

### Schulische Inklusion: Untersuchung zu Einstellungen zu schulischer Inklusion und Wirkungen im Bildungsverlauf

Hess, Doris; Ruland, Michael; Meyer, Maurice; Steinwede, Jacob

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Forschungsbericht / research report

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hess, D., Ruland, M., Meyer, M., & Steinwede, J. (2019). *Schulische Inklusion: Untersuchung zu Einstellungen zu schulischer Inklusion und Wirkungen im Bildungsverlauf*. Bonn: Aktion Mensch e.V.; Die Zeit. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-86606-1>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

# Schulische Inklusion

---

Untersuchung zu Einstellungen zu schulischer  
Inklusion und Wirkungen im Bildungsverlauf

DIE ZEIT

infas

**Aktion**  
MENSCH

## Forschungsbericht

### **infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft GmbH**

Friedrich-Wilhelm-Straße 18  
53113 Bonn

#### **Kontakt**

Doris Hess  
Bereichsleitung Sozialforschung

Telefon 0228 3822-413

Fax 0228 31 00 71

E-Mail [d.hess@infas.de](mailto:d.hess@infas.de)

#### **Autoren**

Doris Hess, Michael Ruland, Maurice Meyer, Jacob Steinwede

#### **© infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft GmbH**

Der Inhalt dieses Berichts darf ganz oder teilweise veröffentlicht, vervielfältigt, gedruckt oder in Informations- und Dokumentationssystemen (information storage and retrieval systems) gespeichert, verarbeitet oder ausgegeben werden, wenn infas und Aktion Mensch darüber vorab informiert wurden.

infas ist zertifiziert nach  
ISO 20252 für die Markt-,  
Meinungs- und Sozialforschung

infas ist Mitglied im Arbeitskreis  
Deutscher Markt- und Sozialfor-  
schungsinstitute e.V. (ADM) und  
ESOMAR

## **Inhaltsverzeichnis**

|                             |   |           |
|-----------------------------|---|-----------|
| <b>1.</b>                   | Hintergrund der Studie .....  | <b>5</b>  |
| <b>2.</b>                   | Datenbasis und Fragestellungen .....  | <b>6</b>  |
| <b>3.</b>                   | Zentrale Befunde der Erhebung .....   | <b>7</b>  |
| <b>3.1</b>                  | Haltung zu Inklusion .....  | <b>7</b>  |
| <b>3.2</b>                  | Einschätzungen zu möglichen Auswirkungen von schulischer Inklusion .....                                  | <b>10</b> |
| <b>3.3</b>                  | Umsetzung der schulischen Inklusion .....   | <b>14</b> |
| <b>4.</b>                   | Zusatzanalyse: Tatsächliche Wirkung schulischer Inklusion<br>auf den Übergang ins Ausbildungssystem ..... | <b>17</b> |
| <b>4.1</b>                  | Datengrundlage .....  | <b>18</b> |
| <b>4.2</b>                  | Ergebnisse .....  | <b>20</b> |
| <b>5.</b>                   | Zusammenfassung .....   | <b>23</b> |
| <b>Anhang</b>               | .....   | <b>25</b> |
|                             | Stichprobe der Bevölkerungsbefragung .....  | <b>25</b> |
|                             | Gewichtung der Bevölkerungsbefragung .....  | <b>27</b> |
| <b>Literaturverzeichnis</b> | .....   | <b>32</b> |

## Abbildungsverzeichnis

|                     |  |           |
|---------------------|--|-----------|
| <b>Abbildung 1</b>  | Gesamtbevölkerung: Haltung zu Inklusion  | <b>8</b>  |
| <b>Abbildung 2</b>  | Eltern: Haltung zu Inklusion   | <b>9</b>  |
| <b>Abbildung 3</b>  | Gesamtbevölkerung: Einschätzung zu Auswirkungen eines inklusiven Schulsystems – soziale Dimension  | <b>10</b> |
| <b>Abbildung 4</b>  | Gesamtbevölkerung: Einschätzung zu Auswirkungen eines inklusiven Schulsystems – Leistungsförderung | <b>11</b> |
| <b>Abbildung 5</b>  | Eltern: Einschätzung zu Auswirkungen eines inklusiven Schulsystems – soziale Dimension             | <b>12</b> |
| <b>Abbildung 6</b>  | Eltern: Einschätzung zu Auswirkungen eines inklusiven Schulsystems – Leistungsförderung            | <b>13</b> |
| <b>Abbildung 7</b>  | Gesamtbevölkerung: Umsetzung schulischer Inklusion (Teil 1)  | <b>14</b> |
| <b>Abbildung 8</b>  | Gesamtbevölkerung: Umsetzung schulischer Inklusion (Teil 2)  | <b>15</b> |
| <b>Abbildung 9</b>  | Eltern: Umsetzung schulischer Inklusion (Teil 1)   | <b>16</b> |
| <b>Abbildung 10</b> | Eltern: Umsetzung schulischer Inklusion (Teil 2)   | <b>16</b> |

## Tabellenverzeichnis

|                  |  |           |
|------------------|--|-----------|
| <b>Tabelle 1</b> | Schulformen Jahrgangsstufe 9   | <b>18</b> |
| <b>Tabelle 2</b> | Klassenkontext Jahrgangsstufe 9  | <b>19</b> |
| <b>Tabelle 3</b> | Status sechs Monate nach Verlassen des Schulsystems                          | <b>20</b> |
| <b>Tabelle 4</b> | Übergang ins Ausbildungssystem, abhängig vom Klassenkontext                  | <b>21</b> |
| <b>Tabelle 5</b> | Übergang ins Ausbildungssystem, abhängig vom Klassenkontext nach Schulformen | <b>22</b> |

## **1. Hintergrund der Studie: Zehn Jahre UN-BRK**

Menschen mit Beeinträchtigungen wollen genau so leben wie nicht beeinträchtigte Menschen auch. Niemand darf wegen einer Behinderung benachteiligt werden. Auf diesem Gedanken beruht das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK). Ein zentraler Grundsatz ist die Nichtdiskriminierung und die „volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“ (Art. 3b und 3c UN-BRK). Deutschland hat als einer der ersten Vertragsstaaten im Jahr 2009 die UN-Behindertenrechtskonvention ratifiziert. Damit liegt dieser wichtige Schritt der Inklusionspolitik nun zehn Jahre zurück.

Die UN-Behindertenrechtskonvention erhebt selbstbestimmte Lebensführung und soziale Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen in allen Lebensbereichen zum Grundprinzip für das gesellschaftliche Zusammenleben. Die volle und wirksame Einbeziehung in die Gesellschaft, also die Inklusion, wird auf mannigfaltige gesellschaftliche Aspekte bezogen.

Von großer Bedeutung ist hierbei auch der Zugang zu Bildung und lebenslangem Lernen. Artikel 24 der UN-BRK besagt, dass die Vertragsstaaten das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung anerkennen und ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen gewährleisten. Demnach muss auch Deutschland sicherstellen, dass „Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden“.

Zehn Jahre, nachdem sich Deutschland im Rahmen der UN-BRK für schulische Inklusion entschieden hat, liegen allerdings kaum empirisch gesicherte Erkenntnisse darüber vor, wie sich inklusiver Unterricht auswirkt. Aufgrund der Länderhoheit im Bereich schulischer Bildung liegt noch nicht einmal eine gemeinsame Definition darüber vor, was schulische Inklusion ist. Auch in der Forschung gibt es kein einheitliches Verständnis darüber, was Inklusion im schulischen Kontext bedeutet (Piezunka 2018: 28). Untersuchungen, die sich mit Auswirkungen schulischer Inklusion befassen, geben Hinweise darauf, dass der exkludierende Förderschulbesuch negative Folgen für die Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen und Behinderungen hat (Blanck 2018: 30).

In der Öffentlichkeit, vor allem aber unter Pädagoginnen und Pädagogen sowie Eltern, wird das Thema nach wie vor kontrovers diskutiert. Aus Anlass des zehnten Jahrestages hat die Aktion Mensch gemeinsam mit der Wochenzeitung „Die Zeit“ und dem infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft die vorliegende Studie konzipiert. Die Untersuchung ging der Frage zu aktuellen Einstellungen der Bevölkerung in Deutschland zur schulischen Inklusion und zu tatsächlichen Wirkungen nach.

Das infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft führte im Februar 2019 eine bundesweit repräsentative Erhebung zum Thema schulische Inklusion durch. Zum einen wurden für die Gesamtbevölkerung 1.545 Personen im Alter ab 18 Jahren befragt.

Dabei wurden Interviews mit 410 Eltern durchgeführt, darunter 274 Eltern ohne eigene Erfahrungen mit dem inklusiven Schulsystem sowie 136 Eltern mit Inklusionserfahrung. Zum anderen wurde die repräsentative Erhebung um eine Analyse ausgewählter Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) ergänzt, um die Entwicklungen von Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen Klassenkontexten zu beobachten. Der folgende Bericht stellt die zentralen Befunde der Erhebung sowie der Sekundärdatenanalyse vor.

## **2. Datenbasis und Fragestellungen**

Mit der vorliegenden Erhebung werden die Einstellungen der Bevölkerung in Deutschland zur schulischen Inklusion – zehn Jahre nach Inkrafttreten der UN-BRK – in den Blick genommen. Im Februar 2019 wurde dazu eine bundesweit repräsentative telefonische Befragung durchgeführt. Die Erhebung setzte sich aus zwei Stichproben zusammen, um Eltern überproportional in der Befragung zu berücksichtigen. Zum einen wurden auf Basis eines bestehenden Panels des infas-Instituts panelbereite Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Kindern im Alter von unter 18 Jahren für die Befragung ausgewählt und befragt. Zum anderen wurde, zur gleichen Thematik, eine Befragung der Bevölkerung durchgeführt. Die Grundgesamtheit war die deutschsprachige Wohnbevölkerung der Bundesrepublik im Alter ab 18 Jahren. Im Februar 2019 wurden rund 1.500 Personen befragt. Basis war eine sogenannte Dual-Frame-Stichprobe, die sowohl Festnetz- als auch Mobilfunknummern enthielt. Um die unterschiedlichen Erreichbarkeiten und Teilnahmewahrscheinlichkeiten von verschiedenen Bevölkerungsgruppen zu berücksichtigen, wurden die Befragungsergebnisse mittels Gewichtung angepasst und kontrolliert. Eine detaillierte Dokumentation zum methodischen Vorgehen und zur Gewichtung ist im Anhang beigefügt.

### **Die zentralen inhaltlichen Fragen der Untersuchung sind:**

- Wird die (schulische) Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen als wünschenswertes Ziel in unserer Gesellschaft anerkannt?
- Welche Erwartungen bestehen hinsichtlich der Auswirkungen von inklusivem Unterricht?
- Wie bewerten die Deutschen die gegenwärtige Umsetzung schulischer Inklusion?

Die Befragten wurden gebeten, verschiedenen Aussagen, die die Inklusion von Kindern mit Beeinträchtigungen und Behinderungen betreffen, jeweils zuzustimmen oder diese abzulehnen. Die inhaltlichen Schwerpunkte lagen auf den Themen soziales Miteinander, Leistungsförderung und Persönlichkeitsentwicklung. Es wurde überdies nach persönlichen Einschätzungen der Umsetzung von Inklusion an Schulen gefragt.

Alle Personen, in deren Haushalten Kinder leben, wurden zum einen danach gefragt, ob bei einem ihrer Kinder sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde. Zum anderen wurde diese Personengruppe gefragt, ob ihr Kind eine Schule besucht, an der gleichermaßen Kinder mit und ohne Behinderungen respektive sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden. Die Einschätzungen zur schulischen Inklusion können somit getrennt für Eltern mit und ohne Inklusionserfahrung betrachtet werden. Für das

Vorliegen von Inklusionserfahrung ist es dabei nicht maßgeblich, ob es sich um Eltern eines Kindes mit Förderbedarf handelt, sondern, dass ein Kind (ob ohne oder mit Förderbedarf) in einer inklusiven Klasse unterrichtet wird.

Eine Besonderheit der vorliegenden Analyse ist, dass zusätzlich zu den Befunden der aktuellen Erhebung bei Eltern und der Gesamtbevölkerung auch Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) analysiert werden. Anhand dieser Daten ist es möglich, auf einer sehr breiten Basis Entwicklungen von Schülerinnen und Schülern über Jahre zu beobachten, die in unterschiedlichen Klassenzusammensetzungen beschult wurden.

Es lassen sich somit valide Aussagen im Hinblick auf die gemeinsame oder getrennte Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf treffen. Dabei lassen sich – unabhängig davon, wie schulische Inklusion definiert wird – drei Klassentypen unterscheiden: Schulklassen ohne Kinder mit Förderbedarf, Schulklassen mit gemeinsamem Unterricht und Schulklassen in Förderschulen.

Die zentrale inhaltliche Frage der zusätzlichen Analyse ist, wie sich Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Lernumfeldern entwickeln. Beim Untersuchungsinteresse ist zu klären, ob im Zeitverlauf ein Unterschied zwischen inklusiv und nicht inklusiv beschulten Jugendlichen feststellbar ist. Dafür wird der Übergang in das Ausbildungssystem nach dem Verlassen der Schule analysiert.

### **3. Zentrale Befunde der Erhebung**

#### **3.1 Haltung zu Inklusion**

Im Folgenden werden die Befunde der Befragung zur schulischen Inklusion, zu den erwarteten Auswirkungen und zu der Umsetzung schulischer Inklusion vorgestellt. Jeweils werden die Antworten von Eltern denen der Gesamtbevölkerung vergleichend gegenübergestellt. Außerdem werden Eltern mit Kindern auf einer Inklusionsschule mit Eltern verglichen, deren Kinder keine Inklusionsschule besuchen.

Die Befragungsergebnisse zeigen, dass Inklusion von einer großen Mehrheit als wünschenswertes Ziel anerkannt wird. 85 Prozent stimmen der Aussage zu, dass Menschen mit und ohne Beeinträchtigung in unserer Gesellschaft gleichberechtigt zusammenleben sollten. Noch höher ist der Anteil an Zustimmungen zur Frage, ob Kinder mit und ohne Beeinträchtigung in ihrer Freizeit die Möglichkeit haben sollten, gemeinsam aufzuwachsen. Hier liegt der Zustimmungswert sogar bei 94 Prozent.

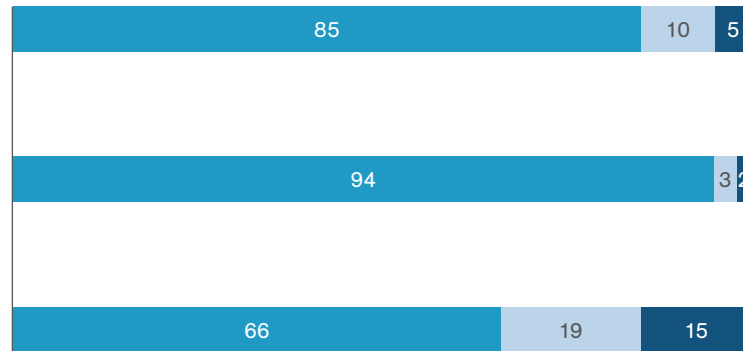


**Abbildung 1** Gesamtbevölkerung: Haltung zu Inklusion

Menschen mit und ohne Beeinträchtigung sollten in unserer Gesellschaft ganz gleichberechtigt miteinander zusammenleben.

Kinder mit und ohne Beeinträchtigung sollten in ihrer Freizeit die Möglichkeit haben, gemeinsam aufzuwachsen, z. B. im Sportverein und Freundeskreis.

Kinder mit und ohne Beeinträchtigung sollten in der Schule gemeinsam unterrichtet werden.

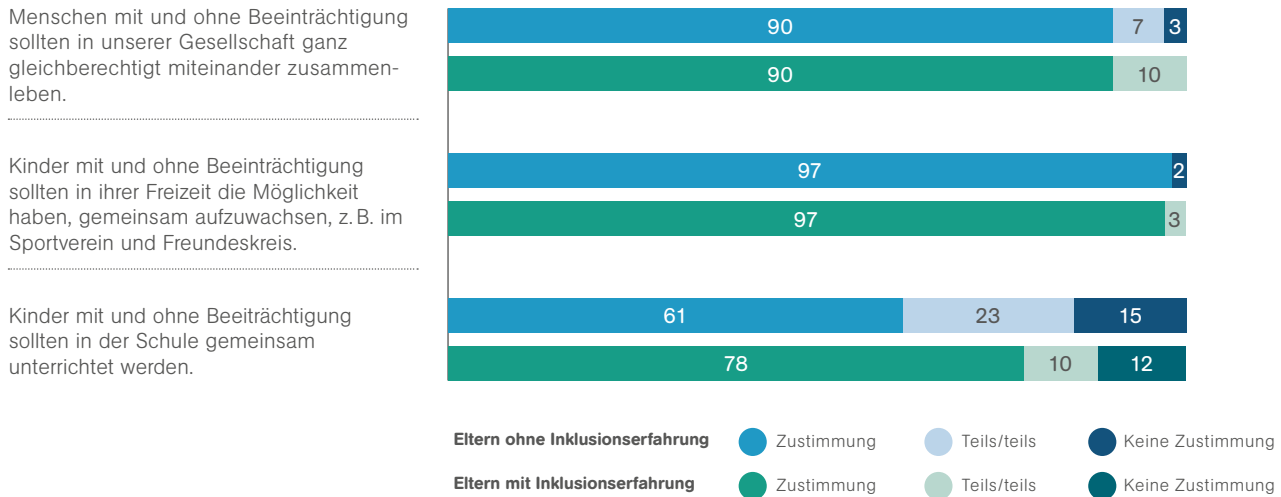


**Gesamtbevölkerung**    ● Zustimmung    ● Teils/teils    ● Keine Zustimmung

Angaben in Prozent, nur gültige Angaben, an 100% Fehlende: rundungsbedingt;  
Basis: alle Befragten, n = 1.545

Zum Aspekt der schulischen Inklusion zeigt sich die Gesamtbevölkerung hingegen zurückhaltender. Lediglich 66 Prozent der Befragten sind der Auffassung, dass Kinder mit und ohne Beeinträchtigung gemeinsam unterrichtet werden sollten. Werden Eltern, deren Kinder keine Inklusionsschule besuchen, getrennt von Eltern mit Kindern, die auf eine Inklusionsschule gehen, betrachtet, so zeigen sich hier allerdings große Unterschiede im Antwortverhalten. Von den befragten Eltern, deren Kinder keine Inklusionsschule besuchen, stimmen nur 61 Prozent der betreffenden Aussage zu. In der Gruppe der Eltern, deren Kinder inklusiv unterrichtet werden, liegt der Anteil an Zustimmung hingegen bei 78 Prozent. Eltern, deren Kinder eine Inklusionsschule besuchen, sind also auch deutlich häufiger der Auffassung, dass Kinder mit und ohne Beeinträchtigung in der Schule gemeinsam unterrichtet werden sollten. Möglicherweise wählen Eltern, die sich für inklusiven Unterricht aussprechen, bewusst solche Schulen aus, an denen Kinder mit und ohne Beeinträchtigung gemeinsam unterrichtet werden. Unter Umständen führen aber auch positive Erfahrungen, die Eltern mit Inklusionsschulen machen, dazu, den inklusiven Unterricht als wünschenswert für alle Kinder zu erachten.

**Abbildung 2 Eltern: Haltung zu Inklusion**



Angaben in Prozent, nur gültige Angaben, an 100% Fehlende: rundungsbedingt;  
 Basis: Eltern n = 410, davon Eltern ohne Inklusionserfahrung n = 274, Eltern mit Inklusionserfahrung n = 136

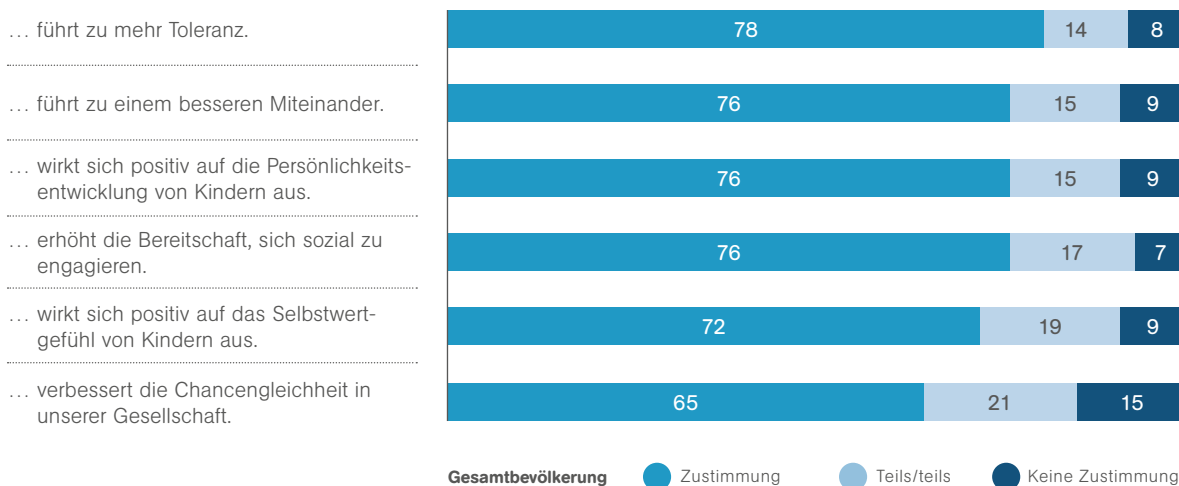
Bezüglich der Frage, ob Kinder mit und ohne Beeinträchtigung in ihrer Freizeit die Möglichkeit haben sollten, gemeinsam aufzuwachsen, unterscheiden sich die Antworten kaum. Sowohl Eltern mit als auch ohne Inklusionserfahrung stimmen dieser Aussage deutlich zu.

### 3.2 Einschätzungen zu möglichen Auswirkungen von schulischer Inklusion

Die Einschätzungen zu den Auswirkungen schulischer Inklusion auf das soziale Miteinander sind ebenfalls recht ausgeprägt. 78 Prozent aller Befragten geben an, ein inklusives Schulsystem führe zu mehr Toleranz. Ähnlich hoch ist der Zustimmungswert für die Aussage, ein inklusives Schulsystem führe zu einem besseren Miteinander. Dieser Aussage stimmen 76 Prozent aller Befragten zu.

**Abbildung 3** Gesamtbevölkerung: Einschätzung zu Auswirkungen eines inklusiven Schulsystems – soziale Dimension

#### Ein inklusives Schulsystem ...



Angaben in Prozent, nur gültige Angaben, an 100% Fehlende: rundungsbedingt;  
Basis: alle Befragten, n = 1.545

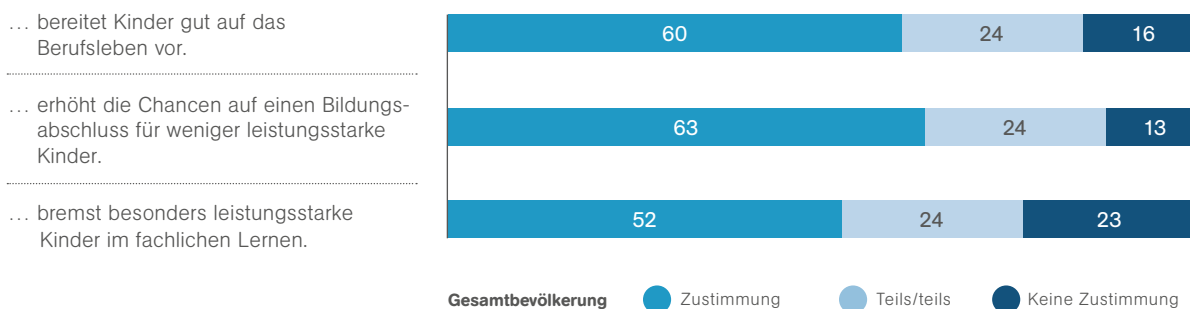
Eine große Mehrheit der Befragten ist der Auffassung, ein inklusives Schulsystem wirke sich positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung und das Selbstwertgefühl von Kindern aus und erhöhe zudem die Bereitschaft, sich sozial zu engagieren. Der Zustimmunganteil zu den betreffenden Aussagen liegt jeweils bei über 70 Prozent. Und nahezu zwei Drittel der Befragten (65 Prozent) sagen, ein inklusives Schulsystem verbessere die Chancengleichheit in unserer Gesellschaft.

Zurückhaltender sind die Befragten, wenn sie um eine Einschätzung zu den Auswirkungen schulischer Inklusion auf die Leistungsförderung der Kinder gebeten werden. 60 Prozent aller Befragten sind der Auffassung, dass ein inklusives Schulsystem Kinder gut auf das Berufsleben vorbereite. Dem stehen 16 Prozent der Befragten gegenüber, die diese Ansicht nicht teilen. Ein relativ hoher Anteil von 24 Prozent der Befragten ist diesbezüglich unentschlossen. Im Hinblick auf weniger leistungsstarke Kinder geht die

Mehrheit der Befragten von einer Verbesserung ihrer Bildungschancen aus. 63 Prozent der Befragten sind der Ansicht, die Chancen für weniger leistungsstarke Kinder, einen Bildungsabschluss zu machen, seien in einem inklusiven Schulsystem höher. Die Möglichkeiten zur Förderung von besonders leistungsstarken Kindern in einem inklusiven Schulsystem werden indes auffallend kritisch gesehen. 52 Prozent der Befragten stimmen der Aussage zu, ein inklusives Schulsystem bremse besonders leistungsstarke Kinder im fachlichen Lernen. Lediglich 23 Prozent aller Befragten stimmen dieser Aussage nicht zu. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten befürchtet, dass leistungsstarke Kinder Nachteile erfahren. Offenbar hat ein nicht zu vernachlässigender Anteil der Befragten Zweifel, ob ein inklusives Schulsystem Kinder mit unterschiedlichen Leistungsniveaus gleichermaßen fördern kann. Diese gewisse Skepsis kommt bei der Gesamtbevölkerung auch beim oben berichteten Befund zum Ausdruck, in dem Sinne, dass nicht mehr als 66 Prozent angeben, Kinder sollten gemeinsam unterrichtet werden.

**Abbildung 4** Gesamtbevölkerung: Einschätzung zu Auswirkungen eines inklusiven Schulsystems – Leistungsförderung

**Ein inklusives Schulsystem ...**



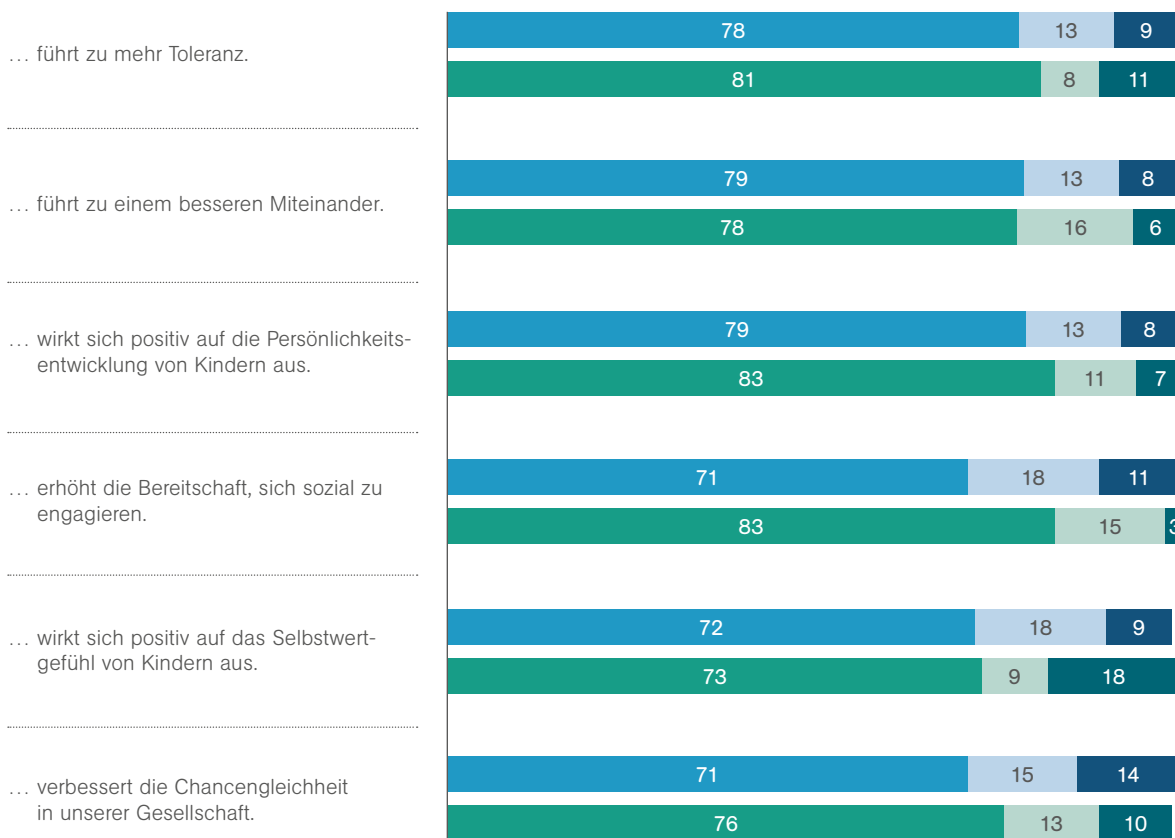
Angaben in Prozent, nur gültige Angaben, an 100% Fehlende: rundungsbedingt;  
Basis: alle Befragten, n = 1.545

Die zurückhaltenden Einstellungen der Befragten werfen die Frage auf, wie Eltern mit und ohne Inklusionserfahrung die Auswirkungen schulischer Inklusion beurteilen. Ein Blick auf die Gruppe der Eltern, deren Kinder selbst keine Inklusionsschule besuchen, gibt hier Aufschluss. Eltern ohne Inklusionserfahrung schätzen die Auswirkungen auf das soziale Miteinander ähnlich positiv wie die Gesamtbevölkerung ein. Dies gilt auch für die Frage, ob sich ein inklusives Schulsystem positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung und das Selbstwertgefühl von Kindern auswirkt und die Bereitschaft erhöht, sich sozial zu engagieren. Der Zustimmungsanteil zu den betreffenden Aussagen liegt in der Gruppe der Eltern ohne Inklusionserfahrung ebenfalls bei jeweils über 70 Prozent. In Bezug auf die Auswirkungen schulischer Inklusion auf die Leistungsförderung der Kinder sind die Urteile dieser Eltern teilweise sogar etwas positiver als die der Gesamtbevölkerung.

Die Antworten von Eltern, deren Kinder eine Inklusionsschule besuchen, weichen hingegen bei einzelnen Themen deutlich ab. 83 Prozent der Eltern mit Inklusionserfahrung geben an, ein inklusives Schulsystem erhöhe die Bereitschaft, sich sozial zu engagieren. Unter den Eltern ohne Inklusionserfahrung stimmen dieser Aussage nur 71 Prozent zu.

**Abbildung 5** Eltern: Einschätzung zu Auswirkungen eines inklusiven Schulsystems – soziale Dimension

**Ein inklusives Schulsystem ...**

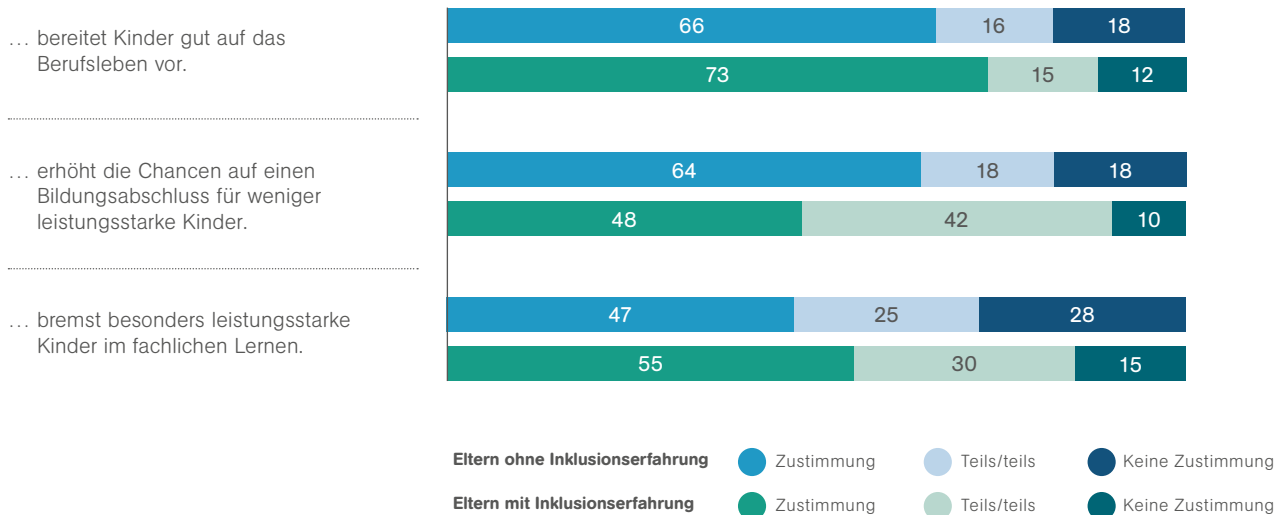


**Eltern ohne Inklusionserfahrung**    ● Zustimmung    ● Teils/teils    ● Keine Zustimmung  
**Eltern mit Inklusionserfahrung**    ● Zustimmung    ● Teils/teils    ● Keine Zustimmung

Angaben in Prozent, nur gültige Angaben, an 100% Fehlende: rundungsbedingt;  
 Basis: Eltern n = 410, davon Eltern ohne Inklusionserfahrung n = 274, Eltern mit Inklusionserfahrung n = 136

**Abbildung 6** Eltern: Einschätzung zu Auswirkungen eines inklusiven Schulsystems – Leistungsförderung

**Ein inklusives Schulsystem ...**



Angaben in Prozent, nur gültige Angaben, an 100% Fehlende: rundungsbedingt;  
Basis: Eltern n = 410, davon Eltern ohne Inklusionserfahrung n = 274, Eltern mit Inklusionserfahrung n = 136

Bemerkenswert ist, dass Eltern, die eigene Erfahrungen mit Inklusionsschulen gemacht haben, die Leistungsförderung in einem inklusiven Schulsystem kritischer sehen als Eltern ohne Inklusionserfahrung. Lediglich 48 Prozent der Eltern mit Inklusionserfahrung erwarten eine Verbesserung der Bildungschancen für weniger leistungsstarke Kinder. In der Gruppe der Eltern ohne Inklusionserfahrung liegt dieser Anteil bei 64 Prozent. Außerdem befürchten 55 Prozent der Eltern mit Inklusionserfahrung, dass ein inklusives Schulsystem besonders leistungsstarke Kinder im fachlichen Lernen bremse. Möglicherweise sind Eltern, deren Kinder gegenwärtig eine Inklusionsschule besuchen, stärker dafür sensibilisiert, dass der Unterricht von heterogenen Klassen besondere Anforderungen an Schulen und Lehrpersonal stellt. Die Umsetzung inklusiven Unterrichts gestaltet sich indes nicht zuletzt aufgrund der Länderhoheit im Bereich der Bildungspolitik sehr divers. Die Erfahrungen, die Eltern mit Inklusionsschulen machen, können daher ebenso verschieden sein und somit zu unterschiedlichen Urteilen führen.

### 3.3 Umsetzung der schulischen Inklusion

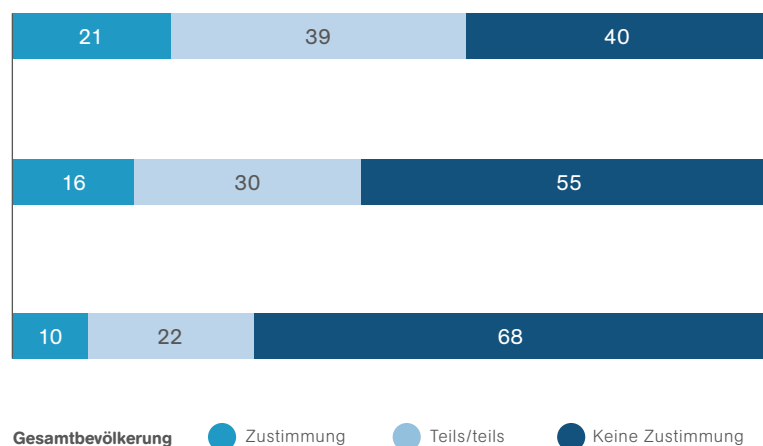
Während die Auswirkungen von inklusivem Unterricht insbesondere auf das soziale Miteinander von der Bevölkerung positiv eingeschätzt werden, fällt das Urteil über die Umsetzung schulischer Inklusion negativer aus. 40 Prozent aller Befragten bezweifeln, dass Lehrerinnen und Lehrer die Herausforderungen des Unterrichts an Inklusionsschulen bewältigen können. Ein Großteil der Befragten sieht die Ursache hierfür offenkundig in der mangelnden Lehrerausbildung. 57 Prozent der Befragten sind der Meinung, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht ausreichend für die Herausforderungen schulischer Inklusion ausgebildet seien.

**Abbildung 7** Gesamtbevölkerung: Umsetzung schulischer Inklusion (Teil 1)

Lehrerinnen und Lehrer können die Herausforderungen des Unterrichts an Inklusionsschulen gut bewältigen.

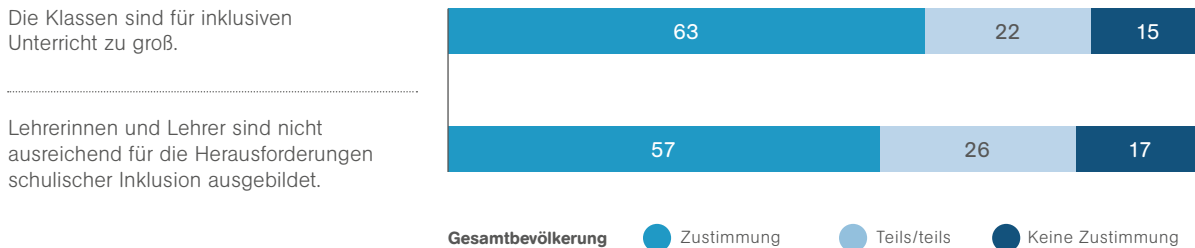
Es gibt an Inklusionsschulen neben Lehrern ausreichend Sozial- und Sonderpädagogen sowie Schulpsychologen für die Gestaltung des Unterrichts.

Es gibt an den Schulen genügend Lehrerinnen und Lehrer für die Gestaltung des inklusiven Unterrichts.



Angaben in Prozent, nur gültige Angaben, an 100% Fehlende: rundungsbedingt;  
Basis: alle Befragten, n = 1.545

**Abbildung 8** Gesamtbevölkerung: Umsetzung schulischer Inklusion (Teil 2)



Angaben in Prozent, nur gültige Angaben, an 100% Fehlende: rundungsbedingt;  
Basis: alle Befragten, n = 1.545

Ein weiteres Problem wird in fehlendem Personal gesehen. 68 Prozent der Befragten glauben nicht, dass es an den Schulen genügend Lehrerinnen und Lehrer für die Gestaltung inklusiven Unterrichts gibt. Jedoch stellt gerade der Unterricht von heterogenen Klassen erhöhte Anforderungen an Schulen und Lehrkräfte. Um diesen Anforderungen besser gerecht zu werden, können an Schulen zusätzlich Pädagogen eingestellt werden. Derzeit sind allerdings 55 Prozent aller Befragten der Ansicht, dass es an Inklusionsschulen nicht ausreichend Sozial- und Sonderpädagogen sowie Schulpsychologen für die Gestaltung des Unterrichts gebe. Angesichts solcher Einschätzungen ist es wenig überraschend, dass 63 Prozent der Befragten meinen, die Klassen für inklusiven Unterricht seien zu groß.

Abschließend bleibt zu beobachten, wie die befragten Eltern die gegenwärtige Umsetzung schulischer Inklusion beurteilen. Die Befragungsergebnisse zeigen: Eltern sind ebenfalls skeptisch, wenn es um die Möglichkeiten der Lehrerinnen und Lehrer geht, die Herausforderungen des Unterrichts an Inklusionsschulen gut zu bewältigen. Die Antworten der Eltern mit und ohne Inklusionserfahrung unterscheiden sich diesbezüglich nur um wenige Prozentpunkte. Eltern, deren Kinder eine Inklusionsschule besuchen, führen dies jedoch seltener auf die Ausbildung der Lehrkräfte zurück. Lediglich 39 Prozent der Eltern mit Inklusionserfahrung sind der Auffassung, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht ausreichend für die Herausforderungen schulischer Inklusion ausgebildet seien. Zudem ist ein großer Teil unentschlossen. 40 Prozent der befragten Eltern mit Inklusionserfahrung stimmen der Aussage weder zu noch lehnen sie diese ab. Unter Umständen erleben die Eltern, dass Lehrkräfte sehr unterschiedlich auf die erhöhten Anforderungen in inklusiven Schulen reagieren.

Eltern, deren Kinder eine Inklusionsschule besuchen, sehen das Problem viel eher darin, dass es an ausreichend Lehrkräften zur Gestaltung des inklusiven Unterrichts fehle (82 Prozent).

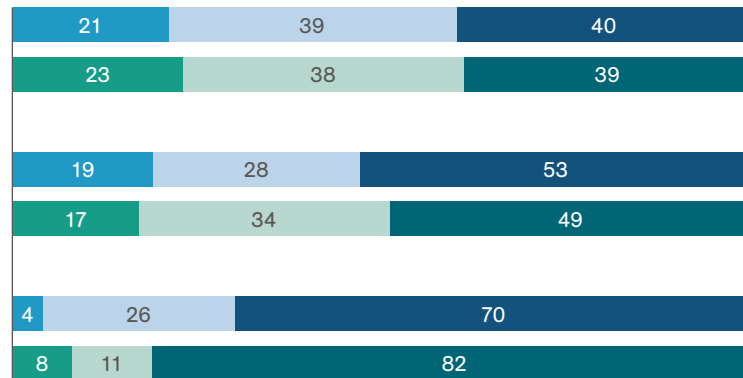


**Abbildung 9 Eltern: Umsetzung schulischer Inklusion (Teil 1)**

Lehrerinnen und Lehrer können die Herausforderungen des Unterrichts an Inklusionsschulen gut bewältigen.

Es gibt an Inklusionsschulen neben Lehrern ausreichend Sozial- und Sonderpädagogen sowie Schulpsychologen für die Gestaltung des Unterrichts.

Es gibt an den Schulen genügend Lehrerinnen und Lehrer für die Gestaltung des inklusiven Unterrichts.



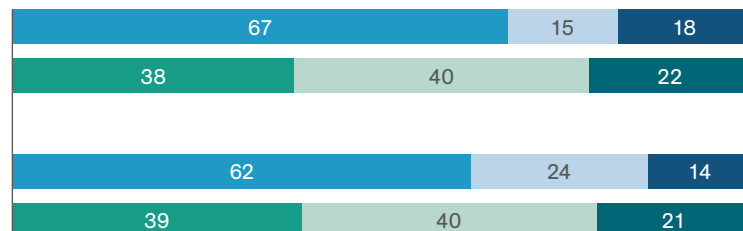
**Eltern ohne Inklusionserfahrung**    Zustimmung    Teils/teils    Keine Zustimmung  
**Eltern mit Inklusionserfahrung**    Zustimmung    Teils/teils    Keine Zustimmung

Angaben in Prozent, nur gültige Angaben, an 100% Fehlende: rundungsbedingt;  
 Basis: Eltern n = 410, davon Eltern ohne Inklusionserfahrung n = 274, Eltern mit Inklusionserfahrung n = 136

**Abbildung 10 Eltern: Umsetzung schulischer Inklusion (Teil 2)**

Die Klassen sind für inklusiven Unterricht zu groß.

Lehrerinnen und Lehrer sind nicht ausreichend für die Herausforderungen schulischer Inklusion ausgebildet.



**Eltern ohne Inklusionserfahrung**    Zustimmung    Teils/teils    Keine Zustimmung  
**Eltern mit Inklusionserfahrung**    Zustimmung    Teils/teils    Keine Zustimmung

Angaben in Prozent, nur gültige Angaben, an 100% Fehlende: rundungsbedingt;  
 Basis: Eltern n = 410, davon Eltern ohne Inklusionserfahrung n = 274, Eltern mit Inklusionserfahrung n = 136

Möglicherweise machen Eltern, deren Kinder inklusiv unterrichtet werden, die Erfahrung, dass die Belastung für einzelne Lehrerinnen und Lehrer zu hoch ist. Der empirische Befund sagt auch, dass Eltern mit Inklusionserfahrung die gegenwärtigen Herausforderungen seltener darin sehen, dass die Klassen für inklusiven Unterricht zu groß seien. Die Gruppengröße wird offensichtlich weniger problematisch eingeschätzt als die Herausforderungen, denen sich die einzelnen Lehrkräfte stellen müssen.

#### **4. Zusatzanalyse: Tatsächliche Wirkung schulischer Inklusion auf den Übergang ins Ausbildungssystem**

Die Ergebnisse unserer Bevölkerungsbefragung (einschließlich Eltern mit und ohne Erfahrungen mit Inklusionsschulen) zeigen, dass Eltern mit Inklusionserfahrung die möglichen Wirkungen eines inklusiven Schulsystems hinsichtlich der Verbesserung der Chancengleichheit und des Vorbereitens auf das Berufsleben positiver einschätzen als Eltern ohne Inklusionserfahrung und auch verglichen mit der generellen Meinung der Gesamtbevölkerung. Bei den hierbei berichteten Ergebnissen handelt es sich um Einschätzungen (der befragten Bürgerinnen und Bürger) über mögliche Auswirkungen eines inklusiven Schulsystems, nicht jedoch um eine Analyse der tatsächlichen Wirkung der inklusiven Schulform.

Um die tatsächliche Wirkung des inklusiven Schulsystems analysieren zu können, liegen aktuell nur begrenzte Daten vor, die es erlauben, auf einer repräsentativen Basis Rückschlüsse über die Wirkung des inklusiven Schulsystems zu ziehen. Dieser Problematik widmet sich beispielsweise das Projekt „INSIDE – Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland“, das sich unter anderem mit den Fragen beschäftigt, in welcher Weise schulische Inklusion umgesetzt wird und unter welchen Bedingungen Inklusion zu einer erfolgreichen individuellen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler des inklusiven Schulsystems führt.

Die in Deutschland aktuell umfangreichste Datengrundlage zur Analyse von Bildungschancen und Bildungsverläufen bilden die Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS). Anhand dieser Daten ist es möglich, die Ausbildungschancen und Lebensverläufe von jungen Erwachsenen anhand einer bundesweiten repräsentativen Befragung zu untersuchen (Blossfeld et al. 2011). Die Teilstudie Startkohorte 4 des Nationalen Bildungspanels (NEPS)<sup>1</sup> untersucht in einer bundesweit repräsentativen Befragung die Lebenswege von Jugendlichen, die 2010 die 9. Jahrgangsstufe des allgemeinbildenden Schulsystems besucht haben.

Im Folgenden werden Ergebnisse der ersten neun Befragungszeitpunkte der Startkohorte 4 des Nationalen Bildungspanels (NEPS) berichtet, die einen ersten Einblick darüber liefern, inwieweit sich die Ausbildungschancen für Schülerinnen und Schüler, die in unterschiedlichen Klassenkontexten unterrichtet wurden, tatsächlich unterscheiden.

<sup>1</sup> Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte 4, Klasse 9, doi:10.5157/NEPS:SC4:9.1.1. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsvverläufe e.V. (LifBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

## 4.1 Datengrundlage

Im Rahmen des Nationalen Bildungspanels (NEPS) werden seit dem Jahr 2010 bis heute bundesweit Schülerinnen und Schüler aller Schulformen regelmäßig befragt, die 2010 die 9. Jahrgangsstufe besuchten. Die erste Befragung fand im Klassenkontext statt. Solange die Schülerinnen und Schüler weiterhin die Schule besucht haben, wurden sie im Schulkontext befragt. Schulabgängerinnen und -abgänger sowie Schulwechsler wurden individuell weiterbefragt. Durch dieses umfassende Befragungsdesign lassen sich sowohl die Lebenswege innerhalb des allgemeinbildenden Schulsystems nachzeichnen als auch die Übergänge in das berufliche Bildungssystem, in ein Studium oder in den Arbeitsmarkt analysieren.

Im Rahmen der Befragungen im Schulkontext wurden neben den Schülerinnen und Schülern auch Eltern, Lehrer und Schulleiter befragt. Die Befragung beinhaltet neben den reinen Befragungsinstrumenten auch in regelmäßigen Abständen die Erhebung von Kompetenztests in den Domänen „Sprache“, „Mathematik“, „Naturwissenschaften“, „ICT“ und „kognitive Problemlösefähigkeiten“. Ein Schwerpunkt der Befragung außerhalb des Schulkontextes liegt in der Erhebung und Fortschreibung des Bildungs- und Erwerbsverlaufs.

### Analysegruppe

Um den Übergang in das Ausbildungssystem analysieren zu können, wurden die gesamten biografischen Informationen der Teilnehmer berücksichtigt, die bis zur Erhebung im Jahr 2015/2016 das allgemeinbildende Schulsystem verlassen haben. Insgesamt werden für diese Betrachtung Informationen von 11.755 Jugendlichen aller Schulformen des allgemeinbildenden Schulsystems berücksichtigt. Diese 11.755 Jugendlichen verteilen sich wie nachfolgend dargestellt über die Schulformen, in denen sie sich 2010 befanden und befragt wurden.

**Tabelle 1** Schulformen Jahrgangsstufe 9

|   | Häufigkeit    | Prozent       |
|---|---------------|---------------|
| Hauptschule   | 2.853         | 24,3%         |
| Realschule  | 2.302         | 19,6%         |
| Schule mit mehreren Bildungsgängen/<br>integrierte Gesamtschule | 1.897         | 16,1%         |
| Gymnasium   | 3.876         | 33,0%         |
| Förderschule  | 827           | 7,0%          |
| <b>Gesamt</b>   | <b>11.755</b> | <b>100,0%</b> |

Quelle: NEPS-Startkohorte 4, Wellen 1 bis 9, Angabe zur Schulform aus Welle 1 (2010)

In der ersten Befragung 2010 wurden im Rahmen der Schulbefragung auch die jeweiligen Klassenlehrer und -lehrerinnen der Jahrgangsstufe 9 befragt. Diese gaben Auskunft darüber, ob in der Klasse auch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet wurden. Anhand dieser Information können die Schülerinnen und Schüler in Regelschulen des allgemeinbildenden Schulsystems dahingehend differenziert werden, ob sie in Jahrgangsstufe 9 in einer inklusiven Klasse unterrichtet wurden oder nicht.<sup>2</sup> Anhand der besuchten Schulform können darüber hinaus Schülerinnen und Schüler an Förderschulen unterschieden werden. Somit ergibt sich folgende Differenzierung:

1. Schülerinnen und Schüler, die an Regelschulen in nicht inklusiven Klassen unterrichtet wurden,
2. Schülerinnen und Schüler, die an Regelschulen in inklusiven Klassen unterrichtet wurden,
3. Schülerinnen und Schüler, die an Förderschulen unterrichtet wurden, und
4. Schülerinnen und Schüler an Regelschulen, für die keine Angabe des Klassenlehrers vorliegt.

Auf Basis dieser Angaben wurden 50,8 Prozent der analysierten Jugendlichen in einer nicht inklusiven Klasse einer Regelschule unterrichtet. Laut Angabe der Klassenlehrkraft wurden 8,4 Prozent der Jugendlichen in Regelschulen inklusiv beschult. Das heißt, es gab in der Klasse einen Anteil von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. 7 Prozent der Jugendlichen wurde in Klasse 9 auf einer Förderschule unterrichtet. Insgesamt liegt jedoch für 33,8 Prozent keine Angabe über den Klassenkontext in Regelschulen vor.

**Tabelle 2** Klassenkontext Jahrgangsstufe 9

|   | Häufigkeit    | Prozent       |
|---|---------------|---------------|
| Schülerinnen und Schüler an Regelschulen: nicht inklusiv unterrichtet | 5.968         | 50,8%         |
| Schülerinnen und Schüler an Regelschulen: inklusiv unterrichtet       | 991           | 8,4%          |
| Schülerinnen und Schüler in Förderschulen                             | 827           | 7,0%          |
| Schülerinnen und Schüler an Regelschulen: keine gültige Angabe        | 3.969         | 33,8%         |
| <b>Gesamt</b>   | <b>11.755</b> | <b>100,0%</b> |

Quelle: NEPS-Startkohorte 4, Wellen 1 bis 9, Angabe zur Schulform aus Welle 1 (2010)

Ausgehend von dieser Klassifizierung wird mithilfe der biografischen Angaben analysiert, ob es Unterschiede im Anteil derjenigen gibt, die innerhalb eines halben Jahres nach Beenden des allgemeinbildenden Schulsystems eine Ausbildung oder eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme aufnehmen. Das Beenden des allgemeinbildenden Schulsystems wurde so definiert, dass die Befragten zwischen zwei Schulbesuchen keinen zeitlichen Abstand von mehr als drei Monaten aufweisen durften, unabhängig davon, ob sie zu einem späteren Zeitpunkt erneut eine (weiterführende) Schule besucht haben. In einem nächsten Schritt wurde dann geschaut, ob die Jugendlichen innerhalb von sechs Monaten nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems eine formale Ausbildung (berufliche Ausbildung oder ein Studium), eine berufsvorbereitende Maßnahme oder eine Erwerbstätigkeit begonnen haben oder ob sie arbeitslos wurden oder etwas anderes gemacht haben.

<sup>2</sup> Eine inklusive Klasse ist daher für die Analyse wie folgt definiert: Es besteht in der Klasse ein Anteil von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf von mindestens 2 Prozent.

## 4.2 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass insgesamt 54,5 Prozent der analysierten Jugendlichen innerhalb der ersten sechs Monate nach Verlassen der Schule eine Ausbildung bzw. ein Studium aufnehmen. Die Jugendlichen, die in den ersten sechs Monaten keine Ausbildung aufnehmen, beginnen entweder eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (16,0 Prozent), nehmen eine Erwerbstätigkeit auf oder machen etwas anderes.

**Tabelle 3** Status sechs Monate nach Verlassen des Schulsystems

|                                      | Häufigkeit    | Prozent       |
|--------------------------------------|---------------|---------------|
| Ausbildung/Studium                   | 6.401         | 54,5%         |
| Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme | 1.878         | 16,0%         |
| Erwerbstätigkeit                     | 1.922         | 16,4%         |
| Arbeitslosigkeit                     | 227           | 1,9%          |
| Etwas anderes                        | 1.327         | 11,3%         |
| <b>Gesamt</b>                        | <b>11.755</b> | <b>100,0%</b> |

Quelle: NEPS-Startkohorte 4, Wellen 1 (2010) bis 9 (2015/2016)

Differenziert man diese Anteile hinsichtlich des Klassenkontextes in Regel- und Förderschulen, so zeigen sich deutliche Unterschiede. Während durchschnittlich 57,3 Prozent der ehemaligen Schülerinnen und Schüler in Regelschulen eine Ausbildung aufnehmen, liegt dieser Anteil bei den ehemaligen Förderschülern bei nur 16,3 Prozent. Betrachtet man innerhalb der Gruppe der ehemaligen Schülerinnen und Schüler an Regelschulen die unterschiedlichen Kontexte, so zeigen sich ausschließlich leichte Unterschiede. Der Anteil derer, die innerhalb der ersten sechs Monate nach der Schulzeit eine Ausbildung beginnen, ist bei ehemaligen Schülerinnen und Schülern im inklusiven Klassenkontext mit 53,6 Prozent etwas geringer als bei Jugendlichen, die in einem nicht inklusiven Klassenkontext unterrichtet wurden (57,5 Prozent). Gleichzeitig ist der Anteil derjenigen, die eine berufsvorbereitende Maßnahme begonnen haben – mit 18,5 Prozent gegenüber 12,3 Prozent – höher.

**Tabelle 4** Übergang ins Ausbildungssystem, abhängig vom Klassenkontext

|                                      | Klassenkontext, ehemalige Schüler und Schülerinnen an Regelschulen |              |                                 |              |                          |              |                    |              | Ehemalige Schüler und Schülerinnen an Förderschulen |              |
|--------------------------------------|--|--------------|---------------------------------|--------------|--------------------------|--------------|--------------------|--------------|---|--------------|
|                                      | Insgesamt in Regelschulen  |              | Keine Angabe zum Klassenkontext |              | Nicht inklusiver Kontext |              | Inklusiver Kontext |              | Anzahl  | Prozent      |
|                                      | Anzahl   | Prozent      | Anzahl                          | Prozent      | Anzahl                   | Prozent      | Anzahl             | Prozent      |   |              |
| Ausbildung / Studium                 | 6.266  | 57,3 %       | 2.305                           | 58,1%        | 3.430                    | 57,5 %       | 531                | 53,6 %       | 135   | 16,3 %       |
| Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme | 1.340  | 12,3 %       | 421                             | 10,6 %       | 736                      | 12,3 %       | 183                | 18,5 %       | 538   | 65,1 %       |
| Erwerbstätigkeit                     | 1.878  | 17,2 %       | 731                             | 18,4 %       | 1.008                    | 16,9 %       | 139                | 14,0 %       | 44  | 5,3 %        |
| Arbeitslosigkeit                     | 203  | 1,9 %        | 75                              | 1,9 %        | 104                      | 1,7 %        | 24                 | 2,4 %        | 24  | 2,9 %        |
| Etwas anderes                        | 1.241  | 11,4 %       | 437                             | 11,0 %       | 690                      | 11,6 %       | 114                | 11,5 %       | 86  | 10,4 %       |
| <b>Gesamt</b>                        | <b>10.928</b>  | <b>100 %</b> | <b>3.969</b>                    | <b>100 %</b> | <b>5.968</b>             | <b>100 %</b> | <b>991</b>         | <b>100 %</b> | <b>827</b>  | <b>100 %</b> |

Quelle: NEPS-Startkohorte 4, Wellen 1 (2010) bis 9 (2015/2016)

Die Chance, eine Ausbildung zu beginnen, hängt neben verschiedenen Faktoren natürlich auch davon ab, in welcher Schulform die Jugendlichen in Klasse 9 unterrichtet wurden. Aus diesem Grund wurde der Übergang in eine Ausbildung getrennt für die verschiedenen Schulformen der 9. Jahrgangsstufe betrachtet (vgl. nachfolgende Tabelle).

**Tabelle 5** Übergang ins Ausbildungssystem,  
abhängig vom Klassenkontext nach Schulformen

|   | Klassenkontext ehemalige Schülerinnen<br>und Schüler an Regelschulen |              |                                    |               |                             |               |                    |               | Gesamt       |               |
|---|--|--------------|------------------------------------|---------------|-----------------------------|---------------|--------------------|---------------|--------------|---------------|
|   | Insgesamt in<br>Regelschulen   |              | Keine Angabe zum<br>Klassenkontext |               | Nicht inklusiver<br>Kontext |               | Inklusiver Kontext |               |              |               |
|   | Anzahl   | Prozent      | Anzahl                             | Prozent       | Anzahl                      | Prozent       | Anzahl             | Prozent       | Anzahl       | Prozent       |
| <b>Schulform: Hauptschule</b>   |  |              |                                    |               |                             |               |                    |               |              |               |
| Ausbildung/Studium  | 1.528  | 14,0%        | 444                                | 55,4%         | 928                         | 54,1%         | 156                | 46,2%         | 1.528        | 53,6%         |
| Berufsvorbereitende<br>Bildungsmaßnahme                               | 796  | 7,3%         | 223                                | 27,8%         | 463                         | 27,0%         | 110                | 32,5%         | 796          | 27,9%         |
| Erwerbstätigkeit  | 254  | 2,3%         | 61                                 | 7,6%          | 164                         | 9,6%          | 29                 | 8,6%          | 254          | 8,9%          |
| Arbeitslosigkeit  | 68   | 0,6%         | 19                                 | 2,4%          | 37                          | 2,2%          | 12                 | 3,6%          | 68           | 2,4%          |
| Etwas anderes   | 207  | 1,9%         | 54                                 | 6,7%          | 122                         | 7,1%          | 31                 | 9,2%          | 207          | 7,3%          |
| <b>Gesamt</b>   | <b>2.853</b>   | <b>26,1%</b> | <b>801</b>                         | <b>100,0%</b> | <b>1.714</b>                | <b>100,0%</b> | <b>338</b>         | <b>100,0%</b> | <b>2.853</b> | <b>100,0%</b> |
| <b>Schulform: Realschule</b>  |  |              |                                    |               |                             |               |                    |               |              |               |
| Ausbildung/Studium  | 1.516  | 13,9%        | 643                                | 67,0%         | 814                         | 65,2%         | 59                 | 62,1%         | 1.516        | 65,9%         |
| Berufsvorbereitende Bil-<br>dungsmaßnahme                             | 211  | 1,9%         | 95                                 | 9,9%          | 109                         | 8,7%          | 7                  | 7,4%          | 211          | 9,2%          |
| Erwerbstätigkeit  | 337  | 3,1%         | 130                                | 13,6%         | 190                         | 15,2%         | 17                 | 17,9%         | 337          | 14,6%         |
| Arbeitslosigkeit  | 29   | 0,3%         | 10                                 | 1,0%          | 17                          | 1,4%          | 2                  | 2,1%          | 29           | 1,3%          |
| Etwas anderes   | 209  | 1,9%         | 81                                 | 8,4%          | 118                         | 9,5%          | 10                 | 10,5%         | 209          | 9,1%          |
| <b>Gesamt</b>   | <b>2.302</b>   | <b>21,1%</b> | <b>959</b>                         | <b>100,0%</b> | <b>1.248</b>                | <b>100,0%</b> | <b>95</b>          | <b>100,0%</b> | <b>2.302</b> | <b>100,0%</b> |
| <b>Schulform: Gesamtschule und Schule mit mehreren Bildungsgängen</b> |  |              |                                    |               |                             |               |                    |               |              |               |
| Ausbildung/Studium  | 1.120  | 10,2%        | 325                                | 60,6%         | 566                         | 58,7%         | 229                | 57,7%         | 1.120        | 59,0%         |
| Berufsvorbereitende Bil-<br>dungsmaßnahme                             | 271  | 2,5%         | 75                                 | 14,0%         | 134                         | 13,9%         | 62                 | 15,6%         | 271          | 14,3%         |
| Erwerbstätigkeit  | 237  | 2,2%         | 63                                 | 11,8%         | 120                         | 12,4%         | 54                 | 13,6%         | 237          | 12,5%         |
| Arbeitslosigkeit  | 55   | 0,5%         | 18                                 | 3,4%          | 29                          | 3,0%          | 8                  | 2,0%          | 55           | 2,9%          |
| Etwas anderes   | 214  | 2,0%         | 55                                 | 10,3%         | 115                         | 11,9%         | 44                 | 11,1%         | 214          | 11,3%         |
| <b>Gesamt</b>   | <b>1.897</b>   | <b>17,4%</b> | <b>536</b>                         | <b>100,0%</b> | <b>964</b>                  | <b>100,0%</b> | <b>397</b>         | <b>100,0%</b> | <b>1.897</b> | <b>100,0%</b> |
| <b>Schulform: Gymnasium</b>   |  |              |                                    |               |                             |               |                    |               |              |               |
| Ausbildung/Studium  | 2.102  | 19,2%        | 893                                | 53,4%         | 1.122                       | 54,9%         | 87                 | 54,0%         | 2.102        | 54,2%         |
| Berufsvorbereitende<br>Bildungsmaßnahme                               | 62   | 0,6%         | 28                                 | 1,7%          | 30                          | 1,5%          | 4                  | 2,5%          | 62           | 1,6%          |
| Erwerbstätigkeit  | 1.050  | 9,6%         | 477                                | 28,5%         | 534                         | 26,2%         | 39                 | 24,2%         | 1.050        | 27,1%         |
| Arbeitslosigkeit  | 51   | 0,5%         | 28                                 | 1,7%          | 21                          | 1,0%          | 2                  | 1,2%          | 51           | 1,3%          |
| Etwas anderes   | 611  | 5,6%         | 247                                | 14,8%         | 335                         | 16,4%         | 29                 | 18,0%         | 611          | 15,8%         |
| <b>Gesamt</b>   | <b>3.876</b>   | <b>35,5%</b> | <b>1.673</b>                       | <b>100,0%</b> | <b>2.042</b>                | <b>100,0%</b> | <b>161</b>         | <b>100,0%</b> | <b>3.876</b> | <b>100,0%</b> |

Die Ergebnisse zeigen, dass es nur leichte Unterschiede zwischen inklusiv und nicht inklusiv unterrichteten Schülerinnen und Schülern gibt, wenn man sich den Anteil derer ansieht, die innerhalb von sechs Monaten nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems eine Ausbildung beginnen. Auffällige Unterschiede zeigen sich nur bei den Schülerinnen und Schülern, die in Klasse 9 in einer Hauptschule unterrichtet wurden. Gleichzeitig ist in dieser Gruppe der Anteil an Teilnehmerinnen und Teilnehmern an einer berufsvorbereitenden Maßnahme höher. In den anderen Regelschulformen scheint sich das inklusive Schulsystem nicht negativ auf den Übergang ins Ausbildungssystem auszuwirken.

## **5. Zusammenfassung**

Die Ergebnisse dieser Untersuchung lassen sich wie folgt in aller Kürze bilanzieren:

- Zehn Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK besteht in der Breite der bundesdeutschen Bevölkerung ein hohes Maß an Zustimmung zu den Zielen einer vollen und wirksamen Teilhabe beeinträchtigter und behinderter Menschen an der Gesellschaft. Inklusion ist als wünschenswertes Ziel hoch akzeptiert.
- Sofern es um ganz allgemeine gesellschaftliche Auswirkungen – wie soziales Miteinander oder Toleranz – geht, wird die Idee der inklusiven Schule von der Bevölkerung Deutschlands mehrheitlich positiv beurteilt.
- Zurückhaltender wird der inklusive Unterricht jedoch dann beurteilt, wenn es um Fragen der Förderung der Kinder geht. Ein inklusives Schulsystem erhöhe zwar die Chancengleichheit, gleichzeitig gibt es aber auch die Befürchtung, dass Kinder mit unterschiedlichen Leistungsniveaus nicht gleichermaßen gefördert werden können.
- Alles in allem zeigt sich die Bevölkerung auch mit Blick auf die konkrete Umsetzung schulischer Inklusion noch vergleichsweise kritisch. Lehrende Fachkräfte werden nicht als hinreichend gerüstet gesehen, zudem sieht man Klassengrößen und Personalausstattung als nicht adäquat an. Eltern, die bereits selbst Erfahrungen mit Inklusionsschulen haben sammeln können, sind in ihrem Urteil etwas positiver, sehen aber ebenfalls das Lehrpersonal noch vor großen Herausforderungen.
- Im Hinblick auf die Ergebnisse der Zusatzanalyse auf Basis der NEPS-Daten zeigt sich, dass der tatsächliche Übergang von der Regelschule in eine Ausbildung oder ein Studium nach inklusiver Beschulung ebenso gut gelingt wie bei nicht inklusiver Beschulung. Eine Ausnahme bildet dabei die Hauptschule. Der Befund belegt, dass trotz derzeit noch schwieriger Rahmenbedingungen im Hinblick auf die Umsetzung schulischer Inklusion, eine nachteilige Wirkung auf den Übergang in eine Ausbildung bzw. in ein Studium gemeinsam beschulter Kinder nicht zu beobachten ist.



Um die vielfältigen Auswirkungen des inklusiven Schulsystems differenzierter ausleuchten zu können, bedürfte es dabei deutlich tiefer gehender empirischer Befunde, als die vorliegende Untersuchung dies leisten kann. Indes stehen auch zehn Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK in der Bundesrepublik Deutschland keine umfassenden Datenbasen für entsprechende Analysen zur Verfügung, die einen bundesweiten und repräsentativen Vergleich von Schülerinnen und Schülern des inklusiven Schulsystems erlauben und dabei die verschiedenen Einflussfaktoren systematisch berücksichtigen. Ein besonderes Augenmerk sollten zukünftige Untersuchungen dabei sowohl auf Bildungsverläufe nach Verlassen der Schule als auch auf Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung (zum Beispiel Selbstwertgefühl, Charaktereigenschaften) richten.

## Anhang

### Stichprobe der Bevölkerungsbefragung

Grundgesamtheit der Studie ist die deutschsprachige Wohnbevölkerung der Bundesrepublik im Alter von 18 Jahren und älter. Die Stichprobe zur Erhebung setzt sich aus mehreren Stichproben zusammen, die über ein geeignetes Gewichtungsverfahren in eine gemeinsame Gesamtstichprobe integriert werden, sodass erwartungstreue Schätzungen von Populationsverteilungen möglich sind.

Zum einen wurden aus einem bestehenden Panel alle panelbereiten Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Kindern im Alter unter 18 Jahren im Haushalt ausgewählt (Panelstichprobe). Das bestehende Panel wurde über eine Dual-Frame-Telefonstichprobe (mit den beiden Auswahlrahmen Festnetz und Mobilfunk) nach dem Häder-Gabler-Verfahren (Häder und Gabler 1998), dem Standardverfahren der ADM-Institute, aufgebaut, sodass die Auswahlwahrscheinlichkeit der Panelmitglieder bekannt ist. Zudem sind auch die Wahrscheinlichkeit der Panelbereitschaft und die Bleibewahrscheinlichkeit im Panel bekannt. Während die Panelbereitschaft nach der Erstbefragung über eine Modellierung (Logit-Modell) mit relevanten sozialstrukturellen Merkmalen bestimmt wird, muss die Bleibewahrscheinlichkeit bei jeder neuen Befragung der Personen erneut bestimmt werden. Auch die Bleibewahrscheinlichkeit wird über eine Modellierung (Logit-Modell) mit relevanten sozialstrukturellen Merkmalen bestimmt.

Zum anderen wurde über eine Dual-Frame-Telefonstichprobe, mit den Auswahlrahmen Festnetz und Mobilfunk, eine Stichprobe von erstbefragten Personen im Alter von 18 oder mehr Jahren realisiert (Erstbefragtenstichprobe). Die Bruttostichprobe setzte sich aus bundesweit gestreuten Festnetz- und Mobilfunknummern zusammen. Auch dieser Stichprobe lag eine Telefonstichprobe nach dem Häder-Gabler-Verfahren zugrunde. Bei diesem Verfahren werden alle im Feld eingesetzten Telefonnummern synthetisch generiert. Dieses Vorgehen ist notwendig, da allgemein zugängliche Verzeichnisse wie (elektronische) Telefonbücher aufgrund des geringen Anteils eingetragener Telefonnummern nur einen sehr eingeschränkten Auswahlrahmen bieten. Neben gelisteten (in Telefonregistern eingetragenen) Nummern sind daher zufällig generierte Nummern bei der Stichprobenziehung zu berücksichtigen bzw. mit entsprechenden Inklusionswahrscheinlichkeiten zu versehen. In Deutschland wurde dafür ein Lösungsvorschlag von Häder und Gabler entwickelt, der in großem Maßstab erprobt ist und mittlerweile zur gängigen Praxis zählt.

Zu beachten ist, dass Haushalte, die nur noch einen Mobilfunkanschluss haben und über keinen Festnetzanschluss (mehr) verfügen (sogenannte „Mobile Onlys“), bei einer Stichprobenziehung aus der Menge aller generierten Festnetznummern eine Inklusionswahrscheinlichkeit gleich null haben. Nach neueren Erhebungen sind etwa 13 bis 15 Prozent der Bevölkerung nur noch über Mobilfunknummern erreichbar. Diese Haushalte unterscheiden sich zudem in ihrer Zusammensetzung stark von den Haushalten, die nach wie vor über einen Festnetzanschluss erreichbar sind. Es handelt sich demnach um ein systematisches Coverage-Problem. Bei einer reinen Festnetzstichprobe wären diese Haushalte bzw. Personen von der Erhebung ausgeschlossen.

Um dem entgegenzuwirken, wurde zusätzlich eine Mobilfunkstichprobe von synthetisch generierten Mobilfunknummern gezogen. Diese Vorgehensweise, die Ziehung einer Stichprobe aus zwei unterschiedlichen Auswahlrahmen, wird als „Dual-Frame-Ansatz“ bezeichnet, was bedeutet, dass 2 unterschiedliche Auswahlrahmen (einer für Nummern mit Festnetzanschluss, ein anderer für die Mobilfunknummern) miteinander verbunden werden.

Auch bei den Mobilfunknummern werden die Rufnummern vollständig generiert, da nur ein verschwindend kleiner Teil der Mobilfunknummern in einem Verzeichnis gelistet ist.

Die Auswahlrahmen für Festnetz- und Mobilfunkstichproben werden von der Arbeitsgemeinschaft ADM-Telefonstichproben zur Verfügung gestellt.<sup>3</sup> Aus diesen beiden beschriebenen Auswahlrahmen wurde also die Bruttostichprobe der Telefonnummern für die Erstbefragtenstichprobe gezogen.

In beiden Stichproben (Panelstichprobe und Erstbefragtenstichprobe) handelt es sich um eine Zufallsauswahl von Zielpersonen aus der Grundgesamtheit. Für alle Stichproben (Panelstichprobe, Erstbefragtenstichprobe Festnetz und Erstbefragtenstichprobe Mobilfunk) ist die Auswahlwahrscheinlichkeit der Personen bekannt.

Aufgrund der Auswahl aus den beiden Auswahlrahmen Festnetz und Mobilfunk haben nur Haushalte bzw. Personen ohne Festnetzanschluss und ohne Mobilfunktelefon keine Chance, in die Stichprobe zu gelangen. Dieser Anteil liegt in der Bundesrepublik unter 1 Prozent der Population, sodass die Auswahlrahmen der Stichproben insgesamt die Population (nahezu) vollständig abdecken (kein Undercoverage). Alle Elemente der Grundgesamtheit hatten demnach eine berechenbare Auswahlwahrscheinlichkeit größer null.

Da von den Panelteilnehmerinnen und Panelteilnehmern nur Personen mit Kindern im Alter von 6 bis 17 Jahren im Haushalt für die Bruttostichprobe ausgewählt wurden, ist diese Personengruppe in der realisierten Stichprobe überrepräsentiert. Es handelt sich bei der Gesamtstichprobe demnach um eine nach diesem Merkmal disproportionale Stichprobe, wobei die Disproportionalität ausschließlich über die Panelstichprobe umgesetzt wurde.

<sup>3</sup> infas ist Mitglied im Arbeitskreis Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute (ADM) und aktives Mitglied der Arbeitsgemeinschaft Stichproben des ADM.

## Gewichtung der Bevölkerungsbefragung

Für die realisierte Stichprobe der Erhebung kam ein mehrstufiges Gewichtungskonzept zur Anwendung mit dem Ziel, alle Stichproben vollständig zu integrieren und einen gemeinsamen Gewichtungsfaktor für alle Stichproben zu definieren. Dabei war zu berücksichtigen, dass die jeweiligen Teilstichproben aus folgenden unterschiedlichen Auswahlrahmen (Frames) stammten:

- ADM-Telefonnummerndatei Festnetz für die proportionale Erstbefragten-stichprobe,
- ADM-Telefonnummerndatei Mobilfunk für die proportionale Erstbefragten-stichprobe,
- disproportionale Panelstichprobe von panelbereiten Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit Kindern im Alter von 6 bis 17 Jahren im Haushalt (Panelteilnehmerinnen und Panelteilnehmer rekrutiert über Dual-Frame-Telefonstichprobe).

Die Integration der Stichproben in eine gemeinsame Stichprobe für Querschnittauswertungen erfolgt über die Berechnung von globalen, das heißt für alle Merkmale anzuwendenden, fallspezifischen Gewichtungsfaktoren.

Die notwendigen einzelnen Gewichtungsschritte lassen sich kurz folgendermaßen beschreiben:

- Bestimmung der Auswahlwahrscheinlichkeit für die Dual-Frame-Erstbefragtenstichprobe zur Bestimmung der Designgewichte (Integration von Festnetz- und Mobilfunkstichprobe),
- Bestimmung der Teilnahmewahrscheinlichkeit der Panelfälle und Multiplikation mit dem Ausgangsgewicht zur Bestimmung der adjustierten Designgewichte der Panelfälle,
- Trimmen der Designgewichte für die Kalibrierung,
- Integration von Panelstichprobe und Erstbefragtenstichprobe über eine Konvexkombination,
- Kalibrierung der integrierten Stichprobe an bekannte Verteilungen der Grundgesamtheit inklusive Ausgleich der Disproportionalität (Randanpassung).

Das Ziel der Gewichtung ist der Ausgleich der Disproportionalität, die Integration der Stichproben in eine gemeinsame Stichprobe und der Ausgleich von Verzerrungen, die durch das Stichprobendesign (mit ungleichen Auswahlwahrscheinlichkeiten) und durch selektive Teilnahme bzw. Nichtteilnahme entstehen können. Die Gewichtung erlaubt es, Populationswerte (Mittelwerte, Anteile etc.) mit der Stichprobe erwartungstreu zu schätzen.

Hierbei gilt es allerdings zu beachten, dass die Gewichtung den Standardfehler der Schätzungen erhöht, das heißt die Konfidenzintervalle werden breiter. Diese Zunahme der Varianz der Schätzungen wird umso größer, je größer die Varianz der Gewichtungsfaktoren ist. Hier tritt der in der Statistik immer wieder anzutreffende Trade-off zwischen Bias und Varianz auf. Zwar reduziert die Gewichtung den Bias, die Varianz nimmt dabei allerdings zu. Dies ist insbesondere bei Gruppen mit geringer Fallzahl zu beachten, da bei diesen bereits ohne Gewichtung die Konfidenzintervalle breit sind. Durch die Gewichtung wird der Standardfehler der Schätzungen für diese Populationen noch zusätzlich erhöht, sodass der Vertrauensbereich um die Punktschätzungen (den geschätzten Wert) insbesondere in diesen Gruppen sehr groß sein kann (beispielsweise kann das Konfidenzintervall bei einer Subpopulation mit  $n = 100$  Fällen und einem geschätzten Anteil einer Ausprägung von 50 Prozent, dem Anteilswert mit dem breitesten Konfidenzintervall, im Bereich von  $\pm 15$  Prozent liegen).

### **Bestimmung Auswahlwahrscheinlichkeit und Designgewichte für Dual-Frame-Erstbefragtenstichprobe**

Für die Stichprobe der Erstbefragten wurden Telefonnummern aus zwei Auswahlrahmen gezogen: „ADM-Auswahlgrundlage für Telefonstichproben“ (Festnetz) und „ADM-Auswahlgrundlage für Mobilfunkstichproben“ (Mobilfunk). Die beiden Stichproben lassen sich in Anlehnung an das von Gabler/Häder vorgeschlagene Verfahren grundsätzlich so zusammenführen, dass die beiden Auswahlwahrscheinlichkeiten (Auswahlwahrscheinlichkeit in Festnetzstichprobe und Auswahlwahrscheinlichkeit in Mobilfunkstichprobe) addiert werden. Die gemeinsame Auswahlwahrscheinlichkeit (gleichzeitig in beiden Stichproben enthalten zu sein) kann an dieser Stelle vernachlässigt werden, da diese bei bundesweiten Stichproben extrem gering ist.

Bestimmende Faktoren für die Auswahlwahrscheinlichkeit sind die Anzahl der Zielpersonen ab 18 Jahren im Haushalt (reduzierte Haushaltsgröße), da bei mehreren Zielpersonen eine Zufallsauswahl (Last-Birthday-Verfahren) erfolgte und entsprechend die Auswahlwahrscheinlichkeit bestimmt werden muss. Zudem definiert auch die Anzahl der Festnetznummern sowie der Mobilfunknummern die Auswahlwahrscheinlichkeit eines Haushalts bzw. einer Person. Über je mehr Nummern ein Haushalt bzw. eine Person erreichbar ist, desto größer ist auch die Chance, in die Stichprobe zu gelangen.

Die Auswahlwahrscheinlichkeit für Personen, in der Erstbefragtenstichprobe enthalten zu sein, lässt sich bestimmen über:  $P = ((k^f * (m^f / M^f) * (1 / z)) + (k^c * (m^c / M^c)))$ , wobei:

- $k^f$  = Anzahl Festnetznummern, über die der Haushalt erreichbar ist
- $m^f$  = realisierte Stichprobe im Festnetz
- $M^f$  = Anzahl Festnetznummern im Auswahlrahmen
- $z$  = Anzahl Zielpersonen im Haushalt
- $k^c$  = Anzahl Mobilfunknummern, über die der oder die Befragte persönlich erreichbar ist
- $m^c$  = realisierte Stichprobe im Mobilnetz
- $M^c$  = Anzahl Mobilfunknummern im Auswahlrahmen

Im Unterschied zur ursprünglichen Häder-Gabler-Formel wurden dabei Modifikationen vorgenommen, die mittlerweile dem ADM-Standard entsprechen, der von infas maßgeblich mitentwickelt wurde. So wird der Auswahlrahmen für Festnetz- und Mobilfunknummern mittlerweile in einem iterativen Verfahren, ausgehend von den amtlichen Daten zur Populationsgröße als Startwerte, bestimmt.

Das Designgewicht für die Erstbefragtenstichprobe ist definiert als Inverse der Auswahlwahrscheinlichkeit.

### **Bestimmung Teilnahmewahrscheinlichkeit und Designgewichte Panelfälle**

Basis für die Berechnung der Gewichtungsfaktoren für die Panelstichprobe waren die Endgewichte der letzten Befragung, an der die Panelteilnehmerinnen und Panelteilnehmer teilgenommen hatten. Diese bildeten das Ausgangsgewicht der Fälle der Panelstichprobe. Diese Ausgangsgewichte wurden anhand der Ergebnisse eines Ausfallmodells, das die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme an der vorliegenden Erhebung in Abhängigkeit relevanter sozialstruktureller Merkmale modelliert, adjustiert.

Mithilfe eines Logit-Modells wurden die Realisierungswahrscheinlichkeiten (sogenannte Teilnahmepropensities) für die Teilnahme an der vorliegenden Befragung für jeden Fall berechnet. Die Multiplikation des Ausgangsgewichts mit der inversen Realisierungswahrscheinlichkeit ergibt das adjustierte Designgewicht für die Panelfälle.

Als erklärende Variablen im Ausfallmodell wurden folgende Merkmale verwendet:

- Geschlecht,
- gruppiertes Alter (sechs Altersstufen),
- Staatsangehörigkeit,
- höchster allgemeinbildender Schulabschluss,
- Haushaltsgröße,
- Stadt-/Landzuordnung (entsprechend der EU-Stadt-/Land-Gliederung),
- Nielseengebiete (gruppierte Bundesländer).

### **Trimmen der Designgewichte**

Das Hauptziel der Gewichtung ist der Ausgleich von Verzerrungen, die durch das Stichprobendesign (mit ungleichen Auswahlwahrscheinlichkeiten) und durch selektive Teilnahme bzw. Nichtteilnahme entstehen können. Unter Verwendung der Gewichte lassen sich Populationswerte aus der Stichprobe erwartungstreu schätzen. Weisen die Gewichte allerdings eine starke Streuung auf, so kann dies zu einer großen Varianz der Schätzfunktionen führen. Hier tritt der in der Statistik immer wieder anzutreffende Trade-off zwischen Bias und Varianz auf. Die Gewichtung reduziert den Bias, eine allzu große Steigerung der Varianz durch die Gewichtung sollte allerdings auch vermieden werden. Aus diesem Grund wird versucht, besonders große Gewichtungsfaktoren (und nachrangig auch besonders kleine Faktoren) möglichst zu umgehen und gegebenenfalls geeignete Korrekturen an den Gewichten vorzunehmen.

Ausschließlich für die Kalibrierung wurden deshalb vorbereitend die Eingangsgewichte vor der Kalibrierung getrimmt, das heißt sie wurden durch neue Eingangsgewichte ersetzt. Unter- bzw. Obergrenze der getrimmten Designgewichte wurden durch bestimmte Perzentile der Verteilung in Abhängigkeit von der Verteilung der Designgewichte ermittelt. Die Perzentile wurden dabei so gewählt, dass die Trimmung keine erheblichen Veränderungen der gewichteten Verteilungen bewirkte, gleichzeitig aber die Gewichtungsfaktoren mit den höchsten und niedrigsten Werten gekappt wurden. Die Designgewichte wurden jeweils am 5-Prozent- und 95-Prozent-Perzentil ihrer Verteilung getrimmt und anschließend so reskaliert, dass ihre Summe wieder die Summe der ungetrimmten Designgewichte ergab.

### **Konvexkombination zur Integration von Panel- und Erstbefragtenstichprobe**

Mit den (getrimmten) Designgewichten der Erstbefragtenstichprobe und den (getrimmten) adjustierten Designgewichten der Panelstichprobe liegen die Ausgangsgewichte für die Integration der beiden Stichproben in eine gemeinsame Gesamtstichprobe vor. Diese Integration der beiden Stichproben erfolgte über eine Konvexkombination.

Ist die Voraussetzung erfüllt, dass zwei Stichproben vorliegen, die erwartungstreue Schätzungen für den wahren Parameter erlauben, dann ist jede Konvexkombination, das heißt die Berechnung von Konvexgewichten, die sich zur Gesamtheit summieren, der erwartungstreuen Schätzer ebenfalls erwartungstreu. Bei der Konvexkombination werden die ursprünglichen Ausgangsgewichte jeder Stichprobe mit einem beliebigen Faktor multipliziert, wobei die Gewichte der Stichprobe 1 (Panelstichprobe) mit einem beliebigen Faktor  $\alpha$ , die Gewichte der Stichprobe 2 (Erstbefragtenstichprobe) mit  $1-\alpha$  multipliziert werden. Als Faktor kann dabei auch die Fallzahl verwendet werden:  
 $\alpha = n_1/(n_1 + n_2)$  und  $1 - \alpha = n_2 / (n_1 + n_2)$ .

Dies entspricht der einfachen Regel, die ursprünglichen Gewichte mit dem Anteil der jeweiligen Teilstichprobe am Gesamtstichprobenumfang zu multiplizieren.

## Kalibrierung und Proportionalisierung

Im letzten Arbeitsschritt wurden die getrimmten Designgewichte der vollständig integrierten Gesamtstichprobe als Ausgangsgewichte für die Randanpassung verwendet. Die Kalibrierung der Designgewichte erfolgte mit dem iterativen Verfahren „Iterative Proportional Fitting“ (IPF-Algorithmus). Im Zuge dieser Randanpassung wurde auch die Disproportionalität aufgrund der überproportional in der realisierten Stichprobe enthaltenen Gruppe der Eltern mit schulpflichtigen Kindern im Haushalt herausgerechnet, die Gesamtstichprobe also proportionalisiert.

Um die Varianz der Gewichte zu begrenzen, wurde neben der Trimmung das Intervall der Gewichte begrenzt, das heißt es wurde eine obere und eine untere Grenze für die Gewichte festgelegt. Bestimmt wurde dabei die Spannbreite der reinen Kalibrierungsgewichte (sogenannte g-weights), die sich aus dem Verhältnis von ursprünglichen Gewichten (getrimmte Eingangsgewichte der Kalibrierung) zum kalibrierten Endgewicht ergibt. Bei dieser Begrenzung der Gewichte ist allerdings zu beachten, dass engere Grenzen für die Gewichte in geringerer Streuung und damit geringerer Varianz der Schätzungen resultieren, bei zu eng gesetzten Grenzen kann allerdings die Kalibrierung aller Eckwerte schlicht unmöglich werden.

Die Verteilungen folgender Merkmale wurden an die Verteilungen in der Grundgesamtheit angepasst:

- Altersgruppen x Geschlecht,
- Haushaltsgröße,
- höchster allgemeinbildender Schulabschluss,
- höchster beruflicher Ausbildungsabschluss,
- Erwerbssituation,
- berufliche Stellung,
- Staatsangehörigkeit,
- Bundesland,
- BIK-Gemeindegrößenklassen,
- schulpflichtige Kinder im Haushalt.

Kalibriert wurde dabei an Eckwerte des Statistischen Bundesamts: Fortschreibung Bevölkerung 31.12.2017 (Alter, Geschlecht, Bundesland), Fortschreibung Bevölkerung 31.12.2016 (BIK-Größenklasse), Mikrozensus 2016 (Haushaltsgröße, höchster allgemeinbildender Schulabschluss, höchster beruflicher Ausbildungsabschluss, Erwerbssituation, berufliche Stellung, Staatsangehörigkeit) sowie eigene Berechnungen auf Grundlage des Mikrozensus, der Bevölkerungsfortschreibung und des Datenreports 2018 (schulpflichtige Kinder im Haushalt).



## Literaturverzeichnis

Blanck, J. M. (2018): Ziel verfehlt. Die Förderschule „Lernen“ trägt nicht zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit Behinderung bei. In: WZB Mitteilungen, Heft 162/Dezember 2018, S. 30–32.

Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. und Maurice, J. von (Hrsg.) (2011): Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS). In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14.

Häder, S. und Gabler, S. (1998): Ein neues Stichprobendesign für telefonische Umfragen in Deutschland. In: Gabler, S., Häder, S. und Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. (Hrsg.): Telefonstichproben in Deutschland. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Piezunka, A. (2018): Gesucht: Definition für Inklusion. In Praxis und Forschung herrscht keine Einigkeit. In: WZB Mitteilungen, Heft 162/Dezember 2018, S. 28–29.

## Impressum

### **Herausgeber**

#### **Aktion Mensch e.V.**

Heinemannstraße 36  
53175 Bonn  
Telefon: 0228 20 92-0  
Fax: 0228 20 92-333  
info@aktion-mensch.de

### **DIE ZEIT**

Pressehaus  
Buceriusstraße, Eingang Speersort 1  
20095 Hamburg  
Telefon: 040 32 80-493  
Fax: 040 32 71 11  
diezeit@zeit.de

### **Verantwortlich**

Christina Marx (Aktion Mensch)  
Jeannette Otto (DIE ZEIT)

### **Redaktion Aktion Mensch**

Ann-Kathrin Akalin  
Stefan Sandner  
Andrea Suda

**März 2019**



Mehr Informationen  
erhalten Sie unter  
[www.aktion-mensch.de](http://www.aktion-mensch.de)



**Aktion Mensch e.V.**  
Heinemannstraße 36  
53175 Bonn  
Telefon: 0228 2092-0  
[info@aktion-mensch.de](mailto:info@aktion-mensch.de)