

Dworschak, Wolfgang; Selmayr, Anna

Zur Intersektionalität von Behinderung und Migration. Eine soziobiographische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Konz, Britta [Hrsg.]; Schröter, Anne [Hrsg.]: *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 126-137



Quellenangabe/ Reference:

Dworschak, Wolfgang; Selmayr, Anna: Zur Intersektionalität von Behinderung und Migration. Eine soziobiographische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung - In: Konz, Britta [Hrsg.]; Schröter, Anne [Hrsg.]: *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 126-137 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-245264 - DOI: 10.25656/01:24526

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-245264>

<https://doi.org/10.25656/01:24526>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Britta Konz
Anne Schröter
(Hrsg.)

DisAbility in der Migrationsgesellschaft

Betrachtungen an der Intersektion
von Behinderung, Kultur und Religion
in Bildungskontexten

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.n. © by Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: © MASAHIRO_NOGUCHI_NY / istock;

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5937-0 digital doi.org/10.35468/5937
ISBN 978-3-7815-2497-2 print

Inhaltsverzeichnis

Britta Konz und Anne Schröter

Diskurse und Desiderate an der Intersektion von Migration,
Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten.
Einführung in den Sammelband9

I Grundlegende Theoretisierungen22

Eine Anfrage an Differenznarrative22

Susanne Gerner

Verschränkte Verletzbarkeiten in komplexen Differenzbezügen –
interdisziplinäre Annäherungen an eine inklusionsorientierte Pädagogik
und Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft23

Tatjana Zimenkova und Verena Molitor

Die Aushandlungen von Differenznarrativen: zwischen Essentialität und
Exklusionspotential42

Paul Mecheril und Radhika Natarajan

Praktische Wirksamkeit in migrationsgesellschaftlichen Sprachordnungen56

DisAbility und die Konstruktion von Behinderung 65

Carla Wesselmann

Konstruktionen von (Nicht-)Behinderung66

Clemens Dannenbeck

Von der notwendigen Praxis der Kritik in den Disability Studies80

Zur Intersektion von Migration und DisAbility92

Robel Afeworki Abay

Rassismus und Ableism: Same, Same but Different?
Intersektionale Perspektive und konviviale Visionen auf Erwerbsarbeit
in der Dominanzgesellschaft93

Miklas Schulz

Die Entdeckung pädagogischer Individualität. Normalisierung und Ver-Änderung als Mechanismen differenzpädagogischen Denkens am Beispiel der Intersektion von Dis/ability und Migration.111

II (Selbst)Verortungen von Kindern und ihren Familien an der Schnittstelle von DisAbility und Migration125

Perspektiven von Kindern und Jugendlichen 125

Wolfgang Dworschak und Anna Selmayr

Zur Intersektionalität von Behinderung und Migration. Eine soziobiographische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung126

Perspektiven von Familien und Gemeinden 138

Britta Konz und Anne Schröter

Vulnerabilität, „family resilience“ und religiös motivierte Deutungsmuster von Eltern behinderter Kinder139

Eva Okuna, Mark Krasnov, Anna Pendler, Dinah Kohan

„Kulam arewim se la se.“ Inklusion in jüdischen Gemeinden in Deutschland im Wandel der Zeit156

Mai-Anh Boger und Michelle Proyer

Perspektiven auf Buddhismus und Behinderung zwischen Reproduktion von Ableismus und subversiven Lesarten170

Perspektiven der Kinder und Eltern in Kontexten sozialer Arbeit 184

Jan Jochmaring

Migration als ‚inklusive Herausforderung‘ der Behindertenhilfe bei der Gestaltung von Freizeitangeboten185

Stella Rieger

Selbsthilfe als ‚Brücke zur Schule‘? – Selbsthilfestrukturen im Kontext von Migration und Behinderung und ihre Bedeutung für Partizipation in der Schule in der Migrationsgesellschaft199

Pawel Mehring, Cornelius Lätzsch und Negin Shah Hosseini

Geflüchtet, be*hindert, vulnerabel? Wie Soziale Arbeit von Betroffenen diskriminierender Verhältnisse lernen und Handlungsfähigkeit (unter)stützen kann212

III Interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen in schulischen und medizinischen Handlungsfeldern	226
Diversitätskompetenz in pädagogischen Handlungsfeldern	226
<i>Thomas Eppenstein</i>	
Pädagogische Kompetenzen im ‚Zwischen‘: Interkulturell, intersektionell, interreligiös, inklusiv	227
<i>Ulrike Witten</i>	
Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt im Feld von Disability, Religion und Migration. Eine intersektionale und reifizierungssensible Reflexion zum Umgang mit Heterogenitätskonstruktionen aus religionspädagogischer Perspektive	245
<i>Christine Funk</i>	
Religionssensibilität in pädagogischen Handlungsfeldern	259
<i>Athina Paraschou und Regina Soremski</i>	
Inklusion und Migration – Herausforderungen und Chancen für eine diversitätssensible Lehrer*innenbildung	270
Analysen institutioneller Strukturen	285
<i>Kathrin Winkler</i>	
Doing Difference in post-migrantischen Gesellschaften – Pädagogische Praktiken der Unterscheidung anhand von DisAbility, Kultur und Religion	286
<i>Thorsten Knauth und Silke Reindl</i>	
Barrieren der Vielfalt. Schule und Religionsunterricht unter den Bedingungen sozio-ökonomischer Benachteiligung	300
<i>Sophia Falkenstörfer</i>	
Inklusion braucht Demokratie – Zum Umgang mit Vielfalt in schulischen Kontexten	314
Diversitätskompetenz in medizinisch-therapeutischen Handlungsfeldern	326
Interview mit Meryam Schouler-Ocac: Kultursensible Psychiatrie und Psychotherapie.	327
Informationen zu den Autor*innen	337

Wolfgang Dworschak und Anna Selmayr

Zur Intersektionalität von Behinderung und Migration. Eine soziobiographische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Hinführung

Die Differenzmerkmale *Behinderung* und *Migration* wurden lange Zeit getrennt voneinander betrachtet. Die ersten Arbeiten zur Intersektionalität haben deutlich gemacht, dass diese beiden Kategorien aufeinander bezogen, und simultan reflektiert werden müssen, wenn die komplexe Lebenswirklichkeit von Menschen mit Behinderung und Migrationshintergrund annähernd erfasst werden soll (vgl. Wansing/Westphal 2014; Hinni/Zurbriggen 2018; Wagner 2017).

Bei einer ersten Annäherung an das Thema im Kontext Schule fällt auf, dass die amtliche Statistik auf Bundesebene nur eine unzureichende Verknüpfung von Behinderung und Migration zulässt. In den statistischen Berichten zu Migration liegen keine differenzierten Zahlen für einzelne Förderschwerpunkte vor (Statistisches Bundesamt (Destatis) 2020b), in den bildungsstatistischen Berichten wird Migrationshintergrund nur über das Kriterium der Staatsangehörigkeit berichtet (vgl. Kultusministerkonferenz 2020b; Kemper 2017), obgleich dieser im Definitionenkatalog der Kultusministerkonferenz (KMK) differenzierter operationalisiert ist (vgl. Kultusministerkonferenz 2020a, 32; Dworschak 2016).

So sind für einen Zugang zu diesem Thema also eigene Erhebungen nötig. Während einige Arbeiten für die Förderschwerpunkte Lernen (vgl. Wagner 2017) und geistige Entwicklung (vgl. Dworschak et al. 2012) vorliegen, die eine Überrepräsentation sowie zusätzlichen Förderbedarf im Bereich der Sprachkompetenzen (vgl. Dworschak 2016) von Schüler*innen mit Migrationshintergrund aufzeigen und einzelne qualitative Arbeiten einen differenzierten Einblick in die Lebenssituation von Familien mit einem Kind mit schwerer geistiger Behinderung (vgl. Halfmann 2012) ermöglichen, finden sich bislang keine Studien, die die Gruppe der Schüler*innen mit geistiger Behinderung und Migrationshintergrund auf repräsentativer Basis hinsichtlich soziobiographischer Aspekte genauer erfassen. An dieser Stelle setzt dieser Beitrag an. Auf der Basis einer repräsentativen Eltern- und Lehrkräftebefragung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern (vgl. Baumann et al. 2021) werden Befunde zu soziobiographischen Aspekten berichtet. Die Analyse macht eine spezifische Lebenssituation von Schüler*innen mit

geistiger Behinderung und Migrationshintergrund deutlich, die Schule berücksichtigen muss, soll Migrationshintergrund bei geistiger Behinderung nicht zu einer doppelten Benachteiligung führen.

Theoretischer Hintergrund

Aus bildungsstatistischer Sicht wurde der Themenkomplex *Migration* lange Zeit auf das Kriterium ‚ausländisch‘ verkürzt. So erfassen die Bildungsstatistiken traditionell das Kriterium der Staatsangehörigkeit (vgl. Kultusministerkonferenz 2020b). Da bei diesem Zugang die Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen mit deutscher Staatsangehörigkeit, aber eigener oder familiärer Zuwanderungsgeschichte und den damit verbundenen Herausforderungen bei der gesellschaftlichen Integration vernachlässigt wird, hat sich das vielschichtigere Konzept des Migrationshintergrundes etabliert. In jüngerer Zeit öffnet sich auch der Blick der Bildungsstatistik auf dieses differenziertere Konstrukt (vgl. Kemper 2017). Dabei gibt es zur Bestimmung eines Migrationshintergrundes zahlreiche Definitionen (vgl. Petschel/Will 2020). Je nach Zielrichtung werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, wenn z.B. die erworbene deutsche Staatsangehörigkeit fokussiert wird, wie dies im Mikrozensus oder im Deutschen Bildungsbericht geschieht (vgl. Statistisches Bundesamt (Destatis) 2018; Bildungsberichterstattung 2020), oder wenn in den Studien zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland des Robert-Koch-Instituts (KiGGS-Studien) ein einseitiger von einem zweiseitigen Migrationshintergrund unterschieden wird (vgl. Wirz/Schenk 2008). Die Kultusministerkonferenz definiert Migrationshintergrund über mindestens eines der Merkmale „1. keine deutsche Staatsangehörigkeit, 2. nichtdeutsches Geburtsland, 3. nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld“ (Kultusministerkonferenz 2020a, 32). In der bundesweiten Bildungsstatistik wird nach wie vor lediglich das Kriterium der Staatsangehörigkeit berichtet; der Anteil der ausländischen Schüler*innen in Deutschland betrug im Schuljahr 2018/19 10,7 %, in Bayern lag der Anteil bei vergleichbaren 10,8 % (vgl. Statistisches Bundesamt (Destatis) 2020a, 261, 265). An den Förderschulen sind ausländische Schüler*innen mit 12,4 % in Deutschland und 14,5 % in Bayern überrepräsentiert (vgl. Destatis 2020a, 249, 261). Für Bayern liegen Zahlen für den Migrationshintergrund gemäß der Definition der Kultusministerkonferenz vor. Im Schuljahr 2018/19 betrug der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an allgemeinbildenden Schulen in Bayern bei 22,3 %. An den Förderschulen lag der Anteil bei 20,3 % (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2019, 20).

Im Bildungssystem wird das vielschichtige Phänomen *Behinderung* seit den KMK-Empfehlungen aus dem Jahr 1994 als sonderpädagogische Förderschwerpunkte kategorisiert, die sich begrifflich an den traditionellen Behinderungsformen orientieren (vgl. Kultusministerkonferenz 1994). Die in diesem Beitrag im Zentrum stehenden Kinder und Jugendlichen mit geistiger Behinderung sind in dieser Systematik dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zuzuordnen (vgl. Kultusministerkonferenz 1998). In der Bildungsstatistik werden Schüler*innen erfasst, die sonderpädagogisch gefördert wurden, unabhängig von einer formalen Zuordnung zu diesem Förderschwerpunkt. Im Schuljahr 2018/19 betrug der Anteil der sonderpädagogisch geförderten Schüler*innen in Deutschland insgesamt 7,4 % (vgl. Kultusministerkonferenz 2020b, 18). Betrachtet man ausschließlich die Gruppe der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, so ist der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mit 16,9 % der drittgrößte, nach den Förderschwerpunkten Lernen (34,6 %) und emotionale und soziale Entwicklung (17,2 %). In Bayern lag der Anteil der Schüler*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Schuljahr 2018/19 etwas niedriger bei 15,4 % (vgl. Kultusministerkonferenz 2020b).

Unter *soziobiographischen Aspekten* können sowohl individuelle Merkmale wie z.B. Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, Intelligenzminderung oder Pflegebedarf als auch kontextbezogene wie Wohnsituation, familiärer Wohlstand oder sozioökonomischer Status subsumiert werden. Während einige Aspekte direkt beobacht- und erfassbar sind, sind Konstrukte wie Intelligenz oder Pflegebedarf nur abgeleitet zu erfassen. Eine genauere Betrachtung dieser Konstrukte ist an dieser Stelle aus Platzgründen nicht möglich (vgl. hierzu Baumann et al. 2021).

Studiendesign

Im Rahmen des Forschungsprojektes ‚Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II‘, kurz SFGE II, wurde im Schuljahr 2018/19 durch den Einsatz eines geschichteten Clusterverfahrens mit anschließender Gewichtung eine repräsentative Stichprobe für den Freistaat Bayern gestaltet (vgl. Ratz/Dworschak 2021). Die Fragebogenerhebung für Eltern ($N = 1.111$) und Lehrkräfte ($N = 1.132$) konnte für insgesamt 1.000 Schüler*innen Daten gewinnen, bei denen sowohl Aussagen von Eltern und Lehrkräften vorlagen (gemachter Datensatz), das entspricht knapp 8,3 % aller Schüler*innen in diesem Bereich (vgl. Kultusministerkonferenz 2020b, 28, 56). Dabei lag der Anteil der Schüler*innen, die im Rahmen der Einzelintegration eine allgemeine Schule besuchen bei knapp 2 %, knapp 20 % besuchten die allgemeine Schule im Rahmen des Partnerklassenmodells (Kooperationsmodell) und gut 78 % ein Förderzentrum (vgl. Ratz/Dworschak 2021). Im Vergleich zur Grundgesamtheit, in der 8 % im Rahmen

der Einzelintegration, 14,8 % eine Partnerklasse und 77,2 % ein Förderzentrum besuchten (vgl. Dworschak/Selmayr 2021), waren in der Stichprobe die einzeln integrierten Schüler*innen unter- und die Kinder und Jugendlichen in Partnerklassen dahingegen überrepräsentiert.

Im Folgenden wird beschrieben, wie die einzelnen Merkmale operationalisiert wurden. Der Migrationshintergrund wurde gemäß der Definition der Kultusministerkonferenz über die Merkmale keine deutsche Staatsangehörigkeit oder nichtdeutsches Geburtsland oder nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld (vgl. Kultusministerkonferenz 2020a, 32) erfasst. Neben dem Geschlecht wurden das Alter in Jahren sowie die Schulstufen (Grund-, Mittel- und Berufsschulstufe) erfragt (vgl. Selmayr/Dworschak 2021; Dworschak/Selmayr 2021). Der Grad der Intelligenzminderung wurde anhand der Kriterien der ICD-10 in den Abstufungen leichte ($IQ > 70$), mittelgradige ($IQ 50-69$), schwere ($IQ 20-34$) und schwerste ($IQ < 20$) Intelligenzminderung eingeschätzt (vgl. Dilling 2016). Zudem wurde die Kategorie keine Intelligenzminderung ergänzt (vgl. Wagner im Druck). Auf der Grundlage des §2 (2) SGB IX wurde das Merkmal Schwerbehinderung ab einem Grad der Behinderung von mindestens 50, erhoben. Pflegebedürftigkeit wurde auf Grundlage des §14 (1) SGB XI nach Pflegegraden (§15 SGB XI) erfasst. Im Hinblick auf kontextgebundene Merkmale wurde unterschieden, ob die Schüler*innen bei beiden oder einem Elternteil (mit Partner*in), bei Verwandten, einer Pflegefamilie, im Internat oder im Heim wohnen. Der familiäre Wohlstand wurde über die Family Affluence Scale (FAS) erhoben (vgl. Boyce et al. 2006). Dabei wird die Anzahl der Autos, Computer (inkl. Laptop und Tablets, ohne Spielekonsolen und Smartphones) und Urlaube in den letzten 12 Monaten ($0 = 0$, $1 = 1$, 2 und mehr = 2) für die Familien sowie das Vorhandensein eines eigenen Zimmers für die Kinder bzw. Jugendlichen (nein = 0 , ja = 1) erhoben und ein Summenscore mit maximal sieben Punkten gebildet. Zur Auswertung wurde der Index in Terzile, mit den Ausprägungen niedrig ($0-3$ Punkte), mittel ($4-5$ Punkte) und hoch ($6-7$ Punkte) gemäß der Konstruktion der Autoren umgewandelt (vgl. Boyce et al. 2006, 475). Zudem wurden die Eltern um Angaben zu ihren Einkommensverhältnissen und der Haushaltsgröße gebeten. Auf dieser Grundlage wurde das Nettoäquivalenzeinkommen berechnet, indem die Summe aller Einkünfte durch eine gewichtete Summe der (Familien-) Mitglieder geteilt wird (vgl. Selmayr & Dworschak 2021).

Die individuellen und kontextbezogenen Merkmale werden einzeln statistisch deskriptiv analysiert. Dafür werden gewichtete Daten genutzt, um repräsentative Aussagen hinsichtlich der Häufigkeitsverteilung in Bayern zu ermöglichen. Um Gruppenunterschiede zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund zu untersuchen, werden beide Gruppen verglichen und anhand geeigneter Kriterien auf statistische Signifikanz geprüft (je nach Skalenniveau: χ^2 -Test, U -Test, t -Test). Da Signifikanztests bei großen Stichproben nur eine

eingeschränkte Aussagekraft haben, wird die Bedeutung der Unterschiede durch Effektstärken konkretisiert (vgl. Lind 2012), um die Relevanz statistischer Signifikanz zu verdeutlichen (Cramers *V*). Die Signifikanztests und Effektstärken (vgl. Cohen 1988) werden mit ungewichteten Daten berechnet.

Ergebnisse

Zu Beginn sollen die für den Migrationshintergrund relevanten Variablen einzeln betrachtet werden. Während 13,6 % der Kinder und Jugendlichen keine deutsche Staatsangehörigkeit haben, sprechen 16,0 % Deutsch nicht als Familiensprache. Zudem sind 11,5 % der Schüler*innen nicht in Deutschland geboren. Fügt man nun diese Variablen mit einer Oder-Verknüpfung zusammen, dann zeigt sich, dass rund jeder fünften Schüler*in ein Migrationshintergrund nach der Definition der KMK zugeschrieben werden kann (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Schüler*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nach Migrationshintergrund ($n=930$)

Schüler*innen	%
ohne Migrationshintergrund	78,4
mit Migrationshintergrund	21,6

Im Folgenden werden die Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich individueller Merkmale verglichen. Aus Tab. 2 wird ersichtlich, dass sich die Gruppen hinsichtlich der Merkmale Geschlecht, Intelligenzminderung und Grad der Behinderung nicht signifikant unterscheiden ($p > .05$). Hinsichtlich des Alters zeigt sich, dass die Schüler*innen mit Migrationshintergrund durchschnittlich um 1,4 Jahre jünger sind. Betrachtet man das Alter vor dem Hintergrund der Schulstufen, dann wird deutlich, dass sich die Schüler*innen mit Migrationshintergrund nicht gleichmäßig über die Schulstufen verteilen. Zu je über 40 % besuchen sie die Grund- bzw. Mittelschulstufe. Nur 16,0 % besuchen die Berufsschulstufe. In der Vergleichsgruppe ist die Verteilung gleichmäßiger (berücksichtigt man, dass sich die Mittelschulstufe über 5 Schuljahre erstreckt). Weiterhin zeigen sich Unterschiede im Hinblick auf sozialrechtliche Kategorien. So haben die Kinder und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund häufiger eine anerkannte Schwerbehinderung und einen anerkannten Pflegebedarf (vgl. Tab. 2). Während der Unterschied bei der Schwerbehinderung rund 12 % ausmacht, beträgt er beim Pflegebedarf fast 19 %. Auch hinsichtlich der Pflegegrade treten deutliche Unterschiede zu Tage. Während der Anteil der Schüler*innen mit den Pflegegraden 1 und 2 in der Gruppe mit Migrationshintergrund rund 10 % höher liegt als in der Vergleichsgruppe, liegt der Anteil der Schüler*innen mit den

Pflegegraden 4 und 5 in der Gruppe mit Migrationshintergrund um rund 10 % niedriger als im Vergleich zur Gruppe ohne Migrationshintergrund.

Tab. 2: Individuelle Merkmale der Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund (MH)

	Schüler*innen ohne MH		Schüler*innen mit MH			
	n	%	n	%	p	Teststatistik
Geschlecht (n=876)						
Weiblich	298	42,1	59	35,1	> .05	$\chi^2(1)=2.733$
Männlich	410	57,9	109	64,9		
Alter (n=903)	n=725		n=178			
Min	6		6		<.001	t(901)=4.390
Max	21		20			
M	13,2		11,8			
s	3,673		3,713			
Alter nach Schulstufen (n=887)	n	%	n	%		
Grundschulstufe (1.-4. Schulbesuchsjahr, Sbj.)	227	32,2	78	43,1	<.001	U(2)=53.445
Mittelschulstufe (5.-9. Sbj.)	277	39,2	74	40,9		
Berufsschulstufe (10.-12. Sbj.)	202	28,6	29	16,0		
Intelligenzminderung (IM) (n=810)						
Keine IM	33	5,0	9	5,8	>.05	U(3)=50.723
Leichte IM	371	56,6	85	54,8		
Mittelgradige IM	152	23,2	39	25,2		
Schwere/schwerste IM	99	15,2	22	14,2		
Schwerbehinderung (n=916)	609	83,3	131	70,8	<.001	$\chi^2(1)=14.861$
Grad der Behinderung (GdB) (n=716)						
GdB 50	19	3,2	6	4,9	>.05	U(6)=33.839
GdB 60	6	1,0	2	1,6		
GdB 70	39	6,5	7	5,7		
GdB 80	196	33,0	46	37,7		
GdB 90	17	2,9	5	4,2		
GdB 100	317	53,4	56	45,9		
Anerkannter Pflegebedarf (n=914)	528	72,1	97	53,3	<.001	$\chi^2(1)=23.914$
Pflegegrad (n=616)						
1	21	4,1	7	7,1	<.01	U(4)=21.293
2	100	19,3	27	27,6		
3	173	33,4	30	30,6		
4	122	23,5	25	25,5		
5	102	19,7	9	9,2		

Im Hinblick auf die erhobenen Kontextfaktoren zeigen sich durchgängig signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Tab. 3). Im Hinblick auf die Wohnsituation zeigt sich, dass die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund häufiger bei beiden Elternteilen bzw. in einer Pflegefamilie leben, dafür seltener bei einem Elternteil mit Partner*in oder im Internat bzw. Heim. Hinsichtlich des familiären Wohlstandes wird deutlich, dass der Anteil der Familien mit niedrigem familiärem Wohlstand in der Gruppe mit Migrationshintergrund mehr als doppelt so groß ist als in der Vergleichsgruppe. Die Hälfte der Schüler*innen mit Migrationshintergrund verfügt über einen niedrigen familiären Wohlstand. Demgegenüber liegt der Anteil der Familien mit hohem familiärem Wohlstand in der Gruppe mit Migrationshintergrund lediglich bei einem Drittel im Vergleich zu den Familien ohne Migrationshintergrund. An dieser Stelle sei jedoch auf die verhältnismäßig großen Antwortausfälle bei diesem Merkmal verwiesen. Die Daten zum Nettoäquivalenzeinkommen bestätigen allerdings diesen Unterschied. Während die Minima in beiden Gruppen ähnlich sind, liegt das Maximum in der Gruppe mit Migrationshintergrund nur bei der Hälfte im Vergleich zur Gruppe ohne Migrationshintergrund. Das Nettoäquivalenzeinkommen unterscheidet sich durchschnittlich um knapp die Hälfte.

Tab. 3: Kontextbezogene Merkmale der Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund (MH)

	Schüler*innen ohne MH		Schüler*innen mit MH		p	Teststatistik
	n	%	n	%		
<u>Wohnsituation</u> (n=915)					<.05	$\chi^2(6)=16.926$
Beide Elternteile	427	59	127	66,5		
Ein Elternteil	112	15,5	34	17,8		
Verwandte	10	1,4	1	0,5		
Pflegefamilie	28	3,9	15	7,9		
Ein Elternteil mit Partner/in	45	6,2	0	0		
Internat	27	3,7	2	1		
Heim	75	10,3	12	6,3		
<u>Familiärer Wohlstand</u> (n=401)						
Niedrig	63	20,2	45	50,6	<.01	U(2)=8.771
Mittel	146	46,8	33	37,1		
Hoch	103	33	11	12,4		
<u>Nettoäquivalenzeinkommen</u> (n=714)	n=561		n=153			
Min	121		104		<.001	t(301.4)=5.884
Max	8824		4412			
M	1377,94		957,81			
s	893,83		678,19			

Die statistisch signifikanten Gruppenunterschiede werden im Folgenden durch die Berechnung der Effektstärke konkretisiert (Tab. 4). Hierfür wird das anforderungsniedrigste Effektstärkemaß Cramers V (V) verwendet, um die Relevanz statistisch signifikanter Unterschiede zu beurteilen. Die meisten Unterschiede weisen mit Effektstärken von $V = .125$ bis $.192$ statistisch schwache Effekt auf (vgl. Cohen, 1988). Die Effektstärke beim Familiären Wohlstand liegt bei $V = .298$, was einem mittleren Effekt entspricht. Ein starker Effekt zeigt sich mit $V = .596$ hinsichtlich des Unterschiedes beim Nettoäquivalenzeinkommen.

Tab. 4: Zusammenhangsanalysen zwischen Migrationshintergrund und individuellen bzw. kontextbezogenen Merkmalen

Korrelation zwischen Migrationshintergrund und	n	χ^2	df	p	V
Alter in Jahren	915	34.682	15	<.005	.192
Alter nach Schulstufen	887	13.882	2	<.001	.125
Schwerbehinderung	916	14.861	1	<.001	.127
Pflegebedarf	914	23.914	1	<.001	.162
Pflegegrad	616	9.823	4	<.05	.126
Wohnen	915	16.296	6	<.05	.136
Familiärer Wohlstand	401	35.568	2	<.001	.298
Nettoäquivalenzeinkommen	714	253.850	172	<.001	.596

Diskussion

Der vorliegende Beitrag arbeitet mit messbaren Operationalisierungen komplexer Konstrukte. Dies führt notgedrungen zu einer Reduktion von Komplexität, wenn z. B. der Migrationshintergrund über binäre Merkmalsausprägungen und klassische Kategorisierungen, wie wir sie in der sozialen Wirklichkeit kaum finden, definiert wird. Wir sind uns im Klaren, dass die Verwendung dieser operationalisierten Kategorisierungen der sozialen Wirklichkeit der Schüler*innen nur annäherungsweise gerecht wird. Da der Beitrag Aussagen über eine größere Gruppe intendiert, nehmen wir diese Einschränkungen aus forschungsmethodischen Gründen in Kauf. Dabei stellt die gewählte Operationalisierung auf Grundlage der Kultusministerkonferenz eine vergleichsweise differenzierte Herangehensweise dar. Gleichwohl stellt die Vielzahl der vorliegenden Definitionen zu Migrationshintergrund bzw. Zuwanderung ein Problem dar, da empirische Befunde kaum verglichen werden können. An dieser Stelle wird deutlich, dass das Thema Intersektionalität von Behinderung und Migration durch qualitative Forschungs-

zugänge ergänzt werden muss, um der Komplexität der Thematik noch besser gerecht zu werden. Der vorliegende Beitrag bildet dafür einen guten Rahmen mit Grunddaten.

Die vorgestellte empirische Untersuchung hat spezifische Stärken, aber auch Limitationen. Auf Grund der Stichprobenkonstruktion (geschichtete Clusterstichprobe mit anschließender Gewichtung) sind die Daten repräsentativ für Bayern (vgl. Ratz/Dworschak 2021), jedoch lassen sie sich nicht ohne Weiteres auf das gesamte Bundesgebiet beziehen. Die vorliegende Stichprobe hat eine hohe Güte im Hinblick auf den Bereich der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern; Kinder und Jugendliche, die im Rahmen der Einzelintegration die allgemeine Schule besuchen, sind allerdings unterrepräsentiert, weshalb über die Situation dieser Schüler*innen keine gültigen Aussagen gemacht werden können (vgl. Ratz/Dworschak 2021).

Die Größe und Güte des Datensatzes ermöglichen robuste, differenzierte Analysen, selbst mit mehreren Gruppen innerhalb des Datensatzes. Da die meisten Variablen nicht normalverteilt sind, kamen ausschließlich nicht parametrische statistische Tests zur Anwendung. In aller Regel war das Antwortverhalten der Lehrkräfte und Eltern sehr gut, es gab eine hohe Rücklaufquote bei den allermeisten Fragen, das ist ein Hinweis, dass sich die Befragten mit dem Anliegen der Studie gut identifizieren konnten (vgl. Ratz/Dworschak 2021). Hohe Antwortausfälle sind einzig bei den Fragen zum familiären Wohlstand zu erkennen, was eine Schwierigkeit deutlich macht, die sich in vergleichbarer Weise auch in anderen Studien zeigt. Auf der Grundlage repräsentativer Daten für den Freistaat Bayern konnten im vorliegenden Beitrag individuelle und kontextbezogene Merkmale von Schüler*innen mit geistiger Behinderung und Migrationshintergrund analysiert werden. Für die Merkmale, die mit dem Alter der Schüler*innen assoziiert sind, finden sich signifikante Unterschiede mit schwachen Effektstärken. Im Allgemeinen sind bei sozialwissenschaftlichen Phänomenen, wie sie bei diesem Beitrag im Zentrum stehen, eher selten starke Effekte zu erwarten. Da die betrachteten Phänomene in der Regel komplex sind, lassen sie sich nur selten durch einzelne Variablen weitgehend erklären. Dementsprechend sollte nicht der Fehler begangen und schwache Effekte automatisch mit wenig Bedeutsamkeit gleichgesetzt werden. In diesem Zusammenhang können wir bei Effektstärken zwischen .1 und .3 von durchschnittlichen Effekten sprechen. Hinsichtlich des Merkmals Intelligenzminderung unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht signifikant (vgl. Tab. 2). Somit finden sich im Rahmen dieser Studie keine Hinweise dafür, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung fehlplatziert sein könnten. Dabei muss berücksichtigt werden, dass der Grad der Intelligenzminderung durch die Lehrkräfte eingeschätzt wurde und nicht sichergestellt ist, dass bei allen Schüler*innen der Grad der Intelligenzminderung standardisiert psychometrisch diagnostiziert wurde.

Weitere Unterschiede, mit schwachen Effektstärken, haben sich im Hinblick auf die sozialrechtlichen Aspekte Schwerbehinderung, Pflegebedarf, Pflegegrad und Wohnsituation gezeigt (vgl. Tab. 2, 3). Die Schüler*innen mit geistiger Behinderung und Migrationshintergrund haben seltener einen Schwerbehindertenausweis und einen anerkannten Pflegebedarf. Zudem leben diese Kinder und Jugendlichen seltener im Heim bzw. Internat (wobei die Unterbringung bei einer Pflegefamilie häufiger zu finden ist; hier ist jedoch die geringe Stichprobengröße zu berücksichtigen). Die Unterschiede in der vorliegenden Studie könnten ein Hinweis darauf sein, dass Familien mit Migrationshintergrund zu wenig Kenntnis von den sozialrechtlichen Unterstützungssystemen haben oder die Barrieren zur Inanspruchnahme zu hoch sind. An dieser Stelle wird weiterer Forschungsbedarf evident.

Obgleich die Befunde zum familiären Wohlstand durch die relativ hohe Anzahl an Antwortausfällen vorsichtig interpretiert werden müssen, offenbaren diese und die Daten zum Nettoäquivalenzeinkommen doch eine deutliche Disparität im Hinblick auf die sozioökonomische Lage der Familien mit Migrationshintergrund. So verfügt die Hälfte von ihnen über einen niedrigen familiären Wohlstand. Insgesamt zeigt sich beim familiären Wohlstand ein mittlerer Effekt. Das Nettoäquivalenzeinkommen liegt durchschnittlich 420 € niedriger als in der Vergleichsgruppe (vgl. Tab. 3). Hier zeigt sich sogar ein statistisch starker Effekt (Tab. 4). Da es sich beim Nettoäquivalenzeinkommen um eine intervallskalierte Variable handelt, überschätzt der Cramers V hier den Effekt tendenziell. Eine auf Basis eines t -Tests berechnete Effektstärke (Cohens $d = 0,384$) weist eher auf einen mittleren Effekt hin (vgl. Cohen 1988). Damit zeigen sich bei den beiden Variablen, die die sozioökonomische Situation der Familien betrachten, Hinweise auf relevante Disparitäten. Die vorliegenden Befunde stehen im Einklang mit den Ergebnissen des Datenreportes 2021 (vgl. Behrends et al. 2021, 237).

Die Analyse offenbart insgesamt eine spezifische Lebenssituation von Schüler*innen mit geistiger Behinderung und Migrationshintergrund. Die deutlichen Unterschiede im Hinblick auf die sozioökonomische Situation sind zwar von der pädagogischen Praxis nicht ursächlich veränderbar, jedoch gilt es diese Unterschiede zu kennen und zu berücksichtigen. Hinsichtlich der sich andeutenden Unterschiede beim Zugang zu sozialen Unterstützungssystemen, wie dem Schwerbehindertenausweis oder einem anerkannten Pflegebedarf erscheint es in der Praxis angeraten, den Familien hierzu explizit Beratungs- und Unterstützungsangebote zu machen, soll Migrationshintergrund bei geistiger Behinderung nicht zu einer doppelten Benachteiligung führen.

Literaturverzeichnis

- Baumann, D.; Dworschak, W.; Kroschewski, M.; Ratz, C.; Selmayr, A. & Wagner, M. (Hrsg.) (2021): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGGE II). Bielefeld: Athena bei wbv.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2019): Bayerns Schulen in Zahlen 2018/2019. Online unter: https://www.km.bayern.de/epaper/Bayerns_Schulen_in_Zahlen_2018_2019/files/assets/basic-html/page-1.html.
- Behrends, S.; Geisler, S.; Kott, K. & Ziebach, M. (2021): Private Haushalte – Einkommen und Konsum. In: Statistisches Bundesamt (Destatis), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) & Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB) (Hrsg.): Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 203-258.
- Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv Media.
- Cohen, J. (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Aufl.). Hoboken: Taylor and Francis.
- Dworschak, W. (2016): Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung und Migrationshintergrund. Zur Prävalenz an Förderschulen in Bayern. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 22 (1), 34-40.
- Dworschak, W. & Selmayr, A. (2021): Bildungsbiografische Aspekte der Schülerschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: D. Baumann; W. Dworschak; M. Kroschewski; C. Ratz; A. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGGE II). Bielefeld: Athena bei wbv, 57-77.
- Dworschak, W.; Kannevischer, S.; Ratz, C. & Wagner, M. (Hrsg.) (2012): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGGE). Eine empirische Studie. Oberhausen: Athena.
- Halfmann, J. (2012): Migration und Behinderung. Eine qualitative Studie zu Lebenswelten von Familien mit einem Kind mit Komplexer Behinderung und Migrationshintergrund in Deutschland. Köln: Universität zu Köln.
- Hinni, C. & Zurbriggen, C. (2018): Trend: Intersektionalität in der Sonderpädagogik. Perspektiven für die Analyse der Wechselbeziehungen von Behinderung und anderen Ungleichheitsdimensionen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 87 (2), 167-172.
- Kemper, T. (2017): Die schulstatistische Erfassung des Migrationshintergrundes in Deutschland. In: Journal for educational research online, 9 (1), 144-168.
- Kultusministerkonferenz (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf.
- Kultusministerkonferenz (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_06_20_FS_Geistige_Entwickl.pdf.
- Kultusministerkonferenz (2020a): Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2020. Online unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/definitionenkatalog.html>.
- Kultusministerkonferenz (2020b): Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018. Berlin. Online unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html>.
- Lind, G. (2012): Effektstärken. Online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-217760>.
- Petschel, A. & Will, A.-K. (2020): Migrationshintergrund – ein Begriff, viele Definitionen. In: WISTA – Wirtschaft und Statistik, 72 (5), 78-90.

- Ratz, C. & Dworschak, W. (2021): Zur Anlage der Studie. In: D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.): *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE II)*. Bielefeld: Athena bei wbv, 11-33.
- Selmayr, A. & Dworschak, W. (2021): Soziobiografische Aspekte der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: D. Baumann; W. Dworschak; M. Kroschewski; C. Ratz; A. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.): *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE II)*. Bielefeld: Athena bei wbv, 35-55.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2018): *Statistisches Jahrbuch Deutschland und Internationales*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2020a): *Allgemeinbildende Schulen – Fachserie 11 Reihe 1 – Schuljahr 2018/2019*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2020b): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2019*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Wagner, M. (2021): Einschätzung der Intelligenzminderung. In: D. Baumann/W. Dworschak/M. Kroschewski/C. Ratz/A. Selmayr/M. Wagner (Hrsg.): *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE II)*. Bielefeld: Athena bei wbv, 161-169.
- Wagner, S. J. (2017): Fachbeitrag: Intersektionalität: Schulische Behinderung und Migrationshintergrund. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86 (4), 298.
- Wansing, G. & Westphal, M. (Hrsg.) (2014): *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wirz, J. & Schenk, L. (2008): *Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS) 2003 – 2006: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland. Bericht im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit*. Berlin: Robert-Koch-Institut.