

Universität zu Köln  
Humanwissenschaftliche Fakultät  
Institut für Sonderpädagogische Grundlagen



## **Inklusion in den Printmedien**

Eine kritische Diskursanalyse zur Inklusion in überregionalen  
deutschen Tages- und Wochenzeitungen

### **Inauguraldissertation**

zur

Erlangung des Doktorgrades

der Humanwissenschaftliche Fakultät

der Universität zu Köln

nach der Promotionsordnung vom 18.12.2018

vorgelegt von

Frederik Stefan Althoff

aus

Bückeberg

Frederik Althoff

# **Inklusion in den Printmedien**

Eine kritische Diskursanalyse zur Inklusion in überregionalen deutschen Tages- und Wochenzeitungen

*Inauguraldissertation*

zur Erlangung des Doktorgrades

an der Humanwissenschaftliche Fakultät der Universität zu Köln

nach der Promotionsordnung vom 18.12.2018

*Erstgutachterin:* Frau Prof.‘in Dr. Conny Melzer

*Zweitgutachterin:* Frau Prof’in Dr. Blanka Hatmann

## Vorwort

Die Idee der hier vorgelegten Dissertation beginnt in einem der Hörsäle der Humanwissenschaftlichen Fakultät, in meinem ersten Mastersemester an der Universität zu Köln. Zu dieser Zeit hörte ich die Vorlesung zu den Sonderpädagogischen Grundlagen, eine der Einstiegsveranstaltungen im Master of Education an der Universität zu Köln. Die Vorlesung hielt Frau Prof. Dr. Conny Melzer, die später meine Doktormutter sein würde. In den letzten Zügen der Vorlesung ging sie einem kleinen Gedankenspiel zur Meinungsforschung der Inklusion nach und merkte an, dass noch niemand die Einstellung und Haltung zur Inklusion untersucht habe. Ein spannendes Thema für eine Masterarbeit, betonte sie weiter. Zwei Semester später begann ich mit meiner Masterarbeit eben zu dieser Thematik, mit dem Titel: *Analyse der Diskussion zur inklusiven Bildung in überregionalen Printmedien*. Den Untersuchungsgegenstand bilden hierbei die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* und die *Süddeutsche Zeitung*. Nach Abschluss meines Masterstudiums bekam ich letztlich die Möglichkeit, die Ergebnisse der Masterarbeit weiterzuführen. Die Ergebnisse finden sich in dieser Dissertation wieder.

Mein besonderer Dank gilt den Menschen, die mich über den Zeitraum der Entstehung meiner Dissertation begleitet haben. Er richtet sich an diejenigen, die einzelne Kapitel gegengelesen und Anmerkungen dazu gemacht oder meine Launen im Entstehungsprozess ausgehalten haben. Außerdem möchte ich der Montag Stiftung danken, die mich mit einem Stipendium unterstützt haben und ohne deren finanzielle Hilfe einzelne Kapitel dieser Dissertation gar nicht erst Einzug in die finale Fassung gefunden hätten. Weiterhin gilt mein Dank meiner Zweitprüferin Prof. Dr. Blanka Hartmann, die ich bei ein paar Kölsch gar nicht lange zu überzeugen brauchte, meine Dissertation als Zweitprüferin zu begleiten. Die vielen im Anschluss folgenden Gespräche über die Dissertation formten sie am Ende zu dem, was sie jetzt ist und ich würde mich sehr freuen, wenn wir den Erfolg der Fertigstellung und Veröffentlichung bei ein paar weiteren Kölsch feiern könnten.

Herzlich bedanken möchte ich mich auch bei den Mitgliedern des Dissertations-Kolloquiums, die sich schon viele krude Ideen von mir anhören mussten, die in einigen Fällen (auch auf Empfehlung) wieder verworfen wurden. Mein besonderer Dank gilt hierbei Frau Prof. Dr. Petra Hanke und Frau Dr. Sandra Lammerding, die sich anstandslos dazu bereit erklärten, den Vorsitz und das Protokoll für die Disputation zu übernehmen. In Bezug auf die Disputation gilt mein Dank zusätzlich Herrn Prof. Dr. Matthias Grünke, der sich sehr kurzfristig dazu bereit erklärte, der Prüfungskommission beizutreten.

Mein größter und innigster Dank gilt meiner Doktormutter Conny Melzer, die mich von Anfang an begleitet und eigentlich auch erst dazu ermutigt hat, die Dissertation anzugehen und

fertigzustellen. Für die sehr nahe und intensive Begleitung und Beratung bin ich mehr als dankbar und würde mich sehr freuen, wenn auch über den Abschluss der Dissertation hinaus unser freundschaftlicher Kontakt bestehen bleibt.

**Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im (Mai 2021) angenommen (Beschluss des Promotionsausschusses vom 20.10.2010).**



*Für Mama und Papa*



## **Inhaltsverzeichnis**

1. Einführende Worte .....	11
1.1 Gegenstand und Fragestellung .....	13
1.2 Aufbau der Arbeit.....	16
2. Theoretischer Rahmen – Der Begriff Inklusion .....	17
2.1 Entwicklung des Inklusionsbegriffs .....	18
2.2 Integration und Inklusion .....	19
2.3 Der öffentliche und wissenschaftliche Diskurs.....	22
2.4 Einstellung zur Inklusion .....	28
2.5 Kriterien inklusiver Bildung in Schule und Kindertagesstätte.....	33
2.6 Das Verständnis von Inklusion in diesem Review .....	37
3. Die Zeitungen und ihre Historie.....	39
3.1 Die Frankfurter Rundschau .....	40
3.2 Die Frankfurter Allgemeine Zeitung.....	43
3.3 Springers Bild und Welt .....	45
3.3.1 Die Bild-Zeitung .....	46
3.3.2 Die Welt .....	49
3.4 Die Süddeutsche Zeitung .....	52
3.5 Die taz – Die Tageszeitung .....	54
3.6 Die Zeit.....	58
3.7 Zusammenfassender Überblick.....	61
4. Methodisches Vorgehen .....	63
4.1 Die Auswahl der Zeitungen.....	63
4.2 Artikelrecherche .....	66
4.3 Kriterien zur Auswahl relevanter Artikel.....	67
4.4 Ordnungsprinzip.....	69
4.5 Kritische Diskursanalyse.....	75
4.6 Vorgehensweise bei der Analyse .....	79
5. Strukturanalytische Betrachtung der Zeitungsartikel.....	80

5.1 Häufigkeit der Medienbeiträge .....	82
5.2 Art und Länge der Medienbeiträge .....	85
5.3 Themen der Medienbeiträge .....	90
5.4 Autorinnen und Autoren .....	93
5.5 Referenzen zur Wissenschaft .....	99
6. Das Verständnis von Inklusion in den Zeitungen .....	104
6.1 Rechtsanspruch auf Inklusion .....	105
6.2 Pragmatisches Verständnis im Sinne der Leistung .....	106
6.3 Teilhabe, Anerkennung, Wohlfühlen .....	107
6.4 Inklusion als Utopie .....	108
6.5 Inklusion als Synonym der Integration .....	110
7. Feinanalytische Betrachtung der Zeitungsartikel .....	111
7.1 Die Berichterstattung über die Jahre .....	112
7.2 Inklusion und die Politik .....	128
7.3 Die inklusive Kindertagesstätte .....	138
7.4 Der Erhalt oder die Abschaffung der Förderschule .....	141
7.5 Die inklusive Schule in der Berichterstattung .....	148
7.5.1 Die Erika-Mann-Grundschule in Berlin Wedding .....	149
7.5.2 Die Hauptschule von Kalsdorf bei Graz .....	151
7.5.3 Die Hermann-Gmeiner-Realschule in Daaden .....	154
7.5.4 Das Geschwister-Scholl-Gymnasium in Pulheim .....	156
7.5.5 Das Evangelische Schulzentrum Martinschule in Greifswald .....	159
7.5.6 Zusammenfassende Darstellung der Schulen und ihrer Organisationsformen zum inkluisiven Lernen .....	162
7.6 Die Darstellung von Personengruppen .....	164
7.6.1 Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung .....	165
7.6.2 Eltern .....	174
7.6.3 Pädagoginnen und Pädagogen .....	176
7.7 Aus Sicht der Leserinnen und Leser .....	181
Exkurs: Die Berichterstattung in der <i>Bild</i> .....	188

8. Zusammenfassende Diskursanalyse .....	198
9. Diskussion und Methodenkritik .....	217
9.1 Vertrauenswürdigkeit .....	217
9.2 Übertragbarkeit.....	218
9.3 Zuverlässigkeit .....	219
9.4 Bestätigbarkeit.....	219
9.5 Zusammenfassende Kritik.....	220
10. Vorschläge zur Eindämmung und abschließende Worte .....	221
11. Literaturverzeichnis.....	226
12. Anhang .....	258



## Abkürzungsverzeichnis

AG	Arbeitsgemeinschaften
BB	Bild (Bundesausgabe)
BiLief	Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements
BR	Bild (regionale Ausgaben)
BR-Alpha	Bayrische Rundfunk Alpha (Fernsehsender)
bzw.	beziehungsweise
CDU	Christlich Demokratische Union
CR	Chefredaktion
CSU	Christlich-Soziale Union
DDR	Deutsche Demokratische Republik
dpa	Deutsche Presse Agentur
EFöB	Ergänzende Förderung und Beratung
eG	Eingetragene Genossenschaft
e.V.	Eingetragener Verein
FAZ	Frankfurter Allgemeine Zeitung
FAZIT-Stiftung	Gemeinnützige Verlagsgesellschaft mbh mit Sitz in Frankfurt
FDP	Freie Demokratische Partei
FOR	Forschungsbereiche
forsa	Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbh
FR	Frankfurter Rundschau
FZ	Finanzierung
GE	Gesetze und Erlasse
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GmbH	Gesellschaft mit beschränkter Haftung
GSG	Geschwister-Scholl-Gymnasium
HSchG	Hessisches Schulgesetz
IB	Inklusion und Bildungssysteme
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
IQ	Intelligenzquotient
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
KDA	Kritische Diskursanalyse
KEK	Kommission zur Ermittlung der Konzentration im Medienbereich
KMK	Kultusministerkonferenz
LFR	Leserinnen und Leserbriefe in der Frankfurter Rundschau
LFAZ	Leserinnen und Leserbriefe in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung
LK	Lernarrangements und pädagogische Konzepte
LLB	Leserinnen und Leserbriefe
LSZ	Leserinnen und Leserbriefe in der Süddeutschen Zeitung
LTAZ	Leserinnen und Leserbriefe in der taz

LWE	Leserinnen und Leserbriefe in der Welt
LZE	Leserinnen und Leserbriefe in der Zeit
MOP	Ministerien, Organisationen und Parteien
N24	Deutscher Fernsehsender (Nachrichten)
NDR	Norddeutscher Rundfunk
NRW	Nordrhein-Westfalen
NS	Nationalsozialismus
NSDAP	Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei
OHG	Offene Handelsgesellschaft
PEGIDA	Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes
PISA	Programme for International Student Assessment
PULSS	Projekt für die Untersuchung des Lernens in der Sekundarstufe
QUIS	Qualitätsskala inklusive Schulentwicklung
RAF	Rote-Armee-Fraktion
SDS	Sozialistischer Deutscher Studentenbund
SKA	Schulversuche und Kindertagesstätten-Alltag
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
SWMH	Südwestdeutsche Medienholding
SZ	Süddeutsche Zeitung
TAZ	die tageszeitung
UG	Unternehmergesellschaft
UN	United Nations (Vereinte Nationen)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UN-BRK	Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen
US	United States of America (Vereinigte Staaten von Amerika)
USA	United States of America (Vereinigte Staaten von Amerika)
VBE	Verband Bildung und Erziehung
vds	Verband Sonderpädagogik
VERA	Vergleichsarbeiten in der Schule
WDR	Westdeutscher Rundfunk
WE	Die Welt
WIPOG	Wirtschaftspolitische Gesellschaft von 1947 e.V.
ZAREKI-R	Neuropsychologische Testbatterie für Zahlenverarbeitung und Rechnen bei Kindern
ZE	Die Zeit
WHO	World Health Organisation (Welt Gesundheits-Organisation)
ZMG	Zeitungsmarktforschung Gesellschaft der deutschen Zeitungen

## **Abbildungsverzeichnis**

<i>Abbildung 1. Von der Exklusion zur Inklusion (Darstellung: Lindemann, 2018).....</i>	<i>20</i>
<i>Abbildung 2. Inklusive Bildung als Prozess (in Anlehnung an Ainscow &amp; Miles, 2009, S. 5).....</i>	<i>34</i>
<i>Abbildung 3. Auswertung der Umfrage zur Relevanz ausgewählter Zeitungen.....</i>	<i>64</i>
<i>Abbildung 4. Suchhistorie und Auswahl der Artikel.....</i>	<i>81</i>
<i>Abbildung 5. Veröffentlichte Artikel über die Jahre 2006 bis 2018.....</i>	<i>82</i>
<i>Abbildung 6. Ressortenteilung.....</i>	<i>84</i>
<i>Abbildung 7. Journalistische Darstellungsform der Artikel.....</i>	<i>85</i>
<i>Abbildung 8. Themen der Medienbeiträge.....</i>	<i>91</i>
<i>Abbildung 9. Personengruppen und Professionen der Autorinnen und Autoren.....</i>	<i>94</i>
<i>Abbildung 10. Fachbereiche der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.....</i>	<i>101</i>
<i>Abbildung 11. Bildungsberichte, Studien und Umfragen zur Inklusion in den Zeitungen.....</i>	<i>102</i>
<i>Abbildung 12. Themenschwerpunkte der Berichterstattung über die Jahre.....</i>	<i>113</i>
<i>Abbildung 13. Argumentationsverlauf des Streitgesprächs (nach Schnabel &amp; Spiewak, 2010, ZE9).....</i>	<i>116</i>
<i>Abbildung 14. Jahresrückblick 2014.....</i>	<i>120</i>
<i>Abbildung 15. Meilensteine der Inklusion von 2006 bis 2019.....</i>	<i>124</i>
<i>Abbildung 16. Themen der Schlagzeilen aus den Ländern.....</i>	<i>131</i>
<i>Abbildung 17. Leserinnen- und Leserbriefe in den Zeitungen.....</i>	<i>181</i>
<i>Abbildung 18. Leserinnen- und Leserbriefe über den gesamten Untersuchungszeitraum.....</i>	<i>182</i>
<i>Abbildung 19. Haltung der Leserinnen und Leser bezogen auf alle Zeitungen.....</i>	<i>184</i>
<i>Abbildung 20. Expertise der Leserinnen und Leser.....</i>	<i>186</i>
<i>Abbildung 21. Jahresrückblick der veröffentlichten Artikel in der Bild-Zeitung.....</i>	<i>189</i>
<i>Abbildung 22. Jahresrückblick der veröffentlichten Artikel in der Bild-Zeitung.....</i>	<i>192</i>
<i>Abbildung 23. Beispielartikel aus der Bild-Zeitung.....</i>	<i>193</i>

## **Tabellenverzeichnis**

<i>Tabelle 1.</i> Sieben Merkmale guter inklusiver Schule (in Anlehnung an Bertelsmann Stiftung, 2016) .....	36
<i>Tabelle 2.</i> Zusammenfassung aller Zeitungen .....	62
<i>Tabelle 3.</i> Themenfelder der Berichterstattung .....	73
<i>Tabelle 4.</i> Vorgehensweise bei der Analyse.....	79
<i>Tabelle 5.</i> Anzahl und Länge der Berichte .....	86
<i>Tabelle 6.</i> Anzahl und Länge der Nachrichten .....	87
<i>Tabelle 7.</i> Anzahl und Länge der Reportagen .....	88
<i>Tabelle 8.</i> Anzahl und Länge der Interviews sowie der gestellten Fragen .....	88
<i>Tabelle 9.</i> Anzahl und Länge der Kommentare .....	89
<i>Tabelle 10.</i> Verbände, Vereine und Organisationen .....	92
<i>Tabelle 11.</i> Interviews und Interviewpartner .....	95
<i>Tabelle 12.</i> Professionen der Autorinnen und Autoren eines Kommentars .....	98
<i>Tabelle 13.</i> Erwähnungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ab drei Nennungen .....	100
<i>Tabelle 14.</i> Gegenüberstellung der Schulen (Kernaspekte aus den Teilkapiteln) .....	163
<i>Tabelle 15.</i> Besonderheiten der Berichterstattung in den Zeitungen .....	207
<i>Tabelle 16.</i> Federführende Autorinnen und Autoren .....	214





## 1. Einführende Worte

*„Was wir über unsere Gesellschaft,  
ja über die Welt, in der wir leben, wissen,  
wissen wir durch die Massenmedien“  
- Niklas Luhmann (2017, S. 9)*

Luhmann (2017) versteht unter Massenmedien alle Einrichtungen der Gesellschaft, die sich technischer Mittel bedienen, um Kommunikation zu verbreiten (ebd., S. 10). Dazu zählen aus heutiger Sicht neben Büchern, Zeitungen oder anderen Print- und Rundfunkmedien auch das Internet. Bereits in der ersten Auflage seines Buches *Die Realität der Massenmedien* schreibt Luhmann (1995), dass wir wegen des großen Wissens über die Massenmedien, diesen Quellen eigentlich nicht trauen können. Im digitalen Zeitalter werden Prozesse der politischen Meinungsbildung zusätzlich erschwert, da sich die Deutungshoheit von Medienhäusern und die des Journalismus als *Gatekeeper* von Informationen weitestgehend auflöst (Frerichmann, 2019). Aufgrund der bestehenden Möglichkeiten zur Steuerung und die Einflussnahme auf Informationswahrnehmung durch Unternehmen und Verlage bestehen ernstzunehmende Gefährdungspotenziale, die nicht zu vernachlässigen sind (Heidtke, 2020). Als Einstieg in dieses Review möchte ich Sie auf ein Gedankenexperiment einladen, das eng an die hier aufgezeigte Problematik angelehnt ist:

*Es ist kurz nach sieben Uhr als Sie das Radio in der Küche einschalten, bevor Sie sich Ihren morgendlichen Kaffee zubereiten. Das Gurgeln der Kaffeemaschine ist etwas zu laut und Sie fragen sich, ob Sie den Nachrichtenmoderator richtig verstanden haben. „Die Probleme mit der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Beeinträchtigung an Regelschulen sind vollständig beseitigt. Vom kommenden Schuljahr an, kann an allen Schulen inklusives Lernen praktiziert werden. Die nötigen Mittel dazu werden von der Bundesregierung finanziert und bereitgestellt.“ Von der Meldung stutzig geworden hören Sie jetzt etwas genauer hin, aber der Moderator ist bereits zum nächsten Thema übergegangen: Das Wetter.*

*Eine so gravierende Änderung in der Bildungspolitik? Und dass über Nacht? So richtig können Sie es nicht glauben und greifen zum Smartphone, das neben Ihnen auf dem Küchentisch liegt. Sie öffnen die Tagesschau-App und scrollen durch die Nachrichten. Nichts. „Wohl doch nur verhört.“, denken Sie sich. Aber um sicherzugehen, schauen Sie sich noch die Aufzeichnung der gestrigen Tagesschau an. „Eine neue Studie belegt, dass aufgrund des Lehrermangels und fehlender Sonderpädagogen an deutschen Schulen alle inklusiven Klassen und Projekte zurückgefahren*

*werden. Wie ein Sprecher des Bildungsministeriums mitteilte, werden keine neuen Inklusionsschulen eröffnet und alle bestehenden Schulen, die inklusiv unterrichten, werden geschlossen.“, vermeldet der Nachrichtensprecher.*

*Das Internet trägt ebenfalls nicht zur Klärung des Sachverhalts bei. Die Lehrerinnen- und Lehrerforen sind zwar voll mit der Thematik, könnten aber widersprüchlicher nicht sein. Einzelne Schulen beklagen, dass es vereinzelt fehlende Sonderpädagogen seien, die zur Umsetzung von Inklusion fehlen, es grundsätzlich aber möglich sei, eine inklusive Schule aufzubauen. Andere wiederum schreiben, dass sie ihre Schulen bereits in der nächsten Woche schließen und nicht klar ist, was mit den Inklusionsschülern passieren soll. Jeder vertritt eine andere Meinung und keine ist wie die andere.*

*Ihr Kaffee ist fertig. Etwas durcheinander schütten Sie ihn in Ihren Thermobecher und brechen zur Arbeit auf. Auf dem Weg halten Sie noch an einem Kiosk. In der Hoffnung, die aufgekommene Verwirrung würde sich legen, werfen Sie einen Blick in die ausliegenden Tageszeitungen. Doch auch hier das gleiche Bild. Jede Zeitung, die Sie in die Hand nehmen, berichtet unterschiedlich über die Umsetzung der Inklusion. „Inklusives Lernen wird von jetzt an allen Schulen umgesetzt“, „Nie waren wir weiter entfernt, Inklusion wirklich umsetzen zu können“ oder „Inklusion: Wir machen es doch ganz gut“, lauten die Überschriften. Sie legen die Zeitung wieder zurück und trinken nachdenklich einen Schluck von Ihrem Kaffee.*

Wem würden Sie in dieser Situation glauben und Ihr Vertrauen schenken? Den Nachrichten im Radio oder denen im Fernsehen? Oder vielleicht doch eher den sozialen Netzwerken im Internet oder doch der Tagespresse? Es fällt schwer sich in dieser Situation festzulegen. Möglicherweise bestehen eigene Präferenzen, welches Medium sich am besten eignet, um sich zu informieren oder vielleicht bestehen auch Einblicke in die jeweiligen Produktionsprozesse eines Mediums oder wie es die Informationen verbreitet, die besonders glaubwürdig erscheinen. Vielleicht ist es aber auch einfach das Bauchgefühl, was über wahre oder falsche Information entscheidet. Nichtsdestotrotz bleibt es eine schwierige Entscheidung sich für ein Medium zu entscheiden.

## 1.1 Gegenstand und Fragestellung

Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Szenario wie es im Gedankenexperiment geschildert ist, wirklich eintrifft, ist vermutlich sehr gering. Verschiedene Beiträge könnten zwar die Handschrift einer Journalistin oder eines Journalisten erkennen lassen und mal kritisch oder weniger kritisch über einen Sachverhalt berichten. Gänzlich unterscheiden oder komplett verschiedene Informationen werden aber wohl eher nicht verbreitet werden. Sollte es dennoch dazu kommen, zeigt eine aktuelle Umfrage zur Glaubwürdigkeit von Medien des Westdeutschen Rundfunks, dass die Befragten den öffentlich-rechtlichen Radiosendern am meisten Glauben schenken würde (infratest dimap, 2021). Mit nur zwei Prozentpunkten dahinter, liegen die Tageszeitungen. Sie gelten zudem „als besonders anspruchsvoll, glaubwürdig, kompetent, sachlich und kritisch“ (Breunig & Engel, 2015, S. 335). Seit mehreren Jahren hat aber gerade dieses Medium mit sinkenden Auflagen und sinkender Reichweite zu kämpfen (Pürer, 2015, S. 80 f.). Die Besonderheit der Zeitung liegt in ihrer kommunikativen Resonanz. „So zeigen eine ganze Reihe politischer Kontroversen [...], dass es gerade die Printmedien und insbesondere die überregionalen Qualitätszeitungen sind, die mit ihrer Recherchekapazität und ihrer relativen Unabhängigkeit die Aufdeckung und diskursive Problematisierung der jeweiligen Missstände erst ermöglicht haben“ (Bucher, 2017, S. 299). Das Vertrauen der Gesellschaft und das Zitat Buchers geben Grund zu der Annahme, dass Printmedien mit ihrer Berichterstattung trotz sinkender Auflage im digitalen Zeitalter relevant sind und Einfluss auf gesellschaftliche und politische Prozesse nehmen können. Es ist zwar nicht von der Hand zu weisen, dass besonders junge Leserinnen und Leser mehr auf Onlineangebote als auf die gedruckte Ausgabe zurückgreifen (Link, 2019; Schnibben, 2013) und die Printausgabe weniger aktuell ist als das Onlineangebot. Malte Buhse und Patrick Kremers (2013) sind sich dennoch sicher, dass es große Zeitungen wie die *Süddeutsche Zeitung* oder die *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, wegen ihres Qualitätsstatus auch in gedruckter Form noch lange geben wird.

In diesem Review wird die Diskussion um Inklusion und inklusive Bildung in deutschen überregionalen Tages- und Wochenzeitungen über den Zeitraum von 2006 bis 2018 untersucht. Inklusion beschreibt im weiten Sinne einen gesellschaftlichen Prozess, in dem die Diskriminierung von Menschen in jeder Art abzubauen ist. Jedem Menschen soll unabhängig von ethnischer Zugehörigkeit, sozioökonomischem Hintergrund, Geschlecht oder Behinderung eine möglichst chancengerechte und selbstbestimmte Gestaltung des eigenen Lebens und eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht werden (Kullmann et al., 2014, S. 90). Im wissenschaftlichen Diskurs wird *Inklusion* viel diskutiert. Einigkeit über den Begriff herrscht nicht. Schlee (2012) macht deutlich, wie divergent das Konzept der Inklusion aufgefasst wird. Einigen Autorinnen und Autoren geht es bei Inklusion um Einstellungen und Haltungen gegenüber der Unterschiedlichkeit von Menschen, andere betonen erforderliche Veränderungen der Schulen. Wieder andere fordern den

gesamtgesellschaftlichen Wert der Inklusion hervorzuheben oder klagen rechtliche Ansprüche ein (ebd., S. 103f.). Anne Piezunka, Tina Schaffus und Michael Grosche (2017) ermitteln über Experteninterviews vier verschiedene Verständnisse von schulischer Inklusion. Diese reichen von einem rechtlichen Verständnis bis hin zum Verständnis von Inklusion als Utopie (Kapitel 2.3).

Seit der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) hat das öffentliche Interesse an Inklusion zugenommen und es sind Maßnahmen getroffen worden, um Inklusion zu verwirklichen<sup>1</sup>. Vorhaben wie der Nationale Aktionsplan (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2016) wirken sich auf das öffentliche Leben aus und verändern das Miteinander. Durch Artikel 24 der UN-BRK sind auch die Kindertagesstätten und Schulen von Veränderungen betroffen. Eltern betroffener Kinder und Jugendlichen haben in Zuge dessen mehr Möglichkeiten Teilhabe für ihre Kinder einzufordern. Wie ein allgemeines Bild von Inklusion in der öffentlichen Diskussion in den deutschen Tages- und Wochenzeitungen aussieht, ist Anliegen dieser Arbeit. Tages- und Wochenzeitungen eignen sich für dieses Vorhaben besonders, da sie es wegen ihrer Periodizität erlauben, über eine gewisse Zeitspanne Diskussionen akkurat abzubilden. Zusätzlich funktionieren die Zeitungen als „Spiegel der Gesellschaft“ (Steinbauer, 2019), sagt der schwedische Datenanalyt Max Berggren, der für die schwedische Tageszeitung *Dagens Nyheter* arbeitet. Berggren ist Urheber einer künstlichen Intelligenz, die das Onlineangebot von Zeitungen scannt und das Verhältnis von der Nennung von Frauen und Männern ausliest. Das Ergebnis, der im Hinblick auf Geschlechtergleichheit abzielenden Untersuchung, ist sehr ähnlich. „Rund 70 Prozent der in Zeitungen erwähnten Namen und Pronomen sind männlich“ (ebd.). Berggren kommt zu dem Schluss, dass die Abwesenheit von Frauen in den Medien mitverantwortlich für die Geschlechterungleichheit ist. Dieser Schluss ist auch im Hinblick auf dieses Forschungsvorhaben relevant. Denn es stellt sich die Frage, ob es sich mit Inklusion und betroffenen Menschen nicht ähnlich verhält. Da in den Zeitungen sowohl die Meinung der Journalistinnen und Journalisten abgebildet wird als auch die der Leserinnen und Leser, die sich mit Leserinnen- und Leserbriefen an der Diskussion beteiligen, können gesellschaftliche Meinungsbildungsprozesse sichtbar werden, die Rückschlüsse auf die Akzeptanz und Haltung gegenüber der Inklusion geben können.

---

<sup>1</sup> Eine Auflistung der Meilensteine zur Inklusion findet sich in Kapitel 7.1 in Abbildung 15.

Die folgenden Forschungsfragen stehen im Zentrum der Untersuchung:

1. *Wie gestaltet sich die Diskussion zur Inklusion in den Printmedien?*
  - Welcher Art sind die erschienenen Artikel zum Thema Inklusion?
  - Welche zeitlichen Besonderheiten zeigen sich in der Berichterstattung?
  - Wer sind die Autorinnen und Autoren?
2. *Inwiefern lassen sich Unterschiede in der Berichterstattung zwischen den einzelnen Zeitungen feststellen?*
  - Welche Position nehmen die Zeitungen gegenüber der Inklusion ein und deckt sich das mit ihrer politisch-publizistischen Leitlinie?
  - Welche thematischen Schwerpunkte zeichnen sich in den Zeitungen ab?
  - Welches Bild von Schule, Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern wird durch die Zeitungen vermittelt?
3. *Inwiefern lässt sich aus den Artikeln ein allgemeines Bild von Inklusion erkennen?*
  - Was verstehen die Autorinnen und die Autoren unter Inklusion?
  - Welche Meinung und Haltung haben die Leserinnen und Leser gegenüber der Inklusion?

Tageszeitungen werden in verschiedenen Bereichen zur Diskursanalyse herangezogen. Meistens handelt es sich um politische Themen, die untersucht werden. So zum Beispiel Migration (Tsagué Assopgoum, 2011), die PEGIDA-Bewegung in Deutschland (Wollborn, 2016) oder Terrorismus (Bünger, 2001). Auch im historischen Kontext wird die Berichterstattung von Zeitungen untersucht (Hrabcová, 2016). Bei der Inklusion handelt es sich ebenfalls um ein politisches Thema und wird in der wissenschaftlichen Debatte recht kontrovers diskutiert (Grosche 2015; Schlee 2012; Wocken, 2009). Diskursanalysen zu dem Begriff Inklusion bestehen auch in den fachlichen Diskursen. Diese bleiben aber auf wissenschaftlicher Ebene und der Analyse von Fachtexten (z.B. Stichweh & Windolf, 2009; Lee, 2012; Cramer & Harant, 2014). Für den Bereich der öffentlichen Diskussion bestehen hingegen wenige Analysen. Luhmann (2017) erkennt in den Massenmedien einen stark meinungsbildenden Faktor, an dem sich die breite Masse orientiert. Wissen wird dementsprechend über die Massenmedien verbreitet. Wie dieses Wissen von der Öffentlichkeit angenommen wird, ist Teil dieser Arbeit. Da besonders Zeitungen als glaubwürdig gelten, sind sie als Untersuchungsgegenstand ausgewählt worden.

## 1.2 Aufbau der Arbeit

Im Wesentlichen folgt der Aufbau der Arbeit dem Gesamtverlauf der kritischen Diskursanalyse (KDA) nach Jäger (2015). Der Verlauf ist in zehn Schritte gegliedert (Kapitel 4.5) und beginnt mit dem Aufstellen einer Zielsetzung sowie der Erläuterung des theoretischen Hintergrunds. Die Ziel- und Fragestellung wurde bereits im vorigen Kapitel dargestellt. Der theoretische Hintergrund zur Inklusion findet sich in Kapitel zwei. Es beginnt mit einer kurzen Darstellung der Entwicklung zur Inklusion in Deutschland, woraufhin die Diskussion um Inklusion im öffentlichen und wissenschaftlichen Raum dargestellt wird. Da es bisher keine allgemein anerkannte Definition von Inklusion gibt (Grosche, 2015) wird zum Ende des Kapitels eine Einordnung vorgenommen, welches Verständnis von Inklusion in dieser Arbeit vertreten wird.

Das vorliegende Review analysiert die Diskussion um Inklusion in überregionalen deutschen Tages- und Wochenzeitungen. In Kapitel drei werden zunächst die Zeitungen und ihr Profil vorgestellt. Dazu wird ein kurzer Abriss zur Historie der Zeitungen vorgenommen, um deren Entwicklung und Hintergründe aufzuzeigen. Das erscheint deshalb von besonderer Relevanz, da sich eventuelle Personalwechsel in der Chefredaktion oder die Übernahmen durch andere Verlage möglicherweise auf die Leitlinie der Zeitungen auswirken kann. Die Begründung zur Auswahl der Zeitungen sowie die Kriterien zur Bestimmung der Materialgrundlage sind der zweite und dritte Schritt der KDA und werden in Kapitel vier ausführlich dargestellt. Der Auswahl der Zeitungen werden die Dimensionen zur Beurteilung von der Qualität von Zeitungen Maurer und Reinemann (2006) zu Grunde gelegt. Diese beziehen sich auf die *Vielfalt*, *Relevanz* und *Professionalität* einer Zeitung. Die Bestimmungen der Materialgrundlage, also der Artikel in den Zeitungen mit Schwerpunkt Inklusion, unterliegt bestimmten Kriterien, die ebenfalls in Kapitel vier aufgestellt werden.

Im fünften Kapitel werden die quantitativen Ergebnisse der Auswertung vorgestellt. Bezogen auf den Verlauf der KDA stellt sie den vierten Schritt dar. Zusätzlich befindet sich in diesem Kapitel ein Exkurs zu den regionalen Ausgaben der *Bild*-Zeitung, da die Bundesausgabe im Vergleich zu den anderen Zeitungen unterrepräsentiert ist (Kapitel 5). Das liegt darin begründet, dass die *Bild* ihre Stärken eher im Lokalen entfaltet (Kapitel 3.3.1). Da die *Bild* ein relevantes Medium ist, weil sie mit fast 1,36 Millionen Auflagen die meistgelesene Zeitung Deutschlands ist (Weidenbach, 2020), soll die Diskursführung in der Zeitung nicht unberücksichtigt bleiben. Weiterhin werden in Kapitel fünf Referenzen zur Wissenschaft in den Zeitungen gezogen. Speziell geht es um Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die in den Zeitungen zitiert oder genannt werden sowie um Studien und Bildungsberichte, über die berichtet wird.

Die Feinanalyse ist der fünfte Schritt der KDA und findet sich im siebten Kapitel des Reviews wieder. Die Darstellung der Ergebnisse bezieht sich zunächst auf die Materialgrundlage und bezieht weitere Perspektiven nicht mit ein. Die hier dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf alle Bereiche, die während der Analyse für die Fragestellung relevant erscheinen. Erst im achten Kapitel wird eine zusammenfassende Diskursanalyse geführt, die auch weitere Perspektiven miteinbeziehen. Dieses Kapitel umfasst die Schritte sechs bis zehn der KDA und geht differenziert auf die Zusammenführung der Struktur- und Feinanalyse sowie der theoretischen Hintergründe ein. Bevor abschließend die eingangs gestellten Fragestellungen beantwortet und ein Ausblick auf zukünftige Forschung gegeben werden (Kapitel 10), wird in Kapitel 9 eine Methodenkritik geführt, die sich kritisch mit dem Vorgehen dieses Reviews auseinandersetzt.

## **2. Theoretischer Rahmen – Der Begriff Inklusion**

Inklusion beschreibt im weiten Sinne einen gesellschaftlichen Prozess, in dem die Diskriminierung von Menschen in jeder Art abzubauen ist. Somit stellt der Begriff weit mehr als eine pädagogische Kategorie dar, sondern ein gesellschaftliches Programm (Hillenbrand, 2017, S. 312). Jedem Menschen soll unabhängig von ethnischer Zugehörigkeit, sozioökonomischem Hintergrund, Geschlecht oder Behinderung eine möglichst chancengerechte und selbstbestimmte Gestaltung des eigenen Lebens und eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht werden (Kullmann et al., 2014, S. 90). Grundlage für die Inklusion ist die Wertschätzung der Verschiedenheit von Menschen sowie deren Anerkennung (Rödter, 2019, S. 84). Vielfalt und Diversität werden als normal betrachtet.

Der Inklusionsbegriff ist heute so bedeutsam wie umstritten (Grummt, 2019, S. 7). Es besteht bisher „keine allgemein anerkannte Definition von Inklusion, die trennscharf, logisch konsistent und widerspruchsfrei wäre“ (Grosche, 2015, S. 20). Schlee (2012) macht deutlich, wie divergent das Konzept der Inklusion aufgefasst wird. So geht es einigen Autorinnen und Autoren bei Inklusion um Einstellungen und Haltungen gegenüber der Unterschiedlichkeit von Menschen, andere betonen erforderliche Veränderungen der Schulen. Wieder andere fordern den gesamtgesellschaftlichen Wert der Inklusion hervorzuheben oder klagen rechtliche Ansprüche ein (ebd., S. 103f.). Die Divergenz der Inklusion entfaltet damit einerseits eine hohe Anziehungskraft, da Inklusion versucht „Exklusion, Diskriminierung und Marginalisierung in Bildungseinrichtungen zu reduzieren“ (Lindmeier, 2016, S. 345) und somit sozialmoralische Werte hervorhebt, die zu einem harmonischen Miteinander beitragen. Andererseits führt sie wegen konzeptioneller Unklarheiten auch zu Polarisierung und Irritation (Dederich, 2020, S. 27). In der Diskussion um Inklusion erscheint sie als „multifaktorielles und mehrdimensionales Konstrukt“ (Grosche, 2015, S. 20), das es im Folgenden näher zu bestimmen gilt.

## 2.1 Entwicklung des Inklusionsbegriffs

Der englische Begriff *inclusion* findet erstmalig in den 1970er Jahren im Sinne des gemeinsamen Lernens von Schülerinnen und Schülern mit *special needs* Erwähnung und löst in der amerikanischen Bildungsforschung die Begriffe des *mainstreaming* und der *integration* ab (Grummt, 2019, S. 12). Im Jahr 1971 verabschiedet die UN-Generalversammlung die *Declaration on the Rights of Mentally retarded Persons*, zur Stärkung der Rechte von Menschen mit Beeinträchtigung (Nady, 2020, S. 100). Wenig später, im Jahr 1975, folgt mit der *Declaration on the Rights of Disordered Persons* eine Erklärung zu den Rechten von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung. Im deutschsprachigen Raum begann die Reformbewegung ebenfalls in den 1970er Jahren. Vorangetrieben wurde sie durch den Einsatz von Eltern beeinträchtigter Kinder (Schnell, 2003, S. 35). 1973 wurde durch den Deutschen Bildungsrat das erste offizielle Dokument mit einer Empfehlung für die *Pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlichen* veröffentlicht (Reiss-Semmler, 2019, S. 26). Hierbei wurde im Gegensatz zum englischen Sprachraum jedoch nicht von Inklusion, sondern von Integration gesprochen.

Einen weiteren „Meilenstein auf dem Weg zur Verankerung des Rechts auf inklusive Erziehung und Bildung“ (Lindmeier & Lindmeier, 2015, S. 44) stellt die Salamaca-Erklärung der UNESCO-Kommission e.V. aus dem Jahr 1994 dar. Das erste Mal wurde gefordert, Bildungssysteme und Bildungsprogramme auf die individuellen Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zuzuschneiden, um der Diversität aller Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden (UNESCO, 1994) und spricht damit zentrale Aspekte inklusiver Bildung an (Nady, 2020). In Deutschland blieb diese Forderung nach einer *Schule für alle* politisch aber folgenlos. Erst mit der UN-BRK wurden die Forderungen nach einer Schule für alle als Bundesgesetz ratifiziert (Lindmeier & Lindmeier, 2015, S. 44) und wird zu einer Querschnittsaufgabe für viele Bereiche der Erziehungswissenschaft (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). Vorher wurde das Interesse und Engagement für das gemeinsame Lernen und die entsprechende Forschungszugehörigkeit eher der Sonderpädagogik zugeordnet (Reiss-Semmler, 2019, S. 26).

Inklusion ist das grundlegende Prinzip der UN-BRK. Artikel 3 formuliert allgemeine Grundsätze, die „als konsensfähige Orientierung der Politik für Menschen mit Beeinträchtigungen angesehen [werden]“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2013, S. 28). Inklusion ist somit geltendes Menschenrecht „und steht in direktem Zusammenhang mit der Achtung der Menschenwürde und den Prinzipien von Nichtdiskriminierung und Chancengleichheit“ (Degener & Mogge-Grotjahn, 2012, S. 65). Es werden dabei keine neuen oder besonderen Rechte für Menschen mit Beeinträchtigung festgehalten, sondern auf den Kontext von Beeinträchtigung angepasst (Lindmeier & Lindmeier, 2015, S. 45). Folglich kann die UN-BRK als Konvention zum Schutz und zur Förderung der Rechte beeinträchtigter Menschen verstanden werden. Speziell für die Bildung werden die

Vertragsstaaten in die Pflicht genommen, ein „inclusive education system at all levels“ (United Nations, o.J., Art. 24, Abs. 1) bereitzustellen und zu gewährleisten. Dazu werden verpflichtende Anforderungen an die unterzeichnenden Staaten gestellt, die „angemessene Vorkehrungen“ (Befragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2017, Art. 24, Abs. 2) zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystem treffen müssen. „Der Begriff ‚angemessene Vorkehrungen‘ bezeichnet ein rechtliches, in Deutschland noch nicht hinreichend verankertes Rezept“ (Jacobs, 2017, S. 219).

## 2.2 Integration und Inklusion

Die Begriffe Integration und Inklusion werden in Deutschland in verschiedenen Kontexten ähnlich genutzt (Grummt, 2019). Zurückzuführen sind sie auf die Salamanca-Erklärung und die UN-BRK. Menschen mit Beeinträchtigung haben fortan ein Recht auf eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft. Beide Dokumente verwenden in der englischen Fassung das Wort *inclusion*. Die amtlichen deutschen Übersetzungen verwenden hingegen das Wort *Integration*. Nur in der sogenannten Schattenübersetzung, die angefertigt wurde, um dem Wortlaut der Originalfassung näher zu kommen, findet sich die Übersetzung von *inclusion* als Inklusion (Bundeszentrale für politische Bildung, 2015). Allein aus der Tatsache heraus, muss ein Unterschied zwischen den beiden Begriffen bestehen, da der Begriff Inklusion offenbar näher an der englischen Übersetzung liegt. In der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion ziehen besonders die Befürworter der Inklusion eine klare Grenze zwischen den beiden Begriffen (Lee, 2012). Grummt (2019, S. 12) erkennt in der Diskussion um das Begriffspaar drei zu unterscheidende Argumentationslinien:

### 1. *Integration als Stufe auf dem Weg zur Inklusion.*

Integration ist das „gleichberechtigte und wertschätzende Miteinander unterschiedlicher Menschen, wobei Gleichberechtigung und Wertschätzung die Thematisierung der Unterschiede verlangt“ (Katzenbach, 2015, S. 48). Das Wort Integration ist von dem lateinischen Wort *integratio* abgeleitet und bedeutet die Wiederherstellung einer Einheit oder eines Ganzen (Lee, 2012, S. 23). Das bedeutet, „nur wer nicht dazu gehört, muss integriert werden“ (Deppe-Wolfinger, 2004, S. 30). Inklusion hingegen würde eine bedingungslose Annahme von Anfang an bedeuten. Wocken (2009) stellt in seinem Beitrag verschiedene Stufen vor, die von der Ex-tinktion (Auslöschung zur NS-Zeit) bis hin zur Inklusion reichen. Integration ist in diesem Modell die Vorstufe zur Inklusion (Abbildung 1).

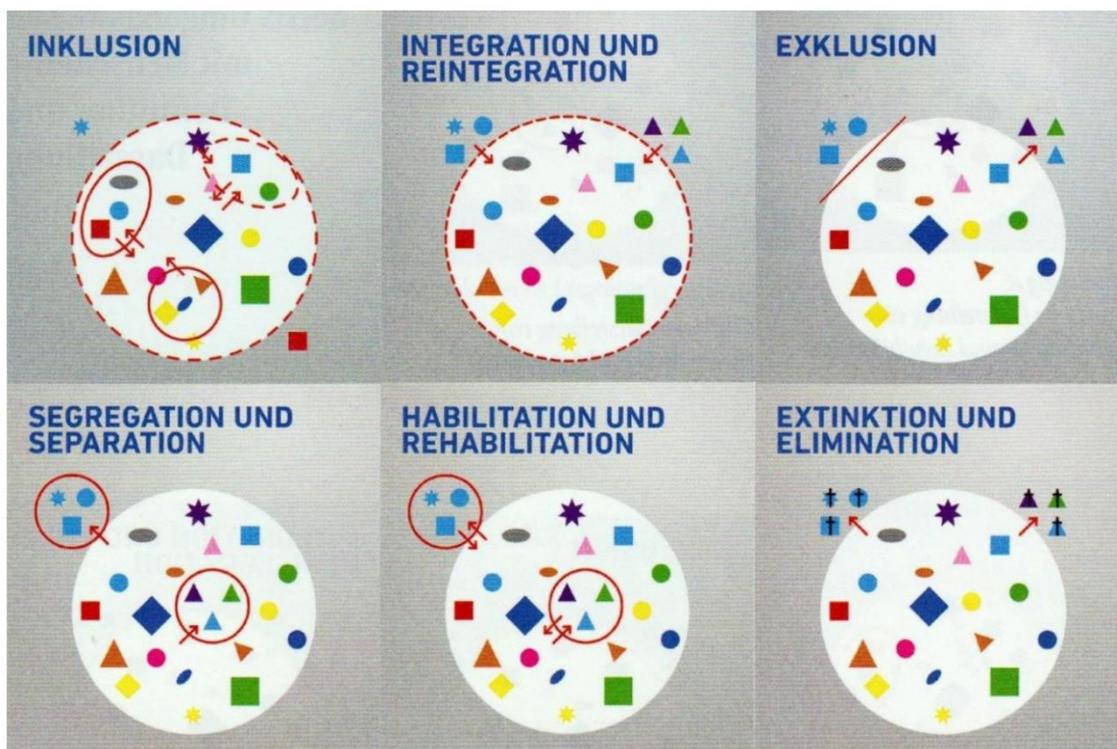


Abbildung 1. Von der Exklusion zur Inklusion (Darstellung: Lindemann, 2018)

Im Modell Holger Lindemanns (2018) wird die Inklusion als die letzte Stufe beschrieben. Inklusion ist die Stufe, „in welcher allen Menschen die gleichen Rechte in vollem Maße zuerkannt werden, auf Zwei-Gruppen-Theorien verzichtet werden soll und alle Kinder ohne Vorbehalte gemeinsam lernen und aufwachsen können“ (Grummt, 2019, S. 14).

2. *Integration und Inklusion als dasselbe nur zu historisch unterschiedlichen Zeitpunkten.*

Die Integrationsbewegung hatte in den 1990er Jahren ähnlich wie die Inklusion das Ziel einer Schule für alle (Grummt, 2019, S. 14 f.). Hinz (2004, S. 53 ff.) zitiert in diesem Zusammenhang verschiedene Autorinnen und Autoren dieser Zeit und stellt heraus, dass bereits zu diesem Zeitpunkt der Begriff Inklusion hätte eingeführt werden können. Das hätte seiner Meinung nach, den Anschluss an die internationale Diskussion um Inklusion erleichtert. Weiterhin hätte Inklusion als praxisbezogene Optimierung und Erweiterung von Integration verstanden werden können.

### 3. Die klare Trennung beider Begrifflichkeiten.

Grummt (2019, S. 15 ff.) führt diese Argumentationslinie auf die Interpretation des Integrationsbegriffs zurück, die nicht die Theoriebildung, sondern die Praxis in den Blick nimmt. In seinem Beitrag macht Hinz (2002, S. 11 f.) genau das und stellt die Praxis der Integration der der Inklusion gegenüber. Beispielhaft werden einzelne Gegenüberstellungen zitiert, um die klare Trennlinie zwischen Integration vs. Inklusion aufzuzeigen<sup>2</sup>:

- „Zwei-Gruppen-Theorie (behindert / nichtbehindert; mit / ohne sonderpäd. Förderbedarf) vs. Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten)
- Aufnahme von behinderten Kindern vs. Veränderung des Selbstverständnisses der Schule
- Individuumszentrierter Ansatz vs. Systemischer Ansatz
- [...]“ (ebd.).

Die Versuche Integration und Inklusion voneinander abzugrenzen, bestehen nicht nur im deutsch-, sondern auch im englischsprachigen Raum. Dort wird zwischen dem Begriffspaar *educational inclusion* und *full inclusion* (Fuchs & Fuchs, 1998) unterschieden. Vertreter der *full inclusion* fordern einen grundsätzlichen Systemwechsel in der Bildung (Lee, 2012, S. 33 ff.). Alle Menschen sollen in ihrer Individualität anerkannt werden. Eine Norm gibt es nicht. Förderschulen oder ähnlich ausgrenzende Schulformen dürfte es nicht mehr geben, der wissenschaftliche Zweig der Sonderpädagogik wäre überflüssig. Ähnlich wie die Diskussion um Inklusion in Deutschland, löst die Diskussion um *full inclusion* international Kritik aus (Kauffman & Hallahan, 1995; Ahrbeck, Badar, Kauffman, Felder & Schneiders, 2018).

---

<sup>2</sup> Die gesamte Gegenüberstellung findet sich im Anhang (A1 Praxis der Integration und die Praxis der Inklusion).

### 2.3 Der öffentliche und wissenschaftliche Diskurs

Durch die Unterzeichnung der UN-BRK ist Deutschland dazu verpflichtet ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen bereitzustellen. Wie ein solches System auszugestalten ist, lässt die UN-BRK offen. Allerdings werden „im Anschluss an das Verständnis eines ‚inclusive education system‘ im Sinne der Salamanca-Erklärung (1994) und der Konzeption einer menschenrechtsbasierter Bildung (vgl. Lohrenscheit, 2007; Lindmeier, 2008) Maßstäbe für ein solches Bildungssystem formuliert“ (Gasterstädt, 2019, S. 1). Ziele der Inklusion sind zum einen „die effektive, passgenaue und individuelle Förderung jedes Kindes“ (Grosche, 2015, S. 26). Zum anderen bezieht sie sich auf „die soziale Teilhabe, Freundschaft, Freiheit, Würde und Anerkennung“ (ebd.). Mel Ainscow und Susie Miles (2009, S. 2 f.) formulieren *vier Schlüsselemente der Inklusion* (übersetzt nach Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 10):

- *„Inklusion ist ein Prozess:* Die Zielsetzung der Inklusion bedarf dauerhafter Anstrengungen und ist als nicht endende Suche aufzufassen, bessere Wege im Umgang mit Diversität („diversity“) zu finden.
- *Inklusion bedarf der Identifikation und Beseitigung von Barrieren,* um Verbesserungen konzeptioneller Ansätze und Erziehungspraktiken zu planen und um die Kreativität und Problembewältigung der professionell in Bildungsinstitutionen Handelnden anzuregen.
- *Inklusion erfordert die Präsenz, die Partizipation und den Erfolg aller Adressatinnen und Adressaten:* ‚Präsenz‘ bezieht sich auf die gemeinsame Erziehung und Bildung an ein und demselben, gemeinsamen Bildungsort, was auch den kritischen Umgang mit ‚äußerer Differenzierung‘ unter Leitung einer sonderpädagogischen Fachkraft betrifft. ‚Partizipation‘ bezieht sich auf die Qualität der jeweiligen (Lern-)Erfahrungen, auch aus Sicht der Lernenden selbst. ‚Erfolg‘ bezieht sich auf die Lernergebnisse sowie auf das Lernen über den gesamten Lernprozess bzw. das gesamte Curriculum bzw. Lernprogramm hinweg und ist im Rahmen empirischer Studien zu evaluieren.
- *Inklusion beinhaltet eine partikuläre Hervorhebung derjenigen Gruppen von Lernenden, für die Exklusion, Marginalisierung und Underachievement ein besonderes Risiko darstellen,* die statistisch gesehen am stärksten gefährdet sind. Es geht darum, Verantwortung und Aufmerksamkeit für diese Lernenden sicherzustellen, um ihre Präsenz, ihre Partizipation und ihren Erfolg im allgemeinen Erziehungssystem zu gewährleisten.“

#### *Historische Entwicklung der Inklusion*

Die Inklusion in Deutschland hat eine weitreichende Historie, die auf die Reformbewegung in den 1970er Jahren zurückzuführen ist. Der Begriff Inklusion fand in Deutschland allerdings erst mit der Ratifizierung der UN-BRK Verwendung und war vorher nicht gebräuchlich (Krappmann, 2017, S. 14). Bettina Reiss-Semmler (2019) kritisiert, dass die historische Entwicklung der Inklusion vor der UN-BRK in der jüngeren Diskussion nur wenig berücksichtigt wird. Das führt ihrer Meinung nach zu einer erneuten Engführung des Inklusionsbegriffs auf die Kategorie Beeinträchtigung zurück und vernachlässigt andere Diversitätsdimensionen. Die UNESCO-Kommission e.V.

(2014) versteht unter Inklusion im Bildungsbereich, „dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen“ (ebd., S. 9). Ein Verständnis von Inklusion, das die Diversitätsdimensionen der *Ethnokulturellen Zugehörigkeit*, das *Geschlecht*, die *sexuelle Orientierung* und die *Sozioökonomische Benachteiligung* berücksichtigt, beschreiben Christian Lindmeier und Birgit Lütje-Klose (2015) als „*Weites, auf ‚alle‘ Diversitätsmerkmale bezogenes Adressatenverständnis*“ (ebd.). Dem gegenüber steht ein „*Enges, behinderungsbezogenes Adressatenverständnis*“ (ebd.), das den Fokus allein auf Beeinträchtigung legt.

### *Vor- und Nachteile der Inklusion*

Inklusive Bildung bedeutet, „dass alle Menschen an qualitativ hochwertiger Bildung teilhaben können. Ein inklusives Bildungssystem ist Kernelement einer chancengerechten Bildung für alle Menschen“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V., 2019, S. 3). Gemeint ist eine Bildung von Anfang an. Beginnend bei „frühkindlichen Angeboten über die elementarpädagogischen Einrichtungen, Grundschulen, weiterführende und Schulen bis hin zu bedürfnisorientierten Angeboten der Erwachsenenbildung, die auch in Deutschland oft fehlen“ (Hillenbrand, 2014, S. 285). Inklusion bezieht sich auf ein pädagogisches Modell, das die Aufnahme von Kindern und Jugendlichen in einer Einrichtung vorsieht und ihnen uneingeschränkte Teilhabe innerhalb der Einrichtung ermöglicht (Prenzel, 2014, S. 18). Die European Agency (2014) betont die Vorteile einer inklusiven Bildung für Lernende mit Beeinträchtigung oder sonderpädagogischem Förderbedarf. Diese erfahren:

- eine Wertschätzung und Akzeptanz von individuellen Unterschieden,
- Respekt gegenüber allen Menschen,
- Vorbereitung auf ein Leben in einer inklusiven Gesellschaft und
- die Möglichkeit, Aufgaben durch Übungen und durch das Unterrichten anderer zu bewältigen
- bessere soziale Beziehungen und Netzwerke,
- höhere Leistungen,
- größere Erwartungen,
- bessere Zusammenarbeit des Schulpersonals und
- bessere Integration der Familie in die Gesellschaft (in Anlehnung an die European Agency, 2014, S. 16).

Kritiker der Inklusion warnen vor solchen pädagogischen Heilsversprechungen und mahnen zur Mäßigung (Ahrbeck, 2016; Tenorth, 2011; Speck, 2019). Inklusion geht nach Meinung der Kritiker mit einem hohen moralisch-politischem Anspruch einher und weist „eine maßgeblich normative Komponente“ (Dederich, 2020, S. 531) auf. In der Diskussion um Inklusion entfaltet das einerseits eine hohe Anziehung, führt andererseits aber zur Polarisierung (ebd., S. 527). Franziska Felder (2017) kritisiert, dass in der Diskussion Inklusion ein monistischer Wert zugesprochen wird, der eine andere Meinung als Inklusion zu wollen gar nicht zulässt. Das könnte ein Grund dafür sein, dass in der gegenwärtigen Diskussion die Vorteile der Inklusion hervorgehoben werden, wohingegen die Nachteile keine Berücksichtigung finden (Ahrbeck, 2016). Dabei gibt es auch Beispiele von Schülerinnen und Schülern mit einer Beeinträchtigung, die sich an einer allgemeinen Schule nicht wohlfühlt haben oder denen es an der allgemeinen Schule nicht gut ging (ebd.). Betroffene Schülerinnen oder Schüler finden beispielsweise keinen Anschluss oder werden von anderen gehänselt und geärgert. Andere fühlen sich an der allgemeinen Schule schlicht überfordert. Sie erfahren keine individuelle Förderung und entwickeln Lernblockaden (Stahlschmidt, 2015, S. 68 f.; Hillenbrand, 2012). Für die Kritiker der Inklusion ist die Forderung nach einer *Schule für Alle* ein sehr kritisches Argument, da sie den Wegfall der Förderschule bedeuten würde. Diese wird von ihnen allerdings als bestehendes Unterstützungssystem angesehen (Grummt, 2019).

### *Kategorisierung und Dekategorisierung*

Es gibt Gründe, die sowohl für oder gegen die Förderschule sprechen. Mit der Diskussion um die Förderschule ist die Diskussion um die Kategorisierung beziehungsweise Dekategorisierung verbunden. Die Dekategorisierung zielt auf „eine Reflexion und Transformation (sonder-)pädagogischer Kategorien, deren am Defizit ansetzender, unidirektionaler Förderungsfokus, blinde Flecken oder gegenteilige Effekte produziert“ (Hinz & Köpfer, 2016, S. 39). Markus Dederich (2016) sieht in der Dekategorisierung Probleme, „denn [der Ansatz] unterschätzt systematisch die erkenntnistheoretische, kommunikative und pragmatische Dimension von Kategorien“ (ebd., S. 48). Er kritisiert, dass professionelles und zielgerichtetes pädagogisches Handeln eine begriffliche kategoriale Fundierung benötigt, die auf das Individuum abgestimmt sein muss. Mit der Dekategorisierung geht die Abschaffung personenbezogener Kategorien einher (Dederich, 2015, S. 201). Diese Kategorien bilden hingegen die „groben Leitkategorien des sonderpädagogischen Klassifizierungssystems; und darüber hinausgehend alle anderen, untergeordneten Kategorisierungen, die auf Behinderung verweisen“ (Ahrbeck, 2011a, S. 72). Mit dem Verzicht auf Kategorien würde das Benennen von Differenzen im Klassenvergleich erschwert, denn sie bilden die Grundlage einer individuenbezogenen Diagnostik und passgenauen Förderung (Quante & Wiedebusch, 2018, S. 122).

Denn „[a]llein aus einer auf Kategorien verzichtenden Anerkennung von Vielfalt, [...] lässt sich keine pädagogische Konzeption ableiten, die der Komplexität der erfahrbaren Phänomene und Problemlagen gerecht wird (Dederich, 2015, S. 202).

Befürworter der Dekategorisierung betonen, dass ein individualisierter Zugang zur Lebenssituation einer Person durch die Einteilung in Kategorien nur schwer zu erreichen ist (Wocken, 2012). Kategorien stellen abstrahierte Beschreibungen von Beeinträchtigungen dar, die gruppenbezogene Merkmale hervorheben und in den Vordergrund stellen. Somit kann eine spezifische Klassifikation die Individualität eines Menschen nur bedingt erfolgen, wodurch der individuelle Entwicklungs- und Lernprozess von Kindern und Jugendlichen aus dem Blick gerät (Wocken, 2015). Darüber hinaus bergen Kategorien die Gefahr der Etikettierung und Stigmatisierung sowie daraus resultierende Diskriminierung von Individuen und Gruppen (Quante & Wiedebusch, 2018, S. 122).

### *Dilemmata der Inklusion*

Brahm Norwich (2008) beschreibt in seinem Buch *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability* drei Dilemmata der Inklusion. Es handelt sich dabei um:

#### 1. *Das Klassifizierungsdilemma*

Das Dilemma schließt eng an den Diskurs der Dekategorisierung an. Einerseits soll die Inklusion auf etikettierende und stigmatisierende Kategorien vermeiden. Andererseits erschwert die Dekategorisierung „die begriffliche Kennzeichnung individueller Problemlagen“ (Dederich, 2020, S. 533).

#### 2. *Das Curriculumsdilemma*

In der Diskussion um Inklusion wird im Hinblick auf Unterrichtsplanung für ein gemeinsames Curriculum mit gleichen Bildungsinhalten für alle Schülerinnen und Schüler plädiert (Melzer, Meyer, Ehlscheid & Schlicht, 2016; Hinz, 2002). Norwich (2008) erscheint es wegen der vielfältigen Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern fraglich, dass ein gemeinsames Curriculum allen von ihnen gerecht werden kann.

#### 3. *Das Lernortdilemma*

Das Dilemma thematisiert den passenden Lern- und Förderort für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung. Speziell wird darauf eingegangen, dass gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern aufgrund von materiellen oder personellen Rahmenbedingungen nicht immer gewährleistet werden kann.

Die von Norwich (2008) beschriebenen Dilemmata finden sich auch im deutschsprachigen Raum wieder. Das *Klassifizierungs- und Lernortdilemma* zeigt sich insbesondere in der Diskussion um die *Kategorisierung und Dekategorisierung*. Im vorausgegangenen Abschnitt wird bereits deutlich, wie unterschiedlich die Positionen der Forschenden zu diesem Thema sind. Eng an die Diskussion der *Kategorisierung und Dekategorisierung* gebunden, ist die Frage um den passenden Lernort für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung und ob sie an der Regel- oder Förderschule besser lernen. Insbesondere für den Förderschwerpunkt Lernen zeigen Studien auf, dass Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigung an der Regelschule bessere Leistungen zeigen (Gebhardt, 2021; Krämer, Möller & Zimmermann, 2021; Lütje-Klose, Neumann, Gorges & Wild, 2018). Bezüglich des Selbstkonzeptes können zwischen inklusiv lernenden Schülerinnen und Schülern und denjenigen an der Förderschule keine Unterschiede festgestellt werden (Bear, Minke & Maning, 2002). Dagegen ist das schulleistungsbezogene Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf geringer als das der Mitschülerinnen und Mitschüler (Gebhardt, 2021, S. 55).

Neben dem *Klassifizierungs- und Lernortdilemma* wird auch das *Curriculumdilemma* in der deutschsprachigen Diskussion um Inklusion diskutiert. Ein inklusives Curriculum soll es den Schülerinnen und Schülern einerseits ermöglichen Wissen zu erwerben. Andererseits sollen sie lernen, an der Gesellschaft teilhaben zu können und sich einzubringen (Melzer et al., 2016, S. 193). Inklusive Curricula sollten dabei drei verschiedene Kompetenzbereiche beinhalten (ebd.):

- *Akademische Kompetenzen* (fachspezifisches Wissen),
- *Partizipative Kompetenzen* (ermöglichen die Teilhabe an der Gesellschaft) und
- *Personale Kompetenzen* (lernen von sogenannten Life-Skills (WHO, 1999)).

Das Konzept eines inklusiven Curriculums wird sowohl von Forschenden (Melzer et al., 2016; Reich, 2014; Hinz, 2002) als auch von der UNESCO (2009) unterstützt und gefordert.

### *Das Verständnis von Inklusion im Kontext der Wissenschaft*

Bis hierher ist deutlich geworden, dass der Begriff *Inklusion* kontrovers diskutiert und in verschiedenen Kontexten mit verschiedenen Bedeutungen benutzt wird. Ein Konsens unter den Meinungen ist schwer auszumachen. Das zeigen auch Claes Nilhom und Kerstin Göransson (2017) in einer systematischen Literaturanalyse von Studien zur Inklusion im europäischen und amerikanischen Raum. Sie ermitteln fünf idealtypische Positionen von Inklusion (zitiert nach Hillenbrand, 2017, S. 314):

1. „Alle pädagogischen Maßnahmen, von denen Personen mit Behinderung profitieren, unabhängig von der Organisationsform, sodass auch sonderpädagogische Institutionen inklusive Einrichtungen sein können.
2. Inklusion als Unterstützung bei besonderen Bedürfnissen in der Klasse der allgemeinen Schule und damit als eine Frage des Settings und der (Schul-)Organisation.
3. Als Erfüllung der spezifischen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen im allgemeinen Setting.
4. Als Erfüllung der spezifischen Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schülern.
5. Als die Etablierung von solch unterstützenden Merkmalen in den Gemeinden.“

Für den deutschsprachigen Raum explizieren Anne Piezunka, Tina Schaffus und Michael Grosche (2017) durch Experteninterviews vier Definitionen von schulischer Inklusion, deren Kern in der „Überwindung von Diskriminierung aufgrund von sozial konstruierter Gruppenzugehörigkeit“ (ebd., S. 216) liegt:

- *Verständnis 1: UN-Behindertenrechtskonvention*  
Schulische Inklusion wird als Rechtsanspruch für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung verstanden.
- *Verständnis 2: Pragmatisches Verständnis im Sinne von Leistungsentwicklung*  
Schulische Inklusion zielt auf die bestmögliche Förderung von Schülerinnen und Schülern unter Berücksichtigung ihrer Lernbedürfnisse, um gute Lernergebnisse zu erzielen.
- *Verständnis 3: Teilhabe/Anerkennung/Wohlfühlen*  
Schulische Inklusion ist die Anerkennung der Vielfalt aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren Voraussetzungen als Teil der Gemeinschaft.
- *Verständnis 4: Inklusion als Utopie*  
Schulische Inklusion ist eine Vision, die von einem Denken und Handeln ohne Kategorien getragen wird.

Die Analysen zeigen, dass im wissenschaftlichen Bereich unterschiedliche Verständnisse von Inklusion vorherrschen, die sich alle voneinander abgrenzen lassen. Anne Piezunka et al. (2017) machen deutlich, dass zwischen den Verständnissen ein gemeinsamer Kern besteht, der die Überwindung von Diskriminierung und Exklusion beschreibt. Mit Blick auf die Positionen Claes Nilhom und Kerstin Göransson (2017) ist dieser Kern wohl ebenfalls inhärent, ohne explizit genannt zu werden. Aus beiden Analysen geht hervor, dass Forscherinnen und Forscher eine klare Begriffsbestimmung vornehmen sollten, die eine Einordnung des Inklusionsbegriffs möglich macht.

## **2.4 Einstellung zur Inklusion**

Die Einstellung von Lehrkräften zur Inklusion gilt als eine wichtige Gelingensbedingung zur Implementation schulischer Inklusion (Schön, Stark & Stark, 2018; Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schitow, 2014). Das Konstrukt der Einstellung wird im klassischen Sinne in kognitive, affektive und verhaltensbasierte Dimensionen unterteilt (Bosse, Jäntsich, Henke, Lambrecht, Koch & Spörer, 2017; Eagly & Chaiken, 1993). Die Einstellungs- und Verhaltensforschung geht dabei von einem bestehenden Zusammenhang zwischen der Einstellung und dem Verhalten einer Person aus (Bosse et al., 2017, S. 133), wobei Einstellungen als wandel- und gestaltbar sowie als verschränkt mit sozialen Umwelten gelten (Besa, Röhrig, Schmitt & Tull, 2020). Innerhalb des Forschungsstandes zur Einstellung gegenüber der Inklusion liegt der Schwerpunkt der Studien und Befragungen auf den praktizierenden Lehrkräften oder solchen in Ausbildung (Lütje-Klose, Miller, Schwab & Streese, 2017; Seifried, 2015). Im außerschulischen Bereich bildet die Einstellungsforschung zur Inklusion hingegen ein Desiderat (Besa et al., 2020). Aus diesem Grund wird im weiteren Verlauf des Kapitels insbesondere die Einstellung von praktizierenden oder Lehrkräften in der Ausbildung dargestellt und thematisiert. Erst in den zusammenfassenden Worten am Ende des Kapitels wird in Kürze auch auf außerschulische Faktoren eingegangen.

Im schulischen Kontext stellt die Einstellung von Lehrkräften einen Teil ihrer Profession und ihrer Selbstwirksamkeit dar. Eine positive Einstellung zur Inklusion wird in der aktuellen Diskussion der Einstellungsforschung als bedeutsamer Faktor zur Implementierung schulischer Inklusion verstanden (Ruberg & Porsch, 2017; Gebhardt, Schwab, Nusser & Hessels, 2015; Hellmich & Görel, 2014). Christiane Ruberg und Raphaela Porsch (2017) stellen in einem systematischen Review fünf zentrale Einflussgrößen der Einstellung gegenüber Inklusion fest:

- *die Erfahrung,*
- *den Lehramtstyp oder Schulform,*
- *die Art der Behinderung oder Heterogenitätsmerkmal,*
- *die Selbstwirksamkeit und*
- *den Erhebungsort.*

Die von den Autorinnen festgestellten Einflussgrößen werden im weiteren Verlauf des Kapitels dazu genutzt, um den Forschungsstand vorzustellen. Die Einflussgröße *Selbstwirksamkeit* wird dabei um die von Stefanie Bosse und anderen (2017) festgestellte Dimension der *Innovationsoffenheit* erweitert, da diese sich ebenfalls auf die Einstellung, aber auch auf die Selbstwirksamkeit auswirken kann (ebd., S. 136).

### *Einflussgröße Erfahrung*

Viele Studien der Einstellungsforschung zur Inklusion von Lehrkräften oder Studierenden des Lehramts identifizieren einen signifikanten Unterschied auf die Einstellung durch persönliche oder berufliche Erfahrung mit Inklusion (Ruberg & Porsch, S. 403). Integrations- und inklusionserfahrene Lehrkräfte weisen insgesamt eine höhere Zustimmung zum gemeinsamen Unterricht und Inklusion auf als Lehrkräfte ohne Erfahrungen (Gebhardt et al., 2011). Zusätzlich weisen Stefanie Bosse und andere (2017) darauf hin, dass Lehrkräfte mit weniger allgemeiner Berufserfahrung tendenziell eine positivere Einstellung gegenüber Inklusion haben als erfahrene Lehrkräfte (ebd., S. 133). Mit Bezug auf die Diversitätsdimension *Beeinträchtigung* ist bei Lehrkräften aber nicht die reine Kontakthäufigkeit für eine positive Einstellung entscheidend, sondern die Qualität des Kontaktes zu Menschen mit Beeinträchtigung (Bosse, Henke, Jäntsche, Lambrecht, Vock, Spörer, 2016, S. 105). Festzuhalten ist hierbei, dass sich Lehrkräfte zwar oft für Inklusion aussprechen, sie damit aber pädagogische Herausforderungen verbinden, für die sie sich nicht ausreichend kompetent fühlen und die sie als Belastung erleben (Ohnesorg & Hauenschild, 2019, S. 288). Kris-Stephen Besa und andere (2020) sehen die Skepsis der Lehrkräfte gegenüber der Inklusion neben der eigenen Erfahrung auch darin begründet, dass „institutionelle Strukturen ein Gelingen von Inklusion behindern“ (ebd.).

Während viele der in diesem Abschnitt erwähnten Studien einen Zusammenhang zwischen Erfahrung und Einstellung zur Inklusion feststellen können, bestehen daneben weitere Studien, die keinen Zusammenhang zwischen den beiden Merkmalen feststellen konnten (Gebhardt et al., 2015; De Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Hellmich & Görrel, 2014). Die Ambivalenz der Studien macht deutlich, dass die Einstellung zur Inklusion möglicherweise nicht maßgeblich durch die Erfahrungen beeinflusst wird.

### *Einflussgröße Lehramtstyp/Schulform*

Die Ergebnisse zu dieser Einflussgröße „lassen mehrheitlich keine grundsätzliche Verallgemeinerung zu“ (Ruberg & Porsch, 2017, S. 404). Yvonne Hunter-Thompson, Norissa Newton und Janelle Cambridge-Johnson (2014) halten in ihrer Studie fest, dass Regelschullehrkräfte gegenüber der Inklusion überwiegend negativ eingestellt sind. Das zeigen auch die Ergebnisse einer Meta-Analyse von Anke De Boer und anderen (2011). Unter Grundschullehrkräften zeigt sich hingegen eine positivere Einstellung gegenüber der Inklusion (Ruberg & Porsch, 2017, S. 404). Lehrkräfte an der Hauptschule stehen zumindest der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen positiv gegenüber (ebd., S. 405). Weiterhin erachten Lehrkräfte der Sekundarstufe I die Förderschule als den besseren Lernort für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (ebd., S. 404 f.). Gleiches gilt für Lehrkräfte und Studierende des sonderpädagogischen Lehramts. Auch sie halten die Förderschule für den besseren Lernort, wenngleich sie gegenüber den Lehrkräften an Regelschulen bedeutend positiver gegenüber der Inklusion eingestellt sind (Kullmann et al., 2014, S. 3).

### *Einflussgröße Art der Behinderung/Heterogenitätsmerkmal*

Seit dem Inkrafttreten der UN-BRK zielen Befragungen insbesondere auf die Heterogenitätsdimension der Behinderung ab (Bosse et al., 2017, S. 133). Somit weisen die Ergebnisse der herausgestellten Studien auch vermehrt auf die Akzeptanz oder Ablehnung verschiedener Förderbedarfe und Förderkategorien hin. Zwar weisen Kullmann und andere (2014) darauf hin, dass in der geführten Interviewstudie die „Abkehr und Ablehnung von stabilen etikettierenden Zuschreibungen [...] in den Augen der interviewten Lehrkräfte eine weitere wesentliche Einstellung [...] für eine gelingende Umsetzung von Inklusion im Unterricht von Bedeutung [sind] (ebd., S. 9). Dennoch bestehen bei Lehrkräften bestimmte Vorbehalte gegenüber einzelner Diversitätsdimensionen. Gegenüber Schülerinnen und Schülern mit einer motorischen Einschränkung bestehen die geringsten Vorbehalte (Ruberg & Porsch, 2017, S. 404). Auch die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit einer Beeinträchtigung im Bereich Lernen sowie derer mit einer Hochbegabung und Verhaltensauffälligkeiten werden als positiv bewertet (Heyl & Seifried, 2014). Als besonders schwierig werden dagegen diejenigen Schülerinnen und Schüler bewertet, die mit den Förderschwerpunkten geistige Behinderung oder emotionale-soziale Entwicklung lernen (Bosse et al., 2017, S. 58). Darüber hinaus befürworten Studierende des Lehramts eine Exklusion von Schülerinnen und Schülern mit Mehrfachbehinderungen (Ruberg & Porsch, 2017, S. 404). Die Inklusion von Kindern, die mit Gebärdensprache kommunizieren, empfinden Regel- wie Förderschullehrkräfte problematisch und halten sie für schwierig umzusetzen (ebd., S. 405).

### *Einflussgröße Selbstwirksamkeit/Innovationsbereitschaft*

Verschiedene Studien zur Einstellungsforschung und Inklusion belegen einen positiven Zusammenhang bezüglich der Merkmale Einstellung und Selbstwirksamkeit (Bosse et al., 2017; Ruberg & Porsch, 2017). „In Abgrenzung zur allgemeinen Selbstwirksamkeit, die sich auf alle Lebensbereiche bezieht, kann die Höhe der bereichsspezifischen Selbstwirksamkeit von Lehrkräften im schulischen Kontext Auswirkungen auf die Qualität des Unterrichts haben“ (Bosse & Spörer, 2014, S. 281). Ralf Schwarzer und Matthias Jerusalem (2002) stellen in diesem Zusammenhang fest, dass Lehrkräfte, die sich als selbstwirksam erleben, anspruchsvollen und verantwortungsvollen Unterricht gestalten, der gleichermaßen diejenigen Schülerinnen und Schülern eine Förderung bietet, die einer Unterstützung bedürfen. „Lehrkräfte mit höherer Selbstwirksamkeitserwartung, die davon ausgehen, dass sie auch in unerwarteten Situationen erfolgreich problemlösend handeln und ihre Strategien und Vorgehensweisen als erfolgreich einschätzen, haben einen insgesamt höheren Anspruch an ihren Unterricht sowie an die individuelle Unterstützung der Schüler\*innen“ (Besa et al., 2020). Ausgehend von diesen Befunden liegt der Schluss nahe, dass sich insbesondere die Selbstwirksamkeit auf die Kompetenzeinschätzung und damit auch auf die Einstellung von Lehrkräften auswirken kann. Das zeigt auch eine Untersuchung von Anke Langner (2015), die herausstellt, dass die Überzeugung der Lehrkräfte in inklusiven Klassen zu unterrichten mit der Überzeugung einher geht, dass die Entwicklungschance nicht nur auf der Seite von Kindern mit Beeinträchtigung liegt, sondern bei allen Kindern (Bosse et al., 2017, S. 133). Patricia McHatton und Audra Parker (2013) stellen im Zusammenhang mit der Kompetenzeinschätzung von Lehramtsstudierenden in Bezug zur Einstellung ihr gegenüber fest, dass Studierende des Lehramts insbesondere durch den Besuch von theoretischen Seminaren oder praktischen Lektionen eine wesentlich positivere Einstellung gegenüber der Inklusion entwickeln (Bosse et al., 2016, S. 104).

Stefanie Bosse und andere (2017) führen neben dem Merkmal der Selbstwirksamkeit ein weiteres Kriterium zur Einstellung gegenüber der Inklusion an und benennen es als *Innovationsoffenheit*, die von der Autorin und den Autoren „als Prädiktor für die inklusionsbezogene Einstellung und Selbstwirksamkeit“ (ebd., S. 134 ff.) angesehen wird. Die Forschenden stellen dabei fest, dass: „Lehrkräfte, die offen für schulspezifische Neuerungen sind, [...] darauf folgend eine eher positive Einstellung zum gemeinsamen Lernen in heterogenen inklusiven Klassen [haben]. Innovationsoffene Lehrkräfte entwickeln zudem höhere Selbstwirksamkeitsausprägungen, sie sind demnach zuversichtlicher, inklusiven Unterricht gestalten zu können“ (ebd., S. 142).

### *Einflussgröße Erhebungsort*

Als letzte Einflussgröße zur Einstellung von Inklusion wird der Erhebungsort herangezogen. Es bestehen allerdings nur sehr wenige Studien, die den Erhebungsort als Einflussgröße auf die Einstellung gegenüber der Inklusion thematisieren. Christiane Ruberg und Raphaela Porsch (2017) heben in ihrem systematischen Review eine Studie von Ewald Feyerer (2014) hervor. In der Studie werden verschiedene österreichische Bundesländer hinsichtlich der Einstellung gegenüber der Inklusion untersucht. Als Ergebnis kann ein deutlicher Zusammenhang zwischen Einstellung und Erhebungsort festgestellt werden. Dieser Zusammenhang wird mit der regional unterschiedlichen Implementation von Inklusion begründet. In Deutschland liegen solche Studien allerdings nicht vor.

### *Zusammenfassung*

Die Einstellungsforschung geht über die bloße Darstellung einer Meinung bezüglich eines Sachverhaltes hinaus. Hinzu kommen das Wissen über den jeweiligen Sachverhalt verbunden mit „allgemeineren sozialen Werten und Ideologien (Besa et al., 2020). Julia Gasterstädt und Michael Urban (2016) bemängeln an der deutschen Einstellungsforschung insbesondere drei Aspekte (ebd., S. 59):

- i. „ein häufig wenig ausdifferenziertes Einstellungskonzept in Verbindung mit der Prämisse, diese Einstellung habe Einfluss auf Handeln,
- ii. die Verwendung von Kategorisierungen und die Kopplung der Möglichkeiten der Umsetzung von Integration oder Inklusion an individuelle Förderbedarfe und damit letztlich an den Schüler oder die Schülerin, und
- iii. ein kaum ausdifferenziertes Verständnis der Begriffe Integration und Inklusion bzw. deren Gleichsetzung und somit Verkürzung des Anspruchs inklusiver Bildung.“

Neben diesen kritischen Aspekten beziehen sich innerhalb der Einstellungsforschung Befragungen und Studien zur Inklusion häufig auf Lehrkräfte oder solche in Ausbildung (Lütje-Klose et al., 2017). Die vorgestellten Einflussgrößen beziehen sich deshalb ausschließlich auf die Lehrkräfte an der Regel- und der Förderschule sowie Studierende des Lehramts. Für die Elternschaft kann bezüglich der Einstellung gegenüber der Inklusion festgehalten werden, dass sie Inklusion eher positiv bewerten. Dabei halten diejenigen Eltern mit einer positiven Einstellung gegenüber Inklusion die Umsetzung in den Klassen für gelungen (Ohnesorg & Hauenschild, 2019, S. 287 f.). Eltern mit einer stärker skeptischen Einstellung zur Inklusion zeigen eher Probleme und Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Inklusion auf (ebd.). Studien, zu der Einstellung von Kindern gegenüber der Inklusion, sind nur selten. Bestehende Befunde deuten allerdings darauf hin, dass Kinder die Inklusion eher positiv sehen (Schwab, 2015).

Harry Kullmann und andere (2014) stellen in einer Interviewbefragung fest, dass einzelne Lehrkräfte die Bedeutung der Einstellung von „Eltern und Kindern sowie der Gesellschaft und der Bildungspolitik“ (ebd., S. 7) als wichtige schulische Faktoren zur Umsetzung von Inklusion benennen. Lehrkräfte begrüßen grundsätzlich die Idee der Inklusion, kritisieren aber deren praktische Umsetzung (Hodkins & Devarakonda, 2011). In einer Fallstudie von Lena Ohnesorg und Katrin Hauenschild (2019) sehen die Lehrkräfte Vorteile der Inklusion im sozialen Lernen zwischen den Schülerinnen und Schülern, befürchten allerdings, dass das fachliche Lernen eingeschränkt wird (ebd., 2019). Darüber hinaus wird die angemessene Förderung, die soziale Ausgrenzung oder die Ablenkung der Mitschülerinnen und Mitschüler mit und ohne Beeinträchtigung als kritisch angesehen (ebd., S. 286). Gleichmaßen zeigen die Ergebnisse der Forscherinnen „die Bedeutsamkeit von Kommunikation und Transparenz zwischen Lehrenden, Eltern und Kindern auf, wobei die Lehrenden eine Schlüsselrolle einnehmen“ (ebd., S. 288).

## **2.5 Kriterien inklusiver Bildung in Schule und Kindertagesstätte**

In der Wissenschaft und Öffentlichkeit wird unterschiedlich über Inklusion gesprochen, ohne sich dessen bewusst zu sein. Das führt in der Praxis zu Unklarheiten und Verunsicherungen, wie inklusives Lernen optimal gestaltet werden kann (Dederich, 2020, S. 532 ff.). Mel Ainscow und Susie Miles (2009) beschreiben mit vier Schlüsselementen Aspekte für ein inklusives Bildungssystem. In ihrem Beitrag stellen sie zusätzlich ein Rahmenmodell vor, um diese Schlüsselemente in bestehende Bildungssysteme zu implementieren (Abbildung 2). Das Modell besteht aus vier sich überlappenden Leitmotiven, zu denen jeweils vier *performance indicators* formuliert werden. Bemerkenswert ist der einleitende Satz zu den Indikatoren jedes Leitmotivs: „In an education system that is becoming inclusive“ (ebd., S. 5 f.). Der Satz verdeutlicht den prozessualen Charakter der Inklusion. Gleichzeitig zeigt er auf, dass sich Bildungssysteme nicht von Grund auf verändern müssen, sondern auf den bestehenden Strukturen aufbauen können. In den Bereichen *Concepts, Policy, Structures and Systems* sowie *Practice* sind dazu Vorkehrungen zu treffen<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Eine frei übersetzte Version aller Indikatoren findet sich im Anhang (A2 Freie Übersetzung der Indikatoren für Inklusive Bildungssysteme (nach Ainscow & Miles, 2009)).

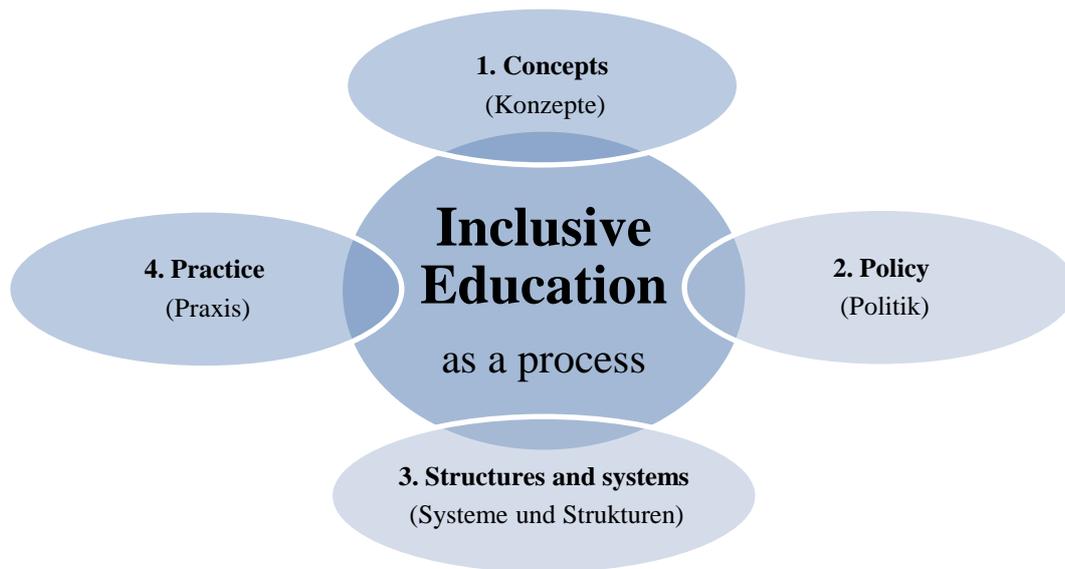


Abbildung 2. Inklusive Bildung als Prozess (in Anlehnung an Ainscow & Miles, 2009, S. 5)

Die vier Leitmotive und die zugehörigen Indikatoren bilden einen Rahmen, an dem sich die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems orientieren kann. Für den Bereich der Praxis (*Practice*) formulieren die Autorin und der Autor vier Indikatoren, die eine inklusive Schule auszeichnen (ebd., S. 6, freie Übersetzung):

- Schulen besitzen Strategien zur Förderung der Präsenz, Teilhabe und Leistung aller Lernenden in ihrem Einzugsgebiet.
- Schulen bieten Lernenden, die von Marginalisierung, Exklusion oder Schulversagen bedroht sind, eine Unterstützung.
- Lehramtsanwärterinnen und -anwärter sind darauf vorbereitet mit der Vielfalt der Lernenden umzugehen.
- Lehrerinnen und Lehrer haben die Möglichkeit an beruflichen Weiterbildungen teilzunehmen und sich für die Entwicklung inklusiver Praxis einzusetzen.

Die Indikatoren bieten eine Orientierung für Schulen auf dem Weg zur Inklusion, sind aber sehr grob gefasst. Für den deutschsprachigen Raum entwickeln Ulrich Heimlich, Christina Ostertag, Kathrin Wilfert und Markus Gebhard (2018) ein Instrument, um die inklusive Qualität einer Schule zu bewerten. Dazu wurde die „Qualitätsskala inklusive Schulentwicklung (QU!S)“ (ebd., S. 215) entwickelt. Auf der Basis des Mehrebenenmodells der inklusiven Schulentwicklung wurden zu

jeder Ebene des Modells fünf Qualitätsstandards formuliert<sup>4</sup>. Diesen Qualitätsstandards sind jeweils fünf ausformulierte Ausprägungsgrade zugeordnet. Zur Auswertung liegt ein ausführliches Manual vor. Zusätzlich zu der QU!S wurde eine kürzere Version veröffentlicht, die „stärker als ein Instrument der Selbstevaluation der Schule und als Forschungsinstrument begriffen“ (Heimlich, Gebhardt, Schurig, Weiß, Muckenthaler, Kiel, Wilfert & Ostertag, 2019) wird. In dieser Version ist die Bewertungsskala auf vier Ausprägungsgrade reduziert, die Qualitätsstandards bleiben hingegen gleich.

Beide Systeme beschreiben Indikatoren, mit denen sich eine Schule hinsichtlich ihrer inklusiven Qualität beurteilen lässt. Schwierig wird es hingegen konkrete Maßnahmen aus den Indikatoren abzuleiten, die an einer Schule umgesetzt werden können. Um Schulen auf dem Weg zur Inklusion zu unterstützen, können Schulbeispiele helfen, die erfolgreich inklusive Schulkonzepte etabliert haben und danach arbeiten. Seit dem Jahr 2009 zeichnen die Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen gemeinsam mit der Deutschen UNESCO-Kommission e.V. und der Bertelsmann-Stiftung jährlich Schulen mit dem Jakob Muth-Preis für inklusive Schulen aus. Zur Unterstützung der inklusiven Schulentwicklung wurden im Jahr 2016 alle Preisträgerschulen besucht (Bertelsmann Stiftung, 2016). Aus Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern, Sonderpädagoginnen und -pädagogen und Eltern konnten sieben Merkmale einer inklusiven Schule herausgestellt werden. Zusätzlich wurden Maßnahmen gesammelt, wie das jeweilige Merkmal an den Schulen umgesetzt wird (Tabelle 1).

---

<sup>4</sup> Die fünf Ebenen sind: Kinder und Jugendliche mit individuellen Bedürfnissen, Inklusiver Unterricht, Multiprofessionelles Team, Schulkonzept und Schulleben, Vernetzung mit dem Umfeld.

Tabelle 1

*Sieben Merkmale guter inklusiver Schule (in Anlehnung an Bertelsmann Stiftung, 2016).*

Merkmal	Beispiele
<b><i>In der inklusiven Schule stehen die SuS mit ihre Bildungserfolg im Mittelpunkt.</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SuS halten Lernziele und Lernfortschritte in einem Logbuch fest.</li> <li>• Jahrgangsmischung von Klasse eins bis vier – die Älteren fühlen sich für die Jüngeren verantwortlich; jeder fühlt sich seiner Lernfamilie zugehörig.</li> <li>• Lernpatenschaften zwischen Grund- und Mittelschulen.</li> </ul>
<b><i>Inklusiver Unterricht fokussiert auf individuelles und kooperatives Lernen.</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernstraßen – alle SuS wissen wo sie stehen, welche Schritte warum als nächstes zu erwarten sind und wen sie um Hilfe bitten können.</li> <li>• Lernateliers für bestimmte Fächer – SuS arbeiten an gemeinsamen Themengebieten an selbst gewählten Aufgaben.</li> </ul>
<b><i>Verbindliche Absprachen schaffen verlässliche Strukturen für gemeinsames Lernen.</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulweit gleiche Symbole und Rituale.</li> <li>• Prinzip des „Teamteaching“ ist fester Bestandteil des Schulkonzepts.</li> <li>• Verbindliche Präsenzzeiten für Lehrerinnen und Lehrer.</li> </ul>
<b><i>Die inklusive Schulpraxis steht immer auf dem Prüfstand.</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feste Teamzeiten im Stundenplan der Lehrerinnen und Lehrer.</li> <li>• Jährliche Hospitation in Kleingruppen an einer anderen Schule.</li> <li>• Enge Zusammenarbeit mit einer Universität.</li> </ul>
<b><i>Das Kollegium und die Schulleitung arbeiten zusammen.</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einsatz von Steuergruppen neben der Schulleitung.</li> <li>• Klassenteams aus multiprofessionellen Teams.</li> </ul>
<b><i>Die inklusive Schule arbeitet mit Eltern und externen Partnern zusammen.</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eltern gestalten das Schulleben aktiv mit.</li> <li>• Integrationshelfer sind Teil des Pools an der Schule.</li> <li>• Therapeuten sind im Schulalltag eingebunden.</li> </ul>
<b><i>Haltung, Kompetenz und geeignete Rahmenbedingungen bilden das Fundament inklusiver Schulen.</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leistungsbewertung und Unterricht sind stärkenorientiert.</li> <li>• Einsatz von Lobbrieffen – Nachricht an die Eltern über das positive Verhalten der Kinder.</li> <li>• Andere Professionen werden an den Schulen als gleichberechtigt anerkannt.</li> </ul>

Anmerkungen. SuS = Schülerinnen und Schüler.

Die inklusive Praxis von Kindertagesstätten wird im Vergleich zur Schule öffentlich weniger in Frage gestellt, was dadurch bedingt sein könnte, dass der sozialpädagogische Auftrag von Kindertagesstätten historisch stärker verankert ist (Seitz & Finnern, 2015, S. 21). Hinsichtlich des institutionellen Integrationsgrades sowie der praktizierten Inklusion ist die Kindertagesstätte der Schule vorausgegangen (Prenzel, 2014, S. 28). Daher ist zu vermuten, dass Erzieherinnen und Erzieher bereits Erfahrung mit inklusiven Praktiken haben und sie in ihr tägliches Handeln miteinbeziehen. Mit dem Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2019) besteht ein institutionsübergreifendes Instrument, das auch die Entwicklung zur inklusiven Kindertagesstätte unterstützen kann. In drei Dimensionen werden Planungs- und Umsetzungshilfen bereitgestellt:

*Dimension A:* Inklusive Kulturen entfalten

(Gemeinschaft bilden, inklusive Werte verankern)

*Dimension B:* Inklusive Leitlinien etablieren

(eine Einrichtung für alle entwickeln, Unterstützung von Vielfalt organisieren)

*Dimension C:* Inklusive Praxis entwickeln

(Spiel und Lernen gestalten, Ressourcen mobilisieren)

Zu den Dimensionen werden gut 500 Indikatoren und Fragen aufgestellt, welche die Inklusionsentwicklung anleiten können. Für die Kindertagesstätte liegen aber bisher kaum Evaluationsergebnisse mit der Arbeit des Index für Inklusion vor. Zur Qualitätssicherung der Inklusion an Kindertagesstätten stellen Ulrich Heimlich und Claudia Ueffing (2018) deshalb inklusive Qualitätsstandards auf, an denen Kindertagesstätten ihren Fortschritt auf dem Weg zur Inklusion feststellen können. Den Rahmen dieser Standards bildet das ökologische Mehrebenenmodell zur Inklusionsentwicklung. Im Unterschied zur QU!S werden die fünf Ebenen allerdings auf die Kindertagesstätte zugeschnitten :

1. die Kinder und ihre individuellen Bedürfnisse,
2. die gemeinsamen inklusiven Spiel- und Lernsituationen der Kinder,
3. das Team und die professionelle Performanz der Fachkräfte,
4. die Kindertageseinrichtung als Ganzes und ihre Außenwirkung sowie
5. die Vernetzung der Kindertageseinrichtung.

Auch hier werden zu jeder Ebenen fünf Qualitätsstandards aufgestellt. Die Qualitätsstandards werden in bis zu acht Fragen unterteilt, die von der Einrichtung beantwortet werden können. Über die Beantwortung dieser Fragen kann das inklusive Profil der Kindertagesstätte aufgezeigt werden.

## **2.6 Das Verständnis von Inklusion in diesem Review**

Inklusion ist ein viel diskutierter Begriff, der in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion unterschiedlich verstanden werden kann. Grosche (2015), Hillenbrand (2017) oder Nilhom und Göransson (2017) schlagen deshalb für Arbeiten, die sich mit Inklusion befassen, vor, Inklusion kurz zu definieren. Aufgrund dessen wird zum Abschluss dieses Kapitels festgehalten, was im weiteren Verlauf dieses Reviews unter Inklusion verstanden wird. Grundsätzlich wird Inklusion als Prozess zur Veränderung des praktischen Handelns in Bezug auf den Umgang mit verschiedenen Diversitätsdimensionen verstanden. Gemäß der UNESCO-Kommission e.V. (2014) soll allen Lernenden die barrierefreie Teilhabe an Bildungsprozessen ohne Diskriminierung ermöglicht

werden. Der Begriff Inklusion ist dabei von dem Begriff der Integration abzugrenzen. Inklusion wird als umfassender als Integration aufgefasst. Sie ist „das selbstverständliche, gleichberechtigte und wertschätzende Miteinander unterschiedlicher Menschen, wobei die Selbstverständlichkeit dieses Miteinanders darin besteht, dass ihre Unterschiedlichkeit nicht eigens thematisiert werden muss“ (Katzenbach, 2015, S. 47).

Neben diesem von mir vertretenden, grundsätzlichen Verständnis von Inklusion, unterliegt der Recherche ein enges, auf Beeinträchtigung bezogenes Verständnis. Die Beschränkung auf einen engen Inklusionsbegriff hat zwei Gründe. Zum einen hat mit der Ratifizierung der UN-BRK der Begriff der Inklusion Einzug in den deutschen Sprachgebrauch erhalten. Zum anderen weist Marek Grummt (2019) darauf hin, dass in der öffentlichen Diskussion ein enger Begriff von Inklusion diskutiert wird. Für alle weiteren Diversitätsdimensionen werden andere Schlagworte verwendet, wie beispielsweise *Integration von Menschen mit Migrationshintergrund*. Da dieses Review eine Trennung der Begriffe Inklusion und Integration vertritt, erscheint die Eingrenzung auf einen engen Inklusionsbegriff ebenfalls passend.

Abschließend möchte ich einen Bezug zu meiner persönlichen Einstellung und Haltung gegenüber der Inklusion ziehen. Für die Arbeit mit der KDA ist es entscheidend, dass sich die Autorin oder der Autor ihrer Haltung und Einstellung gegenüber der Thematik bewusst ist, da die eigenen beliefs das Ergebnis der Analyse beeinflussen können (Kapitel 4.5). Damit die Analyse möglichst objektiv verlaufen kann, wird bereits an dieser Stelle eine kurze Einordnung der eigenen Person im Hinblick zur Inklusion vorgenommen, welches im Kapitel zur Methodenkritik noch einmal aufgegriffen und abschließend diskutiert wird (Kapitel 9): Mir persönlich ist die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigung sehr wichtig. Während meines Studiums arbeitete ich als Betreuungsassistent in einer Wohngemeinschaft, die von Menschen mit Beeinträchtigung bewohnt wurde. Während meiner Tätigkeit stellte ich immer wieder fest, dass Menschen mit Beeinträchtigung zwar von ihrem Umfeld akzeptiert wurden. Eine vollständige und gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft allerdings noch nicht gegeben ist. Meiner Ansicht nach bedarf es einer größeren Aufmerksamkeit innerhalb der Gesellschaft, bis eine bedingungslose Teilhabe wirklich realisiert werden kann.

### **3. Die Zeitungen und ihre Historie**

„Zeitungen sind etwas höchst Lebendiges. Das wird von den Machern und Lesern gleichfalls empfunden. Ja, ihnen wird sogar Persönlichkeit unterstellt. Journalisten erzählen sich, eine Zeitung habe zu sein wie ein guter Freund“ (Lobe, 2004, S. 89). Unsere Freunde wählen wir mit Bedacht. Nicht mit jedem können oder möchten wir Zeit verbringen. Wir schauen sie uns genau an und fragen uns, ob sie auch zu uns passen. Nun könnte man der gedruckten Ausgabe einer Zeitung vorhalten, dass sie in der heutigen Zeit als ein alternder Freund auftritt. Die Auflagen der Zeitungen sinken und besonders junge Leserinnen und Leser suchen eher online nach Nachrichten, um sich zu informieren (Link, 2019). Es stellt sich also die Frage, ob die Tageszeitung heute überhaupt noch zeitgemäß ist (Buhse & Kremers, 2012).

Für dieses Review erscheinen gedruckte Tages- und Wochenzeitungen zur Analyse der Diskussion um Inklusion trotz der Zweifel einzelner Autorinnen und Autoren weiterhin relevant. Zum einen, weil der Untersuchungszeitraum bis in das Jahr 2006 zurückreicht und zu dieser Zeit noch nicht jeder freien Zugriff auf online Nachrichten besaß. Zum anderen empfinden Leserinnen und Leser die Zeitung als ein glaubwürdiges Medium (infratest dimap, 2021). Es kann deshalb davon ausgegangen werden, dass Zeitungen starken Einfluss auf den Meinungsbildungsprozess der Leserinnen und Leser haben (KEK, 2021). Zusätzlich konsumieren Leserinnen und Leser Zeitungen aufmerksamer und konzentrierter als andere Medien (ZMG, 2020). Die Informationen werden dementsprechend intensiver aufgenommen und wirken möglicherweise nachhaltiger.

Im Folgenden werden die einzelnen Zeitungen, die in diesem Review untersucht werden, vorgestellt. Dazu wird ein kurzer Abriss zu den Hintergründen seit der Gründung bis hin in die heutige Zeit vorgenommen. Denn zur „Beschreibung der heutigen Medienumgebung gilt es, auch Entwicklungen auf der Anbieterseite zu berücksichtigen“ (Jandura & Kösters, 2016, S. 28). Im Vergleich zur Darstellung des Inklusionsbegriffs ist die Beschreibung der Zeitungen etwas umfangreicher. Die Darstellung der einzelnen Zeitungen ist auf Schlüsselereignisse begrenzt, welche auf die heutige Präsenz der Zeitung Konsequenzen tragen. Für die Einordnung der Ergebnisse dieses Reviews sind die Hintergrundinformationen zu den Zeitungen grundlegend, da sie das politische Profil der Zeitungen nachhaltig prägen und somit Auswirkungen auf die heutige Berichterstattung haben.

### 3.1 Die Frankfurter Rundschau

Zu ihrem zehnten Bestehen im Jahr 1955 schrieb Karl Gerold, einer der ersten Herausgeber, über die *Frankfurter Rundschau*:

„Sollte einmal die Geschichte der Frankfurter Rundschau geschrieben werden, so kann sie unter dem Motto stehen: Es war ein unablässiges Bemühen um Unabhängigkeit in einer Zeit, in der Parteien aller Art versuchten, öffentlichen Einfluss zu pachten. Und es war nicht nur ein Bemühen, sondern ein schwerer Kampf. Es gab keine Partei, keinen Parteiführer und keine Regierung, mit denen wir uns nicht, wo wir Notwendigkeit sahen, auseinandersetzten“ (Gerold, zitiert nach Reifenrath, 2015).

Bis zu seinem Tod prägte er die Geschichte und das Profil der Zeitung nachhaltig und bleibt für die *Frankfurter Rundschau* eine bedeutsame Persönlichkeit. Dass die Zeitung einmal auf die hessische Landesregierung aus CDU/CSU angewiesen sein wird oder dass die Medienbeteiligungsgesellschaft der SPD Mehrheitseigner der Zeitung werden würde, ahnte Gerold in der Gründungszeit wohl nicht.

Die *Frankfurter Rundschau* erhielt ihre Lizenz im Sommer 1945. Es war die erste Lizenz für eine von Deutschen herausgegebene Zeitung in der US-Zone (Buschke, 2003, S. 94). Gegründet wurde die Zeitung von Emil Carlebach, Arno Rudert, Otto Grossmann, Hans Etkorn, Paul Rodemann, Wilhelm Knothe und Wilhelm Karl Gerst (ebd., S. 94). Die sieben Gründer gehörten alle verschiedenen Parteien an, waren Kommunisten oder Sozialdemokraten, einten sich aber als Gegner des Naziregimes (Juhász, 1996, S.35). Gemeinsam wollten sie eine Zeitung schaffen, die sich als sozial-liberale Zeitung „für Freiheit und Gerechtigkeit im Allgemeinen und für Rechte sozialer Minderheiten im Besonderen“ (Volkman, 2006, S. 104) einsetzt. Die erste Ausgabe erschien am 01. August 1945. Die anfänglichen Leitartikel der *Frankfurter Rundschau* waren stark antifaschistisch gefärbt und forderten eine neue, klare Ordnung der kapitalistischen Verhältnisse für Deutschland (Juhász, 1996, S. 35). Doch gerade wegen ihrer recht kommunistischen Haltung und Berichterstattung, wurde die *Frankfurter Rundschau* von den Amerikanern stark reglementiert (Buschke, 2003, S. 95). Nach und nach verließen deshalb die Gründer die Zeitung, bis nur noch Arno Rudert und Emil Carlebach übrigblieben. Karl Gerold, der ein Jahr nach ihrer Gründung zur *Frankfurter Rundschau* stieß, wurde Mitherausgeber und 1954 alleiniger Herausgeber (Der Spiegel, 1947).

Die *Frankfurter Rundschau* stellt sich als eine unabhängige Zeitung vor und um das zu untermauern tritt der Sozialdemokrat Gerold seinerzeit aus der SPD aus. Selbst bezeichnet Gerold die *Frankfurter Rundschau* als eine „unbequeme Zeitung“ (Buschke, 2003, S. 95), die in den 1950er Jahren zu den entscheidenden Kritikern der Adenauer Regierung gehört. Die Meinungsberichte der *Frankfurter Rundschau* und besonders die Gerolds sind „direkte, oft ungeschminkt – deftige Einmischungen ins politische Geschehen“ (Reifenrath, 2015), was selbst Adenauer nicht kalt lässt, der die *Frankfurter Rundschau* als „sozialistisches Blatt“ und als „eine besondere Giftküche“ bezeichnete (Buschke, 2003, S. 96). Ihre Unbequemlichkeit bescherte der *Frankfurter Rundschau* in

den 1960er Jahren ihre größten publizistischen Erfolge, „als ihre Ansichten zunächst im Umfeld der außenparlamentarischen Opposition und dann in der Studentenbewegung salonfähig wurde“ (ebd.). Unter der Studentenschaft erfreute sich die *Frankfurter Rundschau* wegen ihrer offenen, linksliberalen Haltung großer Beliebtheit und avancierte zur beliebtesten Zeitung (Riederer, 2014, S. 38). Zu dieser Zeit war die *Frankfurter Rundschau* von regem Meinungs-austausch geprägt. „Sie öffnete ihre Spalten den Exponenten der Studentenbewegung des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes (SDS) in Frankfurt, ließ aber sehr bewusst immer auch jene zu Wort kommen, die zur Mäßigung rieten und vor Gewalt warnten“ (Schmid, 2012).

Der Niedergang der *Frankfurter Rundschau* begann schleichend (Platen, 2013). Bis zur Jahrtausendwende hielt sich die *Frankfurter Rundschau* gut. Im Rhein-Main-Gebiet teilte sie sich ihre Leserinnen und Leser mit der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*. An der *Frankfurter Rundschau* schätzten die Leserinnen und Leser den besseren Lokalteil, an der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* den Wirtschaftsteil und das Feuilleton. In den 1990er Jahren wurde das Internet für die breite Öffentlichkeit zunehmend zugänglicher und spätestens mit dem Jahrtausendwechsel litten schließlich alle Tageszeitungen unter rückläufigen Auflagenzahlen (Walther, 2011, S. 57). Eine Modernisierung war unumgänglich. Die *Frankfurter Rundschau*, „deren so gemütliche wie verstaubte Produktionsmethoden [...], tat sich schwer mit der Modernisierung“ (Platen, 2013). Der Anschluss an die elektronischen Dienste gestaltete sich schleppend, das Computerlayout erschien langweilig und fehlerhaft. Die Auflagenzahlen der *Frankfurter Rundschau* sanken und auch die Leserinnen und Leser wechselten zu einer anderen Zeitung (ebd.). Wegen der finanziellen Schwierigkeiten sicherte das Land Hessen der *Frankfurter Rundschau* einen Kredit zu, der die Zeitung und ihre Redaktion arbeitsfähig hielt (Riebsamen, 2003). Die Leserinnen und Leser ließen aber ernsten Zweifel an der Unabhängigkeit der Zeitung aufkommen. „Wir sind stark genug, um unabhängig zu bleiben“ (Der Tagesspiegel, 2003), lautete die Antwort des stellvertretenden Chefredakteurs Stephan Hebel.

Nach der Übernahme durch den DuMont-Verlag im Jahr 2006 sinkt die Auflage weiter, sodass erneute finanzielle Einschnitte vorgenommen werden mussten (Der Spiegel, 2010). Als Folge der finanziellen Einbußen wird die DuMont-Redaktionsgemeinschaft, bestehend aus den Redaktionen der *Frankfurter Rundschau* und der *Berliner Zeitung* gegründet, um in Zukunft beide Zeitungen mit dem Politik- und dem Wirtschaftsressort zu beliefern (Bremer, 2011). Durch den Zusammenschluss verlor die *Frankfurter Rundschau* an Selbstständigkeit, da die Zeitung zunehmend in Berlin produziert wurde und die *Berliner Zeitung* die Mantelseiten stellte (Walther, 2011). Die eigenständige Berichterstattung belief sich wieder vorrangig auf den lokalen Raum in Frankfurt und Umgebung, „die Geschichte [...] als überregionale Tageszeitung [ging] zu Ende (Handelsblatt, 2011).

Seit 2009 schrieb die *Frankfurter Rundschau* rote Zahlen, die weit in den zweistelligen Millionenbereich reichten (Handelsblatt, 2011). Im November 2012 meldete die Zeitung Insolvenz an und sollte nur noch bis Januar 2013 erscheinen (Spiegel Online, 2012). Im Angesicht der massiven Verluste sahen die Gesellschafter keine Möglichkeit mehr, die Redaktion aufrecht zu erhalten. Dass die *Frankfurter Rundschau* auch noch über den Januar 2013 hinaus erscheint, verdankte die Redaktion der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*, die ein Kaufinteresse an der *Frankfurter Rundschau* anmeldete (Deutsche Presse Agentur (dpa), 2013). Nach Prüfung des Bundeskartellamts wird Ende Februar 2013 die Übernahme durch die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* genehmigt. Ab März erschien die *Frankfurter Rundschau* in der unabhängigen Verlags- und Redaktionsgesellschaft *Frankfurter Rundschau GmbH*, an der die *Frankfurter Sozietät* mit 55 Prozent Mehrheits-eigner war (Steffen, 2013). An der politischen Ausrichtung der *Frankfurter Rundschau* änderte sich nichts (Göpfert, 2013). Allerdings wurde die Redaktion wesentlich verkleinert. Insgesamt wurden nur 28 der 450 Redakteure übernommen (Weber, 2014), die für den Regionalteil der *Frankfurter Rundschau* zuständig waren. Der überregionale Teil kam für eine Übergangszeit weiter von der *Berliner Zeitung*, bis eine eigenständige Redaktion aufgebaut werden konnte. Im Jahr 2013 konnte die *Frankfurter Rundschau* wieder schwarze Zahlen schreiben (Weber, 2014). Die neue Chefredaktion bildeten Bascha Mika und Arnd Festerling. Mika war der Ansicht, die *Frankfurter Rundschau* ist „relativ klein und beweglich, sie muss sich nicht in den riesigen Bahnen eines Tankers bewegen. Die Offenheit und das Bedürfnis nach Weiterentwicklung sind groß“ (Mika, zitiert nach Lang, 2014). Heute ist Thomas Kaspar Chefredakteur der *Frankfurter Rundschau* (Frankfurter Rundschau, 2020).

Die Geschichte der *Frankfurter Rundschau* ist geprägt von Höhen und Tiefen. Doch auch nach dem vorausgesagten Ende im Jahr 2013 ist sie heute eine überregionale Tageszeitung, die seit 2015 auch wieder Gewinne verzeichnet (Hein, 2015). Seit 2018 gehört sie zur Zeitungsholding Hessen, der vierte Eigentümer seit ihrer Gründung (Lipinski, 2018). Die *Frankfurter Rundschau* ist eine Tageszeitung mit einer tiefen Tradition. Allen Eigentümerwechseln zum Trotz, hat sie ihre politische Ausrichtung und Überzeugung nie verloren. Sie war und ist eine links-liberale Tageszeitung, die sich mit ihrem hochwertigen Journalismus an „Menschen mit Überzeugungen [richtet]: offen, neugierig, mutig, kritisch [und] sozial“ (RheinMain.Media, o.J.). Für die *Frankfurter Rundschau* ist es von entscheidender Bedeutung, dass sie ihren Leserinnen und Lesern Orientierung bietet, „[d]ass sie Kontroversen und Debatten stärkt – und damit die kritische Öffentlichkeit“ (Mika & Festerling, 2015). Denn diese ist „Voraussetzung, Bestandteil und Vehikel unserer Demokratie“ (ebd.).

### 3.2 Die Frankfurter Allgemeine Zeitung

Die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* ist eine der bedeutsamsten überregionalen Zeitungen in Deutschland und stellt ein intellektuelles Relevanzmedium dar (Hoeres, 2014). Die erste Ausgabe erscheint am ersten November 1949. Der Erfolg der Zeitung war jedoch unwahrscheinlich (Hoeres, 2020, S. 20). Im Nachkriegsdeutschland vergaben die Alliierten Lizenzen für Zeitungen nur an eindeutig Unbelastete, womit Altverleger zunächst ausgeschlossen waren. Einige ehemalige Redakteure der von Hitler verbotenen *Frankfurter Zeitung* versuchten aber mit der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* ein ebenbürtiges liberales Medium und eine „überregionale Stimme für die Marktwirtschaft“ (ebd.) zu schaffen, für die das Klima in Deutschland nicht günstig war. Die Verleger erhielten trotz ihrer Vergangenheit die Lizenz für die *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, die aus einem Zusammenschluss aus der Wirtschaftspolitischen Gesellschaft (WIPOG) und der in Mainz gegründeten *Allgemeinen Zeitung* entstand. Die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* war zwar an die *Frankfurter Zeitung* angelehnt, stellte aber keinen Nachfolger dar (Frankfurter Allgemeine Zeitung, 2019, S. 4). In ihrer Gründungszeit unterlag die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vielen politischen Einflüssen durch verschiedene Unternehmen, die der WIPOG angehörten (Hoeres, 2014). Sie stand demnach nicht nur unter finanziellem Druck, sondern „musste sich auch gegen Pressionen und Interventionsversuche aus der Politik, aus der Wirtschaft und aus den Reihen der eigenen Anteilseigner und Förderer wehren“ (Hoeres, 2020, S. 21). Das führte bei den Herausgebern zu grundsätzlichen Veränderungen, in deren Folge sich die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 1951 von der WIPOG trennte und 1959 die FAZIT-Stiftung als Mehrheitseigner gegründet wurde (Frankfurter Allgemeine Zeitung, 2019, S. 8).

Einen Chefredakteur gab es bei der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* nicht. Die fünf, heute vier, Herausgeber waren gemeinsam für die Führung der Zeitung verantwortlich (Siering, 2002, S. 59). Jeder von ihnen hatte die Aufsicht über ein Ressort, wodurch sich schnell ein gewisses Eigenleben der Ressorts einstellte. Das führte zu einer großen Attraktivität für unterschiedliche Leserinnen- und Leserschichten, da sich jeder nach Interesse einen Teil aus der Zeitung herausuchen konnte (Hoeres, 2020, S. 21). Was auf der einen Seite positiv erscheint, hatte auch seine Schattenseiten. Denn unter den Herausgebern kam es zu Auseinandersetzungen. Die größte entstand im Jahr 1986, als Jürgen Habermas eine Heidegger-Kritik in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* veröffentlichte (ebd.). Der darauffolgende Streit zwischen dem Feuilleton-Herausgeber Joachim Fest und dem Literarchef Marcel Reich-Ranicki führte zu tiefer Zerrissenheit, was sich jedoch positiv auf das Feuilleton auswirkte. Denn das bis dahin einseitig geführte Feuilleton avancierte zu einer „maßgeblichen kulturellen Instanz der Bundesrepublik“ (ebd.).

In der Zeit vor der Digitalisierung ist die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* als Leitmedium nicht zu überschätzen (Hoeres, 2015, S. 7). Ihren Leserinnen und Lesern bot sie eine Orientierung und ordnete die Wissensaufnahme fachgerecht ein. Mit dem Untertitel *Zeitung für Deutschland* vertrat die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* einen hohen nationalpolitischen Anspruch (Siering, 2002, S. 35 ff.). Der Wiedervereinigung Deutschlands stand sie sehr aufgeschlossen gegenüber und berichtete sehr kritisch gegenüber der Regierung der Deutschen Demokratischen Republik (DDR). Als die Wiedervereinigung bevorstand befürwortete die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* im Gegensatz zu vielen anderen Stimmen den Prozess (Hoeres, 2020, S. 21). Nach dem Mauerfall im Jahr 1989 war die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* in der DDR allerdings weniger beliebt, da sie wegen ihres dominanten Wirtschafts- und Finanzteils als Symbol des westlichen Kapitalismus galt (Burkhardt, 2012). Erst mit der Einführung der *Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung* gelang es, an Einfluss zu gewinnen. Seit dem ersten Erscheinen ist sie fester Bestandteil des Konzepts der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* und erscheint wöchentlich.

Mit ihren Nachrichten richtet sich die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* insbesondere an die „Leistungsträger unserer Gesellschaft“ (Frankfurter Allgemeine Media Solutions o.J.). Sie ist als eine Zeitung zu verstehen, die sich insbesondere an die elitäre Gesellschaft richtet und mit ihrem Gesellschaftsvertrag dazu verpflichtet ist „in voller Unabhängigkeit von Regierung, Parteien und Interessengruppen auf freiheitlich-staatsbürgerlicher Grundlage“ (Frankfurter Allgemeine Zeitung, 2019, S. 8) geführt zu werden. Um diesen Anspruch zu gewährleisten, liefern mehr als 300 Redakteurinnen und Redakteure sowie 100 Redaktionsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter „erstklassigen Qualitätsjournalismus“ (Frankfurter Allgemeine Zeitung, 2019, S. 10). Zudem besitzt die Zeitung eine der größten Korrespondentennetze der Welt (ebd.). Bis heute zählt sie zu den bedeutendsten unabhängigen Tageszeitungen in Deutschland, die mit ihrer Berichterstattung gesellschaftliche Debatten anstößt und verschiedenen Meinungen Gehör schenkt. Sie fordert ihre Leserinnen und Leser intellektuell heraus, denn um die „Parteilichkeit und journalistischen Strategie hinter den Artikeln zu entschlüsseln“ (Burkhardt, 2012), erfordert es zum Teil großen Vorwissens. Mit ihren Leitartikeln und Kommentaren wirkt die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* meinungsbildend auf ihre Leserinnen und Leser ein (Frankfurter Allgemeine Zeitung, 2019, S. 10). Zusätzlich werden zur Meinungsbildung häufig Gast- und Fachbeiträgen aus der Wissenschaft veröffentlicht, um die Perspektive der Leserinnen und Leser zu erweitern. Zudem legt sie Wert auf aussagekräftige Bilder (ebd.).

Über die Zeit ihres Bestehens hat sich die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* stark verändert. Bis 2007 erschien die Zeitung noch ohne farbiges Titelbild. Heute ist sie hingegen „luftiger, farbiger, bildreicher, humorvoller geworden“ (Hoeres, 2020, S. 21). Die politische Leitlinie der Zeitung ist konservativ und richtet sich mit ihrer Berichterstattung an die gebildete Bevölkerung. Zwar leidet die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* wie alle anderen Zeitungen auch unter Auflagschwund, doch wegen ihres qualitativ hochwertigen Journalismus wird sie wahrscheinlich noch lange in gedruckter Form verlegt (Buhse & Kremers, 2012).

### 3.3 Springers Bild und Welt

Der 15-jährige Axel Springer verließ das Ernst Schlee-Gymnasium in Hamburg Altona ohne Abitur und machte zunächst eine Ausbildung als Setzer und Drucker, bevor er 1931 eine Ausbildung als Journalist begann, welche er im Jahr 1933 beendete (Bahnsen, 2005). Nach Abschluss der Ausbildung arbeitete er in der väterlichen Zeitung als Redakteur, immer von dem Traum getragen, das größte Verlagshaus Europas zu gründen (Simon, o.J.). Die NS-Ideologien wurden im Hause Springer strikt abgelehnt, Springers Vater war liberal-konservativ. Das sollte Springer gerade in der Nachkriegszeit zu Gute kommen, als er sich um eine Lizenz zur Verlagsgründung bei den Briten bewarb. Doch um die Lizenz zu bekommen waren mehrere Antragstellungen<sup>5</sup> nötig, denn Lizenzen wurden nicht an Privatpersonen vergeben. Zusammen mit seinem Vater gründete er zunächst die Unternehmen *Hammerich & Lesser GmbH*, *Axel Springer GmbH* und *Springer & Sohn OHG*, zum Betrieb einer Druckerei (ebd.). Mit der *HÖR ZU!* (1946) legte er anschließend den Grundstein für den Erfolg des Springerimperium. Die Zeitschrift war lange die erfolgreichste in Europa (Focus Money, 2013). Erste Schritte auf dem Zeitungsmarkt folgten mit dem *Hamburger Abendblatt* (1948). Sie war die erste Tageszeitung in Deutschland, die ohne Lizenz herausgegeben werden durfte (ebd.). Wenig später im Jahr 1952 erschien die *Bild-Zeitung* (Bartels, 2017), mit der Springer einen publizistischen Volltreffer landete (Simon, o.J.). Mit dem Erwerb der Zeitung *Die Welt* (1953) setzte sich der Aufstieg des Unternehmens weiter fort (ebd.).

---

<sup>5</sup> Den ersten Versuch um eine Lizenz für den *Hamburger Telegraph* zu bekommen, wagte Springer mit Max Schmeling, was sich für ihn als Fehler herausstellen sollte, da Schmeling für einen NS-Sympathisanten gehalten wurde und eine Veröffentlichung damit ausgeschlossen war. Vier Zeugenaussagen von Bekannten und Freunden waren notwendig um zu bezeugen, dass Springer kein Parteigänger der Nationalsozialisten war (Bahnsen, 2005).

### 3.3.1 Die Bild-Zeitung

Die Idee für die *Bild-Zeitung* soll Axel Springer Anfang des Jahres 1952 gekommen sein, als er im Londoner Hotel *Savoy* gastierte (Kellerhoff, 2012). Als Maßstab für sein neues verlegerisches Vorhaben, dienten ihm britische und US-amerikanische Boulevardzeitungen, an denen er besonders die „Betonung visueller Effekte, [die] kreativen Werbemaßnahmen und [die innovative] Drucktechnik“ (von Arnim, 2012, S. 88) schätzte. Springer wollte eine Zeitung, deren Nachrichten 90 Prozent ihrer Leserinnen und Leser interessieren (Naehrer, 1991, S. 91).

Aus einer Leserbefragung für das *Hamburger Abendblatt* wusste Springer, dass besonders „bebilderte und knapp abgefaßte [sic!] Berichte extrem hohe Nutzungswerte“ (Naehrer, 1991, S. 91) besaßen. Springer soll sich mit einem Stapel Boulevardzeitungen ausgestattet haben, um auszusortieren, was seinen Vorstellungen nach in eine Zeitung „völlig neuen Typs“ (Springer, zitiert nach Boenisch, 2007, S. 142) gehörte. Der Durchbruch des Fernsehens in den USA bestätigten Springer in der Überzeugung, „dass das bewegte und unbewegte Bild als Informationsträger zunehmend an Bedeutung gewinnen“ (von Arnim, 2012, S. 89) wird. Die *Bild* sollte sich genau das zu Nutze machen und „eine gedruckte Antwort auf das Fernsehen“ (Lobe, 2004, S. 95) verkörpern. Am 24.06.1952 erscheint dann die vierseitige Erstausgabe der *Bild*, zum Großteil mit Bildern und kurzgefassten Bildunterschriften. Die Texte waren so kurzgehalten wie nur möglich, was zu Skepsis innerhalb des Verlagshauses führte (von Arnim, 2012, S. 91 f.). Ob eine Tageszeitung, die nur aus Bildern besteht, überhaupt Absatz finden würde, war fraglich. Denn es wurde befürchtet, dass zu wenige aktuelle Bilder zur Verfügung stehen, die bei Leserinnen und Lesern auf Interesse stoßen würden (Naehrer, 1991, S. 93 f.). Die Vorahnung bestätigte sich und in den ersten Monaten stagnierte der Verkauf. Erste Gerüchte über die Einstellung der Zeitung wurden laut (von Arnim, 2012, S. 92). Springer hielt trotz der Startschwierigkeiten an seinem Konzept fest, vergrößerte seine Redaktion und berief Rudolf Michael, als erfahrenen Journalisten, in die Chefredaktion (Naehrer, 1991, S. 93). Was folgte, war eine grundsätzliche Überarbeitung und Umgestaltung der Zeitung im Jahr 1953. Bildunterschriften und Kurzlektüren wurden zunehmend durch recherchierte Beiträge ergänzt und Leserinnen und Leser bekamen „nun täglich eine fröhliche Mischung aus großen Schlagzeilen, menschlichen Geschichten und möglichst aufsehenerregenden Fotos“ (Kellerhoff, 2012) präsentiert.

Die Beiträge der *Bild* waren in der Anfangszeit überwiegend unpolitisch, denn Michael hielt nichts davon, dass eine Zeitung einen politischen Auftrag hat. Viel wichtiger erschien es ihm den Leserinnen und Lesern „etwas mitzuteilen und sie zu unterhalten, ihrem monotonen Alltag ein bißchen [sic!] individuelles Leben zu geben“ (Michael, zitiert nach Führer, 2007, S. 314). Politische Beiträge waren nur dann interessant, wenn sie die Menschen unmittelbar betreffen. Die *Bild* wollte ihre Leserinnen und Leser spüren lassen: „Hier geht es um Menschen, hier geht es um Menschen

wie du und ich – ja hier geht es um einen selber“ (Springer & Sohn, zitiert nach Lobe, 2004, S. 99). Was dieses Zitat verdeutlicht, ist der besondere Stil der *Bild*: „Nicht was wichtig ist oder als wichtig erachtet wird, ist Gegenstand der *Bild*-Berichterstattung, sondern nur das, was emotional bewegt“ (Boenisch, 2007, S. 133). Die Journalistinnen und Journalisten der *Bild* selektieren ihre Themen also danach, ob sie „emotionale Komponenten“ (Voss, 1999, S. 74) besitzen, um diese als „spannungserzeugende Elemente“ (ebd.) zu nutzen. Dabei bedient sich das Blatt einer sehr einfachen und bildhaften Sprache. Die Sätze sind sehr kurz und einfach gestaltet, die Umgangssprache überwiegt (Boenisch, 2007, S. 136 ff.). Teilweise fehlen zwischen den Sätzen Konjunktionen, sodass Tatsachen rasch aufeinander folgen und logische Beziehungen nicht unbedingt herausgearbeitet werden (ebd., S. 138 f.). Besonders die Kürze der Artikel, ihr Unterhaltungswert sowie die leicht verständliche Sprache werden bei den Leserinnen und Lesern der *Bild* sehr geschätzt, bieten allerdings auch Anlass zur Kritik von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Journalistinnen und Journalisten. Meyn und Tonnemacher (2012, S. 75) stellen zusammenfassend heraus, dass „Kritiker betonen, *BILD*...

- vereinfache viele Sachverhalte bis zur Verfälschung des Nachrichtenkerns,
- bausche unwichtige Themen auf und lasse wichtige weg,
- verwende zuweilen illegale Methoden der Nachrichtenbeschaffung,
- verstoße häufiger als andere Presseorgane gegen die ‚Publizistischen Grundsätze‘ des Deutschen Presserates.“

In den Anfangsjahren nahm Springer noch großen Einfluss auf die Berichterstattung der *Bild* (Führer, 2007; von Arnim, 2012). Aber auch seine Einflüsse blieben neben denen Michaels unpolitisch (Führer, 2007, S. 318). In den 1950er Jahren wuchs die Auflagenstärke. Erst nach seiner Russlandreise<sup>6</sup> intensivierte sich die politische Berichterstattung. In einem Telegramm an Chefredakteur Michael forderte Springer, die *Bild* solle nie mehr aus ihrer politischen Verpflichtung entlassen werden und jeden Tag auf Seite eins über Missstände berichten (Führer, 2007, S. 319). Michael hielt entgegen der Forderung an dem bestehenden Prinzip fest.

Anfang der 1960er Jahre bezog die *Bild* explizit politische Stellung im Ost-West-Konflikt (Boenisch, 2007, S.144). Mit Chefredakteur Karl-Heinz Hagen zog ein Anti-Kommunist in das Verlagshaus ein, der mit seiner politischen Meinung deutlich gegen das russische Vorgehen im Osten Deutschlands schrieb. Als der Konflikt sich zunehmend aufheizte entschied sich Springer wieder

---

<sup>6</sup> Springer versuchte als Folge des Erfolgs mit *Die Welt* mit dem russischen Regierungschef Nikita Sergejewitsch Chruschtschow über die Wiedervereinigung Deutschlands zu verhandeln, scheiterte damit und wurde in Russland verspottet. Als Reaktion attackierte er die russische Regierung in seinen Medien (Luhmann, 2011, S. 151).

für einen gemäßigeren, unpolitischen Kurs und stellte den damaligen Bravo-Chefredakteur Peter Boenisch ein (ebd.). Mit ihm zogen wieder vermehrt Promi-Klatsch und Hollywood-Geschichten in die *Bild* ein. Erst Ende der 1960er Jahre, infolge der Studentenproteste, wurde die *Bild* unter Boenisch wieder politisch. Springer selbst verstand sich inzwischen als politischer Verleger (ebd., S. 149) und achtete stark darauf, dass alle seine Publikationen einheitliche Werte vertraten. Dazu zählten unter anderen das Eintreten für die Wiedervereinigung Deutschlands, die Unterstützung des israelischen Volks und die Anerkennung des Staates Israel sowie die Ablehnung von politischem Extremismus (Axel Springer SE, o.J.)<sup>7</sup>. Es war für Springer und seinen Verlag daher unverständlich, dass die Studentinnen und Studenten zwar auf der einen Seite für eine Veränderung der gesellschaftlichen und politischen Bedingungen eintraten, auf der anderen Seite aber USA-kritische Parolen äußerten, statt Kritik an den bestehenden Strukturen der DDR zu üben (Boenisch, 2007, S. 155). Die Berichterstattung der *Bild* richtete sich während der gewaltsamen Proteste gegen die Studentinnen und Studenten, statt gegen die staatlichen Instanzen, die die eigentlichen Initiatoren der Gewalt waren (Kruip, 1999, S. 225). Als Folge der Berichterstattung in der *Bild* und anderen Springer Medien entstand die Anti-Springer-Kampagne, die den Springer Verlag als kapitalistisches Feindbild ins Zentrum rückte und anprangerte. Noch bis heute versucht der Springer Verlag die 68-er Affären aufzuklären (Döpfner, 2018).

Die Geschichte der *Bild* macht deutlich, dass ihre Linie eng an die Meinung und Haltung Springers sowie des jeweiligen Chefredakteurs gebunden war und ist und zwischen den alternierenden Phasen „der Politisierung und Banalisierung“ (Boenisch, 2007, S. 141) schwankt. Auf die politische Hetze gegen die Studentinnen und Studenten Ende der 1960er Jahre unter Boenisch, folgte als Chefredakteur 1971 Gunter Prinz, der mit der *Bild* wieder verstärkt auf *Sex and Crime* sowie *Herz, Gefühl und Liebe* setzte. Prinz prägte zudem das Bild der Zeitung als „Anwalt des kleinen Mannes“ (Bild 2010). Heute sinken wie bei allen Tageszeitungen auch die Auflagen. Trotzdem ist die *Bild* mit knapp 1,36 Millionen Exemplaren Deutschlands meist verkaufte Tageszeitung (Weidenbach, 2020). Ihr Chefredakteur ist Julian Reichelt, der „seine Zeitung wieder zum Kampfblatt gemacht, zu einem, das so laut und aggressiv ist wie schon lange nicht mehr“ (Fromm & Kaul, 2018). In der Historie der Zeitung ist das kein Einzelfall, aber vielleicht kommt mit dem nächsten Chefredakteur auch wieder eine neue Leitlinie.

---

<sup>7</sup> Die Grundsätze des Axel Springer Verlag haben bis heute Bestand, wurden allerdings nach der Wiedervereinigung 1990 geändert und im Laufe der Jahre wegen der zunehmenden Internationalisierung des Verlagshauses ergänzt (Axel Springer SE, o.J.).

### 3.3.2 Die Welt

Als Axel Springer die *Welt* im Jahr 1953 übernahm, zieht mit der Zeitung ein anspruchsvolles und intellektuell hochwertiges Medium ins Verlagshaus Springer ein. Die Gründung der *Welt* liegt allerdings noch weit vor dem Kauf durch Springer. Im Jahr 1945 wurde sie von der britischen Militärregierung als Modellzeitung für die Lizenzpresse konzipiert „und bildete ein Kernstück der in der re-education policy eingebetteten Reform des deutschen Pressewesens“ (von Arnim, 2012, S. 97). Die Briten gründeten die *Welt*, um mit ihr eine Zeitung zu schaffen, „die nach einer Übergangsphase als Presseorgan der Besatzungsmacht mit zunehmender Eigenständigkeit schließlich für die deutschen Medien in Hinsicht auf Objektivität und internationale Kooperation vorbildlich sein sollte“ (Luhmann, 2011, S. 143). Als Vorbild für die *Welt* galt den Briten die englische *Times*, weshalb sie von Anfang an einem hohen journalistischen Anspruch verpflichtet war und sich strikt an den Grundsatz der Unterscheidung von Nachricht und Meinung hielt (ebd., S. 142).

Unter der Leitung Rudolph Küstermeiers erschien die erste Ausgabe der *Welt* am 02.04.1946. Wegen der herrschenden Papierknappheit allerdings nur zweimal wöchentlich (Sasse, 2012). Dennoch wurde die *Welt* in kurzer Zeit sehr erfolgreich, was auf die Pressepolitik der britischen Regierung zurückzuführen ist (von Arnim, 2012, S. 97). Die Auflagenzahl wuchs rasant und erreichte bereits im Jahr 1949 eine Auflagenhöhe von über einer Million (Sasse, 2012), was zum einen damit zusammenhängt, dass die *Welt* wegen des bestehenden Lizenzsystems nur mit Parteirichtungszeitungen konkurrierte, denen sie an Objektivität und Modernität weit überlegen war. Zum anderen konnte Chefredakteur Küstermeier auf die von den Engländern gewährten Privilegien zurückgreifen, die neben Sonderzuweisungen an Papier und einem gut ausgestatteten Redaktionshaus auch die exklusive Weiterleitung von Informationen durch die britische Regierung beinhalteten (Luhmann, 2011, S. 143).

1950 endete die britische Zensur und die *Welt* trug von da an den Untertitel „Unabhängige Tageszeitung“ (Luhmann, 2011, S. 143). Sie unterlag weiterhin der britischen Kontrolle. Im selben Jahr verließ Küstermeier die *Welt* als Chefredakteur. Die Auflagenzahl der *Welt* schrumpfte weiter und im Jahr 1951 gestaltete sich die finanzielle Lage des Unternehmens so schwierig, dass die britische Hohe Kommission im November dieses Jahres eine Veräußerung der *Welt* veranlasste (von Arnim, 2012, S. 101). Neuer Eigner der Zeitung wurde Axel Springer. Er galt als politisch unbelastet und hatte sowohl kaufmännische als auch journalistische Kenntnisse. Zudem konnte er mit seinem Verlag auch die materielle Autonomie der Zeitung sicherstellen (Kruip, 1999, S. 77).

Als erster Chefredakteur unter Springer kehrte Zehrer zurück, der mit der *Welt* „einen Redaktionsapparat [schuf], der von Meinungsfreiheit und Meinungsvielfalt [...] geprägt war (von Arnim, 2012, S. 112). Durch die offene, aber trotzdem kritische Berichterstattung gewann die *Welt* an Erfolg und Ansehen im In- und Ausland. Sie wuchs zu einem „aufgelockerte[m] Intelligenzblatt“ (Luhmann, 2011, S. 146), das zwar zunehmend mit der Qualitätszeitung der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* konkurrieren konnte, ihr aber in den Hintergrundberichten unterlegen war. Für den inhaltlichen Aufbau wurden drei konkrete Themenfelder herausgestellt, die zielgerichtet weiterentwickelt werden sollten. Mit einer weltweiten Berichterstattung sollte das Ressort *Ausland* die *Welt* zum „the one great news organ in germany“ (von Arnim, S. 112) machen. Täglich sollten Exklusivberichte aus der ganzen Welt erscheinen, was vorher noch keine deutsche Zeitung in diesem Stil unternahm. Darüber hinaus sollte das Ressort *Wirtschaft* und *Finanzen* einen großen Teil der Berichterstattung in der *Welt* ausmachen. Für *Kultur* und *Gesellschaft* gab es zunächst eine Wochenbeilage in der Freitagsausgabe (ebd.).

Im Laufe der Zeit konnten einige begabte und politisch recht heterogene Journalistinnen und Journalisten für die Mitarbeit in der *Welt*-Redaktion gewonnen werden (Luhmann, 2011, S. 146 f.). Das könnte möglicherweise auch ein Grund dafür sein, dass die anfängliche regierungsloyale Berichterstattung der *Welt* in den 1950er Jahren immer regierungskritischer wurde. Unter dem Einfluss des Mitbegründers der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* Paul Sethe intensivierte sich besonders die Kritik an den außenpolitischen Konzepten der Bundesrepublik. Springer und die *Welt*-Redaktion gingen in der Berichterstattung zur Ost-Politik auf Distanz gegenüber der Bundesrepublik und warben „für Koexistenz mit der Sowjetunion und für Verständigung mit Polen“ (ebd., S. 146). Das änderte sich nach der Moskaureise Springers. Die Journalistinnen und Journalisten sprachen sich im Gegensatz zu denen der *Bild* dafür aus, ein differenzierteres Bild der Sachlage zu vermitteln. Springer versuchte infolgedessen größeren Einfluss auf die Redaktion der *Welt* auszuüben. Allerdings sollen gerade „[das] radikale Vorgehen gegenüber dem Osten, die Unduldsamkeit gegenüber seinen eigenen Angestellten und die Manipulation von Nachrichten [...] zu Widerstand der Journalistinnen und Journalisten geführt haben. Als mitursächlich dafür gelten die mangelnde Kritikfähigkeit Springers und sein Wille, seine Botschaften zu verkünden“ (Luhmann, 2011, S. 148). Im Sommer 1960 verließen infolgedessen einige renommierte Journalistinnen und Journalisten die Redaktion.

In den 1960 Jahren wird ein deutlicher Rechtskurs der *Welt* offenbar. Das drückt sich bereits in ihren Titel aus, der ab 1965 von *Unabhängige Tageszeitung* in *Große nationale Zeitung* geändert wurde (Sasse, 2012). Im Gegensatz zur bisherigen Einstellungspraxis, wurden nun vermehrt Journalistinnen und Journalisten eingestellt, die in das neue Profil der Zeitung passten. Die *Welt* stellte sich gegen die „modische Links-Strömung“ (Walden, zitiert nach Sasse, 2012) und will „ihrer

gebildeten Leserschaft nationale Leitbilder vermitteln, der in dieser Zeit eine zentrale Rolle beigemessen wurde (Sasse, 2012). Aus diesem Grund wurde die *Welt* unter den Studenten Ende der 1960er Jahre zur „Kampfpresse“ (Peters, 2006) abgestempelt. Das zeigte sich besonders in den 1970er Jahren, als sich die Berichterstattung der *Welt* gezielt gegen die sozialliberale Koalition um Willy Brandt richtete (Sasse, 2012). Springer glaubte, die Politik Brandts würde seinen großen Wunsch nach der Wiedervereinigung Deutschlands verhindern, weshalb er versuchte seine verlegerische Kraft gegen die SPD zu richten (Boenisch, 2007, S. 149). Aller publizistischen Angriffe zum Trotz, erreicht die SPD 1972 den größten Erfolg ihrer Geschichte. Für Springer eine persönliche Niederlage (Sasse, 2012).

Mit dem Mauerfall im Jahr 1989 sah die *Welt* ihr Ziel erreicht und stürzte gleichzeitig in eine inhaltliche Krise. „Die Wiedervereinigung entzog dem Blatt für eine Weile gewissermaßen die Daseinsberechtigung, die größte Konstante waren die jährlichen Verluste“ (ebd.). Erst das Jahr 1998 und die Einstellung von Matthias Döpfner als Chefredakteur markierten einen neuen Weg. Unter Döpfner kamen wieder neue und sehr unterschiedliche Journalistinnen und Journalisten in die Redaktion, unter anderen auch das frühere SDS Mitglied Thomas Schmid, der den Kurs des Blattes wesentlich liberaler machte (Raab, 2008a). Zusätzlich überarbeitete er das Blatt und macht es wesentlich moderner und aufgeräumter. 2002 legt er die Redaktionen von *Welt* und *Berliner Morgenpost* zusammen und führte „ein weltweit einzigartiges Redaktionsmodell [ein], das weitere Qualitätsverbesserungen [elaubte]“ (Peters, 2006). Mit der *Welt kompakt* erschien im Jahr 2004 eine weitere Ausgabe der *Welt*, die die Nachrichten aus der großen Ausgabe in ein kleines Format verpackte.

Seit dem Jahr 2006 arbeiten die Redaktionen der *Welt*, *Berliner Morgenpost* und der *Welt am Sonntag* sowie den zugehörigen Onlineangeboten auf 408 Quadratmetern zusammen und bilden „Deutschlands größten integrierten Newsroom“ (Raab, 2008b). Durch die Zusammenarbeit von Print- und Onlinejournalistinnen und -journalisten veränderten sich die Arbeitsabläufe der Redaktion grundlegend, denn alle Medienkanäle müssen fortan bei der Planung und Aufarbeitung gleichermaßen berücksichtigt werden. Im Zuge dessen wurde im Springer-Verlag die „Online first“-Offensive“ (Langeder, 2007, S. 20) ausgerufen. Fertiggestellte Artikel werden seither zuerst im Internet veröffentlicht. Dieses Prinzip ist aber nicht als Rangfolge nach der Bedeutung der Medien misszuverstehen, es geht vielmehr um die zeitliche Priorität (Konieczny, 2013, S. 32). Die Printausgabe enthält am nächsten Morgen weitere Hintergründe oder Ergänzungen zu den berichteten Sachverhalten.

Im Jahr 2008 kann Döpfner wieder verkünden, dass die *Welt* schwarze Zahlen schreibt (Sasse, 2012). Mit dem neuen Kurs der Digitalisierung ihrer Produkte entfernt sich die Redaktion von der traditionell gedruckten Zeitung hin zu einer crossmedialen Medienmarke, die online, mobil und mit N24 auch im Fernsehen vertreten ist (Peters, 2015). Auch heute positioniert sich die *Welt* als unabhängige, seriöse und politisch-gesellschaftliche Qualitätszeitung und folgt dem klaren Anspruch, Leitmedium für „intelligenten und inspirierenden Journalismus“ (ebd.) zu sein. Sie zählt wegen des späten Redaktionsschlusses kurz nach Mitternacht zudem zu den aktuellsten überregionalen Zeitungen Deutschlands (Sasse, 2012).

### **3.4 Die Süddeutsche Zeitung**

Der amerikanische Colonel Bernard B. McMahon war in der Gründungszeit der *Süddeutschen Zeitung* der Meinung, sie könne „das bedeutendste Blatt des neuen Deutschlands“ (Heß, 1995, S. 32) werden. Er sollte recht behalten, denn heute wie damals zählt die *Süddeutsche Zeitung* zu den Qualitätszeitungen Deutschlands (eurotopics, o.J.), die sich durch „meinungsfreudigen und unabhängigen Journalismus [auszeichnet]“ (Süddeutsche Zeitung Media, o.J.). Bis sie im Oktober 1945 gegründet werden konnte, bedurfte es allerdings an Zeit. Denn wegen der strengen Entnazifizierungsmaßnahmen, entsprechend dem Potsdamer Abkommen, verzögerte sich die Gründung der *Süddeutschen Zeitung*. Bereits am 25. Mai 1945 wurde die Erlaubnis zur Lizenzierung erteilt, in Bayern fanden sich unter 2000 Personen allerdings nur 39, die den Anforderungen genügten und keine nachweisbaren Beziehungen zur NSDAP aufwiesen (von Harbou, 2015, S. 22 f.). Dr. Joseph Dunner sollte sich als der wichtigste Akteur herausstellen, warum die *Süddeutsche Zeitung* im Oktober 1945 als überparteiliche Zeitung erscheinen konnte. Dunner war jüdischer Herkunft und engagierte sich Ende der 1920er Jahre für eine links von der SPD stehenden Studentenvereinigung (ebd., S. 24). Während der NS-Zeit flüchtete er in die Schweiz und promovierte an der Universität Basel zusammen mit Marion Gräfin Dönhoff, die wenige Jahre später für *Die Zeit* eine wichtige Persönlichkeit darstellte (Kapitel 3.6). Nach der Promotion ging Dunner in die USA und wurde dort ein bekannter Politologe (von Harbou, 2015, S. 24). 1945 wurde er Chef der Presseabteilung für die Amerikaner. Nach Kriegsende war es den Besatzungsmächten sehr wichtig, dass möglichst schnell neue demokratisch orientierte Medien erscheinen, die eine neue demokratische Ordnung in Deutschland aufbauen (Kister, 2016). Nach einem Gespräch mit August Schwingstein erteilte Dunner schließlich die erste Zeitungslizenz in Bayern an die *Süddeutsche Zeitung*. Mit der *Süddeutsche Zeitung* sollte „die größte bayrische Zeitung und zugleich die größte Zeitung der US-Zone“ (von Harbou, 2015, S. 29) entstehen. Unter der Leitung von August Schwingenstein, Edmund Goldschagg und Franz Joseph Schöningh konnte am 6. Oktober 1945 die erste Ausgabe in Druck gegeben werden (Hoser, 2014). Die Idee der *Süddeutschen Zeitung* war es, die deutsche

Bevölkerung zur Demokratie umzuerziehen. Dementsprechend waren sie eng mit den Ansichten der Amerikaner verbunden. Die Militärregierung hielt es aber recht großzügig mit der Meinungsfreiheit der Redakteurinnen und Redakteure der *Süddeutschen Zeitung* (Hoser, 2014). Ihre Kommunikationsfreiheit wurde zwar leicht beschnitten, aber viele Einschränkungen musste die Zeitung nicht hinnehmen. Lediglich ein Artikel aus dem Jahr 1946, in dem Joachim Slawik die Demontagemassnahmen der Sowjetunion anprangerte, brachte der Zeitung eine Rüge der Militärregierung ein (ebd.).

Zu Beginn ihrer Berichterstattung beschränkte sich die *Süddeutsche Zeitung* auf den regionalen Bereich, da mit der *Neuen Zeitung* ein ernstzunehmender Konkurrent bestand, der wegen seiner weitreichenden Verbindung überregional berichten konnte (Hoser, 2002, S. 143 ff.). Die *Süddeutsche Zeitung* besaß diese Reichweite noch nicht. Sie war zuerst nur mit einer Auflage von 200.000 Exemplaren geplant und sollte ein- bis zweimal wöchentlich erscheinen (von Harbou, 2015, S. 29 f.). Erst im September des Jahres 1949 erschien sie sechsmalig pro Woche. Das mehrfache Erscheinen brachte der *Süddeutschen Zeitung* eine höhere Auflage ein und bestärkte ihren Aufstieg nachhaltig. Als wenig später die *Neue Zeitung* ihre Produktion einstellen musste und der große Konkurrent vom Zeitungsmarkt abfiel, wuchs die Zeitung weiter (Hoser, 2002, S. 144).

Ihren internationalen Aufstieg zu einer renommierten Zeitung verdankte die *Süddeutsche Zeitung* den Interviews und Berichten Hans Ulrich Kempksis (Hoser, 2014). Mit einem Interview aus dem Jahr 1957 mit dem chinesischen Premierminister Chou En-Lai, der die friedlichen Absichten Chinas bekundete, erlangte die Zeitung weltweite Beachtung. Ein Jahr später beantwortete Nikita Chruschtschow, seinerzeit oberster sowjetischer Politiker, telegraphisch fünf Fragen für die *Süddeutsche Zeitung* (ebd.). Eine Besonderheit, denn auch Axel Springer versuchte sich auf seiner Russlandreise im Januar desselben Jahres mit Chruschtschow zu treffen, wurde aber von ihm abgelehnt (Kapitel 3.3). Bezogen auf Deutschland lehnte die *Süddeutsche Zeitung* den Nationalsozialismus seit ihrer Gründung konsequent ab. Als Folge der Teilung Deutschlands, wünschte sie sich „zwar die deutsche Einheit, doch sollte diese im Interesse des Friedens und der Freiheit notfalls zurückstehen“ (Hoser, 2014). Die Rolle Deutschlands als Großmacht, war für die Redakteurinnen und Redakteure bereits beschrieben. Die *Süddeutsche Zeitung* forderte trotzdem eine aktivere Ostpolitik seitens der Bundesregierung. 1969 setzte sich erneut Kempski dafür ein, die erste sozialliberale Regierung unter Willy Brandt zu unterstützen (ebd.). Die Zeitung begrüßte die Ostpolitik der Regierung und stellte die Kritik Franz Josef Strauß (CSU) als unqualifiziert dar. Mitlizenzgeber Franz Josef Schöningh war bereits zu dieser Zeit ein entschiedener Verfechter der Europaidee (ebd.).

Die *Süddeutsche Zeitung* hat mit den Jahren ihr Medienangebot stetig ausgebaut. Zu ihrem 20. Jubiläum 1965 änderte sie ihr Layout und strukturierte sich neu, die Seite eins wurde die Nachrichtenseite, Seite drei war ausschließlich für Reportagen reserviert (SWMH, 2020). Die *Seite Drei* wurde mit ihren Reportagen zum Markenzeichen der *Süddeutschen Zeitung* (Hoser, 2014). Ein weiteres besonderes Merkmal der *Süddeutschen Zeitung* ist das *Streiflicht*, das seit 1946 täglich erscheint (ebd.). Ursprünglich war es ein moralisierender, ernsthafter Kommentar, entwickelte sich im Laufe der Zeit aber zu einer „spöttischen, scharf pointierten Glosse“ (ebd.). Für die Region München wurde die *Süddeutsche Zeitung* 1977 um sieben Regionalausgaben erweitert. Hierin zeigt sich besonders die tiefe Verbundenheit der *Süddeutschen Zeitung* zu ihren regionalen Wurzeln. Ab Mai 1990 erweitert sie ihr Angebot um das SZ-Magazin, das seitdem immer freitags der *Süddeutschen Zeitung* beiliegt und „unnachahmlich Qualitätsjournalismus und Zeitgeist“ (SWMH, 2020) vereint. Bereits 1995 geht die *Süddeutsche Zeitung* mit ihrer Berichterstattung online. *SZ.de* ist heute eines der führenden Nachrichtenportale unter den Tageszeitungen (ebd.). Auch heute arbeitet die *Süddeutsche Zeitung* weiter daran für ihre Leserinnen und Leser durch Sonderausgaben oder digitale Zusatzangebote qualitativen Journalismus bereitzustellen. Seit dem Gründungsjahr 1945 hat sich die *Süddeutsche Zeitung* immer wieder verändert. Die Veränderungen geschahen aber stets mit Augenmaß und relativ behutsam (Kister, 2015). Seit 1951 gehört sie zum *Süddeutschen Verlag* und zeichnet sich durch meinungsfreudigen und unabhängigen Journalismus aus (Süddeutsche Zeitung Media, o.J.). Gleichermäßen vertritt sie einen verstehenden Linksliberalismus (Hachmeister, 2012). Die *Süddeutsche Zeitung* verpflichtet sich zudem einem hohen redaktionellen Anspruch und legt großen Wert auf kritische Redakteurinnen und Redakteure sowie Leserinnen und Lesern. Anders als die anderen vorgestellten Zeitungen ist sie ihren regionalen Wurzeln eng verbunden geblieben, aus dem Raum München und Umgebung stammen die meisten Leserinnen und Leser (Hoser, 2002, S. 145). Sie erscheint täglich in drei verschiedenen Ausgaben für München, Bayern und Deutschland.

### **3.5 Die taz – Die Tageszeitung**

Von den aufgeführten Zeitungen ist die *taz* die jüngste. Etwas mehr als vierzig Jahre ist es her, als sie zum ersten Mal erschien. Im September 1978 wurde die erste sogenannte Nullnummer auf den Markt gebracht. Wohlgermerkt mit einer leichten Verspätung von fünf Tagen. Die am 27.09.1978 erscheinende erste Nullnummer trug das Datum des 22.09.1978. Für den ehemaligen *taz*-Journalisten Jörg Magenau (2007) zählt die Verspätung zu einem signifikanten Merkmal der *taz*. „Die Ehrlichkeit, nichts zu vertuschen [ist] das zweite“ (ebd., 2007, S. 16). In ihrer Gründungszeit wird die *taz* eher als Projekt und weniger als eine Zeitung dargestellt. Entstanden war die Idee einer

linksalternativen Zeitung auf dem Tunix-Kongress in West-Berlin (Groll, 2012). In der Technischen Universität versammelten sich im Januar 1978 die Linksalternativen Deutschlands, um über verschiedene Themen zu diskutieren. Aufgrund der bleiernen Atmosphäre des Herbstes 1977 fühlten sich Deutschlands Linke in den Medien nicht richtig repräsentiert. Zudem beraubte der Terror der RAF den Linken ihre moralische Überlegenheit und nach den Nachrichtensperren im Zuge der Entführung Martin Schleyers wurde keine Möglichkeit mehr gesehen „in normalen Zeitungen gedruckt zu werden“ (Westhoff, 2018). Die *taz* entstand also „nicht aus einer linken Bewegung, sondern aus einer linken Erstarrung“ (Magenau, 2007, S. 25) heraus. „Das Interesse war, ein Medieninstrument für eine Gegenkultur zu entwickeln“ (WDR 2, 2018). Gegenkultur bedeute, auch jenen Positionen Raum zu bieten, die von der bürgerlichen Öffentlichkeit nur wenig oder gar nicht diskutiert werden (Magenau, 2007, S. 65). Die *taz* „sollte - ähnlich wie die Grünen - die zersprengten Splitter sammeln und neu zusammensetzen. So wie die Grünen sich als Anti-Parteien-Partei empfanden, so sollte die *taz* eine Anti-Zeitungs-Zeitung werden“ (ebd., S. 21). Sie sollte eine „permanente Provokation des Establishments“ (Westhoff, 2018) darstellen und wurde als „tägliches Gegengift“ (Müllender, 1987) zur *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* gelobt.

„Nicht nur inhaltlich, auch in ihrer Struktur will die *taz* links sein“ (WDR 2, 2018). Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führten ein basisdemokratisches Prinzip, in dem es keine Chefs oder Ressort- und Abteilungsleiter gab. Alle bekamen einen Einheitslohn von 800 Mark. In dem Glauben, alle Probleme der Welt ließen sich ausdiskutieren, wurden die ersten Artikel der Nullnummern von jedem der sich beteiligen wollte diskutiert. An den Diskussionen durfte sich jeder beteiligen, ob sie oder er nun Ahnung vom Thema hatte oder nicht (Magenau, 2007, S. 18). Dass jeder über alles mitdiskutiere, machte die Art der Produktion sehr langwierig und schwierig. Den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wurde schnell klar, dass nicht jede Ausgabe in diesem Ausmaß diskutiert werden konnte, sollte die *taz* täglich erscheinen. Dem schleppenden Produktionsvorgang war es am Ende auch geschuldet, dass die erste Nullnummer mit fünftägiger Verspätung erschien (Groll, 2012). Sie sollte aber eine Art Visitenkarte für all die Themen sein, die das linksalternative Milieu bewegten, weshalb es für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nicht schlimm war, dass sie länger auf sich warten ließ. Am Ende fand sich eine „bunte Mischung“ (Westhoff, 2018) aus „Internationalismus und bewaffneter Widerstand, die Auseinandersetzung mit der RAF, Anti-Militarismus und Friedensbewegung und die Gründung der Grünen“ (Magenau, 2007, S. 20) in der ersten Nullnummer wieder. Es gab jedoch noch kein einheitliches Layout oder Ressorts. Es wurde viel experimentiert und es dauerte einige Jahre, bis die *taz* zu ihrer Form fand (Groll, 2012).

Bevor die *taz* ab April 1979 täglich herausgebracht wurde, wurden bereits zehn Nullnummern veröffentlicht. Bis auf wenige Ausnahmen hatten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter keine journalistische Ausbildung. Sie waren lediglich politisch motivierte Amateure. Objektivität stand in

der Berichterstattung nicht unbedingt an erster Stelle (Magenau, 2007, S. 34). Zwar sollte sie kein Meinungsblatt werden, aber mit subjektiven Meinungen wollten sich die Genossen nicht zurückhalten. Grundsätzlich sollte möglichst transparenter Journalismus betrieben werden. Meinungen aller Art sollten zugelassen werden, um sich auch offen für Kontroversen zu zeigen. Leserinnen- und Leserbriefe spielten dabei eine besondere Rolle. Der ehemalige *taz*-Redakteur Jörg Magenau (2007) macht deutlich, dass sich „[d]ie Leserinnen und Leser [...] sich mit Fug und Recht zum erweiterten Mitarbeiterstab rechnen [durften]“ (ebd., S. 66). Denn auch die Leserinnen und Leser sollte die Diskussionen mitgestalten und sich einmischen. Dafür wurde den Leserinnen- und Leserbriefen eine ganze Seite gewidmet, die zum „Spiegelbild der politischen Zustände und der Gefühlslage im linksalternativen Milieu der Gesellschaft“ (ebd., S. 67) wurde.

Getragen von den vier thematischen Säulen „Ökologie, Feminismus, Internationalismus und alternative[m] Leben und Arbeiten“ (Sontheimer, 2018, S. 20) startete die *taz* mit einer Auflage von 63.000 Zeitungen (*taz*, o.J.) und finanzierte sich ausschließlich über Abos und Spenden einzelner linksalternativer Genossen (Groll, 2012). Um die finanzielle Lage sichern zu können, musste erst eine geeignete Unternehmensstruktur gefunden werden. Bislang brachte der Verein der *Freunde der alternativen Tageszeitung e.V.* die *taz* heraus, der eigens zu diesem Anlass gegründet wurde. Ein Verein durfte jedoch nicht unternehmerisch tätig werden, weshalb verschiedene Firmen als GmbH und Co.KG gegründet und von Treuhändern verwaltet und dem Verein unterstellt wurden (Groll, 2012). Zusätzlich profitierte die Zeitung von der Berlinförderung, denn „[o]hne ‚Staatsknete‘ in unterschiedlichen Formen, hätte es die *taz* nicht gegeben“ (Magenau, 2007, S. 49).

1985 steht die *taz* das erste Mal kurz vor der Pleite (ebd., S. 135). Aufgrund der wirtschaftlichen Lage stimmte die Mehrheit der Redaktion für eine Umgestaltung des Blattes. Thomas Hartmann machte sich daran, die *taz* im Detail zu verbessern. Bereits 1984 schrieb er, dass die „alternativen Produktionsbedingungen - kollektives Entscheiden, möglichst geringe Arbeitsteilung, keine Hierarchie - [zu einem] ‚Fetisch‘ geworden [sind] unter dem alle zu leiden hätten, nur um sich von den bürgerlichen Medien abzugrenzen“ (ebd., S. 134). Mit Hartmann zog ein pragmatisches und nutzerorientiertes Denken in die Redaktion ein. Die *taz* erhielt eine feste Form und feste Rubriken. Der bisherige Grundsatz, Meinung und Informationen zu vermischen, wurde gekippt, sodass als Folge Kommentare und Berichte in der *taz* voneinander getrennt wurden. Hartmann wurde zum ersten Freigestellten der *taz* (*taz*, o.J.), was einem Chefredakteur schon recht nahekommt. Bis auf weiteres wurde dennoch am basisdemokratischen Prinzip festgehalten. Hartmann übernahm lediglich eine Koordinations- und Leitungsfunktion und kümmerte sich in erster Linie um die Weiterentwicklung der *taz* (Groll, 2012).

Die Umgestaltung der Zeitung brachte wieder neue Leserinnen und Leser, die finanzielle Krise war aber noch nicht überwunden. Erst im Jahr 1986 schafft es die *taz* sich aus der Krise zu befreien. Nach der Wende 1989 stürzt die *taz* erneut in eine finanzielle Krise. Mit dem Wegfall der Berlinförderung verzeichnete sie ein deutliches Defizit (Magenau, 2007, S. 201). Der Verein der *Freunde der alternativen Tageszeitung e.V.* war bisher immer noch Eigentümer und Herausgeber der *taz*. Doch mit der erneut drohenden Pleite wurde die Forderung laut, dass die *taz* Gewinne verzeichnen musste. Für die *taz* ist diese Gewinnorientierung eine Revolution, wollte sie doch eine alternative Tageszeitung und keine kapitalistische sein (ebd., S. 206 f.). Personaleinsparungen waren die erste Reaktion und die Stellen wurden von 200 auf 130 gekürzt (Groll, 2012). Gegen einen Verkauf der Zeitung regte sich allerdings ein Widerstand, denn „[w]äre sie kein Alternativbetrieb, sondern Teil eines Medienkonzerns, dann gäbe es auch keinen Grund mehr, um ihre Existenz zu kämpfen (Magenau, 2007, S. 207). Der Tipp zur Rettung kam von Olaf Scholz, der ein Genossenschaftsmodell vorschlug (Feddersen, 2012). Infolgedessen veränderten sich auch die betrieblichen Strukturen der *taz*. 1992 wurde *taz, die tageszeitung Verlagsgenossenschaft eG* gegründet und seitdem gibt es einen Betriebsrat und ein Redaktionsstatut (Magenau, 2007, S. 211). Die Etablierung dieser Strukturen zeichnen das sich wandelnde Bild der *taz*. Weg von einer alternativen Bewegungszeitung, hin zu einer seriös arbeitenden Redaktion.

Bis heute hält sich das Genossenschaftsmodell und wird von mehr als 18.000 Genossinnen und Genossen unterstützt (Junge, Gottschalk & Löwisch, o.J.). Mit der über die Jahre stetig zunehmenden Professionalisierung und abnehmenden Radikalisierung, stellt sich allerdings die Frage, was die *taz* heute noch von klassischen Tageszeitungen unterscheidet. Zwar ist aus mancher, linker Utopie inzwischen linker Pragmatismus geworden (WDR 5, 2018). Die *taz* bleibt im Vergleich zu anderen Zeitungen jedoch wesentlich demokratischer. „Wenn man eine Idee hat, kann man die umsetzen und das fasziniert mich einfach an diesem Projekt“ (ebd.), meint Kornelia Gellenbeck, Vorstand der *taz* Genossenschaft. Den Journalistinnen und Journalisten bietet sich ein großer Gestaltungsrahmen, um daran „mitzuarbeiten, [...] Deutschland ein bisschen besser zu machen, europäisch und international zu denken“ (ebd.). Eine linke Grundhaltung ist also geblieben, wenn sie sich auch nicht mehr ganz so radikal gestaltet, wie in den Anfängen der 70er und 80er Jahre. Auch wenn sich die einstige Gegenkultur gewandelt hat, bleibt die *taz* eine „kritische Qualitätszeitung“ (Magenau, 2007, S. 255).

### 3.6 Die Zeit

Deutschnational, konservativ, rechts. Diese Begriffe beschreiben die *Zeit* in ihrer Gründungszeit sehr passend. Das damalige Gründungsmitglied Richard Tüngel sagte über seine Zeitung: „Wir beschlossen, als wir die ZEIT gründeten, deutsch zu sein“ (Janßen, von Kuenheim & Sommer, 2006, S. 12). Zusammen mit Gerd Bucerius, Lovis H. Lorenz, und Ewald Schmidt di Somoni wollte er eine Zeitung, die allen Gründungsmitgliedern gefällt (Di Lorenzo, 2006). Das bedeutete zum einen die Abkehr von jenem Journalismus, der sich ausschließlich an den Interessen und dem Geschmack der Leserinnen und Leser sowie von Verlagen orientiert. Zum anderen bedeutet es die Ablösung von einem Journalismus der totalen Propaganda, wie er in der NS-Zeit praktiziert wurde. Neben dem Versprechen von Unabhängigkeit besteht bei dieser Haltung jedoch die Gefahr, die eigenen Interessen übersteigert darzustellen und mit den eigenen politischen Einstellungen zu sehr zu färben (ebd.). Tüngel selbst wird als jemand beschrieben, „der eigentlich links hätte sein müssen und doch rechts stand“ (Dahrendorf, 2000, S. 72). Sein nationalkonservatives Denken war für das frühe Verständnis der *Zeit* prägend. Das von Tüngel angestrebte *Deutsch sein* meint allerdings keine Rückkehr zu alten, nationalsozialistischen Strukturen, sondern vielmehr den moralischen Neuaufbau Deutschlands. Die Herausgeber „sahen die Stunde Null als historische Chance“ (Kohler, 2012) den Bürgerinnen und Bürgern mit ihrer Zeitung Orientierung zu bieten. In der *Zeit* sollte sich das deutsche Volk mit seinen „Sorgen, Wünsche[n] und Hoffnungen wiedererkennen und sie geklärt sehen“ (Von Kuenheim, 2006).

Am 21.02.1946 erschien die erste Ausgabe der *Zeit* mit insgesamt acht Seiten. „Gedacht war die *Zeit* zunächst als Ersatz der noch nicht wieder angelaufenen Buchproduktion zur Befriedigung der Lesebedürfnisse der ‚gebildeten‘ Deutschen, eine Schicht, die in jener Zeit mit etwa vier Prozent sehr schmal war“ (Schildt, 2008, S. 15). Dennoch fand die *Zeit* reißenden Absatz. Der Legende zufolge waren es Fischer, die die *Zeit* sehr zu schätzen wussten, da sie wegen der Papierknappheit Einwickelpapier für ihre Fische brauchten (Von Kuenheim, 2006). Berühmt wurde die Zeitung aber nicht deswegen. Es war der Anspruch der Herausgeber im Deutschland nach Hitler eine wahrhaftige und freie Stimme zu erheben, wodurch die *Zeit* sich einen Namen machen konnte (Schildt, 2008, S. 16). Ihre wahrhaftige und freie Stimme äußerte sich in der mutigen Kritik an den Besatzungsmächten (Janßen, et al., 2008, S. 44). Sie war die erste Zeitung, die sich traute, Kritik an den Siegermächten zu üben. Bucerius erklärte im Jahr 1986, wie umfassend diese Kritik war: „Wir haben auch die Engländer, die Besatzungsmacht, nicht geschont, sondern wo immer sie Fehler gemacht haben – und sie haben Fehler gemacht, das haben sie auch eingesehen – haben wir ihnen auf die Finger geklopft, sehr energisch. So energisch, dass zwei Mal die ‚Zeit‘ vorübergehend verboten wurde“ (Bucerius, zitiert nach NDR-Fernsehen, 2006).

Mit Beginn der 1960er Jahre verkörperte *Die Zeit* den Geist des Jahrzehnts und „lebte von einer präziseren, nur für sie kennzeichnenden geistig-politischen Position“ (Dahrendorf, 2000, S. 161). Neben dem *Spiegel* und dem *Stern* galt die *Zeit* „als Bastionen der ‘Zeitkritik’, die dem ‘Konsensjournalismus’ der frühen Bundesrepublik seit Ende der fünfziger Jahre ein Ende bereitet“ (Bajhor, 2008, S. 86). Die aufkommende Unzufriedenheit mit der Bundesregierung, in besonderem Maße mit deren Ost-Politik, sowie die Selbstherrlichkeit Adenauers, zeigten den neuen Weg der *Zeit* auf. Von der ursprünglichen CDU-Nähe war nicht mehr viel zu spüren (Schildt, 2008, S. 22) und selbst Bucerius, der bis hierhin noch überzeugter CDU-Mann war, sah in der Politik seiner Partei einige Versäumnisse, weshalb er aus der Partei austrat. Da die Bundesregierung aus den Augen der *Zeit* die Ost-Politik zu wenig vorantrieb, begann sie die Zügel selbst in die Hand zu nehmen. Auf verschiedenen Auslandsreisen hatte die Leiterin des Politikressorts Gräfin Marion Dönhoff Kontakte aufgebaut, die sie sich zu Nutzen machte, um über die Zustände im Osten zu berichten. Die Kritik an der Bundesrepublik und die Berichterstattung aus dem Osten ebneten der *Zeit* in den 1960er Jahren den Weg hin zu einem liberalen Leitmedium. Welche Bedeutung der Zeitung in dieser Zeit zukommt, macht ein Zitat von Willy Brandt deutlich, der in seiner Amtszeit zu Dönhoff sagte: „Sie und die ZEIT haben das Volk auf unsere Ostpolitik vorbereitet“ (Janßen, et al., 2006, S. 150). Ende der 1960er Jahre wurde die *Zeit* „unentbehrlich als Lektüre für alle, denen am Bestand der deutschen Demokratie und den dazu nötigen inneren Reformen lag. Dass die liberale Ordnung gefährdet, aber reparabel sei und es keinen Ersatz für sie gebe [...], war die Grundauffassung“ (Dahrendorf, 2000, S. 193). 1968 wurde Dönhoff Chefredakteurin und setzte ihren Kurs weiter fort.

Die 1970er und 1980er Jahre waren von Herausforderungen geprägt, denen sich auch die *Zeit* stellen musste: „[D]as nukleare Wettrüsten der Supermächte; eine Massenangst vor dem dritten Weltkrieg; der internationale Terrorismus mit seinen Auswirkungen auf den Gemütszustand einer liberalen Gesellschaft“ (Janßen, 1996, S. 244). Der *Zeit* gelang es den Leserinnen und Lesern in dieser schwierigen Zeit eine Orientierung zu bieten und das gelegentlich auf sehr kreative Weise. Als beispielsweise im Herbst 1977 von der Bundesregierung wegen des internen Terrors eine Nachrichtensperre verhängt wurde, „verfiel die ZEIT auf den Ausweg, verschiedene kompetente Autoren in einer Serie auftreten zu lassen, die über Ursachen und Therapie des Terrorismus nachdachten (ebd., S. 246) und in den Jahren der Nachrüstungsdebatten und Friedensdemonstrationen „war die ZEIT [nie] informativer, nie ausgewogener [und] nie beschwingter“ (ebd., S. 248).

Im Sommer 1978 kam es zu einer Herausgeberkrise. Die *Zeit* entwickelte sich unter ihrem Chefredakteur Theo Sommer gut, die Auflagenzahlen stiegen. Um den Bedürfnissen der Leserinnen und Lesern gerecht zu werden, weitete die *Zeit* ihr Programm weiter aus (Janßen, 1996, S. 266). Mit dem Programm wuchs auch die Verantwortung für den Chefredakteur. Sommer fühlte sich

davon zunehmend überfordert und wollte seine Verpflichtungen einschränken. Zusammen mit Verleger Diether Stolze schlug Sommer eine Reform der redaktionellen Führungsstruktur nach dem Vorbild der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* vor (Janßen, 1996, S. 266). Auch die *Zeit* sollte ein Herausbergremium bekommen, das aus mindestens drei, maximal fünf Herausgebern bestehen sollte, die abwechselnd die Funktion des Chefredakteurs übernehmen, während die anderen sich ausschließlich auf das Schreiben konzentrierten. Als Herausgeber sollten Intellektuelle angeworben werden, die teils aus dem liberalen, teils aus dem konservativen Lager kamen. Die Idee wurde jedoch auf der Großen Konferenz der Redaktion abgelehnt und nach langen Diskussionen wurden Sommer, Stolze und Dönhoff Herausgeber, auch wenn die Redaktion sich damit schwer tat, da sie befürchtete, unter Stolze würde die politische Linie der Zeitung nach rechts verschieben (ebd., S. 269). Zwischen dem konservativen Stolze und dem liberalen Sommer kam es wegen ihrer verschiedenen politischen Sichtweise zum Eklat. Während Stolze im Wahlkampf 1980 für Josef Strauß schwärmte, sprach sich Theo Sommer für Helmut Schmidt aus (ebd., S. 270 f.). Als Sommer nach der Wahl das Politikressort übernehmen sollte, legte Stolze sofort Widerspruch ein. Es kam erneut zu einer Diskussion über das Prinzip des Herausbergremiums und zum Streit der zwei Herausgeber. Der Streit endete mit dem Rückzug Stolzes aus der Redaktion der *Zeit* (ebd., S. 273 ff.).

Nach seiner Abwahl als Kanzler 1982 wurde Helmut Schmidt neben Dönhoff zum Herausgeber ernannt (Dahrendorf, 2000, S. 226). Schmidt schätzte die *Zeit* wegen ihrer liberalen Grundhaltung. Nach seinen Jahren als Berufspolitiker fühlte sich Schmidt auch noch jung genug, um etwas ganz Neues machen zu können (NDR-Fernsehen, 2006). Schmidt schärfte von da an das politische Profil der Wochenzeitung. Die Themen der Berichterstattung blieben die gleichen wie zuvor: „Ostpolitik und Wettrüsten, die Leitartikel gerne mit Fingerzeig“ (ebd.). Mit Blick auf die Wiedervereinigung stellte sich Schmidt auf die Seite Bucerius, der ebenfalls der Ansicht war, die Wiedervereinigung des geteilten Deutschlands dürfe nicht leichtfertig abgetan werden (Janßen, 1996, S. 305). Anderer Meinung waren Dönhoff und Theo Sommer, die eine friedliche Wiedervereinigung auf absehbare Zeit für unmöglich hielten und die DDR auf Dauer dem Ostblock zurechneten (Dahrendorf, 2000, S. 228). Sie sprachen sich für ein geregeltes Miteinander aus, mit menschlichen Erleichterungen für die Menschen in der DDR (Janßen, 1996, S. 305). Mit dem Fall der Mauer am 09. November 1989 begann die *Zeit*-Redaktion, allen voran Dönhoff und Schmidt, der Europäischen Gemeinschaft Empfehlungen für die künftige Politik im Osten auszusprechen (ebd., S. 320). Skepsis gegenüber der Wiedervereinigung bestand dennoch und selbst nach dem 03. Oktober 1990, dem Tag der deutschen Einheit, brach in der Redaktion kein überschwänglicher Jubel aus.

Bis heute vertritt die *Zeit* die liberalen Werte von Freiheit und Pluralismus, „ohne deswegen Parteigängerin einer politischen Bewegung zu sein“ (Kohler, 2012). In den 1960er Jahren schaffte sie den Aufstieg zum Leitmedium und hält diesen Status bis heute „und zwar nicht so sehr im Hinblick auf die massenhafte Verbreitung, sondern wegen ihrer Orientierungsfunktion für Journalisten anderer Medien, etwa durch das frühzeitige Aufgreifen von Themen und eine besondere inhaltliche Qualität“ (Schildt, 2008, S. 12). Im Unterschied zur Tagespresse bietet die *Zeit* jede Woche Themen und Analysen, die über den Tag hinausgehen und ergänzt ihr Angebot durch aktuelle Nachrichten und Berichte auf *Zeit online*. Als Wochenzeitung unterliegt es der *Zeit* aus größerer Distanz auf gesellschaftliche Prozesse zu schauen und sich für eine ausführliche Berichterstattung Zeit zu nehmen (Kohler, 2012). Mit ihren umfassenden Recherchemöglichkeiten und der liberalen Berichterstattung bietet die *Zeit* ihren Leserinnen und Lesern Orientierung und hält sich auch heute noch an den Grundsatz, den Dönhoff schon früh in der Geschichte der *Zeit* prägte: „Wir wollten dem Leser Material bieten, damit er sich selber eine Meinung bilden kann, wir wollten ihn nicht indoktrinieren“ (Dönhoff, zitiert nach Die Zeit Verlagsgruppe, o.J.).

### **3.7 Zusammenfassender Überblick**

In den voraus gegangenen Kapiteln wurde die Entwicklung der Zeitungen aufgezeigt. Für die Beschreibung der Medienumgebung und zur Ermittlung des diskursiven Kontextes ist es entscheidend diese Entwicklungen zu berücksichtigen. Denn die Zeitungen haben seit ihrer Gründung einen Wandel vollzogen, der das Bild der Zeitung bis heute prägt. Die Zeitungen weisen bezüglich ihrer politischen Leitlinie sowie der Herausgeberart Besonderheiten auf. Zusammenfassend sind die wichtigsten Eckdaten der Zeitungen dar in Tabelle 2 zusammengefasst<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Die Auflagenzahlen sind dem ersten Quartals 2020 der IVW entnommen.

Tabelle 2

## Zusammenfassung aller Zeitungen

	Erstausgabe, Auflage & Erscheinen	Verlag, Ort, Chefredaktion (CR) & politische Leitlinie	Besonderheit
<b>Frankfurter Rundschau</b>	1. August 1945, 163.135 Auflagen <sup>9</sup> , erscheint Montag bis Samstag	Zeitungsholding Hessen, <i>Frankfurt am Main</i> , <b>CR:</b> Thomas Kaspar <i>links-liberal</i>	<i>Traditionsverbunden</i> – ist trotz verschiedener Eigentümerwechsel ihrer politischen Leitlinie treu geblieben.
<b>Frankfurter Allgemeine Zeitung</b>	1. November 1949, 220.268 Auflagen, erscheint Montag bis Samstag (plus extra Sonntagsausgabe)	Frankfurter Allgemeine Zeitung GmbH, <i>Frankfurt am Main</i> , <b>CR:</b> Gerald Braunberger, Jürgen Kaube, Carsten Knop, Berthold Kohler <i>konservativ</i>	<i>Intellektuell</i> – Fordert die Leserinnen und Leser heraus. Artikel fordern teils großes Vorwissen.
<b>Bild</b>	24. Juni 1952, 1,36 Millionen Auflagen, erscheint Montag bis Samstag (plus extra Sonntagsausgabe)	Axel Springer SE, <i>Berlin</i> , <b>CR:</b> Julian Reichelt <i>konservativ</i>	<i>Boulevardzeitung</i> – Leitlinie orientiert sich an den Verlagsgrundsätzen und denen des Chefredakteurs.
<b>Welt</b>	2. April 1946, 86.475 Auflagen, erscheint Montag bis Samstag (plus extra Sonntagsausgabe und <i>Welt kompakt</i> )	Axel Springer SE, <i>Berlin</i> , <b>CR:</b> Dagmar Rosenfeld <i>konservativ</i>	<i>Crossmedial</i> – ist online, mobil und mit N24 auch im Fernsehen vertreten. Zudem ist sie wegen des späten Redaktionsschlusses ein sehr aktuelles Medium.
<b>Süddeutsche Zeitung</b>	6. Oktober 1945, 327.178 Auflagen, erscheint Montag bis Samstag	Süddeutsche Zeitung GmbH, <i>München</i> , <b>CR:</b> Wolfgang Krach, Judith Wittwer <i>links-liberal</i>	<i>Meinungsvielfalt</i> – legt Wert auf die Vielfältigkeit von Meinungen und lässt häufig Expertinnen und Experten zu Wort kommen.
<b>taz</b>	27. September 1978, 49.050 Auflagen, erscheint Montag bis Freitag (plus Wochenendausgabe)	taz, die tageszeitung Verlagsgenossenschaft eG, <i>Berlin</i> , <b>CR:</b> Barbara Junge <i>links</i>	<i>Links und unabhängig</i> – wurde als Projekt von Linksalternativen gegründet und hält diese Werte bis heute aufrecht.
<b>Zeit</b>	21. Februar 1946, 500.767 Auflagen, erscheint wöchentlich (donnerstags)	Zeitverlag Gerd Buscerius GmbH & Co. KG, <i>Hamburg</i> , <b>CR:</b> Giovanni di Lorenzo <i>liberal, links-liberal</i>	<i>Umfassend</i> – Berichte sind wegen des wöchentlichen Erscheinens umfangreicher. <i>Zeit online</i> veröffentlicht additiv täglich aktuelle Nachrichten.

<sup>9</sup> Die Auflagenzahl der *Frankfurter Rundschau* wird von der IVW nur mit den gesamten Auflagen der Zeitungen von RheinMainMedia angegeben.

## 4. Methodisches Vorgehen

Im Jahr 2018 erscheinen insgesamt 327 Tageszeitungen und 21 Wochenzeitungen, mit einer Auflagenstärke von zusammen mehr als 16,4 Millionen Zeitungen, die mit ihrem Print- und Onlineangebot täglich mehr als 60 Millionen Leserinnen und Leser erreichen (Bundesverband Deutscher Zeitungsverleger, 2018, S. 5). Insgesamt eine beachtliche Anzahl, wodurch sich allerdings auch dieses inhaltsanalytisch ausgerichtete Review „mit einem Zwang zur Stichprobenbildung konfrontiert“ (Jandura & Kösters, 2016, S. 25) sieht. Jedoch kann allein schon die Auswahl der Zeitungen das Analyseergebnis beeinflussen, weshalb es notwendig ist, eine möglichst objektive und gesicherte Stichprobe herauszustellen. Rössler (2017, S. 56 f.) schlägt ein sechsstufiges Verfahren zur Bestimmung des Untersuchungsmaterials vor:

- *Zeitraum* (häufig orientiert an Schlüsselstellen des Themas),
- *Räumliche Gestaltung* (Sprache, Erscheinungsort und Verbreitungsgebiet),
- *Mediengattung* (Printmedien, Funkmedien, Onlineangebote, usw.),
- *Medienangebote* (Auswahl konkreter Untersuchungsobjekte),
- *Ressorts und Formate* (Abhängig vom Erkenntnisinteresse werden einzelne Segmente des Programms oder der Zeitung ausgewählt),
- *Inhaltlich definitorischer Bereich* (Formulierung von Kriterien zur Auswahl der zu untersuchenden Beiträge).

Das folgende Kapitel bezieht die von Rössler (2017) aufgestellten Schritte mit ein. Zunächst wird die Auswahl der Zeitungen (Mediengattung und Medienangebot) begründet. Im Anschluss werden die Kriterien zur Auswahl der Zeitungsartikel aufgestellt und erläutert (Inhaltlich definitorischer Bereich). Darin inbegriffen sind die Bereiche Zeitraum, Räumliche Gestaltung sowie Ressorts und Formate.

### 4.1 Die Auswahl der Zeitungen

Im Feld der Kommunikationswissenschaften liegen verschiedene Studien vor, die auf Qualitätszeitungen ausgerichtet sind (Maurer & Reinemann, 2006; Trebbe & Beier, 2014). Zur Beurteilung der Qualität konzentrieren sich Maurer und Reinemann (2006, S. 29 ff.) auf die Dimensionen der *Vielfalt*, *Relevanz* und *Professionalität*. Die Dimension der Vielfalt trennen die Autoren in eine *strukturelle Vielfalt*, die daran ablesbar ist, wie viele journalistische Darstellungsformen vorhanden sind und in eine *inhaltliche Vielfalt*, die sich daran bemessen lässt, „wie viele verschiedene Lebensbereiche, Regionen, kulturelle und ethnische Gruppen, gesellschaftliche und politische Interessen [...] oder Quellen in der Berichterstattung vorkommen (ebd., S. 30). Die Dimension der

*Relevanz* beschreibt die Qualität von Informationsangeboten. Dabei geht es darum, ob Journalistinnen und Journalisten die wichtigen Ereignisse und Themen aus den ihnen zur Verfügung stehenden Informationen für die Veröffentlichung nutzen. Die Relevanz ist damit als Schlüsselkriterium anzusehen. Die Dimension der *Professionalität* meint letztlich die Aufbereitung und Präsentation entlang anerkannter journalistischer Standards.

Die Forschungsfrage dieses Reviews zielt auf die Veränderungen und Qualität der Berichterstattung der Diskursführung zu Inklusion und inklusiver Bildung ab. Um aussagekräftige und belastbare Befunde zu erhalten, wird hierzu eine Vorauswahl der Medienangebote von 25 Zeitungen getroffen. Dabei wird die politisch-publizistische Leitlinie der jeweiligen Zeitungen berücksichtigt, um auch das politische Spektrum von rechts-konservativ bis hin zum linksliberalen Spektrum abzudecken. Die ausgewählten Zeitungen berichten dabei sowohl auf regionaler als auch überregionaler Ebene. Bei der Auswahl der Regionalzeitungen wird darauf geachtet, dass möglichst alle Länder der Bundesrepublik vertreten sind.

Zur Feststellung der Kernstichprobe wird eine Umfrage bezüglich der Relevanz der einzelnen Zeitungen geführt. In einer Online-Befragung werden die Zeitungen aufgeführt und an insgesamt 102 Professorinnen und Professoren sowie Doktorandinnen und Doktoranden aus dem Bereich der Kommunikations- oder Journalismusforschung aus ganz Deutschland versendet. Jede befragte Person erhielt eine personalisierte E-Mail mit der Bitte ein Rating hinsichtlich der Relevanz der vorliegenden Zeitungen für die deutsche Medienwelt vorzunehmen. Von den 102 Befragten meldeten sich 27 zurück, was einer Rücklaufquote von 26,5 Prozent entspricht. Abbildung 3 zeigt die Ergebnisse der Befragung.

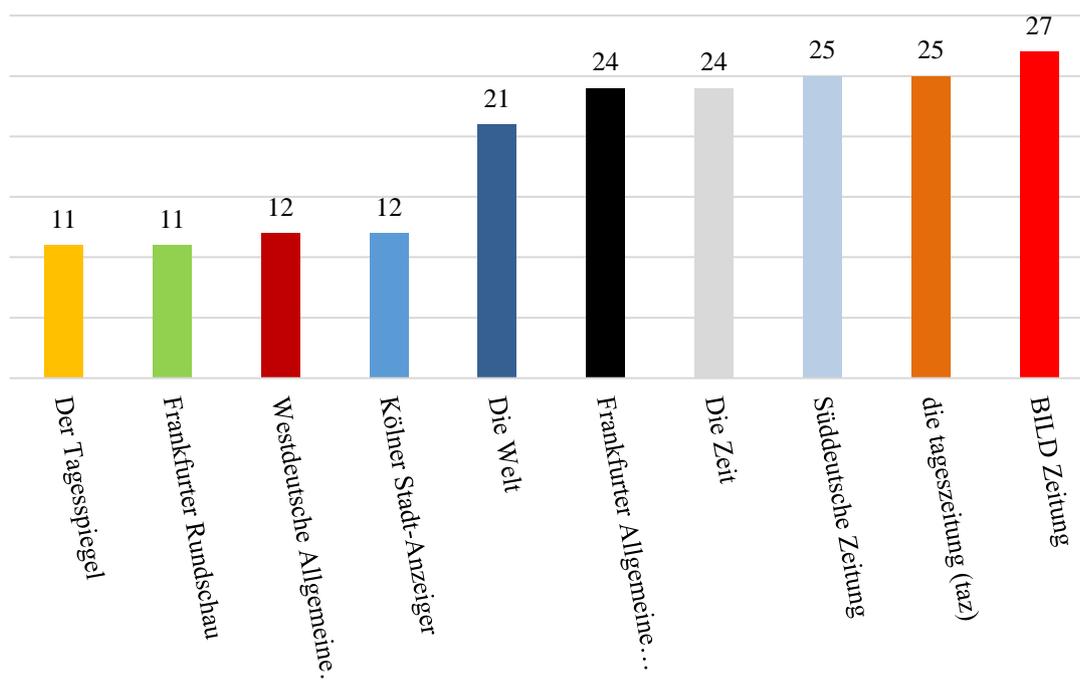


Abbildung 3. Auswertung der Umfrage zur Relevanz ausgewählter Zeitungen (absolute Zahlen)

Die heutige Medienumgebung ist als *high-choice media environment* (Prior, 2007) zu klassifizieren, was bedeutet, dass Konsumentinnen und Konsumenten eine sehr große Medienauswahl zur Verfügung steht. Deutschland bildet mit dem großen Angebot an Tages- und Wochenzeitungen dabei keine Ausnahme. Damit eine profunde Stichprobe herausgestellt werden kann, sind daher noch weitere Kriterien zur Eingrenzung nötig. Wie Jandura und Kösters (2016) feststellen, zeigen auch die Befunde der Umfrage, dass ein wichtiges Merkmal zur Auswahl die überregionale Berichterstattung ist. Überregional berichtende Zeitungen wurden als besonders relevant eingestuft und belegen in der Einschätzung der Befragten die Ränge eins bis sechs.

Einige der Befragten begründeten ihre Auswahl neben der überregionalen Berichterstattung zusätzlich mit der politisch-publizistischen Linie der Zeitungen. Eine Studie von Gehrau & Fretwurst (2005) bestätigt, dass besonders das Auswahlkriterium der politisch-publizistischen Bedeutung der Zeitung sehr beliebt ist. „Diese Bedeutung wird Angeboten zugesprochen, die a) aufgrund ihrer qualitativ hochwertigen Berichterstattung als Meinungsführermedien gelten [...] oder b) aufgrund ihrer politisch extremen redaktionellen Linie die Ränder des politisch-publizistischen Spektrums darstellen“ (Jandura & Kösters, 2016, S. 29f.). Da bei den aufgeführten Zeitungen in Abbildung 3 keine politisch Extremen zu verzeichnen sind, lässt dies den Schluss zu, dass die Zeitungen von den Experten eher als Meinungsführermedien eingeschätzt werden.

Neben der politisch-publizistischen Leitlinie der Zeitungen ist der Verbreitungsmodus in Form eines Online-Offline-Angebots der Zeitungen als relevantes Auswahlkriterium anzuführen. Besonders Online-Nachrichtenangebote nehmen im Zuge der Digitalisierung eine wichtige Rolle ein (Hölig & Hasebrink, 2016), da Leserinnen und Leser zunehmend ihre Nachrichten auf ihrem Smartphone oder ihrem Computer rezipieren (Pürer, 2015, S. 80f.). Ob und inwieweit sich die Angebote von Print- und Online-Ausgaben unterscheiden, ist ein noch weitestgehend unerforschtes Feld (Universität Siegen, o.J.). Quandt (2008, S. 145) stellt in einer vergleichenden Inhaltsanalyse der Print- und Onlineangebote aus *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* und *Süddeutschen Zeitung* fest, dass zumindest bei der Wahl der Themenschwerpunkte Parallelen festzustellen sind. Die Themenauswahl unterliegt der jeweiligen Zeitungsredaktion, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass sich die Print- und Onlineangebote der Zeitungen nicht signifikant unterscheiden.

Zusammenfassend ergeben sich die fünf Auswahlkriterien der *überregionalen Berichterstattung*, der *politisch-publizistischen redaktionellen Leitlinie*, des *Verbreitungsmodus* sowie der *Wirkungsvermutung* und *Reichweite* zur Feststellung der Stichprobe. Die Ergebnisse der Expertenbefragung zur Einschätzung der Relevanz ausgewählter deutscher Zeitungen in Abbildung 3 umfassen neben überregionalen allerdings auch regionale Tageszeitungen. Entsprechend des Kriteriums der *überregionalen Berichterstattung* werden deshalb die regional berichtenden Zeitungen von der Analyse ausgeschlossen und nur die folgenden Zeitungen als Untersuchungsgegenstand zur Analyse berücksichtigt:

- *Bild Zeitung*
- *taz, die tageszeitung*
- *Die Welt*
- *Die Zeit*
- *Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ)*
- *Frankfurter Rundschau*
- *Süddeutsche Zeitung*

Wie bereits beschrieben lässt die Umfrage weiterhin die Annahme zu, dass die ausgewählten Zeitungen von den Experten als Meinungsführermedien eingeschätzt werden. Das deckt sich zu Teilen mit den Befunden Janduras und Kösters (2016, S. 30), nach denen die vier überregionalen Tageszeitungen der *Frankfurter Rundschau*, *Süddeutschen Zeitung*, *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* und die *Welt* als Meinungsführermedien in Deutschland gelten.

#### **4.2 Artikelrecherche**

Gemäß den Kriterien systematischer Übersichtsarbeiten werden alle relevante Artikel der Zeitungen im Zeitraum vom 01.12.2006 bis zum 31.12.2018 recherchiert. Als Ausgangspunkt ist bewusst der Dezember 2006 gewählt, da in diesem Monat am 13.12.2006 die UN-BRK in Kraft getreten ist. Das Ende des zu untersuchenden Zeitraums schließt neben der Bundestagswahl im September des Jahres 2017 auch verschiedene Landtagswahlen in Deutschland im Jahr 2018 mit ein. Erster Befunde von Althoff und Melzer (2018) lassen vermuten, dass Wahlen sich unmittelbar auf die Berichterstattung zur Inklusion auswirken. Wie das Thema Inklusion auch von politischen Akteuren medienwirksam eingesetzt wird, haben zuletzt die Landtagswahlen in Nordrhein-Westfalen (NRW) im Mai 2017 gezeigt, bei denen die Rot-Grüne Landesregierung eben wegen ihrer Schulpolitik und den Versuchen zur Umsetzung von inklusiver Bildung abgewählt wurde (Klein, 2018, SZ91; Burger, 2018, FAZ81).

Die Artikelrecherche wird, soweit möglich, in den verlagseigenen Online Zeitungsarchiven geführt. Liegt kein direkter Zugriff auf diese Archive vor, werden die Artikel in der Recherchedatenbank Nexis recherchiert. Um ein aussagekräftiges Abbild der Diskussion von Inklusion und inklusiver Bildung in den Zeitungen zu schaffen, werden folgende Suchbegriffe verwendet:

- *inklusive Bildung* OR
- *Inklusion* OR *Integration* AND
- *Schule* OR *Gymnasium* OR *Kindergarten* OR *Kindertagesstätte* OR *Kita* OR *Kiga*

Bei der Auswahl der verschiedenen Bildungsformen wird darauf geachtet, dass auch das Gymnasium Berücksichtigung findet, da alle weiteren Schulformen über den Begriff *Schule* gefunden werden können. Des Weiteren werden Synonyme für die *Kindertagesstätte* verwendet, um eventuellen regionalen Begriffsunterschieden vorzubeugen.

#### **4.3 Kriterien zur Auswahl relevanter Artikel**

Inklusion und inklusive Bildung sind in Politik und Gesellschaft ein hoch aktuelles Thema und werden sehr kontrovers diskutiert. Grosche (2015) führt als Beleg dieser Diskussion einen kurzen Blick in Online-Foren oder Tages- und Wochenzeitungen an und auch Althoff und Melzer (2018) stellen fest, dass zur Thematik eine hohe Dichte von Berichten vorliegt. Es erscheint in Anbetracht dieses Sachverhalts notwendig, Kriterien für den Einschluss relevanter Artikel festzulegen, die im Folgenden genannt werden:

1. *Überregionale Berichterstattung*: Wie auch bei der Auswahl der Zeitungen, bleibt das Kriterium der überregionalen Berichterstattung auch bei der Auswahl der Artikel ein relevantes Kriterium, da einige der ausgewählten Zeitungen neben der überregional berichtenden Ausgabe auch eine regional berichtende haben. Die Analyse richtet sich jedoch primär dem Allgemeininteresse zur Diskussion von Inklusion in der gesamten Bundesrepublik. Lokalteile zeichnen sich hingegen durch die Bündelung partikularer Interessen aus.
2. *Bezug zur Schule oder der Kindertagesstätte*: Laut der zu Grunde gelegten Definition von inklusiver Bildung in Kapitel 2 werden neben der Schule auch die Kindertagesstätten mitberücksichtigt. Die universitäre- und berufliche Ausbildung werden hingegen ausgeschlossen, da sie sich der Schulpflicht entziehen und in der Diskussion um Inklusion einen eigenen Bereich bilden, der sich auch in der Berichterstattung klar von der Schule abgrenzen lässt (Klein & Schindler, 2016).

3. *Lehrer- und Erzieherausbildung*: Mit der Umsetzung von Inklusion an deutschen allgemeinen Schulen gehen erhöhte Anforderung an das pädagogische Personal in Kindertagesstätte und Schule einher. Nicht selten wird Überforderung genannt, die häufig auch auf eine fehlende Ausbildung zurückgeführt wird. Es werden also auch Änderungen in der Ausbildung des pädagogischen Personals nötig sein, damit Inklusion gelingen kann (Döbert & Weishaupt, 2013). Wie sich das in der Diskussion niederschlägt, ist ebenfalls Teil der Analyse.

Entscheidend für die Aufnahme eines Artikels ist inhaltliche Relevanz von Inklusion in Bezug zur Schule oder der Kindertagesstätte. Vereinzelt erscheint Inklusion in der Berichterstattung der Zeitungen nur als Wort, um eine zusätzliche Belastung des pädagogischen Personals oder Probleme in der Finanzierung und Kostenabdeckung zu verschärfen. Handelt der Artikel nicht zentral von der Inklusion oder deren Umsetzung in Schule und Kindertagesstätte, werden diese Artikel nicht in die Auswahl aufgenommen. Weiterhin gelten unter Berücksichtigung der zu Grunde liegenden Definition von Inklusion und den oben aufgeführten Kriterien, folgende Aspekte als Beschränkung oder führen zum Ausschluss:

- In der öffentlichen Diskussion wird primär ein enger Inklusionsbegriff vertreten (Grummt, 2019, S. 19). Für weitere Diversitätsdimensionen werden andere Schlagworte, wie Integration oder Diskriminierung, verwendet. In Anlehnung an die UN-BRK und die begriffliche Unterscheidung in der öffentlichen Diskussion, wird auf Artikel mit dem Schwerpunkt multikulturelle Klassengemeinschaften verzichtet.
- Es existieren viele Bewegungen von Vereinen und einzelnen Gruppen, die sich mit Projekten in Sport, Kunst, Musik und Film um inklusive Vielfalt und Chancengleichheit bemühen. Stehen dabei weder die Schule noch die Kindertagesstätte im Mittelpunkt, bleiben diese Artikel unberücksichtigt.
- Artikel, die keine bildungs- und schulpolitische Belange thematisieren, werden ausgeschlossen.
- Die Inklusion religiöser Glaubensgemeinschaften wird ebenfalls nur berücksichtigt, wenn sie sich auf die Schule oder die Kindertagesstätte beziehen.
- Artikel, in denen Inklusion nur als weiterer Problemfaktor zu anderen allgemeineren Problemlagen, wie beispielsweise die G8- oder G9-Schulen, erscheint, werden nicht berücksichtigt.
- In Bezug zur Schule werden verschiedene Lernformen wie das jahrgangsübergreifende Lernen als Prinzip für inklusiven Unterricht genannt. Dabei geht es aber vorrangig um die Inklusion zweier Klassenstufen, nicht aber um die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit und

ohne Beeinträchtigung. Steht die Inklusion von Schülerinnen und Schüler mit und ohne Beeinträchtigung im Vordergrund, werden solche Artikel miteinbezogen.

- In der Diskussion um Inklusion ist ein häufig auftretender Faktor das Fehlen von Rahmenbedingungen, wie unter anderen der aktuelle Lehrer- und Erziehermangel. Es fehle weiterhin an baulichen und materiellen Bedingungen, ohne konkret darauf einzugehen. Inwiefern die fehlenden Bedingungen die Umsetzung von Inklusion verhindern, ist in vielen Fällen fraglich, weshalb Artikel dieser Art nur berücksichtigt werden, wenn umfassender zu diesem Sachverhalt berichtet wird.

#### **4.4 Ordnungsprinzip**

In den ausgewählten Zeitungen wird teilweise sehr umfassend über Inklusion und inklusive Bildung berichtet. Um aus der Vorauswahl der Artikel, die eigentliche Stichprobe für die Analyse herauszustellen, werden entlang den Kriterien zur Kritischen Diskursanalyse (KDA) (Jäger, 2015) die Artikel auf ihren Inhalt hin überprüft. Entspricht der Artikel den oben beschriebenen Ein- und Ausschlusskriterien, wird er entsprechend folgender weiterer Kriterien katalogisiert:

- *Ressort*: Zu den klassischen Ressorts, die sich unter verschiedenen Bezeichnungen in jeder Zeitung finden lassen, zählen Politik, Wirtschaft, Kultur, Lokales sowie der Sport. Das Ressort kennzeichnet damit zum einen das Sachgebiet eines Zeitungsteils, an dem sich der Leser orientieren kann, zum anderen bezeichnet es aber auch die Organisationsform, das heißt eine eigenständige Einheit innerhalb einer Redaktion, mit eigenen Zuständigkeiten, Ressortleitern und Mitarbeitern (Hooffacker & Meier, 2017, S. 26).
- *Journalistische Darstellungsform*: Täglich werden in einer Zeitung Artikel in verschiedenen Formaten veröffentlicht. Ganz gleich ob in Form einer Nachricht, eines Berichts, Kommentars oder Interviews, jedes Format kommt mit einer anderen Intention daher. Ob der Autor seine Leser bloß kurz über einen aktuellen Sachverhalt informieren oder sie darüber hinaus in die Zusammenhänge und Vorgeschichte einweihen möchte oder ob er schlicht beabsichtigt seine Meinung kundzutun, ist abhängig von der jeweiligen journalistischen Darstellungsform. Im Folgenden werden in Anlehnung an Hooffacker und Meier (2017) die bestehenden Darstellungsformen vorgestellt, wobei auch die Autoren selbst einräumen müssen, dass sogar „unter Kollegen [...] manche Begriffe ungeklärt [sind]“ (ebd., S. 53).

- i. *Nachricht*: Kurz und präzise gehalten, ist sie eine informierende Darstellungsform, die das allgemeine Interesse der Öffentlichkeit anspricht. Ihr wichtigstes Merkmal: die Aktualität (Schwiesau & Ohler, 2016, S. 2). Sie teilt dem Leser mit, „was tatsächlich, wirklich ‚objektiv‘ geschehen ist“ (Hooffacker & Meier, 2017, S. 57). Die wichtigsten Informationen stehen am Anfang, dem sogenannten Lead. „Der Lead gibt Antwort auf die Frage, die das Publikum vermutlich als erstes zu dem jeweiligen Thema stellen würde“ (ebd., S. 71). Er bildet den ersten Teil der Nachricht und sollte bereits die wichtigsten W-Fragen beantworten. Im zweiten Teil, dem Nachrichtenkörper, folgen die Detailinformationen. Diese Gliederung nach abnehmender Wichtigkeit entspricht in etwa einer auf den Kopf gestellten Pyramide (Bracker, 2001, S. 20).
  
- ii. *Bericht*: Die Nachricht und der Bericht sind in gewisser Weise miteinander verwandt. Allerdings ist der Bericht im Vergleich zur Nachricht größer und berücksichtigt Zusammenhänge, die Vorgeschichte oder andere wichtige Aspekte des Sachverhalts (Hooffacker & Meier, 2017, S. 118). Auch das Aufbauschema eines Berichts ist dem der Nachricht ähnlich. Nur was bei der Nachricht für einzelne Sätze gilt, gilt beim Bericht für im Text vorkommende Absätze, welche nach Wichtigkeit geordnet sind (Bracker, 2001, S. 22). Wie bei der Nachricht soll der Lead zwar auch in kurzer Form die wichtigsten Fakten angeben. Dabei sollte er aber noch Fragen offenlassen, um beim Leser Neugier zu erzeugen und ihn zum Weiterlesen anzuregen (ebd.).  
Den größten Unterschied zwischen Nachricht und Bericht macht also der Umfang aus. „Wo der Berichterstatter bei der *Nachricht* Ausführungen eines Redners bis aufs Skelett reduziert [...] oder nur ein Stückchen Zitat unterbringt [...] hat er es beim Bericht meist mit *vielen, gelegentlich langen Zitaten* zu tun“ (Hooffacker & Meier, 2017, S. 118). Zusätzlich kann ein Bericht Elemente einer Reportage enthalten, wenn sich der Berichterstatter vor Ort umsieht oder seine eigene Wahrnehmung schildert (ebd., S. 118 f.).
  
- iii. *Reportage*: Wie die Nachricht und der Bericht zählt auch die Reportage zu den informierenden Darstellungsformen. Allerdings mit einer winzigen Kleinigkeit, die sie doch sehr stark von den beiden Formen unterscheidet und zwar in ihrer Objektivität. Bei einer Reportage spielen auch subjektive Beobachtungen und Wahrnehmungen eine Rolle. Demnach bildet die Reportage „immer nur einen Ausschnitt der Wirklichkeit ab und kann deswegen keine streng nachrichtlichen Texte ersetzen“ (Henkel, 2013). Henkel (2013) sowie Hooffacker und Meier (2017) sehen besonders aus diesem Grund in

der Reportage eine Ergänzung zu Nachricht und Begriff, da sie eine ganz eigene Weise der Informationsvermittlung wählt, die den Leser teilhaben lassen an dem Ort und der Atmosphäre des Geschehens (Henkel, 2013). Es reicht aber nicht aus, bloß die Geschichte zu erzählen. Eine Reportage muss mit Fakten gefüttert werden. „Die Arbeit an einer Reportage umfasst deshalb nicht nur das Hingehen und Notieren der Eindrücke, sondern die gesamte Bandbreite der Recherche [...]. Die Fakten erklären die Geschichte (Hooffacker & Meier, 2017, S. 124).

iv. *Interview*: Für das journalistische Interview bestehen viele Definitionen. So erklärt Müller-Dofel (2017) das Interview als „ein wichtiges Mittel zur *Informationsbeschaffung*“ (ebd., S. 16), stimmt aber dennoch mit Hooffacker und Meier (2017) überein, dass solche Recherchegespräche zur Informationsgewinnung im strengen journalistischem Sinne keine Interviews sind (Müller-Dofel, 2017, S. 16). Auch im Sinne dieser Schrift wird von Interviews nur dann gesprochen, „wenn sich das Gespräch bei der Veröffentlichung noch vom Leser [...] als solches erkennen lässt“ (Hooffacker & Meier, 2017, S. 130). Dabei lassen sich drei verschiedene Formen des Interviews voneinander abgrenzen (ebd., S. 131):

- Das *Sach-Interview*, bei dem zu einem bestimmten Thema Auskunft gegeben wird.
- Das *Meinungs-Interview*, das nach einer Stellungnahme oder Beurteilung eines bestimmten Sachverhalts fragt.
- Das *Personen-Interview*, das eine Person vorstellt und sie skizziert.

v. *Kommentar*: Der Kommentar ist eine meinungsäußernde Darstellungsform. Er „arbeitet dabei mit seriös-rationaler Argumentation und besticht durch seine sprachliche Prägnanz und geistige Schärfe“ (Bracker, 2002, S. 12). Das setzt natürlich Informationen voraus. Allerdings sollte der Autor eines Kommentars den Sachverhalt nicht mehr umfassend darstellen, sondern lediglich auf ihn Bezug nehmen. Auch hierbei lassen sich drei verschiedene Arten voneinander abgrenzen (Hooffacker & Meier, 2017, S. 140):

- *Der Argumentations-Kommentar*: Wer in Diskussionen überzeugen will, braucht Argumente. In dieser Form des Kommentars stellt der Autor seine persönlichen Argumente zu einem Sachverhalt ausführlich vor und bezieht sich nur indirekt auf andere Argumente.

- *Der Geradeaus-Kommentar*: Ist eine Person von einem Thema vollends überzeugt, neigt man möglicherweise zu Extremen. Der Autor eines *Geradeaus-Kommentars* tut das auch, verzichtet derweil auf Argumentationsstrukturen und lässt seinen Emotionen freien Lauf.
- *Der Einerseits-Andererseits-Kommentar*: Abwägend. Das ist wohl das beste Wort, um diesen Kommentar zu beschreiben. Ein Hin und Her, ein Für und Wider, es gibt doch so viel zu bedenken. Der Autor entscheidet sich in dieser Form des Kommentars nur zögernd für eine Alternative. Oder gar nicht. Ganz wie viele Abende, an denen man sich mit seinem Partner für ein Restaurant entscheiden soll: „Heute lieber Italienisch oder Chinesisch?“

Ob und in wieweit ein Sachverhalt tatsächlich einen Kommentar fordert, ist allerdings zum einen davon abhängig ob die breite Öffentlichkeit an einer Stellungnahme interessiert ist und zum anderen ob der Stoff auch zu den wenigen wichtigen Kriterien gehört, für deren Kommentierung sich in einer Zeitung Platz findet (ebd.).

- vi. *Glosse*: Es wäre wohl ein „verhängnisvoller Irrtum zu glauben, die Glosse sei von Haus aus weniger seriös, sie sei spielerisch und unverbindlicher als der Kommentar, und man müsse von vornherein bestimmte Gegenstände ‚leichterer‘ Art der Glosse vorbehalten und andere Gegenstände [...] dem Kommentar“ (Süskind, 1963, S. 129.). Was Süskind damit verdeutlicht, ist gleicherweise die Schwierigkeit zum Verfassen einer Glosse. Denn sie widmet sich einem Thema auf satirische Weise und es gibt sie sowohl zu ernststen Themen, wie auch zu lustigen, nebensächlichen Themen. Ähnlich wie der Kommentar setzt sie gewisse Informationen zu einem bestimmten Sachverhalt voraus und unterscheidet sich also nicht im Thema vom Kommentar, sondern im Stil (Hoofacker & Meier, 2017, S. 145).
- vii. *Leserbrief*: Der Leserbrief ist eine schriftliche Meinungsäußerung, die nicht unmittelbar durch einen publizierenden Journalisten erfolgen muss. Im Normalfall bezieht er sich auf einen bestimmten Artikel, greift diesen Beitrag auf ohne ihn zu rezipieren, stimmt dem Autor zu oder widerspricht ihm und ergänzt oder berichtigt den vorliegenden Sachverhalt.

- *Diskursführung*: Ziel dieser Rubrik ist es anhand einer einfachen Strukturanalyse den Kern der Diskursführung der relevanten Artikel herauszustellen. Hierbei werden die Inhalte und Verhältnisse einzelner Aussagen und Argumente innerhalb des Artikels gegenübergestellt. Durch die Ermittlung von *befürwortender*, *ablehnender* oder *ausgeglichener* Äußerungen und deren Häufung erhält ein quantitativer Aspekt Einzug in die Bewertung. Für die Analyse in welcher Art und Weise der Diskurs innerhalb der Artikel geführt wird, ist dies durchaus von Bedeutung, da so offengelegt werden kann, wie die Gewichtung der einzelnen Argumente verteilt ist. Diese Methode ist an der KDA von Jäger (2015) orientiert und bereitet den nächsten Schritt der Feinanalyse vor.
- *Themenfelder*: Wie Althoff und Melzer (2018) aufzeigen, wird über Inklusion und inklusive Bildung sehr vielfältig berichtet. Um herauszufinden ob und falls ja welche Schwerpunkte die Zeitungen in ihrer Berichterstattung setzen, werden Oberkategorien gebildet (Tabelle 3). Diese fassen die Thematik in Schlagworten zusammen und gliedern sich in weitere Unterkategorien.

Tabelle 3

*Themenfelder der Berichterstattung*

<b><i>Inklusion und Bildungssysteme (IB)</i></b>	Diese Kategorie bildet alle Themenbeiträge ab, die im Allgemeinen über Veränderungen des Bildungssystems durch die Inklusion berichten. Darunter fallen die Schulentwicklung, der Aufbau eines inklusiven Schulsystems und Maßnahmen zur gelingenden Umsetzung der Inklusion. Gleichermäßen werden hierunter die Probleme mit der Inklusion gefasst, über die in den Zeitungen berichtet wird.
<b><i>Finanzierung (FZ)</i></b>	Inklusion kostet Geld. Das ist kein Geheimnis. Gebäude müssen barrierefrei saniert und spezielle technische sowie nichttechnische Fördermittel müssen angeschafft werden, um den Bedürfnissen aller Schüler mit und ohne Beeinträchtigung gerecht zu werden. Darüber hinaus fehlt es an pädagogischem Personal. Gerade die Finanzierung stellt eine große Herausforderung dar. Unter diese Kategorie fallen Artikel, die sich speziell mit der Finanzierung der Inklusion auseinandersetzen.
<b><i>Forschungsbereiche (FOR)</i></b>	In der Wissenschaft wird wie in der Gesellschaft auch viel über Inklusion diskutiert. Wie groß die Diskussion in der Wissenschaft ist, zeigt Kapitel 2. Viele Fachbereiche forschen zur Inklusion. Unter dieser Kategorie wird zusammengefasst, welche Forschungsergebnisse den Bereich der Wissenschaft verlassen und sich in der Berichterstattung der Zeitungen wiederfinden.

<b><i>Gesetze und Erlasse (GE)</i></b>	Inklusion ist ein universelles Menschenrecht (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, Stand 2017), das ist unumstritten. Deutschland hat sich mit der UN-BRK dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem zu schaffen. Den einzelnen Ländern wird jedoch freigestellt, wie und wann sie die Umsetzung gestalten. Für die Schulpolitik der einzelnen Länder hat das weitreichende Folgen. In den Jahren seit Inkrafttreten der UN-BRK gab es in allen Bundesländern zahlreiche Schulgesetzänderungen, die zum Gelingen der Inklusion beitragen sollen. Wie diese Änderungen und andere juristische Entscheide zur Inklusion in den Zeitungen berichtet werden, ist Teil dieser Kategorie.
<b><i>Lernarrangements und pädagogische Konzepte (LK)</i></b>	Lehrer und Erzieher sind die wichtigste Stütze einer erfolgreichen Umsetzung von Inklusion an Schulen und Kindertagesstätten. Durch zunehmende Heterogenität in den Lerngruppen erfährt aber auch ihre Arbeit eine große Veränderung. Unter dieser Kategorie werden spezielle, inklusive Lernarrangements und pädagogische Konzepte subsumiert, welche auf die Bedürfnisse der Lerngruppe und dem einzelnen Schüler zugeschnitten sind. Über welche praktischen Konzepte in den Einrichtungen berichtet wird, ist ebenfalls Teil dieser Kategorie. Neben der Praxis an Kitas und Schulen fließen die Aus- und Fortbildungsangebote mit in diese Kategorie ein. Denn auch die unterliegt einer großen Veränderung und muss auf den Umgang mit Schülern mit und ohne Beeinträchtigung vorbereiten (KMK, 2015).
<b><i>Ministerien, Organisationen und Parteien (MOP)</i></b>	„Betroffene, Fachpolitiker und Behindertenverbände hoffen nun auf eine Wende in der Schulpolitik“ (Taffertshofer, 2009, SZ6), schreibt die Süddeutsche Zeitung. Damit wird besonders die Politik in die Pflicht gerufen, die geforderte Wende herbeizuführen. Welche politischen Maßnahmen neben neuer Gesetze auf den Plan gerufen werden und welche Parteien sich besonders für die Inklusion einsetzen, fällt unter diese Kategorie. Darüber hinaus wird die Berichterstattung dahingehend untersucht, welche Verbände, Vereine und Organisationen sich besonders engagieren.
<b><i>Schulversuche und Kindertagesstätten-Alltag (SKA)</i></b>	Diese Kategorie fasst all jene Artikel zusammen, in denen es um konkrete Umsetzungsversuche der Inklusion geht. Im Unterschied zu der Kategorie LE geht es nicht nur um die theoretischen Maßnahmen. Vielmehr richtet sich der Blick auf den Alltag in Kindertagesstätten und Schulen und wie dieser von allen Beteiligten wahrgenommen, gestaltet und bewertet wird.

Da in der Berichterstattung die Thematik nicht immer mit nur einem Schlagwort zu fassen ist, sind hier Mehrfachbezeichnungen möglich.

## 4.5 Kritische Diskursanalyse

Die kritische Diskursanalyse (KDA) kann als eine problemorientierte, interdisziplinäre Forschungsbewegung verstanden werden, die verschiedene Ansätze subsummiert, denen jeweils ein anderes theoretisches Modell, eine andere Forschungsmethode und eine andere Forschungsagenda zu Grunde liegt (Fairclough, Mulderrig & Wodak, 2011, S. 357). Damit wird bereits deutlich, dass es sich nicht um eine starre und feste Methode handelt. Jeder Ansatz ist dazu entworfen, offen für verschiedene Interpretationen zu sein. „They are not ‚rules‘“, wie Fairclough (2013, S. 11) betont. Das Forschungsfeld der KDA unterteilt sich in sechs verschiedene Ansätze (Reisigl, 2009):

- Die Duisburger Gruppe,
- die Oldenburger Diskursanalyse (welche der Duisburger Gruppe sehr ähnlich ist),
- den soziokognitiven Ansatz Teun A. van Dijks,
- die KDA nach Fairclough,
- die Pariser Schule und
- den Wiener Ansatz.

Jeder Ansatz geht bei der Diskursanalyse methodisch anders vor. Ein homogenes Bild ergibt sich nicht. Der Grundgedanke des Vorgehens ist in allen Ansätzen jedoch gleich und liegt darin begründet, eine Relation zwischen dem Sprachgebrauch in der Gesellschaft und der sozialen Praxis herzustellen und Einfluss darauf zu nehmen (Jørgensen & Phillips, 2002). Darüber hinaus können zwischen den Ansätzen weitere generelle Gemeinsamkeiten ausgemacht werden. Alle Ansätze sehen den Diskurs als soziale Praxis an und stellen somit den Handlungscharakter in den Vordergrund. Zudem unterstreichen sie die Kontextabhängigkeit von Diskursen. Ein Diskurs kann nicht losgelöst von einem gesellschaftlichen Kontext betrachtet werden. Die Objektivität der Diskursanalyse, also deren Anspruch als *neutrale* Forschungsmethode, wird von allen Ansätzen in Frage gestellt, da sie „vom konstruierten und konstruktiven Charakter der Diskurse überzeugt [sind]“ (Reisigl, 2009, S. 45).

Der Hauptunterschied der sechs Ansätze liegt im Verständnis von *Diskurs*. Jäger (2015) versteht den Diskurs als historisch-kontingente Praxis, „sie haben also eine ‚Geschichte‘. Die Analyse der ‚Geschichte‘ ihrer Veränderung, Transformation aber auch Stabilität von Bedeutung ist grundlegend zur Rekonstruktion ihrer aktuellen Bedeutung“ (Zimmermann, 2010, S. 276). Soziale Verhältnisse oder die damit zusammenhängenden Diskurse können nicht punktuell in der Gegenwart verstanden werden. Sie sind gleichsam von allen beteiligten Akteuren konstruiert und organisiert. „Alle haben daran mitgestrickt, und keiner wollte das oder plante genau das, was passierte, was dabei herauskam“ (Jäger, 2015, S. 124). Das Ziel dieser Arbeit ist es den Diskurs zur inklusiven Bildung zu untersuchen und kommunizierte Inhalte, hergestellte Kausalitäten sowie sprachliche

Wendungen im soziokulturellen Kontext zu deuten. Die Ergebnisse werden im Anschluss in Zusammenhang zu den gegenwärtigen wissenschaftlichen Befunden zur Inklusion sowie der Bildungspraxis gestellt und diskutiert. Im Unterschied zu den anderen Ansätzen der KDA weist Jäger (2015) explizit darauf hin, dass Diskurse eine Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft haben. Um das Ziel der Arbeit zu erreichen und den Diskurs zur inklusiven Bildung in der Gegenwart zu verstehen und Einfluss darauf zu nehmen, ist es also notwendig, die Vergangenheit mit zu berücksichtigen. Der Ansatz von Jäger erscheint für die weitere Arbeit deshalb am geeignetsten und wird im Folgenden näher erläutert.

Entscheidend für die Arbeit mit der KDA ist die Kontextualisierung der zu analysierenden Texte (Jäger, 2015). Bei der Analyse des Diskurses wird zwischen *Diskursebenen*, *Diskursfragmenten* und *Diskurssträngen* unterschieden. *Diskursebenen* beschreiben den sozialen Ort wie die Medien, an dem der Diskurs stattfindet. Im Falle der Arbeit sind dies die Zeitungen, die als Teil des gesellschaftlichen Diskurses angesehen werden. Unter einem *Diskursfragment* werden hier Artikel, Textauszüge oder Meinungen verstanden, die zum Thema Inklusion in Bildungsstätten veröffentlicht werden. Als *Diskursstrang* gilt in der KDA die Menge der Artikel zu einem bestimmten Thema, hier die Inklusion. Somit versucht die KDA nach Jäger (2015) den Forschungsgegenstand als Ganzes zu erfassen und durch eine intensive Materialarbeit möglichst viele Informationen zu einem bestimmten Diskurs zu gewinnen (Zimmermann, 2010). Bei diesem Vorgehen wird allerdings nicht nur der Sachverhalt dargestellt. Mit der KDA geht gleichermaßen eine transdisziplinäre Analyse der Beziehungen zwischen dem gesellschaftlichen Diskurs und anderen sozialen Prozessen einher (Fairclough, 2013, S. 10). Das Herausstellen der sozialen Prozesse wird von entscheidender Bedeutung sein, wenn es um die Fortführung beziehungsweise die Einflussnahme des Diskurses geht.

Das Vorgehen der KDA gliedert Jäger (2015) in zehn Schritte. Der erste Untersuchungsschritt bezieht sich darauf, das Ziel der Untersuchung zu benennen. Das ist bereits in Kapitel 1 geschehen und wurde zu Beginn dieses Kapitels noch einmal kurz wiederholt. Der zweite und dritte Untersuchungsschritt bezieht sich auf die Kontextualisierung der zu analysierenden Texte. Es geht also darum, *Diskursebene*, *Diskursfragmente* und *Diskursstrang* zu benennen. Als *Diskursebene*, also das Medium, sind die Zeitungen zu bestimmen (Kapitel 4.1). Dabei ist die politisch-ideologische Ausrichtung der Zeitungen sowie deren gesellschaftliche Verankerung zu berücksichtigen. Innerhalb der Zeitungen finden sich *Diskursfragment* und *Diskursstrang*, der die Menge aller Artikel beschreibt. In Kapitel 4.2 und 4.3 wird ausführlich beschrieben, wie der Textkorpus, oder in diesem Fall der *Diskursstrang*, bestimmt wird. Die weiteren Untersuchungsschritte gliedern sich wie folgt:

#### 4. *Strukturanalyse*

Mittels der Strukturanalyse werden die Kernaussagen der Artikel zusammengefasst. Es geht also um die Ermittlung von Aussagen, indem „Diskurs- und Dispositivfragmente gleicher Inhalte, getrennt nach Themen und Unterthemen, empirisch auflistet und deren Inhalte und Häufigungen sowie ihre formale Beschaffenheit zu erfassen sucht und analysiert“ (Jäger, 2015, S. 95). Somit zieht auch ein quantitativer Aspekt in die KDA mit ein.

Hierzu wird anhand eines Abstract-Screenings sowie einem anschließenden Volltextscreening die Hauptaussagen, beziehungsweise die Hauptthemenbereiche, der recherchierten Artikel ermittelt. Infrage kommende Artikel werden mit den entsprechenden Aussagen in einer Excel-Tabelle festgehalten. Eine Excel-Tabelle erscheint dazu als geeignetes und übersichtliches Mittel, da die Artikel mit Veröffentlichungsdatum, dem Namen der Autorin oder des Autors, dem Titel, der Textsorte und dem Thema gut dargestellt werden können.

#### 5. *Feinanalyse*

„Die Analyse der Struktur ist Teil der Diskursanalyse, muss aber durch ausführliche Feinanalysen eines oder mehrerer typischer Artikel ergänzt werden“ (Jäger, 2015, S. 97). Die Feinanalyse gliedert sich in folgende Schritte:

- i. *Institutioneller Kontext*: Hierbei geht es um die Zeitungen selbst, ihr Profil, an welche Leserschaft sie sich richten und welches Format sie haben. Dazu wurde in Kapitel 3 eine ausführliche Analyse der Zeitungen hinsichtlich der genannten sowie weiterer Aspekte durchgeführt.
- ii. *Text-Oberfläche*: Dieser Schritt widmet sich der Aufmachung des Textes. Welchen Umfang hat (Wörterzahl) er, aus wie vielen Zeilen ist er aufgebaut und was ist der konkrete Inhalt. Auch Zitate werden dabei festgehalten. Um die Daten der Artikel gut und ausführlich darzustellen, wurde die Excel-Tabelle aus der Strukturanalyse um entsprechende Punkte erweitert.
- iii. *Sprachlich-rhetorische Mittel*: Um den sprachlichen Diskurs darzustellen oder sprachliche Besonderheiten herauszustellen, werden die Artikel hinsichtlich ihrer sprachlichen Elemente untersucht. Leitend ist dabei die Frage, ob es innerhalb der Artikel zu häufenden Aussagen bezüglich gewisser Gruppen kommt oder wie einzelne Personen dargestellt werden. Die Ergebnisse finden sich in Kapitel 7.
- iv. *Inhaltlich-ideologische Aussagen*: Jäger (2015) geht davon aus, dass sich in „fast jedem Artikel [...] Anhaltspunkte für ideologische Einschätzungen etwa im Hinblick auf das grundsätzliche Gesellschaftsverständnis“ (ebd., S. 108) finden lassen. Dazu werden die Artikel hinsichtlich des Verständnisses von Inklusion untersucht.

Diese vier Schritte sind als Vorarbeit zu verstehen, bevor in einem abschließenden Schritt alle gesammelten Fakten und Ergebnisse in Zusammenhang gestellt werden.

#### 6. *Ermittlung des diskursiven Kontextes*

In diesem Kapitel ist bereits mehrfach auf die Wichtigkeit des Kontextes im Bezug zur KDA hingewiesen worden. Denn um einen Diskurs im Ansatz zu verstehen, müssen gesellschaftliche Aspekte und Phänomene berücksichtigt werden. Dazu wird in der Diskursanalyse auch der soziale Kontext mitberücksichtigt. Kapitel 7.1 stellt die Berichterstattung zur Inklusion über die Jahre 2006 bis 2018 dar. Jedwede gesellschaftliche Entwicklung oder Bewegung zur Inklusion in Deutschland und gesamtgesellschaftlich fließen bei der Analyse mit ein.

#### 7. *Zusammenfassende Diskursanalyse*

Alle gesammelten Ergebnisse werden am Ende der Arbeit in der Zusammenfassung dargestellt und diskutiert. Dazu werden alle Ergebnisse aufgenommen, die in dem Analyseprozess aufkommen.

#### 8. *Kritik am Schluss*

Es erfolgt eine kritische Stellungnahme, die zwar der kompletten Analyse inhärent ist, hier aber noch einmal prägnant formuliert und „durch grundsätzlich ethische Überlegungen erweitert wird“ (Jäger, 2015, S. 91).

#### 9. *Vorschläge zur Vermeidung oder Milderung des Diskurses*

Die KDA stellt Diskurse und Sachverhalte nicht einfach nur da, sondern versucht aktiv an dem Diskurs mitzuwirken. Zum Ende der Arbeit ist der Diskurs soweit erschlossen, dass der gegenwärtige Diskurs zur inklusiven Bildung eingeordnet werden kann. In diesem Schritt werden die Ergebnisse der Analyse in Zusammenhang mit wissenschaftlichen Befunden gestellt. Darüber hinaus werden Überlegungen getätigt, wie der Diskurs durch die Praxis aufgefangen und mitbestimmt werden kann.

#### 10. *Abschließende Fragen der Gültigkeit und Vollständigkeit*

Abschließend wird die dargestellte Analyse auf ihre Gültigkeit und Vollständigkeit hin überprüft. Dazu erfolgt eine Analyse des gesamten Diskursstrangs wiederholt ausgehend von der Struktur- und Feinanalyse.

## 4.6 Vorgehensweise bei der Analyse

Die Theorie hinter der KDA und deren Ablauf nach Jäger (2015) ist im vorigen Kapitel ausführlich dargestellt worden. Im Folgenden werden die einzelnen Schritte der KDA mit dem Untersuchungsgegenstand dieses Reviews in Zusammenhang gebracht. Tabelle 4 stellt die Schritte noch einmal kurz vor und zeigt auf, wie bei der Analyse der Berichterstattung in diesem Review vorgegangen wird.

Tabelle 4

### Vorgehensweise bei der Analyse

	Beschreibung nach Jäger (2015)	Analyseschritt im Review	Kapitelnummer
<b>Schritt 1</b>	„Zunächst ist [...] die Zielsetzung der Untersuchung zu benennen, der theoretische Hintergrund zu skizzieren und die gewählte Methode knapp zu erläutern“ (ebd., S. 90).	In der Einleitung werden der Gegenstand und der Aufbau der Arbeit dargestellt. Das Ziel der Arbeit gliedert sich in drei unterschiedliche Fragestellungen (Kapitel 1.1). Weiterhin wird der theoretische Rahmen zum Begriff der Inklusion in Kapitel zwei geklärt. Zudem werden die einzelnen Zeitungen in ihrer Geschichtlichkeit in Kapitel drei aufgeführt. Die verwendete Methode wird anschließend in Kapitel vier erläutert.	Kapitel 1-4
<b>Schritt 2</b>	„Darauf ist der Untersuchungsgegenstand zu benennen und ausführlich zu begründen“ (ebd.).	Jäger (2015, S. 91) folgend behandelt die KDA bevorzugt „[b]risante Themen, also solche, die von gesellschaftspolitischer Relevanz sind“ (ebd.). Der Inklusion unterliegt eine solche Relevanz und gleichzeitig eine besondere Brisanz (Grosche, 2015). Die Darstellung und Begründung des gesellschaftspolitischen Diskurses findet in Kapitel 2.3 statt.	Kapitel 2.3
<b>Schritt 3</b>	„Die Materialgrundlage ist zu bestimmen und zu begründen“ (Jäger, 2015, S. 91).	Die KDA ist ein Verfahren, die sich nicht mit „ein paar Stichproben oder einzelnen Diskursfragmenten begnügt“ (ebd.). Es geht darum den Diskurs als Ganzes zu begreifen und zu analysieren. Aus diesem Grund werden in Kapitel 4.3 die Kriterien zur Auswahl der Zeitungsartikel genau beschrieben. In der Einleitung zu Kapitel fünf werden zusätzlich die Rechercheergebnisse dargestellt.	Kapitel 4.2 Kapitel 4.3
<b>Schritt 4</b>	„Strukturanalyse mit Zusammenfassung und erster Analyse plus Legende zu den Merkmalen der Strukturanalyse“ (ebd.).	Bevor in Kapitel fünf die Ergebnisse der Strukturanalyse ausgewertet werden, werden in Kapitel 4.4, gemäß dem Vorgehen der KDA, Kategorien festgelegt und eine Legende erstellt, um die zu analysierenden Artikel festzustellen. Die Kategorien werden in Anlehnung an die Voranalyse von Althoff und Melzer (2018) formuliert.	Kapitel 4.4 & 5
<b>Schritt 5</b>	„Feinanalysen eines oder, (falls notwendig), mehrerer typischer Artikel unter Verweis auf die Begründung durch die Strukturanalyse“ (ebd., S. 91).	Die feinanalytische Betrachtung der Artikel findet in den Kapiteln sechs und sieben statt. Über die Rezeption aller Artikel wurden einzelne thematische Schlagworte in einer Excel-Tabelle gesammelt. Für die jeweiligen Teilkapitel werden diejenigen Artikel verwendet, dessen Schlagworte typisch für die Thematik sind.	Kapitel 6 & 7

<i>Schritt 6</i>	„Ermittlung des diskursiven Kontextes“ (ebd.).	Jäger (2015) beschreibt den diskursiven Kontext als Analyse der Zeit, des Raums und der jeweiligen Herrschaftsform. Dabei geht es auch um die Geschichtlichkeit der Inklusion sowie der Zeitungen. Mit Beginn des zweiten Kapitels wird der diskursive Kontext in Bezug auf die Inklusion und die Geschichtlichkeit der Zeitungen verdeutlicht. In Kapitel 2.3 wird insbesondere der Diskurs in der Öffentlichkeit und Wissenschaft thematisiert. Grundlegend für die Analyse ist eine demokratische Gesellschaft.	Kapitel 2-3
<i>Schritt 7</i>	„Zusammenfassende Diskursanalyse unter Bezug auf Struktur- und Feinanalyse(n)“ (ebd.).	Die Zusammenfassung des Diskurses aus der Struktur- und Feinanalyse wird in Kapitel acht zusammenfassend dargestellt. Diese Darstellung orientiert sich an den Fragestellungen aus Kapitel eins.	Kapitel 8
<i>Schritt 8</i>	„Kritik, die zwar den ganzen Prozess begleitet, am Schluss aber prägnant ausformuliert und durch grundsätzliche ethische Überlegungen erweitert wird“ (ebd.).	Die begleitende Kritik wird insbesondere in Kapitel neun prägnant ausformuliert und diskutiert. Hier findet sich auch Platz, Überlegungen zu der weiteren Forschung anzustellen.	Kapitel 9
<i>Schritt 9</i>	„Vorschläge zur Bekämpfung und/oder Vermeidung der kritischen Diskurse“ (ebd.).	Mit diesem Aspekt erhält ein konstruktiver Aspekt Einzug in die KDA. Auf der Basis der Befunde zum Diskurs um die Inklusion werden in Kapitel zehn Vorschläge dazu gemacht, wie sich die Wissenschaft und Praxis an dem Diskurs beteiligen und ihn möglicherweise auch beeinflussen kann.	Kapitel 10
<i>Schritt 10</i>	„Abschließende Überlegung zur Frage der Gültigkeit/Vollständigkeit der Analyse“ (ebd.).	Die KDA ist trotz ihrer positiven Aspekte für dieses Review nicht kritikfrei. In Kapitel neun werden die kritischen Aspekte zusammengefasst und diskutiert.	Kapitel 9

## 5. Strukturanalytische Betrachtung der Zeitungsartikel

Die systematische Recherche in den Online Zeitungsarchiven der einzelnen Zeitungen ist dem dritten Schritt der KDA zuzuordnen. Im Folgenden wird die Materialgrundlage bestimmt und begründet, wie sich diese zusammensetzt. Insgesamt erbringt die Artikelrecherche über den Zeitraum vom 01.12.2006 bis zum 31.12.2018 eine potenzielle Anzahl von 15405 Artikel, die sich nach entfernen der Duplikate, Regionalteilen und Online Artikel auf 11663 Artikel eingrenzen lässt (Abbildung 4). Nach Durchsicht der Titel und Abstracts gingen 1099 Artikel in das Volltext Screening ein. Das Volltext Screening schließt weitere 468 Artikel aus und 631 Artikel bleiben übrig. Die Anzahl der Artikel gliedert sich weiterhin in 473 Artikel mit dem Themenschwerpunkt Inklusion sowie 158 dazu veröffentlichten Leserinnen- und Leserbriefen.

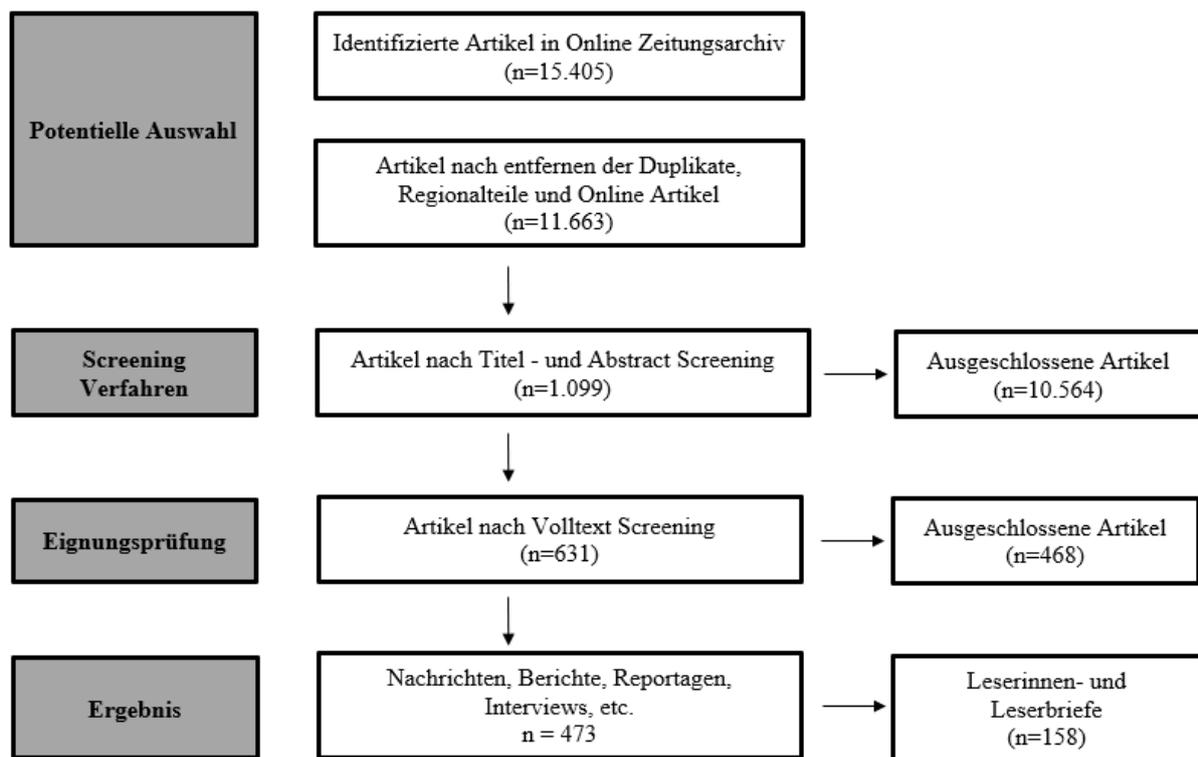


Abbildung 4. Suchhistorie und Auswahl der Artikel (n = Anzahl der Artikel)

Wird im weiteren Verlauf auf Zeitungsartikel Bezug genommen, wird er mit dem Kürzel der Zeitung<sup>10</sup> plus der zugehörigen Nummer versehen. Die Nummern orientieren sich chronologisch an dem Erscheinungsdatum der jeweiligen Zeitung. Jahreszahlen der Artikel können den Tabellen im Anhang (A3 Zeitungsartikel – Codierung, Titel, Autorinnen und Autoren) entnommen werden. Direkte Zitate werden mit dem Namen der Autorin oder des Autors, der Jahreszahl und dem entsprechenden Kürzel gekennzeichnet (zum Beispiel: (Kohlmaier, 2016, SZ70)). Wenn zu einem Sachverhalt besonders viele Artikel in einer Zeitung veröffentlicht werden, wird unter der Kennzeichnung ‚unter anderen‘ (u.a.) nur der aktuellste Artikel der Zeitung aufgeführt. Da zu einzelnen Aspekten sehr viele Artikel erscheinen, wird diese Maßnahme aus Gründen der Leserinnen und Leserfreundlichkeit eingeführt. Eine genaue Auflistung der Artikel über den untersuchten Zeitraum mit der entsprechenden Codierung, dem Titel des Artikels sowie dem Namen der Autorin oder des Autors befindet sich im Anhang (A3 Zeitungsartikel – Codierung, Titel, Autorinnen und Autoren).

<sup>10</sup> Bild = BB, Frankfurter Allgemeine Zeitung = FAZ, Frankfurter Rundschau = FR, Süddeutsche Zeitung = SZ, taz = TAZ, Die Welt = WE, Die Zeit = ZE.

## 5.1 Häufigkeit der Medienbeiträge

In dem untersuchten Zeitraum zwischen den Jahren 2006 und 2018 werden in den sieben untersuchten Zeitungen 473 Artikel mit dem Schwerpunkt Inklusion veröffentlicht (Abbildung 4). Die meisten Artikel erscheinen in der *taz* (97 Artikel), die wenigsten in der *Bild* (14 Artikel). In der *Süddeutschen Zeitung* und der *Frankfurter Rundschau* erscheinen im Dezember 2006 die ersten Artikel. Das Erscheinen der Artikel fällt mit der Verabschiedung der UN-BRK durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen am 13.12.2006 zusammen. Am 11.12.2006 führt Barbara Kerbel (2006, SZ1) ein Interview mit einem Pädagogen, in dem ein Patenprojekt vorgestellt wird, bei dem Schülerinnen und Schüler ohne Beeinträchtigung solchen mit Beeinträchtigung helfen. Norbert Mappes-Niediek (2006, FR1) schreibt am Tag der Verabschiedung der UN-BRK eine Reportage über eine Schule in der Steiermark, in der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung bereits im Schulkonzept etabliert ist und umgesetzt wird. Kein Artikel bezieht sich auf die Verabschiedung der UN-BRK oder erwähnt diese. Das geschieht erst im kommenden Jahr. Die *Süddeutsche Zeitung* und die *taz* bringen erstmals die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems in Verbindung mit der UN-BRK. In allen Zeitungen wird in diesem Zusammenhang früh die Diskussion über die Förderschule angestoßen. *Die Zeit* und die *taz* stellen mit Bezügen zum Förderschulsystem in verschiedenen Artikeln die Frage danach, wie „behindertenfreundlich“ (Ströbele, 2007, ZE3) das deutsche Schulsystem ist (u.a. WE1, ZE3 & TAZ2).

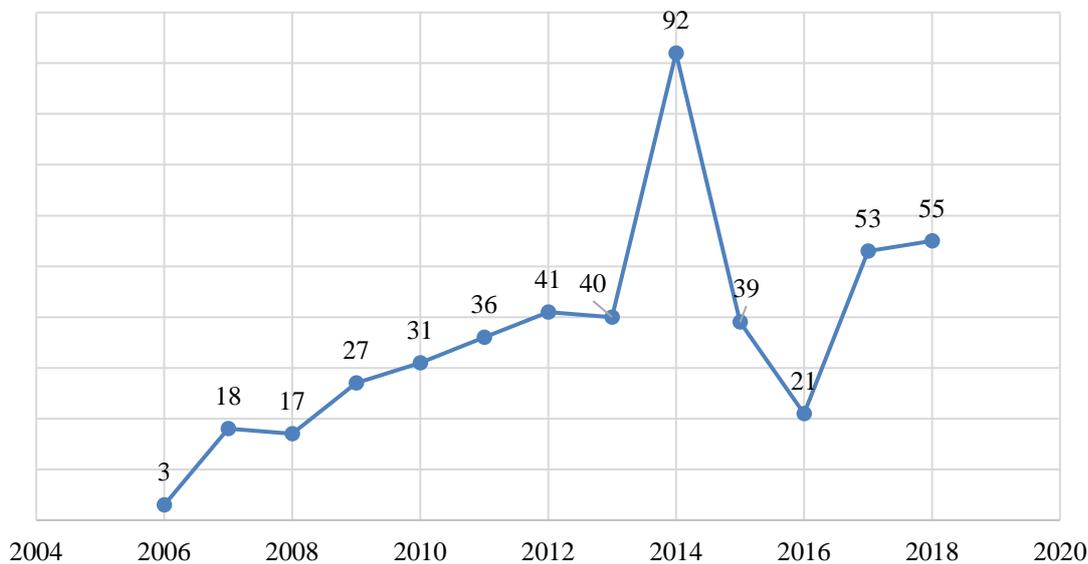


Abbildung 5. Veröffentlichte Artikel über die Jahre 2006 bis 2018 (absolute Zahlen)

Die Anfänge der Berichterstattung sind von einem stetigen Aufwärtstrend geprägt. Abgesehen von dem Jahr 2008 liegt bis zum Jahr 2012 eine kontinuierliche Zunahme der Artikel zur Inklusion vor. Bis zum Jahr 2010 erscheinen in den links-orientierten Zeitungen der *Frankfurter Rundschau* und der *taz* die meisten Artikel zur Inklusion. Während die anderen Zeitungen bis zum Jahr 2010 im Schnitt 0,4 bis 3,2 Artikel zur Inklusion veröffentlichen, sind es in der *Frankfurter Rundschau* fünf und in der *taz* 7,2 Artikel im Durchschnitt. In den folgenden Jahren bis 2014 bleibt die Anzahl der Artikel zur Inklusion in etwa gleich. Die Zeitungen veröffentlichen gleichmäßig verteilt Artikel zur Inklusion. Bei der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* ist ab dem Jahr 2010 ein rascher Anstieg zu verzeichnen. Die meisten Artikel werden in den Jahren zwischen 2011 und 2014 veröffentlicht (58,5%). Die anderen Zeitungen weisen eine eher gleichmäßige Verteilung der Artikel über die Jahre auf. Allen gemein ist hingegen, dass die meisten Artikel im Jahr 2014 veröffentlicht werden. Abbildung 5 zeigt den enormen Anstieg der Artikelzahlen deutlich. Knapp 20% aller Artikel zur Inklusion werden in diesem Jahr veröffentlicht. Eine mögliche Erklärung für diesen Anstieg könnte die Situation um den Schüler Henri sein (Kapitel 7. 1), der in diesem Jahr bundesweite Prominenz erhält.

Die beiden folgenden Jahre 2015 und 2016 sind durch die Flüchtlingsströme und die daraus entstandene Flüchtlingskrise geprägt. In den Medien steigt die Präsenz und Brisanz zu dieser Thematik. Die große Aktualität der Ereignisse ist vermutlich der Grund dafür, weshalb die Anzahl der Artikel zur Inklusion wieder drastisch zurück geht. In den beiden letzten Jahren bis 2018 steigt die Anzahl der Artikel in allen Zeitungen wieder an und hält sich konstant bei etwas über 50 Artikeln. Ein möglicher Grund des erneuten Anstiegs der Anzahl könnte die Landtagswahl in NRW Mitte 2017 sein. Inklusion ist dort ein zentrales Wahlthema gewesen. Die Nachwirkungen dieser Wahl und die damit einhergehenden Veränderungen in der Inklusionspolitik NRWs könnten Anlass sein, dass wieder vermehrt über Inklusion berichtet wird.

Die Artikel zur Inklusion erscheinen in verschiedenen Ressorts (Abbildung 6). Je nachdem in welchem Ressort ein Artikel in der Zeitung erscheint, steht er eher am Anfang oder am Ende der Zeitung. Das Politikressort ist beispielsweise in jeder Zeitung auf den ersten Seiten zu finden und das Bildungsressort weiter hinten. Für Leserinnen und Leser, die sich nicht speziell für das Thema der inklusiven Bildung interessieren, kann ein Artikel aufgrund seiner Ressortplatzierung weniger zugänglich sein als andere. Klassische Ressorts in Zeitungen sind *Politik*, *Wirtschaft*, *Kultur* oder *Sport* (Kapitel 4.4). In den untersuchten Zeitungen sind die genannten Ressorts ebenfalls vertreten. Zwischen den Ressorts finden sich Überschneidungen, mit denen eine vergleichbare Ordnung in Kategorien getroffen werden kann. Abbildung 6 zeigt diese Einteilung der Oberkategorien. Eine

genaue Aufstellung zur Unterteilung der Ressorts einzelner Zeitungen befindet sich im Anhang (A5 Übersicht der Zeitungsressorts).

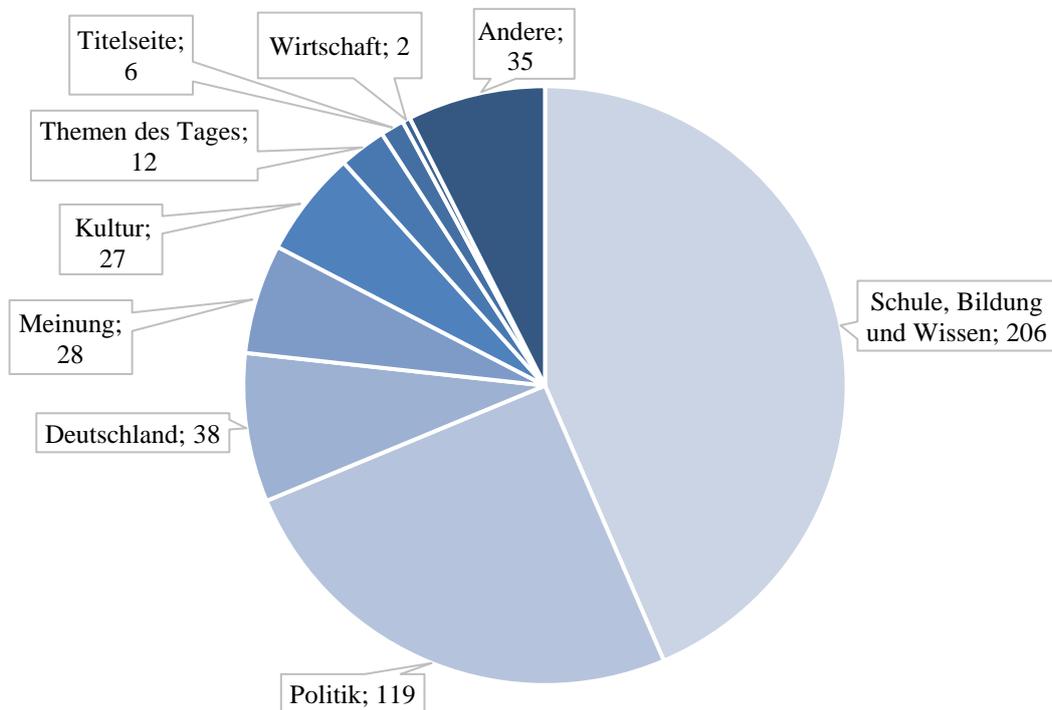


Abbildung 6. Ressorteinteilung (absolute Zahlen).

Die meisten der Artikel zur Inklusion werden im Ressort *Schule, Bildung und Wissen* veröffentlicht. In den Zeitungen befinden sich dieses Ressort eher im hinteren Teil der Zeitung. Es ist somit zu erwarten, dass in erster Linie interessierte Leserinnen und Leser Artikel in diesem Ressort lesen. Anders ist das beim Ressort *Politik*. In den Zeitungen bildet es zumeist das erste Ressort und steht dementsprechend am Anfang. Zusammen mit der *Titelseite* werden die in diesen Ressorts veröffentlichten Artikel tendenziell von mehr Leserinnen und Lesern wahrgenommen und gelesen. Die Ressorts *Deutschland*, *Meinung* und *Kultur* bilden die drei nächstgrößeren Ressorts in denen veröffentlicht wird. Das Ressort *Deutschland* besteht größtenteils aus Artikeln der *Frankfurter Rundschau*. Mit ihren deutschlandweiten Seiten aus Hessen, berichten die Journalistinnen und Journalisten von Begebenheiten rund um das Bundesland. Die *Themen des Tages*, wie auch das *Wirtschaftsressort* bilden die kleinsten Ressorts, in denen veröffentlicht wird. Die Artikel aus dem *Wirtschaftsressort* stammen ausnahmslos aus der eher wirtschaftsorientierten *Welt*.

## 5.2 Art und Länge der Medienbeiträge<sup>11</sup>

Die Berichterstattung zur Inklusion zeigt sich sehr vielseitig, was den Einsatz verschiedener journalistischer Darstellungsformen betrifft (Abbildung 7). Je nach Art des Artikels verfolgt die Journalistin oder der Journalist eine andere Intentionen, um seine Leserinnen und Leser zu informieren. Der Bericht ist die am häufigsten verwendete journalistische Darstellungsform. Gemessen an allen Artikeln liegt ihr Anteil bei 37,4%.

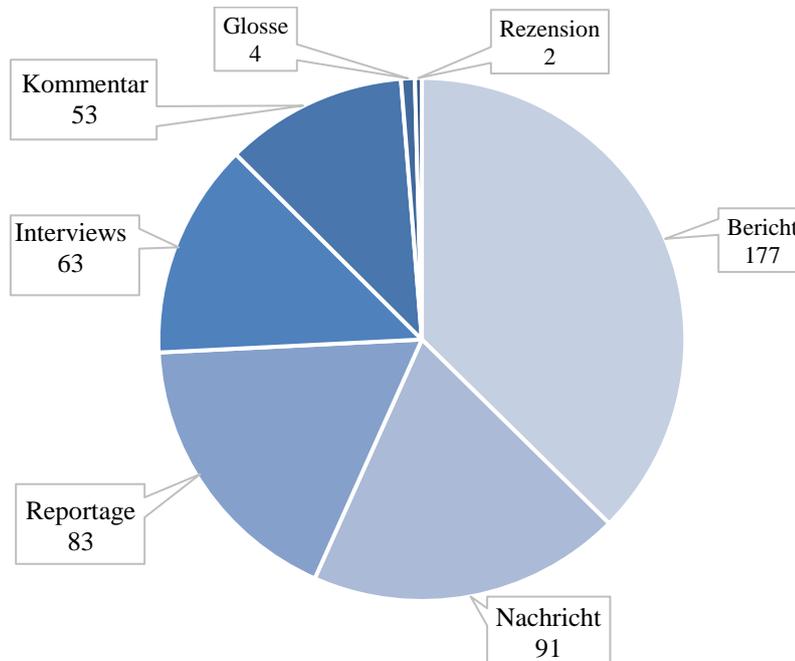


Abbildung 7. Journalistische Darstellungsform der Artikel (*absolute Zahlen*)

Im Folgenden werden die einzelnen Darstellungsformen näher untersucht. Dabei wird gemäß dem vierten Schritt der KDA eine Strukturanalyse geführt. Sie stellt eine erste Analyse dar und bezieht sich unter anderem auf die quantitative Darstellung der Ergebnisse. Hierzu wird auf die Anzahl, die Art sowie den Umfang der Zeitungsartikel eingegangen. Zudem werden die veröffentlichenden Autorinnen und Autoren hinsichtlich ihrer Expertise zur Inklusion vorgestellt.

<sup>11</sup> Nach dem Diskurs zur *Bild*-Zeitung werden im Folgenden wieder alle Zeitungen, die im Kapitel 4.1 definiert werden, betrachtet und analysiert. Die Materialgrundlage besteht aus den 473 Artikeln, die in Kapitel 5 bestimmt werden.

## Bericht

Ein Bericht zeichnet sich im Vergleich zu den anderen Darstellungsformen durch seinen Umfang aus (Kapitel 4.4). Der Journalistin oder dem Journalisten bietet er die Möglichkeit Zusammenhänge, Vorgeschichte oder wichtige Aspekte eines Sachverhalts detailliert darzustellen. In den Zeitungen ist diese journalistische Darstellungsform die am häufigsten verwendete (Abbildung 7). Insgesamt erscheinen in den Zeitungen 177 Berichte zur Inklusion. Die meisten Berichte erscheinen in der *taz* (Tabelle 5). Die *Zeit* und die *Bild*, veröffentlichen am wenigsten Berichte.

Tabelle 5

### *Anzahl und Länge der Berichte*

Zeitung	Anzahl der Berichte	Durchschnittliche Länge eines Berichts (Wörterzahl gerundet)
<b>Bild</b>	4	808
<b>Die Welt</b>	24	1020
<b>Die Zeit</b>	9	1268
<b>Frankfurter Allgemeine Zeitung</b>	32	985
<b>Frankfurter Rundschau</b>	37	560
<b>Süddeutsche Zeitung</b>	29	563
<b>taz</b>	42	880

Die Länge der Berichte variiert bei den Zeitungen zwischen einer Wortlänge von 560 Wörtern pro Artikel und 1268 Wörtern. Mit 560 und 563 Wörtern pro Bericht bilden die *Frankfurter Rundschau* und *Süddeutsche Zeitung* die Zeitungen mit den durchschnittlich wenigsten Worten. *Welt* und *Zeit* veröffentlichen im Vergleich recht lange Berichte. Mit einer durchschnittlichen Wörterzahl von 1020 und 1268 bilden sie die Spitze.

## Nachricht

Die Nachricht ist im Vergleich zum Bericht eine wesentlich kürzere journalistische Darstellungsform, die Leserinnen und Leser kurz und knapp über aktuelle Sachverhalte informiert (Kapitel 4.4). Insgesamt werden 91 Nachrichten veröffentlicht. Im Verhältnis zum Bericht sind es 86 weniger. Darüber hinaus variiert die Länge der beiden Darstellungsformen. Der Bericht ist durchschnittlich viermal länger als die Nachricht.

Tabelle 6

*Anzahl und Länge der Nachrichten.*

Zeitung	Anzahl der Nachrichten	Durchschnittliche Länge einer Nachricht (Wörterzahl gerundet)
<b>Bild</b>	2	95
<b>Die Welt</b>	6	122
<b>Die Zeit</b>	2	346
<b>Frankfurter Allgemeine Zeitung</b>	23	280
<b>Frankfurter Rundschau</b>	17	249
<b>Süddeutsche Zeitung</b>	29	233
<b>taz</b>	12	200

Die meisten Nachrichten zu aktuellen Themen der Inklusion werden in der *Süddeutschen Zeitung* (Tabelle 6). Die Zeitungen der *Welt*, *Zeit* und die *Bild*, mit teilweise weit weniger als zehn veröffentlichten Nachrichten, bilden den Schluss. Im Durchschnitt liegt die Länge der Nachrichten bei 235 Wörtern. *Die Zeit* liegt mit einer durchschnittlichen Wörterzahl von 346 Wörtern weit über dem Durchschnitt. Gleiches gilt für die *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Die *Welt* und *Bild* liegen mit Werten von 122 sowie 95 Wörtern pro Nachricht weit unter dem Durchschnitt.

**Reportage**

Mit 83 veröffentlichten Reportagen ist sie die Darstellungsform, die Leserinnen und Leser am dritthäufigsten über Inklusion informiert. Eine Reportage ist durch ein besonderes Maß an Subjektivität geprägt (Kapitel 4.4). Journalistinnen und Journalisten begeben sich bei der Berichterstattung direkt vor Ort, nehmen Eindrücke zum Sachverhalt auf und schreiben darüber. Am häufigsten wird die Reportage in den Zeitungen der *Zeit* und der *taz* gedruckt (Tabelle 7). In der *Zeit* ist die Reportage von allen anderen verwendeten Darstellungsformen die am häufigsten verwendete. Von den insgesamt 52 gedruckten Artikeln zur Inklusion sind 26 Reportagen. Ähnlich ist es bei der *Bild*. Auch hier erscheinen knapp die Hälfte der 14 veröffentlichten Artikel zur Inklusion als Reportage.

Tabelle 7

*Anzahl und Länge der Reportagen.*

Zeitung	Anzahl der Reportagen	Durchschnittliche Länge einer Reportage (Wörterzahl gerundet)
<b>Bild</b>	6	976
<b>Die Welt</b>	3	2408
<b>Die Zeit</b>	26	2285
<b>Frankfurter Allgemeine Zeitung</b>	6	1003
<b>Frankfurter Rundschau</b>	11	981
<b>Süddeutsche Zeitung</b>	11	1051
<b>taz</b>	20	1143

Reportagen sind tendenziell die längste journalistische Darstellungsform. Mit einer durchschnittlichen Wörterzahl von 1359 Wörtern pro untersuchter Reportage liegen sie noch vor dem Bericht, der nur eine durchschnittliche Wörterzahl von 808 Wörtern umfasst. Die *Welt* und *Die Zeit* liegen mit einer durchschnittlichen Wörterzahl von 2408 sowie 2285 Wörtern pro Reportage weit vor den anderen Zeitungen. Die kürzesten Reportagen erscheinen in der *Frankfurter Rundschau* und der *Bild*. Die durchschnittliche Wörterzahl der Zeitungen liegt knapp unter 1000 Wörtern.

**Interviews**

Im untersuchten Zeitraum wurden insgesamt 63 Interviews mit verschiedenen Partnerinnen und Partnern aus verschiedenen Fachbereichen und Professionen geführt (Kapitel 5.4). Die meisten Interviews führen die Journalistinnen und Journalisten der *Frankfurter Rundschau* (Tabelle 8). Sie interviewen am häufigsten Personen aus dem wissenschaftlichen Bereichen. Als nächst größere Interviewgruppe werden Politikerinnen und Politiker sowie Vertreterinnen und Vertreter von Verbänden oder Vereinen interviewt.

Tabelle 8

*Anzahl und Länge der Interviews sowie der gestellten Fragen.*

Zeitung	Anzahl der Interviews	Durchschnittliche Länge der Interviews (Wörterzahl gerundet)	Durchschnittlich gestellte Fragen (pro Interview)
<b>Bild</b>	0	0	0
<b>Die Welt</b>	4	1397	14
<b>Die Zeit</b>	12	1367	13
<b>Frankfurter Allgemeine Zeitung</b>	1	1467	11
<b>Frankfurter Rundschau</b>	22	813	10
<b>Süddeutsche Zeitung</b>	11	1208	10
<b>taz</b>	13	791	9

Die *Welt*, *Frankfurter Allgemeine Zeitung* und *Bild* bilden den Schluss, mit weniger als fünf Interviews. Die Längen der Interviews sind unter den Zeitungen recht ausgeglichen.

Die meisten Fragen stellen die Journalistinnen und Journalisten der *Welt*. Bezogen auf die Gesamtzahl der geführten Interviews liegt die durchschnittliche Fragenanzahl bei gerundet 14 Fragen.

## Kommentar

Insgesamt werden über den untersuchten Zeitraum 53 Kommentare verschiedener Autorinnen und Autoren in den Zeitungen veröffentlicht. Unter den Kommentierenden sind nicht nur Journalistinnen und Journalisten, wie es im Vergleich zu den anderen Darstellungsformen überwiegend der Fall ist (Kapitel 5.4). Die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* lässt die meisten Kommentare drucken. Mit 17 Kommentaren liegt sie vor der *Süddeutschen Zeitung* (Tabelle 9) und der *taz*, die zehn Kommentare veröffentlicht. Alle weiteren Zeitungen drucken weniger als zehn Kommentare.

Tabelle 9

*Anzahl und Länge der Kommentare.*

Zeitung	Anzahl der Kommentare	Durchschnittliche Länge der Kommentare (Wörterzahl gerundet)
<b>Bild</b>	2	349
<b>Die Welt</b>	3	826
<b>Die Zeit</b>	3	1619
<b>Frankfurter Allgemeine Zeitung</b>	17	1132
<b>Frankfurter Rundschau</b>	6	1000
<b>Süddeutsche Zeitung</b>	12	582
<b>taz</b>	10	551

Mit einer durchschnittlichen Wörterzahl von 833 Wörtern liegt der Kommentar knapp vor dem Bericht (808 Wörter). Besonders in der *Zeit* schreiben die Kommentierenden sehr ausführlich über ihre Meinung zur Inklusion. Die drei Kommentare weisen eine durchschnittliche Wörterzahl von 1619 Wörtern auf. Die Kommentare der Frankfurter Zeitungen weisen noch eine durchschnittliche Länge von mehr als 1000 Wörtern pro Kommentar auf.

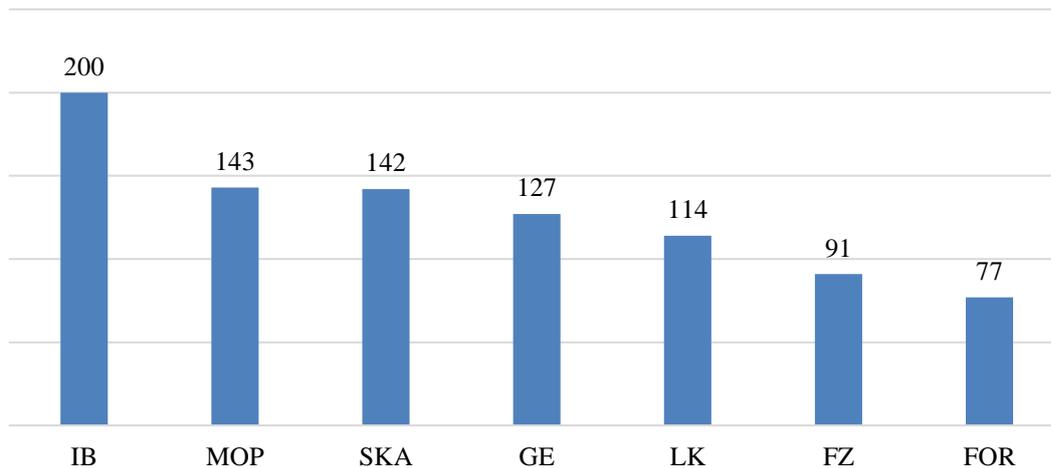
## Glosse und Rezension

Die Glosse und Rezension bilden die mit Abstand kleinste Gruppe der journalistischen Darstellungsformen. Insgesamt werden vier Glossen und zwei Rezensionen gedruckt. Zwei Glossen werden in der *Frankfurter Rundschau* und jeweils eine in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* und der *Welt* veröffentlicht. Die erste erscheint im Jahr 2008 (FR5) mit einem Kommentar Keyvan Dahesch zum baldigen Inkrafttreten der UN-BRK. 2013 schreibt Christine Brinck in der *Welt*

über die neuen Reformen zur Inklusion und wie überfordert die Schulen damit sind (WE12). Zwei Jahre später setzt Peter Hanack die Kritik Brincks fort und ergänzt die zusätzlichen Belastungen durch die Inklusion an Schulen mit der Flüchtlingskrise (FR65). Heike Schmoll (2017a, FAZ76) übt zuletzt unter dem Titel „Plumpe Esoterik“ (ebd.) Kritik an den unterrichtlichen Methoden der Inklusion. Speziell spielt sie auf den Einsatz von Sandwesten für verhaltensauffällige Kinder an. Bei den Rezensionen handelt es sich um einen Film und eine Buchempfehlung. Andreas Groth schreibt im Dezember 2011 eine Rezension zu dem Fernsehfilm *Inklusion – Gemeinsam anders* auf BR-Alpha. Die zweite Rezension ist eine Buchempfehlung von Heike Schmoll zu dem Buch Michael Feltens *Die Inklusionsfalle* aus dem Jahr 2017. Im Durchschnitt ist die Länge der Glosse wie die der Rezension sehr nah beieinander. Die Glosse liegt bei 672 Wörtern. Bei der Rezension sind es im Durchschnitt drei Wörter pro Artikel mehr. Sie liegen bei durchschnittlich 675 Wörtern.

### **5.3 Themen der Medienbeiträge**

In den Zeitungen befinden sich Artikel, die über Inklusion berichten und über aktuelle Sachverhalte informieren (Kapitel 5.1). Das geschieht in verschiedenen journalistischen Darstellungsformen (Kapitel 5.2). Die angesprochenen Themen der Artikel sind weit gestreut (Abbildung 8). Am häufigsten geht es um Allgemeines zur Inklusion und das deutsche Bildungssystem (IB). Die aktuelle Entwicklung der Inklusion wird in Wort und Zahl immer wieder aufgegriffen und dargestellt. Neben den positiven Aspekten der Schulentwicklung werfen die Autorinnen und Autoren einen recht kritischen Blick auf die bisherigen Umsetzungsversuche der Inklusion. Als Hauptgrund dafür, dass Inklusion nicht gelingen kann, wird der Personalmangel angeführt. In nahezu allen Zeitungen wird das Fehlen von Fachpersonal wie Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Schulbegleiterinnen und -begleitern sowie weiterem, teils medizinischem Personal bemängelt. Gleichermaßen stellen die Autorinnen und Autoren auf, dass es an den nötigen Rahmenbedingungen in Kindertagesstätten und Schulen fehlt und die Bildungsstätten unzureichend ausgestattet sind. Es braucht barrierefreie Räume, Rampen, Fahrstühle, Entspannungsräume und besondere Lernmaterialien, um den Bedürfnissen der einzelnen Kinder gerecht zu werden. Dafür wird Geld benötigt, was nicht vorhanden ist (FZ). Eine genaue Auflistung der am häufigsten auftretenden Problembereiche zur Inklusion, findet sich im Anhang (A6 Problembereiche und Forderungen zur Inklusion).



**IB** = Inklusion und Bildungssysteme, **MOP** = Ministerien, Organisationen und Parteien, **SKA** = Schulversuche und Kita-Alltag, **GE** = Gesetze und Erlasse, **LK** = Lernarrangements und pädagogische Konzepte, **FZ** = Finanzierung, **FOR** = Forschungsbereiche

Abbildung 8. Themen der Medienbeiträge (absolute Zahlen)

Unter allen Kritikern befinden sich auch Autorinnen und Autoren, die Umsetzungsversuche der Inklusion positiv bewerten und betonen, dass Inklusion ein Prozess ist, der sich zunehmend entwickelt. Dabei wird auf den schrittweisen Aufbau eines inklusiven Bildungssystems verwiesen und Referenzen zu anderen Ländern gezogen, in denen Inklusion funktioniert. Oft ist das mit der Frage verbunden, was Deutschland von anderen Ländern lernen kann, um im eigenen Land Inklusion gelingend umzusetzen.

Viele Autorinnen und Autoren stellen neben der Kritik Forderungen an das Bildungssystem und damit an die Politik (MOP). Diese Forderungen richten sich an einem Zeitplan zur Umsetzung der Inklusion oder das Schaffen einheitlicher Ziele und Qualitätsstandards für alle Länder. Konkrete Konzepte sollen dazu beitragen, Inklusion schneller und gelingend umzusetzen. Dafür sind in erster Linie die Politikerinnen und Politiker der jeweiligen Landesregierungen verantwortlich. Über die Bemühungen und Maßnahmenpakete der Politik wird ebenfalls berichtet (Kapitel 7.2). Eng mit der Kategorie *Ministerien, Organisationen und Parteien* (MOP) verbunden ist die vierthäufigste Kategorie *Gesetze und Erlasse* (GE). Neben den allgemeinen Maßnahmen zur Inklusion wird immer wieder über das Erlassen neuer Schulgesetze berichtet und welche Änderungen sich dadurch im jeweiligen Land ergeben. Von Landtagswahlen wird abgesehen von der Landtagswahl in NRW aus dem Jahr 2017, in der Inklusion ein mitbestimmendes Thema war, kaum berichtet. Verschiedene Verbände, Vereine oder Organisationen setzen sich außerdem dafür ein, die Entwicklungen zur Inklusion voranzutreiben. In Tabelle 10 sind die fünf Vereine und Verbände eingetragen, die in den Zeitungen häufig erwähnt werden. Eine genaue Auflistung aller Nennungen findet sich im Anhang (A7 Liste der genannten Vereine und Verbände). Neben den beiden großen

Lehrergewerkschaften GEW und VBE sind es auch kleinere Vereine, die zur Gestaltung von Inklusion an den Schulen beitragen. Der Verein mittendrin e.V. wurde im gleichen Jahr gegründet, in der die UN-BRK in Kraft trat. Seitdem setzen sich die Mitglieder des Vereins mit verschiedenen Projekten für die Inklusion ein. In den Zeitungen wird auf den Verein Bezug genommen, wenn es um Umsetzungsbeispiele zur Inklusion geht. Zusätzlich setzen sich verschiedene Elterninitiativen für die Belange ihrer Kinder mit Beeinträchtigung ein.

Tabelle 10

*Verbände, Vereine und Organisationen*

Verband, Verein oder Organisation	Anzahl der Nennungen
<b>Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)</b>	18
<b>Verband Bildung und Erziehung (VBE)</b>	11
<b>Gemeinsam leben, gemeinsam lernen mittendrin e.V.</b>	10
<b>Verschiedene Elterninitiativen</b>	9
	8

Der dritthäufigste Themenbereich ist *Schulversuche und Kita-Alltag* (SKA). Viele Berichte, insbesondere Reportagen, thematisieren das inklusive Schulleben und berichten direkt aus dem Kindertagesstätten- beziehungsweise Schulalltag. Häufig sind es Einzelschicksale von Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung über die berichtet wird. Darunter einzelne, prominente Beispiele wie Henri (Kapitel 7.1) oder der des Schauspielers Jan Grünig, der Trisomie 21 hat und in der Lindenstraße Martin Ziegler spielt (TAZ7). Weiterhin wird die Nennung solcher Einzelschicksale in Artikeln von Autorinnen und Autoren dazu verwendet, um ein bestimmtes Argument für oder gegen Inklusion an einem Beispiel zu belegen oder es zu festigen. Dabei ist es egal, ob das Argument für oder gegen Inklusion spricht. Geht es um die Kindertagesstätte sind es vorrangig Berichte von Eltern eines Kindes mit Beeinträchtigung, die veröffentlicht werden oder die selbst schreiben.

Neben den Kindern und Jugendlichen stellen Autorinnen und Autoren das betreuende Personal in den Mittelpunkt ihrer Berichterstattung (LK). Dabei sind es meist zwei Themen, über die immer wieder berichtet wird. Häufig geht es um die teils fehlende Ausbildung des pädagogischen Personals. Viele fühlen sich auf die Inklusion nicht richtig vorbereitet und fordern Fort- und Weiterbildungsangebote. Über konkrete Angebote zur Fortbildung wird in den Zeitungen weniger geschrieben. Die Berichterstattung thematisiert eher die universitäre Ausbildung und wie die Erzieherinnen- und Erzieher- sowie auch die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung von Grund auf verändert werden soll. Ein weiterer Aspekt, der in den Zeitungen in Bezug zum pädagogischen Personal immer wieder in den Berichten auftaucht, ist die zusätzliche Belastung, der das pädagogischen

Personal durch die Inklusion ausgesetzt ist. Die Belastung wird zum Teil auch als Überlastung beschrieben.

Die Autorinnen und Autoren der Artikel berufen sich auch auf Vertreterinnen und Vertreter aus der Wissenschaft (FOR). Hierzu werden vereinzelte Experten in den jeweiligen Bereichen zitiert oder in Interviews befragt (Kapitel 5.5). Am häufigsten werden Studien der Bertelsmann-Stiftung zitiert, die über die aktuellen Inklusion- und Exklusionsraten berichten. Daneben behandeln Berichte auch andere Bildungsstudien wie die des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), der Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLief) oder der Hattie Studie *Visible Learning for Teachers*. Eine genaue Auflistung der erwähnten Studien befindet sich in Kapitel 5.5.2.

#### **5.4 Autorinnen und Autoren**

In den Zeitungen erscheinen über den untersuchten Zeitraum hinweg insgesamt 473 Artikel, die über Inklusion berichten. Hinter den Artikeln stehen verschiedene, federführende Autorinnen und Autoren. Insgesamt lassen sich 211 verschiedene Personen ausmachen, die in den sieben untersuchten Zeitungen veröffentlichen. Neben den Journalistinnen und Journalisten, die hauptberuflich für verschiedene Zeitungen schreiben, sind es auch Personen anderer beruflicher Zweige, die Artikel zur Inklusion schreiben (Abbildung 9). Journalistinnen und Journalisten bilden dennoch die größte Gruppe der Schreibenden. Die nächst größere Gruppe sind Professorinnen und Professoren, die Artikel zur Inklusion in den Zeitungen veröffentlichen. Alle schreibenden Personen lassen sich im erziehungswissenschaftlichen oder heilpädagogischen Fachbereich verorten. Der prominenteste und am häufigsten schreibende Vertreter dieser Professionsgruppe ist Bernd Ahrbeck. Er verfasst für die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* zwei Artikel als alleiniger Autor und einen gemeinsam mit seinem Kollegen Ulrich von Knebel. Andere Professorinnen und Professoren wiederum veröffentlichen gemeinsam mit ihren wissenschaftlichen Mitarbeitern Artikel.

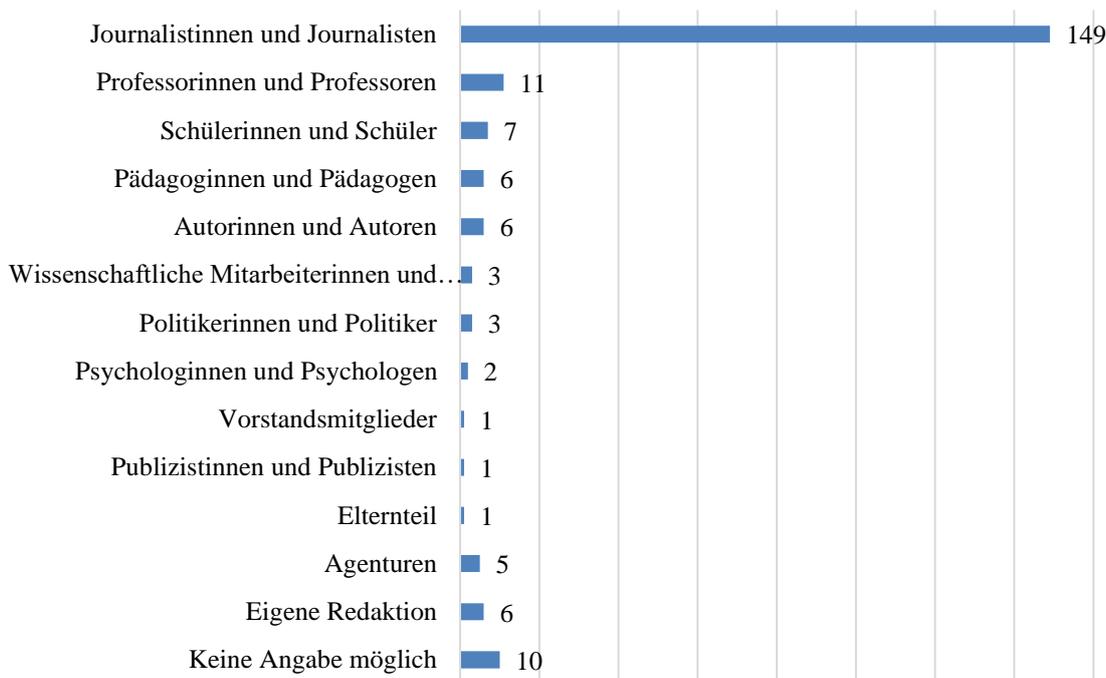


Abbildung 9. Personengruppen und Professionen der Autorinnen und Autoren (absolute Zahlen)

Direkt aus dem Schulbetrieb heraus schreiben die Schülerinnen und Schüler sowie die Pädagoginnen und Pädagogen. Gemeinsam bilden sie eine Gruppe bestehend aus 13 Personen. Die Schülerinnen und Schüler veröffentlichen alle ihre Artikel in dem Ressort *Jugend schreibt* in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*. Nur wenige Schülerinnen und Schüler veröffentlichen ihre Artikel allein, sondern schreiben als Gruppe von bis zu sechs Schülerinnen und Schülern zusammen. Themenschwerpunkte liegen dabei eher auf dem Umgang miteinander als auf unterrichtlichen Aspekten oder den allgemeinen Rahmenbedingungen zur Inklusion.

Verschiedene Buchautorinnen und -autoren schreiben ebenfalls zu den Anliegen der Inklusion. Sie bilden mit den Pädagoginnen und Pädagogen zusammen die drittgrößte Professionsgruppe von Personen, die keine Journalistinnen oder Journalisten sind. Weiterhin schreiben noch weitere Professionsgruppen in den Zeitungen. Die Expertisen sind weit gestreut und reichen von der Politik über die Psychologie bis hin zu den Elternteilen einzelner Kinder.

Zusätzlich erschienen sechs Artikel die von den eigenen Redaktionen einzelner Zeitungen geschrieben werden. Eine explizite Autorin oder ein expliziter Autor kann in solchen Fällen nicht festgestellt werden. Darüber hinaus drucken einige Zeitungen Artikel von Nachrichtenagenturen wie der Deutschen Nachrichten Agentur oder des Evangelischen- wie Katholischen Pressediensts. Wieder andere Artikel erscheinen, ohne dass ein Autor genannt wird. In solchen Fällen ist keine Angabe über die Autorin oder den Autor zu treffen.

## Interviews und Interviewpartner

Das Interview hat wegen seiner dialogischen Strukturen für dieses Kapitel in gewisser Hinsicht eine Sonderrolle. Die Autorinnen und Autoren der Interviews zählen ausnahmslos zu den professionellen Journalistinnen und Journalisten. Interessant an den Interviews ist deshalb der Interviewpartner. Eine genaue Auflistung der Interviewpartner mit Namen und Profession findet sich im Anhang (A8 Name und Profession der Interviewpartnerinnen und -partner). Tabelle 11 fasst die interviewten Personen zu vier Professionsgruppen zusammen: Pädagoginnen und Pädagogen, Politikerinnen und Politiker, Vertreterinnen und Vertreter von Verbänden oder Vereinen sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Alle weiteren Personen, die nicht in eine der Gruppen passen, werden zu der Gruppe Andere gezählt. Sie bildet die kleinste Gruppe der Interviewten.

Tabelle 11

### *Interviews und Interviewpartner*

Jahr	Anzahl	Profession der Interviewten (Anzahl der Interviews)
<b>2006</b>	1	Pädagoginnen und Pädagogen (1)
<b>2007</b>	1	Vertreterinnen und Vertreter von Verbänden und Vereinen (1)
<b>2008</b>	4	Pädagoginnen und Pädagogen (1) Politikerinnen und Politiker (1) Vertreterinnen und Vertreter von Verbänden oder Vereinen (1) Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (1)
<b>2009</b>	6	Andere (1) Pädagoginnen und Pädagogen (1) Politikerinnen und Politiker (3) Vertreterinnen und Vertreter von Verbänden oder Vereinen (1)
<b>2010</b>	11	Andere (3) Pädagoginnen und Pädagogen (2) Politikerinnen und Politiker (2) Vertreterinnen und Vertreter von Verbänden oder Vereinen (2) Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (3)
<b>2011</b>	4	Andere (1) Pädagoginnen und Pädagogen (1) Politikerinnen und Politiker (1) Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (1)
<b>2012</b>	7	Pädagoginnen und Pädagogen (1) Politikerinnen und Politiker (4) Vertreterinnen und Vertreter von Verbänden oder Vereinen (1) Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (1)
<b>2013</b>	0	
<b>2014</b>	11	Pädagoginnen und Pädagogen (2) Politikerinnen und Politiker (4) Vertreterinnen und Vertreter von Verbänden oder Vereinen (2) Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (3)
<b>2015</b>	1	Andere (1)
<b>2016</b>	3	Andere (2) Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (1)

2017	5	Pädagoginnen und Pädagogen (1) Politikerinnen und Politiker (2) Vertreterinnen und Vertreter von Verbänden oder Vereinen (1) Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (1)
2018	9	Andere (2) Pädagoginnen und Pädagogen (1) Politikerinnen und Politiker (5) Vertreterinnen und Vertreter von Verbänden oder Vereinen (2) Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (1)

Die am häufigsten interviewte Professionsgruppe sind Politikerinnen und Politiker. Der Anteil der geführten Interviews bezogen auf die Gesamtmenge aller Interviews beläuft sich auf 30,2%. Politikerinnen und Politiker der SPD und Grüne sind dabei die am meisten interviewten Parteivertreterinnen und -vertreter. Insgesamt werden 13 Interviews mit Mitgliedern der Parteien geführt. Zu der jeweiligen Zeit stehen die Interviewten in ranghohen Bildungspositionen von Landesregierungen. Zu diesen Personen zählen unter anderen Syliva Löhrmann (2010-2017 Ministerin für Schule und Weiterbildung in NRW), Renate Jürgens-Piepers (2007-2012 Senatorin für Bildung und Wissenschaft in Bremen), Eva Quante-Brandt (2012-2015 Senatorin für Bildung und Wissenschaft in Bremen) und Ties Rabe (seit 2011 Senator für Schule und Berufsbildung in Hamburg). Sylvia Löhrmann ist diejenige, die am häufigsten interviewt wird. Im Jahr 2012 führte sie ein Interview mit der *Welt* (WE7) und zwei Jahre später ein Interview mit der *Süddeutschen Zeitung* (SZ35) sowie zwei weitere mit der *taz* (TAZ54, TAZ73). Politikerinnen und Politiker anderer Parteien werden weniger von den Zeitungen interviewt. Parteimitglieder der CDU werden insgesamt viermal, Grüne zweimal und FDP einmal befragt.

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bilden die zweit häufigste Professionsgruppe unter den Interviewten (22,2%). Die Vertreterinnen und Vertreter der Wissenschaft stammen aus verschiedenen Fachbereichen. Die meisten Interviewten sind im Erziehungswissenschaftlichen- (35,7%<sup>12</sup>) oder Sonderpädagogischen Bereich (28,6%) zu verorten. Die am meisten befragte Person in dieser Professionsgruppe ist der ehemalige Professor der Universität Hamburg Hans Wocken, der ebenfalls Sonderpädagoge ist. Er wird im Jahr 2009 und 2011 von der *Frankfurter Rundschau* (FR10 & FR35) sowie 2014 von der *Süddeutschen Zeitung* (SZ52) interviewt. Im wissenschaftlichen Bereich wird keiner außer ihm mehrfach interviewt.

Alle weiteren Professionsgruppen werden zu gleichen Teilen interviewt. Es werden jeweils 10 Interviews pro Professionsgruppe geführt, was im Vergleich zu der Gesamtmenge der geführten Interviews einem Anteil von 15,9% entspricht.

<sup>12</sup> Prozentsatz bezieht sich auf die Gesamtmenge der geführten Interviews in der Professionsgruppe der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

Die Haltung unter den Befragten ist überwiegend inklusionsbefürwortend. Insgesamt sprechen sich 44 Personen (69,8%) für Inklusion aus. Dem gegenüber stehen nur sechs Personen (9,5%) Inklusion ablehnend gegenüber. Die verbleibenden 13 Personen (20,6%) lassen in ihrer Argumentation keinen Schluss auf eine befürwortende oder ablehnende Haltung zu. In solchen Interviews geht es nicht zentral um Inklusion. Inklusion erscheint in Nebenfragen, zu der sich die Interviewten äußern. Dieses Phänomen verteilt sich nahezu gleichermaßen auf die Professionsgruppen der Politikerinnen und Politiker (6,3%), Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (6,3%) sowie die Gruppe Andere (7,9%).

In keiner der Professionsgruppen ist die Haltung gegenüber der Inklusion so positiv wie in der der Pädagoginnen und Pädagogen. Alle zehn Interviewten zeigten sich positiv gegenüber der Inklusion. Ähnlich verhält es sich bei den Verbänden und Vereinen. Abgesehen von einer Person zeigten alle Interviewten eine befürwortende Haltung gegenüber der Inklusion. Anders verhält es sich bei der Politik. Hier findet der Großteil der Politikerinnen und Politiker zwar auch als wünschenswert und positiv, gleichzeitig existieren in dieser Professionsgruppe mit zwei Interviewten auch die meisten ablehnenden Haltungen. Hierbei sind es Hubert Hüppe von der CDU (TAZ18), der im Jahr 2008 interviewt wurde sowie Yvonne Gebauer von der FDP (FAZ71), die sich nach ihrem Antritt als neue Bildungsministerin NRWs im Jahr 2017 kritisch bis ablehnend zur Inklusion äußern.

### **Kommentar**

Der Kommentar und die Glosse bilden bezogen auf die Autorinnen und Autoren eine weitere spezielle Darstellungsform der Artikel. Sie sind meinungsäußernde Darstellungsformen und werden von verschiedenen Professionsgruppen dazu genutzt, die eigene Meinung und Haltung gegenüber Inklusion auszudrücken. Im Fall der Glosse geschieht das sehr spitzfindig, teils ironisch und polemisch.

Insgesamt ergibt sich in der Verteilung der Professionsgruppen ein ähnliches Bild wie in Tabelle 12. Die Journalistinnen und Journalisten äußern sich am häufigsten in einem Kommentar oder einer Glosse. Darauf folgen die Professorinnen und Professoren sowie die Pädagoginnen und Pädagogen. Diese drei Professionsgruppen schreiben im Vergleich zu der Gesamtzahl der Kommentare und Glossen die meisten Artikel. Vertreterinnen und Vertreter anderer Gruppen schreiben eher weniger. In der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* schreiben Bernd Ahrbeck, Christian Geyer und Heike Schmoll die meisten Kommentare und Glossen. Ahrbeck kommentiert aus der wissenschaftlichen Sicht heraus und kritisiert das Vorgehen rund um die Inklusion stark. Geyer und Schmoll schreiben in Anlehnung an die Haltung Ahrbecks, haben allerdings beide eine journalistische Aus-

bildung. Schmoll verfasst zudem eine Glosse über den Einsatz von Sandwesten für verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler im Unterricht. Peter Struck verfasst ebenfalls drei Kommentare in der *Frankfurter Rundschau*. Eine genaue Auflistung der Kommentierenden geordnet nach ihrer Professionsgruppe befindet sich im Anhang (A9 Name und Profession der Kommentierenden).

Tabelle 12

*Professionen der Autorinnen und Autoren eines Kommentars.*

Professionsgruppe	Anzahl
<b>Journalistinnen und Journalisten</b>	23
<b>Professorinnen und Professoren</b>	7
<b>Pädagoginnen und Pädagogen</b>	4
<b>Autorinnen und Autoren</b>	2
<b>Politikerinnen und Politiker</b>	2
<b>Pfarrerin</b>	1
<b>Psychologe</b>	1
<b>Vorstand</b>	1
<b>Keine Angabe möglich</b>	2

Die meisten Kommentierenden stehen mit einer sehr kritischen Haltung der Inklusion gegenüber. 71,9% der Autorinnen und Autoren nehmen zu den bisherigen Umsetzungsversuchen zur Inklusion eine ablehnende Haltung ein. Der am häufigsten kritisierte Aspekt, ist das Fehlen passender Rahmenbedingungen sowie deren Finanzierung (u.a. FAZ68, FR90, SZ79, TAZ97, ZE43). Oft wird in diesem Zusammenhang die Politik in die Pflicht genommen. Die Kommentierenden richten sich mit verschiedenen Forderungen an die Politik, die Maßnahmen schaffen muss, damit Inklusion gelingen kann. In den befürwortenden Kommentaren wird zumeist der gesamtgesellschaftliche Wert der Inklusion hervorgehoben, den es weiter zu verfolgen gilt (u.a. FAZ41, FR82, SZ65, WE11, ZE45). Gleichmaßen wird die bisherige Lage zur Inklusion als schlecht bewertet (u.a. BB7, FAZ67, ZE27). Dennoch lassen die Autorinnen und Autoren durchscheinen, dass es sich bei der Inklusion um einen Prozess handelt. Die Entwicklungen zur Inklusion befänden sich demnach auf einem guten Weg.

## 5.5 Referenzen zur Wissenschaft

Unter den Autorinnen und Autoren sind neben den Journalistinnen und Journalisten auch andere Professionsgruppen vertreten, wie zum Beispiel Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Ein Teil dieser Professionsgruppe fand bereits im vorigen Kapitel 5.3 Berücksichtigung. Doch neben den interviewten oder selbstschreibenden, werden vereinzelt in Berichten weitere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler erwähnt, die in direktem oder indirektem Zitat zu Wort kommen. Im Folgenden wird ein vertiefter Einblick über jene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gegeben, die als Referenz durch andere Autorinnen und Autoren im Rahmen der Diskussion um Inklusion in den Zeitungen benannt werden. Daran anschließend sind Studien dargestellt, über die in den Zeitungen berichtet wird.

### Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler<sup>13</sup>

Neben den geführten Interviews und Kommentaren einzelner Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (Kapitel 5.4) kommt es häufig vor, dass sich Stimmen aus der Wissenschaft in den Berichten von Journalistinnen und Journalisten wiederfinden. Das geschieht genau dann, wenn eine Journalistin oder ein Journalist ein im Text angebrachtes Argument wissenschaftlich stützen möchte. In den meisten Fällen passiert das durch ein direktes oder indirektes Zitat. Ein Beispiel: Thomas Vitzthum (2013a, WE11) schreibt in seinem Bericht über die steigenden Zahlen förderbedürftiger Schülerinnen und Schüler. Er beruft sich dabei auf eine Studie der Bertelsmann-Stiftung. Bei der Erklärung der steigenden Zahlen zieht er die Wissenschaft zu Rate. „Für den Psychologen Norbert Grewe von der Universität Hildesheim gibt es dafür eine schlüssige Erklärung: ‚Die Eltern glauben offenbar, dass ihren Kindern aus dem Status ‚förderbedürftig‘ ein Vorteil erwächst [...]‘“ (ebd.). Ein zweites Mal bezieht sich Vitzthum auf Grewe der die Feststellung von Förderbedürftigkeit in Deutschland als „absurd“ (ebd.) bezeichnet. Die Meinung und Expertise von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern wird in den Berichten zumeist in einem Satz oder gar einzelnen Worten dargestellt, um eine Erklärung oder einen Beleg für bestimmte Sachverhalte zu liefern.

Am häufigsten wird Klaus Klemm zitiert (Tabelle 13). Klemm führte eine Studie im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung durch, die unter anderem die Kosten der Inklusion aufstellte. In den Zeitungen wird er oft mit dieser Studie zitiert. Hans Wocken und Bernd Ahrbeck zählen zu den weiteren am häufigsten zitierten Wissenschaftlern. Neben den drei Interviews in verschiedenen Zeitungen wird die Expertise Wockens oft eingeholt, wenn es um eine Schule für alle geht. Gleiches gilt auch

---

<sup>13</sup> In der Liste der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler werden sowohl emeritierte wie aktive Personen geführt. Waren die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu Beginn des Untersuchungszeitraums im Jahr 2006 noch aktiv, werden sie hier mitaufgenommen.

für Ulf Preuss-Lausitz. Anders ist es bei Bernd Ahrbeck. Dieser wird häufig zitiert, wenn es um die Begriffsbestimmung zur Inklusion geht. Selbst beschreibt er sich als moderater Inklusionsbefürworter (Ahrbeck & von Knebel, 2014, FAZ36) und kritisiert in seinen eigenen veröffentlichten Zeitungsartikeln oft den Ansatz der Dekategorisierung (Kapitel 2.3). Die Journalistinnen und Journalisten der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* greifen die Meinung Ahrbecks auf. Acht seiner zwölf Erwähnungen findet Ahrbeck in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*. Neben den hier dargestellten Wissenschaftlern finden sich auch weitere Meinungen und Expertisen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in den Zeitungen. Eine genaue Auflistung aller wissenschaftlichen Referenzen befindet sich im Anhang (A10 Liste der zitierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler).

Tabelle 13

*Erwähnungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ab drei Nennungen.*

Name	Anzahl der Erwähnungen in den Zeitungen
<b>Klemm, Klaus</b>	21
<b>Wocken, Hans</b>	13
<b>Ahrbeck, Bernd</b>	12
<b>Preuss-Lausitz, Ulf</b>	4
<b>Hartke, Bodo</b>	3
<b>Hillenbrand, Clemens</b>	3
<b>Powell, Justin</b>	3

Die Themen, zu denen die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zitiert werden, sind sehr weit gestreut. Das häufigste Thema, neben der Studie Klaus Klemms, ist der Erhalt oder die Abschaffung der Förderschulen. Hierzu werden verschiedene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zitiert. Daneben stehen Themen wie die Erklärung von Inklusions- beziehungsweise Exklusionsquoten, der soziale Mehrwert der Inklusion an den Schulen oder die Diagnostik sowie der Föderalismus in Deutschland.

Die zitierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler arbeiten und lehren in unterschiedlichen Fachbereichen (Abbildung 10). Nahezu allen ist gemein, dass ihre Fachbereiche mit pädagogischen Einrichtungen in Verbindung stehen. Am häufigsten werden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus den sonderpädagogischen oder erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Bereichen zitiert. Zusammen mit den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Psychologie bilden sie die drei meist zitierten Fachbereiche. Eine Ausnahme nichtschulischer Fachbereiche bildet Ralf Poscher. Sein Fachbereich ist die Rechtswissenschaft und er wird einmal in der *taz* zu rechtlichen Aspekten zwischen den einzelnen Ländern zitiert (TAZ13).

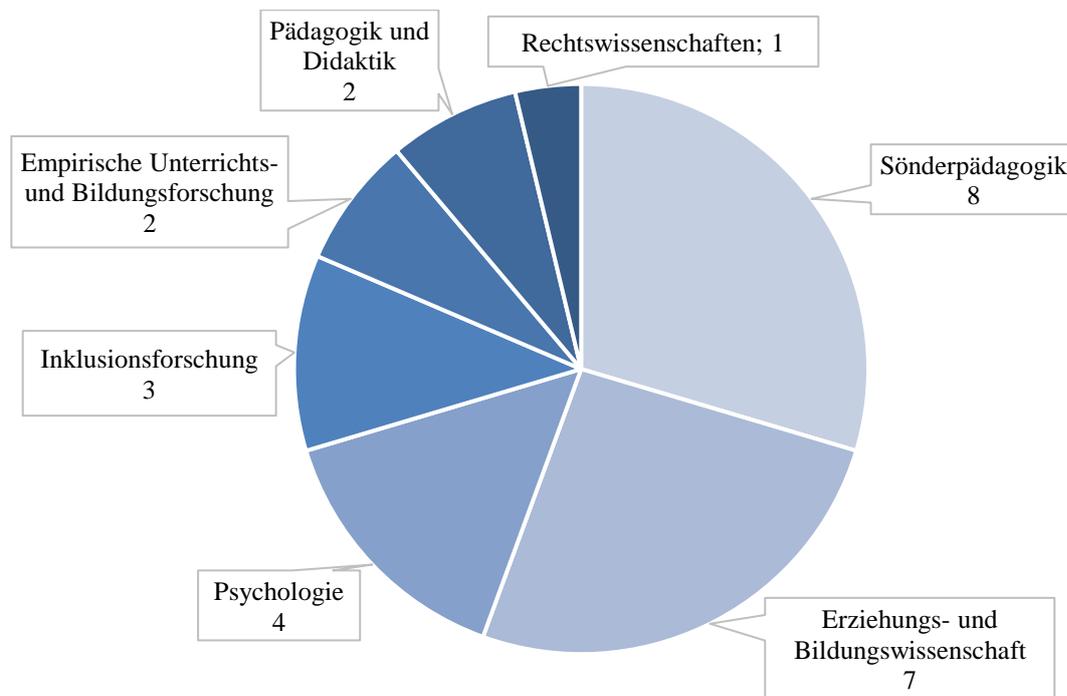


Abbildung 10. Fachbereiche der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (absolute Zahlen)

Mit 21 Erwähnungen aus dem Bereich der Wissenschaft liegt die *Süddeutsche Zeitung* weit vor den anderen Zeitungen. *Die Zeit* zitiert 15 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Die *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, die *Welt* und *Frankfurter Rundschau* unterscheiden sich nur um eine Referenz. Sie nehmen 13- sowie zwölfmal Bezug auf die Meinung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Die *taz* beruft sich insgesamt neunmal auf Vertreterinnen und Vertreter der Wissenschaft, die *Bild* kein einziges Mal.

### **Bildungsberichte, Studien und Umfragen**

Zur Inklusion existieren in der Wissenschaft einige Studien und Forschungsberichte, die sich mit der schulischen Inklusion auf verschiedenen Ebenen befassen. Auch in den Zeitungen wird über Studien zur Inklusion berichtet (Abbildung 11). Am häufigsten wird in den Zeitungen über *Bildungsberichte* zur Inklusion geschrieben. Einen Großteil davon machen die Studien der Bertelsmann-Stiftung aus (78,3%). Zwischen den Jahren 2009 und 2015 erscheinen jedes Jahr mindestens zwei Artikel, die über Studien der Bertelsmann-Stiftung in Bezug auf die Inklusion berichten. Die meisten liegen in den Jahren zwischen 2012 und 2014. Von der Gesamtzahl der 36 Berichte über Studien der Bertelsmann-Stiftung ausgehend, sind es 21 Artikel (58,33%), die in diesem Zeitraum veröffentlicht werden. Zu gleicher Zeit veröffentlicht Klaus Klemm seine Studie im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung, in der es unter anderem um die Kosten der Inklusion geht. Weitere Bildungsberichte sind solche der UN-Monitoringstelle in Zusammenhang mit der bisherigen Umsetzung der UN-BRK oder Nationale Bildungsberichte, die über den untersuchten Zeitraum hinweg

veröffentlicht werden. Eine genaue zeitliche Aufstellung der Bildungsberichte, Studien und Umfragen befindet sich im Anhang (A11 Bildungsberichte, Studien und Umfragen).

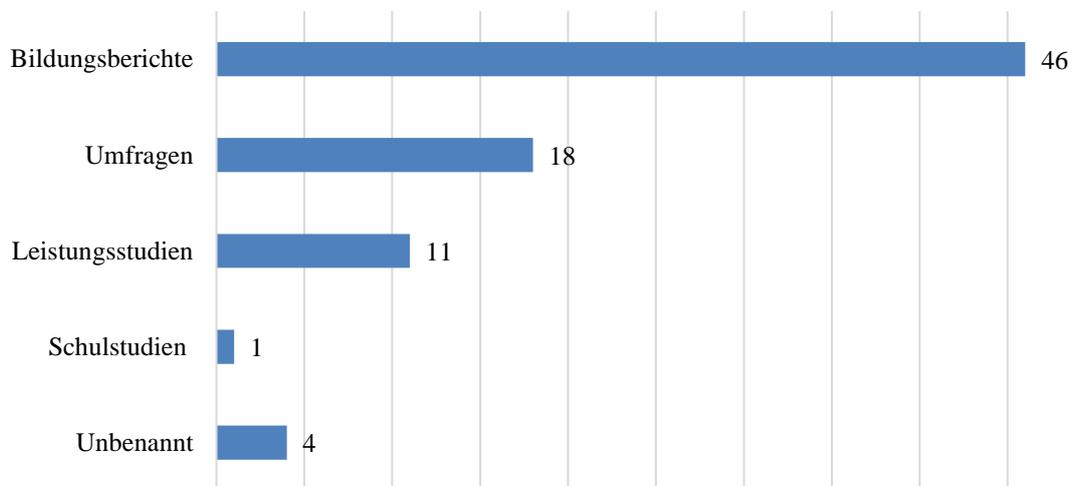


Abbildung 11. Bildungsberichte, Studien und Umfragen zur Inklusion in den Zeitungen (absolute Zahlen)

Die zweithäufigste Art der empirischen Erhebungen zur Inklusion ist die *Umfrage*. Wenngleich weitaus weniger Artikel zu den *Umfragen* im Vergleich zu den *Bildungsberichten* erscheinen, liegen sie noch knapp vor den *Leistungs- und Schulstudien*. Am häufigsten sind es Eltern-, Lehrerinnen- und Lehrer sowie Schülerinnen- Schülerbefragungen, über die berichtet wird. Die in den Zeitungen präsenteste *Umfrage* ist die Forsa-Lehrerbefragung aus dem Jahr 2015. In diesem Jahr erscheinen in der *Süddeutschen Zeitung* drei Artikel, die über die Befragung berichten und ein Artikel in der *Frankfurter Rundschau*. 2017 und 2018 berichten auch die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* sowie die *Welt* über eine neue Forsa Umfrage. Neben dieser Lehrerinnen- und Lehrerbefragung sind es weniger häufig auftretende *Umfragen*, die in erster Linie die Elternzufriedenheit, beziehungsweise deren Befürchtungen mit der Inklusion herausstellen. Darunter auch verschiedene nichtrepräsentative Studien wie eine der Hessenstiftung aus dem Jahr 2012 oder eine der Konrad-Adenauer-Stiftung von 2015, die in *Frankfurter Rundschau* und *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* thematisiert werden.

Zu den *Leistungsstudien* werden solche gezählt, die gezielt Leistungsdaten von Schülerinnen und Schülern erheben. In den Zeitungen sind es genau fünf Studien, auf die das zutrifft. Dazu zählen in chronologischer Reihenfolge bezogen auf die veröffentlichten Artikel in den Zeitungen die IQB-Studie zum inklusiven Lernen (Stanat, Schipolowski, Rjosk, Weirich & Haag, 2017), die PULSS-Studie zur Hochbegabung (Schneider, Stumpf & Preckel, 2016), die BiLief-Studie zum inklusiven Lernen (Neumann, Lütje-Klose, Wild & Gorges, 2017), das Rügener Inklusionsmodell (Voß, Daum, Furchner, Bauer, Hofmeister, Blumenthal, Mahlau & Hartke, 2015) sowie die PISA Studie. Über die Studien des IQB sowie des Rügener Inklusionsmodells wird in verschiedenen Zeitungen

mehrfach berichtet. 2011 schreibt die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* über eine IQB-Studie. 2014 sind es *Die Zeit*, *Süddeutsche Zeitung*. Die *Bild* schreibt in einem kurzen Bericht im Jahr 2017 über die Studie.

Über die Inklusionsstudie auf der Insel Rügen wird in den Jahren 2014 sowie in den Jahren 2017 und 2018 berichtet. 2014 schreibt Frank Pergande in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* (FAZ34) über die Anfänge der Studie. 2017 setzten Anna Klöpfer und Anna Lehmann (TAZ82) sowie Anke Lübbert (ZE51) im Jahr 2018 die Berichterstattung fort und berichten kurz von den Ergebnissen, die die Studie hervorgebracht hat. Zusammen mit der BiLief-Studie, über die ebenfalls im Jahr 2014 berichtet wird, bilden diese beiden Studien diejenigen, die sich speziell mit inklusiven Settings befassen.

Zur Inklusion zählen nicht nur die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler, sondern auch jene, die eine überdurchschnittliche Intelligenz aufweisen. In diesem Zusammenhang berichten die *Frankfurter Rundschau* und die *Zeit* über die PULSS-Studie, die speziell Schülerinnen und Schüler mit Hochbegabung in den Blick nimmt. Die *Frankfurter Rundschau* berichtet im Jahr 2013 über die erste PULSS-Studie (FR50). 2016 berichtet Martin Spiewak (ZE41) in der *Zeit* über die zweite.

Über den untersuchten Zeitraum werden in den Zeitungen insgesamt über 80 Bildungsberichte, Studien oder Umfragen dargestellt. Am häufigsten finden sich solche Artikel in der *Süddeutschen Zeitung* und der *taz*. Hier werden 19 und 14 Artikel zu Studien veröffentlicht. Die *Welt* und *Frankfurter Rundschau* berichten dreizehnmal über *Bildungsberichte, Studien oder Umfragen*. Dahinter liegt die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* mit zehn Artikeln. *Die Zeit* und *Bild* stehen mit sieben und vier Artikeln am Schluss.

## 6. Das Verständnis von Inklusion in den Zeitungen

Über den Begriff der Inklusion herrscht keine Einigkeit. Dieser Sachverhalt wurde vorausgehend ausführlich dargestellt (Kapitel 2.3). Wie Piezunka et al. (2017) festhalten, gibt es in der deutschsprachigen Bildungsforschung vermehrt Studien, die sich der Umsetzung von Inklusion widmen. Einen Konsens darüber, was unter dem Begriff der Inklusion zu verstehen ist, gibt es bisweilen allerdings nicht. Anhand von qualitativen Experteninterviews stellt die Forscherinnen- und Forschergruppe vier Definitionen von Inklusion heraus, die den wissenschaftlichen Diskurs in Deutschland prägen. Unter Inklusion kann demnach

- der Rechtsanspruch für Schülerinnen und Schüler mit diagnostizierter Beeinträchtigung
- die bestmögliche Leistungsförderung einzelner Schülergruppen
- die Teilhabe, Anerkennung und Wohlbefinden aller Schülerinnen und Schüler oder
- das Überwinden von sozial konstruierten Barrieren im Denken und Handeln als Utopie

verstanden werden (ebd., S. 207). Die vier Definitionen weisen einen konsensuellen Kern auf, der in der Überwindung von Diskriminierung liegt. Die geführten Experteninterviews wurden mit Inklusionsforschern geführt. Es ist anzunehmen, dass über die wissenschaftliche Perspektive hinaus in der Öffentlichkeit ebenfalls unterschiedliche Definitionen von Inklusion vorhanden sind. Die Zeitungsartikel geben Anhaltspunkte dazu, derartige Definitionen herauszustellen. Viele Journalistinnen und Journalisten geben in ihren Artikeln eine kurze Beschreibung davon ab, was unter Inklusion zu verstehen ist.

Mit ihrer Arbeit nehmen Journalistinnen und Journalisten Einfluss auf das öffentliche Leben (Laurer & Keel, 2019). Somit kann davon ausgegangen werden, dass ihre Artikel das Bild der Inklusion in der Gesellschaft mitbestimmen. Wie die verschiedenen Bilder aussehen und wie sie sich in den Zeitungen wiederfinden, ist Teil dieses Kapitels. Aus diesem Anlass wurden Artikel, in denen das Verständnis zur Inklusion explizit herausgestellt werden kann, näher untersucht<sup>14</sup>. Es wird herausgestellt, welche Definitionen von Inklusion die Journalistinnen und Journalisten ihren Artikeln zu Grunde legen und inwieweit diese sich von den beschriebenen wissenschaftlichen Definitionen durch Piezunka et al. (2017) unterscheiden oder welche Gemeinsamkeiten sie aufweisen. In der KDA ist dieser Schritt als Teil der Feinanalyse einzuordnen, der das inhaltliche Verständnis des Untersuchungsgegenstandes näher bestimmt.

---

<sup>14</sup> Es handelt sich hierbei um eine Anzahl von 245 Artikeln.

## 6.1 Rechtsanspruch auf Inklusion

Mit der Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2008 in Deutschland ist Inklusion gültiges Menschenrecht. Menschen mit Beeinträchtigung haben in der Folge das Recht auf ein gleichgestelltes, barrierefreies Leben. Bezogen auf die Schule stehen die Vertragsstaaten in der Verantwortung, Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung Zugang zu einem allgemeinen und unentgeltlichen Schulsystem zu sichern (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2017, Artikel 24).

Die Definition von Inklusion als geltendes Menschenrecht greifen die Journalistinnen und Journalisten in allen Zeitungen gleichermaßen auf. Sie ist das am weitesten verbreitete Verständnis. Die Auslegung von Inklusion als Rechtsanspruch versteckt sich in vielen Artikeln sinngemäß in Nebensätzen wie *Schülerinnen und Schüler haben das Recht...* oder in einer Art Floskel *Mit der Unterzeichnung der UN-BRK ist Inklusion geltendes Recht*. Inklusion „garantiert allen Schülern mit einem geistigen oder körperlichen Handicap das Recht, zusammen mit ihren gesunden Alterskollegen unterrichtet zu werden“ (Spiewak, 2009, ZE7), so der Grundtenor des Verständnisses.

Da Inklusion ein Menschenrecht ist, das in seinem Wortlaut nur „wenig Raum für Zweifel“ (Janisch, 2014, SZ44) lässt, muss sich in der deutschen Bildungslandschaft etwas verändern. Nach Ansicht vieler Journalistinnen und Journalisten, sollte für diese Veränderungen die Politik einstehen. Es geht immerhin auch darum, den neuen, durch die UN-BRK vorgegebenen, rechtlichen Rahmen mit dem deutschen Bildungssystem kompatibel zu gestalten. Viele Journalistinnen und Journalisten sehen dabei große Stolpersteine im dreigliedrigen Schulsystem, der Förderschule sowie den räumlichen Umbauten und der Ausstattung von Schulgebäuden (Kapitel 5.3). „Klug ist es, diesen Prozess so zu gestalten, dass dabei alle zu ihrem Recht kommen. Die Kinder mit und die Kinder ohne Behinderung“, schreibt Peter Hanack (2012a, FR41) in einem Kommentar in der *Frankfurter Rundschau*.

„Dank der UN geht es nun aber nicht mehr allein um die Frage, wie Behinderte am besten zu unterrichten sind. Sondern es geht um ihre Rechte“ (Drieschner, 2008, ZE5). Das Recht auf Inklusion ist zwar bundesweit beschlossene Sache. Weiterhin geht es aber auch um die Umsetzung des Rechtsanspruchs innerhalb der einzelnen Länder. Unter ihnen „ist sogar ein regelrechter Wettstreit um die richtige Umsetzung einer UN-Resolution entstanden“, schreibt Robin Alexander (2010, WE2). Positionen dieser Art verdeutlichen die Spannungen um die Rechtslage und die Umsetzung der schulischen Inklusion. Christian Füller (2012, TAZ47) macht in der *taz* sehr deutlich, wie groß die Anspannung teilweise auch heute noch ist. „Aber was gilt schon das Völkerrecht gegen die Kulturhoheit der Länder?“ (ebd.). Er zeigt damit eine der großen Schwierigkeiten der deutschen föderalen Schulpolitik auf und schlägt damit ebenfalls in die gleiche Kerbe wie zuvor Alexander (2010). Die Ländervergleiche zur Umsetzung schulischer Inklusion verdeutlichen, dass es große

Unterschiede zwischen ihnen gibt (Knauf & Knauf, 2019). Im Interview mit Annika Leister (2014, FR56) beschreibt der Bildungsforscher Klaus Klemm zwei Formen von Inklusion. Zum einen die „rechtlich verankerte Inklusion“ (ebd.), zum anderen die „nennen wir es, die wilde Inklusion“ (ebd.), die durch das planlose Vorgehen einzelner Länder gekennzeichnet ist. Auch Klemm macht deutlich, dass zwar das Recht auf Inklusion besteht und für Betroffene gesichert ist, die Umsetzung hingegen alles andere als geregelt verläuft.

Das Verständnis von Inklusion als Rechtsanspruch wird von einzelnen Journalistinnen und Journalisten ähnlich gebraucht, wie es Piezunka et al. (2017, S. 213 f.) beschreibt. Die UN-BRK wird dazu benutzt, um einen Legitimationsrahmen zur Umsetzung von Inklusion festzulegen. In den Zeitungen geht es im Vergleich zu den Experteninterviews sehr häufig um die Aufgaben der Politik, die diesen Rahmen zu schaffen haben. Dabei wird die Umsetzung der einzelnen Länder sowie das föderale System Deutschlands oft stark kritisiert (u.a. SZ79, TAZ92, WE22, ZE9). Es wird von der Politik gefordert, Gesetze und Maßnahmenpakete bereitzustellen, die zu einer erfolgreichen Umsetzung der Inklusion beitragen.

## **6.2 Pragmatisches Verständnis im Sinne der Leistung**

„Leistung gehört zur Schule wie das Mittagessen zum Kochen!“, titelt Ursula Hellert (2012) in einem ihrer Aufsätze. In der Schule geht es um das Lernen und den Erwerb neuen Wissens. Der Leistungsaspekt spielt in der Schule somit ebenfalls eine Rolle (Hummrich, 2019). Das machen Schulvergleichstest wie PISA, VERA oder die IGLU-Studie deutlich und Tanja Sturm (2015) ist der Ansicht, dass Inklusion mit einer „Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips“ (ebd., S. 25) verbunden ist. Dem Gedanken der Inklusion folgend, könnte sich hier tatsächlich ein Widerspruch auf tun. Dennoch stellt der Leistungsaspekt „eine zentrale Dimension der Entwicklung inklusiver Bildung dar“ (Arndt & Werning, 2017, S. 131).

In den Zeitungen lässt sich ein Verständnis von Inklusion herausstellen, dass den Fokus speziell auf den Lern- und Leistungserfolg von Schülerinnen und Schülern in inklusiven Settings legt. Einige Journalistinnen und Journalisten schreiben über Eltern, die sich sorgen, ob das eigene Kind mit Beeinträchtigung an der allgemeinen Schule bestehen könnte (u.a. FR69, TAZ44, WE21, ZE3). Doch auch wissenschaftliche Vertreterinnen und Vertreter drücken in Interviews oder eigenen Artikeln ihr Bedenken gegenüber dem Leistungsvermögen einzelner Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung aus (Kapitel 5.5). Weitestgehende Einigkeit besteht darin, dass Schülerinnen und Schüler ohne kognitive Einschränkungen leichter in den Regelunterricht zu integrieren sind als solche mit einer geistigen Beeinträchtigung (u.a. WE24, SZ59, TAZ85, ZE13). Darüber hinaus wird unter diesem Verständnis auch die optimale Förderung aller Schülerinnen und Schüler subsumiert. Mit Blick auf die Diskussion zum Erhalt oder der Abschaffung der Förderschulen

(Kapitel 7.3), werden in der Berichterstattung oft auch akademische Abschlüsse thematisiert, die für Förderschülerinnen und Förderschüler oft in einer Art Sackgasse enden (u.a. FAZ54, FR7, SZ40, TAZ57), weshalb die Förderschule in die allgemeine Schule übergehen sollte. Viele von ihnen erhalten entweder überhaupt keinen Abschluss und nur wenige schaffen den Hauptschulabschluss. Die Chancen auf dem Arbeitsmarkt einen Job zu bekommen, werden dadurch ebenfalls beeinträchtigt.

### **6.3 Teilhabe, Anerkennung, Wohlfühlen**

Neben dem Verständnis von Inklusion als Rechtsanspruch, bilden Teilhabe, Anerkennung und das Wohlfühlen das zweitgrößte Verständnis. Tendenziell sind die Teilhabe und die Anerkennung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung allen Artikeln inhärent und sind zu Teilen in den anderen beschriebenen Verständnissen inbegriffen. Im Aspekt des Wohlfühlens und das Erfahren von Anerkennung grenzt sich dieses Verständnis jedoch von den anderen ab. Artikel, die diesem Verständnis zugeordnet werden, verstehen Inklusion als ein „Prinzip, dass die Vielfalt der Kinder anerkennt und jedem die Chance geben soll, sich nach eigenen Möglichkeiten zu entwickeln“ (Hübner, 2010, WE3). Es geht um die Gleichberechtigung aller Schülerinnen und Schüler und den Abbau jeglicher Art von Diskriminierung. „Arme, Reiche, Schlaue und Verträumte, Kids mit und ohne Migrationshintergrund oder Behinderung. Das wäre inklusiv“ (o.V., 2017, FR81), heißt es in einem anonymen Meinungsartikel in der *Frankfurter Rundschau*. So könnte es aussehen, wenn alle gemeinsam lernen.

Vertreterinnen und Vertreter dieses Verständnisses betonen gelegentlich die gesamtgesellschaftliche Aufgabe von Inklusion. Nicht die Sonderstellung, sondern vielmehr das Erreichen gleicher Lebensverhältnisse und -qualitäten sind das Ziel einer gelingenden Inklusion. Um herauszustellen, welchen Mehrwert ein inklusiver Unterricht haben kann, werden vereinzelte Reportagen über Schulen (Kapitel 7.5) oder einzelne Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung veröffentlicht, die Beispiele gelingender Inklusion in die öffentliche Diskussion einbringen. Besonders hervorzuheben ist das Ressort der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung: Jugend schreibt*. Im Allgemeinen handelt es sich um ein Ressort, dass Kinder- und Jugendautorinnen und -autoren zu Wort kommen lässt. Es bietet ihnen die Möglichkeit selbst journalistisch tätig zu werden und Artikel zu veröffentlichen. Auch zur Inklusion erscheinen Artikel über einzelne Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung an verschiedenen Schulen. Geschrieben sind diese von Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Beeinträchtigung und stellen die an der Schule getroffenen Hilfsmaßnahmen und das alltägliche, normale Leben mit der Schülerin oder dem Schüler mit Beeinträchtigung heraus (FAZ1, FAZ26, FAZ27 & FAZ57). Lena zum Beispiel geht in die 2a der Florenberschule in Pilger bei Fulda. Zu Beginn des Artikels wird ein Ritual im Erzählkreis beschrieben, bei dem Lena das

Geschehen mit einer Kamera und dem zugehörigen Bildschirm beobachtet. „Dies ist nicht etwa eine besondere Ausstattung für Schulen, um den Unterricht mediengestützt durchführen zu können, sondern ein notwendiges Hilfsmittel für die achtjährige Lena“ (Kortüm, 2016, FAZ57). Auch an der Marienschule Offenbach findet sich ein positives Beispiel, „[w]ie Inklusion im Schulalltag funktioniert“ (Klasse 5c der Marienschule Offenbach, 2013, FAZ27). Die Schülerinnen und Schüler der 5c schreiben von Zoey, die in die siebte Klasse geht. Das 13-jährige Mädchen hat eine Hörbehinderung. Um am Schulalltag teilhaben zu können, hat sie „einen besonderen Platz in der vorderen Reihe und ein Hörgerät“ (ebd.).

#### **6.4 Inklusion als Utopie**

Zu diesem Verständnis sei bemerkt, dass sich der Begriff der Utopie nur selten in seinem eigentlichen Wortlaut wiederfindet. Dennoch ist herauszulesen, dass einzelne Journalistinnen und Journalisten Inklusion als Utopie ansehen. Im umgangssprachlichen Sinn beschreibt Utopie eine fantastische Idee, ein Wolkenschloss neuer, humanistischer Gesellschaften (Spiegel, 2019). Für den Menschen ist sie wünschenswert. Allerdings durch bestehende Gesellschaftssysteme nicht erreichbar. Bezogen auf die Inklusion erscheint die Idee, alle Menschen gleich zu behandeln, zunächst sinnvoll und mehr als erstrebenswert. Die Journalisten Ulrich Schnabel und Martin Spiewak (2014, S. 43, ZE26) halten hierzu jedoch fest, dass „wie die Geschichte lehrt, [...] gerade schöne Utopien mitunter hässliche Nebenwirkungen [haben].“ Im Folgenden werfen sie in ihrem Artikel einen „real existierenden“ (ebd.) Blick auf die Inklusion und stellen die Kosten fest, die Inklusion für die Schulen bedeuten würde. Sie berufen sich dabei auf eine Studie des Bildungsökonomens Klaus Klemm, der eine Rechnung in Höhe von 660 Millionen Euro errechnete, die Inklusion zusätzlich kosten soll. Wegen fehlender Gelder, fehlendem pädagogischen Personal und steigender Schülerinnen- und Schülerzahl sei Inklusion also nur bedingt umsetzbar. Die Meinung, dass die sogenannte totale Inklusion unerreichbar scheint, wird von vielen Journalistinnen und Journalisten geteilt. Neben den Kosten ist es die praktische Umsetzung, die einer Utopie gleicht. Inklusion ist „[e]in schöner Gedanke – der auf eine komplizierte Wirklichkeit trifft“ (Kowitz, 2013, ZE19). Diese komplizierte Wirklichkeit offenbart sich den Betroffenen oft dann, wenn sie wegen etlicher Behördengänge doch nicht die gewünschte Schulform besuchen können oder ihnen Maßnahmen der Förderung aberkannt werden.

Manche Journalistinnen und Journalisten äußern in ihren Artikeln leichte Zweifel daran, dass Inklusion mehr als ein schönes Gedankenkonstrukt ist. Einzelne von ihnen werden hingegen wesentlich konkreter. 2017 schreibt Thomas Vitzthum (2017, WE26) in der *Welt* über den herrschenden Idealismus der damals führenden Bildungspolitiker. „Heute ist die Ideologie zurück in den Klassenzimmern“ (ebd., S. 5), schreibt er mit Blick auf die damalige Landtagswahl in NRW, die im selben Jahr stattfand. Vitzthum beschreibt die Wahl als „ideologische Schlacht“ (ebd.), die die kommende Wahl entscheiden könnte. Auch hier zeigt sich Kritik an Politik und Bürokratie. Zwar geht es weniger um die konkrete Stellung behördlicher Anträge als vielmehr um Dispositionen der Parteien SPD und CDU. Deutlich wird daran jedoch, dass es keinen einheitlichen Konsens in der Politik zu geben scheint (Kapitel 7.2).

Doch nicht nur auf bürokratischer und politischer Ebene existieren Problemfelder, die Inklusion als unwirklich erscheinen lassen. Zur gesellschaftlichen Diskussion um Inklusion findet Christian Geyer (2014b, FAZ47) sehr deutliche und drastische Worte. Auf die Frage der Berliner Arbeitsmarktforscherin Jutta Allmendinger, weshalb Inklusion in Deutschland noch immer umstritten sei, schreibt er:

*„Noch immer? Immer mehr! Immer mehr zeigt sich der utopische, weltfremde Charakter einer Heilsidee, die über keinen positiven Begriff von Ungleichheit verfügt. Als ergäbe sich aus der Gleichheit vor dem Gesetz (oder vor Gott) die Notwendigkeit, jedweden empirischen Unterschied zu ignorieren“ (Geyer, 2014b, FAZ47).*

Geyer will damit zum einen verdeutlichen welches Ausmaß die Diskussion um Inklusion innerhalb der Gesellschaft einnimmt und zum anderen, dass die Wissenschaft größere Rücksicht auf empirische Befunde nehmen sollte. Der Meinung Geyers zur Folge sollten darin ebenfalls Befunde inbegriffen sein, die das Scheitern der Inklusion belegen würden.

Das Verständnis von Inklusion als Utopie gliedert sich in verschiedene Teile, die von den dargestellten Positionen beispielhaft vertreten werden. Vertreterinnen und Vertreter dieser Position sehen verschiedene strukturelle Mängel auf politischer, bürokratischer, praktischer und wissenschaftlicher Ebene. Ein Wandel wird gefordert, der allerdings auf politischer und der damit zusammenhängenden bürokratischen Ebene nur schwer zu erreichen sei, da einzelne Parteien verschiedene Haltungen zur Inklusion einnehmen und verschiedene Umsetzungspläne für die Bildungspolitik verfolgen.

## 6.5 Inklusion als Synonym der Integration

Die Berichterstattung in den Zeitungen weist neben den vier durch Piezunka et al. (2017) festgestellten Verständnissen von Inklusion ein weiteres auf, das sich nicht explizit in den vorigen ausdrückt, sich in der Berichterstattung jedoch immer wiederfindet. Es handelt sich zum einen um das synonyme Verwenden des Begriffs Integration für Inklusion sowie dessen Gebrauch zur Erklärung von Inklusion. Besonders vor der Einführung des Begriffs Inklusion schrieben viele Journalistinnen und Journalisten über die *Integration von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung*. Einige Journalistinnen und Journalisten nehmen den Terminus Inklusion kurz nach der Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland schnell in ihren Sprachgebrauch auf. Andere lassen sich mit damit wesentlich mehr Zeit (Kapitel 7.1).

Zum Abschluss des Kapitels bleibt festzuhalten, dass auch innerhalb der Berichterstattung der Zeitungen kaum Einigkeit um Inklusion herrscht. Ein konsensueller Kern, wie er in den Experteninterviews Piezunka et al. (2017) auszumachen ist, findet sich so in den Zeitungen nicht wieder. Das liegt vermutlich daran, dass sich diese Analyse mit der Berichterstattung zur Inklusion speziell in Schule und Kindertagesstätte befasst sowie mit Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung. Der Diskussion liegt eine hohe, emotionale Komponente zugrunde, die sich besonders in Reportagen oder Erfahrungsberichten zeigt. Häufig geht es um Informationen zur Inklusion, stellenweise aber auch darum Stellung zu beziehen. Selbstverständlich ist es nicht der Anspruch der Journalistinnen und Journalisten eine Definition zur Inklusion aufzustellen. Dennoch nehmen sie durch ihre Berichterstattung Einfluss auf das gesellschaftliche Bild und das Verständnis von Inklusion. Es ist denkbar, dass sich die Meinung der Leserinnen und Leser an der aus der Zeitung orientiert (Kapitel 3). Für den öffentlichen Umgang mit Inklusion bedeutet das Konsequenzen, die im weiteren Verlauf der Arbeit noch genauer verhandelt werden (Kapitel 8).

## **7. Feinanalytische Betrachtung der Zeitungsartikel**

Die Strukturanalyse verdeutlicht, dass in den Zeitungen viel und unterschiedlich über Inklusion geschrieben wird. Neben kurzen Nachrichten mit Randinformationen zur Inklusion finden sich umfangreiche Berichte, teilweise emotionale Reportagen und Erfahrungsberichte einzelner Schülerinnen und Schüler sowie Interviews mit Expertinnen und Experten aus Forschung, Bildung oder Politik. Im Folgenden werden die gesammelten Zeitungsartikel näher untersucht, analysiert und interpretiert, bevor es zum Abschluss zur Ermittlung des diskursiven Kontextes und um die Konsequenzen für die Forschung und Praxis kommt. Gemäß dem Verlauf der KDA wird eine Feinanalyse geführt, wobei ausschließlich die veröffentlichten Zeitungsartikel aufeinander bezogen werden. Erst im Anschluss an dieses Kapitel wird eine zusammenfassende Diskursanalyse vorgenommen (Kapitel 8).

Zum Einstieg wird ein Überblick über die Entwicklung der Diskussion zur Inklusion zwischen den Jahren 2006 bis 2018 gegeben (Kapitel 7.1). Etwaige Brüche oder Besonderheiten werden herausgestellt und erklärt. Darüber hinaus werden die Einflüsse und die Auswirkungen der Berichterstattung auf die Politik herausgestellt (Kapitel 7.2). Anschließend wird die Darstellung der Kindertagesstätte thematisiert (Kapitel 7.3). Oft geht es in der Diskussion über Inklusion um den Erhalt oder die Abschaffung der Förderschule. Diese Diskussion wird aufgegriffen und dargestellt (Kapitel 7.4). Anschließend werden inklusive Konzepte betrachtet, die bereits an Schulen umgesetzt werden (Kapitel 7.5). Dazu werden die Schulen analysiert, über die zeitungübergreifend am häufigsten berichtet wird. Jede Schulform von der Grundschule bis zum Gymnasium wird berücksichtigt. Wie über Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen an allgemeinen Schulen und Förderschulen berichtet wird, ist ebenfalls Teil der Feinanalyse (Kapitel 7.6). Weiterhin wird auch das Bild der Eltern sowie der Lehrerinnen und Lehrer in den Zeitungen untersucht, da sie einen wichtigen Anteil am Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen haben. Zum Abschluss werden die über den Zeitraum veröffentlichten Leserinnen- und Leserbriefe untersucht, um herauszustellen, wie sich die Berichterstattung zur Inklusion auf die Haltung und Einstellung der Leserinnen und Leser auswirkt (Kapitel 7.7).

## 7.1 Die Berichterstattung über die Jahre

Über den untersuchten Zeitraum werden 473 Artikel zum Thema Inklusion veröffentlicht. Manche Zeitungen berichten sehr ausführlich mit großen Reportagen oder Berichten, andere berichten häufiger in kurzen Nachrichten zur Inklusion (Kapitel 5.2). Die Berichterstattung zur Inklusion in allen Zeitungen weist hinsichtlich der Veröffentlichung über die Jahre von 2006 bis 2018 einige zeitliche Besonderheiten auf (Abbildung 12). Seit Dezember 2006 steigt die Berichterstattung zur Inklusion bis in das Jahr 2014 fast stetig an. Inklusion wird offenbar zunehmend berichtenswerter, was auf ein steigendes Interesse der Öffentlichkeit schließen lässt.

### *Die Jahre 2006 bis 2013*

Am 13. Dezember 2006 ist die UN-BRK von der Generalversammlung der Vereinten Nationen beschlossen worden (Praetor Intermedia UG, o.J.). Einen Tag zuvor erscheint der erste Artikel zur Inklusion in der *Frankfurter Rundschau*. Norbert Mappes-Niediek (2006, FR1) berichtet über eine Grundschule aus der Steiermark in Österreich, an der Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung „schon lange nichts Besonderes mehr sind“ (ebd., S. 35), anders als in Deutschland, wie der Autor feststellt. Obwohl die Ratifizierung der UN-BRK in Österreich noch knapp zwei Jahre in der Zukunft liegt (United Nations Treaty Collection, o.J.), scheinen inklusive Strukturen bereits in den Schulalltag etabliert worden zu sein. Im Vordergrund der Berichterstattung steht aber weniger die Umsetzung von Inklusion an der Schule oder das unterrichtliche Handeln als vielmehr die soziale Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung. Praxisbeispiele aus der Schule sind in den ersten Jahren ein häufig aufkommender Schwerpunkt in der Berichterstattung (Abbildung 12). Schon früh wird aufgezeigt, dass eine inklusive Praxis auch an Allgemeinen Schule möglich ist (FR1, SZ5, TAZ7). In den Jahren 2007 bis 2009 veröffentlicht die *taz* die meisten Artikel. 2010 und 2011 ist es die *Frankfurter Rundschau*. Der Beginn der Berichterstattung zur Inklusion ist von den beiden linksorientierten Zeitungen geprägt, die sich für die Inklusion aussprechen. Beide Zeitungen weisen immer wieder darauf hin, dass Inklusion ein Menschenrecht ist, für das es sich einzusetzen gilt. Die *taz* ruft in diesem Zusammenhang zu mehr Engagement für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung auf. Gefordert wird ein Bewusstsein für mehr Wertschätzung von Menschen mit Beeinträchtigung, damit auch die „unsichtbaren“ (Beucker, 2007, TAZ3) Kinder und Jugendlichen gesehen werden. Andere Zeitungen pflichten bei. In der *Süddeutschen Zeitung* beispielsweise berichtet Birgit Taffersthofer (2009, SZ6), dass Verantwortliche aus verschiedenen Bereichen sich von der UN-BRK „eine Wende in der Schulpolitik“ (ebd.) erhoffen.

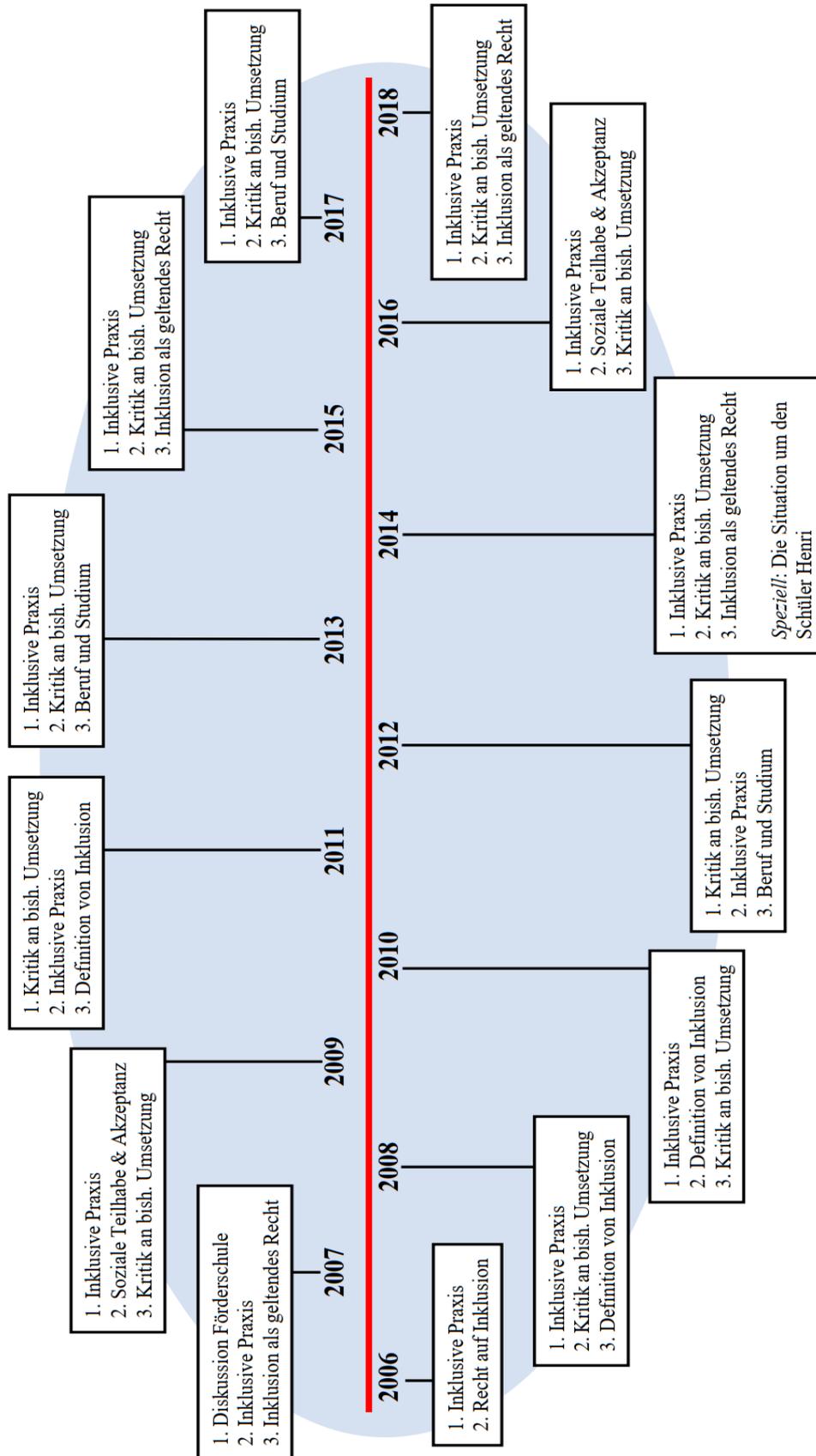


Abbildung 12. Themenschwerpunkte der Berichterstattung über die Jahre<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Die Nummerierung beschreibt die Häufigkeit der Kategorien in den untersuchten Jahren, von 1 = häufigste Kategorie, 2 = zweithäufigste Kategorie bis 3 = dritthäufigste Kategorie.

Von 2007 an ist die Berichterstattung durch zwei Themen geprägt. Zum einen durch die *Inklusive Praxis* sowie zum anderen durch die *Kritik an der bisherigen Umsetzung* der Inklusion (Abbildung 12). Das Feld der *Inklusiven Praxis* beschreibt Bereiche, die sich durch positive Umsetzung von Inklusion kennzeichnen lassen. Dazu zählen Berichte über Kindertagesstätten und Schulen, an denen inklusiv gearbeitet wird oder auch Berichte über die Vorhaben und das Vorgehen in Bund und Ländern. Auch Einzelschicksale von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung und wie ihnen die Teilhabe an den allgemeinen Schulen ermöglicht wird, zählen dazu. Dem gegenüber steht die Kritik an den bisherigen Maßnahmen zur Umsetzung von Inklusion. Oft werden die Grenzen von Inklusion aufgezeigt, die von einzelnen Autorinnen und Autoren klar herausgestellt werden. Fehlende Rahmenbedingungen an den Kindertagesstätten und Schulen, die Finanzierung der Inklusion sowie die fehlende Ausbildung des pädagogischen Fachpersonals werden oft als Hauptgründe angeführt, weshalb Inklusion nicht funktionieren kann.

Im Verlauf der Jahre nimmt die Kritik an Inklusion zu. Zusätzlich zu den oben genannten Gründen verhindere das deutsche Bildungssystem wegen der frühen Selektion von Schülerinnen und Schülern Inklusion. Deutschland ist „immer besser im Aussortieren als im Einsortieren“ (Spiewak, 2009, ZE7) gewesen, wird die damalige Bundesbehindertenbeauftragte Karin Evers-Meyer in diesem Zusammenhang in *Die Zeit* zitiert. Weiterhin unterstellen Autorinnen und Autoren unterschiedlicher Zeitungen der Politik, dass der nötige Wille zur Umsetzung der Inklusion fehlt. In Interviews hingegen zeigen sich Politikerinnen und Politiker der Inklusion gegenüber größtenteils positiv eingestellt und machen ihre Bemühungen zu ihrer Verwirklichung deutlich (Kapitel 7.2). Hinsichtlich konkreter Maßnahmen oder Vorhaben äußern sie sich aber weitestgehend zurückhaltend, bleiben meist oberflächlich und stellen lediglich den Mehrwert der Inklusion für alle Schülerinnen und Schüler heraus.

Ein weiteres und häufiges Ziel der Kritik in den anfänglichen Jahren der Berichterstattung ist die Förderschule. Die Diskussion um den Erhalt und die Abschaffung der Förderschulen begleitet die Berichterstattung über den gesamten Zeitraum und wird immer wieder aufgegriffen (Kapitel 7.3). Im Jahr 2007 ist sie das Top-Thema über das berichtet wird. Befürworter einer Schließung von Förderschulen berufen sich auf die UN-BRK, die fordert, dass Schülerinnen und Schülern mit einer Beeinträchtigung nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden dürfen (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2017, Artikel 24, Absatz 2a). Die Förderschule ist ein separierendes System, was den Zugang zu einem allgemeinen Bildungssystem verhindert, argumentieren die Befürworter. Gegner einer Schließung sind der Ansicht, dass die Förderschule zum allgemeinen Bildungssystem zählt und dementsprechend als Förderort erhalten bleiben soll.

Die Diskussion um die Förderschule macht deutlich, wie unterschiedlich das Verständnis von Inklusion ist (Kapitel 6). Die Journalistinnen und Journalisten sind um Klarheit bemüht. 2008 ist die *Definition von Inklusion* das erste Mal unter den Top-Themen, über die in diesem Jahr berichtet wird. Einigkeit stellt sich dennoch nicht ein. Wie unterschiedlich die Meinungen zur Inklusion sein können, macht ein Streitgespräch in der *Zeit* aus dem Jahr 2010 deutlich (Abbildung 13). Im Gespräch sind Herr Preus-Lausitz<sup>16</sup> (grün), ein großer Befürworter der Inklusion, und Herr Stöppler (grau), der sich gegen Inklusion ausspricht. Die im Streitgespräch vorgebrachten Argumente stehen sinnbildlich für den Stand der Diskussion zu diesem Zeitpunkt und darüber hinaus.

---

<sup>16</sup> Preuss-Lausitz war zu diesem Zeitpunkt Professor für Erziehungswissenschaften in Berlin; Stöppler leitete eine Förderschule und war Vorsitzender des Verbandes Sonderpädagogik in Baden-Württemberg.

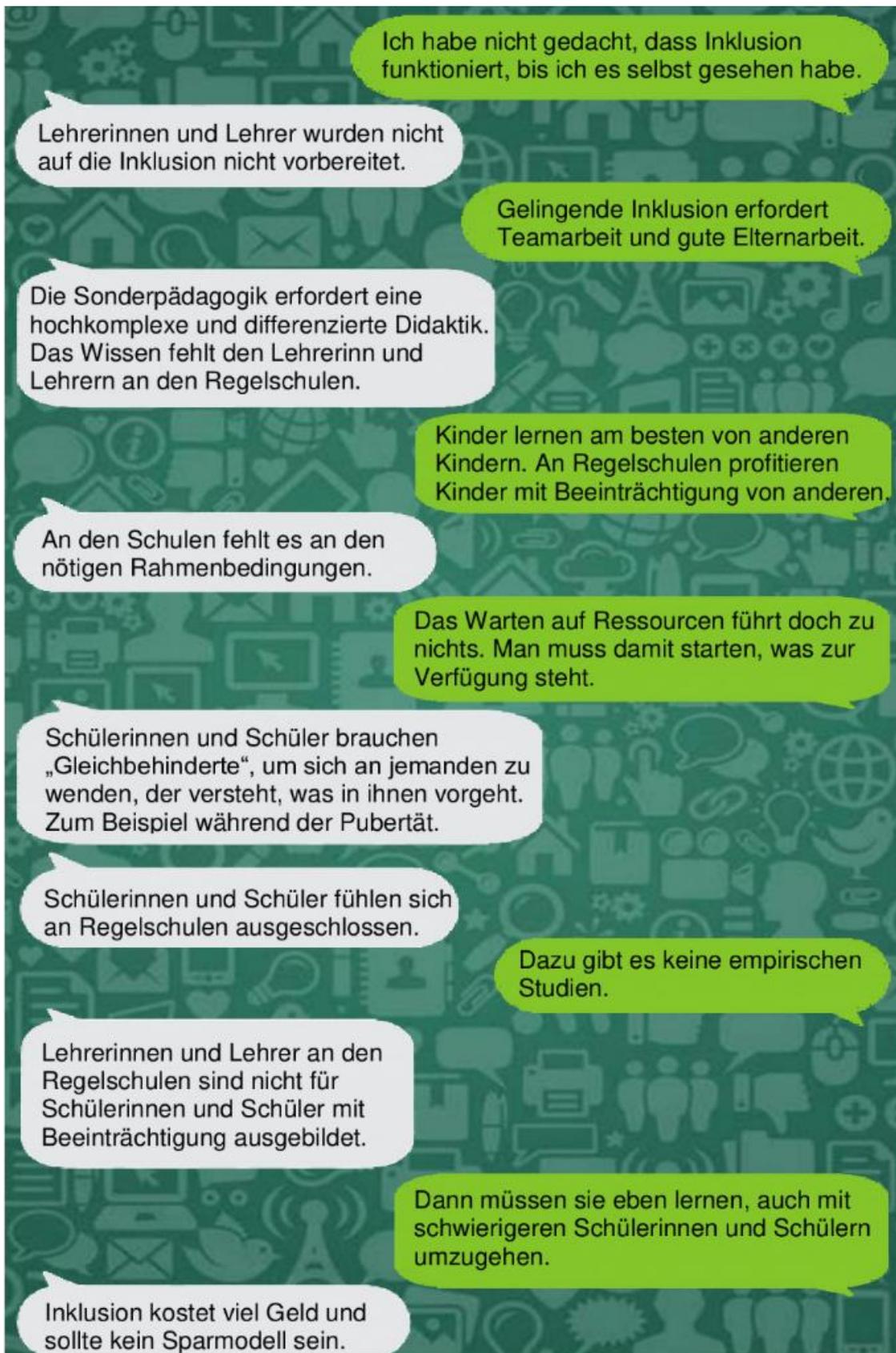


Abbildung 13. Argumentationsverlauf des Streitgesprächs<sup>17</sup> (nach Schnabel & Spiewak, 2010, ZE9).

<sup>17</sup> Die Gegenüberstellung ist eine Zusammenfassung der Argumentation in Anlehnung an das Streitgespräch zwischen Herrn Preuss-Lausitz und Herrn Stöppler. Zitate sind nicht inbegriffen. Der Verlauf des Streitgesprächs ist von oben nach unten dargestellt.

*Die Frankfurter Allgemeine Zeitung* startet mit ihrer Berichterstattung zur Inklusion erst im Jahr 2010. Christian Geyer (2011, FAZ5, 2014a, FAZ43 & 2014b, FAZ47) erkennt in der Diskussion um Inklusion zwei sich gegenüberstehende Positionen. Zum einen die *radikalen Inklusionsbefürworter*, die sich durch die Annahme der Dekategorisierung auszeichnen und zum anderen die *moderaten Inklusionsbefürworter*<sup>18</sup>, die keineswegs gegen Inklusion sind, sondern die Haltung vertreten, dass es durchaus sinnvoll ist an festgeschriebenen Förderbedarfen festzuhalten (Geyer, 2011, FAZ5; Ahrbeck, 2011b, FAZ7). Mit der Feststellung der verschiedenen Positionen kommt erneut die Frage danach auf, was Inklusion eigentlich ist. In den Jahren 2010 und 2011 erscheinen dazu vermehrt Artikel. Die Berichterstattung der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* geht besonders auf die Definition von Inklusion ein. Während von der *taz* und *Frankfurter Rundschau* in den Vorjahren bis 2010 von positiven Umsetzungsbeispielen, dem Recht auf Inklusion oder der Abschaffung der Förderschule berichtet wird, plädieren die Autorinnen und Autoren der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* sowie die der *Welt* für den Erhalt der Förderschule und betonen deren Wichtigkeit für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung. Die Autorinnen und Autoren der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* beziehen sich bei der Kritik an der Inklusion oft auf den Wissenschaftler Bernd Ahrbeck und seine Bücher „Der Umgang mit Behinderung“ (Ahrbeck, 2011a) sowie „Inklusion – Eine Kritik“ (Ahrbeck, 2016). Ahrbeck selbst schreibt drei Artikel in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*. 2011 und 2012 ist die *Kritik an der bisherigen Umsetzung* das Top Thema (Abbildung 12).

Daneben bleiben positive Umsetzungsbeispiele in den Zeitungen weiter präsent. *Die Zeit* veröffentlicht beispielsweise einige Reportagen über Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung oder Schulen, an denen Inklusion gut umgesetzt wird und als fester Bestandteil des Schulprogramms etabliert ist. Auffällig oft kommen die Autorinnen und Autoren der *Zeit* trotz der positiven Darstellung von Inklusion zu einem kritischen Fazit, in dem sie das Prinzip der Inklusion hinterfragen. Anders verhält es sich bei der *Süddeutschen Zeitung*. Die Autorinnen und Autoren betrachten die Inklusion zwar auch kritisch. Ihr Fazit lässt hingegen häufig eine offene und befürwortende Haltung gegenüber Inklusion erkennen.

---

<sup>18</sup> Die Unterscheidung zwischen radikalen- und moderaten Inklusionsbefürwortern ist bei Ahrbeck (2011a) zu finden.

2012 und 2013 geht es in den Zeitungen häufiger um die Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen. Der Themenschwerpunkt *Beruf und Studium* ist in beiden Jahren unter den Top-Themen, über die berichtet wird. Ein häufig auftretender Aspekt ist die Veränderung des Lehrerinnen- und Lehrerberufs. Oft werden in diesem Zusammenhang die Sorgen der Lehrerinnen und Lehrer thematisiert. Diese fühlen sich für ihre neuen Aufgaben mit der Inklusion nicht vorbereitet und von der Politik allein gelassen (FR82, SZ78). Das Lehrerinnen- und Lehrerbild ist von Überforderung und Überlastung geprägt (u.a. FR65, FAZ77, SZ89, TAZ95, WE39, ZE48 sowie Kapitel 7.6.3). In den meisten Zeitungen wird zudem der Lehrerinnen- und Lehrermangel als Problem festgestellt (u.a. BB14, FR95, FAZ82, SZ89, TAZ97, WE39).

### *Das Jahr 2014 und die Situation um den Schüler Henri*

Bis zum Jahr 2014 nimmt die Zahl der Artikel zur Inklusion nahezu kontinuierlich zu. Im Jahr 2014 selbst erscheinen über den ganzen Untersuchungszeitraum hinweg die meisten Artikel. Im Vergleich zu der Gesamtmenge aller Artikel macht das Jahr 2014 einen Anteil von knapp 20% aus. Im März 2014 findet der Gipfel *Inklusion – Die Zukunft der Bildung* der deutschen UNESCO-Kommission e.V. in Bonn statt und die Konrad-Adenauer Stiftung veröffentlicht einen Monat später einen Band mit dem Schwerpunkt *Inklusion – was geht und was geht nicht?*, indem Autorinnen und Autoren verschiedener Professionen ihre Meinung zur Inklusion zum Ausdruck bringen. Zudem veröffentlicht die Bertelsmann-Stiftung das *Update Inklusion*, in dem der Fortschritt der Inklusion in den einzelnen Ländern seit Inkrafttreten der UN-BRK dargestellt wird. Darin sind vier zentrale Befunde festgehalten: Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nimmt zu, der Inklusionsanteil steigt stetig an, die Exklusionsquote bleibt unverändert und nur wenige Förderschülerinnen und -schüler erreichen mindestens einen Hauptschulabschluss (Bertelsmann-Stiftung, 2014, S. 6). In der ersten Jahreshälfte ist in Sachen Inklusion schon einiges passiert. Der hohe Anteil von Artikeln wird hingegen durch ein anderes, wesentlich medienwirksameres Thema hervorgerufen. Denn in diesem Jahr schlägt die Situation eines Jungen mit Trisomie 21 große Wellen.

Henri ist ein damals 10-jähriger Junge mit Trisomie 21 aus Walldorf in Baden-Württemberg, der die vierte Klasse einer Regelgrundschule besucht und im kommenden Schuljahr auf die weiterführende Schule wechseln soll. Mit Henri zusammen lernen noch zwei weitere Kinder mit Beeinträchtigung in der Klasse. Beide haben eine Empfehlung für das Gymnasium. Henri hingegen hat keine. Dennoch möchten seine Eltern Kirsten Ehrhardt und Norbert Hirt, dass er mit seinen Grundschulfreunden auf das örtliche Gymnasium wechselt, um sein soziales Umfeld zu behalten. Denn bei Henri „geht viel übers Herz“ (Müssigmann, 2014a, TAZ57), sagt seine Mutter. Die Lehrerinnen- und Lehrerkonferenz des Gymnasiums lehnt den Schulversuch ab. An der Schule gäbe es

nicht die nötigen Voraussetzungen, um Henri angemessen zu unterrichten (FAZ39, SZ37, TAZ57). Die Diskussion um Henri ruft „Empörung“ (Buhl, 2014, SZ37) hervor. Landesweit bricht ein Streit darüber aus, ob das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Beeinträchtigung auch an den weiterführenden Schulen möglich sein soll und kann. In Folge der Ablehnung durch die Lehrerinnen- und Lehrerkonferenz wird eine Internetpetition ins Leben gerufen, die sich für die Aufnahme Henris am Gymnasium ausspricht. Auf change.org ist sie mit fast 30.000 Unterstützerinnen und Unterstützern erfolgreich (Wallitzer-Eck, 2014). Als Reaktion auf die Petition startet Ralph Fritz (2014) eine Gegenpetition, die mit nur 4000 Unterschriften deutlich weniger Anhänger findet. Kurze Zeit später eröffnet Ulrike Kleifeld (2014) eine weitere Petition, die sich für den Erhalt des Gymnasiums als Schule mit zielgleicher Inklusion einsetzt. Kleifelds Petition ist mit 456 Unterschriften die am wenigsten erfolgreiche. Alle drei Petitionen richten sich an den damaligen Kultusminister Andreas Stoch (SPD), der als Reaktion auf die Petitionen einen Kompromissvorschlag erarbeiten und vorstellen will.

Bis zur Entscheidung Stochs wird in den Zeitungen kontrovers über die Situation geschrieben. Jeweils ein Artikel aus der *Süddeutschen Zeitung* und der *taz* berichten befürwortend darüber und betonen „verlässliche soziale Beziehungen seien eine wichtige Voraussetzung für das Heranwachsen und Lernen“ (Müssigmann, 2014a, TAZ57). Rüdiger Soldt (2014, FAZ40) plädiert in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* hingegen auf die Achtung des Kindeswohls und meint, es sei „fraglich, ob es für die psychisch-emotionale Entwicklung des Schülers gut sei, wenn er täglich erfahren müsse, gegenüber seinen Mitschülern im Nachteil zu sein“, weil er dem Lernstoff nicht folgen kann. Zudem betont er, dass lediglich 27 Prozent der Eltern ihr Kind mit Beeinträchtigung an eine Allgemeine Schule schicken wollen. Alle anderen möchten es auf der Förderschule belassen.

Die Entscheidung, dass Henri nicht das Gymnasium, sondern die Realschule besuchen wird, fällt im Mai dieses Jahres. Er ist auch der Monat, in dem die meisten Artikel veröffentlicht werden. Die Artikel zu Henri machen fast die Hälfte davon aus (Abbildung 14). Darin beziehen die Autorinnen und Autoren klar Stellung zu der Entscheidung und kommentieren das weitere Vorgehen. Für die *taz* schreibt Lena Müssigmann (2014b, TAZ60) von einer „Eskalation im Fall Henri“ und kritisiert Stochs Beschluss. „Müssen Kinder mit Behinderung wieder darum betteln, dazugehören zu dürfen?“ (ebd.), zitiert sie die Elterninitiative Rhein-Neckar. In der Situation um den Schüler Henri schreibt sie nahezu alle Artikel für die *taz* und zeigt sich ausschließlich befürwortend für den Schulversuch.

Nach der Entscheidung Stochs ist es die Gegenseite, die in der Berichterstattung überwiegt. Ein Großteil der Autorinnen und Autoren referiert dabei auf das Kindeswohl und die Frage, ob bei der Diskussion um Henri nicht doch der Elternwille ausschlaggebend für die Situation ist. Vereinzelt

wird Frau Ehrhardt auch ein Ehrgeiz unterstellt, der Henri schade (BB5, FAZ41 & SZ48). Ehrhardt selbst nimmt ein Jahr später in einem Interview mit der *Süddeutschen Zeitung* zu den Vorwürfen Stellung und fragt: „Wenn man versucht ein Menschenrecht durchzusetzen, ist man dann besonders ehrgeizig?“ (Langenau, 2015, *Süddeutsche Zeitung*).

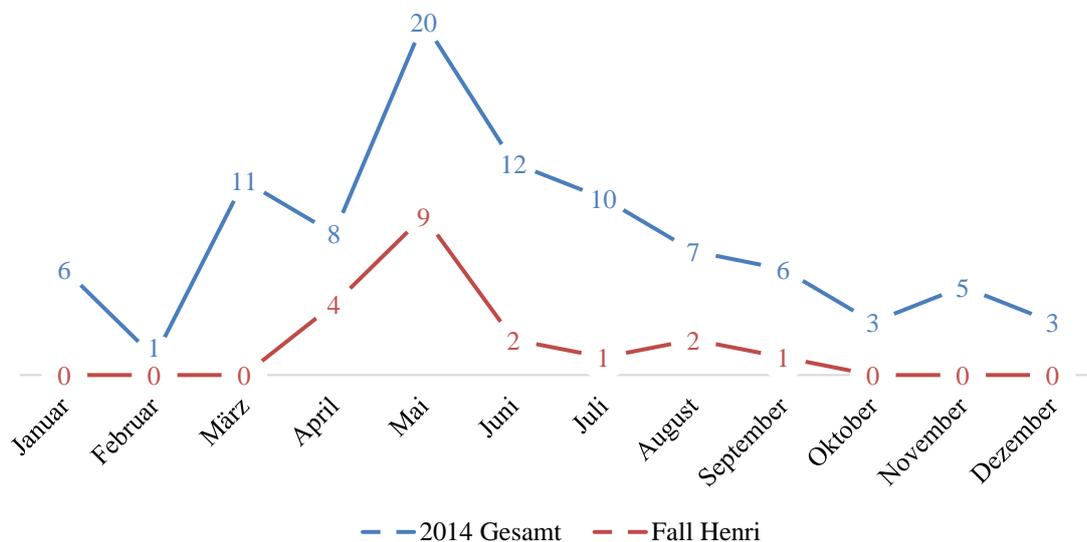


Abbildung 14. Jahresrückblick 2014 (absolute Zahlen)

Die ablehnende Haltung gegenüber dem Schulversuch liegt jedoch nicht allein in der Diskussion zwischen Elternwille versus Kindeswohl begründet, auch wenn viele der folgenden Argumente darauf zurückzuführen sind. „Meine Sorge ist, dass [Henri] täglich Enttäuschung erlebt“ (Preuss, 2014, SZ41), sagt Josef Kraus, damaliger Präsident des deutschen Lehrerverbands, in einem Interview mit der *Süddeutschen Zeitung*. Mit dieser Meinung steht Kraus nicht alleine da. Auch andere Autorinnen und Autoren monieren, dass es Henri schwer haben wird, auf dem Gymnasium mitzuhalten, weil es seine Aufnahmefähigkeit nicht zulässt. Dadurch wird er zunehmend frustrieren (u.a. BB11, FAZ41, SZ48 & ZE29). Darüber hinaus soll das Gymnasium zur allgemeinen Hochschulreife führen. „Wenn dieses Ziel ganz offensichtlich nicht erreichbar ist, dann ist es schädlich, wenn man ein Kind in diesen Weg hineinboxt“ (Preuss, 2014, SZ41), sagt Kraus weiter. Ein Kind muss sich demnach explizit für das Gymnasium eignen, um dort lernen zu dürfen. Auch hier schließen sich viele Autorinnen und Autoren der Meinung Kraus an. Das *Nein* der Schule ist für Henri daher als Schutz vor seinem Scheitern zu verstehen (Schmoll, 2014, FAZ41). Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung sind eben „sehr gut aufgehoben in unseren erstklassigen Förderschulen, die können sich besser um sie kümmern“ (Preuss, 2014, SZ41), meint Kraus und bezieht sich damit auf die individuelle Förderung und die Ausstattung der allgemeinen Schulen. In der Diskussion

um Inklusion ist es weitestgehend verbreitet, davon auszugehen, dass die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung im Regelunterricht sehr schwer und nahezu utopisch ist. Allgemein sei es schwer allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden. Haben sie dazu noch eine geistige Beeinträchtigung, wird es umso schwieriger. Körperlich beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler sind hingegen einfacher zu unterrichten, denn sie können wenigstens noch kognitiv mithalten (u.a. BB11, FAZ67, FR88, SZ67, TAZ61, WE24). Schülerinnen und Schülern wie Henri wird das nicht zugetraut, weshalb die Förderschule als ein geeigneterer Ort angesehen wird. Es geht aber auch anders, was ein Artikel im Juli 2014 in der *Zeit* deutlich macht. „Wir gehen aufs Gymnasium“ (Kerstan, Otto & Traar, 2014, ZE32), lautet der Titel des Artikels unter dem Thomas Kerstan, Jeanette Otto und Christina Traar (2014, ZE32) Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern beschreiben, die mit verschiedenen Beeinträchtigungen ein Gymnasium besuchen, darunter auch Schülerinnen und Schüler mit Trisomie 21. In ihrem Artikel stellen die Autorinnen und der Autor die Kinder kurz vor und beschreiben im Anschluss: „So klappt die Inklusion“ (ebd.). Bei Lily (Trisomie 21, 11 Jahre) ist es eine Förderschullehrerin, von der sie zeitweise begleitet wird. Bei Larissa (Trisomie 21, 15 Jahre) ist es eine Integrationshelferin. Auf Tim Henrik (Einschränkungen in sprachlicher, emotionaler und motorischer Entwicklung, 13 Jahre) wird der Lernstoff von seinen Lehrerinnen und Lehrern speziell auf ihn abgestimmt. Auch er wird durch weiteres pädagogisches Personal begleitet. Und auch bei Anastasia (Trisomie 21, 12 Jahre) klappt die Inklusion, weil das Mädchen neben dem Regelunterricht zusätzliche Förderung durch eine Schulbegleiterin erfährt. Inklusion ist demnach entgegen der im Jahr 2014 vorherrschenden Meinung machbar. Vorausgesetzt die Ressourcen an den Schulen sind wie in den Beispielen vorhanden.

Mit dem Laufe des Jahres 2014 sinkt auch das Interesse an Henri. Artikel, die nach Mai veröffentlicht wurden, nehmen trotzdem immer wieder Bezug darauf und betonen, was die Situation um Henri für die Inklusionsdebatte bedeutet (u.a. TAZ69, ZE33). Die Verlaufskurve zu den Artikeln der Situation um den Schüler Henri weist einen ähnlichen Verlauf auf, wie die der gesamten veröffentlichten Artikel (Abbildung 5). Es ist demnach nicht von der Hand zu weisen, dass die Situation um den Schüler Henri die Diskussion um Inklusion beeinflusst hat. Das zeigen auch vereinzelte Kommentare in den Zeitungen, die Henri noch ein Jahr nach den Geschehnissen als „Symbolfigur“ (Osel, 2015, SZ59) bezeichnen.

Während es im Mai noch die Meinungen der Gegner des Schulversuchs sind, die nach der Entscheidung Stochs in den Zeitungen schreiben oder erwähnt werden, ist es insgesamt die befürwortende Seite, die 2014 mehr Raum in der Berichterstattung einnimmt (Befürworter: 52,6%, Gegner: 36,8%, Neutral: 10,5%). Die Argumentation der Befürworter ist dabei stark emotional geprägt, die

Argumente „nachdenkenswert“, wie Soldt (2014, FAZ40) festhält. Mit der UN-BRK haben Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung das Recht eine allgemeinbildende Schule zu besuchen. In Henris Situation, der im Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule ist, sind es zudem seine sozialen Kontakte, seine Freunde, die er behalten soll. Denn wie bereits erwähnt, geht bei ihm „viel übers Herz“ (Müssigmann, 2014a, TAZ57). Die Freunde zu behalten und mit ihnen auf das Gymnasium zu wechseln ist das Hauptargument der Befürworter. Dass alle anderen Schülerinnen und Schüler durch Henri in ihrem Sozialverhalten profitieren, ist ein weiteres.

Die Argumente der Gegenseite erscheinen vermeintlich sachlicher. Henri wird am Gymnasium wegen seiner eingeschränkten Lernfähigkeit nicht mithalten können, seine Mitschülerinnen und Mitschüler werden ihn schnell überholen und er wird frustriert sein. Zudem sei eine individuelle Förderung wie Henri sie an der Förderschule erhalten würde wegen der Voraussetzungen an der allgemeinen Schule schlicht nicht möglich. Es fehle passend ausgebildetes Personal. Das Kindeswohl sollte im Vordergrund stehen. Von einer emotionalen Argumentation können sich beide Seiten nicht freisprechen, auch wenn die Gegner des Schulversuchs sich davon abzugrenzen versuchen. Aber die Referenz auf das Kindeswohl trägt eine ebenso große emotionale Komponente mit sich, denn wer möchte schon etwas Schlechtes für ein Kind.

Die Argumentation beider Seiten wirkt überschaubar. Doch im Kern sind es genau diese Argumente, die in den Zeitungen mit mal mehr, mal weniger Worten vorgebracht werden. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird noch deutlich, dass auch weitere Argumente in der Berichterstattung eine Rolle spielen, in der Diskussion um Henri bleibt es aber bei den vorgebrachten Argumenten. Letztlich bleibt die Frage, warum die Situation um den Schüler Henri so große Wellen in den Medien schlägt und nicht die Situation einer anderen Schülerin oder eines anderen Schülers, über die auch in den Zeitungen berichtet wird (u.a. BB10, WE14, FAZ26, SZ70 & TAZ96)? Das bleibt nur zu vermuten, allerdings könnte es mit Henris Mutter Kirsten Ehrhardt zu tun haben. Sie ist Juristin und Journalistin. Mit der UN-BRK sind aus juristischer Sicht zumindest rechtliche Gründe vorhanden, auf die sie sich stützen kann. Ihre journalistische Kompetenz und ihr Wissen über Öffentlichkeitsarbeit könnten möglicherweise dazu beigetragen haben, dass sie die Situation um Henri publik machen und zur Diskussion bringen konnte.

Henri besucht heute die Realschule in Walldorf, die sich, wie Ulrich Schnabel (2019) in einem Artikel der *Zeit* festhält, „kurioserweise im selben Gebäude wie das dortige Gymnasium befindet“ (ebd.). Zu seinen alten Mitschülerinnen und Mitschülern hat er keinen Kontakt mehr. Da er die vierte Klasse wiederholte, traf er aber seinen alten Freund aus Zeiten der Kindertagesstätte

wieder, mit dem er jetzt die Realschule besucht. Also doch das erhoffte „Happy End für Henri“ (Osel, 2015, SZ59).

### *Die Jahre 2015 bis 2018*

Nach dem Höhepunkt der Berichterstattung im Jahr 2014 fällt die Anzahl der Artikel zur Inklusion im Jahr 2015 von 92 auf 39 und verringert sich weiter auf 21 im Jahr 2016. Obwohl in den beiden Jahren mit der Veröffentlichung der Staatenberichtsprüfung zur Umsetzung der UN-BRK durch die UN-Monitoringstelle, der Verabschiedung des Nationalen Aktionsplans 2.0 und zwei Gesetzen zur Gleichstellung behinderter Menschen rechtliche Meilensteine im Hinblick auf inklusive Bildung gelegt werden (Abbildung 15), geht die Berichterstattung zurück. Die *Süddeutsche Zeitung* verzeichnet den geringsten Rückgang von Artikeln zur Inklusion. Sie veröffentlicht im Jahr 2015 mit 14 Artikeln die meisten. Themenschwerpunkte der *Süddeutschen Zeitung* sind die Ausläufer der Situation um den Schüler Henri, über dessen schulischen Werdegang weiter berichtet wird. Ein weiteres Thema ist der Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In diesem Jahr erscheint eine neue forsa-Lehrerinnen- und Lehrerbefragung zum Thema Inklusion. Aus der Meinungsumfrage geht die Unzufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer mit der bisherigen Umsetzung der Inklusion hervor. Zentrale Kritik sind die Schulgebäude, von denen die wenigsten barrierefrei sind, die fehlende sonderpädagogische Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinen Schulen sowie fehlende Fortbildungsangebote (forsa, 2015).

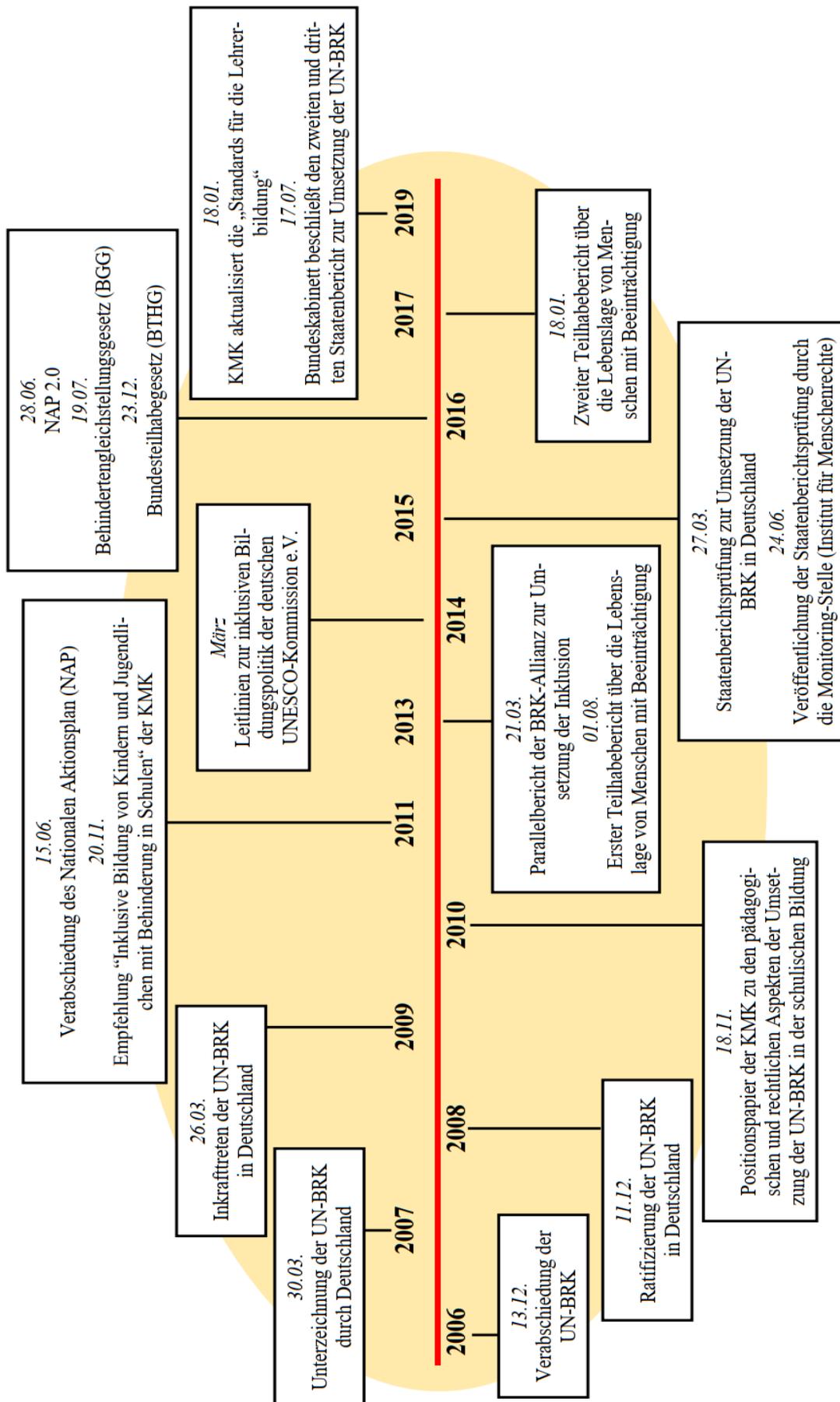


Abbildung 15. Meilensteine der Inklusion von 2006 bis 2019

Nach dem starken Rückgang der Artikel in den Jahren 2015 und 2016 erreicht die Berichterstattung zur Inklusion in den Folgejahren ein neues Höchstmaß. In den beiden Jahren werden 53 und 55 Artikel veröffentlicht. Inklusion rückt wieder in das breitere Interesse der Öffentlichkeit. Ein möglicher Grund für das wiedererwachte Interesse, könnten die Landtagswahlen in Niedersachsen und NRW sein, die im Jahr 2017 stattfinden. Über beide Wahlen wird in den Zeitungen berichtet. Es geht dabei allerdings weniger um die Berichterstattung vor der Wahl, sondern eher um die Ergebnisse und Folgen danach. Für Niedersachsen verläuft die Berichterstattung dabei gemäßiger als in NRW. Viele Journalistinnen und Journalisten schreiben im Nachgang der Wahl, dass die rot-grüne Landesregierung gerade wegen der Bildungspolitik und ihren Plänen zur Inklusion abgewählt wurde (Klein, 2018, SZ91; Burger, 2018, FAZ81). Federführend im Jahr 2017 ist die *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Ihre Berichterstattung geht allerdings weniger auf die Landtagswahlen ein als auf die Überforderung der Schulen mit der Inklusion, besonders am Gymnasium. Wolfgang Schimpf (2017, FAZ64) schreibt dazu einen Artikel, in dem er dem Land Niedersachsen vorwirft, das Gymnasium von innen heraus zu zerstören. Neben den Schulen sind es auch die Lehrerinnen und Lehrer, die mit dem Umgang zur Inklusion überfordert sind. Im Jahr 2017 erscheint eine neue forsa-Lehrerinnen- und Lehrerbefragung. Die Kritikpunkte der Lehrerinnen und Lehrer bleiben überwiegend dieselben wie bei der Befragung zwei Jahre zuvor (forsa, 2017). Besonders in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* werden viele Artikel dazu veröffentlicht. Die Kritik macht den Eindruck, als wäre die Inklusion nicht umsetzbar. In den anderen Zeitungen ist die Umfrage allerdings von weniger großem Interesse. Häufiger ist wieder von der inklusiven Praxis zu lesen. In den meisten Zeitungen wird die zwar kritisch betrachtet, in der *taz* finden sich hingegen wieder vermehrt positive Beispiele von Schulen, die inklusiv arbeiten. Die *Süddeutsche Zeitung* berichtet zudem von einer neuen Streitsituation in NRW. Über Nenad<sup>19</sup> erscheinen zwei Artikel, die im weiteren Verlauf der Berichterstattung aber nicht weiter thematisiert werden. In ihnen wird lediglich die Situation vorgestellt, die Folgen und der Ausgang bleiben offen.

2018 ist das Jahr der *Welt*. In keinem anderen Jahr veröffentlicht die Zeitung so viele Artikel zur Inklusion. Die Zeitung schreibt über die neue Eröffnung von Förderschulen, was die Autorinnen und Autoren durchaus begrüßen. Ähnlich verhält es sich in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*. Heike Schmoll (2018a, FAZ80) spricht in ihrem Artikel „Mutiger Schritt“ dem Saarland ein Lob zur Eröffnung einer neuen Förderschule aus. *Die Welt* wie auch andere Zeitungen schreiben im letzten Jahr des Untersuchungszeitraums vermehrt über das Kooperationsverbot zwischen Bund

---

<sup>19</sup> Nenad besuchte elf Jahre lang eine Förderschule für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Beeinträchtigung, weil er eine falsche Diagnose bekam. Er verklagte das Land NRW auf Schadensersatz.

und Ländern. In Interviews und Berichten fordern verschiedene Autorinnen und Autoren die Aufhebung des Verbots. Sylvia Löhrmann könnte diesbezüglich als Vorreiterin gelten. Sie fordert schon im Jahr 2014 in einem Interview mit der *taz* eine Umkehr vom Ver- zum Gebot. Die wachsende Kritik am Kooperationsverbot kommt also nicht nur aus den Lagern der Journalistinnen und Journalisten, sondern auch aus der Politik. Dazu veröffentlicht *Die Zeit* im Jahr 2018 ein Interview mit drei Politikern aus SPD und CDU. Auch diese plädieren für eine Lockerung des Kooperationsverbots sowie das Einsetzen eines Bildungsrates. Eine Lockerung des Kooperationsverbotes würde sich vermutlich sehr positiv für die Entwicklung der Inklusion in Deutschland auswirken.

### *Zusammenfassung*

Über den Zeitraum von zwölf Jahren werden in den untersuchten Zeitungen 473 Artikel zur Inklusion veröffentlicht. In den Anfangsjahren nach Verabschiedung der UN-BRK sind es die politisch links orientierten Zeitungen, die zur Inklusion berichten. Zu Beginn liegen die Themenschwerpunkte neben den positiven Umsetzungsbeispielen auf der Einforderung der Inklusion als Recht. Mit der Verabschiedung der UN-BRK ist Inklusion gültiges Menschenrecht und wird von den Autorinnen und Autoren eingefordert. Gleichmaßen wird in diesem Zusammenhang das deutsche Schulsystem kritisiert. Die stattfindende Selektion von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung an Förderschulen steht besonders bei den Autorinnen und Autoren der *taz* stark in der Kritik. Forderungen zur Schließung der Förderschulen werden laut. Mit dem Start der Berichterstattung von der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* im Jahr 2010 wird diese Forderung hinterfragt. Die Autorinnen und Autoren der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* stellen in Frage, ob mit der Inklusion wirklich die Schließung der Förderschulen einher gehe. Es entstehen zwei Strömungen, welche die Autorinnen und Autoren als *radikale* und *moderate Inklusionsbefürworter*<sup>20</sup> beschreiben. Die *radikalen Inklusionsbefürworter* streben nach Dekategorisierung, also der Beilegung von Kategorie wie Behinderung oder sonderpädagogischem Förderbedarf, wohingegen die *moderaten Inklusionsbefürworter* an den Kategorien und somit auch an der Förderschule als geeigneten Förderort festhalten. Im Zuge dessen geht es in den folgenden Jahren vermehrt um die Definition der Inklusion und was sie für das deutsche Schulsystem bedeutet. Die Diskussion nimmt ihren Gipfel mit der Situation um den Schüler Henri im Jahr 2014. Die Kontroverse sorgt dafür, dass Inklusion in allen Zeitungen in das Interesse der Öffentlichkeit rückt und ihr mehr Aufmerksamkeit zukommt. In den Zeitungen, die eher eine befürwortende Haltung gegenüber der Inklusion einnehmen, geht es infolgedessen vermehrt um positive Umsetzungsbeispiele und Einblicke in die

---

<sup>20</sup> Die Unterscheidung zwischen radikalen- und moderaten Inklusionsbefürwortern ist bei Ahrbeck (2011a) zu finden.

Praxis der Inklusion. Zeitungen, die eher kritisch mit dem Konzept der Inklusion umgehen, zeigen die Grenzen der Inklusion auf.

In den Jahren 2015 und 2016 schwindet das Interesse an der Inklusion, die Anzahl der Artikel flacht stark ab. Erst mit den Jahren 2017 und 2018 nimmt die Diskussion um Inklusion wieder zu. Die Themenschwerpunkte der Zeitungen scheinen sich allerdings in den Jahren nach 2014 zu wiederholen. Ähnlich wie in den Anfangsjahren rücken Themenschwerpunkte wie die *Inklusion als geltendes Recht* im Jahr 2015 oder die *Bedeutung der Inklusion* in den Jahren 2016 und 2018 zurück in den Fokus der Berichterstattung. Dass sich gerade diese Schwerpunkte in der Berichterstattung wiederfinden, könnte mit der Situation um den Schüler Henri als Präzedenzfall zusammenhängen. Andererseits gab es in Bezug zur Inklusion in diesen Jahren weitreichende Veränderungen im Vorgehen von Bund und Ländern (Abbildung 15). Viele Länder haben ihre Schulgesetze novelliert und sich erneut um Maßnahmen zur Umsetzung von Inklusion bemüht. Darüber hinaus gab es vermehrt Umfragen zur Inklusion, die ins öffentliche Interesse gerückt sind. Die medienwirksamste ist, neben den veröffentlichten Bertelsmann-Studien zur Inklusion, die forscherinnen- und Lehrerbefragung aus den Jahren 2015 und 2017. Erstmals wurde die Ansicht der Pädagoginnen und Pädagogen in den Blick genommen. Es lassen sich also viele mögliche Auslöser für das erneute Interesse an Inklusion ausmachen. Für das Jahr 2017 könnte das auf die Landtagswahl in NRW zurückgeführt werden, bei der Inklusion ein wahlentscheidendes Thema war. Im Jahr 2018 wird wieder vermehrt Kritik an der Umsetzung von Inklusion geübt. In Bremen kommt es zu einer Klage der Schulleiterin eines Gymnasiums, die keine Schülerinnen und Schüler mit kognitiver Beeinträchtigung aufnehmen will. Die Klage zieht viel Aufmerksamkeit auf sich und wird in einigen Zeitungen berichtet. Darüber hinaus erscheinen in den letzten Jahren des Untersuchungszeitraums immer wieder Artikel zu Brandbriefen einzelner Schulen, in denen unter anderem die Inklusion dafür verantwortlich gemacht wird, dass Schulen sowie Lehrerinnen und Lehrer überfordert sind. Die Zeitungen greifen diese Überforderung auf und nutzen sie als Beleg für das Scheitern von Inklusion. Demgegenüber stehen aber auch weiterhin Artikel über gelingende Inklusion an Schulen oder einzelne Berichte von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung.

## 7.2 Inklusion und die Politik

Die UN-BRK ist als Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung am 13.12.2006 von den Vereinten Nationen verabschiedet worden und legt den Grundstein für die Inklusion. In Deutschland wird sie im Dezember 2008 vom deutschen Bundestag verabschiedet und tritt im März 2009 in Kraft. Seitdem ist es Aufgabe der Politik in Deutschland Inhalte und Strukturen aufzubauen, die den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems vorantreiben, unterstützen und begleiten. Deutschland hat sich auf den Weg gemacht. Mal in langsamen, aber immerhin stets guten und kleinen Schritten (SZ38). Bis heute haben sich seit dem Inkrafttreten der UN-BRK in allen Bundesländern die Schulgesetze mindestens einmal geändert und inklusive Inhalte sind hinzugefügt worden (KMK, 2020). Die Kultusministerkonferenz hat ihre Beschlüsse und Empfehlungen zur Erzieherinnen- und Erzieher- sowie die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung überarbeitet und um inklusive Kompetenz- und Aufgabenbereiche erweitert. Auch die Bundesregierung hat verschiedene Gesetze und Aktionspläne verabschiedet (Abbildung 15), um den Prozess der Inklusion zu unterstützen und in einzelnen Ländern stand das Thema Inklusion mit auf dem Wahlprogramm für die Landtagswahlen.

Trotz der Entwicklungen und Bemühungen der Politik zur Inklusion an Kindertagesstätten und Schule, ist in den Zeitungen oft Kritik bezüglich des Vorgehens der Bundes- und Länderpolitik zu lesen. Eine entscheidende Hürde für gelingende Inklusion ist dabei das Kooperationsverbot zwischen Bund und Ländern (u.a. WE39, ZE46, FAZ25, FR48, SZ79, TAZ92). Der Föderalismus lässt es nicht zu einheitliche Konzepte oder Qualitätsstandards einzuführen, die bundesweit gültig sind, so die Autorinnen und Autoren der Artikel. Weiterhin besteht zur Feststellung von Förderbedarf in den Ländern eine sehr unterschiedliche Diagnostik. David Scheer und Conny Melzer (2020) weisen in ihrem Beitrag darauf hin, dass der Anstieg der Förderquote seit 1994 stetig zunimmt und mit dem Inkrafttreten der UN-BRK einen noch steileren Anstieg erfährt. Die Autorin und der Autor stellen diesbezüglich infrage, ob bereits die Ratifizierung des Abkommens zu einer Veränderung der Wahrnehmung führte (ebd., S. 587). Von den Autorinnen und Autoren der Zeitungsartikel werden in diesem Zusammenhang einheitliche Kriterien gefordert, um die sogenannten Inklusionsquoten und die Fortschritte der Länder vergleichbarer zu machen. Um die Schulpolitik der Länder abzustimmen, gibt es die Kultusministerkonferenz. Anlässlich verschiedener Bildungsthemen treffen sich die Kultusminister der einzelnen Länder und veröffentlichen Empfehlungen oder Beschlüsse, an denen sich die Länder orientieren können. Auch zur Inklusion hat die Kultusministerkonferenz ihre bestehenden Beschlüsse und Empfehlungen für die Pädagoginnen- und Pädagogenausbildung sowie deren Kompetenz- und Aufgabenbereiche um inklusive Aspekte erweitert (KMK, 2011). Diese „Empfehlungen sind wortreich formuliert, klingen gut, sind aber wenig konkret richtungsweisend“ (Lehmann, 2011, TAZ41). Anna Lehmann (2011, TAZ41)

spricht damit einen zentralen Kritikpunkt an, der nicht nur die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz betrifft. Allgemein wird das politische Vorgehen oftmals kritisiert, da es keinen Zeitrahmen zur Umsetzung der Inklusion gibt. Die Länder können demnach frei entscheiden, wie und wann Inklusion umgesetzt wird. Mit den Beschlüssen „einigten sich [die Kultusministerinnen und -minister] auf größtmögliche Unverbindlichkeit“, schreibt Lehmann (2014, TAZ41) in einem anderen Artikel über die Entscheidungen der Kultusministerkonferenz.

Weiterhin ist ein großer Streit- und Kritikpunkt die Finanzierung der Inklusion. Es fehlt an Ressourcen für Umbauten, an speziellen Ausstattungen für Räume, in denen Kinder mit Beeinträchtigung lernen sowie an weiterem Fachpersonal an der Kindertagesstätte oder an der Schule (u.a. WE36, ZE46, FAZ42, FR90, SZ79, TAZ88). Gerade Kommunen stehen bezüglich der Finanzierung vor einem Problem. Einzelne Kommunen ziehen gegen das Land vor Gericht und reichen Klage ein (WE15, FR58, TAZ55). Das pädagogische Personal an den Kindertagesstätten und Schulen beschwert sich zudem über fehlende Unterstützung durch die Landesregierungen (FAZ77, SZ61, SZ64, TAZ95, TAZ97, ZE48).

### *Forderungen an die Politik*

Entlang der Kritik an der Politik wie auch dem Vorgehen und den Maßnahmen zur Inklusion werden von Eltern, Verbänden und Einzelpersonen verschiedene Forderungen an die Politik gerichtet<sup>21</sup>. Die dringlichste Forderung ist ein Zeitplan für die Inklusion, um der viel kritisierten Unverbindlichkeit entgegenzuwirken (u.a. WE32, FR90, TAZ76). Den Ländern soll damit ein Ziel gesetzt werden, bis zu welchem Jahr sie ein inklusives Bildungssystem erarbeiten und in die Tat umsetzen. Damit gehen einheitliche Ziele, Konzepte und Qualitätsstandards einher, an denen sich die Inklusion innerhalb der Länder vergleichen lässt (u.a. WE36, FR91, ZE49, SZ39, TAZ76). Philipp Krämer, Bodo Przibilla und Michael Grosche (2016) haben sich in ihrem Beitrag der Frage gewidmet, was eine Schule inklusiv macht und dazu 15 Dimensionen sowie Indikatoren festgestellt. Ziel des Beitrags ist es, ein Analyseinstrument zu erstellen, mit dem Schulen hinsichtlich ihrer inklusiven Arbeit beurteilt werden können. Die Autoren selbst schreiben, ihr Indikatorensystem sei zur Anwendung noch zu komplex, weise aber eine hohe Interraterreliabilität auf. Indikatoren dieser Art könnten jedoch auf Länderebene dazu genutzt werden, um den Forderungen nach Vergleichbarkeit nachzukommen.

---

<sup>21</sup> Siehe Anhang (A6 Problembereiche und Forderungen zur Inklusion).

Eine der von Krämer et al. (2016, S. 89) beschriebenen Dimensionen ist *Diagnostik & Ergebnisse*. Neben den einheitlichen Zielen und Konzepten an Kindertagesstätten und Schulen werden von verschiedenen Autorinnen und Autoren einheitliche Standards der Diagnoseverfahren zur Feststellung von (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen gefordert (WE10, WE19). Die Diagnoseverfahren in den Ländern sind noch sehr verschieden, weshalb die Zahlen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf unter den Ländern sehr unterschiedlich sind. Damit auch hier eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten ist, bedarf es einheitlicher Kriterien zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Im Einklang mit der Kritik an der Finanzierung der Inklusion werden mehr Gelder und Ressourcen zur Umsetzung gefordert. Alle Autorinnen und Autoren, die sich kritisch gegenüber dem Sparkurs zur Inklusion oder der Bildungspolitik im Allgemeinen äußern, fordern die Politik dazu auf, mehr in die Bildung und das Bildungssystem zu investieren, für das laut dem Deutschen Gewerkschaftsbund in den letzten Jahren viel zu wenig getan wurde (Deutscher Gewerkschaftsbund, 2020). Im Bund wird im Zuge der Schwarzen Null viel über Investitionen diskutiert und für den Haushalt 2020 sind auch im Bildungsbereich hohe Investitionen geplant (Neuhann, 2019). Besonders für neue Kindertagesstätten oder die Digitalisierung an Schulen soll Geld bereitgestellt werden. Inwieweit auch für die Inklusion Mittel zur Verfügung gestellt werden, wird hingegen nicht deutlich. Positiv hingegen erscheinen die Entwicklungen zum DigitalPakt Schule, bei dem Bund und Länder zusammenarbeiten. Das würde eine Lockerung des Kooperationsverbots zur Folge haben, das bisher eine Kooperation zwischen Bund und Ländern in Bildungsfragen verbietet. Eine Lockerung des Verbots könnte möglicherweise auch eine Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern bei der Inklusion bedeuten.

Inklusion ist eine „Revolution im Klassenzimmer“, titelt Jörg Dräger im März 2012 in der *Süddeutschen Zeitung* (SZ23). Es handelt sich bei der Inklusion um einen Paradigmenwechsel, der auch von der Politik getragen werden muss. Die Journalistinnen und Journalisten der *taz* fordern in den ersten Jahren des Untersuchungszeitraums deshalb ein politisches Umdenken (TAZ4, TAZ9, TAZ29, TAZ32). Deutschlands Politikerinnen und Politiker haben sich zur UN-BRK bekannt und sollen sich dementsprechend für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems einsetzen. Brigitte Schumann (2010, TAZ36) ist der Ansicht, es brauche eine Bewegung, die für die Inklusion streitet. Ähnlich wie beim Atomausstieg solle für das selektive Schulsystem eine Restlaufzeit festgesetzt werden.

## Schlagzeilen aus den Ländern

Ein Kriterium der Zeitungsauswahl ist die Überregionalität. Die Berichterstattung beschränkt sich somit nicht nur auf einzelne Länder oder Kommunen, sondern bezieht die komplette Bundesrepublik mit ein (Kapitel 4.1). Über den untersuchten Zeitraum hinweg, geraten die Länder immer wieder in die Schlagzeilen der Zeitungen. Abbildung 16 fasst zusammen, welche Themen die Zeitungen speziell zu den einzelnen Ländern berichten.

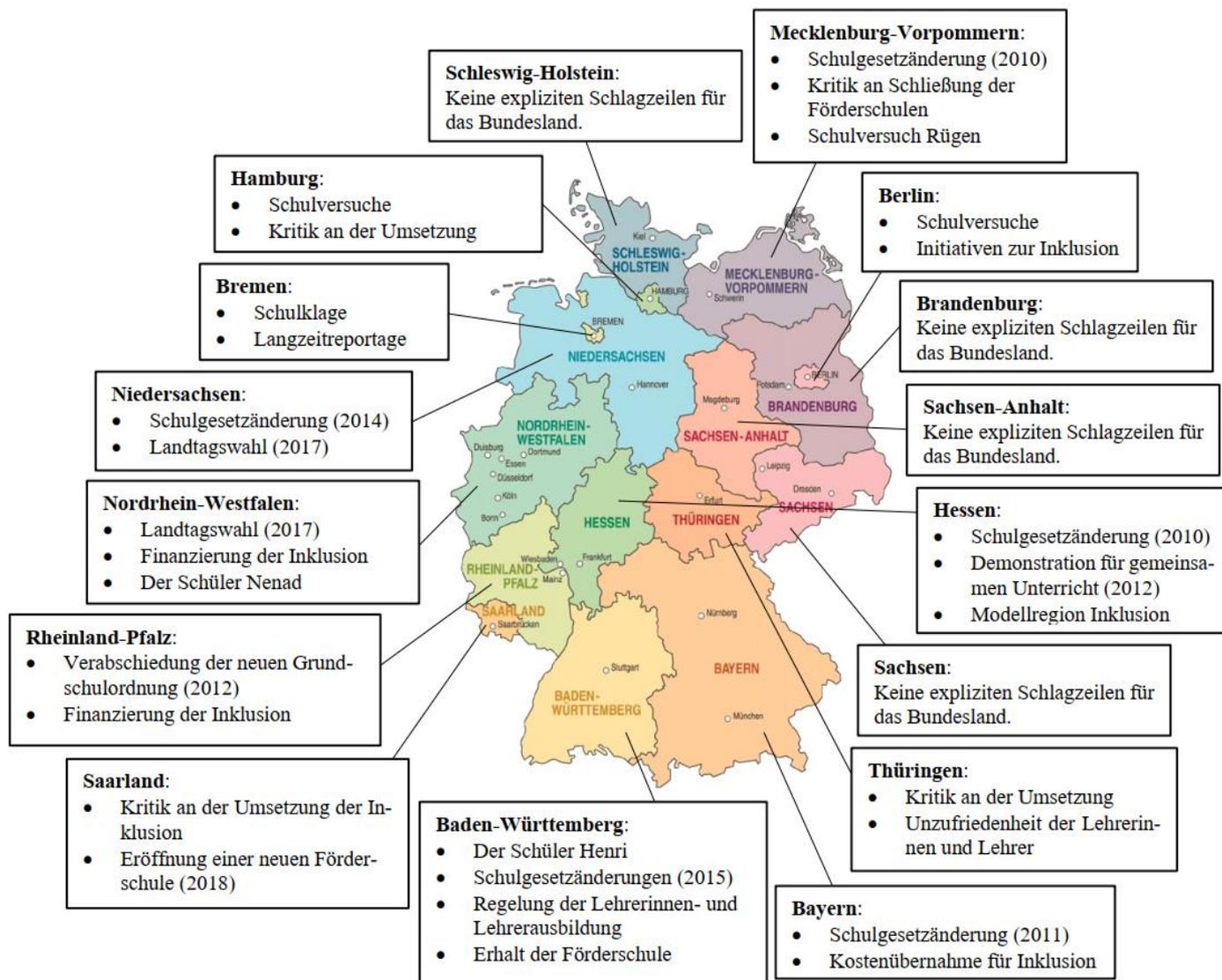


Abbildung 16. Themen der Schlagzeilen aus den Ländern

Auffällig ist, dass in der Berichterstattung die östlichen Bundesländer weniger hervorgehoben werden (Abbildung 16). Speziell für die Länder Brandenburg, Sachsen und Sachsen-Anhalt sowie für das nordische Schleswig-Holstein, lassen sich abgesehen von deutschlandweiten Vergleichsstudien der Bertelsmann-Stiftung keine Artikel ausfindig machen, in denen es allein um die genannten Länder geht. Am häufigsten wird über die Bundesländer Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen und NRW berichtet.

Der häufigste Grund, warum einzelne Länder in die Schlagzahlen kommen, sind Schulgesetzänderungen. In Verlaufe der Jahre haben alle Bundesländer ihre Schulgesetze novelliert. Die Zeitungen berichten dazu eher in kurzer als in ausführlicher Form. Dennoch werden die Änderungen als Reaktion auf die Inklusion und als wichtiger Entwicklungsschritt oder Bekenntnis zur Inklusion verstanden. Neben den Schulgesetzen ist es die Kritik oder Befürwortung des Vorgehens einzelner Länder in Sachen Inklusion. In den meisten Fällen wird das Vorgehen der Länder wie oben beschrieben kritisiert. Besonders in Baden-Württemberg, NRW und dem Saarland wird zum Ende des Untersuchungszeitraums hin gelobt, dass weniger Förderschulen geschlossen werden. Heike Schmoll (2018a, FAZ80) schreibt speziell für das Saarland es habe sich „zu einem mutigen Schritt durchgerungen“ (ebd.), weil es eine neue Förderschule eröffnet.

In Bezug auf die Inklusionsanteile ist das Bundesland Bremen sehr weit vorne (Lange, 2017, S. 18). Mit der Inklusionsquote geht es seit dem Schuljahr 2008/2009 stetig bergauf. Jeannette Otto begleitet in einer Langzeitreportage in *Die Zeit* die Gesamtschule in Bremen-Osterholz auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. Über sechs Jahre besucht sie jährlich die Schule und berichtet über den Fortschritt der Inklusion. Anfänglich ist Otto noch sehr skeptisch gegenüber dem Versuch (ZE19). Die Erfolge, die die Klasse erzielt, zeichnen hingegen ein gutes Bild. Als in der letzten Reportage die Schülerinnen und Schüler verabschiedet werden, zieht Otto zwar ein positives Fazit für die sechs Jahre, schließt jedoch mit der nüchternen Feststellung: „In ein paar Wochen starten [die Lehrerinnen und Lehrer der Klasse] mit 23 neuen Kindern, fünf davon werden Inklusionsschüler sein. Sie fangen wieder ganz von vorn an“ (Otto, 2017, ZE46). Für praktizierende Lehrerinnen und Lehrer ist das der schulische Alltag und nichts Ungewöhnliches, wenn sie eine Abschlussklasse begleiten. Für Leserinnen und Leser, die nur wenig Kontakt zum schulischen Alltag haben, schwingt hingegen ein Gefühl der Ernüchterung mit, da es den Anschein macht, als stünden die Lehrerinnen und Lehrer wieder vor den gleichen Problemen wie zu Beginn des Schulversuchs. Die gesammelten Erfahrungen über die sechs Jahre erscheinen hinfällig.

Weiterhin gerät der Stadtstaat 2018 in die Schlagzeilen der Zeitungen, weil ein Bremer Gymnasium gegen das Land klagt. Das Gymnasium Bremen-Horn sollte erstmals Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in die fünfte Klasse aufnehmen. Die Schulleitung reicht auf die Anordnung Klage ein, da Schülerinnen und Schüler mit einem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung den Anforderungen des Gymnasiums nicht gewachsen seien (FR85, FR88). Die Klage scheidet. Mit der Situation um den Schüler Henri (Kapitel 7.1), durch den das Land Baden-Württemberg groß in die Schlagzeilen gelang, wurde ein Schulversuch gewagt, der zwar nicht am Gymnasium durchgeführt wurde, dafür aber an der Realschule. Durch Schulversuche kommen auch die Länder Berlin, Hamburg, Hessen und Mecklenburg-Vorpommern in die

Schlagzeilen. Besonders hervorzuheben sind dabei Hessen und Mecklenburg-Vorpommern. Hessen steht wegen des überregional berichtenden Hessenteils der *Frankfurter Rundschau* immer wieder in den Schlagzeilen und ganz besonders wegen des Aufbaus einer Modelregion zur Inklusion. Einzelnen Schulen werden dazu mehr finanzielle und personelle Mittel zur Verfügung gestellt, um Konzepte zu entwickeln, wie das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Beeinträchtigung gelingen kann. Das Projekt erntet von der GEW Kritik. Es gebe zu wenige Lehrerinnen und Lehrer. Darüber hinaus wäre auch an diesen Schulen die Finanzierung zu schwach (FR68). Nichtsdestotrotz setzt sich die Modellregion durch und wird zum Schuljahr 2019/2020 zum inklusives Schulbündnis (§52 HSchG) ausgebaut.

Die Insel Rügen macht in den Zeitungen ebenfalls wegen eines Schulversuchs, beziehungsweise einer Schulversuchsstudie auf sich aufmerksam. Eine Arbeitsgruppe am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation der Universität Rostock entwickelte das sogenannte Rügener Inklusionsmodell zur Prävention von Lern- und Entwicklungsstörungen in den Bereichen Lernen und Sprache und setzt dieses seit dem Schuljahr 2010/2011 an Grund- und Förderschulen um. In den Zeitungen steht das Programm in seinen Anfängen in der Kritik. Pergande (2014, FAZ34) zweifelt in seinem Artikel „Inklusive Interpretationen“ am Erfolg des Rügener Inklusionsmodells. Klöpffer und Lehmann (2017, TAZ82) berichten hingegen von Erfolgen der Studie. Die Autorinnen und Autoren der Studie selbst berichten in ihrem Evaluationsbericht ebenfalls davon, dass die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf von der inklusiven Beschulung profitieren (Voß, Daum, Furchner, Bauer, Hofmeister, Blumenthal, Mahlau & Hartke, 2019). Trotz des positiven Lernerfolgs sind die Autorinnen und Autoren der Ansicht, dass im Einzelfall zu prüfen ist, ob die weiteren Fördermaßnahmen zu intensivieren seien.

„Die Bildungspolitik zählt zu den beliebtesten Experimentierfeldern der Parteien – zum wachsenden Ärger der Bürger“, schreibt Dorothea Siems (2017, WE31) im Mai 2017 in einem Artikel der *Welt*. Dem Artikel voraus geht die Landtagswahl in NRW. Wenige Monate später im Oktober soll die in Niedersachsen folgen. In beiden Ländern war die Schulpolitik ein entscheidender Teil des Wahlkampfes. Beide Länder waren bis dato rot-grün regiert. Beide Regierungen setzten sich sehr für die Bildungspolitik und die Umsetzung der Inklusion ein. Beide bekamen bei den Landtagswahlen im Jahr 2017 jedoch den wachsenden Ärger der Wählerinnen und Wähler zu spüren. NRW traf es dabei härter als Niedersachsen, wo die SPD weiterhin die meisten Stimmen erhielt. In NRW kam es hingegen zu einem Regierungswechsel von rot-grün zu schwarz-gelb. Oliver Budzinski, Sophia Gaenssle und Annika Stöhr (2020) weisen in ihrem Beitrag darauf hin, dass die Medienberichterstattung in Demokratien Einfluss auf die Meinungsbildung hat und somit auch die Wahlentscheidung der Wählerinnen und Wähler beeinflussen kann. Dazu zählt auch die Inklusion. Besonders die rot-grüne Landesregierung in NRW unter der Führung von Schulministerin Sylvia

Löhrmanns war sehr bemüht Inklusion an den Schulen umzusetzen. Zu Beginn der Legislaturperiode war Löhrmanns Inklusionsstrategie noch sehr erfolgreich (Himmelrath, 2017). Gegen Ende geriet sie mit ihren Plänen jedoch vermehrt in die Kritik. Es fehlten die Mittel zur Umsetzung der Inklusion an den Schulen, sodass Löhrmann ihre anfänglichen Versprechen nicht mehr umsetzen konnte. Wegen der Versäumnisse zur Umsetzung der Inklusion gilt sie als Grund, weshalb für rot-grün die Wahl in NRW verloren ging (Himmelrath, 2017; Stoldt, 2017; Klein, 2018, SZ91). Es stellt sich dabei jedoch die Frage, ob die Befunde Budzinskis et al. (2020) auf die Berichterstattung zur Inklusion vollends übertragbar sind. Zwar stand in den Wahlkämpfen der Länder die Schulpolitik und die Inklusion weit oben auf dem Plan. Allerdings begann die Berichterstattung zum Thema Inklusion erst richtig, nachdem die Wahlen entschieden waren. Im Nachgang der Wahl heißt es, einer „der Hauptgründe für die Abwahl von Rot-Grün war die Schulpolitik. Der Tropfen, der den Frust zum Überlaufen brachte, war die Inklusion“ (Klein, 2018, SZ91). Es lassen sich dementsprechend Ansätze feststellen, die darauf hindeuten, dass besonders in NRW das Streitthema der Inklusion zur Wahlniederlage führte. Für Niedersachsen und andere Länder, lässt sich das nicht pauschalisieren. Zwar ist die Schulpolitik bei Landtagswahlen ein wichtiges Thema. Ob es die Inklusion, G8/G9 oder die Integration ist, die über den Ausgang der Wahlen entscheiden, ist nicht immer eindeutig. Es scheint allerdings zu stimmen, was die Journalistin Jeannette Otto und der Journalist Thomas Kerstan (2012, ZE16) feststellen: „Mit Bildungsthemen lassen sich Wahlen eher verlieren als gewinnen.“ Zumindest für die Landtagswahl 2017 in Niedersachsen und NRW lässt sich das eindeutig festhalten.

### *Stimmen aus der Politik*

Die Berichte aus den Ländern machen bereits deutlich, dass die Landesregierungen versuchen Inklusion umzusetzen. Schulgesetzänderungen werden veranlasst und treten in Kraft, Schulversuche werden gestartet, teilweise wissenschaftlich begleitet und die universitäre Ausbildung des pädagogischen Personals verändert sich hin zu mehr inklusiven Inhalten. Die inklusive Bildungslandschaft in Deutschland entwickelt sich. Wenngleich für viele die Kritik an dem schleppenden und langsamen Vorgehen von Bund und Ländern bestehen bleibt, loben einzelne Politikerinnen und Politiker die Fortschritte der Inklusion (u.a. SZ28, TAZ73, ZE17). Sylvia Löhrmann<sup>22</sup> betont in einem Interview: „Tiefgreifende Veränderungen, und zu denen gehört die Inklusion, gelingen erfolgreicher in kleinen Schritten und nicht als verordnete Revolution von oben“ (Lehmann, 2014, TAZ73). Tendenziell eine Haltung, die sich gut nachvollziehen lässt. Unter den Lehrerinnen und Lehrern besteht hingegen eine andere Wahrnehmung. Die Verordnung der Inklusion von oben ist

---

<sup>22</sup> Löhrmann war zum Zeitpunkt des Interviews Ministerin für Schule und Weiterbildung in NRW.

ein häufiger Kritikpunkt an die Politik (u.a. BB13, FAZ65, WE27, ZE10). Die unterschiedliche Bewertung der Lage hängt vermutlich mit den Professionen und dem beruflichen Alltag zusammen, der selbstredend sehr verschieden ist. Dass macht auch die Schulministerin NRWs Yvonne Gebauer deutlich, die festhält, dass Bildungspolitik recht kompliziert ist und mehr Beteiligte dazugehören als nur eine Bildungsministerin (FAZ71). Denn in der Funktion als Schulträger liegen viele Entscheidungen bei den Kommunen.

In den mit Politikerinnen und Politikern geführten Interviews zeigen sich die föderalistischen Strukturen immer wieder. Ein Kommentar Bernd Althusmanns (CDU) im Interview mit Anna Lehmann (2011, TAZ41) macht das sehr deutlich. „Ich bin zurückhaltend mit Empfehlungen. Wir sollten es den Ländern überlassen, auf welche Weise gemeinsames Lernen zu realisieren ist“ (ebd.). Bildung bleibt nun einmal Ländersache, selbst wenn einzelne Politikerinnen und Politiker wie Sylvia Löhrmann für die Aufhebung des Kooperationsverbots plädieren (SZ35, TAZ54). Zumindest für den DigitalPakt ist das Kooperationsverbot zu einem Kooperationsgebot gekippt (Scheller, 2019). Möglicherweise hat das auch Auswirkungen auf andere Bereiche der Bildungspolitik. Bis es jedoch soweit ist, liegen die politischen Entscheidungen bei den Landesregierungen. Über die Pläne und Vorhaben der Schulministerinnen und -minister berichten die Zeitungen in Berichten und Interviews. Besonders in den Interviews geben sich die Verantwortlichen sehr vage und legen sich nur selten fest. In den Jahren nach der Verabschiedung der UN-BRK wird in erster Linie der gesellschaftliche Mehrwert durch die Inklusion hervorgehoben. Wirkliche Pläne die UN-BRK umzusetzen, gibt es nur wenige. Eher beschreiben die Politikerinnen und Politiker Inklusion als einen „Wechsel der pädagogischen Blickrichtung“ (Taffertshofer, 2009, SZ6), bei dem sich die Schule mehr dem Kind anpassen muss. Lehrerinnen und Lehrer, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler müssen Vielfalt als Bereicherung erleben, der gemeinsame Unterricht ist das Ziel (u.a. SZ14, TAZ73, WE22).

Oft werden Politikerinnen und Politiker interviewt, die keinen direkten Einfluss auf die Geschehnisse der Inklusion haben, also kein direktes Landtagsmandat haben, sondern auf Bundesebene agieren. Hierbei zeigt sich die föderalistische Struktur ganz deutlich. Ähnlich wie es weiter oben in dem Zitat Bernd Althusmanns deutlich wird, zeigen sich Politikerinnen und Politiker auf Bundesebene sehr distanziert, betonen zwar die Chancen und Möglichkeiten der Inklusion, halten sich mit Empfehlungen aber eher zurück. Vielmehr äußern sie Ideen, die teils als Forderungen an die Landesregierungen verstanden werden können. Es bedarf demnach einer klaren Regelung durch die Schulgesetze der Länder, sich zur Inklusion zu bekennen, einer Umstrukturierung der Ressourcen von der Förder- an die allgemeine Schule, einer angemessenen Ausstattung an den allgemeinen Schulen sowie einem echten Elternwahlrecht (u.a. FR42, SZ14, TAZ25, WE22).

Wirkliche Pläne und Vorhaben die genannten Ideen umzusetzen, gibt es wie bereits beschrieben nur sehr wenige. Zwar werden einzelne Schulministerinnen und -minister zitiert. Mit Überlegungen für die Umsetzung im eigenen Land halten jedoch auch sie sich zurück. Ties Rabe (ZE17) und Eva Quante-Brand (SZ28) äußern sich im Jahr 2012 hingegen für die Länder Hamburg und Bremen zu ihren Inklusionsplänen. Demnach soll es mehr Lehrerstunden geben, es sollen mehr Mittel für die Inklusion bereitgestellt werden und Eltern sollen über die Möglichkeiten der Schulwahl und weiteren Schullaufbahn ihrer Kinder mit Beeinträchtigung informiert werden. Sylvia Löhrmann äußert sich 2012 in einem Interview zu den Inklusionsplänen für NRW und verspricht Lehrerinnen und Lehrer durch Fortbildung und Förderressourcen zu unterstützen (WE7). Zwei Jahre später ist sie Kultusministerin und hält an ihren Zielen fest. In der *Süddeutschen Zeitung* (SZ35) und der *taz* (TAZ54) berichtet sie über ihre Ziele, die sie als Kultusministerin erreichen möchte. Insbesondere möchte sie sich für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung einsetzen. Die Kultusministerkonferenz soll dafür Basismodule für das Lehramtsstudium formulieren. Lehrerinnen und Lehrer sollen dadurch besser auf die Inklusion vorbereitet sein.

Die bisherigen Beschreibungen zu den Vorhaben und Plänen der Länder durch die Politikerinnen und Politiker fallen insgesamt knapp und vage aus. Anders ist es bei einem Interview mit der neuen Schulministerin NRWs Yvonne Gebauer nach der Landtagswahl im Jahr 2017. Sehr ausführlich stellt sie darin die Versäumnisse der Rot-Grünen Landesregierung vor und erklärt den neuen Kurs, den NRW in Sachen Inklusion verfolgt (FAZ71). Gebauer zufolge:

- ... soll es keine weiteren Schulschließungen geben,
- ... sollen Schwerpunktschulen aufgebaut werden, ähnlich wie die inklusiven Schulbündnisse in Hessen,
- ... soll mehr in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung investiert werden,
- ... soll ein Inklusionsplan mit Qualitätsstandards zur inklusiven Schule erstellt werden, an dem die Entwicklung inklusiver Schulen bemessen wird.

So ausführliche und umfassende Berichte wie die Gebauers über die neuen Pläne zur Inklusion in NRW sind bis dahin sehr selten. Die Ausführlichkeit ist vermutlich dem Sachverhalt geschuldet, dass der vorigen rot-grünen Regierung vorgeworfen wird, sehr undurchsichtig und wenig nachvollziehbar zur Inklusion Stellung zu beziehen (Klein, 2018, SZ91; Burger, 2018, FAZ81). Gebauer setzt dahingehend auf Transparenz und ein möglichst nachvollziehbares Vorgehen.

Die Berichterstattung zur Inklusion in Bezug auf die Politik ist sehr kritisch und von vielen Forderungen an die Politikerinnen und Politiker der Länder geprägt. Den Äußerungen der Journalistinnen und Journalisten folgend, erscheinen viele Entscheidungen der Politik für die Bevölkerung wenig nachvollziehbar. Da ist es wenig verwunderlich, dass besonders Lehrerinnen und Lehrer wie auch die Eltern von Kindern mit Beeinträchtigung der Inklusion eher skeptisch gegenüberstehen. Beiden Gruppen fehlt es an Unterstützung (u.a. FAZ77, SZ64, TAZ97, ZE48). Das zeigt sich besonders an den vielen Unsicherheiten im Umgang mit Inklusion an Kindertagesstätten und Schulen. Politikerinnen und Politiker werden zudem nur sehr wenig konkret, wenn es um Inklusion geht. Es ist verständlich, dass besonders in den ersten Jahren nach der Verabschiedung der Inklusion noch kein umfassender Plan für die Umsetzung der Inklusion vorliegt. Das Herausstellen der Inklusion als „Wechsel der pädagogischen Blickrichtung“ (Taffertshofer, 2009, SZ6) oder die Vielfalt als Bereicherung zu erleben, schaffen dahingehend nur wenig Sicherheit. Zumal die Individualisierung und ressourcenorientierte Förderung nur bedingt neue Blickrichtungen darstellen. Dass diese Worte sich einige Jahre nach der Verabschiedung der UN-BRK immer zu wiederholen scheinen, Gesetze verabschiedet werden, die ebenso wenig Klarheit schaffen und nur wenig konkrete Konzepte zur Inklusion vorliegen, ist für viele Bürgerinnen und Bürger wie die Berichterstattung zeigt Grund aufzubegehren.

### *Zusammenfassung*

Bildungspolitik ist kompliziert und es gehört mehr dazu als die Schulministerinnen und -minister, das ist klar. Dennoch stehen sie in der Verantwortung sich um das Bildungssystem ihre Länder zu kümmern. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass besonders in den letzten Jahren des Untersuchungszeitraums Politikerinnen und Politiker immer mehr um Transparenz zu ihrem Vorgehen bemüht sind. Interviews wie das von Frau Gebauer (FAZ71) oder Alexander Lorz (FR79) für die Länder NRW und Hessen machen das deutlich. Zudem wird das Kooperationsverbot zwischen Bund und Ländern häufig zur Diskussion gestellt. Sylvia Löhrmann favorisierte die Abschaffung dieses Verbots bereits 2014 (SZ35, TAZ54). In der *Zeit* erscheint im Jahr 2018 ein Gruppeninterview der Politiker Burkhard Jungkamp (SPD), Josef Lange (CDU) und Michael Voges (SPD) die sich ebenfalls für die Abschaffung aussprechen. Die Tatsache, dass das Kooperationsverbot für den DigitalPakt bereits gekippt wurde, hält diese Hoffnung aufrecht.

### 7.3 Die inklusive Kindertagesstätte

Meistens wird in diesem Review über die Berichterstattung zur Schule geschrieben und weniger über die zur Kindertagesstätte. Das liegt daran, dass die Kindertagesstätte in den Zeitungen in Bezug zur Inklusion nur wenig berücksichtigt wird. Über den untersuchten Zeitraum von zwölf Jahren lassen sich in den Zeitungen nur 14 Artikel ausfindig machen, die ausschließlich von Inklusion an der Kindertagesstätte berichten. Bezogen auf die Gesamtmenge der Artikel, macht das einen Anteil von drei Prozent aus. In der öffentlichen Diskussion spielt Inklusion an der Kindertagesstätte also nur eine geringe Rolle. Das könnte unter anderem damit zusammenhängen, dass der sozialpädagogische Auftrag von Kindertagesstätten historisch stärker verankert ist als an der Schule (Seitz & Finnern, 2015, S. 21). In der wissenschaftlichen Diskussion hingegen besteht zur Inklusion an den Kindertagesstätten eine Vielzahl von wissenschaftlichen Projekten, die sich mit frühkindlicher Inklusion beschäftigen. Die *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* unter der Leitung von Professorin Dr. Kirsten Fuchs-Rechling ist ein gutes Beispiel für eine Initiative, die sich seit mehreren Jahren an der Entwicklung von Inklusion an Kindertagesstätten beteiligt. Durch den in den letzten Jahrzehnten erlebten Bedeutungswandel löst die Kindertagesstätte die Grundschule als ersten außerschulischen Bildungsort ab (König, 2020, S. 19). Das bedeutet, dass Kinder schon frühzeitig mit anderen Jungen und Mädchen verschiedenen Alters und soziokulturellen Hintergründen in Kontakt treten (Seitz & Finnern, 2014, S. 15). Kindertagesstätten stellen somit einen Ort der Vielfalt dar, an dem Inklusion etwas ganz Normales ist. Die Vielfalt und Individualität der Kinder wird anerkannt und wertgeschätzt. Weiterhin wird sie im Vergleich zur Schule als pädagogisch weniger herausfordernd angesehen, wenn es beispielsweise um leistungsrelevante Aspekte geht (Ali-Tani, 2017, S. 3). Mit der Anerkennung der Vielfalt von Anfang an sowie der weniger starken Leistungsorientierung ergeben sich zwei Aspekte, die als mögliche Gründe dafür gelten könnten, warum die Kindertagesstätte in der öffentlichen Diskussion weniger mit Inklusion in Verbindung gebracht wird als die Schule. An der Kindertagesstätte sind bereits ansatzweise inklusiven Strukturen etabliert, die in der Schule erst aufgebaut werden müssen. Sie arbeitet weniger nach Leistungen selektierend und stellt die Förderung „des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§22 Abs. 2 S. 1 SGB) in den Vordergrund der pädagogischen Erziehung.

Trotz der geringen Menge an Artikeln zur Inklusion an den Kindertagesstätten, gibt es Autorinnen und Autoren, die darüber in den Zeitungen berichten. Dabei sind alle Zeitungen bis auf die *Bild* vertreten. Jede von ihnen veröffentlicht mindestens einen bis maximal fünf Artikel. Die meisten Artikel zur Inklusion in der Kindertagesstätte erscheinen entweder als Reportage oder als Fallbericht aus einer Kindertagesstätte. Von den 14 Artikel sind es sieben Reportagen und zwei Fallberichte, die veröffentlicht werden. Dazu kommt ein Interview, das mit einer Mutter geführt wurde

(TAZ97), die selbst eine Reportage schreibt (ZE22). Geht es um die Inklusion an Kindertagesstätten, sind einzelne Eltern und Kinder die Protagonisten. Denn auch in den Fallberichten wird meist nur ein einzelnes Kind mit Beeinträchtigung an der Kindertagesstätte in den Vordergrund gestellt und über dessen Alltag an der Kindertagesstätte berichtet.

Insgesamt berichten die Reportagen und Fallberichte sehr positiv über die Inklusion an der Kindertagesstätte. Im Juni 2007 schreibt Lisa Helle im Ressort *Jugend schreibt* der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* über den Dorothea-Schiller-Kindergarten in Marbach bei Stuttgart (FAZ1), in den auch Luisa geht, die Trisomie 21 hat. Helle berichtet über den Alltag von Luisa und stellt heraus, welchen Mehrwert die Inklusion für alle Kinder hat. „Die Kinder lernen Rücksicht zu nehmen sind mitleidsfähiger, entwickeln eine unglaubliche Fürsorge und übernehmen Verantwortung“ (Helle, 2007, FAZ1). Die Toleranz und Vorurteilsfreiheit der Kinder in inklusiven Kindertagesstätten wird auch von anderen Autorinnen und Autoren hervorgehoben (WE11, FR5). Doch nicht an jeder Kindertagesstätte läuft es so harmonisch ab. Zwar finden die Eltern in den Reportagen immer einen Platz für ihr Kind, doch bis es soweit ist, müssen sich die Eltern ein paar Hürden stellen. Die Autorinnen der Reportagen müssen lange nach einem Platz für ihr beeinträchtigtes Kind suchen. Sie berichten davon, dass sie zu vielen Kindertagesstätten Kontakt aufgenommen haben und immer mit ähnlichen Gründen abgelehnt worden sind. Es gebe zu wenig Platz oder ältere Kinder müssten bevorzugt werden (FR16, TAZ16, TAZ68, TAZ78). Das passende, fachlich ausgebildete Erziehungspersonal fehle oder es gäbe zu wenige Betreuungs- und Fördermöglichkeiten für das Kind (ebd.). Wie auch an den Schulen fehlt es den Regelkindertagesstätten an Ressourcen. Dennoch finden alle Mütter auch für ihr schwer beeinträchtigtes Kind eine Kindertagesstätte, die ebenfalls zum Teil nicht über die passenden Ressourcen verfügt. In enger Kooperation mit den Eltern wird teils über Wochen hinweg die Eingewöhnung in die Kindertagesstätte geplant und durchgeführt. Die Erzieherinnen und Erzieher zeigen sich offen, fragen die Eltern in schwierigen Situationen um Rat und versuchen sich bestmöglich um das beeinträchtigte Kind zu kümmern (TAZ68, TAZ78).

Die Reportagen von Eltern zeigen zum einen, wie auch schwierige Betreuungssituation mit der Offenheit von Fachkräften und enger Kooperation mit den Eltern gelöst werden können. Zum anderen zeigen sie, wie hoch die Unsicherheiten bei Fachkräften sind, die nur wenig bis keinen Kontakt zu Kindern mit Beeinträchtigung haben (FAZ78, TAZ38, ZE15). Kutter (2015, TAZ78) fasst in ihrer Reportage über ein Kind, das seinen Hortplatz wegen einer später diagnostizierten Krankheit verloren hat, die Situation an den Kindertagesstätten wie folgt zusammen: „Wenn man etwas will, sucht man nach einer Lösung. Will man etwas nicht, sucht man Probleme“ (ebd.). Trotzdem scheint es, als stünden neben der offenen Haltung der Fachkräfte gegenüber den Kindern mit Beeinträchtigung und deren Willen sie aufzunehmen, an den Kindertagesstätten aus den Reportagen

besondere Ressourcen zur Verfügung, die es an anderen Regelkindertagesstätten nicht unbedingt gibt. Denn in fast allen Fällen von Kindern mit schweren Beeinträchtigungen wird weiteres pädagogisches Personal eingesetzt, um die Kinder zu unterstützen. Mehr Personal, das möglicherweise auch fachlich ausgebildet ist, ermöglicht auch eine bessere und individuellere Betreuung für das Kind.

Die Regelkindertagesstätten weisen, was die Inklusion betrifft, ähnliche Problemstellen auf, wie Schulen. Das lässt sich zumindest aus der geringen Anzahl der Reportagen und Berichte ableiten. Es fehlt an

- fachlich ausgebildetem Erziehungspersonal (FR22, TAZ78),
- sachlichen und baulichen Ressourcen (TAZ68, ZE22) sowie
- an Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten im Umgang mit Kindern mit Beeinträchtigung (FAZ1, FAZ78).

Wie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist auch in der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung im Zuge der Inklusion ein Umdenken nötig. Welche Maßnahmen bereits ergriffen werden, macht ein Artikel aus dem Jahr 2012 in der *Zeit* deutlich. Gabriele Meister (2012, ZE14) schreibt darin über einen neuauftkommenden Studiengang zur frühkindlichen Erziehung, der eine Mischung aus inklusiver Theorie und Praxis darstellt. Welche weiteren Möglichkeiten zur Erzieherinnen- und Erzieherausbildung bestehen und warum diese sinnvoll sind, machen Initiativen auf den Internetseiten *kita.de* oder *erzieherin-ausbildung.de* deutlich, die auch im Jahr 2020 weiterhin aktualisiert werden und Interessierte mit Informationen zu Studiengängen oder im Allgemeinen der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung beraten.

Ein übergreifendes Problemfeld in Bezug zur Inklusion an den Kindertagesstätten ist die Transition in den Primarbereich. In einigen Berichten und Reportagen bemängeln die Autorinnen und Autoren die Selektion des Transitionsprozesses. Dieser sei im Zuge der Inklusion noch ausbaufähig. Welche Hemmnisse und Barrieren einer inklusiven Transition derzeit vorliegen und welche Entwicklungsaufgaben aus inklusiver Perspektive auf die Kindertagesstätte und die Grundschule zukommen, beschreiben die Wissenschaftler Michael Lichtblau und Timm Albers (2020) in ihrem Beitrag zur Inklusion in Kindertageseinrichtung. Nach Einschätzung der Autoren ist es für einen erfolgreichen Start in die Schule günstig, ein Netzwerk der Systeme Familie, Kindertageseinrichtungen und Schule zu initiieren (ebd., S. 154). Für Kinder mit Beeinträchtigung sei es zudem hilfreich, wenn außenstehende Professionen miteinbezogen werden.

#### 7.4 Der Erhalt oder die Abschaffung der Förderschule

„Ein ausgeprägtes Sonderschulwesen wie das deutsche widerspricht dem Geist der Konvention“ (Die Tageszeitung, 2008), argumentiert der Rechtswissenschaftler Prof. Dr. Ralf Poscher im Interview mit der *taz*. Unter anderem, weil durch die Förderschule die Chancengleichheit von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund oder einer Behinderung beeinträchtigt werde (FR6). Der ehemaligen UN-Sonderberichterstatter Vernor Muñoz sieht im deutschen Schulsystem sogar eine Verletzung des Rechts auf Bildung (SZ3) und solle seiner Meinung nach überdacht werden. Ein klares Nein zu den Förderschulen.

Auf der anderen Seite ist es doch lediglich das Anliegen der UN-BRK Menschen mit Beeinträchtigung einen Zugang zu einem allgemeinbildenden Schulsystem zu schaffen, was bereits durch das Förderschulsystem realisiert ist (FAZ25). Hier haben Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung die Möglichkeit zu lernen und das bei einer fachgerechten Förderung mit speziell ausgebildetem Lehrpersonal. Es liegt offenbar ein Missverständnis vor, was die UN-BRK angeht. Die sehe die Förderschulen keineswegs als Form von Diskriminierung an, sondern als passender Förderort für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung (FAZ15). Aufgrund des bestehenden Schulrechts, inklusive der Förderschule, bestehe kein Veränderungsbedarf. Es gebe keinen Widerspruch zwischen der UN-BRK und dem Schulgesetz (TAZ15). Empfehlenswert sei ein Parallelsystem aus Förder- und allgemeinen Schule aufrechtzuerhalten, um allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden (TAZ41, WE5).

Plausibel klingen die Argumente beider Seiten und eine Gültigkeit ist ihnen durchaus zuzurechnen. Was hier als kleine Meinungsverschiedenheit erscheint, die womöglich in einem klärenden Gespräch bereinigt werden könnte, erwächst mit der Verabschiedung der UN-BRK in Deutschland eine umfangreiche Diskussion um den Erhalt oder die Abschaffung der Förderschulen, die sich auch in der Berichterstattung der Zeitungen wiederfindet. Von „Inklusiven Missverständnissen“ (Speck, 2014, SZ54) schreibt Otto Speck in einem Gastbeitrag der *Süddeutschen Zeitung*. Speck folgend entstand das Missverständnis um die Inklusion, als im englischen Gesetzestext eine adäquate Übersetzung des Wortes *inclusion* gesucht wurde, welches die deutsche Sprache nicht kennt. In der Interpretation von *inclusion* als *integration* sahen die Abgeordneten eine falsche Übersetzung. Nach Auffassung der Abgeordneten schließe der neue Begriff der *inkluisiven Bildung* ein *exklusives* Schulsystem, wie das der Förderschulen aus. Speck konstatiert, dass es nach soziologischem Verständnis keine Inklusion ohne Exklusion geben kann. „Dass Förderschulen abgeschafft werden, beruht [demnach] auf Übersetzungs- und Denkfehlern“ (ebd.), schreibt er. Aus diesem trivial erscheinenden Missverständnis erwuchs in der Folge neben der Diskussion um Inklusion und ihrer Umsetzung gleichzeitig auch eine um den Erhalt des Förderschulsystems.

Die Kritik an Förderschulen, die früher Sonderschulen hießen, ist nicht neu. Seit den 1970er Jahren, weit vor der Verabschiedung der UN-BRK, wurde über diese Schulform diskutiert (Schumann, 2007, S. 61 ff.; Schumann, 2016), auch in den Zeitungen. Unter dem Titel „Die vergessene Schule“ (Taffertshofer, 2007, SZ4) schreibt die Bildungsjournalistin Birgit Taffertshofer über das Förderschulwesen. Mit der provokanten These: „Kinder, die in eine Sonderschule abrutschen, haben ihre Zukunft schon oft verloren“ (ebd.), schreibt sie über verpasste Bildungschancen und die Perspektivlosigkeit von Schülerinnen und Schülern an der Förderschule. Sie nimmt dabei auch Bezug auf die Kritik Vernor Muñoz, der dem deutschen Bildungssystem eine „Politik der Absonderung“ (ebd.) bescheinigt. Der Artikel Taffertshofers erscheint vor dem Inkrafttreten der UN-BRK in Deutschland. Doch danach wird die Diskussion um die Förderschulen in der Berichterstattung der Zeitungen zunehmend präsenter und nimmt einem großen Bestandteil der gesamten Diskussion um inklusive Bildung ein. Zu beobachten ist, dass insbesondere die sogenannten *radikalen Inklusionsbefürworter* für eine Abschaffung der Förderschule argumentieren. Die sogenannten *moderaten Inklusionsbefürworter*<sup>23</sup> plädieren hingegen für ein Parallelsystem aus Förder- und allgemeinen Schule.

Welches Gewicht die Diskussion um die Förderschule hat, macht ein Artikel aus dem Jahr 2010 in der *Zeit* deutlich. Die Autoren laden den Erziehungswissenschaftler Ulf Preuss-Lausitz und den ehemaligen Vorsitzenden des Verbands Sonderpädagogik e.V. Baden-Württemberg Thomas Stöppler zu einem Streitgespräch ein, um über sonderpädagogische Förderung, die Förderschule und die Inklusion zu diskutieren (ZE9). Stöppler, der selbst einmal Leiter einer Förderschule war, spricht sich deutlich für den Erhalt des Förderschulsystems aus. Preuss-Lausitz hingegen vertritt die Ansicht, dass es die Aufgabe spezieller Fördereinrichtungen sei, sich in Zukunft „selbst überflüssig zu machen“ (Schnabel & Spiewak, 2010, ZE9). Zwei gegensätzlich Meinungen, die exemplarisch für die gesamte Diskussion um die Förderschule stehen.

Sind Schülerinnen und Schüler, die eine sonderpädagogische Fördereinrichtung besuchen, an der falschen Schule, fragen die Initiatoren des Streitgesprächs. Die Meinungen dazu werden in den Zeitungen sehr unterschiedlich dargestellt. Auf der einen Seite brauche es Sonderpädagoginnen und -pädagogen, aber die Förderschulen bedarf es nicht (ZE9). Förderschulen binden schlicht Ressourcen, die für Inklusion an den allgemeinen Schulen benötigt werden. Sobald die Ressourcen der Förderschule in die allgemeine Schule übergehen, hätte das eine Reduktion der Förderschulen zur Folge (FR25, TAZ44, WE41). Neben den materiellen Mitteln betrifft das vor allem die personellen Ressourcen, also die Sonderpädagoginnen und -pädagogen. Diese könnten mit ihrem Wis-

---

<sup>23</sup> Die Unterscheidung zwischen radikalen- und moderaten Inklusionsbefürwortern ist bei Ahrbeck (2011a) zu finden.

sen die Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinen Schulen unterstützen und ein inklusives Bildungssystem ermöglichen. „Wenn die Regelschule einen guten Unterricht bietet“ (Taffertshofer, 2007, SZ4), sagt der Leiter einer Förderschule Frank Rumpler der *Süddeutschen Zeitung*, „sind Förderschulen überflüssig“ (ebd.). Dazu zähle natürlich auch eine fachgerechte Förderung aller Schülerinnen und Schüler.

Auf der anderen Seite stimmen die Rahmenbedingungen an der allgemeinen Schule nicht und die Förderschule ist wegen ihrer Breite und Differenziertheit für die Schülerinnen und Schüler der bessere Lernort (ZE3, ZE9). In der allgemeinen Schule fehlt es an:

- Räumen und Ausstattung (u.a. FR90, FAZ68, SZ79, TAZ79, ZE43),
- Lehrerinnen und Lehrern (u.a. BB14, FR95, FAZ82, SZ89, TAZ97, WE39) sowie
- weiteren pädagogischen Begleitpersonal (u.a. FAZ62, TAZ92, WE36).

Dennoch werden Förderschulen geschlossen, ohne, dass funktionierende Strukturen an den allgemeinen Schulen aufgebaut und die allgemeinen Schulen auf Inklusion vorbereitet werden (ZE26, WE32, TAZ88). Besonders die Lehrerinnen und -lehrer an allgemeinen Schulen bräuchten sonderpädagogische Kompetenzen, um den Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden. Denn das Feld der Sonderpädagogik erfordere eine hochkomplexe Didaktik, die stets auf das Kind zugeschnitten sein müsse (ZE9). Da Förderschulen die ganze Woche lang sonderpädagogische Unterstützung anbieten, können sie die Schülerinnen und Schülern besser betreuen und fördern (ZE27, SZ57). Hinzu kommt, dass es kleinere Klassen mit fachlich qualifiziertem Personal gibt.

Unstrittig ist, dass die sonderpädagogischen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinen Schulen weiterbildungsbedürftig sind (forsa, 2017). Es ist durchaus denkbar, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf wegen der mangelnden Sonderpädagoginnen und -pädagogen sowie der fehlenden Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinen Schulen zu wenig gefördert werden und eine vergleichbar intensive Förderung wie sie an der Förderschule geschieht nicht leistbar ist (SZ19, FAZ27, FR84). Das gilt sowohl für die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler, wie auch für die leistungsstarken (FR90). Eine naheliegende Lösung zur Verbesserung der sonderpädagogischen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinen Schulen wären Fortbildungsangebote oder eine veränderte Ausbildung, die verstärkt auf den Aufbau sonderpädagogischer Kompetenzen zielt. Aber: „Nicht jeder Pädagoge ist doch motiviert oder in der Lage, sich mit diesen besonderen Kindern zu befassen“ (Schnabel & Spiewak, 2010, ZE9), meint Stöppler in Streitgespräch mit Preuss-Lausitz. Dieser erwidert „Das ist aber sein Job“ (ebd.). Das lebenslange Lernen wird in vielen Fachbereichen gefordert. Fortbildung und der Umgang mit neuen Gegebenheiten und Methoden ist wichtig und notwendig.

Der Lehrerberuf bildet dabei keine Ausnahme. Die zunehmende Heterogenität in Schulklassen wie auch in der Gesellschaft bildet eine Herausforderung, die es auch als Lehrerin oder Lehrer zu bewältigen gilt. Beispiele von gelingendem inklusivem Unterricht gibt es viele. Auch die Zeitungen berichten von erfolgreichen Schülerinnen- und Schülerbeispielen, die inklusives Lernen anbieten (Kapitel 7.5). Die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* beinhaltet eine Rubrik mit dem Titel *Jugend schreibt*, unter der Jugendliche als Journalistinnen und Journalisten tätig werden können. Unter dieser Rubrik schreiben auch Schülerinnen und Schüler ohne Beeinträchtigung, die an inklusiven Schulen lernen. Dabei geht oft um den Umgang mit beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern (FAZ26, FAZ27, FAZ57). Sie berichten in kurzen Reportagen davon, wie den Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung geholfen wird und welche Hilfsangebote sie seitens ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler sowie von ihren Lehrerinnen und Lehrern erhalten. Dennoch ist bei diesen, wie auch vielen weiteren Reportagen, anzumerken, dass es sich um die Inklusion gelungener Einzelbeispiele handelt. Oft sind es nur ein oder zwei Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung, die an einer allgemeinen Schule lernen. Der jeweilige Umgang mit ihnen lässt nur geringe Schlüsse ziehen, wie ergriffene Maßnahmen auf andere Schulen übertrag- und adaptierbar wären. Deutlich wird hingegen, dass das Zusammenspiel von Lernort, Bezugsperson und Qualität des Unterrichts entscheidend ist, um allen Schülerinnen und Schülern einen erfolgreichen Lernweg zu ermöglichen (FAZ15).

Neben den positiven Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern gibt es auch jene, denen es an der Förderschule besser ging oder die, die in der allgemeinen Schule unglücklich geworden sind (TAZ65, TAZ66, WE37). Einige Schülerinnen und Schüler seien zumindest zeitweise an einer Förderschule besser aufgehoben (ZE9). Dazu zählen Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache. Letztere könnten bei fachlicher Expertise, speziellen Methoden und unter kontinuierlicher Förderung sogar „völlig geheilt werden“ (Schmoll, 2012, FAZ13). Zudem bietet die Förderschule einigen Schülerinnen und Schülern einen Schutzraum, in dem sie sich mit „Gleichbehinderten“ (ebd.) austauschen können. Die Förderschule sollte nicht geschlossen werden. Es sollte besser die Frage danach gestellt werden, welche Schülerinnen und Schüler die Förderschule brauchen und welche nicht (WE9, WE18). Überspitzt gesagt entscheidet also der Grad der Behinderung darüber, ob Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung an einer allgemeinen Schule aufgenommen werden oder nicht. In der Berichterstattung drückt sich das ganz deutlich darin aus, dass in einigen Artikeln argumentiert wird, dass körperlich eingeschränkte Schülerinnen und Schüler wesentlich leichter in die allgemeinen Schulen zu integrieren seien als geistig beeinträchtigte oder verhaltensauffällige Schüle-

rinnen und Schüler (u.a. FAZ67, FR33, SZ67, TAZ61). Letztlich sollte also besser die Frage danach gestellt werden, welche Schülerinnen und Schüler die Förderschule brauchen und welche nicht. Denn einige der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen würden von dem geschützten Rahmen profitieren, den die Förderschule bietet (WE19). Wobei ein „Schonraum doch der spezielle Blick auf Menschen mit Behinderung [ist], bei dem wir denken, wir müssten sie schützen, weil sie besonders schutzbedürftig sind“ (Langenau, 2015, SZ62), entgegnet Kirsten Ehrhardt, die Mutter von Henri, im Interview mit der *Süddeutschen Zeitung* (Kapitel 7.1). Zudem seien die Schutzräume ohnehin obsolet, „seitdem die deutsche Gesellschaft in der Lage ist, ihren Behinderten auf Augenhöhe zu begegnen“ (Flamm, 2017, ZE44), schreibt Stefanie Flamm in der *Zeit*. Der vermeintliche Schutzraum entpuppt sich als „Inklusionsfalle“ (Dräger, 2012, SZ86) und sorgt für Bildungsbenachteiligung (FR3, TAZ70, ZE2). Denn Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule besuchen, erreichen nur selten einen Hauptschulabschluss, weshalb ihnen die Chance auf eine Ausbildung nach der Schule fehlt (u.a. FAZ65, FR81, TAZ82, ZE86.). Die „einzige Perspektive für die meisten: die Behindertenwerkstatt“ (Roth, 2013, ZE21). „Und das liegt nicht an unfähigen [Lehrerinnen und Lehrern], wie Studien zeigen. Oft fehlen den [Schülerinnen und Schülern] einfach die Anregungen für bessere Leistungen, weil in den Klassen der Sonderschule Vorbilder fehlen“ (Taffertshofer, 2009, SZ6). Je länger die Schülerinnen und Schüler an einer Förderschule bleiben, umso ungünstiger entwickeln sich ihre Leistungen, heißt es weiter.

Inklusion führe allerdings nicht dazu, dass alle Schülerinnen und Schüler ihren Abschluss erreichen, argumentiert die Gegenseite (FAZ54). Ein Kind mit geistiger Behinderung würde durch Inklusion „nicht automatisch zum Überflieger“ (Schnabel & Spiwak, 2014, ZE26). Besonders Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung oder starken Verhaltensauffälligkeiten profitieren von Förderschulen und entwickeln ein besseres Lern- und Leistungsverhalten. (WE40, TAZ70). An der allgemeinen Schule würden sie nebenherlaufen (ZE9). Ohnehin dürfe der Lernerfolg der normalen Schülerinnen und Schülern nicht vernachlässigt werden, denn Schülerinnen und Schüler mit Behinderung mindern deren Lerntempo und auch ihren Lernerfolg (SZ23, TAZ25, FR59, FR90). Durch das hohe Maß an Differenzierung würden an allgemeinen Schulen letztlich alle Schülerinnen und Schüler benachteiligt, wenn Lehrerinnen und Lehrer versuchen, Unterricht auf verschiedenen Niveaus gleichzeitig abzuhalten (WE31).

Mit passenden Methoden und Konzepten könnte inklusiver Unterricht demzufolge gelingen. Befürworter der Abschaffung von Förderschulen argumentieren damit, dass Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung an der Förderschule zu wenig lernen und unterfordert sind (FR7, SZ40, TAZ4, TAZ57, ZE5). „Wir neigen dazu, Kinder in der Sonderschule zu unterfordern“ (Klöpffer & Lehmann, 2017, TAZ82), meint Schulrat Michael Kossow in der *taz*. An der allgemeinen Schule hätten die Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung Vorbilder, an denen sie sich orientieren

können (SZ17). Sie profitieren von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, lernen mit und von ihnen. Ihr Lernerfolg und ihre Bildungschancen würden sich dementsprechend erhöhen. Abschlüsse und die Chance auf einen Ausbildungsplatz steigen.

Aber nicht nur Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf profitieren. Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Beeinträchtigung entwickeln im gemeinsamen Unterricht ein besseres Sozialverhalten. Sie werden offener, toleranter und gehen insgesamt fürsorglicher miteinander um (u.a. FR36, SZ23, TAZ91). Das hat ein wesentlich besseres Lernklima an inklusiven Schulen zur Folge, meint auch die Erziehungswissenschaftlerin Jutta Schöler (ZE6). Es stellt sich hierbei jedoch die Frage, wie es um den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler ohne Beeinträchtigung bestellt ist. Die Zahl der empirischen Studien zum Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern in inklusiven Settings ist in Deutschland gering, die bestehenden Studien deuten allerdings Vorteile des gemeinsamen Lernens an (Neumann, Lütje-Klose, Wild & Gorges, 2017; Klemm, 2009; Voß, et al., 2014). In der Berichterstattung der Zeitungen findet sich gelingende Inklusion nur vereinzelt mit empirischen Studien belegt (Kapitel 5.5.2). Sie setzen eher auf gelingende Schulbeispiele (Kapitel 7.5) und beziehen sich in erster Linie auf Modellschulen.

Ein weiterer diskutierter Aspekt ist die unterschiedliche Diagnostik in den Ländern, also die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs sowie die damit einhergehenden sehr verschiedenen Inklusions- oder Förderquote (ZE9). So sind beispielsweise in Bremen und Hamburg höhere Inklusionsquoten zu verzeichnen als in Bayern oder Baden-Württemberg (Anders, 2018). Eine bundesweit einheitliche Diagnostik wäre ein sinnvoller Schritt, damit auf der einen Seite länderübergreifend einheitliche Standards geschaffen werden (Neumann & Lütje-Klose, 2020) und andererseits Fälle wie der des Schülers Nenad (Kapitel 7.1) gar nicht erst passieren.

In diesem Zusammenhang ist der Umgang mit der Kategorie Förderbedarf zu diskutieren. Dieser kann stigmatisierend wirken, sodass Schülerinnen und Schüler allein schon durch die Ausschreibung des Förderbedarfs benachteiligt werden (FR3, TAZ70, ZE7). Zusätzlich wirkt sich die Kategorie negativ auf das Selbstbewusstsein und das Selbstwirksamkeitsgefühl aus (u.a. FAZ67, FR6, SZ65, TAZ70, ZE26). Schumann (2007) untersuchte in einer Studie das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern, die eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen besuchen und bestätigt, dass sich der *Status Förderschüler* negativ auf Schülerinnen und Schüler auswirkt und zu Beschämung führt (Schumann, 2007, S. 122 ff.). Diese Effekte sind nicht nur an einer Förderschule im Förderschwerpunkt Lernen zu beobachten.

Der fehlenden Perspektive sowie der geringen Aussicht einen Abschluss zu erreichen und eine Ausbildung zu beginnen, könnte die Inklusion und dem gemeinsamen Unterricht entgegenwirken. Durch den Besuch einer allgemeinen Schule besteht die Möglichkeit, dass Schülerinnen und Schüler Potentiale und Möglichkeiten in sich entdecken, die ihnen das Gefühl von Selbstwirksamkeit

vermitteln. Auch wenn sich einzelne Schülerinnen und Schüler an einer Förderschule wohl fühlen, lernen sie oft zu wenig, weil sie gut gefördert, aber wenig gefordert werden (u.a. FR7, TAZ57, ZE5). Kinder lernen am besten von anderen Kindern. „Wenn es aber niemanden gibt, von dem sie lernen können, sind die Fortschritte gering“ (Schnabel & Spiewak, 2010, ZE9), meint Preuss-Lausitz im Gespräch mit *Die Zeit*. An allgemeinen Schulen haben Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung leistungsstärkere Mitschülerinnen und Mitschüler, an denen sie sich orientieren können. Davon profitieren die „Inklusionskinder [...] auf jeden Fall“ (Otto, 2012, ZE18), ist sich der Sonderpädagoge Siebo Donker in einer Reportage aus *Die Zeit* sicher. Schülerinnen und Schüler ohne Beeinträchtigung erfahren, entgegen der Annahme ihre Mitschülerinnen und Mitschüler mit Beeinträchtigung würden sie in ihrem Lernerfolg bremsen oder beeinträchtigen, keine Nachteile. In den Zeitungen wird davon berichtet, dass sie im Sozialverhalten profitieren. Das Leistungsverhalten wird dabei hingegen weniger thematisiert. Wie bereits beschrieben, gibt es kaum wissenschaftlichen Studien in Deutschland, die den Lernerfolg in inklusiven Klassen untersuchen. Die bestehenden deuten allerdings Vorteile für alle Schülerinnen und Schüler an. Zudem zeigen verschiedene Modellschulen, dass inklusives Lernen für alle Schülerinnen und Schüler, ob mit oder ohne Beeinträchtigung, Erfolge bringt (Kerbel, 2015).

### *Zusammenfassung*

In der aufgezeigten Diskussion haben beide Seiten valide Argumente für oder gegen den Erhalt der Förderschule. Auf lange Zeit gesehen ist es durchaus denkbar, dass es der Förderschule nicht mehr bedarf. Würden die Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten für entsprechend angepasst, wäre es ein erster Schritt, Lehrerinnen und -lehrer an allgemeinen Schulen auf inklusiven Unterricht vorzubereiten. Studienordnungen für Lehrerinnen und -lehrer an allgemeinen Schulen zeigen, dass sich vermehrt sonderpädagogische Inhalte finden lassen. Zusätzlich ist es wichtig für Lehrerinnen und Lehrer sich der veränderten Situation an den Schulen bewusst zu werden. Ein Argument wie es Herr Stöppler im Streitgespräch mit Herrn Preuss-Lausitz gebrauchte, dass doch nicht jeder Pädagoge motiviert oder in der Lage sei, „sich mit diesen besonderen Kindern zu befassen“ (Schnabel & Spiewak, 2010, ZE9), darf keine Gültigkeit besitzen. Nicht nur in der Ausbildung muss sich demnach etwas bewegen, sondern auch in den Köpfen einzelner Lehrerinnen und Lehrer. Denn auch die Einstellung und Haltung zur Inklusion ist ein wichtiger Aspekt, der zu ihrem Gelingen beiträgt (Kapitel 2.4).

## 7.5 Die inklusive Schule in der Berichterstattung

Inklusion ist ein Prozess. Einzelne Schulen in der deutschen Bildungslandschaft haben in diesem Prozess bereits große Fortschritte erzielt. Mit eigenen Schulkonzepten und -strukturen haben sie sich auf den Weg zur inklusiven Schule gemacht und setzen inklusiven Unterricht gelingend um. Prämiert werden diese inklusiven Konzepte seit 2009 mit dem Jakob-Muth-Preis für inklusive Schulen. Jährlich können sich Schulen für den Preis bewerben und Geldpreise in Höhe von 3000€ gewinnen (Bertelsmann Stiftung, 2019). Über die Gewinnerschulen wird auch in den Zeitungen berichtet. Fast ausschließlich finden sich die Schulen wegen des Preisgewinns in der Zeitung wieder. In der Berichterstattung wird mal mehr mal weniger ausführlich über die Schule und ihr Konzept berichtet. Am häufigsten wird über inklusiv arbeitende Grund- und Gesamtschulen berichtet. Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien sind aber auch in den Zeitungen zu finden. Anhand ausgewählter Beispiele für jede Schulform werden im Folgenden Schulen vorgestellt, über die in den Zeitungen berichtet wird. Dabei werden, neben der Darstellung der Schulen in den Zeitungen, die Rahmenbedingungen und das pädagogische Konzept näher beleuchtet. Die Auswahl der Schulen basiert auf zwei Kriterien: Das erste ist die Häufigkeit der Artikel zu einer Schule. Gibt es zu einer Schulform mehrere Schulen und die gleiche Anzahl der Artikel, wird die Schule mit der aktuellsten Berichterstattung ausgewählt. Das zweite ist es die Nennung einer Schule in verschiedenen Zeitungen. Es kommt vor, dass über einzelne Schulformen nicht zeitungübergreifend berichtet wird. In solchen Fällen ist das Kriterium der Häufigkeit ausschlaggebend. Entlang den beiden Kriterien sind es die folgenden Schulen, die in diesem Abschnitt vorgestellt werden:

- Erika-Mann-Grundschule in Berlin Wedding (SZ9, WE3, ZE7)
- Hauptschule von Kalsdorf bei Graz (FR1)
- Hermann-Gmeiner-Realschule in Daaden (FR36)
- Geschwister-Scholl-Gymnasium in Pulheim (TAZ79, WE39)
- Evangelisches Schulzentrum Martinschule in Greifswald (FR86, SZ84, TAZ77, TAZ90, TAZ91, WE37, ZE51)

Bezogen auf den Verlauf der KDA wird für den Bereich der inklusiven Schule der diskursive Kontext ermittelt. In der Berichterstattung wird oft kritisiert, dass inklusiver Unterricht aufwendig und schwer umzusetzen sei. Damit in Kapitel 8 eine zusammenfassende Diskursanalyse geführt werden kann, werden im Folgenden zentrale Kriterien herausgestellt, durch die es den hier aufgeführten Schulen möglich ist, Inklusion umzusetzen.

### **7.5.1 Die Erika-Mann-Grundschule in Berlin Wedding**

Der Stadtteil Berlin-Wedding ist von sich aus bereits ein Ort der Vielfalt. „Menschen unterschiedlicher Milieus, Kulturen, Mentalitäten und Religionen treffen aufeinander, vermischen sich“ (Kafka, 2017) und bilden eine bunte Gemeinschaft. An der Erika-Mann-Grundschule ist das nicht anders. Ihre Vielfalt begreift sie als „Reichtum, den es zu wertschätzen gilt (Erika-Mann-Grundschule, 2016, S. 5). Diese Verschiedenheit wahrzunehmen und als Chance zu nutzen, ist Teil des Schulkonzepts. Im Jahr 2009 wird die Schule mit dem Jakob-Muth-Preis ausgezeichnet (SZ9, WE3, ZE7).

#### *Auszüge aus dem Schulkonzept*

Das Schulkonzept der Erika-Mann-Grundschule betrachtet kulturelle Bildung als höchstes Gut: „Die Künste (Theater, Tanz, Musik, Bildende Kunst, Sport) [betrachtet die Schule] als universelle, den ganzen Menschen umfassende Sprache. Sie bergen in sich die Idee der Inklusion“ (Erika-Mann-Grundschule, 2016, S. 5). Besonders das Theaterspiel wird als Chance für jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler begriffen, sich zu entwickeln. „Beim Theater merkt jeder Schüler, dass er wichtig für das Ganze ist“ (Spiewak, 2009, ZE7), ist sich Schulleiterin Karin Babbe sicher. Bei den regelmäßigen Aufführungen bekommt jedes Kind eine Rolle. Das muss nicht immer eine große Sprecherrolle sein. Schülerinnen und Schüler können auch pantomimische oder tänzerische Rollen verkörpern. Die Übernahme auch kleinerer Rollen soll den Schülerinnen und Schülern verdeutlichen, dass eine Inszenierung nur dann gelingen kann, wenn jeder einzelne Teil einer Gruppe etwas dazu beiträgt. Durch dieses elementare Gefühl des Angenommenseins erfahren die Schülerinnen und Schüler: „Ich bin wichtig, einmalig und besonders, ich kann etwas und die Gruppe trägt mich“ (Erika-Mann-Grundschule, 2015, S. 24), wodurch ihr Selbstvertrauen nachhaltig wachsen kann. Für alle Klassenstufen sind zwei Wochenstunden für das Theaterspiel eingeplant (ebd., S. 24). Über die Förderung der Kreativität verspricht sich die Erika-Mann-Grundschule auch die kognitiven Lernprozesse zu unterstützen (ebd., S. 25).

Der Unterricht an der Erika-Mann-Grundschule setzt auf differenziertes Lernen und der Förderung des Selbstbestimmten Lernens. Die Schule versteht sich selbst als „Lern-, Lebens und Beziehungs-ort“ (ebd., S. 19), an dem Schülerinnen und Schüler ihre Bildungskompetenzen durch Schlüsselqualifikationen erwerben. Wichtige Kompetenzen bilden die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit. „Jedes Kind soll durch Bildung, Betreuung und Erziehung an der Schule die Möglichkeit bekommen, sich sein Leben in der Gesellschaft selbstbewusst gestalten zu können“ (ebd., S. 20). Die Förderung der Eigenständigkeit und Selbstbehauptung ist demnach ein wichtiger Teil des Schulkonzepts. Schülerinnen und Schülern wird dabei auch die Teilhabe an der Schulgestaltung zugesprochen. In Klassen- und Schüलगremien können sie sich aktiv an der Schulentwicklung

beteiligen. Die Entwicklung von Diskursfähigkeit ist in diesem Zusammenhang eine weitere zentrale Schlüsselkompetenz. Eng damit verbunden ist die Sprachförderung aller Schülerinnen und Schüler. Das Beherrschen der deutschen Sprache stellt an der Erika-Mann-Grundschule einen wesentlichen Bestandteil der Bildungsarbeit dar. Sprachkompetenzen werden von den Pädagoginnen und Pädagogen aus konkreten Sprachprodukten erhoben und ausgewertet. Mithilfe der Sonderpädagoginnen und -pädagogen wird der Sprachstand der Schülerinnen und Schüler erhoben. Die Befunde der Diagnostik fließen zusammen mit den Ergebnissen aus den Lernberatungsgesprächen in die anschließende Förderung ein.

### *Strukturierung des Schulalltags*

Der offene Ganzttag stellt eine wichtige Unterstützung des individualisierten Lernens dar. Die Erika-Mann-Grundschule setzt auf ein Rhythmisierungsmodell, das ab 7 Uhr mit einer Frühbetreuung beginnt. Um 7.30 Uhr werden alle Schülerinnen und Schüler im Morgenband in Empfang genommen. Die Klassenräume werden geöffnet und die Schülerinnen und Schüler können sich frei bewegen. Ab 8.30 Uhr beginnt die erste Lernzeit. Bis zum Pausenband sind es für die Klassen eins bis drei zwei Schulstunden mit 40 Minuten. Für die vierte bis sechste Klasse drei Schulstunden. Die an die Pause anschließende zweite Lernzeit wird vom Mittagsband um frühestens 11.50 Uhr beendet. Um 13.30 Uhr endet die verlässliche Halbtagsgrundschule. Alle Schülerinnen und Schüler, die nicht für die ergänzende Förderung und Betreuung angemeldet sind (EFöB), haben Schulschluss. Für die anderen findet im EFöB-Bereich ein differenziertes Angebot statt. Der EFöB-Bereich endet regulär um 16 Uhr. Spätestens um 18 Uhr endet die Schule auch für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die ein verlängerten Betreuungsbedarf haben (ebd., S. 21 f.).

### *Diagnostik und individuelle Förderung*

Bis zur vierten Klasse gibt es für die Schülerinnen und Schüler keine Noten. Die Jahrgänge eins bis drei werden zudem jahrgangsgemischt unterrichtet (ebd., S. 4). Das Prinzip der Leistungsbeurteilung basiert auf drei Säulen. Mit Hilfe der Eltern nehmen die Schülerinnen und Schüler zunächst eine Selbsteinschätzung der erreichten Kompetenzen vor. Dazu stehen ihnen zur Orientierung einige Indikatoren bereit, anhand derer sie ihre Lernziele einschätzen können. Anhand der aufgestellten Kriterien beurteilen als zweites auch die zuständigen Pädagoginnen und Pädagogen ihre Schülerinnen und Schüler. Zuletzt werden in einem gemeinsamen Lernberatungsgespräch die Einschätzungen ausgewertet. Auf Basis dieser Grundlage werden alle weiteren Entwicklungsziele abgeleitet.

### *Besonderheiten und Anderes*

Die Lehrerinnen und Lehrer der Erika-Mann-Schule haben viel zu tun. Unterrichten, diagnostizieren, zudem individuelle Förderung und Elternarbeit. Alleingelassen werden sie damit nicht. Zusätzlich werden die Lehrerinnen und Lehrer von Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Experten für temporäre Lerngruppen, Sozialarbeiterinnen und -arbeiter und weiterem pädagogischen Fachpersonal unterstützt. Auch Erzieherinnen und Erzieher sind an der Erika-Mann-Grundschule beschäftigt, die sich besonders um die Schülerinnen und Schüler in der Integrierten Schuleingangsphase, Klasse eins bis drei, kümmern, die jahrgansübergreifend unterrichtet wird. Insgesamt sind an der Schule 67 Lehrerinnen und Lehrer tätig, die mit 60 Erzieherinnen und Erziehern kooperieren (Erika-Mann-Grundschule, 2019). Im Unterricht arbeiten die Pädagoginnen und Pädagogen in Klassenteams zusammen. Der Austausch aller Pädagoginnen und Pädagogen wird in Gesamtkonferenzen oder in den jeweiligen Fachforen für die jeweiligen Stufen ermöglicht. Um neben den Konferenzen und Fachforen-Treffen die Qualität des Unterrichts zu sichern, hospitieren die Pädagoginnen und Pädagogen regelmäßig beieinander und treffen sich im Anschluss zu Nachdenkgesprächen.

Evaluationen und Analysen bilden eine wichtige Stütze der Schulentwicklung an der Erika-Mann-Grundschule. Dazu nutzt die Schule beispielsweise die Ergebnisse von VERA-Arbeiten, die Zahlen von Übergängen an die Oberschule, Anmeldezahlen, Betreuungsquoten im Ganztagsbereich, Gestaltung der Schule und der Schulumgebung oder Hospitationsanfragen sowie Vorträge zu Konzepten und weiteren Mitteln. Diese werden im Schulprogramm detailliert beschrieben (Erika-Mann-Grundschule, 2016, S. 9 ff.). Teil der Evaluation ist eine jährliche Elternbefragung zur Schulentwicklung, die durch eine im Abstand von zwei Jahren stattfindende Mitarbeiterbefragung ergänzt wird. Die erweiterte Schulleitung, bestehend aus erstem und zweitem Konrektor und der Schulleitung selbst, nutzt die während der Evaluation auftauchenden Verbesserungspotentiale zur Entwicklung der Schullandschaft.

#### **7.5.2 Die Hauptschule von Kalsdorf bei Graz**

In Deutschland gibt es viele Hauptschulen, die sich der Inklusion verschrieben haben und ihren Unterricht inklusiv gestalten. In der Berichterstattung der Zeitungen werden sie jedoch kaum erwähnt. Die einzige Hauptschule über die berichtet wird, ist die Hauptschule von Kalsdorf bei Graz. Es handelt sich also um eine Schule in Österreich. Die *Frankfurter Rundschau* berichtet in ihrem ersten Artikel mit dem Schwerpunkt Inklusion über die Schule (FR1). Der Autor des Artikels, Norbert Mappes-Niediek, beschreibt zu Beginn seines Artikels eine ganz gewöhnliche Situation in einer Mathematikstunde. Während sich die Schülerinnen und Schüler der Frage widmen, ob 3542 durch vier teilbar ist, bewegt sich Lorenz noch im Zahlenraum vier. Während die anderen im

Kopf rechnen, legt er Glassteinchen auf sein Arbeitsblatt. Auch an der Hauptschule Kalsdorf ist die Differenzierung der Lerninhalte und -materialien ein wichtiger Indikator für die gelingende Inklusion.

Viel mehr erfahren die Leserinnen und Leser allerdings nicht über den Unterricht an der Schule. Der Artikel legt sein Augenmerk auf das fürsorgliche und selbstverständliche Miteinander von Schülerinnen und Schüler mit und ohne Beeinträchtigung. Anzumerken ist, dass der Artikel am 12. Dezember 2006 erscheint, einen Tag bevor die Vereinten Nationen die UN-BRK überhaupt verabschieden und viel früher als ihr Inkrafttreten in Deutschland. Es erscheint verständlich, dass gerade die liberale *Frankfurter Rundschau* den Schwerpunkt des Artikels auf die soziale Komponente des gemeinsamen Unterrichts legt. Mit ihrer Berichterstattung bezieht die *Frankfurter Rundschau* schon früh Stellung in einer Diskussion, die in den kommenden Jahren noch größeres Ausmaß nimmt.

### *Das Schulkonzept*

Sonderpädagogin Brigitte Petritsch ist der Ansicht: Integration oder Inklusion „funktioniert nach dem Ansteckungsprinzip. [...] Nur wer es erfahren hat, lässt sich davon überzeugen“ (Mappes-Niedieck, 2006, FR1). Ihr ist es gelungen die Hauptschule Kalsdorf zu *infizieren*, die auch heute, knapp 13 Jahre später, noch mit erfolgreichen Konzepten zur Förderung von Schülerinnen und Schüler mit und ohne Beeinträchtigung arbeitet. In der Schule wird die Wertschätzung jedes Kindes „unabhängig von Geschlecht, Herkunft oder Begabung“ (Mittelschule Kalsdorf, o.J.a) als unabdingbare Voraussetzung für gelingendes gemeinsames Lernen angesehen. An der Schule geht es vor allem um einen vorurteilsfreien und wertschätzenden Umgang miteinander. Um mit der Heterogenität der Lerngruppen gerecht zu werden, wird an der Mittelschule in Kalsdorf im Team und binnendifferenziert unterrichtet. Das Kollegium der Schule legt dabei großen Wert auf gute Allgemeinbildung und die Kompetenz des selbstständigen Lernens. Die Schule hat es sich zum Ziel gesetzt „Persönlichkeiten heranzubilden, die selbstständig, verantwortungsbewusst und sozial verantwortlich denken und handeln“ (ebd.).

### *Strukturierung des Schulalltags*

Zur Strukturierung des Schullalltags lassen sich nur wenige Informationen auf der Internetseite der Schule finden. Wie es dem Schulkonzept zu entnehmen ist, legt die Schule allerdings großen Wert auf die Selbstständigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler. Dazu werden ihnen beispielsweise die Stundenpläne online zur Verfügung gestellt und stetig aktualisiert. Zusätzlich bestehen verschiedene Zusatzangebote, die von den Schülerinnen und Schülern nach dem Regelunterricht belegt werden können. Dazu zählen unter anderen der Chor, Fußball AGs für Jungen und Mädchen

oder die AG Multimedia, bei der die Schülerinnen und Schüler selbst Foto-, Audio- und Videoaufnahmen erstellen und bearbeiten (Mittelschule Kalsdorf, 2020).

### *Diagnostik und individuelle Förderung*

Förderunterricht in den Fächern Mathe, Deutsch und Englisch ist fest vorgesehen und dient dem Erkennen von Schwächen, dem Beheben der Defizite und der Stärkung der Selbstständigkeit im Lernen der Schülerinnen und Schüler. Hier wird sehr deutlich, dass der Förderunterricht nicht nur dem Beheben von Defiziten dient, „sondern vor allem der Weiterentwicklung der jeweils individuellen Lernkompetenz“ (Mittelschule Kalsdorf, o.J.b). Um die Lernkompetenz der Schülerinnen und Schüler herauszustellen, bedient sich die Mittelschule Kalsdorf diagnostischen Mitteln zur Feststellung des jeweiligen Lernstandes in den einzelnen Fächern. Da die Schule besonderen Wert auf die sprachliche Bildung legt, ist das Salzburger Lesescreening ein wichtiges Instrument, das häufig eingesetzt wird (ebd.). Auf Basis der gewonnen diagnostischen Daten erstellen Lehrerinnen und Lehrer Lernziele für die Schülerinnen und Schüler, die gegebenenfalls in individuellen Förderplänen festgehalten werden. Zur Umsetzung der Förderpläne arbeiten die Lehrerinnen und Lehrer zudem mit den Eltern und außerschulischen Institutionen zusammen, um das Lernen auch in den Alltag der Schülerinnen und Schüler zu integrieren. Da insbesondere die Weiterentwicklung der bestehenden Lernkompetenzen im Vordergrund stehen, besteht für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit interessengeleitet aus verschiedenen Wahlpflichtangeboten zu wählen. Dabei können sich Schülerinnen und Schüler in den Fächern Informatik, Ernährung und Haushalt, Malen-Musik-Theater, Italienisch oder Berufsorientierung weiterbilden. Für besonders begabte oder interessierte Schülerinnen und Schüler besteht darüber hinaus die Möglichkeit an verschiedenen Wettbewerben teilzunehmen oder Sprachzertifikate zu erwerben (ebd.).

### *Besonderheiten und Anderes*

Neben der Stärkung der Fachkompetenz wird im Unterricht das soziale Lernen etabliert und das nicht nur in Form der Teamarbeit oder der Kooperationsfähigkeit. Schülerinnen und Schüler sollen über den Unterricht in ihren persönlichen Begabungen und Stärken wachsen, sich zunehmend selbst- aber auch andere zu reflektieren wissen und in Streitsituationen über Handlungsstrategien verfügen, um einen guten und friedlichen Umgang mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zu pflegen (Mittelschule Kalsdorf, o.J.b). Für Schülerinnen und Schüler mit problematischem Sozialverhalten hat die Schule einen Reflexionsraum eingerichtet, in dem die Schülerinnen und Schüler mit geeignetem Material selbstständig an ihrem Sozialverhalten arbeiten können. Für schwerwiegende schulische oder persönliche Probleme besteht für die Schülerinnen und Schüler zusätzlich die Möglichkeit eine schuleigene Sozialarbeiterin um Hilfe zu bitten.

### 7.5.3 Die Hermann-Gmeiner-Realschule in Daaden

Ken ist mit dem Wechsel von der Förder- an die allgemeine Schule sehr zufrieden: „Mein Schulweg ist seitdem viel kürzer, ich kann zu Fuß laufen“ (Irle, 2011, FR36). Für Ken ist es ein kleiner Erfolg, der für seine Schule hingegen einen großen Sprung bedeutet. Die Hermann-Gmeiner-Realschule ist Schwerpunktschule<sup>24</sup> für Inklusion des Landes Rheinland-Pfalz. Ken und seine Mitschülerinnen und Mitschüler mit Beeinträchtigung lernen hier zwar nicht nach den gleichen Lehrplänen und Zielen wie die Schülerinnen und Schüler ohne Beeinträchtigung, haben aber die Möglichkeit einen Haupt- oder Realschulabschluss zu absolvieren. „Das ändert ihre Berufsperspektive erheblich“ (ebd.). Die Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung profitieren vom gemeinsamen Unterricht, da sind sich die Lehrer einig. Alle anderen kommen dabei auch nicht zu kurz (FR36).

#### *Das Schulkonzept*

Das Schulkonzept der Schule baut auf drei Säulen auf: *Gemeinsam bilden, Gemeinsam erziehen und Perspektiven ermöglichen* (Hermann-Gmeiner-Realschule, o.J.a). Der Unterricht an der Hermann-Gmeiner-Realschule stützt sich auf die Basis des gemeinsamen Unterrichts in allen Fächern, mit Ausnahme in den Fächern Mathe, Deutsch und Englisch (Hermann-Gmeiner-Realschule, o.J.b). Hier werden Schülerinnen und Schüler nach Leistung in verschiedenen Kursen unterrichtet. Es hätte sich im Alltag nicht bewährt, „dass der Schwache vom Starken profitiert und umgekehrt“ (Irle, 2011, FR36), heißt es seitens der Schule. Darüber hinaus baut der Unterricht auf den Bereichen der Lernbörse, einem umfassenden Methodentraining zum selbstständigen Lernen, sowie der individuellen Förderung auf.

Für alle Schülerinnen und Schüler gilt ein Wertevertrag, der den respektvollen und wertschätzenden Umgang miteinander regelt (Hermann-Gmeiner-Realschule, o.J.c). Das Konzept *Streitschlichter* sichert zusätzlich das harmonische miteinander. Als letzte Säule baut die Hermann-Gmeiner-Realschule darauf ihren Schülerinnen und Schülern Perspektiven zu ermöglichen. Neben der Berufsorientierungsangeboten stellt die Schule für die Schülerinnen und Schüler den sogenannten *Fahrplan Berufsorientierung* bereit. Dieser Fahrplan ist eine Checkliste mit Aktionen, welche die Schülerinnen und Schüler von der Klasse sechs an belegen können (Hermann-Gmeiner-Realschule, o.J.d).

---

<sup>24</sup> Schwerpunktschulen sind allgemeine Schulen an denen Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung gemeinsam Lernen. Für diese Schulen werden spezielle Mittel bereitgestellt.

### *Strukturierung des Schulalltags*

Die Schülerinnen und Schüler an der Hermann-Gmeiner-Realschule haben in der fünften und sechsten Klasse bis zu acht Stunden in ihrem Stundenplan. Die Stunden sieben und acht sind dabei für die Hausaufgaben oder Förderstunden reserviert. Nach der achten Klasse gehen die Schülerinnen und Schüler in die Abschlussbezogenheit: Die Hermann-Gmeiner-Realschule unterscheidet dabei in sogenannte B-Klassen, die auf die Berufsreife nach der Klasse neun ausgerichtet sind, und sogenannte S-Klassen, deren Ziel der qualifizierte Sekundarabschluss ist.

### *Diagnostik und individuelle Förderung*

Im gemeinsamen Unterricht erhalten Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung individuelle Aufgabenstellungen und Arbeitspläne. Ihre Förderziele und Fortschritte werden mithilfe von Förderplänen festgehalten. Für die Lehrerinnen und Lehrer der Hermann-Gmeiner-Realschule bedeutet das, es muss viel diagnostiziert werden. Als wichtiges Diagnosemittel dient die Beobachtung (Hermann-Gmeiner-Schule, o.J.a). Lehrerinnen und Lehrer sind dazu angehalten ihre Schülerinnen und Schüler zu beobachten und die Beobachtungsergebnisse zu dokumentieren. Neben der Beobachtung werden standardisierte Tests eingesetzt, mit deren Hilfe die Leistung der Schülerinnen und Schüler erfasst werden, um entsprechende Unterstützung zu bieten. Dazu zählen zum Beispiel die Hamburger Schreibprobe zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien oder ZAREKI-R zur Feststellung von Dyskalkulie. Alle diagnostischen Ergebnisse werden im Sinne der Lernverlaufdiagnostik in kontinuierlichen Materialsammlungen zusammengefasst (ebd.).

### *Besonderheiten und Anderes*

Der gemeinsame Unterricht wird sowohl von den Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinen Schulen wie auch den Sonderpädagoginnen und -pädagogen vorbereitet und gehalten. Zur Planung und Besprechung stehen den Lehrerinnen und Lehrern einmal in der Woche verpflichtende Teamstunden zur Verfügung. Inhaltliche Grundlage der Zusammenarbeit sind Arbeitspläne der jeweiligen Fächer, die in Fachkonferenzen erstellt werden (Hermann-Gmeiner-Realschule, o.J.a). Die Kernfächer und komplexen Sachfächer halten die Teams aus Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinen Schulen sowie Sonderpädagoginnen und -pädagogen gemeinsam. Die anderen Fächer werden von nur einer Lehrkraft begleitet.

#### **7.5.4 Das Geschwister-Scholl-Gymnasium in Pulheim**

Zum Leitbild des Geschwister-Scholl-Gymnasiums (GSG) zählt neben fundierter Bildung und Zivilcourage, in der Schulgemeinschaft und dem Gemeinwesen, auch Soziale Kompetenz. Vielfalt wird gelebt und geschätzt, die Schule ist ein Ort des Gemeinsamen Lernens, „an dem spürbar wird, dass jedem Menschen Würde und Respekt zukommt“ (Geschwister-Scholl-Gymnasium, o.J.). Geführt von diesen Leitbildern, erhielt die Schule im Jahr 2016 den Jakob-Muth-Preis. „Das ist neu“ (taz, 2016, TAZ79), schreibt die taz, denn „Deutsche Gymnasien sind international [...] berüchtigt dafür, besonders schlecht in Sachen Inklusion zu sein“ (ebd.). Am GSG ist Inklusion allerdings seit 2013 eines der zentralen Entwicklungsvorhaben (Geschwister-Scholl-Gymnasium, 2018). Seitdem hat das Gymnasium umfassende Erfahrungen im Umgang mit Inklusion und individueller Förderung sammeln können und hat verschiedene Konzepte entwickelt, die eine Reihe von Fördermöglichkeiten bereitstellen.

##### *Das Schulkonzept*

Die wichtigste Kompetenz, die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Zeit am GSG erwerben, ist die des Selbstständigen Lernens. Das Gymnasium „folgt der Erkenntnis, dass die Fähigkeit zu eigenständigem Denken und Handeln eine Grundkompetenz zur Bewältigung der Anforderungen der Wissensgesellschaft ist“ (Geschwister-Scholl-Gymnasium, 2016, S. 4). Zudem sieht die Schule im selbstständigen Lernen eine gute Maßnahme, den individuellen Bedürfnissen und Stärken der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Von Beginn des Schuleintritts an wird diese Kompetenz im Fachunterricht gefördert. Schülerinnen und Schüler der fünften und sechsten Klasse steht an zwei Tagen in der Woche im gebundenen Ganztags eine Doppelstunde freier Lernzeit zur Verfügung. Diese sogenannten *EVA-Zeiten* folgen festen Regelungen und Ritualen, die mit den Schülerinnen und Schülern von zwei aus dem Fachunterricht bekannten Lehrerinnen und Lehrern eingeführt werden. Das Einüben dieser festen Regelungen, wie zum Beispiel das Treffen im Stuhlkreis zu Beginn, dem Umbau des Klassenzimmers zum Raum selbstständigen Lernens oder die Möglichkeit der Nutzung der Bibliothek (ebd., S. 7) werden von Beginn der fünften Klasse an geübt, um eine Lernatmosphäre zu entwickeln, die gewährleistet, Fähigkeiten des selbstständigen Lernens zu erwerben.

##### *Strukturierung des Schulalltags*

Von der siebten bis zur neunten Klasse lernen die Schülerinnen und Schülern in sogenannten blauen Lernzeiten, die eine Modifizierung der *EVA-Zeiten* darstellen. Anders als die *EVA-Zeiten* liegt die blaue Lernzeit vor der Mittagspause und kann in Anbindung an den Fachunterricht flexibel und individuell genutzt werden. Dazu haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit aus

verschiedenen Angeboten zu wählen. Sie können im Klassenraum allein oder in kleinen Gruppen an ihren Schul- und Lernaufgaben arbeiten, sich für Profilkursen anmelden und daran teilnehmen, in denen fachspezifische Lerninhalte vertieft werden, in der *Study Hall* und im *Lernbüro* Selbstlernmaterial nutzen, die sich auf grundlegende Kompetenzen beziehen oder in sogenannten *Lernboxen* allein oder in Kleingruppen den jeweiligen Fachlehrerinnen und -lehrern individuelle Fragen zu Lerninhalten stellen (ebd., S. 7 f.).

Im Fachunterricht hat das projektorientierte Lernen einen großen Stellenwert. Das GSG bietet verschiedene Projekte an, die mit den einzelnen Fächern verbunden sind oder solche, die individuell im Rahmen von Ergänzungsstunden und blauen Lernzeiten gewählt werden können. Um Projekte im Unterricht gewinnbringend umzusetzen, hat das GSG ein Doppelstundenmodell eingeführt, bei dem Fächer mit drei oder fünf Stunden pro Woche im wöchentlichen Wechsel zwei- oder sogar vierstündig erteilt werden (ebd., S. 10). Ergänzend dazu werden die Fächer der Naturwissenschaften, Geschichte, teilweise Erdkunde und Sozialwissenschaften, in Epochenstunden erteilt. Das bedeutet, sie werden mit vier Stunden in der Woche unterrichtet, was das projektorientierte Arbeiten zusätzlich begünstigt.

#### *Diagnostik und individuelle Förderung*

Um im Unterricht den Schülerinnen und Schülern passende Angebote zu machen, an denen sie an ihren Defiziten arbeiten und Kompetenzen ausbauen können, ist die Diagnose des Lernstandes und der Lernvoraussetzung unabdingbar. Das GSG hat dafür ein umfangreiches Beratungssystem etabliert, das auf drei Ebenen den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, ihre Persönlichkeit zu entfalten (Geschwister-Scholl-Gymnasium, 2008). Zur Lernberatung dienen in erster Linie Diagnosebögen, mit denen der Lernstand der Schülerinnen und Schüler erhoben wird. Das Schulprogramm *grips – ich will es wissen* bietet ebenfalls die Möglichkeit der Lernberatung und anschließenden Förderung. Doch nicht nur in Lernangelegenheiten können sich die Schülerinnen und Schüler beraten lassen. Eine schulpsychologische Beratung befindet sich an der Schule, die Schülerinnen und Schülern bei persönlichen Problemen zur Seite steht.

#### *Besonderheiten und Anderes*

In den inklusiven Klassen lernen insgesamt 25 Schülerinnen und Schüler zusammen, vier bis sechs davon mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Über weite Strecken werden die Klassen von zwei Lehrkräften betreut. Eine davon möglichst eine Sonderpädagogin oder ein Sonderpädagoge. Den beiden Lehrkräften werden für die gemeinsame Gestaltung und Vorbereitung auf den Unterricht unter der Woche Teamzeiten eingeräumt. Teamarbeit und Kooperation sind am GSG wichtige

Stützen, um Inklusion umzusetzen. In diesem Zusammenhang wird besonders die Zusammenarbeit mit dem Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung hervorgehoben. Da dieser nordrhein-westfalenweite Modellversuch nicht fortgesetzt wird, arbeitet das GSG mit an einer Konzeption eines kommunalen Unterstützungszentrums für Inklusion, das Personen und Inklusion beratend unterstützen soll (Geschwister-Scholl-Gymnasium, 2018). An der Schule selbst hat sich eine offene Expertengruppe gebildet, die aus Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrerinnen und Lehrern sowie externen Experten zusammengesetzt ist (ebd.). Diese Gruppe ist aktiv daran beteiligt ein Netzwerk von Personen und Institutionen aufzubauen, die bereits Erfahrung in der Umsetzung von Inklusion haben und regen durch die Organisation von Informationsveranstaltungen und Fortbildungen zum Austausch an.

### *Anmerkungen*

Mit dem Beschluss zur Inklusion der neuen Landesregierung in NRW mit dem Titel „Neuausrichtung der Inklusion in den öffentlichen allgemeinbildenden weiterführenden Schulen“ (Ministerium für Schule und Bildung NRW, 2018) ist an Gymnasien künftig die zielgleiche sonderpädagogische Förderung vorgesehen (Artikel 3.1). Das Geschwister-Scholl-Gymnasium gibt in einem Dokument mit dem Titel „Resolution der Schulkonferenz zum Runderlass Neuausrichtung der Inklusion“ (Geschwister-Scholl-Gymnasium, 2019) zu der Entscheidung der Landesregierung eine Stellungnahme ab. In der Stellungnahme heißt es, die Schulkonferenz habe „nach intensiven Beratungen und Diskussionen im Kollegium, in der Schulpflegschaft sowie in der Schülerversammlung beschlossen“ (ebd.), zurzeit keinen Antrag auf zieldifferenten Unterricht zu stellen. Darüber hinaus wird betont, dass aufgrund der „langjährigen und fundierten Erfahrung hinsichtlich zielgleicher und zieldifferenter Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ (ebd.) ein Dialog und Mitarbeit angeboten wird, „an einer nachhaltigen Umsetzung [der Qualitätsstandards zum gemeinsamen Lernen] zu arbeiten, diese zu differenzieren und weiterzuentwickeln“ (ebd.). Aufgrund der Errungenschaften, der langjährigen Erfahrung und der Bereitschaft Bildungsbarrieren weiterhin zu reduzieren, verbleibt das Geschwister-Scholl-Gymnasium in der Liste der Schulen, die inklusives Lernen umsetzen.

### **7.5.5 Das Evangelische Schulzentrum Martinschule in Greifswald**

Das Evangelische Schulzentrum in Greifswald ist anders als andere Schulen. Das zumindest meint Schulleiter Benjamin Skladny, denn bevor er Thomas Hahn (2018, SZ84) das Schulkonzept erklärt sagt er: „Sie müssen alles vergessen, was Sie über Schule wissen – außer, dass Kinder und Erwachsene dazugehören“ (ebd.). In gewisser Hinsicht scheint er Recht zu haben. Denn die Medienpräsenz für seine Schule ist recht hoch. Das Schulzentrum ist das am häufigsten genannte und findet in fünf der untersuchten Zeitungen Erwähnung. Die Schule ist sogar so besonders, dass Schulleiterinnen und Schulleiter aus ganz Deutschland nach Greifswald kommen, um sich von dem Schulkonzept inspirieren zu lassen (TAZ77).

Die Martinschule wurde 1992 als Schule für Schülerinnen und Schüler mit einer geistigen Beeinträchtigung gegründet. Zehn Jahre später wurde aus der reinen Förderschule eine kooperative Grund- und Gesamtschule, in der Regel- und Förderklassen lediglich kooperieren (SZ84). Diese Art des Unterrichts wurde 2011 aufgelöst und es entstand eine Schule für alle, an der alle Abschlüsse, vom Hauptschulabschluss bis zum Abitur, möglich sind (ZE51). Der erste Abiturjahrgang verließ 2014 die Schule (TAZ77).

Die Geschichte der Martinschule zeigt, dass Inklusion ein Prozess ist, der verschiedene Formen annehmen kann. Die Schule ist in gewisser Weise ein „Experimentierfeld dafür, wie viel Gemeinschaft möglich ist, wie und ob eine Schule für alle funktionieren kann“ (Lübbert, 2015, TAZ77). Denn an der Schule gibt es beides: Gemeinsame wie auch getrennte Unterrichtsangebote. Die Presse lobt das Vorgehen der Martinschule und betont deren wertschätzendes Schulklima (TAZ77, TAZ91), den rhythmisierten und ritualisierten Schulalltag (FR86, ZE51) sowie das individualisierte Lernen (FR86, TAZ90). Es wird zudem hervorgehoben, dass die Gestaltung und die Vorbereitung des Unterrichts in multiprofessionellen Teams verläuft (TAZ91, ZE51). Um den Unterricht möglichst individuell auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler zuzuschneiden, setzen die Pädagoginnen und Pädagogen auf Projektunterricht, Mitbestimmung und fächerübergreifendes Lernen (TAZ90). Zudem setzt die Martinschule auf das Prinzip des Selbstbestimmten Lernens. Ab dem dritten Schuljahr planen die Schülerinnen und Schüler ihre Schulwoche selbst (FR86). In den dafür vorgesehenen Morgen- und Abschlusskreisen setzen sich die Schülerinnen und Schüler eigene Ziele, die sie im Unterricht eigenständig verfolgen. Bis zur achten Klasse gibt es keine Noten und auch kein Sitzenbleiben (SZ84, TAZ90).

### *Das Schulprogramm*

Anders als in anderen Schulprogrammen, die die Leitbilder oder Zielvorstellungen der Schule thematisieren, werden konkrete Maßnahmen beschrieben, um die gesetzten Standards zu erreichen. Um sich den Schülerinnen und Schülern individuell zuzuwenden, stehen ihnen feste Ansprechpartner zur Verfügung, die ihnen mit Beratung bei persönlichen oder gesundheitlichen Problemen zur Seite stehen. Die Martinschule hat dafür auch eine Schulsozialarbeiterin, die sich den Schülerinnen und Schülern annimmt. Doch auch die Eltern finden hier oder bei anderen Lehrerinnen und Lehrern Beratung und Unterstützung. Um dem Bewegungsdrang der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, finden sich in der Schule viele Bewegungsangebote, wie zum Beispiel den großen Schulhof. Wer aber eine Pause braucht, kann sich auch in einen der Ruheräume zurückziehen. Insgesamt macht es den Eindruck, als hätten die Schülerinnen und Schüler neben dem Unterricht sich in vielfacher Weise persönlich zu entfalten. Neben den bereits genannten Aspekten stehen verschiedene künstlerische Projekte zur Auswahl, aus denen die Schülerinnen und Schüler frei wählen können. Dazu zählen Schulchor- oder Schulbandprojekte, Theaterprojekte oder freie Ateliers.

### *Strukturierung des Schulalltags*

Der Unterricht an der Martinschule ist so angelegt, dass sich jede Schülerin und jeder Schüler curriculare Mindestanforderungen aneignen kann, um den jeweiligen Schulabschluss zu erhalten. Diese sind „in allen Bereichen auf der Grundlage der staatlichen Rahmenlehrpläne[n] und Mindeststandards formuliert“ (Johanna-Odenbrecht-Stiftung, 2018, S. 11). Der Unterricht ist auf verschiedene Leistungsniveaus ausgerichtet. Dazu sind die Lernmaterialien sowie die Räume auf Differenzierung der Lernwege ausgelegt. Das Entdeckende Lernen steht hierbei im Vordergrund. Die Martinschule ist so ausgestattet, dass sie ihren Schülerinnen und Schülern selbstständiges, aktives Lernen ermöglicht und sie sich fachliche Inhalte so weit wie möglich selbst erschließen (ebd., S. 21). Schülerinnen und Schüler werden in die Unterrichtsgestaltung aktiv miteingebunden. Mit ihren Lernwünschen, Fragen und Vorschlägen, wie beispielsweise bei dem Aufbau von Werkstätten oder Planung von Projekten, können sie sich aktiv einbringen. Neben dem gemeinsamen Unterricht stehen den Schülerinnen und Schülern Spezialgruppen für interessengeleitetes Lernen zur Verfügung. Die Schülerinnen und Schüler „erfahren Lernen als etwas, was mit ihnen zu tun hat und ihnen die Möglichkeit bietet, sich als Person zu bewähren (ebd.).“

### *Diagnostik und individuelle Förderung*

Das Verstehen der Lernvoraussetzungen und der Lernwege versteht die Martinschule als ebenso wichtige Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer wie die Vermittlung von Sachwissen. Um die Lernvoraussetzungen zu analysieren und den Schülerinnen und Schülern für ihre Leistungen verständliche und hilfreiche Rückmeldung zu geben, stehen den Lehrerinnen und Lehrern verbindliche Verfahren zur Verfügung. Dazu gehören unter anderem ausführliche Zeugnisse zum Ende des Schuljahres, mindestens zwei verbindliche Zielvereinbarungsgespräche, Wochenpläne oder Logbücher sowie schriftliche Vereinbarungen und Beratungsgespräche (Johanna-Odenbrecht-Stiftung, 2018., S. 16). In den Gesprächen mit den Lehrerinnen und Lehrern lernen die Schülerinnen und Schüler zudem ihre eigenen Begabungen und ihre Schwächen einzuschätzen und zu reflektieren.

### *Besonderheiten und Anderes*

Untereinander setzen die Lehrerinnen und Lehrer sehr auf Kommunikation im Team. Förder- und Differenzierungsmaßnahmen, inklusive einer Begabungsförderung, werden in Teamgesprächen und Jahrgangskonferenzen diskutiert. Unterricht wird gemeinsam geplant und evaluiert. Im Rahmen der Unterrichtsplanung bringen die Lehrerinnen und Lehrer ihre jeweiligen Fachkompetenzen in die Teamarbeit ein und sind laut Schulkonzept „bereit, sich in übergreifende Projekte einzuarbeiten und (in begrenztem Rahmen) fachfremd zu unterrichten“ (Johanna-Odenbrecht-Stiftung, 2018, S.44). Zu Beginn eines Schuljahres werden außerdem Absprachen bezüglich besonders auffälliger Schülerinnen und Schüler getroffen (ebd., S. 27). Wie an den anderen in diesem Kapitel genannten Schulen, ist es auch an der Martinschule üblich, dass Lehrerinnen und Lehrer gegenseitige Hospitationen mit anschließendem Auswertungsgesprächen durchführen. Weitere Evaluationen erfolgen durch das Reformbündnis *Blick über den Zaun*. Ziel dieses Bündnisses verschiedener Schulen ist es, durch gegenseitige Besuche, sogenannte *peer reviews*, voneinander zu lernen, einander anzuregen und in der Schulentwicklung zu unterstützen (Schulverbund Blick über den Zaun, 2020).

### **7.5.6 Zusammenfassende Darstellung der Schulen und ihrer Organisationsformen zum inklusiven Lernen**

Die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems braucht Zeit. Denn bei der Inklusion handelt es sich um einen Prozess, der nicht von dem einen auf den anderen Tag gelingen kann (Kapitel 2). Nichtsdestotrotz können gut ausgearbeitete Schulprogramme inklusiv unterrichtender Schulen dazu beitragen, die inklusive Schulentwicklung voranzubringen. An den vorgestellten Schulen existieren einige Gemeinsamkeiten, die es der jeweiligen Schule ermöglichen Inklusion erfolgreich umzusetzen, wobei die Umsetzung an den Schulen in weiten Teilen recht unterschiedlich ausfällt (Tabelle 14). Gelingensbedingungen finden sich sowohl in dem strukturierten Schulkonzept wie in der Strukturierung des Alltags. Aus den Schulkonzepten der Schulen geht hervor, dass sie großen Wert auf eigenständiges und eigenverantwortliches Lernen legen. Die Erika-Mann-Grundschule setzt dabei zusätzlich auf das künstlerische Darstellen in Form des Theaters, um ihren Schülerinnen und Schüler mitzuteilen, dass jede und jeder von ihnen für das Ganze wichtig ist.

Allen Schulen gemein ist der individuelle Blick auf das Kind. Im Vordergrund stehen die Ressourcen, auf denen eine Förderung aufgebaut werden kann. Der Diagnostik kommt somit eine bedeutende Rolle zu. Die Schulen bedienen sich verschiedener Methoden, um den Lernstand einzelner Schülerinnen und Schüler zu erheben. Das reicht von der freien Beobachtung und deren Protokollierung, über die Arbeit mit Fragebögen, bis hin zur Anwendung standardisierter Testverfahren oder der Auswertung von schriftlichen Schülerprodukten. Besonders ist die in den Schulprogrammen festgehaltene Regelmäßigkeit und Durchführung der Diagnostik. Lehrerinnen und Lehrer werden dazu aufgefordert, in einem gewissen Zeitraum vermehrt Diagnostiken zu führen und die Ergebnisse festzuhalten. Auch hier variiert die Methode der Protokollierung unter den Schulen. Ob ein Lerntagebuch, Wochenplaner oder Logbuch, jedes geeignete Mittel wird benutzt. An die Ergebnisse schließen sich Beratungsgespräche an, auf Basis derer eine Förderung eingeleitet wird. An den Schulen haben aber nicht nur die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit eine Rückmeldung einzuholen oder beraten zu werden. Auch die Eltern oder die Familien bekommen das Angebot einer Beratung. Somit entsteht im optimalen Fall eine Kooperation, die die Bildungsarbeit über die Grenze der Schule in den Alltag der Schülerinnen und Schüler transferiert. Um die Zufriedenheit der Eltern zu überprüfen und die Kooperation weiter voranzutreiben, führt die Erika-Mann-Grundschule regelmäßige Elternbefragungen durch. Die Eltern bekommen so die Möglichkeit sich vermehrt in das Schulleben einzubringen.

Tabelle 14

*Gegenüberstellung der Schulen (Kernaspekte aus den Teilkapiteln)*

Schule	Das Schulkonzept	Strukturierung des Alltags	Diagnostik und individuelle Förderung	Besonderheiten und Anderes
<b>Erika-Mann-Grundschule</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kulturelle Bildung ist höchstes Gut</li> <li>- Kinder übernehmen früh Verantwortung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geschlossener Ganzttag von 7-16 Uhr</li> <li>- Späteste Abholzeit: 18 Uhr</li> </ul>	Drei-Säulen-Prinzip: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Selbsteinschätzung der SuS.</li> <li>2. Einschätzung der LuL</li> <li>3. Auswertung der Einschätzung.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Weiteres pädagogisches Personal</li> <li>- Feste Teamzeiten</li> <li>- Regelmäßige Hospitationen</li> <li>- Elternbefragung zur Zufriedenheit</li> </ul>
<b>Mittelschule Kalsdorf</b>	Schule legt großen Wert auf: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Allgemeinbildung</li> <li>- Selbstständiges Lernen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Angebote nach Schulschluss</li> <li>- Stundenpläne online</li> <li>- Fest integrierter Förderunterricht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einsatz standardisierter Tests</li> <li>- LuL und SuS erarbeiten gemeinsam Lernziele</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schwerpunkt ist soziales Lernen</li> <li>- Schule hat eine dauerhafte Sozialarbeiterin</li> </ul>
<b>Hermann-Gmeiner-Realschule</b>	Drei Säulen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bildung</li> <li>- Erziehung</li> <li>- Perspektiven</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- SuS haben bis zu acht Schulstunden pro Tag</li> <li>- Fest integrierter Förderunterricht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arbeitspläne</li> <li>- Einsatz standardisierter Tests</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teamzeiten für LuL-Teams</li> </ul>
<b>Geschwister-Scholl-Gymnasium</b>	- Schule legt großen Wert auf eigenverantwortliches Lernen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sogenannte blaue Lernzeiten mit frei wählbaren Angeboten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnosebögen für LuL</li> <li>- Beratungssystem für SuS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Über weite Strecken zwei LuL im Unterricht</li> <li>- Feste Teamzeiten</li> </ul>
<b>Martinschule Greifswald</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beschreibt Maßnahmen zur Umsetzung ihrer Ziele</li> <li>- Schule hat Bewegungs- und Rückzugsmöglichkeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Setzt auf curriculare Mindeststandards</li> <li>- Entdeckendes Lernen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbindliche Zielvereinbarungsgespräche</li> <li>- Logbücher und Wochenpläne</li> <li>- Schriftliche Vereinbarung und Beratungsgespräche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bündnis: Blick über den Zaun (Vernetzung)</li> <li>- Feste Teamzeiten</li> </ul>

Anmerkung. LuL = Lehrerinnen und Lehrer; SuS = Schülerinnen und Schüler.

„Der Tag bildet“ (Erika-Mann-Grundschule, 2016, S. 17). Deshalb hört das Lernen an den Schulen auch nicht nach Unterrichtsende auf. An allen Schulen besteht für die Möglichkeit Ganztagsangebote wahrzunehmen. Der Schultag folgt dabei einer strikten Rhythmisierung und Ritualisierung an denen sich die Schülerinnen und Schüler orientieren können. An der Erika-Mann-Grundschule gibt es insgesamt drei Lernzeiten, die ausreichend Bewegungspausen unterbrochen sind. Das GSG setzt zur Förderung der Eigenständigkeit auf seine *EVA-Stunden* und die blaue Lernzeit. Und das evangelische Schulzentrum Martinschule in Greifswald setzt auf einen ausgewogenen Wechsel von Konzentration und Entspannung (Tabelle 14).

An den Schulen kümmern sich die Lehrerinnen und Lehrer in Teams um die Planung des Unterrichts, das Durchführen und Auswerten von Diagnostiken, die Beratung ihre Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern und das Fördern der individuellen Kompetenzen und Defizite der Schü-

lerinnen und Schüler. Die Teams arbeiten häufig in Zweiertteams, teilweise mit einer Sonderpädagogin oder einem Sonderpädagogen zusammen. Den multiprofessionellen Teams werden feste Teamzeiten zugesprochen, in denen sie sich gemeinsam auf den Unterricht vorbereiten können. Zusätzlich haben die Schulen Fachforen etabliert, die sich um die Inhalte und schulinternen Curricula einzelner Fächer kümmern. Interessant zeigt sich der Ansatz des Schulzentrums Martinsschule in Greifswald, die angelehnt an die Lehrpläne des Landes für ihre Schülerinnen und Schüler Mindeststandards formulieren, die es zu erreichen gilt. In der wissenschaftlichen Diskussion wird von einzelnen Forscherinnen und Forschergruppen ebenfalls ein inklusives Curriculum gefordert, das auf Mindeststandards aufbaut (Rödel & Simon, 2017; Melzer, et al., 2016).

Die in diesem Kapitel vorgestellten Schulen weisen mehrfach auf die Pflege eines positiven Lernklimas an ihrer Schule hin. Um ein positives Schulklima zu fördern, ist der gelebte Respekt und die Anerkennung seitens der Lehrerinnen und Lehrern gegenüber den Schülerinnen und Schülern ein wichtiges Merkmal. Wie aus der Studie Children's Worlds+ (Andresen, Wilmes & Möller, 2019) hervorgeht, fühlen sich Kinder und Jugendliche in Elternhaus, Schule und Nachbarschaft nicht ernst genommen und wünschen sich gehört zu werden (ebd., S. 157 f.). Maslow (2005, S. 62 ff.) verdeutlicht zudem, dass die Bedürfnisse nach Geltung und Wertschätzung sowie das nach Selbstverwirklichung Teile der Grundbedürfnisse des Menschen sind. Die Schulen unterstützen die Befriedigung dieser Grundbedürfnisse, mithilfe demokratischer Prinzipien, dass den Schülerinnen und Schülern den aktiven Prozess der Schul- und Unterrichtsentwicklung ermöglicht. An den Schulen heißen sie Schülergremium, Klassenrat, Demokratiestunde oder Soziokratie-Kreis. Das Vorgehen ist hingegen nahezu gleich. Bei persönlichen Problemen oder Klassenentscheidungen darf jede Schülerin und jeder Schüler etwas beitragen.

## **7.6 Die Darstellung von Personengruppen**

Die Sprache beeinflusst das Denken, was wiederum Auswirkungen auf die Konzeption der Wirklichkeit hat (Radtke, 2006, S. 123). Daher ist es nicht zu vernachlässigen welche Termini und Satzkonstruktionen in den Zeitungen verwendet werden. Denn Menschen ohne Beeinträchtigung erfahren aus den Medien, was sie über Menschen mit Beeinträchtigung wissen (Radtke, 2003). Welches Bild von Schülerinnen und Schülern vermittelt wird, kann unter diesen Umständen nicht gleichgültig bleiben. Denn die Journalistinnen und Journalisten berichten zwar über Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung, sind aber in der Regel selbst nicht von einer Beeinträchtigung betroffen. Auf Leserinnen und Leser trifft das ebenfalls zu. Auch sie sind in der Regel nicht von einer Beeinträchtigung betroffen und sind deshalb auf die Projektion eines Außenstehenden angewiesen und machen sich unter Umständen diese Sichtweise zu eigen. Daraus könnten allerdings

Assoziationen abgeleitet werden, „die sich im ungünstigen Fall fatal für das Verständnis von Menschen mit Behinderung auswirken können“ (Radtke, 2006, S. 123).

Der folgende Abschnitt setzt sich mit dem Bild der Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung und dessen Wirkung auseinander. Denn das Bild von Menschen mit Beeinträchtigung ist in den Medien von Klischees geprägt (Bosse, 2006; Scholz, 2010; Leidmedien, o.J.). Diese Klischees bergen die Gefahr Vorurteile und Berührungsängste zu verschärfen, was wiederum eine erfolgreiche Inklusion verhindern könnte, da ein falsches Bild der Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung entsteht. Bedenken gegenüber dem gemeinsamen Unterricht könnten entstehen, die an den vielen positiven Beispielen zweifeln lassen (Scholz, 2010, S. 122). Es erscheint daher sinnvoll zunächst das Bild der Schülerinnen und Schüler herauszustellen und zu prüfen, welche Wirkung die Darstellung auf die Leserinnen und Leser haben könnte. Weiterhin wird die Darstellung der Eltern analysiert, um deren Sorgen und Ängste herauszustellen. Mit den Ergebnissen lassen sich im Anschluss Überlegungen zur Intervention und Prävention in der Praxis ableiten, um den großen Problemen zu begegnen. In Kapitel 7.1 wurde bereits angemerkt, dass Pädagoginnen und Pädagogen von der Arbeit im inklusiven Unterricht überlastet und überfordert seien. Daher soll im weiteren Verlauf auch das in den Zeitungen vorherrschende Bild der Pädagoginnen und Pädagogen thematisiert werden. Zum einen, um die Belastung herauszustellen, zum anderen, um Überlegungen anzustellen, wie im Sinne der Lehrerinnen- und Lehrergesundheit interveniert und vorgebeugt werden kann.

### **7.6.1 Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung**

Sie sind die Protagonisten, wenn es um Inklusion geht, die Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung. Wird in den Zeitungen über Inklusion berichtet, geht es in erster Linie um sie, die „behinderten Schüler“ (Füller, 2007a, TAZ4; Schumann, 2008, TAZ15), die „Down-Kinder“ (Füller, 2007b, TAZ6) oder die „geistig Behinderte[n]“ (Spiewak, 2010, ZE11). In den Berichterstattungen der Zeitungen sind es Ausdrücke wie diese, mit denen über Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung berichtet wird. Als definierten sie sich durch nichts anderes als ihre Beeinträchtigung. Die Reduktion auf einzelne Eigenschaften trägt dazu bei, dass die Berichte der Journalistinnen und Journalisten häufig von Klischees geprägt sind. Im deutschsprachigen Raum gibt es nur wenige Untersuchungen, die sich mit Beeinträchtigung in der Presse auseinandersetzen (Scholz, 2010, S. 99 f.). Die Initiative Leidmedien setzt sich für eine Berichterstattung über Menschen mit Beeinträchtigung ein, indem sie Journalistinnen und Journalisten Tipps für eine adäquate Berichterstattung liefert. Unter anderem hat sie gängige Klischees herausgestellt und sie auf ihrer Internetseite veröffentlicht, um darauf aufmerksam zu machen und für einen gemäßigten Umgang mit diesen Klischees aufzurufen (Leidmedien, 2017). Diese Klischees sind:

- Tapfer und mutig meistern sie ihr Leben
- Lebensfreude und Lebensmut
- Trotz der Behinderung
- Jemand leidet an etwas
- An den Rollstuhl gefesselt
- Du statt Sie<sup>25</sup>
- Was behinderte Menschen nicht können

Die Klischees sind „nicht erst ein Produkt der Massenmedien, sondern haben sich im gesellschaftlichen Bewusstsein durch Geschichten, Mythen, die Weitergabe von Vorurteilen oder aus dem in unserer Kultur verbreiteten christlichen Glauben entwickelt“ (Scholz, 2010, S. 121) und können demnach als „Produkte der kulturgeschichtlichen oder medienhistorischen Entwicklung“ (ebd., S. 121 f.) verstanden werden. Die Berichterstattung in den untersuchten Zeitungen ist ebenfalls nicht frei von diesen Klischees. Anhand der veröffentlichten Reportagen, in denen Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung die Hauptrolle spielen, werden die gängigen Klischees vorgestellt und beschrieben, um herauszustellen, welches Bild von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung in den Zeitungen vorherrscht.

#### *Tapfer und mutig meistern sie ihr Leben*

Eine Erfolgsgeschichte: „Veronika Raila ist Autistin und schwer körperbehindert – sie hat es aufs Gymnasium geschafft, jetzt studiert sie an der Uni Augsburg“ (Bleher, 2010a, SZ11). Das ist der Untertitel eines Artikels, der den Lebensweg von Veronika Raila skizziert. Für Veronika ist Inklusion zweierlei. Zum einen: „eingeschlossen zu sein als hellwacher Geist im Gefäß eines Körpers, den sie nicht willkürlich bewegen kann“ (ebd.). Zum anderen: „eingeschlossen zu sein in eine Gemeinschaft, wahrgenommen zu werden als vollwertiger Mensch, auch wenn der nicht gehen kann und nicht greifen, nicht sprechen und nicht dem Gegenüber direkt in die Augen schauen“ (ebd.). Zunächst kam sie in einen integrativen Kindergarten. Ihre Eltern „ahnten zunächst selbst nicht, wie sehr sich ihre Tochter aus jener Sonderwelt wegwünschte“ (ebd.). Über die Möglichkeit der gestützten Kommunikation stellten sie bald fest, wie intelligent ihre Tochter eigentlich ist, obwohl eine Sonderpädagogin ihr einen IQ von null attestierte. Sie kam an eine Grundschule, schloss mit einem Durchschnitt von 2,0 ab und wechselte an ein Privatgymnasium. An der Uni Augsburg belegte sie Kurse als Gaststudentin. Ohne Aussicht auf einen akademischen Abschluss. Trotzdem ist ihre Geschichte ein inklusiver Erfolg. Veronika Raila wurden viele Hürden in den

---

<sup>25</sup> Die Schülerinnen und Schüler über die berichtet wird sind alle minderjährig. Darum tritt dieses Klischee in der Berichterstattung nicht auf und wird nicht berücksichtigt.

Weg gestellt, die sie überwunden hat. Sie hat nicht aufgegeben ihren „Wissensdrang“ (ebd.) zu stillen, schrieb Gedichte, die auch veröffentlicht wurden. Bei Leserinnen und Leser entsteht ein Gefühl der Bewunderung, wie Veronika Raila ihr Leben selbst in die Hand nimmt, sich entgegen der weitläufigen Meinung von ihrer Beeinträchtigung nicht einschränken lässt, sondern aktiv wird. Gleiches gilt für Amelie, die nach einem Skiunfall im Rollstuhl sitzt (SZ70). Sie hält an ihren Plänen fest das Abitur zu machen. Das Bild in der Zeitung zeigt sie im Rollstuhl, vertieft in ihre Schulunterlagen. Sie schaut selbstbewusst in die Kamera, der Schreibtisch voll mit Bürounterlagen. In einem Blog schreibt Amelie seit 2013 über „ihr Leben im Rollstuhl, über Schmerzen und Therapien, Familie und verlorene Freunde, Rückschläge und Triumphe“ (Kohlmaier, 2016, SZ70). Der Blog ist bis heute aktiv. Inzwischen hat sie auch ein Buch veröffentlicht. „Geschafft hat sie all das auch dank einer Menge Pragmatismus“ (ebd.). Beim lesen des Artikels macht es den Eindruck, dass gerade der Blog und das schreiben Amelie dabei helfen durch ihr Leben zu gehen. Wie auch bei Veronika wird das Bild einer jungen Frau gezeichnet, die selbstbewusst, ist, die weiß was sie will und die jede Hürde überwinden kann.

Wenn es in Reportagen oder kurzen Abschnitten um die Schicksale von Schülerinnen und Schülern geht, stehen die beiden exemplarisch für die Berichterstattung. Beide lassen sich durch ihre Beeinträchtigung nicht unterkriegen, machen weiter und leben ihr Leben in vollen Zügen. In den Artikeln wirkt die Beschreibung der jungen Frauen nahezu glorifizierend vor dem Hintergrund, dass sie mit ihrer Beeinträchtigung so viel geschafft haben. Dieses Klischee ist nicht nur in der Presse zu finden. Ingo Bosse (2006) zeigt in seiner Untersuchung von Boulevardmagazinen im Fernsehen, dass die Überwindung von Beeinträchtigung ein häufiges Motiv der Berichterstattung ist.

### *Lebensfreude und Lebensmut*

In Vanessas Klasse wird das Flohlied angestimmt. Die Klasse freut sich, singt mit und tanzt zu dem Lied. „Auch Vanessa hopst herum, ein kleiner, glücklicher Floh“ (Schultz, 2011b, SZ21). Vanessa ist gehörlos und lernt mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zusammen in der ersten Klasse. Wie das Zitat verrät, geht es ihr gut. Sarah auch. Sie „geht in die 12. Klasse. Ihr Lieblingsfach ist Sport. ‚Purzelbaum, Radschlag, das kann ich‘, sagt die 18-Jährige stolz“ (Debus, 2007, TAZ5). Sie hat Trisomie 21, ist lebensfroh und stolz. Philipp, der auch Trisomie 21 hat, ist ebenfalls stolz. Stolz auf seine Lerngruppe, die Wölfe, deren T-Shirt er immer noch trägt (TAZ28). Die hier beschriebenen Situationen sind ganz alltäglich. Alle Kinder tanzen, schlagen Purzelbäume oder tragen T-Shirts. In den Berichterstattungen werden diese Handlungen allerdings besonders hervorgehoben und speziell betont. Bei Leserinnen und Leser entsteht das Bild eines starken und

bewundernswerten Kindes oder Jugendlichen, das oder der trotz seiner vermeintlichen Einschränkung ganz normale Handlungen durchführt. So wie Tilman. „Selbstständig zieht Tilman seine Jacke aus, stopft sie in sein Schließfach, stellt seine Schuhe ins Regal und schlüpft in seine Hausschuhe. Dann schnappt er sich seinen Schulranzen und geht an seinen Platz“ (Riedel, 2011, ZE13). Die beschriebenen Handlungen sind solche, die seine 24 oder mehr Mitschülerinnen und Mitschüler vermutlich in der gleichen Weise getan haben. Nur bei Tilman ist es etwas Besonderes. Natürlich sollen Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung in ihrer Normalität gesehen werden. Sie für alltägliche Kleinigkeiten und Handlungen aber gleich zum Helden zu machen, erscheint hingegen weniger sinnvoll, da es die Andersartigkeit hervorhebt.

### *Trotz der Beeinträchtigung*

„Trotzdem hat der tapfere Junge nun sein Abitur gemacht“ (Maennel, 2008, BB2). Marten hat es geschafft. Amelie auch, die „[t]rotz ihrer Behinderung [...] in wenigen Monaten an einer allgemeinen Schule das Abitur machen [wird]“ (Kohlmaier, 2016, SZ70). Die beiden stehen beispielhaft dafür, dass eine Beeinträchtigung keine Hürde darstellen muss. Denn sie haben es zum Trotz ihrer Krankheiten geschafft, den höchsten schulischen Bildungsgrad zu erreichen. Marten mit einer „unheilbaren Nervenkrankheit“ (Maennel, 2008, BB2), die nicht näher benannt ist, und Amelie, die nach einem Unfall im Rollstuhl sitzt. Die Beeinträchtigung erscheint in diesem Zusammenhang als etwas Einschränkungendes, was die beiden davon abhält ihr Leben frei zu gestalten. Eine kognitive Einschränkung haben beide nicht. Warum sollten sie also nicht ihr Abitur ablegen. Viele können sich Beeinträchtigungen „nur als Negativ-Faktor im Leben vorstellen, nicht als etwas positives“ (Leidmedien, 2017), heißt es auf der Internetseite von Leidmedien. Um dem entgegenzuwirken schlagen sie als passendere Formulierung vor, dass Menschen mit Beeinträchtigung nicht trotz, sondern mit ihrer Beeinträchtigung Dinge tun und schaffen.

### *Jemand leidet an etwas*

„Luisa leidet am Down-Syndrom, oft ist sie schlapp, müde und andauernd krank“ (Helle, 2007, FAZ1). Eine der „Standardformulierungen“ (Leidmedien, 2017) in Berichten über Menschen mit einer Beeinträchtigung, ist das Leiden an einer Krankheit. In dieser Formulierung liegt eine Unterstellung, die einem Menschen ohne Beeinträchtigung nicht ohne weiteres zusteht. Denn ob Luisa nun leidet oder nicht, weiß nur sie. „Es kann sicher nicht bestritten werden, dass es behinderte Menschen gibt, denen ihr Zustand in der Tat deprimierend und unerträglich erscheint“ (Radtke, 2006, S. 124). Daraus eine generelle Haltung abzuleiten, wäre hingegen unzulässig. Radtke (2006) betont, dass dies weder empirisch bewiesen ist noch dem Selbstverständnis der meisten Betroffenen entspricht. Trotzdem findet sich diese Art der Darstellung von Schülerinnen und Schülern mit

Beeinträchtigung auch in den Zeitungen wieder. Oft in einer ganz beiläufigen Form. „Schüler wie David eben, der [...] am Asperger-Syndrom leidet“ (Spiewak, 2010, ZE11). Solche Verallgemeinerungen finden sich in den Artikeln immer wieder. Dabei ist es recht unwahrscheinlich, dass es Schülerinnen und Schüler gibt, die genau wie David sind. Haben denn alle Schülerinnen und Schüler im Autismus-Spektrum das gleiche Erscheinungsbild und den gleichen Ausprägungsgrad seines Merkmals? Haben sie die gleichen kognitiven Voraussetzungen? Oder gar die gleichen Interessen? Natürlich ist das etwas überspitzt formuliert und vermutlich ist es auch nicht die Absicht der Autorinnen und Autoren Krankheitsbilder und psychische Störungen auf diese Weise zu verallgemeinern oder zu bagatellisieren. Eine derartige Formulierung kann jedoch zu der Annahme führen, dass Beeinträchtigungen verharmlost werden und der Komplexitätsgrad, der einigen Beeinträchtigungen unterliegt, keine Berücksichtigung findet. Im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung kann das mitunter schwerwiegende Folgen haben.

Darüber hinaus, erscheint die Schule für sie als „ein einziges Drama“ (Burger, 2014, FAZ46) oder es kommt einem „Martyrium“ (Krüger, 2014, TAZ66) gleich. Schülerinnen und Schüler leiden nicht nur unter ihrer Beeinträchtigung, sondern werden zusätzlich gehänselt und sind deprimiert oder traurig (WE37, BB2, TAZ66). Wohlgemerkt sind die genannten Beispiele dieser abstrakt misslingenden Inklusion Einzelfälle. Dafür aber reißerisch und sensationell. Die Sensation zählt nach Christian Mürner (2003, S. 189) zu einer der Mechanismen der Medien. Mitleidig lassen sich die Geschichten der Kinder und Jugendlichen verfolgen. Als Leserin oder als Leser wünscht man sich, die Kinder sollen doch endlich von ihren Leiden in der Schule befreit werden.

### *An den Rollstuhl gefesselt sein*

Eine geläufige Floskel, wenn es um Menschen im Rollstuhl geht, ist die Fessel an den Rollstuhl. Für diejenigen, die keinen Rollstuhl benutzen, erscheint er als eine Einschränkung in der Bewegungsfreiheit. Auf der anderen Seite ermöglicht der Rollstuhl es gerade erst den Menschen, die ihn brauchen, diese Freiheit auszuleben. In der Schule benutzen ihn die Schülerinnen und Schüler, um vom einen in das andere Klassenzimmer zu gelangen. Er ermöglicht ihnen Mobilität und Teilhabe.

In der Berichterstattung der Zeitungen in Bezug zur inklusiven Bildung kommt das dieses Klischee nur selten vor. Das hängt vermutlich damit zusammen, dass Schülerinnen und Schüler mit körperlichen Einschränkungen von den Autorinnen und Autoren als *einfacher* zu integrieren gelten (u.a. BB5, FR88, FAZ67, SZ41, WE24).

### *Was beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler alles nicht können*

Von der Semantik des Wortes ausgehend, erscheint eine Behinderung oder Beeinträchtigung häufig als ein negatives Phänomen, das mit Barrieren, Hindernissen oder Erschwernissen assoziiert wird (Dederich, 2018, S. 202). Die Begriffe konzentrieren sich oft nur auf die Defizite eines Menschen mit Beeinträchtigung und weniger auf seine Stärken. In den Zeitungen ist das ebenfalls oft der Fall. Selbst wenn es ungewollt in einem kleinen Nebensatz genannt wird. Am auffälligsten ist es, wenn es um basale Kompetenzen wie das Sprechen, lesen oder schreiben geht. Aaron, ein Kind im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, wird Lesen und Schreiben „niemals lernen“ (Spiewak, 2012, ZE15). „Maria erfindet eine Geschichte. Sie ahmt das Lesen nach, denn sie kann nicht lesen“ (Füller, 2007c, TAZ10) und „Matthias kann nicht sprechen, schreiben muss er mit einer speziellen Tastatur“ (ebd.). Das führe zu Frust und Schulunlust. Wie zum Beispiel bei Lea: „Aufgaben, die ihr zu schwierig vorkommen, fängt sie dann gar nicht erst an. Zu groß ist die Angst zu scheitern“ (Fokken, 2014, ZE29). Oder bei Max: Seine „Lernblätter und Diktate aus der Endphase seines ersten Grundschuljahrs sind Zeugnisse großer Pein“ (Burger, 2014, FAZ46). Es sind einige solcher Beispiele, die sich in den Zeitungen wiederfinden. Es sind Sätze, die im gesamten Artikel möglicherweise untergehen, weil sie unscheinbar wirken. Doch ist ihnen eine negative Konnotation inhärent. Die Ressourcen geraten zunehmend in den Hintergrund. Das manchmal auch ohne umfassende Informationen. Warum wird Aaron niemals Lesen oder Schreiben können und warum sagen die Lehrerinnen von Linus, er würde niemals das Abitur schaffen? Selbst wenn es wirklich dazu kommen sollte, welche Möglichkeiten bleiben ihnen? Wieder ein anderer Max zum Beispiel kann ebenfalls nicht sprechen, bekommt aber Einzelunterricht, wenn es für die Klasse in den Frontalunterricht geht. Matthias, der oben bereits kurz erwähnt wurde, kann zwar nicht sprechen, dafür aber an einer Tastatur schreiben. Eine nicht zu vernachlässigende Ressource.

Eine weitere Komponente, die das Nichtkönnen hervorhebt, ist im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung zu verorten. Dabei geht es oft um den fehlenden Anschluss zu Gleichaltrigen, insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit leichten autistischen Zügen oder um andere psychische Probleme. Das führt in den Berichten häufig zum Ausschluss, zu Einsamkeit oder zum Wechsel an eine andere Schule. In der Situation von Daria ist es Heimunterricht, denn sie „kann keinen Pausenhof betreten ohne zu weinen, keine Schulglocke hören, ohne Atemnot zu bekommen“ (Steinbach, 2008, BB3). Yunus „verstand nicht, was Gleichaltrige verstanden, blieb einsam“ (Kowitz, 2013, ZE19). Paul-Christian und Lisa fühlten sich von ihren Mitschülern gestört und konnten keinen Anschluss finden (BB10, WE9). Berichte über solche Schülerinnen und Schüler weisen häufig auf die Probleme und Grenzen der Inklusion hin und stellen die Probleme der Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund. Gleiches gilt auch für Schülerinnen und Schüler

mit leichten körperlichen Beeinträchtigungen, aber den Rollstuhl nicht benutzen. Auch sie stehen vor Hindernissen, die sie oft herausfordern.

### *Starkes hervorheben von Normalität*

Im Laufe dieses Kapitels wurden einige Klischees von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung skizziert. Ein häufiges und die Berichterstattung begleitendes Phänomen soll hier besonders betont werden, weil es wiederkehrend mit der Beschreibung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung einhergeht. Viele Journalistinnen und Journalisten scheinen darum bemüht, alltägliche Handlungen und Charakterzüge, der Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung in den Vordergrund zu stellen, um klischeehaften Darstellungen zu vermeiden und zu verdeutlichen, dass sie ganz normale Kinder sind, wie alle anderen ohne Beeinträchtigung auch. Markus Scholz (2010) beschreibt dieses Klischee als „Der Normale“ (ebd., S. 130). Hierin spiegelt sich die Darstellung eines Menschen mit Beeinträchtigung als Person des alltäglichen Lebens wider, „die gleichzeitig eine Form der körperlichen Einschränkung haben“ (ebd.). Diese Darstellung führt allerdings dazu, dass die Charakterzüge der Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung in den Reportagen recht überspitzt beschrieben werden und eine mehrdimensionale Darstellung der Schülerinnen und Schüler ausbleibt. Lina zum Beispiel „sieht auf den ersten Blick aus wie ein normales Mädchen“ (Kutter, 2015, TAZ78) und Emma „hat einen Pferdeschwanz und eine rosa Haarspange, sie sieht niedlich aus“ (Cwiertnia, 2014, TAZ65). Oder Lena, deren „hellen, blauen Augen voller Leben [strahlen]“ (Kortüm, 2016, FAZ57) und Mads, der ist „13 Jahre alt, blond, mit rosigen Wangen, groß und kräftig für sein Alter“ (Keller, 2014, TAZ61). Es ist fraglich, ob diese Beschreibung einem Jungen gerecht wird, der gerade in die Pubertät kommt. Gleiches bei Amelie. Sie ist ein „bildhübsches Mädchen mit braunen Augen, langem Haar und gepiercter Unterlippe“ (Kohlmaier, 2016, SZ70). Ein ganz normales 16-jähriges Mädchen eben. Beschreibungen von Schülerinnen und Schülern dieser Art finden sich in allen Zeitungen wieder. Dabei ist es egal, welche Art von Beeinträchtigung vorliegt. Lina hat eine seltene Muskelerkrankung, Emma eine Spastik, Lena ist sehbeeinträchtigt, Mads hat Schwierigkeiten in seiner emotionalen und sozialen Entwicklung und Amelie ist nach einem Unfall querschnittsgelähmt. Die Autorinnen und Autoren der Artikel versuchen wohlmöglich mit der Beschreibung die Schülerinnen und Schüler wie normale Kinder und Jugendliche darzustellen. Das gelingt durch die Verniedlichung der Persönlichkeiten jedoch nur bedingt. Besonders, weil die Charaktereigenschaften aus der Einleitung und Vorstellung der Schülerinnen und Schüler im weiteren Verlauf des Artikels immer wiederkehren. Insgesamt ergibt sich so kein Bild eines selbstbewussten und autonomen Menschen, sondern eher das, eines teils hilfsbedürftigen kleinen Menschen, der zwar in seinem Leben zurechtkommt, aber dennoch auf

Hilfe von außen angewiesen ist. In einzelnen Artikeln wird auch deutlich, dass es manchen Schülerinnen und Schülern gar nicht recht ist, über ihre Behinderung zu sprechen. Wie beispielsweise bei Elisa. Sie „hat Sommersprossen und fröhliche Augen. Sie redet nicht gern über ihre Behinderung. Lieber spricht sie von Justin Bieber, von Hanni und Nanni und von Jungs, die entweder doof sind oder ein Grund zum Kichern“ (Kowitz, 2013, ZE19). Interessanterweise ist der Anlass des Artikels aber doch ihre Beeinträchtigung.

Neben den Äußerlichkeiten werden in den Berichterstattungen auch die Emotionen der Schülerinnen und Schüler hervorgehoben. Insbesondere das Gefühl von Ärger und Ungerechtigkeit. Wie bei Max, denn „[n]icht jeder Tag läuft reibungslos [...]. Manchmal frustriert es ihn, dass er an Grenzen stößt, dass die anderen Kinder nicht reagieren“ (Irle, 2010, FR16). Max hat Trisomie 21. Ebenso wie Maria. Die „ist grantig. Sie sitzt da und will sich nicht anziehen. Verschränkt die Arme. Guckt ihre Schulkameraden mit eingezogenem Kopf an“ (Füller, 2007c, TAZ10). Auch Elisa geht das so. „Manchmal, wenn der selbstbewusste Kopf mit dem gebrechlichen Körper darunter hadert, hat Elisa miserable Laune. Dann schimpft sie, ist beleidigt, trotzt“ (Kowitz, 2013, ZE19). Neben diesen Gefühlen stehen in erster Linie die, der großen Freude. Es sind zwei Extreme, die vermutlich auch hier verdeutlichen sollen, dass Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung in der Lage sind Gefühle zu zeigen, die nicht immer positiv sind.

Was nicht ganz so häufig auftritt, aber dennoch vorkommt, ist es einzelne, alltägliche Handlung sehr kleinschrittig zu beschreiben. Wahrscheinlich, um hervorzuheben, dass Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung wie auch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Beeinträchtigung in der Lage sind, ganz alltägliche Dinge zu tun, ohne Unterstützung einzufordern. So wie beispielsweise bei Tilmann: „Selbstständig zieht Tilmann seine Jacke aus, stopft sie in sein Schließfach, stellt seine Schuhe ins Regal und schlüpft in seine Hausschuhe. Dann schnappt er sich seinen Schulranzen und geht an seinen Platz“ (Riedel, 2011, ZE13). Später „[a]ls der Stuhlkreis zu Ende ist, will die Viertklässlerin Lisa Tilmann helfen, seinen Stuhl zurückzutragen, aber er will es selber schaffen. Lisa lächelt und lässt ihn machen“ (ebd).

In vielen inklusiven Klassenzimmern ist ebenfalls Normalität eingekehrt. In den Zeitungen wird häufig betont wie schwer es doch sei, die Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung von jenen zu unterscheiden, die keine haben. „Was nicht auffällt, sind die vier Förderkinder in dieser Gruppe“ (Hamacher & Zimmermann, 2012, FR40). Da „muss [man] genau hinsehen, um die Besonderheiten zu erkennen“ (Hanack, 2012b, FR39). Aber ist das nötig? Wenn es zutrifft, dass jedes Kind einen Förderbedarf hat, ist es dann noch eine Besonderheit, die hervorzuheben ist? Diese Frage schließt sich eng an den Diskurs der Dekategorisierung an und ist nicht ohne weiteres aufzulösen (Kapitel 2.3).

## *Zusammenfassung*

Eingangs ist bereits erwähnt worden, dass die Sprache das Denken beeinflusst (Radtko, 2006, S. 132). Das gilt auch für die aufgeführten Klischees, denn für „die Medien, insbesondere die Massenmedien, besteht durch ihre Kommunikationsfunktion die Möglichkeit, diese klischeehaften Vorstellungen weiter zu transportieren oder langfristig durch andere Ansätze zu ersetzen“ (Scholz, 2010, S. 122). An dieser Stelle muss betont werden, dass im Unterschied zu anderen Untersuchungen wie der von Bosse (2006) nicht alle Berichte über Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung die hier aufgestellten Klischees aufweisen und sich die Wortwahl und Sprache über die Jahre sehr sensibilisiert hat. Beschreibungen von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung lassen sich nicht immer einem der Klischees zuordnen. Dennoch bestehen sie in jeder Zeitung und dürfen deshalb nicht vernachlässigt werden. Da die Leserinnen und Leser wie die Journalistinnen und Journalisten auch in der Regel keine Beeinträchtigung aufweisen und vermutlich auch nur wenig Kontakt zu Menschen mit Beeinträchtigung haben, könnte die Darstellung von Menschen mit Beeinträchtigung in den Medien maßgeblich das Bild von ihnen prägen. Das Argument bekommt besonderes Gewicht, da auch Lehrerinnen und Lehrer zur Leserschaft zählen. In Kapitel 7.1 wurde bereits deutlich, dass viele Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinen Schulen kaum bis keine Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung haben. Auch ihr Menschenbild könnte also durch die Medien mitbestimmt werden. Um einem klischeehaften Denken zu entgehen, sollten die Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung stetig reflektiert werden.

Denn wie in diesem Abschnitt deutlich geworden ist, sind es insbesondere zwei große Bereiche, die in der Berichterstattung klischeebehaftet sind. Das was Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung nicht können und das Bemühen und starkes Hervorheben von Normalität. Die Darstellung der Menschen mit Beeinträchtigung ist demnach noch oft von einer defizitären Sicht auf die Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung geprägt. Wie bereits dargelegt, bestehen bei einzelnen Schülerinnen und Schülern jedoch Ressourcen, die dazu genutzt werden können, den Schülerinnen und Schülern eine adäquate Förderung zu bieten, selbst dann, wenn sie wohlmöglich keinen Schulabschluss machen können (Kapitel 7.4). Statt die Defizite in den Blick zu nehmen, sollten also viel mehr die Stärken und Ressourcen der Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen werden, um den Schülerinnen und Schülern auf Augenhöhe zu begegnen. „Und genau das darf den Lehrkräften in den Fortbildungen vermittelt werden: Sei bitte ein Trüffelschwein“ (Klöpfer, 2017, TAZ83).

Die teilweise überspitzte Betonung der Normalität beeinträchtigter Schülerinnen und Schüler trägt ihren Teil dazu bei, dass eine klare Hierarchie zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Beeinträchtigung entsteht. Die Beschreibungen von Emma, die mit ihrer rosa Haarspange so niedlich aussieht oder die des 13-jährigen Mads mit seinen rosigen Wangen schaffen kein Bild eines normalen, selbstbewussten oder selbstbestimmenden Menschen, sondern eher das eines hilfsbedürftigen Kindes. Ohne dieses Gefühl verallgemeinern zu wollen, sind es teilweise sehr dramatische Geschichten, die von Ausgrenzung, Mobbing oder Schülerinnen und Schülern handeln, die wegen ihrer Beeinträchtigung nicht in der allgemeinen Schule zurechtkommen. Auf der anderen Seite sind es Geschichten, wie die Vanessas (SZ21), die Freude und Zuversicht bereiten. Inklusion kann funktionieren. Nur darf bei diesen Erfolgsgeschichten, die hier beispielhaft genannt sind oder auch bei denen des Ressorts *Jugend schreibt*, der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*, nicht vergessen werden, dass es häufig nur ein einziges Kind mit einer Beeinträchtigung ist, welches gut in die Klasse integriert wird. Es sollte also nicht direkt ein Loblied angestimmt werden, weil Inklusion in Einzelfällen gelingt. Die Probleme der Inklusion aus Kapitel 7.1 und 7.2 bleiben bestehen. Trotzdem können diese Beispiele dazu beitragen, Gelingensbedingungen herauszustellen, die Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung dabei helfen, gut an einer Schule zurechtkommen und sich dort auch wohlfühlen.

### **7.6.2 Eltern**

Zur Inklusion gehört es Schülerinnen und Schülern Respekt und Wertschätzung entgegen zu bringen. Gleiches gilt auch für ihre Eltern. Die meisten Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung, über die in den Zeitungen berichtet wird, sind nicht volljährig, demnach noch nicht mündig. Die Eltern treffen deshalb viele Entscheidungen, besonders im Hinblick auf den Bildungsweg. Es geht in vielen Reportagen oder Berichten deshalb um die Außensicht von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung, statt dass sie selbst zu Wort kommen. So wie beispielsweise bei Lotta, deren Mutter sich eine Regelkindertagesstätte für ihre schwer-mehrfach behinderte Tochter wünscht (ZE22, ZE52, TAZ97). Oder bei Heinz Forcher, der für seinen ebenfalls schwer-mehrfach behinderten Sohn einen Platz an einer allgemeinen Schule sucht (TAZ8). Die Eltern stoßen in diesen Reportagen auf Hürden, die sie auf ihrer Suche überwinden müssen. Dabei zeichnen sich Sorgen, Ängste und Befürchtungen ab. Nicht selten wird über Eltern berichtet, die um das Recht ihrer Kinder vor Gericht streiten (u.a. SZ46, TAZ28, WE31). An dieser Stelle soll es um die Sorgen und Ängste der Eltern gehen und wie sie in der Berichterstattung dargestellt werden. Es sind grundlegende Ängste, die von der Ablehnung der Kinder mit Beeinträchtigung an allgemeinen Schulen bis hin zur Minderung des Lernerfolgs der Kinder ohne Beeinträchtigung reichen. Für die

Praxis ergibt sich die Herausforderung angemessen mit diesen Sorgen, Ängsten und Befürchtungen umzugehen und mit angemessenen Maßnahmen vorzubeugen und zu intervenieren. Ein erster Schritt, ist es diese herauszustellen. Dazu werden im Folgenden zunächst die Artikel analysiert, die sich speziell mit der Elternsicht zur Inklusion befassen.

Mit der Entscheidung, ob das Kind in einen integrativen Kindergarten oder eine allgemeine Schule gehen soll, beginnen bei vielen Eltern erste Sorgen aufzukommen. Sind die Kinder dort richtig aufgehoben? Ist eine spezielle Kindertagesstätte oder die Förderschule vielleicht nicht doch der bessere Förderort für das Kind? Kann das Kind in einer inklusiven Lerngruppe ausreichend oder angemessen gefördert werden? Das bereits oben genannte Beispiel von Lotta zeigt, wie schwierig die Entscheidung und dann auch die Suche nach einem passenden Platz sein kann. Sandra Roth (2013, ZE21) stellte sich und Lotta bei einigen Kindertagesstätten vor und wurde häufig abgelehnt, da sich die Kindertagesstätte Lottas Betreuung nicht zutraute. Eine Kindertagesstätte erklärte sich schließlich bereit Lotta aufzunehmen. Nach der Zeit in der Kindertagesstätte wünschte sich Sandra Roth für ihre Tochter einen Platz an einer allgemeinen Schule. Am Ende bekommt Lotta aber einen Platz an der Förderschule (ZE52). In Deutschland besteht für die Eltern ein Wahlrecht, ob sie ihr Kind in einer allgemeinen- oder einer Förderschule anmelden. Seitens der Eltern besteht dennoch Zweifel darüber, inwieweit diese Versprechungen eingehalten werden können (TAZ15, TAZ31, WE21). Eltern von Kindern mit Beeinträchtigung zeigen sich teilweise kämpferisch und fordern das Recht ihres Kindes auf einen Platz an einer allgemeinen Schule juristisch ein (u.a. FR41, TAZ55, SZ46, WE31).

Generell wird unter den Eltern Inklusion für gut befunden. Dennoch differenzieren die Eltern sehr danach, um welche Art der Beeinträchtigung es sich handelt. Kinder mit körperlichen Beeinträchtigungen können der Einschätzung der Eltern zur Folge noch eher allgemeinen Schulen besuchen, als solche, die eine geistige, emotionale oder soziale Beeinträchtigung haben (SZ59, WE21, WE24). Für diese Kinder und Jugendlichen sehen Eltern in der Förderschule einen Schonraum, den es zu erhalten gilt (TAZ85, WE8, ZE13). Denn geht es „um die Aufmerksamkeit des Lehrers, das geeignete Förderpersonal, die individuellen Fördermöglichkeiten für das Kind sowie die geeigneten Lernmittel, genießen die Förderschulen unter den Eltern erheblich mehr Vertrauen als die Regelschule. Auch barrierefreie Gebäude finden sich eher in Förderschulen“ (Schmoll, 2015, FAZ56). Zudem haben viele Eltern die Befürchtung, ihr Kind könnte an der allgemeinen Schule ausgegrenzt werden (FR22, FAZ56).

Vielfach besteht bei den Eltern eines Kindes ohne Beeinträchtigung die Sorge, dass die Unterrichtsqualität in inklusiven Klassen sinke. Noch dominiert die Frage: „Wie kann mein ‚gesundes‘ Kind von einem behinderten Kind profitieren“ (Vitzthum, 2013a, WE11)? Diese Frage

scheint für die Eltern von großer Bedeutung zu sein, denn in vielen Zeitungen wird diese Frage in ähnlicher Weise aufgeworfen (u.a. FR59, SZ68, TAZ44, WE24). Die Eltern sind zwar durchaus überzeugt davon, dass ihre Kinder im Sozialverhalten profitieren. Zweifeln aber daran, dass ihre Kinder ausreichend lernen und unter Umständen auch den Sprung auf das Gymnasium nicht schaffen könnten (u.a. FR69, TAZ44, WE21, ZE3). Eine ähnliche Sorge umtreibt diejenigen Eltern, die ihr Kind mit Beeinträchtigung an einer allgemeinen Schule haben. Sie haben Angst davor, dass ihr Kind nicht mithalten kann und außerhalb der Förderschule nur das Gefühl des Scheiterns erfährt (FR16, FR69). Letztlich ist es, „allen Befunden der Bildungsforschung zum Trotz, die Angst des Bürgertums um das Leistungsniveau in den Schulen ihrer Kinder, die in Deutschland die Integration verhindern“ (Drieschner, 2008, ZE5). Was Frank Drieschner im Jahr 2008 feststellt, zieht sich als eine der größten Sorgen von Eltern bis in die heutige Zeit hinein.

Dem Grundgedanken der Inklusion stimmen Eltern mehrheitlich zu (FR69, TAZ81). Dennoch wünschen sie sich an eine bessere Förderung für ihre Kinder an den allgemeinen Schulen. Kritisch gesehen werden die Schulwahl, die Ressourcen an Kindertagesstätten und Schulen, damit zusammenhängend die passende Förderung, das allgemeine Leistungsniveau inklusiver Klassen, die soziale Akzeptanz und den Umgang mit der Beeinträchtigung sowie die Berufsbildungschance der Schülerinnen und Schüler.

### **7.6.3 Pädagoginnen und Pädagogen**

Durch die Inklusion und die damit verbundenen Veränderungen in Bildung und Erziehung, muss sich auch die Erzieherinnen- und Erzieher- wie auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nachhaltig verändern. Für die Ausbildung im Elementarbereich verfasste die Kultusministerkonferenzen dazu ein Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachhochschulen und Fachakademien (KMK, 2017). Darin heißt es in Bezug zur Inklusion, Erzieherinnen und Erzieher „nutzen die soziale und kulturelle Vielfalt und berücksichtigen bei der inklusiven Arbeit mit allen Kindern besondere Bedürfnisse, die sie vor einem Migrationshintergrund oder aufgrund von physischen oder psychischen Beeinträchtigungen ergeben können“ (ebd., S. 5). Weiterhin ist es Aufgabe der Fachkräfte „im Sinne einer inklusiven Pädagogik“ (ebd., S. 18) die Entwicklung und Bildung der Kinder zu begleiten, zu unterstützen und zu fördern. Für den schulischen Bereich aktualisiert die Kultusministerkonferenz ihren Beschluss über die *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* von 2004 und erweitert ihn um den Aspekt der inklusiven Schulentwicklung (KMK, 2019). 2015 folgte zusammen mit der Hochschulrektorenkonferenz eine gemeinsame Empfehlung über die Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt (KMK, 2015). Lehrerinnen und Lehrer sollen demnach „so aus-, fort- und weitergebildet

werden, dass sie anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule“ (ebd., S. 3) erwerben. Das Profil und der Aufgabenbereich von Pädagoginnen und Pädagogen in der Kindertagesstätte und der Schulen ist durch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz um einzelne Aspekte zur Inklusion erweitert worden. Damit verändert sich Profil und Aufgabenbereich zwar nicht von Grund auf. Dennoch kommen weitere, inklusive Kompetenzen dazu, die Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrerinnen und Lehrer am Ende ihrer Ausbildung erworben haben sollen. Dazu zählen das Wissen über aktuelle Konzepte zur Förderung der Chancengleichheit und Inklusion, die ressourcenorientierte Begleitung individueller Lern- und Entwicklungsprozesse sowie speziell für den Schulbereich der Erwerb von Basiskompetenzen zur Gestaltung von inklusivem Unterricht und inklusiver Schulentwicklung.

Die genannten Aspekte betreffen zunächst die Ausbildung. Doch auch die Arbeit in inklusiven Settings verändert den beruflichen Alltag der Pädagoginnen und Pädagogen. Der Forschungsstand zu den Aufgaben in inklusiven Settings bezieht sich vorrangig auf Lehrerinnen und Lehrer, was vermutlich damit zusammenhängt, dass in Kindertagesstätten inklusives Arbeiten schon länger etabliert ist (Seitz & Finnern, 2015). Die veränderten Anforderungen für Lehrerinnen und Lehrer in inklusiven Settings lassen sich auf vier Bereiche verdichten. Den der Diagnose, der Intervention, des Managements und der Organisation sowie der Beratung und Kommunikation (König, Gerhard, Kaspar & Melzer, 2019, S. 46). Mit den veränderten Anforderungen für Lehrerinnen und Lehrer in inklusiven Settings erweitert König et al. (2019) das allgemeinen pädagogischen Wissen von Lehrerinnen und Lehrern als fachübergreifendes, didaktisches Wissen sowie der Unterrichtsorganisation um das pädagogische Wissen für inklusiven Unterricht. Dabei sind „erweiterte Aufgaben der Diagnose und Intervention, für die bestimmtes erweitertes pädagogisches Wissen notwendig wird“ (ebd., S. 58) zentral. Daneben stehen Anforderungen, die über das Unterrichten als Kerntätigkeit hinaus gehen und erweiterte administrative sowie kooperative Kompetenzen fordern.

Der Lehrerinnen- und Lehrerberuf befindet sich im Wandel. Die Anforderungen verändern sich und damit auch das Bild von Lehrerinnen und Lehrern. Philipp Riedel (2011, ZE13) fasst es so zusammen:

„Ein inklusiver Lehrer sei immer Manager. In der Vorbereitung sei er Komponist, Drehbuchautor und im Unterricht Moderator und Berater, sagt Hans Wocken, Professor für Lernbehindertenpädagogik an der Universität Hamburg. Im Team zu unterrichten, unterschiedliche Leistungsstände managen zu können, Leistung anders zu bewerten, das seien große Bildungsaufgaben“ (ebd.)

Dem Zitat ging die Frage voraus, ob es möglich sei, jedes Kind so individuell wie möglich zu fördern. Riedel (2011, ZE13) gibt eine klare Antwort darauf: „[D]ie ehrliche Antwort auf die Frage: Können Lehrer jederzeit allen Kindern gerecht werden? Nein, das können sie nicht“ (ebd.).

Diese eindeutige Aussage deckt sich mit vielen weiteren Artikeln, die den Lehrerinnen- und Lehrerberuf thematisieren. Dem Mehraufwand, gemeint sind hier die oben genannten zusätzlichen Anforderungen, würden sich die Lehrerinnen und Lehrer nicht stellen wollen (FR82, SZ18, TAZ40). Lehrerinnen und Lehrer sind überfordert und fühlen sich durch übereilte Beschlüsse der Politik „ins kalte Wasser geworfen“ (Oselt & Kohlmaier, 2015, SZ68). Die Angst vor der Überforderung durch die Inklusion drückt sich in vielen weiteren Artikeln aus (u.a. SZ64, TAZ44, WE14, ZE26). „Vielen Lehrern macht die Inklusion Angst, weil sie sehen, dass sie sich – schon wieder einmal – verändern und umstellen müssen“, schreibt Thomas Vitzthum (2013b, WE14) in einer Reportage über ein Gymnasium. Weiterhin fühlen sich viele Lehrerinnen und Lehrer nicht auf die Inklusion vorbereitet und haben nur wenig bis gar keine Erfahrung im Umgang damit (SZ27, ZE26). Zudem fehlen die personellen und sachlichen Ressourcen (ZE14).

Die Überforderung der Lehrerinnen und Lehrer drückt sich besonders darin aus, dass viele von ihnen durch den Beruf krank werden. Oft berichten die Zeitungen von Lehrerinnen und Lehrern, die „psychosomatische Erkrankungen und Burn-outs“ (Schmoll, 2018b, FAZ77) bekommen. Ein Schulleiter sagt dazu im Interview:

„Als vor drei Jahren die Zahl der Inklusionsklassen schlagartig erhöht wurde und viele unserer Kollegen zu uns kamen, hatten wir in relativ kurzer Zeit vier junge Lehrer mit Burn-out und sechs Teams, die auseinanderbrachen, weil sie der Belastung nicht mehr gewachsen waren“ (Kerstan & Otto, 2014, ZE25)

Es sind offenbar keine Einzelfälle von Lehrerinnen und Lehrern, die wegen der Belastung und Überforderung mit der Inklusion krank werden. Regina Mönch (2018, FAZ78) schreibt in einem Bericht über die Sorgen einer Lehrerin, die glaubt, keinem Kind mehr gerecht werden zu können. „Hätte sie gewusst, wie der Unterricht heutzutage aussehe, schreibt [die Lehrerin], dann hätte sie sich einen anderen Beruf gewählt“ (ebd.). Auch das ist keine Seltenheit. Immer wieder zeigt sich in den Zeitungen die Frustration der Lehrerinnen und Lehrer, die mangels zeitlicher Ressourcen den Kindern keine adäquate Förderung mehr bieten können (FR82, SZ59, TAZ82). Diese Skepsis gegenüber der Inklusion zeigt sich nicht nur bei den Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinen Schulen. Auch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen glauben, Schülerinnen und Schüler werden an der allgemeinen Schule schlechter als an der Förderschule betreut (SZ13, ZE7, ZE8). Für viele Autorinnen und Autoren liegt das daran, dass Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinen Schulen dazu nicht ausreichend ausgebildet sind (u.a. FAZ62, SZ4, WE14, ZE14). Die hier genannten Problembereiche zeichnen sich auch in der forsa-Lehrerbefragung aus dem Jahr 2017 über die einzelnen Zeitungen berichten (FAZ68, WE37). Gegen den gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Beeinträchtigung werden von befragten Lehrerinnen und Lehrern

- das Fehlen von (Fach-) Personal an allgemeinen Schulen,
- die mangelnde Ausbildung der Lehrerinnen und -lehrer an allgemeinen Schulen,
- die ungenügende, materielle Ausstattung,
- dass die allgemeine Schule den erhöhten Förderbedarf beeinträchtigter Schülerinnen und Schüler nicht leisten kann und
- die Benachteiligung nichtbeeinträchtigter Schülerinnen und Schüler durch Inklusion

als die fünf meistgenannten Gründe angegeben (forsa, 2017, S. 6).

Die mangelnde Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinen Schulen wird auch in den Berichterstattungen der Zeitungen thematisiert. Zum einen ist davon zu lesen, dass eine grundlegende Veränderung der Ausbildung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf nötig sei (FR44, FR52, SZ4, WE13). Zum anderen werden einzelne Maßnahmen aufgezeigt, die Veränderungen herbeiführen sollen. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung (SZ32) ist hier als Maßnahme von Bund und Ländern zu nennen. Eine andere Maßnahme ist die Exzellenzinitiative der Jahre 2007 bis 2017. Davon wurde sich versprochen, dass es für die Hochschulen Anreize gebe, die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung aufzuwerten (WE5). Ob sie dazu beigetragen hat, die Forschung im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu fördern, ist offen. Es lassen sich keine genauen Angaben dazu finden. Nichtsdestotrotz haben im Laufe der Jahre viele Universitäten ihr Lehrangebot so umgestellt, dass vermehrt sonderpädagogische Inhalte in das Studium des allgemeinen Lehramts einfließen. Doch auch dieser Schritt wird kritisch von den Journalistinnen und Journalisten beäugt. Denn „[a]uch wenn jetzt Grundkenntnisse über die wichtigsten Behinderungen im Studium vermittelt werden, sind künftige Lehrer nicht in der Lage, das Spezialwissen früherer Förderlehrer nebenher zu erwerben und zum Wohle der Kinder im Schulalltag einzusetzen“, schreibt Heike Schmoll (2014, FAZ41) über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Thomas Vitzthum (2013a, WE11) kritisiert zudem die Bürokratie hinter den Veränderungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. „Wer weiß, wie träge Reformen in der Lehrerbildung vorankommen, kann ermessen, dass es noch viele Jahre dauern wird, bis Lehrer mit einem tieferen pädagogischen Verständnis für die Inklusion die Hochschulen verlassen“ (ebd.).

Die Politik wird in Bezug auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung oft in die Pflicht gerufen, Veränderungen voranzutreiben. Einerseits werden in diesem Zusammenhang Politikerinnen und Politiker zitiert, die einzelne Maßnahmen zu Fort- und Weiterbildungsangeboten versprechen. Andererseits wird das Vorgehen bezüglich der Inklusion dahingehend kritisiert, dass zu wenig öffentlich gemacht wird. Darüber hinaus berichtet überwiegend die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* davon, dass Lehrerinnen und Lehrer aus Angst vor eigener Diffamierung oder Verlust des Jobs keinen Widerspruch gegenüber der Politik und deren Verordnungen äußern würden (FAZ49, FAZ62,

FAZ68). Udo Beckmann, Vorsitzender des VBE, fasst nach Erscheinen der zweiten forsa-Lehrerbefragung (2017) gegenüber der Politik zusammen: „Die Politik sollte vor Scham im Boden versinken, wenn sie hört, was die Lehrkräfte gegen die Inklusion vorbringen“ (Schmoll, 2017b, FAZ68).

### *Einschränkung in diesem Teilkapitel*

In diesem Kapitel wird fast ausschließlich von Lehrerinnen und Lehrern statt von Erzieherinnen und Erziehern geschrieben. Damit geht keineswegs eine Gewichtung der Wichtigkeit oder Hervorhebung des Lehrerinnen- und Lehrerberufs einher. Die untersuchten Zeitungen berichten nur selten bis gar nicht über den Beruf der Erzieherin oder des Erziehers im Bezug zur Inklusion (Kapitel 7.3). Deshalb wurde verstärkt der Beruf der Lehrerin oder des Lehrers in den Vordergrund gestellt. Die Artikel in den Zeitungen zeichnen ein eher negatives Bild von Lehrerinnen und Lehrern und bringen viele Vorurteile bezüglich der Inklusion oder des Lehrerinnen- und Lehrerberufs im Allgemeinen mit ein. Diese Befunde decken sich mit den Ergebnissen Sigrid Blömekes (2005), die das Lehrerbild in den Printmedien *Spiegel* und *Focus* untersuchte. Auch im Bericht Blömekes vermittelt ein großer Teil der Berichte eine negative Gesamtaussage über die Lehrerinnen und Lehrer. Im Unterschied zu dem Review Blömekes, ist das Lehrerbild dieser Untersuchung von Überforderung als von unzureichenden Kenntnissen und Fähigkeiten geprägt (ebd., S. 36). Im Bezug zur Inklusion werden die Lehrerinnen und Lehrer in den Zeitungen eher als Opfer oder Leidende unter den ihnen auferlegten Beschlüssen der Politik dargestellt. Lehrerinnen und Lehrer werden mit der Inklusion allein gelassen, dadurch krank und sind wegen mangelnder Ausbildung oder Fortbildungsangeboten nicht in der Lage die Anforderungen zu erfüllen, die an sie gestellt werden.

Aus den Umfragen der forsa (2019) geht hervor, dass der Lehrerinnen- und Lehrerberuf im Vergleich zu anderen Berufen seit 2007 traditionell ein eher geringes Ansehen genießt. Feuerwehrleute, Ärztinnen und Ärzte sowie Kranken- und Altenpflegepersonal sind im Vergleich deutlich mehr angesehen. Ebenso Erzieherinnen und Erzieher, die auf Platz sechs der angesehenen Berufe liegen. Lehrerinnen und Lehrer finden sich hingegen erst auf Platz elf. An dieser Stelle bleibt offen, ob die prestigeträchtigeren Berufe in den Medien auch besser dargestellt werden als der Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Möglicherweise ist auch eine Tendenz der Zeitungen zur kritischen Berichterstattung zu Bildungsthemen zu vermuten.

## 7.7 Aus Sicht der Leserinnen und Leser

Leserinnen- und Leserbriefe (LLB) gehören zu den reaktiven Presstextsorten (Vujčić, 2016, S. 60). Konkret sind sie Reaktionen, die Zustimmung oder Ablehnung zu einem Sachverhalt ausdrücken. Ulla Fix (2008) folgend senden Schreiberinnen und Schreiber die Briefe mit der Hoffnung auf Selbstbestätigung ein oder auf der Suche nach einer kollektiven Identität (ebd., S. 315), die zum einen die Bestätigung der eigenen Meinung oder zum anderen die Bestätigung zur Zugehörigkeit einer Gruppe sein kann. Indes sind sie ebenso wie journalistische Artikel meinungsbildend und auch -beeinflussend, geben zudem aber einen Zugang zu gesellschaftlichem Wissen preis (Vujčić, 2016, S. 61). Für dieses Review sind sie deshalb von besonderem Interesse, da sie aufzeigen, was Inklusion für die Leserinnen und Leser bedeutet und wie sie von ihnen wahrgenommen wird. In den Zeitungen finden sich 158 LLB, die über den Zeitraum von 2006 bis 2018 zur Inklusion veröffentlicht werden. Die meisten LLB werden in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* veröffentlicht (Abbildung 17). In der *Welt* und *Frankfurter Rundschau* werden vergleichsweise wenige LLB veröffentlicht. *Taz*, *Süddeutsche Zeitung* und *Die Zeit* veröffentlichen rund 30 LLB.

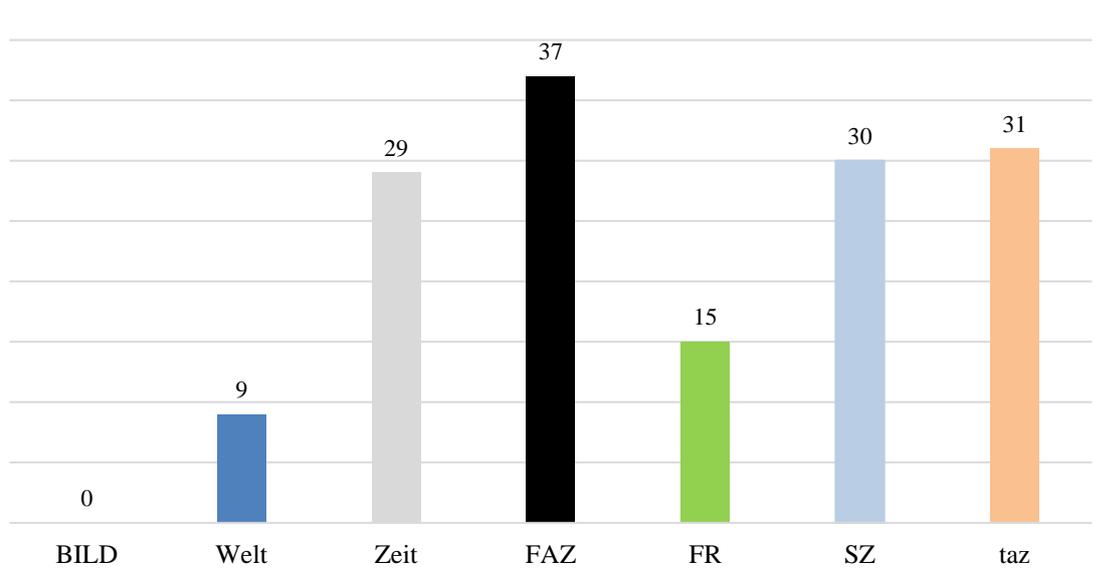


Abbildung 17. Leserinnen- und Leserbriefe in den Zeitungen (absolute Zahlen)

Die Verlaufskurve der veröffentlichten LLB (Abbildung 18) ähnelt sehr der Kurve aller veröffentlichten Artikel (Abbildung 5). Mit Beginn des Untersuchungszeitraums werden bis in das Jahr 2013 im Durchschnitt sieben Artikel veröffentlicht. 2007 sind die ersten LLB zu verzeichnen, die meisten in der *Süddeutschen Zeitung*. Die ersten Reaktionen der Leserinnen und Leser beziehen sich auf den Artikel „Herbe Kritik an deutschen Schulen“ (Finetti, 2007, SZ3), der am 22.03.2007 auf der Titelseite der *Süddeutschen Zeitung* erscheint. In dem Bericht geht es um die Kritik am deutschen Bildungssystem durch den UN-Berichterstatter Vernor Muñoz. Dieser forderte Bund und Länder dazu auf das deutsche Schulsystem, „das sehr selektiv und sicher auch diskriminierend

ist, zu überdenken“ (ebd.). Die Leserinnen und Leser der *Süddeutschen Zeitung* sind sich einig, dass das deutsche Bildungssystem diskriminierend sei und „systembedingte [...] Menschenrechtsverletzungen“ (Finke, 2007, LSZ6) vorliegen. Von den sechs, zum Teil polemisch verfassten LLB distanziert sich die *Süddeutsche Zeitung*, indem sie betont, dass „in keinem Fall Meinungsäußerungen der Redaktion“ (Süddeutsche Zeitung, 2007) in den LLB vertreten sind.

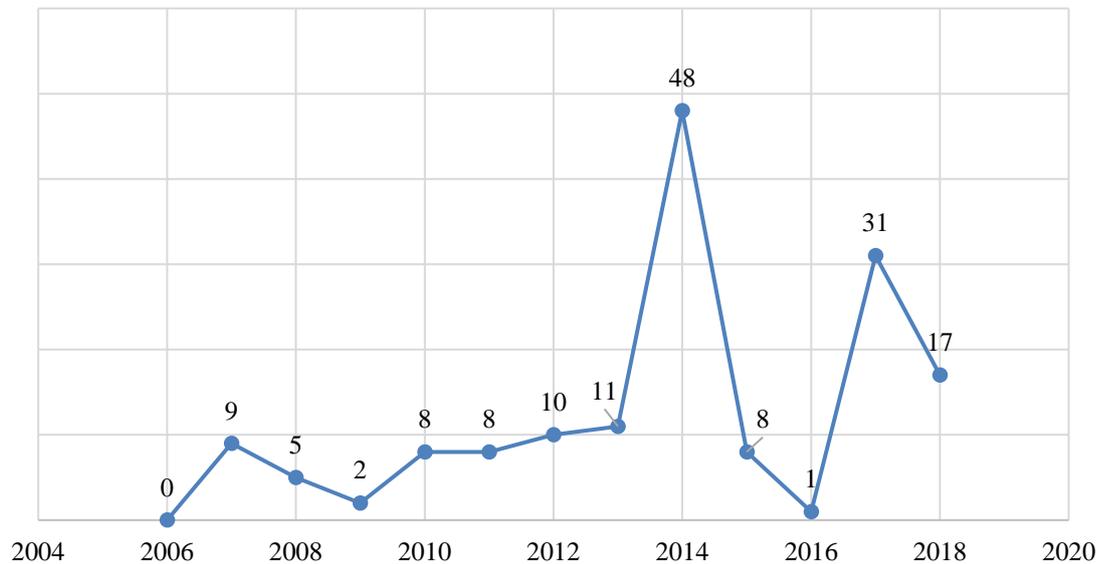


Abbildung 18. Leserinnen- und Leserbriefe über den gesamten Untersuchungszeitraum (absolute Zahlen)

Im Jahr 2014 werden die meisten LLB veröffentlicht (Abbildung 18). Wie in den Zeitungen ist es die Situation um den Schüler Henri, über den die Leserinnen und Leser kontrovers diskutieren. In den LLB über die Situation des Schülers Henri beziehen die Leserinnen und Leser klar Stellung. Der Großteil der Leserinnen und Leser ist der Ansicht, dass das Gymnasium für Henri nicht der richtige Ort zum Lernen ist. Die Mehrheit spricht sich gegen den Schulversuch aus. Viele Leserinnen und Leser sind der Ansicht, dass Henri am Gymnasium die erforderliche Leistung nicht erbringen kann und deshalb überfordert wäre. Zudem ist der Zweck des Gymnasiums das Abitur abzulegen. Wer es nicht erreichen kann, sollte nicht auf das Gymnasium gehen, so die Meinung vieler Leserinnen und Leser (u.a. LFAZ13, LSZ8, LTAZ17). Am Gymnasium wird Henri nicht die richtige Förderung erhalten, weshalb er nicht ans Gymnasium wechseln sollte. Unter dem Pseudonym GUIDO-NRW (2014, *taz*) fasst der Autor zusammen: „Entweder das Gymnasium wird durch eine Einheitsschule ersetzt, oder Inklusion geht nicht“ (ebd.).

Das Hauptargument der Befürworter zu der Situation des Schülers Henri ist, dass Henri durch den Wechsel ans Gymnasium sein soziales Umfeld behalten kann (Kapitel 7.1). Auch dazu äußern sich die Leserinnen und Leser sehr kritisch. Freundschaften wechseln im Laufe der Zeit. Das geht nicht nur Henri so, sondern allen Schülerinnen und Schülern, die von der Grundschule auf das Gymnasium wechseln (LFAZ11, LTAZ16). Neue Freundschaften ergeben sich mit der Zeit, auch für

Henri. Nur auf das Gymnasium zu wechseln, um seine Freunde zu behalten, kann als einziges Argument also nicht gelten, so die Gegner des Schulversuchs. Auf der Seite der Befürworter steht das Argument, dass Henri durch den Besuch des Gymnasiums die Chance bekommt mit schwierigen Situationen umzugehen, um daran zu wachsen (LSZ9). Man darf Kindern mit Beeinträchtigung ruhig mehr zutrauen, schreibt Ute Freundl (2014, LSZ16).

In den Jahren 2015 und 2016 gehen die Reaktionen der Leserinnen und Leser stark zurück. Nach dem Einbruch erscheinen im Jahr 2017 wieder 31 LLB in den Zeitungen. Mit jeweils elf LLB werden die meisten LLB in *Die Zeit* und der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* veröffentlicht. Die Themen variieren dabei je nach Zeitung. Ein kollektives Thema, das in allen Zeitungen diskutiert wird, gibt es nicht. Die Diskussionen bleiben zeitungintern und beziehen sich auf einzelne Leitartikel in den Zeitungen. In *Die Zeit* ist es der Erfahrungsbericht eines jungen Mädchens, das über sein Leben mit einer Beeinträchtigung berichtet. Sie nimmt Bezug zu einem Artikel von Stefanie Flamm (2017, ZE44) mit dem Titel „Gehört dazu“. In diesem Artikel berichtet Flamm als Mutter einer beeinträchtigten Tochter, über ihre positiven Erfahrungen mit der Inklusion und über das, was ihr Kind mit Trisomie 21 alles leisten kann. Joscha Röder (2017, ZE45) nimmt dazu kritisch Stellung und berichtet entgegen der Position Flamms über Schwierigkeiten und Probleme der Inklusion. Von den Leserinnen und Lesern bekommt sie für ihren Artikel viel Zuspruch. Die Einstellung gegenüber Inklusion ist sehr kritisch.

In der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* ist es ein Artikel von Heike Schmoll (2017c, FAZ67) mit dem Titel „Illusion Inklusion“ der für den Aufschwung in der Diskussion um Inklusion verantwortlich ist. Schmoll äußert sich sehr kritisch zur Inklusion und stellt viele Missstände auf, die in der aktuellen Diskussion vorherrschen und Inklusion verhindern. Dazu zählen die Schließung der Förderschule, Überforderung der Lehrerinnen und Lehrer und die „Entprofessionalisierung der unterrichtenden Lehrer“ (ebd.). Die Leserinnen und Leser stimmen Schmoll weitestgehend zu, manche danken auch für ihr Engagement in der Berichterstattung zur Inklusion (Nölle, 2007, LFAZ26; Scheffer, 2007, LFAZ24). Der Artikel löst insgesamt sehr kritische Reaktionen der Leserinnen und Leser aus, die Inklusion als gescheitert erklären. Lediglich Kirsten Ehrhardt, die Mutter von Henri, hält als einzige Leserin dagegen, dass Inklusion keineswegs eine Illusion ist. Sie ist ein Menschenrecht, das nicht zur Disposition steht. „Zur Disposition stehen: Halbherzigkeit, Ignoranz und wahlkampfaktischer Populismus“ (Ehrhardt, 2017, LFAZ27), die der Inklusion im Weg stehen.

In der *Süddeutschen Zeitung* steht 2017 ein Artikel von Michael Felten<sup>26</sup> (2017, SZ77) im Mittelpunkt. Felten meint, dass Inklusion möglich ist, aber „nicht durch Sparpolitiker und Ideologen erzwungen werden“ (ebd.) darf. Den Ideologievorwurf Feltens greifen die Leserinnen und Leser zustimmend auf und kritisieren die Vorhaben zur Inklusion (LSZ16). Die Leserinnen und Leser der *Welt* diskutieren über die „Bildung im Abwärtsstrudel“ (Siems, 2017, WE31). Trotz einzelner Beiträge von Leserinnen und Lesern, die Inklusion positiv gegenüberstehen, ist die Diskussion um Inklusion eher von einem kritischen und teils ablehnenden Empfinden zur Inklusion geprägt. Das zeigt sich auch über den gesamten Untersuchungszeitraum in allen Zeitungen. Mehr als die Hälfte aller Leserinnen und Leser steht Inklusion kritisch gegenüber.

Insgesamt wird die Diskussion in den zitierten LLB und denen der anderen Zeitung kritisch und scharf geführt. Während zu Beginn die Meinung der Leserinnen und Leser überwiegend befürwortend ist, nehmen viele Leserinnen und Leser eine zunehmend kritische Haltung gegenüber Inklusion ein (Abbildung 19).

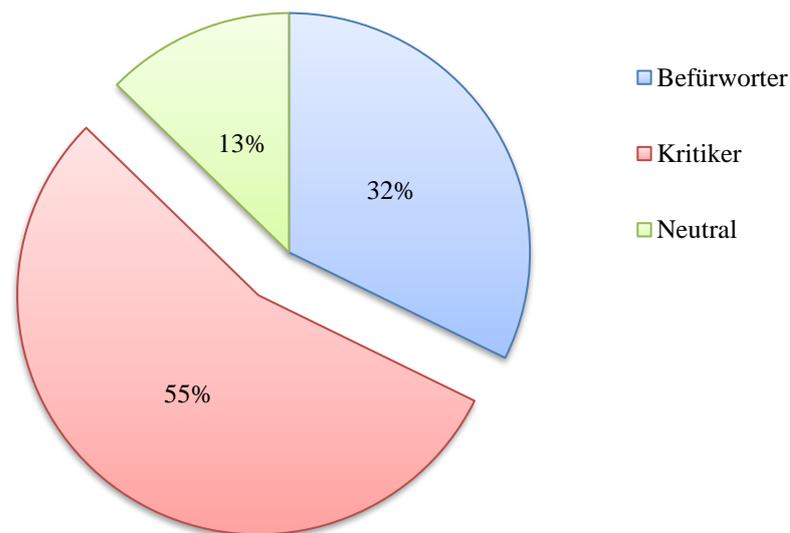


Abbildung 19. Haltung der Leserinnen und Leser bezogen auf alle Zeitungen (n = 158; absolute Häufigkeit)

Im Verhältnis von Kritikerinnen und Kritikern zu den insgesamt veröffentlichten LLB sehen die Leserinnen und Leser der *Welt* und der *Frankfurter Rundschau* Inklusion am kritischsten. In der *Welt* sind es 88% und in der *Frankfurter Rundschau* sind es 85% der Leserinnen und Leser, die Inklusion gegenüber eine ablehnende Haltung einnehmen. In der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* und *Die Zeit* nehmen ebenfalls die Mehrheit der Leserinnen und Leser eine kritische Haltung ein. Nur in der *taz* und *Süddeutschen Zeitung* zeichnet sich eine befürwortende Haltung zur Inklusion ab. In der *taz* ist die Lage zwischen Befürworterinnen und Befürwortern sowie der Kritikerinnen

<sup>26</sup> Michael Felten ist Gymnasiallehrer und Autor des Buches „Die Inklusionsfälle“.

und Kritiker ausgeglichen. Es werden jeweils 14 befürwortende und ablehnende LLB veröffentlicht. Einzig die *Süddeutsche Zeitung* verzeichnet mit 57% befürwortender LLB eine positive Tendenz.

In der Analyse von Frederik Althoff und Conny Melzer (2018) stellen die Autorin und der Autor fest, dass sich die Meinungen der Leserinnen und Leser an der Berichterstattung der Zeitungen orientiert. Für die meisten Zeitungen trifft das auch zu. Die *Süddeutsche Zeitung* berichtet überwiegend positiv zur Inklusion und verzeichnet die meisten Befürworterinnen und Befürworter. *Die Zeit* ist in ihrer Berichterstattung zur Inklusion recht kritisch, aber gleichermaßen fair und ausgeglichen. Das spiegelt sich in den LLB wider: 55% der Leserinnen und Leser schreiben kritisch über Inklusion. Die Autorinnen und Autoren der *Frankfurter Allgemeine Zeitung* und die *Welt* berichten über Inklusion sehr kritisch und teils ablehnend. Ihre Leserinnen und Leser tun es ihnen gleich. Nur bei der *taz* und *Frankfurter Rundschau* verhält es sich nicht ganz so eindeutig, wie es die Berichterstattung vermuten lassen würde. Beide Zeitungen weisen eine links-orientierte politische Leitlinie auf und schreiben im Vergleich zu den anderen Zeitungen recht positiv und befürwortend. Die Leserinnen und Leser der *taz* zeigen ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Kritik und befürwortender Haltung, was vermutlich mit der Leitlinie der Zeitung zu tun hat, alle Meinungen zuzulassen und damit in den Diskurs zu gehen (Kapitel 3.5). Die Leserinnen und Leser der *Frankfurter Rundschau* nehmen eine sehr kritische Haltung gegenüber Inklusion ein. 85% der LLB lassen eine negative Haltung erkennen. Die Autorinnen und Autoren berichten hingegen weitestgehend befürwortend oder ausgeglichen (64%). Eine mögliche Erklärung der negativen Leserinnen- und Leserreaktion könnte in der größtenteils auf Hessen bezogenen Berichterstattung sein. Die *Frankfurter Rundschau* ist die einzige Zeitung, die überregional ein Ressort führt, das sich speziell auf die Region Hessen bezieht. Somit werden viele Artikel veröffentlicht, die sich nur auf Hessen beziehen. Leserinnen und Leser beziehen sich wiederum auf solche Artikel und schreiben für die Region Hessen und die Versäumnisse des Landes in Bezug zur Inklusion.

### **Welche Expertise haben die Leserinnen und Leser?**

Die meisten LLB werden nicht anonym, sondern unter Echtnamen veröffentlicht. Somit kann nachvollzogen werden, welchen Bezug die Person zu Inklusion hat und aus welcher Expertise heraus sie zur Inklusion Stellung nehmen. Für fast die Hälfte der Leserinnen und Leser konnte eine eindeutige Personenzuordnung vorgenommen werden (Abbildung 20). Der größte Teil der schreibenden Leserinnen und Leser sind der Recherche zur Folge Lehrerinnen und Lehrer, die entweder aktiv im Dienst oder bereits pensioniert sind. Häufig schreiben Lehrerinnen und Lehrer aus ihrer eigenen Erfahrung heraus und berichten, wie sie Inklusion in der Praxis wahrnehmen. Fast 80% von ihnen haben eine kritische Einstellung gegenüber Inklusion. Die angeführten Gründe

reichen von der Angst einzelnen Schülerinnen und Schülern nicht gerecht zu werden, über die fehlende Unterstützung oder Wertschätzung durch die Politik, bis hin zu dem Gefühl der Überforderung. Zudem werden die fehlenden Konzeptionen zur inklusiven Praxis bemängelt. „Es gibt keinen ‚Masterplan‘ Inklusion!“, schreibt Insa Hörnle (2014, LFR3), Klassenlehrerin an einem Gymnasium in der *Frankfurter Rundschau*. Was wirklich auf dem Weg zur Inklusion gebraucht wird, sind ihrer Meinung nach, ausreichend geschulte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in jeder Klasse, festangestellte Sonderpädagoginnen und -pädagogen in jeder allgemeinen Schule sowie Entlastungsstunden für die Kolleginnen und Kollegen, die in inklusiven Klassen arbeiten.

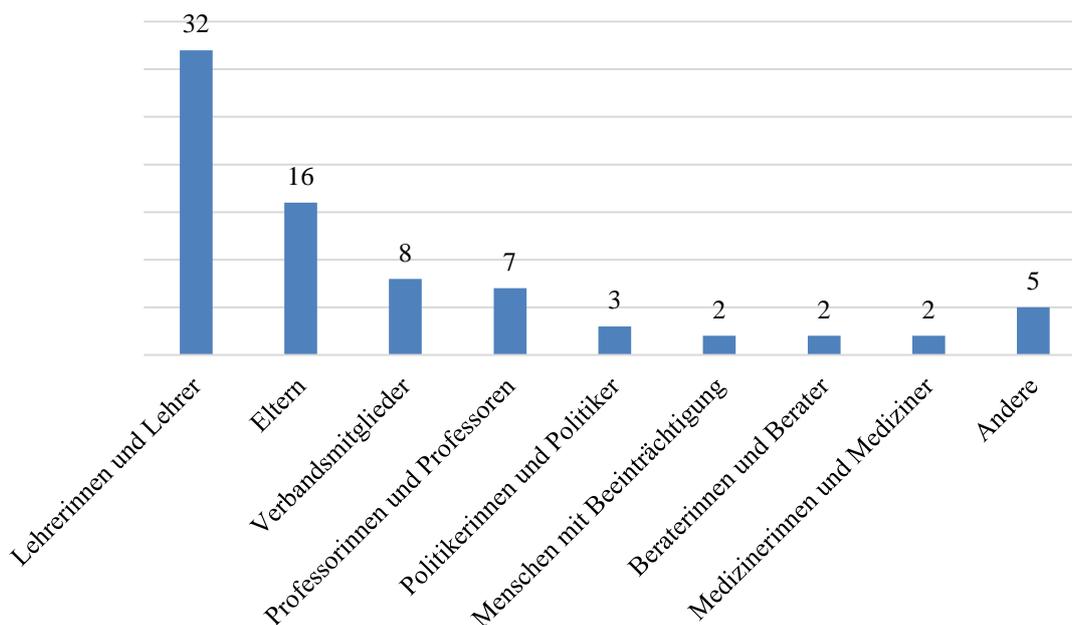


Abbildung 20. Expertise der Leserinnen und Leser (absolute Zahlen)

In den LLB, die von Eltern geschrieben werden, sind die Erfahrungen mit der Inklusion überwiegend positiv. Viele Eltern erzählen aus dem Alltag mit ihrem beeinträchtigten Kind und berichten über positive Erfahrungen mit Schulen oder Kindertagesstätten. Es schreiben aber auch Eltern, die besonders bei der Suche nach einer Kindertagesstätte oder einer Schule vor großen Problemen standen, weil das Kind an einer allgemeinen Schule nicht aufgenommen werden konnte. Zusätzlich berichten sie auch aus den Schwierigkeiten im Alltag mit ihren Kindern. Auch unter den Eltern ist die Meinung zur Inklusion gespalten. Dennoch zeichnet sich ein positiver Trend ab.

Alle Leserinnen und Leser haben in unterschiedlicher Weise mit Inklusion zu tun. Gemäß dem jeweiligen Verhältnis zur Inklusion, haben sie verschiedene Auffassungen davon, was unter Inklusion zu verstehen ist. Am häufigsten geht es um das Lernen und die Leistung der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Beeinträchtigung. Viele Leserinnen und Leser legen in ihren LLB einen starken Fokus auf die Lernprozesse und -leistungen von Schülerinnen und Schülern. Das hohe Aufkommen dieses Verständnis wird vermutlich damit zusammenhängen, dass auch die größte

Gruppe der Schreibenden Lehrerinnen und Lehrer sind (Abbildung 20), die sich in besonderem Maße um die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler sorgen. Am zweithäufigsten ist ein Verständnis von Inklusion als Teilhabe, Anerkennung und Wohlfühlen zu erkennen. Besonders wenn Leserinnen und Leser von Beispielen und eigenen Erfahrungen zu Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung schreiben, ist dieses Verständnis weit verbreitet. Eltern, die über ihre eigenen Erfahrungen mit ihren Kindern erzählen, wünschen oder erhoffen sich von einer gelingenden Inklusion, dass ihr Kind sich in der Schule wohlfühlt. Ist ein Kind bereits in der Schule, berichten die Leserinnen und Leser oft sehr positiv von den Erlebnissen, die das Kind an der Schule gemacht hat und wie sich seine Präsenz positiv auf die anderen Schülerinnen und Schülern ausgewirkt hat. Das Verständnis von Inklusion als Rechtsanspruch durch die UN-BRK lässt sich seltener in den LLB finden. Abgesehen von Politikerinnen und Politikern, die in einem LLB Stellung zu einem Sachverhalt nehmen, oder Professorinnen und Professoren beziehen nur wenige Leserinnen und Leser die UN-BRK mit ein. Häufiger zeigt sich ein erweitertes Verständnis, von Inklusion als Teil politischer Belange. Viele Leserinnen und Leser nehmen Bezug auf eine bildungspolitische Ebene und beschreiben, dass Inklusion nur funktioniert, wenn weitere Mittel durch die Politik bereitgestellt werden. Dieses Verständnis zeigt sich beispielweise in der Aussage von Gabriele Gottbrath (2017, LWE7): „Der ‚Abwärtsstrudel‘ in der Bildung, [...] kann meines Erachtens nur gestoppt werden, wenn die Bildungspolitik aufhört, Schulen mit teilweise unausgegorenen Reformen und ständig neuen Lerninhalten zu belasten.“ Gottbrath kritisiert die Bildungspolitik dahingehend, dass sie zu vorschnell handelt, statt sich gewisser Konsequenzen bewusst zu sein. Gleiches tut Karlheinz Glogger (2011, LSZ11), der aufstellt, dass die „bundespolitische Entscheidung zur Inklusion [...] ebenfalls ohne ausreichende Kenntnis der tatsächlichen Folge der Inklusion getroffen [wurde].“ Andere Leserinnen und Leser argumentieren ähnlich wie Gottbrath (2017, LWE7) und Glogger (2011, LSZ11). Besonders kritisch äußert sich Hans-Jürgen Nölle (2017, LFAZ26), der meint, dass „Inklusion [...] zur Spielwiese profilbedürftiger Politiker und ideologisch verirrter Pädagogen verkommen [ist], die im Ergebnis den Schwung der Behindertenrechtskonvention ausbremsen“ (ebd.). Anders als viele anderen Leserinnen und Leser bezieht sich Nölle auf die UN-BRK und beschreibt, dass sie in keinem Wort die Abschaffung der Förderschule erwähnt. Auch Gottbrath (2018, LWE9) ist der Ansicht, dass wir „gute Spezialschulen [haben], an denen die Kinder ihren Defiziten entsprechend optimal gefördert werden“ (ebd.). An dieser Stelle deutet sich die Diskussion um den Erhalt oder die Abschaffung der Förderschule an, die in den LLB im Gegensatz zu der Berichterstattung der Zeitungen, nur einen kleinen Teil ausmacht. Günter Mertenbacher (2014, LZE18) meint, die Frage danach, ob Inklusion Vorteile bietet, „muss für jeden Fall individuell beantwortet werden“ (ebd.) und Prof. Dr. Karl-Hermann Kandler (2013, LFAZ9) fasst die

Diskussion um Inklusion mit den Worten zusammen: „Inklusion ist gut, wenn sie dem Kind nützt, sie ist schlecht, wenn sie ihm schadet“ (ebd.).

### **Exkurs: Die Berichterstattung in der *Bild*<sup>27</sup>**

Inklusion ist ein umstrittenes Thema. Innerhalb der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskussion lassen sich teilweise auch weniger sachliche als emotionale Argumentationen finden (Grosche, 2015). Insbesondere die *Bild*-Zeitung greift in ihrer Berichterstattung gerne solche emotional aufgeladenen Themen auf und nutzt Kontroversen als Aufhänger um zu polarisieren (Kapitel 3.3.1). Trotz der Diskussion, die Inklusion auslöst, erscheinen nur 14 Artikel zur Inklusion in der *Bild*. Gänzlich hält sich die *Bild* allerdings nicht aus der Diskussion um Inklusion heraus. Da viele Artikel nur regional erscheinen, werden sie in diesem Review und der KDA nicht berücksichtigt, denn ausschließlich überregional publizierte Artikel werden aufgenommen (Kapitel 4.3). Die recherchierten 14 Artikel finden sich demnach in der bundesweiten Ausgabe der Zeitung. Die *Bild* entfaltet ihre Stärken aber auf der lokalen Ebene (Kapitel 3.3.1). Ihre Leitidee ist es, getreu der Selbstdarstellung als „Zeitung des kleinen Mannes“ (Bild, 2010), nah an den Leserinnen und Lesern zu sein. Seit den Anfängen der *Bild* wurden insgesamt 17 Lokalredaktionen gegründet, die aus verschiedenen Regionen in ganz Deutschland berichten.

Da die Diskussion um Inklusion also nicht im überregionalen Teil der *Bild* auszumachen ist, wird für dieses Exkurskapitel speziell für die *Bild* das Kriterium der Regionalität hinzugefügt. Da die *Bild* von den Expertinnen und Experten als relevantes Medium der deutschen Zeitungslandschaft eingestuft wird (Kapitel 4.1), folgt ein kurzer Exkurs, um auch die leserinnen- und leserstärkste Zeitung Deutschlands vollständig miteinzubeziehen und ihre Wirkung und Meinung zur Inklusion abzubilden. Die systematische Vorgehensweise bleibt im Sinne der KDA unverändert. Untersucht werden die Datenbanken NEXIS, DIGAS und Bild.de. Im Vergleich zur vorausgegangenen Recherche, werden die Suchbegriffe hingegen abgeändert, da mit den bestehenden Suchbegriffen kaum oder gar keine Ergebnisse erzielt werden. Für die Recherche werden daher nur die Begriffe „Inklusion“ AND „Kindertagesstätte“ AND „Schule“ verwendet. Die Kriterien zur Auswahl bleiben hingegen unverändert. Es werden nur Artikel miteinbezogen, deren Kernanliegen Inklusion oder inklusive Bildung sind. Mit der neuen Suchanfrage können in dem untersuchten Zeitraum von Dezember 2006 bis Dezember 2018 insgesamt 137 Artikel herausgestellt werden. Zusammen mit den Artikeln aus der Bundesausgabe gehen also 153 Artikel in die Analyse ein. Die Ergebnisse

---

<sup>27</sup> Der Exkurs beschränkt sich ausschließlich auf über- und regionale Artikel der *Bild*-Zeitung. In allen folgenden Kapiteln werden wieder die in Kapitel 4.1 benannten Zeitungen thematisiert.

bestätigen den oben geäußerten Verdacht, dass sich die Diskussion in den regionalen Zeitungsteilen der *Bild* wiederfindet und auch sie sich an der Diskussion beteiligt.

Abbildung 21 zeigt den Jahresüberblick der veröffentlichten Artikel von 2006 bis 2018 und, ebenso wie in den anderen Zeitungen, beginnt die Berichterstattung nicht direkt mit der Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2006, sondern wenige Jahre später. Im Jahr 2008 erscheinen die ersten Artikel zur Inklusion. Darin wird zum einen über den großen Schul-Report der *Bild* berichtet, in dem alternative Schulmodelle diskutiert werden (BB1). Zum anderen wird ein körperlich beeinträchtigter Junge vorgestellt, der sein Abitur gemacht hat, obwohl er auf einen Rollstuhl angewiesen ist (BB2). Die Begriffe Inklusion oder Integration werden in diesen Artikeln allerdings nur indirekt verwendet.

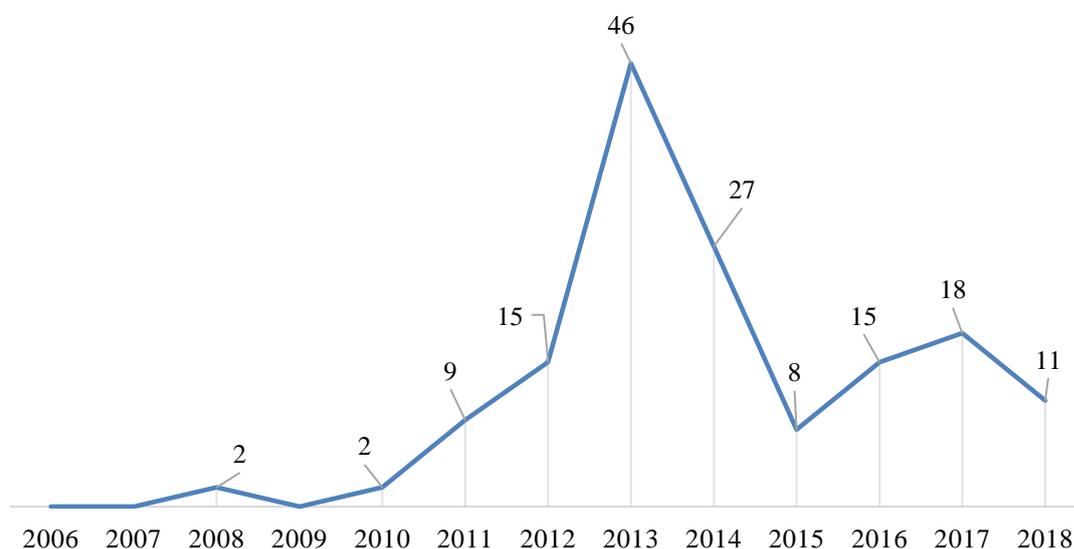


Abbildung 21. Jahresrückblick der veröffentlichten Artikel in der *Bild*-Zeitung (absolute Zahlen)

Nachdem die UN-BRK in Deutschland in Kraft getreten ist, steigt die Berichterstattung zu inklusiven Themen. So ist in den Anfangsjahren ein ansteigendes Profil zu beobachten, dessen Peak in den Jahren zwischen 2012 bis 2014 liegt. Inklusion wird also auch in der *Bild* ein zunehmend berichtenswertes Thema. Anders als bei den überregionalen Zeitungen liegt der Peak nicht im Jahr 2014, sondern bereits im Jahr 2013. Dem raschen Anstieg folgt ein starker Rückgang in der Berichterstattung zur Inklusion. Im Jahr 2015 erschienen lediglich acht Artikel. Der schwere Einbruch im Jahr 2015 ist wohl auch in diesem Fall mit der beginnenden Flüchtlingskrise zu erklären (Kapitel 7.1).

Interessant erscheint das Jahr 2013. Zu Beginn des Jahres wird der Jakob-Muth-Preis an Schulen verliehen, die inklusiv arbeiten. *Bild* veröffentlicht zu diesem Anlass vier Artikel, in denen die Siegerschulen bekannt gegeben werden. Für die Region Frankfurt, Düsseldorf, Köln und das Ruhrgebiet erscheint dazu jeweils ein Artikel in der Lokalausgabe. Hier zeigt sich das erste Mal, wie

die regionalen Unterschiede der Ausgabe gestaltet sind. Zwar können die Regionen Düsseldorf, Köln und das Ruhrgebiet zum Bereich NRW subsummiert werden, da hier häufig der gleiche Artikel gedruckt wird. Die Artikel unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihres Fokus. Während in Frankfurt über die Siegerschule *Offene Schule Waldau* aus Kassel als einzige Schule geschrieben wird (BR29), werden in NRW alle Schulen benannt. Zusätzlich wird erwähnt, dass auch eine Schule aus Bonn zu den Preisträgern gehört (BR30).

Gleiches ist bei einer Studie der Bertelsmann-Stiftung zu beobachten, die ebenfalls im Frühjahr dieses Jahres veröffentlicht wird. Hierzu erscheinen sieben Artikel, die über die bildungsstatistische Analyse zur Inklusion in Deutschland berichten. Drei davon fallen wieder auf NRW ab, zwei auf das Land Sachsen, aus den Städten Leipzig und Dresden sowie Bremen, Berlin und München. Die Berichterstattung der einzelnen Regionen unterscheidet sich dahingehend, dass die Erfolge des jeweiligen Bundeslandes in den Vordergrund gestellt werden. Im Bremer Lokalteil erscheint die Zusammenfassung der Studie unter dem Titel „Bremen bei Inklusion bundesweit führend“ (Bild, 2013a). Auch in Sachsen und Berlin kommt die Inklusion gut voran, verdeutlicht der Titel der regionalen Ausgabe. Nur die Leserinnen und Leser aus München und NRW müssen sich einem kritischen Urteil der Zeitung stellen. Denn sowohl Bayern als auch NRW „hink[en] bei Inklusion hinterher“ (Bild, 2013b). In der Münchener Ausgabe wird dem Titel noch ein Wort hinzugefügt. „Bayern hinkt bei Inklusion behinderter Kinder hinterher“ (Bild, 2013c). Allen Artikeln gemein ist der Inhalt auf die jeweilige Region bezogen. In aller Kürze werden die wichtigsten Daten in Form der Förder- oder Inklusionsquoten dargestellt und ziehen entweder ein positives oder negatives Fazit zur Inklusion im jeweiligen Land.

Über die im Jahr 2013 eintretenden Gesetzesänderungen in den verschiedenen Bundesländern, berichtet die *Bild* in kurzen Nachrichten. Bereits im Februar wird darüber berichtet, dass das Recht für Kinder mit Beeinträchtigung im Berliner Schulgesetz verankert werden soll (BR35). Bis 2020 sollen demnach alle Schulen in der Lage sein, auch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufzunehmen. Wenige Monate später erreicht die Leserinnen und Leser in den beiden Lokalteilen für Sachsen die Nachricht, dass auch hier ein Gesetzesentwurf vorgelegt werden soll, der „gleichwertige Lebensbedingungen und Chancengleichheit“ (Bild, 2013e) für Menschen mit Behinderung ermöglichen soll. Beide Gesetzesänderungen bleiben weitestgehend unkommentiert. Anders ist es in NRW. Lange bevor die Schulgesetzänderung im Oktober des Jahres 2013 verabschiedet wird, werden in der *Bild* bereits im März Forderungen nach einem Rechtsanspruch auf Inklusion laut (BR44). Im April folgt dann die Nachricht: „Regierung bringt Gesetz zu Inklusion an NRW-Schulen ein“ (Bild, 2013d). Der Meldung zur Folge brachte die rot-grüne Landesregierung einen

entsprechenden Gesetzentwurf in den Landtag ein. Die damalige Schulministerin Sylvia Löhrmann betont, dass Inklusion „kein gemütlicher Spaziergang, sondern eine anspruchsvolle Bergwanderung“ (ebd.), aber „gut für alle Kinder“ (ebd.) sei. Weiterhin solle der Prozess zur inklusiven Schule „Schulen und Schulträger nicht überfordern“ (ebd.). Wie ungemütlich der Weg zur Inklusion ist, spürte die rot-grüne Landesregierung nicht erst bei den Landtagswahlen 2017 in NRW, als sie unter anderem wegen ihrer Schulpolitik abgewählt wurde (Klein, 2018, SZ91; Burger, 2018, FAZ81). Schon 2013 werden unter der Überschrift *NRWichtig* Leserinnen und Leser mit den aktuellen Nachrichten zur Inklusion informiert. Die Kommunen klagen gegen das bevorstehende Gesetz (BR25, BR53). Allgemein fehlt es an Rahmenbedingungen (BR52) und wer am Ende für die Kosten der Inklusion aufkommen soll, ist unklar (BR27, BR31, BR62). Mit 60% der veröffentlichten Artikel bildet die Berichterstattung in NRW das größte Kontingent. Häufig ist Kritik zu lesen, die auch über die Verabschiedung des Gesetzes im Oktober hinaus weiter auftritt. Zwar wurde das „umstrittene Gesetz“ (Bild, 2013f) verabschiedet, aber „[o]ffen ist immer noch, wer die Kosten in dreistelliger Millionenhöhe trägt“ (ebd.).

Nach NRW werden am häufigsten Artikel für die Region Hamburg veröffentlicht. Ähnlich zu der Region NRW bilden auch hier fehlendes Personal, aufkommende Überforderung und weitere, nicht näher genannte Rahmenbedingungen, die Hindernisse für eine gelingende Inklusion. Den Artikeln der *Bild* zufolge, trägt die Politik die Schuld an der Situation an Kindertagesstätten und Schulen (Abbildung 22). Knapp die Hälfte aller Artikel aus der Stichprobe berichten über *Menschen, Organisationen und Parteien* (MOP). Zentral ist die Kritik an dem Vorgehen der jeweiligen Landesregierung, die aus Sicht der Journalistinnen und Journalisten zu wenig für die Umsetzung von Inklusion tun. Kritisiert wird vieles, gerade wenn die Umsetzung, insbesondere die *Finanzierung* (FZ) der Inklusion, thematisiert wird. Denn um die oben genannten Probleme zu lösen, bedürfe es an Geld und Personal. Das muss die Landesregierung aus Sicht der Journalistinnen und Journalisten bereitstellen, damit Inklusion gelingen könne. Ähnlich wie es hier angedeutet wird, ist der Ton einzelner Artikel gegenüber der Landesregierung sehr fordernd. Demnach müssten zuerst die passenden Bedingungen geschaffen werden, bevor an den Kindertagesstätten und Schulen inklusiv gearbeitet werden könne. Dieser Ton sowie die aufgestellten Forderungen nach passenden Rahmenbedingungen erwecken den Eindruck danach, als seien Kindertagesstätten und Schulen machtlos und alleingelassen. Über erfolgreiche Konzepte wird kaum berichtet.

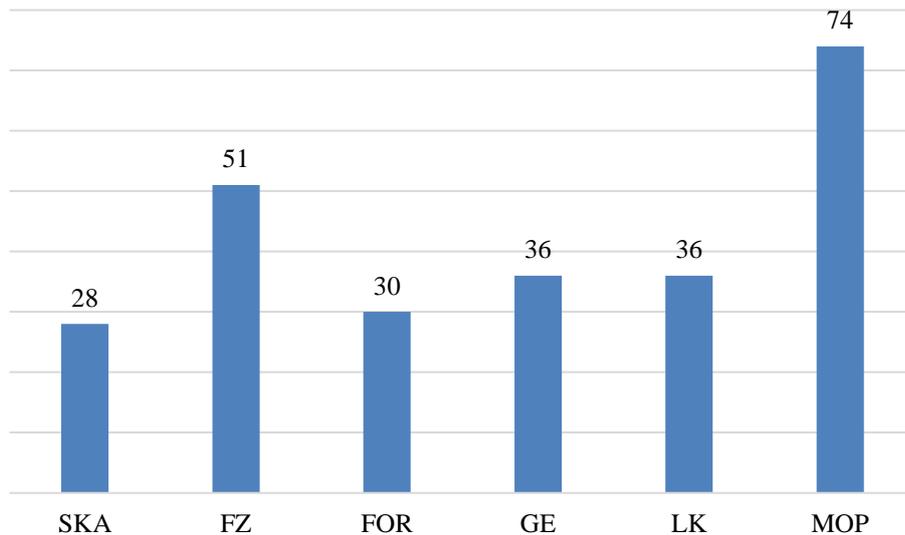


Abbildung 22. Jahresrückblick der veröffentlichten Artikel in der *Bild*-Zeitung (absolute Zahlen)

Die *Forschungsberichte* (FOR) in der *Bild* sind meist Studien der Bertelsmann-Stiftung oder Umfragen, wie die Lehrerumfrage der forsa im März 2016 oder die Bildungsstudien der JAKO-O. Berichtet wird dabei über die entsprechenden Förderquoten der jeweiligen Länder sowie über Umfragen zu Sorgen und Mängeln im System. Über andere Studien wird kaum berichtet. Ein Artikel aus dem Jahr 2015 berichtet über das Vorhaben der Leibniz Universität in Hannover. Das Forschungsvorhaben wird in diesem Artikel kurz vorgestellt. Die Forschenden wollen bis in das Jahr 2017 inklusiv arbeitende Schulen mit Blick auf die Betreuung durch Sonderpädagoginnen und -pädagogen zu untersuchen und deren Einsatz analysieren (BR92). Während zwar die anfänglichen Zweifel, des Fehlens von Sonderpädagoginnen und -pädagogen an Schulen, offen berichtet werden, wird über weitere Ergebnisse und ob sich die These bestätigt nicht berichtet.

Ähnlich verhält es sich mit einem Artikel aus der Stadt Köln. Unter dem Titel „Uni engagiert sich in Ehrenfeld“ (Bild, 2014a) berichtet die *Bild* über das Bildungsprojekt der Universität zu Köln auf dem Helios-Gelände. Dort soll eine inklusive Universitätsschule errichtet werden, „um das Thema Inklusion weiter zu fördern“ (ebd.). Weiterführende Informationen oder nachfolgende Artikel zu dem Projekt bleiben allerdings aus.

Die Artikel in der *Bild* sind hauptsächlich kurze Nachrichten. Denn gerade die Kürze und Prägnanz der Artikel ist es, was die Leserinnen und Leser an ihrer Zeitung schätzen (Kapitel 3.3.1). Das führt letztlich dazu, dass Sachverhalte nur recht oberflächlich dargestellt werden und weitere Informationen ausbleiben. Mit fast 70% bildet die Nachricht die am meisten verwendete journalistische Darstellungsform. Als kleine Randnotizen (Abbildung 23) werden sie zwischen anderen, größeren Artikeln, wie „Dicke Luft um Shisha-Bars“ (Perrevoort, 2018) oder „Love-Boy lebt im Luxus“ (Voltmer, 2018), gedruckt und berichten über die aktuelle Entwicklungen zum Thema der Inklusion.

## Defizite bei Inklusion an Schulen

**Kiel** – Setzen, sechs! Der schleswig-holsteinische Landesrechnungshof hat massive Defizite bei der Umsetzung der Inklusion an den Grundschulen des Landes festgestellt. Es fehlten in erheblichem Umfang Lehrer und Sonderpädagogen. Statt wie in der Vergangenheit die Inklusionsquote zu erhöhen, müsse erst die Qualität verbessert werden.

## Rechnungshof Kritik an Inklusion

**Hannover** – Zu teuer, zu unübersichtlich, ungleich verteilt: Die Umsetzung der Inklusion an Niedersachsens Schulen bekommt vom Landesrechnungshof schlechte Noten: Die Kassenprüfer kritisieren, dass länger als geplant an der Doppelstruktur von Förder- und Regelschulen festgehalten wird, es regionale Unterschiede bei der Umsetzung gibt.

## Erfurt – Kritik an Inklusion

Viele Lehrer sehen die Inklusion an den Schulen skeptisch. Der gemeinsame Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern wird von nur 54 Prozent der Pädagogen in Thüringen, Sachsen und Sachsen-Anhalt befürwortet. Sie kritisieren vor allem den Mangel an Fachpersonal.

Abbildung 23. Beispielartikel aus der *Bild*-Zeitung

Neben den kurzen Nachrichten werden auch ausführlichere Berichte gedruckt, die über die kurze Informationsgabe hinausgehen und Einblicke in die Hintergründe des Sachverhalts geben. Die Haltungen der Autoren sind dabei größtenteils kritisch gegenüber Inklusion und ihrer Umsetzung. Es wäre zu erwarten, dass diese ausführlicheren Berichte in der *Bild*-typischen Sprache verfasst sind: Einfach, kurz und reißerisch, sensationsgierend oder tragisch (Kapitel 3.3.1). Entgegen dieser Annahme sind sowohl die Berichte als auch die Nachrichten überwiegend sachlich verfasst und beschreiben den Sachverhalt recht objektiv. Anders hingegen verhält es sich mit den Reportagen, die Schicksale einzelner Kinder in den Vordergrund stellen und beispielsweise die „Inklusions-Schande“ (Drews, 2014b, BR77) aufzudecken. Dabei wird oft ein Narrativ gewählt, das Mitleid hervorrufen soll und zu diesem Zweck die Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer als Opfer des Systems darstellt, das durch Inklusion und die zusammenhängenden Umstände entstanden ist. Exemplarisch kann das an einer Reihe von Reportagen über einen autistischen Jungen, der gerne auf eine Spezialschule gehen möchte, es aber aufgrund eines Verbots der Schulbehörde nicht darf (BR75, BR77, BR82) gezeigt werden. Innerhalb der Reportagen wird deutlich, dass für die Eltern des Jungen klar ist: „Inklusion hat [ihren] Sohn noch kränker gemacht“ (Drews, 2014a, BR75). Um dem zu entgehen, ziehen die Eltern vor das Bundesverfassungsgericht (BR82), denn der Besuch einer allgemeinen Schule ist für ihn „die reinste Tortur. Die Folge: häufiges Erbrechen, wochenlange Fehlzeiten“ (Drews, 2014a, BR75). Wie der Rechtsstreit am Ende ausgeht, bleibt in der Berichterstattung der *Bild* offen. Der Konflikt zieht sich allerdings weiter bis in das Jahr 2018 hinein. Der Junge ist inzwischen volljährig und selbst Hauptkläger. Nach einem gerichtlichen Vergleich im Jahr 2015 durfte er die Spezialschule besuchen (Witte genannt Vedder, 2017). An diesen Vergleich sah sich die Schulbehörde jedoch nicht mehr gebunden und kündigte diesen auf, weshalb eine neue Klage seitens des Jungen folgte. Im Februar 2018 entschied das Oberlandesgericht, dass die Schulbehörde ein Zwangsgeld von 6000 Euro zu zahlen

habe (Kutter, 2018). Die Klage war demnach erfolgreich. Was offen bleibt, ist die Frage danach, ob der Junge zukünftig zielgleich oder zieldifferent unterrichtet wird. Er selbst wünscht sich einen zielgleichen Unterricht, damit er das Abitur ablegen kann (ebd.). Inwieweit die Schulbehörde seinem Wunsch nachgegangen ist, kann nicht herausgestellt werden.

### **Inklusion und inklusive Schule**

Wie in Kapitel 2.3 dargestellt, herrscht in der Diskussion um Inklusion in Wissenschaft und Praxis keine Einigkeit. Diese fehlende Einigkeit spiegelt sich auch in der Berichterstattung der *Bild* wider. In der Berichterstattung der *Bild* zeigen sich verschiedene Verständnisse von Inklusion. Demzufolge ist Inklusion:

- ... die Integration von beeinträchtigten und nichtbeeinträchtigten Schülerinnen und Schüler in normalen Schulen.
- ... der Rechtsanspruch für Menschen mit Beeinträchtigung eine allgemeine Schule zu besuchen und bedeutet Gleichberechtigung in der Bildung.
- ... bereits gescheitert, der „Inklusions-Irrsinn“ (Drews, 2014, BR77) sei nicht umsetzbar.

Jedes der einzelnen Verständnisse ist innerhalb der Artikel kohärent. Dennoch ist ein konsensueller Kern festzustellen, der sich eng an dem von der Bertelsmann-Stiftung geteilten Verständnis von Inklusion orientiert. Die Definition von Inklusion erfolgt in der Regel in Nebensätzen wie beispielsweise: „Inklusion, also das gleichzeitige Unterrichten von behinderten und nichtbehinderten Kindern, [...]“ (Schiel, 2014b, BR66). Auch die Bertelsmann-Stiftung versteht unter Inklusion den gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung (Bertelsmann Stiftung, 2014, S. 4 f.). Da die Studien der Bertelsmann-Stiftung die am meisten zitierten Studien in der *Bild* sind, ist es wohl kein Zufall, dass die Journalistinnen und Journalisten auch dieses Verständnis von Inklusion vertreten. Weiterhin liegt die Vermutung nahe, dass solche quantitativen Studien als erste Informationsquelle dienen, um wissenschaftliche Befunde in die Berichterstattung miteinzubeziehen. Die Grafiken und Daten mit Exklusions- und Inklusionsquote machen die Studien leicht verständlich und lassen einen vermeintlich gesicherten Schluss auf das Gelingen oder Misslingen von Inklusion zu. Den Inklusions- und Exklusionsquoten zum Trotz bleibt durch diese quantitativen Erhebungen die Frage nach gutem, inklusivem Unterricht weitestgehend unbeantwortet. Denn die bloßen Zahlen sagen nicht viel über die Qualität inklusiven Lernens an Kindertagesstätten und Schulen aus (Schultz, 2011a, SZ19; Steinbacher, 2014, SZ43).

Da die Nachricht als am meisten verwendete Darstellungsform wenig Platz für ausführliche Definitionen bietet, wird Inklusion in der Regel auf den gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülerinnen mit und ohne Beeinträchtigung beschränkt. Noch häufiger wird jedoch der Rechtsanspruch für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung in den Vordergrund gerückt. Die Artikel BR16, BR61 und BR84 sind drei Beispiele, in denen die Umsetzung der Inklusion ihre Legitimation durch das Inkrafttreten der UN-BRK erhält. Das könnte damit zusammenhängen, dass die *Bild* ihren thematischen Schwerpunkt auf den Bereich *Ministerien, Organisationen und Parteien* (MOP) legt, der eng mit dem Bereich der *Gesetze und Erlasse* (GE) verbunden ist. Da die *Bild* ihre Stärke in der lokalen Berichterstattung entfaltet, berichtet sie mithilfe der Lokalredaktionen von Änderung der Gesetzgebung im jeweiligen Landtag nah und aktuell. Sie berichtet nicht nur über Gesetzesänderungen zur Inklusion in den verschiedenen Ländern, sondern auch über konkrete Rechtsansprüche, die betroffene Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern einfordern können.

Da in nur wenigen Artikeln über den Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern in inklusiven Klassen berichtet wird, entsteht der Eindruck, dass eher die allgemeine Teilhabe, Anerkennung und das Wohlbefinden aller Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund gerückt wird. Denn gerade von dem großen emotionalen Potenzial dieser drei Begriffe macht die *Bild* in der Berichterstattung Gebrauch. In Reportagen wird vorwiegend über Einzelschicksale von Schülerinnen und Schülerinnen mit Beeinträchtigung berichtet, die an inklusiven Schulen oder in inklusiven Klassen nicht integriert werden können. Gerade diese Geschichten sollen Leserinnen und Leser auf eine sehr persönliche, emotionale und mitfühlende Weise berühren. Im Artikel „Diagnose unbeschulbar“ (Steinbach, 2014, BR69) werden beispielsweise drei Schülerinnen und Schüler mit emotionalen Beeinträchtigungen vorgestellt, die „[c]hronisch krank [sind und] von Mitschülern gemobbt“ (ebd.) werden. Der „blasse [Linus] mit den klaren blauen Augen“ (ebd.), Daria, die „[h]übsch ist [...], aber ein wenig blass“ (ebd.) und Alex, der „in der siebten Klasse [war], als der Schmerz [begann], sein Leben zu bestimmen“ (ebd.), sind die Protagonisten. Die Beschreibungen stellen die Kinder als kranke, schwache und leidende Kinder dar. Darüber hinaus haben die Kinder „kaum Chancen auf einen Abschluss“ (ebd.), weil sie zu Hause unterrichtet werden. Wie und warum es zum Heimunterricht kam und wie die Lehrerinnen und Lehrer mit den Kindern umgegangen sind, wird nicht berichtet. Eher scheint es um die Emotionen der Leserinnen und Lesern zu gehen. Die Berichterstattung soll in ihnen vermutlich Mitgefühl und Bedauern hervorrufen, statt über die Umstände zu berichten, wie es letztlich zu den Situationen kam.

Beispiele wie diese oder des oben genannten Jungen machen deutlich, dass sich die Berichterstattung in der *Bild* weniger auf die Umsetzung an den Schulen fokussiert als mehr an Einzelschicksalen. Die Beispiele zeigen auch, was Piezunka et al. (2017) als viertes Verständnis von Inklusion herausstellen: Inklusion als Utopie. Allerdings nicht in dem Sinne, dass Inklusion ein Wunsch für die Zukunft ist, der niemals vollständig erreicht werden kann, sondern eher im umgekehrten Sinn. Die aktuelle Umsetzung der Inklusion wird als Dystopie dargestellt, die keiner Schülerin und keinem Schüler gerecht wird. Für einige Autorinnen und Autoren gibt es wegen der bestehenden personellen und finanziellen Mängel sowie dem Fehlen von Rahmenbedingungen nur den Schluss, dass Inklusion unter den bestehenden Voraussetzungen nicht funktionieren kann. Einigkeit herrscht jedoch darüber, dass das Ziel des gemeinsamen Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Beeinträchtigung wünschenswert ist.

### **Inklusive Schulen in der *Bild*-Zeitung**

Schulen, über die die *Bild* berichtet, sind in erster Linie sogenannten Leuchtturmschulen. In den Schulprogrammen dieser Schulen lassen sich verschiedene Kriterien für eine gelingende Inklusion finden:

- Individuelles Lernen,
- Diagnostik und Beratung,
- Kooperation zwischen Schulen und anderen Einrichtungen,
- Kommunikation auf allen Ebenen,
- Fortbildung und Hospitationen und
- Stetige Evaluation des Unterrichts

Die aufgeführten Aspekte stammen aus den Schulprogrammen der Schulen über die berichtet wird und sind hier nur recht grob und knapp zusammengefasst. Sie bilden aber genau die Kernpunkte, auf die sich die Schulen in ihren Schulprogrammen stützen. Die Konzeption und die Methodik variieren an den Schulen. Gerade in Bezug zum individuellen Lernen finden die Schulen unterschiedliche Wege, um ihren Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zum individuellen Lernen zu bieten. Die Schulen finden ihren Weg in die Berichterstattung der *Bild* allerdings weniger durch ihre gelungenen Schulkonzepte, sondern eher durch den Gewinn eines Schulpreises oder die Begleitung durch eine Universität. Über die Schulprogramme wird nur selten und falls doch nur in Ansätzen geschrieben. Ein Beispiel dafür ist die *Grundschule auf dem Süsteresch* in Schüttdorf, über die berichtet wird, nachdem sie 2016 den Jakob-Muth-Preis gewinnt (BR100). In einem Artikel wird die Schule und ihr Profil kurz vorgestellt und es wird zudem erläutert, was unter dem Konzept des *Selbstbestimmten Lernens* verstanden wird. Anhand einzelner Zitate von Lehrerinnen

und Lehrern wird der Schullalltag und das Leitprofil der Grundschule einfach erklärt. Ein Folgeartikel geht wiederholt auf die Grundschule ein und erklärt: „So funktioniert Deutschlands beste Schule“ (Schäfer & Sommerfeld, 2016, BR102).

Die Berichterstattung verläuft allerdings nicht immer so harmonisch. Denn auch an den sogenannten Leuchtturmschulen bestehen bestimmte Probleme. An der *Charlotte-Salomon-Schule*, dem „Vorzeige-Projekt“ (Bild, 2014b) Berlins, werden Gelder und Stellen gestrichen. „Ist Berlins neues Schul-Konzept gescheitert?“ (ebd.), fragen die Autoren. Denn aufgrund der Kürzungen könnten die Schülerinnen und Schüler nicht gerecht gefördert werden. Gleiches zeigt sich an der Römerstadtschule in Frankfurt. Die Schule gehört zu einer von der Landesregierung angestrebten Modellregion. Wegen des Aufbaus dieser Region sollen an der Schule Kürzungen stattfinden. Eine „[d]üstere Prognose der Römerstadtschule“ (Schiel, 2015, BR94). Die Schule sieht sich deshalb nicht mehr in der Lage den Schülerinnen und Schülern einen qualitativ hochwertigen Unterricht zu bieten. Die „Römerstadtschule wird KAPUTT gespart“ (ebd.), heißt es.

Weitere Kritik zur Inklusion kommt aus Hamburg, von Bildungsforscher Dr. Rainer von Kügelgen. Er wird aus einem seiner Fachaufsätze zitiert, in dem er schrieb: „Für die Schüler bedeutet dies den Absturz ins Haifischbecken des Bildungsdarwinismus“ (Schiel, 2014a, BR65). Das Zitat ist so aber nicht ganz richtig, denn eigentlich lautet es: „Für die Schüler bedeutet Individualisiertes Lernen den Absturz ins Haifischbecken des Bildungsdarwinismus“ (von Kügelgen, 2012, S. 38). Ein entscheidender Unterschied, denn im Artikel wird das vermeintliche Zitat auf die Inklusion beeinträchtigter Schülerinnen und Schüler in allgemeinen Schulen bezogen. Im Originalartikel bezieht sich der Autor hingegen auf die Methode des Individualisierten Lernens. Das wird für die Leserinnen und Leser aber ohne Kenntnis des Artikels nicht deutlich. Inklusion erfährt dadurch eine sehr negative Konnotation. Sie schadet den Schülerinnen und Schülern eher, als dass sie ihnen hilft. Dieser Artikel ist jedoch der einzige, in dem zur Inklusion ein fehlerhaftes Zitat zu finden ist.

Insbesondere wegen des Fehlens von bestimmten Rahmenbedingungen erscheint Inklusion in der Berichterstattung der *Bild* bereits gescheitert. In erster Linie ist es das Fehlen von Sonderpädagogen an den Schulen, das zum Aufhänger der *Bild* wird. Mit der steigenden Zahl von Schülerinnen und Schülern, die mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernen, muss auch die Zahl der Sonderpädagoginnen und -pädagogen steigen, schreiben einzelne Journalistinnen und Journalisten (BR90, BR92, BR140). Denn das unterrichtende und betreuende Personal an Schulen und Kindertagesstätten hat keine oder eine unzureichende sonderpädagogische Ausbildung (BR32, BR99). „Als ob plötzlich der Hausarzt am OPTisch [sic!] stehen würde“ (Poensgen, 2016, *Bild*), meint Udo Beckmann, der Bundesvorsitzende des VBE. Das führe unweigerlich zur Überforderung der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Erzieherinnen und Erzieher (BR34, BR91, BR137). Wie hoch

die Belastung der Lehrerinnen und Lehrer ist, schreibt am 14.09.2014 die ehemalige Vorsitzende der Evangelischen Kirche Margot Käßmann (2014, BR86). Sie zitiert dazu aus einem Gespräch mit einer Sonderpädagogin:

„Statt wie früher in der Förderschule einzelne Kinder gezielt zu begleiten, soll sie für ein paar Stunden in einer Klasse vorbeischaun. Wie soll sie die Kinder überhaupt kennenlernen, Ihnen bei der Integration der Klasse helfen, wenn sie selbst gestresst von Ort zu Ort hetzen muss?“ (ebd.)

Das Gespräch scheint sehr intensiv gewesen zu sein, denn: „Nach unserem Gespräch war ich schon vom Zuhören erschöpft!“ (ebd.), schreibt Käßmann weiter. Der Tenor der Berichterstattung ist hier, dass es für die aktiven Pädagoginnen und Pädagogen nur umso härter sein müsse, wenn Frau Käßmann schon vom bloßen Zuhören überfordert ist.

Es ist schwierig mit der „Herkulesaufgabe“ (Meyer, 2014, BR70) der Inklusion. Auf die Frage, wie die Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung gelingen könnte, geben die Journalistinnen und Journalisten der *Bild* aber keine Antwort. Die Artikel, in der die Umsetzung der Inklusion kritisiert wird, weisen zumeist Forderung danach auf, die Rahmenbedingungen auszubessern die fehlen, bevor Inklusion gelingen kann. Dazu zählen die Berichterstattung der *Bild* zusammenfassend das Fehlen von ausgebildetem pädagogischem Personal, technische und bauliche Ressourcen sowie spezielle Aus- und Fortbildungsprogramme. Dabei bestünde das Potential, die Leserinnen und Leser darüber aufzuklären, wie Inklusion und inklusiver Unterricht gelingen kann. Denn es bestehen gute und sinnvolle Ansätze inklusiv zu unterrichten. Stattdessen wird die Diskussion in der *Bild* gezielt auf die Mängel der Inklusion gelenkt und ihr Scheitern erklärt (BR72).

## **8. Zusammenfassende Diskursanalyse**

Mit der Berichterstattung zur Inklusion werden von den Zeitungen verschiedene Themen angesprochen, die kontrovers diskutiert werden (Kapitel 7). Unter den Zeitungen bestehen hinsichtlich der Haltung und der Art und Weise der Berichterstattung einige Unterschiede. Zurückzuführen ist das vermutlich auf die politisch-publizistische Leitlinie, die von einem linken Spektrum bis hin zu einem konservativem reichen (Kapitel 3). In der *Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung* schreibt Katrin Hummel (2014) im Zusammenhang zur Diskussion um Inklusion, „wer politisch links steht, ist oft für Inklusion [...]. Wer politisch rechts steht, ist nicht unbedingt gegen Inklusion, aber oft dafür, die Förderschulen trotz Inklusion beizubehalten“ (ebd.). Von den untersuchten Zeitungen ist keine Zeitung einem äußeren rechten Spektrum zuzuordnen, doch gerade in den eher konservativen Zeitungen zeigt sich eine kritische und teils ablehnende Haltung. Die links ausgerichteten Zeitungen setzen sich besonders zu Beginn des untersuchten Zeitraums für die Akzeptanz

von Inklusion sowie von Menschen mit Beeinträchtigung ein. Oft wird argumentiert, dass mit der UN-BRK die Inklusion ein geltendes Menschenrecht sei, dass es zu achten gilt. Mit der fortschreitenden Zeit wird die die Berichterstattung zunehmend kritischer, da sich auch die konservativeren Zeitungen an der Berichterstattung beteiligen. Die zentralen Kritikpunkte und Ergebnisse werden in diesem Kapitel zusammenfassend dargestellt. Unter Bezug auf die Struktur- und Feinanalyse wird eine zusammenfassende Diskursanalyse geführt, die weitere Bereiche der Diskussion um Inklusion miteinbeziehen (Kapitel 2.3). Darüber hinaus wird die Kritik der Diskussion prägnant formuliert und es werden Vorschläge zur Vermeidung oder Eindämmung der Diskussion um Inklusion aufgestellt (Kapitel 10). Bezogen auf den Verlauf der KDA sind es die abschließenden Schritte und stellen die Gesamtanalyse der Diskussion dar. Die erzielten Ergebnisse werden in diesem Prozess reflektiert und Gesamtaussagen bezüglich der einzelnen Forschungsfragen werden getroffen.

***Forschungsfrage 1:*** Wie gestaltet sich die Diskussion zur Inklusion in den Printmedien?

Die erste Forschungsfrage bezieht sich insbesondere auf die Strukturanalyse der Zeitungen und wirft einen quantitativen Blick auf das Datenmaterial. Insgesamt werden in den Zeitungen 473 Artikel über die Jahre von Dezember 2006 bis Dezember 2018 veröffentlicht. Die meisten Artikel erscheinen in der *taz* (97 Artikel), der *Frankfurter Rundschau* (95 Artikel) und der *Süddeutschen Zeitung* (92 Artikel). Die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* veröffentlicht 82 Artikel, *Die Zeit* 52 Artikel und die *Welt* 41 Artikel. Die *Bild* ist mit nur 14 Artikeln die Zeitung, die am wenigsten Artikel veröffentlicht. Das liegt allerdings daran, dass die *Bild* täglich in verschiedenen Regionalausgaben erscheint (Kapitel 3.3.1). In den Regionalausgaben wird ebenfalls über Inklusion geschrieben (Exkurs: Die Berichterstattung in der *Bild*). Die Berichterstattung bezieht sich sowohl auf *Bild*-typische Reportagen von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung, die häufig mit einem Skandal verbunden sind, als auch auf kurze Nachrichten zu den neuesten Begebenheiten zur Inklusion in der Region. Dazu zählen beispielsweise neue Gesetze oder der Gewinn eines Schulpreises von einer Schule aus der Region.

Die Zeitungen veröffentlichen über den Zeitraum viele Artikel mit dem Schwerpunkt Inklusion. Ihre Journalistinnen und Journalisten machen von verschiedenen journalistischen Darstellungsformen Gebrauch. Je nach Art des Artikels verfolgen die Journalistinnen und Journalisten eine andere Intention um ihre Leserinnen und Leser zu informieren. Mit einer kurzen Nachricht können sie beispielsweise kurze Informationen und Eckdaten zu einem Sachverhalt liefern, mit einem Bericht können sie darüber hinaus über Hintergründe oder die Vorgeschichte berichten (Hooffacker & Meyer, 2017, S. 53 ff.). Der Bericht ist in den Zeitungen die am häufigsten verwendete journalistische Darstellungsform. Insgesamt erscheinen 177 Berichten in dem untersuchten Zeitraum. Die

Nachricht als kleiner Bruder eines Berichts (ebd., S. 118) erscheint als nächst häufigste Darstellungsform. In der *Süddeutschen Zeitung* erscheinen gleich viele Berichten und Nachrichten. Anders als beispielsweise in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*, die mit der Rubrik *Bildungsnotizen* eine eigene Randspalte für Nachrichten zu Bildungsthemen haben, erscheinen der größte Teil der Nachrichten in der *Süddeutschen Zeitung* zusammen mit einem Bericht. In diesen kurzen Nachrichten werden häufig die wichtigsten Fakten dazu aufgestellt, was Inklusion ist. Die Berichte gehen anschließend tiefer auf das Thema Inklusion ein, ohne dass sie Inklusion speziell definieren. In den anderen Zeitungen wird in vielen Berichten oft in ein bis zwei Nebensätzen erklärt, was mit Inklusion gemeint ist.

Die Besonderheit der *Zeit* ist ihr wöchentliches Erscheinen. Das erlaubt es ihr größere und umfangreichere Berichte sowie Reportagen zu veröffentlichen. Insgesamt erscheinen 50 Prozent der Artikel in *Die Zeit* als Reportage. Im Vergleich zu den Berichten, ist die Reportage weniger objektiv, da Beobachtungen und Wahrnehmung der Journalistin oder des Journalisten eine wichtige Rolle spielen (Henkel, 2013). Beim Schreiben einer Reportage berichtet die Journalistin oder der Journalist direkt vor Ort und lässt die Leserinnen und Leser am Geschehen teilhaben. Dabei ist es entscheidend, dass nicht nur die Geschichte erzählt, sondern sie auch mit Fakten unterfüttert wird (Hooffacker & Meyer, 2017, S. 121 ff.). In *Die Zeit* erscheinen verschiedene Reportagen, die aus dem Alltag von inklusiven Schulen berichten. In einer Langzeitreportage berichtet Jeannette Otto beispielsweise sechs Jahre lang über eine fünfte Klasse der Gesamtschule Bremen-Osterholz, die am Anfang steht, inklusiv zu arbeiten (ZE19, ZE23, ZE32, ZE37, ZE43, ZE47). In der Anfangszeit herrscht bei der Autorin wie auch bei der Schule und ihren Lehrerinnen und Lehrern Verunsicherung, wie inklusive Lernen an der Schule überhaupt umgesetzt werden kann. Im Laufe der Jahre zeigt sich in der Berichterstattung jedoch ein positiver Trend. Die anfänglichen Schwierigkeiten legen sich und die Klasse wächst zu einer guten Gemeinschaft zusammen. Auch die Lehrerinnen und Lehrer arrangieren sich trotz auftretender Unsicherheiten und sind der Inklusion positiv zugewandt. Am Ende der Langzeitreportage werden die Schülerinnen und Schüler aus der Schule verabschiedet, einige Schülerinnen und Schüler der Inklusionsklasse wechseln an die Oberstufe der Gesamtschule, andere starten eine Ausbildung. Otto schließt mit der nüchternen Feststellung: „In ein paar Wochen starten [die Lehrerinnen und Lehrer der Klasse] mit 23 neuen Kindern, fünf davon werden Inklusionsschüler sein. Sie fangen wieder ganz von vorn an“ (Otto, 2017, ZE46). Der letzte Satz der Reportagen schmälert die Erfolge der Lehrerinnen und Lehrer sowie die ihrer Klasse erheblich. Bis dahin zeichnet sich ein positives Bild von Inklusion ab. Der Zusammenhalt innerhalb der Klassengemeinschaft ist gewachsen und „fast jeder hat ein Ziel für sich gefunden“ (ebd.). In ein paar Wochen fängt jedoch wieder alles ganz von vorne an. Die Rhetorik des Satzes suggeriert, dass von den letzten sechs Jahre nichts übrigbleibt, auf das sich die Schule in den nächsten

Jahren stützen kann. Selbstverständlich kommen mit der neuen Klasse neue Herausforderungen auf die Lehrerinnen und Lehrer zu, das ist unbestreitbar. Bezogen auf die Inklusion macht der Satz aber den Anschein, als wären alle Erfahrungswerte aus den letzten sechs Jahren nicht mehr vorhanden und inklusive Strukturen müssten wieder von Grund auf geschaffen werden. Die Lehrerinnen und Lehrer haben solche Strukturen allerdings schon in den Schulalltag etabliert und können sich auf Erfahrungen berufen, die ihnen auch bei der neuen Klasse nützen können. Es ist kein Start der Stunde Null, den die Lehrerinnen und Lehrer machen, wenngleich die neue Klasse neue Herausforderungen mit sich bringen wird. Das hier aufgezeigte Beispiel ist stellvertretend für eine Rhetorik, die sich auch in anderen Artikeln wiederfindet. Es ist zwar keineswegs die Regel, jedoch können einzelne Sätze wie der oben zitierte das Bild und den Erfolg von Inklusion im Wesentlichen beeinflussen und verändern.

Der Kommentar zählt zu den meinungsäußernden Darstellungsformen. Autorinnen und Autoren argumentieren darin im Idealfall mit „seriös-rationaler Argumentation“ (Bracker, 2002, S. 12) und bestechen durch sprachliche Prägnanz. In den Zeitungen wird er häufig in Form von Gastbeiträgen veröffentlicht. Die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (17 Artikel), die *Süddeutsche Zeitung* (12 Artikel) sowie die *taz* (10 Artikel) veröffentlichen die meisten Kommentare. Diese werden sowohl von Expertinnen und Experten mit dem Fachgebiet Inklusion verfasst als auch von Autorinnen und Autoren des eigenen Zeitungshauses. Die Kommentierenden schreiben in nahezu allen Zeitungen der politischen Leitlinie der Zeitung getreu und äußern sich zumeist kritisch gegenüber der Inklusion. Im Falle der *Süddeutschen Zeitung* und der *taz* sind die Meinungen der Kommentierenden ausgeglichen. Es werden in einem recht ausgewogenen Verhältnis sowohl befürwortende als auch kritische Kommentare in den Zeitungen gedruckt.

Expertinnen- und Expertenmeinungen erhalten nicht nur in Kommentaren, sondern auch mit Interviews Einzug in die Zeitungen. Von den 63 Interviews insgesamt erscheinen 22 in der *Frankfurter Rundschau*. Die *Zeit*, die *taz* und die *Süddeutsche Zeitung* veröffentlichen noch etwas über zehn Interviews, die restlichen Zeitungen weniger bis gar keins. Die interviewten Expertinnen und Experten stammen meist aus der Wissenschaft oder der Politik. Seltener werden Pädagoginnen und Pädagogen, die aus Sicht der Praxis berichten, interviewt. Die Qualität der Interviews wird durch die Fragen mitbestimmt (Faulbaum, Prüfer & Rexroth, 2009, S. 14). Die interviewführenden Journalistinnen und Journalisten können demnach durch ihre Fragetechnik mitbestimmen, welche Informationen sie von der interviewten Person bekommen. Die in den Zeitungen veröffentlichten Interviews zur Inklusion sind für die interviewten Personen eher weniger herausfordernd. Besonders in den Interviews der *Frankfurter Rundschau* sind die Fragen weniger kritisch. Zwar wird die Position der interviewten Person deutlich, doch darüber hinaus wird die Darstellung der Positionen nur wenig hinterfragt. Das führt dazu, dass es kaum zu einer Auseinandersetzung oder Diskussion

mit der Inklusion kommt. In den anderen Zeitungen ist das kaum anders. Es werden wenige kritische Fragen gestellt, investigative oder entlarvende Fragen gibt es kaum. In Anbetracht der Tatsache, dass viel Kritik an dem Vorgehen der Politik geübt wird (Kapitel 7.2), wären solche Fragen zumindest in Interviews mit Politikerinnen und Politikern angebracht, um sie herauszufordern. Fragen an Politikerinnen und Politikern bleiben hingegen nur an der Oberfläche und Fragen nach den Plänen für die Inklusion. Die Antworten bleiben meist vage und parteikonform. Tiefer gehende Fragen wären allerdings sehr sinnvoll, um mehr über politische Pläne und Vorhaben zur Inklusion zu erfahren.

### *Jahresüberblick und Themen über die Jahre*

Die Artikel zur Inklusion nehmen mit der Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2006 kontinuierlich zu. In den Anfängen des Untersuchungszeitraum bis 2011 schreiben die *taz* und die *Frankfurter Rundschau* die meisten Artikel. Die Berichterstattung der Inklusion ist in den untersuchten Zeitungen zu Beginn also eher ein Anliegen der links-orientierten Zeitungen. Besonders die *taz* zeigt sich sehr kämpferisch. Ihre Journalistinnen und Journalisten fordern in ihren Artikeln das Recht von Menschen mit Beeinträchtigung auf Bildung und sind für die Abschaffung der Förderschulen. Im Jahr 2007 ist die Diskussion um die Förderschule das am meisten berichtete Thema. In den folgenden Jahren rückt dann zunehmend die Definition des Begriffs ins Zentrum der Berichterstattung. An der Begriffsbestimmung beteiligt sich ab dem Jahr 2011 besonders die *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Einzelne Autorinnen und Autoren der Zeitung beziehen sich insbesondere auf Bernd Ahrbeck, der als Kritiker des Inklusionsgedankens gilt. Es herrscht keine Einigkeit in den Zeitungen darüber, was Inklusion ist (Kapitel 6). Oft wird Inklusion als der gemeinsame Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung dargestellt.

Im Jahr 2014 erscheinen mit Abstand die meisten Artikel. Das liegt nicht unbedingt an den erreichten Meilensteinen zur Inklusion, sondern an der Situation um den Schüler Henri, der in diesem Jahr populär wird. Die Lehrerkonferenz des Gymnasiums, an das Henri wechseln soll, lehnt den Schulversuch allerdings ab, was zu einer bundesweiten Diskussion um Inklusion führt. In fast allen Zeitungen ist von der Situation zu lesen und auch in der Talkshow *Günther Jauch* wird darüber diskutiert. Es stellt sich die Frage, warum genau Henri der Stoßstein für eine bundesweite Diskussion um Inklusion ist, denn er ist nicht das einzige Kind, das von einer allgemeinen Schule abgelehnt wurde oder Probleme hat einen Schulplatz zu finden (u.a. FAZ26, SZ70, TAZ96, WE14). Für die mediale Präsenz von Henri könnten mehrere Faktoren verantwortlich sein. Holger Wallitzer-Eck (2014) rief zu einer online-Petition auf, die mit fast 30.000 Stimmen erfolgreich war. Außerdem könnte der Einsatz von Henris Mutter für die Aufmerksamkeit der Situation gesorgt haben. Als Journalistin und Juristin wird sie um die nötigen Mittel wissen, wie eine Situation

medienwirksam publik gemacht werden kann. Welche Faktoren letztlich dafür verantwortlich sind, kann nicht endgültig geklärt werden. Einzig der Fakt ist, dass wegen Henri in Deutschland sehr kontrovers über die Inklusion diskutiert wird.

Nach dem Höhepunkt im Jahr 2014 erscheinen im Jahr 2015 und 2016 wieder deutlich weniger Artikel. Zurückzuführen ist das möglicherweise auf die Flüchtlingskrise, die in diesen Jahren Deutschland beschäftigt. Da die Aktualität im Journalismus ein wichtiges Kriterium darstellt, werden gesellschaftlich wichtige Themen eher berichtet als andere. In den Folgejahren nimmt die Berichterstattung zur Inklusion wieder zu. Im Gegensatz zum Jahr 2014 lässt sich aber kein gemeinsames Thema feststellen. Möglicherweise ist die Landtagswahl in NRW im Jahr 2017 und der daran angeschlossene Regierungswechsel ein neuer Aufhänger, wieder vermehrt über Inklusion zu berichten. In der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* erscheinen speziell zur Landtagswahl in NRW einige Artikel, die sich mit den neuen Plänen der Landesregierung zur Inklusion befassen. Unter anderem erscheint auch ein Interview mit der neuen Schulministerin Yvonne Gebauer, die mit der alten Landesregierung abrechnet und den neuen Weg der Inklusion aufzeigt (FAZ71). Entgegen der Vorgaben der alten Landesregierung sollen keine Förderschulen mehr geschlossen werden.

#### *Überblick über die Autorinnen und Autoren der Zeitungen*

Die Autorinnen und Autoren der Zeitungen sind überwiegend Journalistinnen und Journalisten. Ihr Anteil unter allen Autorinnen und Autoren macht 70,6% aus. In Anbetracht des Titels dieses Reviews erscheint das wenig verwunderlich. Für die Diskussion um Inklusion ist es trotzdem relevant. Im Folgenden werden die fünf Journalistinnen und Journalisten aufgeführt, die am häufigsten in den untersuchten Zeitungen zur Inklusion schreiben<sup>28</sup>:

#### 1. **Heike Schmoll** (*Frankfurter Allgemeine Zeitung* – 33 Artikel)

Studierte Germanistik und Evangelische Theologie und arbeitete während des Studiums als freie Mitarbeiterin für das Heidelberger Tageblatt. Ihr besonderes Interesse gilt der Systematischen Theologie (*Frankfurter Allgemeine Zeitung*, o.J.). Bei der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* ist sie zuständig für die Schul- und Hochschulpolitik sowie Fragen der wissenschaftlichen Theologie (ebd.)

---

<sup>28</sup> Eine Liste aller schreibenden Autorinnen und Autoren findet sich im Anhang (A12 Liste aller Autorinnen und Autoren).

2. **Johann Osel** (*Süddeutsche Zeitung*, 26 Artikel)

Studierte Germanistik, Journalistik und Geschichte. Seit 2007 ist er bei der Süddeutschen Zeitung (*Süddeutsche Zeitung*, o.J.). Osel ist zuständig für Innenpolitik mit dem Schwerpunkt auf Bildungspolitik.

3. **Peter Hanack** (*Frankfurter Rundschau*, 22 Artikel)

Welches Studium Peter Hanack abschloss, kann der Autorensseite nicht entnommen werden. Bei der Frankfurter Rundschau „beobachtet und beschreibt er, was sich in den Schulen tut und wie sich die Region entwickelt“ (*Frankfurter Rundschau*, o.J.)

4. **Katja Irle** (*Frankfurter Rundschau*, 16 Artikel)

Studierte Geschichte, Politik und Germanistik. Sie arbeitete viele Jahre bei der Frankfurter Rundschau im Bildungs- und Wissensressort. Heute ist sie freie Journalistin und für verschiedene Zeitungen tätig (*Beltz*, o.J.).

5. **Martin Spiewak** (*Die Zeit*, 16 Artikel)

Studierte Geschichte und Spanisch in Hamburg und Madrid. Spiewak gehört dem Vorstand der *Internationalen Journalisten Programme* an und ist für das Lateinamerikaprogramm zuständig (*Zeit Online*, o.J.). Er ist Redakteur im Ressort Wissen.

Die Recherche zu den Personen auf den Autorinnen- und Autorensseiten der jeweiligen Zeitungen oder Verlage verdeutlicht, dass die Journalistinnen und Journalisten, die in den Zeitungen zur Inklusion schreiben, wenig Kontakt zur inklusiven Praxis haben oder in ihrem Studium hatten. Die Recherche beschränkt sich zwar nur auf fünf der 149 veröffentlichenden Journalistinnen und Journalisten und erhebt damit keinen Anspruch auf Allgemeinheit. Dennoch ist zu vermuten, dass die Journalistinnen und Journalisten, die hauptberuflich bei einer Zeitung angestellt sind, eine ähnliche Biografie aufweisen. Anders als die Professionsgruppen, die sich täglich mit der Inklusion auseinandersetzen, ergibt sich ein anderer Zugang zu diesem Themenfeld. Das soll den Schreibenden allerdings keinerlei Expertise zur Inklusion absprechen. Es ergeben sich aber aufgrund der Profession verschiedene Sichtweisen auf die Praxis der Inklusion. Das Verständnis von Inklusion als Prozess (UNESCO, 2014; Hillenbrand, 2017, S. 312) wird in der Wissenschaft weitestgehend geteilt. Sie erfordert Zeit, Geduld und passende Konzepte, damit sie an den Schulen umgesetzt werden kann. In den Zeitungen wird die Inklusion hingegen weniger als Prozess verstanden und oft als gescheitert erklärt (u.a. FR84, TAZ57, WE26). Die momentanen Probleme mit der Inklusion werden als so entscheidend angesehen, dass der perspektivische Blick, der einem Prozess inhärent ist, verloren geht und die guten kleinen Schritte (Osel, 2014, SZ38) keine Berücksichtigung finden. Dabei zeigen positive Schulbeispiele, die sich auch in der Berichterstattung der Zeitungen wiederfinden, dass Inklusion trotz fehlender Rahmenbedingungen gelingen kann. Schulleistungsstudien

wie BiLieF (Neumann, et al., 2017, S. 43 ff.) oder das Rügener Inklusionsmodell (Voß et al., 2015, S. 51 ff.) machen zudem deutlich, dass Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung in inklusiven Settings nicht benachteiligt werden und im Fall von BiLieF mehr lernen als an der Förderschule.

Die zweitgrößte Gruppe der Autorinnen und Autoren sind Professorinnen und Professoren. Am häufigsten schreiben sie in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitungen* Gastbeiträge zur Inklusion. Bernd Ahrbeck ist von den sechs schreibenden Professoren in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung mit drei veröffentlichten Artikeln federführend. Die Meinung Ahrbecks wird von einzelnen Autorinnen und Autoren sehr geschätzt und in der eigenen Berichterstattung immer wieder aufgegriffen. Ahrbeck äußert sich sehr kritisch zum Konzept der Inklusion und der Schließung der Förderschulen. Er prägt zudem die Unterscheidung der zwei Gruppen der *radikalen* und *moderaten Inklusionsbefürwortern* (Ahrbeck, 2011a). Die weiteren Professoren, die in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* veröffentlichen, sind ebenfalls kritisch gegenüber der Inklusion eingestellt. Auch sie berichten auf der Basis wissenschaftlicher Befunde über die Grenzen der Inklusion (FAZ8, FAZ19, FAZ36). Rainer Winkel schreibt zeitungübergreifend einen Artikel in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* und einen in der *Welt*. In beiden Artikeln grenzt er sich strikt von den Ansichten der *radikalen Inklusionsbefürworter* ab und referiert auf die Ansichten Bernd Ahrbecks. Befürwortende Ansichten zur Inklusion von Professorinnen und Professoren finden sich in der *Frankfurter Rundschau*. Lisa Pfahl und Justin Powell (2008, *Frankfurter Rundschau*) üben in ihrem Artikel „Deutschland grenzt aus“ Kritik an der Förderschule und stellen auf, dass eine „Bildungspolitik der Inklusion [...] durch unterschiedliche Faktoren verhindert [wird]“ (ebd.). Im weiteren Verlauf stellen sie insbesondere das dreigliedrige Schulsystem als Problem heraus.

### *Das Wichtigste in Kürze*

Über den untersuchten Zeitraum zwischen 2006 bis 2018 können 473 Artikel speziell zum Thema Inklusion herausgestellt werden. Zu Beginn des Untersuchungszeitraums veröffentlichen insbesondere die links-liberalen Zeitungen (*taz* und *Frankfurter Rundschau*) viele Artikel zu Inklusion, in denen unter anderem das Recht auf Inklusion eingefordert wird. Im Jahr 2014 nimmt die Berichterstattung ihren Höhepunkt. Es erscheinen 92 Artikel, was einen Anteil von fast 20 Prozent der Gesamtartikel ausmacht. Grund dafür könnte die Situation um den Schüler Henri sein, der in diesem Jahr bundesweite Aufmerksamkeit bekommt. Nach dem großen Anstieg geht die Zahl der Artikel zur Inklusion in den Jahren 2015 und 2016 in allen Zeitungen stark zurück und sinkt auf

ein Niveau wie aus den Jahren 200 bis 2011<sup>29</sup>. Erst in den Jahren 2017 und 2018 nimmt die Zahl wieder zu. Im Unterschied zu dem Jahr 2014 gibt es allerdings kein gemeinsames Thema.

**Forschungsfrage 2:** Inwiefern lassen sich Unterschiede in der Berichterstattung zwischen den einzelnen Zeitungen feststellen?

Im Verlaufe des Reviews ist bereits deutlich geworden, dass sich die Berichterstattung in den Zeitungen deutlich voneinander unterscheidet. Die Zeitungen verfolgen eine politisch-publizistische Leitlinie, die von (links-)liberal bis konservativ reicht. Wie zum Eingang des Kapitels festgehalten, schreiben die (links-)liberalen Zeitungen eher positiv zur Inklusion und die konservativen Zeitungen berichten eher kritisch. Die *Bild*-Zeitung ist eine Ausnahme, da sich die Themen eher auf sensationelle Aspekte der Inklusion beziehen. Die Reportagen zu Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung in der *Bild* gestalten sich dementsprechend kritisch und stellen der Inklusion kein gutes Zeugnis aus. Auf der anderen Seite sind die kurzen Nachrichten über Gesetzesänderungen zur Inklusion, Schulen die Inklusionspreise gewinnen oder Nachrichten über den allgemeinen Fortschritt der Inklusion recht sachlich und neutral gehalten. Eine wirkliche Position zur Inklusion lässt sich daher weniger erkennen oder herausarbeiten.

Die anderen Zeitungen folgen weitestgehend ihrer politisch-publizistischen Leitlinie oder dem Grundsatz der Zeitungsredaktion. Trotz der verschiedenen Autorinnen und Autoren ergeben sich innerhalb der Zeitung gewisse Eigenheiten, die sich in der Berichterstattung widerspiegeln (Tabelle 15). Die *taz* zeigt sich besonders zu Beginn der Berichterstattung sehr kämpferisch. Einzelne Autorinnen und Autoren fordern dazu auf Elterninitiativen oder Bewegungen zu gründen, um Belange zur Inklusion durchzusetzen. Dabei berufen sich die Autorinnen und Autoren oft darauf, dass Inklusion ein Menschenrecht ist, für das es einzustehen gilt. Zudem fordern die Autorinnen und Autoren der *taz* die Schließung der Förderschulen. Besonders zu Beginn der Berichterstattung liegt die Berichterstattung sehr in der Hand der linken Zeitungen. Neben der *taz* berichtet die *Frankfurter Rundschau* viel über Inklusion. Trotz der vielen Eigentümerwechsel in ihrer Historie, ist sie ihrer Linie treu geblieben. Früh hat die *Frankfurter Rundschau* sich dem Thema Inklusion angenommen und berichtet relativ befürwortend. Wegen ihres überregionalen Hessenteils erscheinen viele Artikel, die sich speziell auf die Entwicklung der Inklusion in Hessen beziehen. Diese berichten teils befürwortend und teils kritisch zu den Vorhaben der jeweiligen Landesregierung, informieren die hessische Bevölkerung aber stets inklusionsbefürwortend.

---

<sup>29</sup> In diesen Jahren erscheinen im Schnitt 31 Artikel zur Inklusion.

Tabelle 15

*Besonderheiten der Berichterstattung in den Zeitungen.*

Besonderheiten in der Berichterstattung	
<b>Bild</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Viele Reportagen zu Negativbeispielen der Inklusion.</li> <li>• Teilweise reißerische und direkte Sprache.</li> </ul>
<b>Frankfurter Allgemeine Zeitung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kritisch-reflektierende Berichterstattung zur Inklusion.</li> <li>• Berichtet oft über Inklusion am Gymnasium.</li> <li>• Besonders: das Ressort <i>Jugend schreibt</i>.</li> </ul>
<b>Frankfurter Rundschau</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Viele Artikel zur Lage der Inklusion in Hessen.</li> <li>• Veröffentlichen viele Expertinnen- und Experteninterviews.</li> <li>• Beziehen viele Perspektiven und Blickwinkel mit ein.</li> </ul>
<b>Süddeutsche Zeitung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausgeglichene Berichterstattung bezüglich kritischer und befürwortender Haltungen.</li> <li>• Gibt vielen Meinungen Raum – bezieht viele Perspektiven mit ein.</li> </ul>
<b>taz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Berichtet oft ablehnend gegenüber der Förderschule.</li> <li>• Betont, dass Inklusion ein Menschenrecht ist.</li> <li>• Oft werden Beispiele von Schülerinnen und Schülern zur Stützung eines Arguments benutzt.</li> </ul>
<b>Welt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bezieht häufig internationale Perspektiven mit ein.</li> <li>• Häufiger Bezug zu Politik und Parteien.</li> </ul>
<b>Zeit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Berichte und Reportagen sind sehr umfassend und ausführlich.</li> <li>• Beziehen auch die Inklusion Hochbegabter mit ein.</li> </ul>

Die Berichterstattung der *Süddeutschen Zeitung* zeichnet sich durch eine sehr umfassende Perspektive aus. Sowohl befürwortende als auch kritische Stimmen finden in der *Süddeutschen Zeitung* Platz. Dabei legt die Zeitung großen Wert auf kritische Redakteure und kritische Leserinnen und Leser. Gastbeiträge und Experteninterviews spielen demnach eine große Rolle in der Berichterstattung. Ihre befürwortende Haltung drückt sich auch in den Leserinnen- und Leserbriefen aus. Die Leserinnen und Leser der *Süddeutschen Zeitung* sind die einzigen, die sich in der breiten Masse befürwortend zur Inklusion aussprechen. *Die Zeit* berichtet ebenfalls inklusionsbefürwortend. Als Wochenzeitung unterliegt ihr die Besonderheit, sehr ausführliche Berichte und Reportagen veröffentlichen zu können. Leserinnen und Leser können entsprechend dem Anspruch der Zeitung gut recherchierte Artikel zur Inklusion lesen. Ähnlich wie bei der *Süddeutschen Zeitung* halten sich befürwortende und kritische Artikel in Waage. Eine Besonderheit der *Zeit* sind ihre Reportagen. Diese machen die Hälfte der Berichterstattung aus und berichten vor Ort von Belangen zur Inklusion. Die meisten Reportagen berichten positiv über Inklusion. Häufig wird über Erfahrungsberichte einzelner Schülerinnen und Schüler oder Schulen und deren Umsetzung von Inklusion berichtet. Geht es um einzelne Schülerinnen und Schüler sind die Reportagen oft recht einfühlsam und mitfühlend geschrieben. Anders ist das bei Reportagen über Schulen. Diese beschreiben vorrangig das Vorgehen an den Schulen und erklären Zusammenhänge in Bezug zur Inklusion.

Die Redaktion der *Welt* ist recht kritisch gegenüber Inklusion eingestellt. Zwar werden insgesamt nur 41 Artikel zur Inklusion veröffentlicht, 41,5% der Artikel beziehen der Inklusion und inklusiven Bildung gegenüber aber kritisch Stellung. Die *Welt* ist eine wirtschaftsorientierte Zeitung (Kapitel 3.3.2) und besitzt im Gegensatz zu den anderen Zeitungen kein explizites Wissensressort. Die meisten Artikel erscheinen im Ressort *Politik*. Häufig werden von den Autorinnen und Autoren parteipolitische Beschlüsse und Entscheidungen kritisiert, wie zum Beispiel die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (WE4), Gesetze zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung (WE14), das Kooperationsverbot (WE9, WE15, WE22) oder der allgemeine Rechtsanspruch auf Inklusion (WE2, WE7, WE23, WE36). Darüber hinaus werden auch wissenschaftliche Erkenntnisse zur Inklusion berichtet. Die Studien sind zumeist solche der Bertelsmann-Stiftung, die über Zahlen und Daten zur Inklusion informieren. Über deren Qualität schreibt Thomas Vitzthum (2013a, WE11) zusammenfassend: „Blanke Zahlen, keine Geschichte dahinter. Damit wird der Eindruck erweckt, Inklusion wäre ein schlichter Verwaltungsakt.“ Geht es um zitierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler kommen die Autorinnen und Autoren der *Welt* häufig zu einem negativen Fazit, auch wenn sie sich stellenweise auf Inklusionsbefürworter wie Andreas Hinz (WE6) oder Tony Booth (WE13) beziehen.

Ähnlich verhält es sich bei der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*. Die Zeitung berichtet sehr kritisch zur Inklusion, bezieht aber oft eine wissenschaftliche Perspektive mit ein. Heike Schmoll, zuständig für die Seite *Bildungswelten*, schreibt in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* die meisten Artikel und geht mit der Inklusion sehr kritisch um. Ihre hauptsächliche wissenschaftliche Quelle ist Bernd Ahrbeck. Als Professor an der Psychoanalytischen Pädagogik an der Internationalen Psychoanalytischen Universität Berlin, beschreibt er sich selbst als moderaten Inklusionsbefürworter und setzt sich für den Erhalt der Förderschulen ein. Neben Schmoll findet Ahrbeck in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* viele Befürworter. Der Kurs zum Erhalt der Förderschule durchzieht den gesamten Verlauf der Berichterstattung. Die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* versteht sich als „Die Tageszeitung der Leistungsträger“ (Frankfurter Allgemeine Media Solutions, o.J.) und richtet sich eher an die gebildete Gesellschaftsschicht Deutschlands. Das zeigt sich auch in ihrer Berichterstattung, die seit dem Beginn im Jahr 2010 sehr darauf bedacht ist, den Begriff Inklusion zu definieren. Da Heike Schmoll fast die Hälfte der Artikel zur Inklusion in der Zeitung schreibt, findet sich am ehesten ein allgemeines Verständnis, das wegen der Nähe zur Meinung und Haltung Ahrbecks, sehr kritisch geprägt ist und sich für den Erhalt der Förderschule ausspricht.

### *Themen, über die in den Zeitungen berichtet wird*

Die Themen, über die in den Zeitungen berichtet wird unterscheiden sich zwischen den Zeitungen nur geringfügig. Am häufigsten wird über den Bereich von *Inklusion und Bildungssysteme* (IB) geschrieben. Die Kategorie beschreibt in erster Linie Aspekte der inklusiven Schulentwicklung sowie Maßnahmen zur gelingenden Umsetzung zur Inklusion. Weiterhin beschreibt die Kategorie auch die Probleme, die bei der Umsetzung von Inklusion bestehen. Besonders dieser Aspekt wird in den Zeitungen betont. Die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* sowie die *Welt* nehmen dabei eine besonders kritische Haltung gegenüber der Inklusion ein. Sie sind zwar nicht die einzigen Zeitungen, die Kritik an Inklusion äußern, tun dies aber sehr explizit. Ein Streitgespräch aus *Die Zeit* zwischen Ulf Preuss-Lausitz und Thomas Stöppler (Kapitel 7.1) ist bezeichnend für die Diskussion in den Zeitungen. Preuss-Lausitz ist großer Inklusionsbefürworter, Stöppler spricht sich gegen die Inklusion aus. Die Argumente reichen von persönlichen Erlebnissen, über die Diskussion um den Stellenwert der Sonderpädagogik bis hin zur fehlenden Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer an den allgemeinen Schulen sowie die allgemeine Finanzierung der Inklusion. Auf die Argumente der Streitenden wird im Verlauf des Abschnitts immer wieder Bezug genommen, da sie die Diskussion um Inklusion in den untersuchten Zeitungen (auch noch heute) gut zusammenfassen. Das erste vorgebrachte Argument kommt von Preuss-Lausitz. Er ist der Ansicht, dass man Inklusion erleben müsse, um zu sehen, dass sie funktioniert. In vielen Reportagen der Zeitungen begeben sich die Autorinnen und Autoren in die Praxis der Inklusion und berichten vor Ort über ihre Umsetzung. Viele der Reportagen sind befürwortend und zeigen auf, dass Inklusion auch mit teilweise fehlenden Rahmenbedingungen sowie Sorgen und Zweifeln der Lehrerinnen und Lehrer gut umgesetzt werden kann. Auf der anderen Seite wird in vielen Berichten über das Scheitern der Inklusion geschrieben. Besonders das mangelnde Personal und die fehlende Ausbildung werden für die Schwierigkeiten mit der Inklusion verantwortlich gemacht. In der wissenschaftlichen Diskussion zeigen sich ebenso gegensätzliche Meinungen. Wolfgang Jantzen (2015) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Glaubenskrieg um Inklusion“ (ebd., S. 1). Auch Otto Speck (2010) ist der Ansicht, dass Inklusion einer religiösen Qualität unterliegt. Das liegt besonders daran, dass „weder ein Konsens darüber [auszumachen ist], wie inklusive Bildung zu definieren ist, noch wie sie konkret zu gestalten sei“ (Häcker & Walm, 2014, S. 11). Die fehlende einheitliche Definition führt zu verschiedenen Verständnissen von Inklusion (Piezunka, et al., 2017; Nilhom & Göransson, 2017). Das unterschiedliche Verständnis von Inklusion führt in der wissenschaftlichen Diskussion zu zwei verschiedenen Strömungen, die Bernd Ahrbeck (2011a) als *radikale* oder *moderate Inklusion* beschreibt. Die *radikalen Inklusionsbefürworter* setzten sich für die Dekategorisierung ein (Kapitel 2.3), die *moderaten Inklusionsbefürworter* halten dagegen an Kategorien wie dem sonderpädagogischen Förderbedarf fest und sind für den Erhalt der Förderschule. In den Zeitungen wird, über

die Sonderpädagogik und den Erhalt oder die Abschaffung der Förderschulen diskutiert (Kapitel 7.4) und auch im Streitgespräch mit Preuss-Lausitz ist Stöppler der Meinung, dass die Sonderpädagogik eine hochkomplexe Didaktik erfordere, die an den allgemeinen Schulen nicht unbedingt umsetzbar sei (Schnabel & Spiewak, 2010, ZE9). Die allgemeinen Schulen befindet sich in Bezug zur Inklusion in einem „Transformationsprozess“ (Urton, Wilbert & Hennemann, 2014, S. 2).

Ein weiteres Argument in den Zeitungen gegen die Inklusion ist das Fehlen von Rahmenbedingungen an den allgemeinen Schulen, ohne die Inklusion nicht umgesetzt werden kann. „Diese Art der Argumentation kenne ich seit drei Jahrzehnten: ‚Erst muss die allgemeine Schule ganz toll werden, dann können wir mit der Integration beginnen.‘ Diese Logik hat dazu geführt, dass sich fast nichts getan hat“ (Schnabel & Spiewak, 2010, ZE9), meint Preuss-Lausitz dazu im Streitgespräch mit Stöppler. Er verdeutlicht damit, dass inklusive Bildung auch an Schulen umgesetzt werden kann, die vermeintlich keine passenden Rahmenbedingungen dafür dazu zur Verfügung haben. Viele Reportagen in den Zeitungen bestätigen das. Häufig liegen an den Schulen, über die in den Reportagen berichtet wird, keine idealen Bedingungen vor, wie sie stellenweise zur Umsetzung der Inklusion gefordert werden<sup>30</sup>. Durch den Einsatz der Lehrerinnen und Lehrer gelingt es allerdings, ein Konzept zur Inklusion zu etablieren und gelingend umzusetzen. Seitens der Wissenschaft werden die Schulen ebenfalls unterstützt. Dazu bestehen Kooperationen zwischen Schulen und Universitäten. Zudem werden in der Wissenschaft inklusive Unterrichtsmethoden sowie deren Wirksamkeit erarbeitet und erprobt. Simone Gebhard, Kai Uwe Wollenweber und Armin Castello (2014) halten in ihrer Studie zu den „Rahmenbedingungen gemeinsamen Unterrichtens in inklusiven Unterrichtssettings“ fest, dass Teambuilding und Kooperationsformen sehr wichtig sind und in inklusive Settings integriert werden sollten. Zudem machen Schulleistungsstudien wie die PULSS-Studie zur Hochbegabung, die BiLief-Studie zum inklusiven Lernen oder das Rügener Inklusionsmodell deutlich, dass Schülerinnen und Schüler in inklusiven Settings ob mit oder ohne Beeinträchtigung nicht benachteiligt werden.

Im Verlauf des Streitgesprächs wirft Stöppler ein, dass sich Schülerinnen und Schüler an allgemeinen Schulen nicht wohlfühlen würden. Vereinzelt zeigt sich das auch in Artikeln verschiedener Zeitungen (u.a. TAZ66, WE37). Studien zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung sind relativ selten. Frank Hellmich und Marwin Felix Loeper (2018) stellen in diesem Zusammenhang fest, dass zumindest die Einstellung von Grundschülerinnen und -schülern ohne Beeinträchtigung gegenüber denen mit Lernschwierigkeiten positiver ist als denen gegen-

---

<sup>30</sup> Eine Liste der Forderungen in den Zeitungen findet sich im Anhang (A6 Problembereiche und Forderungen zur Inklusion).

über, die einen sozial-emotionalen Förderschwerpunkt haben. Die negativere Einstellung gegenüber den Mitschülerinnen und Mitschülern mit emotionalem Förderbedarf liegt besonders in den Kontakterfahrungen begründet. Die Forscher führen die Ergebnisse auf das Verhalten der Lehrkraft gegenüber den Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung zurück (ebd., S. 162). Den Lehrerinnen und Lehrern kommt in dieser Hinsicht eine besondere Aufgabe zu. Ihre Haltung, Einstellung und der Umgang mit Schülerinnen und Schülern sollte stetig reflektiert werden. Darauf macht auch eine Studie von Aleksander Kocaj, Poldi Kuhl, Anna Kroth, Hans Anand Pant und Petra Stanat (2014) aufmerksam. Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen, Sprache und Emotionale und soziale Entwicklung im Primarbereich zwar höhere schulische Leistungen erzielen, gleichzeitig aber ein niedrigeres akademisches Selbstkonzept entwickeln.

Insgesamt werden in der Berichterstattung der Zeitungen viele Bereiche der wissenschaftlichen Diskussion mit einbezogen. Da die Artikel in den meisten Fällen für eine Leserinnen- und Leserschaft geschrieben werden, die nur wenige Berührungspunkte zu bildungswissenschaftlichen Themen haben, bleiben viele Informationen recht oberflächlich. Das liegt insbesondere daran, dass der Umfang eines Artikels im Durchschnitt circa 900 Worte umfasst. Das macht deutlich, dass im wissenschaftlichen Bereich wesentlich fundiertere Informationen zur Inklusion bestehen, die offenbar nur in Fachkreisen kursieren. In Interviews und Gastbeiträgen werden zwar wissenschaftliche Perspektiven miteinbezogen, häufig beziehen Autorinnen und Autoren aus der Wissenschaft aber eine kritische bis ablehnende Haltung zur Inklusion. Positive Ergebnisse aus der Wissenschaft zur Inklusion könnten für die öffentliche Diskussion durchaus fruchtbar sein, da auch ein großer Teil der Leserinnen- und Leserschaft der Inklusion gegenüber sehr negativ eingestellt ist.

### *Die Darstellung von Personengruppen*

Das Bild der Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung in der Berichterstattung der Zeitungen ist teilweise noch von Klischees geprägt und ist häufig von einer defizitären Sicht auf die Schülerinnen und Schüler geprägt. Gerade beim Schreiben über Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung, ist jedoch Vorsicht geboten. Denn wie Peter Radtke (2006) festhält, beeinflusst die Sprache das Denken. Viele Leserinnen und Leser haben vermutlich nur wenige Berührungspunkte oder Kontakte zu Menschen mit Beeinträchtigung. Das in den Zeitungen vermittelte Bild könnte daher Einfluss auf die Wahrnehmung der Leserinnen und Leser haben und ihr Bild von Menschen mit Beeinträchtigung mitbestimmen. Gerade wenn es um gängige Klischees geht wie das Bild eines tapferen Kindes, das sein Leben meistert oder das seiner Beeinträchtigung zum Trotz mit Lebensfreude und Lebenslust durch sein Leben geht (Kapitel 7.6.1), muss Wert auf die verwendete Sprache gelegt werden. Denn es kommt nicht selten vor, dass während des Lesens

eines Artikels ein Gedanke von Mitleid aufkommt, welcher der Sache nicht zuträglich ist. Der *Mitleidende* erkennt das Leid von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung an und stellt sie damit automatisch als verletzbare Wesen dar, die eines Schutzes bedürfen. Ob dieser Schutz aber wirklich notwendig ist, ist fragwürdig. Es steht außer Frage, dass diese Personen statt zu leiden, sich selbst sowie ihrer Stärken bewusst sind und ein glückliches Leben führen. Daher sollte der defizitäre Blick auf die Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung einem ressourcenorientierten Blick weichen und die Stärken der Schülerinnen und Schüler hervorheben.

Die Darstellung der Lehrerinnen und Lehrer in der Berichterstattung der Zeitungen ist weniger von Klischees, als von Überforderung geprägt. Mit der Inklusion verändern sich die Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern an den allgemeinen Schulen (Melzer et al., 2015). In den Zeitungen ist in diesem Zusammenhang oft von einem Mehraufwand zu lesen, dem sich die Lehrerinnen und Lehrer nicht stellen wollen würden (FR82, SZ18, TAZ40). Sie fühlen sich mit den neuen Aufgaben alleingelassen, regelrecht „ins Kalte Wasser geworfen“ (Grönewald, 2015, SZ64; Osel & Kohlmaier, 2015, SZ68). Thomas Vitzthum (2013b, WE14) kritisiert die sogenannte Inklusion als Verordnung von oben und stellt auf, dass Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht umstellen müssen. Die größte Sorge der Lehrerinnen und Lehrer ist dabei, den Schülerinnen und Schülern mit und ohne Beeinträchtigung nicht mehr gerecht werden zu können (u.a. FR82, SZ59, TAZ82). Zurückgeführt wird das von den Autorinnen und Autoren auf die fehlende sonderpädagogische Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinen Schulen. Oft ist in Artikeln zu lesen, dass die Lehrerinnen und Lehrer wegen der neuen Aufgaben der Inklusion krank werden. Äußern tue sich das in „psychosomatischen Erkrankungen und Burn-Outs“ (Schmoll, 2018b, FAZ77).

Insgesamt ist das Bild von Lehrerinnen und Lehrern in Bezug zur Inklusion von Überforderung geprägt. Die Berichterstattung macht den Eindruck, als wäre die Inklusion für Lehrerinnen und Lehrer nicht leistbar. Für die Überforderung wird in erster Linie die Politik verantwortlich gemacht. Mit verfrühten und unfertigen Reformen wurde Inklusion von oben verordnet und an die Schulen getragen, ohne ein Konzept oder Qualitätsstandards für Inklusion zu formulieren oder bereitzustellen (u.a. BB13, FAZ65, WE27, ZE10). Der Argumentation folgend, werden die Lehrerinnen und Lehrer also mit der Inklusion allein gelassen und erscheinen als die Leidtragenden der Inklusion. Die Ergebnisse decken sich mit anderen Studien, die das Bild von Lehrerinnen und Lehrern in Printmedien untersuchen. Michaela Köller, Martin Stuckert und Jens Möller (2019) untersuchen das allgemeine Lehrerinnen- und Lehrerbild in den Wochenzeitungen *Focus*, *Spiegel* und *Die Zeit*. Sie stellen fest, dass „insbesondere über Kontextfaktoren wie das Schulsystem, den Lehrerarbeitsmarkt, die Arbeitsbedingungen und die Aus- und Weiterbildung negativ“ (ebd., S. 385) berichtet wird. Auch Sigrid Blömeke (2005) zeigt auf, dass in den Medien *Spiegel* und *Focus* ein negatives Lehrerinnen- und Lehrerbild vorherrschend ist. Entgegen der Analyse Blömekes

stellen Köller et al. (2019) fest, dass die Berichterstattung über die Motivation von Lehrerinnen und Lehrer neutral bis positiv verläuft. In den untersuchten Zeitungen kann zur Berichterstattung der Inklusion ähnliches festgestellt werden. Es liegt nicht an der Motivation der Lehrerinnen und Lehrer, sondern eher an den behindernden Umständen, die eine erfolgreiche Inklusion verhindern.

### *Das Wichtigste in Kürze*

Die Zeitungen behandeln in der Berichterstattung viele verschiedene Themen zur Inklusion, die sich auch in der wissenschaftlichen Diskussion wiederfinden. Im Gegensatz zu der wissenschaftlichen Diskussion sind die Informationen in den Zeitungen für ein breites Publikum aufgearbeitet und dementsprechend oberflächlich gehalten. Die häufigste Kritik an der Inklusion sind die fehlenden Rahmenbedingungen an den allgemeinen Schulen sowie das fehlende und teilweise überforderte Personal. Ein weiteres Thema in der öffentlichen Diskussion um Inklusion ist der Erhalt oder die Abschaffung der Förderschule. In den Zeitungen wird dieses Thema unterschiedlich diskutiert und zwar über den gesamten Zeitraum der Untersuchung hinweg. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die Autorinnen und Autoren der politisch-publizistischen Leitlinie sowie des Grundsatzes der jeweiligen Zeitungen treu bleiben (Kapitel 3). Hierzu ist anzumerken, dass die links-liberalen Zeitungen eher positiv und die konservativen Zeitungen eher negativ gegenüber der Inklusion eingestellt sind.

***Forschungsfrage 3:*** Inwiefern lässt sich aus den Artikeln ein allgemeines Bild<sup>31</sup> von Inklusion erkennen?

Die Berichterstattung in allen Zeitungen zeigt, dass kein einheitliches Bild von Inklusion festgestellt werden kann. In der wissenschaftlichen Diskussion zeigen Piezunka et al. (2017) in Experteninterviews, was Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unter Inklusion verstehen. Nilhom und Göransson (2017) zeigen dies für Studien, die zur Inklusion veröffentlicht werden. Übergreifend ist Inklusion als Überwindung von Diskriminierung und Exklusion zu verstehen. Die Wertschätzung von Vielfalt steht im Vordergrund. In der Berichterstattung der untersuchten Zeitungen finden sich ebenfalls verschiedene Verständnisse von Inklusion wieder. Das macht deutlich, dass nicht nur in der wissenschaftlichen Diskussion ein unterschiedliches Verständnis vorherrscht. Die Autorinnen und Autoren der Zeitungen sind größtenteils Journalistinnen und Journalisten (Kapitel 5.4). Das bedeutet sie haben in der Praxis mit Inklusion und inklusiver Bildung vermutlich nur wenige Berührungspunkte. In den Artikel drückt sich das dadurch aus, dass sich einzelne Autorin-

---

<sup>31</sup> Mit der Bezeichnung ist sowohl die Definition als auch die Bewertung gemeint.

nen und Autoren auf Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus dem erziehungswissenschaftlichen- oder sonderpädagogischen Bereich beziehen oder auch eigene Erfahrungen mit der Inklusion in ihre Berichte einfließen lassen.

Ein allgemeines Verständnis in den einzelnen Zeitungen ist ebenfalls nur schwer auszumachen, da die Journalistinnen und Journalisten insgesamt ein unterschiedliches Bild von Inklusion vertreten. Das Verständnis der Zeitungen ließe sich am ehesten von den jeweiligen federführenden Autorinnen und Autoren der Zeitung beschreiben. In allen Zeitungen außer der *Bild* und der *taz* schreiben ein bis zwei Autorinnen oder Autoren über 20 Prozent der veröffentlichten Artikel. Die in Tabelle 15 gelisteten Autorinnen und Autoren berichten überwiegend befürwortend zur Inklusion. Heike Schmoll für die *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* und Thomas Vitzthum für die *Welt* berichten sehr kritisch über die Inklusion. Die vorgebrachten Argumente gegen die Inklusion lassen insgesamt auf ein Verständnis als Utopie schließen, die nicht ohne weiteres zu erreichen ist. Die vorrangigsten und am häufigsten genannten Probleme mit der Inklusion sind der fehlende Personal, die fehlenden Ressourcen an den allgemeinen Schulen oder fehlende Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinen Schulen. Speziell in der Situation um den Schüler Henri zeigt sich zudem ein pragmatisches Verständnis im Sinne der Leistung, da Henri besonders deswegen von Besuch des Gymnasiums abgeraten wird, weil er die nötige Leistung nicht erbringen könne.

Tabelle 16

*Federführende Autorinnen und Autoren.*

Zeitung	Autorin oder Autor (Anzahl der Artikel)
<b><i>Bild</i></b>	Viele Artikel werden ohne Autorin oder Autor, sondern im Namen der Redaktion veröffentlicht.
<b><i>Frankfurter Rundschau</i></b>	Peter Hanack (22 Artikel, 23,2%)
<b><i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i></b>	Heike Schmoll (33 Artikel, 40,2%)
<b><i>Süddeutsche Zeitung</i></b>	Johann Osel (26 Artikel, 28,3%)
<b><i>taz</i></b>	Christian Füller (13 Artikel, 13,4%)
<b><i>Die Zeit</i></b>	Martin Spiewak (16 Artikel, 30,8%) Jeannette Otto (11 Artikel, 21,2%)
<b><i>Welt</i></b>	Thomas Vitzthum (11 Artikel, 26,8%)

Jeannette Otto schreibt für die *Zeit* eine Langzeitreportage über eine Schule, die beginnt inklusiv zu arbeiten. Sie beschreibt den schulischen Alltag und die Probleme, die durch das neue Konzept auftreten, bleibt insgesamt aber objektiv befürwortend. Mit dem Abschluss der Berichterstattung bleiben bei ihr dennoch Zweifel, ob die Inklusion eine gut umsetzbare Idee ist (ZE46). Ähnlich wie die anderen Autorinnen und Autoren, die überwiegend befürwortend berichten, vertritt sie ein

Verständnis von Inklusion im Sinne der Anerkennung und Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler.

Eine Gesamtaussage über das Verständnis der Zeitungen zur Inklusion auf Basis der federführenden Autorinnen und Autoren zu treffen, ist schwierig, da auch andere Autorinnen und Autoren in den Zeitungen veröffentlichen. Im Falle der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* verhält es sich hingegen anders. Heike Schmoll ist mit 40 Prozent der veröffentlichten Artikel federführend und stets kritisch in der Berichterstattung zur Inklusion. Sie beruft sich in ihren Artikeln auf ein Inklusionsverständnis von Bernd Ahrbeck, der selbst in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* über Inklusion schreibt (FAZ7, FAZ36, FAZ38). Christian Geyer schreibt ebenfalls in Anlehnung an das Verständnis Ahrbecks (FAZ5, FAZ43, FAZ47). Bei der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* ist von allen Zeitungen am ehesten davon auszugehen, dass ein einigermaßen einheitliches Verständnis von Inklusion vertreten ist. Es ist von einer kritischen Betrachtung der Inklusion geprägt und spricht sich für das Bestehen der Förderschulen aus.

Viele Autorinnen und Autoren gebrauchen den Begriff der Integration als Erklärung oder Ersatz für den Begriff der Inklusion. Das hängt vermutlich damit zusammen, dass der Begriff auch in anderen Bereichen länger gebräuchlich ist und sich die Leserinnen und Leser am ehesten etwas darunter vorstellen können. In der wissenschaftlichen Diskussion werden die Begriffe der Integration und der Inklusion relativ klar voneinander getrennt betrachtet. Integration ist „das gleichberechtigte und wertschätzende Miteinander unterschiedlicher Menschen, wobei Gleichberechtigung und Wertschätzung die Thematisierung der Unterschiede verlangt“ (Katzenbach, 2015, S. 48). Bei der Inklusion hingegen besteht der Unterschied in der „Selbstverständlichkeit dieses Miteinanders darin [...], dass ihre Unterschiedlichkeit nicht eigens thematisiert werden muss“ (ebd., S. 47). In den Zeitungen wird nur selten eine Abgrenzung der beiden Begriffe vorgenommen. Der Pädagoge Pius Thoma tut es zum Beispiel in einem Interview mit der *Süddeutschen Zeitung*: „Integration ist eher eine Anpassungspädagogik beziehungsweise eine Wiedereingliederung, Inklusion meint – im Sinne der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung – die bedingungslose Teilhabe aller im Bildungssystem einer Gesellschaft“ (Bleher, 2010b, SZ13). Eine solche klare Unterscheidung findet sich allerdings nicht oft.

Die Berichterstattung der Zeitungen kann sich auch auf die Meinung und Haltung der Leserinnen und Leser auswirken und gibt ihr Wissen über gesellschaftliche Vorgänge und Sachverhalte preis (Vujčić, 2016, S. 61). Tobias Lobe (2004, S. 89) schreibt über die Zeitungen, sie seien wie ein guter Freund. Mit guten Freunden versteht man sich gut, kann aber auch gut mit ihnen streiten. Es ist in Ordnung anderer Meinung zu sein.

In Bezug auf die Inklusion ist bei vielen Leserinnen oder Lesern eine kritische Einstellung zur Inklusion festzustellen. 55% Prozent der veröffentlichten Leserinnen- und Leserbriefe weisen eine kritische Haltung auf. Abgesehen von den Leserinnen und Lesern der *Süddeutschen Zeitung* und der *taz*, deren Leserinnen und Leser eher positiv über Inklusion schreiben, ist die Meinung zur Inklusion von Ablehnung geprägt. Häufig geht es in den Leserinnen- und Leserbriefen um Probleme mit einzelnen Schülerinnen und Schülern. Die Rahmenbedingungen spielen im Gegensatz zu den Artikeln der Journalistinnen und Journalisten allerdings nur eine geringere Rolle. Sie werden selten kritisiert, denn eher geht es um konkrete unterrichtliche Situationen.

In der *Welt* und der *Frankfurter Rundschau* erscheinen die meisten Leserinnen- und Leserbriefe mit einer negativen Prägung. Die *Welt* ist mit der Berichterstattung recht kritisch gegenüber der Inklusion eingestellt. Es ist daher wenig verwunderlich, dass die Leserinnen und Leser in den geschriebenen Briefen ebenfalls eine kritische Haltung gegenüber der Inklusion einnehmen. Die *Frankfurter Rundschau* berichtet hingegen überwiegend befürwortend zur Inklusion. Die sehr kritische Haltung der Leserinnen und Leser ist daher eher ungewöhnlich, da in den anderen Zeitungen die Annahme von Althoff und Melzer (2018, S. 578) zutreffend ist. Möglicherweise ist die Diskrepanz zwischen der Berichterstattung und der Leserinnen- und Leserbriefe damit zu erklären, dass die *Frankfurter Rundschau* überregional aus Hessen berichtet und viele Leserinnen- und Leserbriefe sich auf eben diese Artikel beziehen. Die Leserinnen und Leser sind von Veränderungen demnach unmittelbar betroffen. Diese Betroffenheit könnte ein Grund dafür sein, dass vermehrt kritische Äußerungen getätigt werden.

#### *Das Wichtigste in Kürze*

Innerhalb der Berichterstattung der Zeitungen lässt sich kein allgemeines Verständnis zur Inklusion ausmachen. Zwar lassen sich die Haltung, Einstellung und Meinung der federführenden Autorinnen und Autoren der einzelnen Zeitungen untersuchen, auf dieser Basis eine Gesamtaussage zu der Haltung, Einstellung und Meinung des Zeitungsverlags zu treffen, ist allerdings schwierig. Seitens der Leserinnen und Leser ist festzuhalten, dass sie Inklusion eher kritisch und teilweise ablehnend gegenüberstehen. Allein die Leserinnen und Leser der *Süddeutschen Zeitung* und der *taz* schreiben überwiegend inklusionsbefürwortend. Überraschender Weise sind die Leserinnen und Leser der *Frankfurter Rundschau*, die ebenfalls positiv über die Inklusion berichtet, gegenüber der Inklusion sehr kritisch eingestellt. Ein möglicher Grund dafür könnte der überregionale Hesseanteil der Zeitung und die unmittelbare Betroffenheit der Leserinnen und Leser in Hessen sein.

## 9. Diskussion und Methodenkritik

Nachdem in den vorausgegangenen Kapiteln die Ergebnisse der Analyse dargestellt und diskutiert worden sind, werden im Folgenden kritische Anmerkungen zu dem Vorgehen und zu der Methodik vorgenommen. Damit wird die Intention verfolgt, die Einschränkungen und Fehlerquellen dieses Reviews bewusst zu machen, um die gewonnenen Ergebnisse sachgerecht interpretieren zu können. Der Aufbau dieses Kapitels orientiert sich an den vier Gütekriterien für qualitative Forschung von Yvonna Lincoln und Egon Guba (1985). Der Autorin und dem Autor folgend, muss eine gute qualitative Forschung das Oberkriterium der Glaubwürdigkeit erfüllen. Um das Oberkriterium der Glaubwürdigkeit zu erreichen, werden vier Unterkriterien vorgeschlagen (Döring & Bortz, 2016, S. 109 f.), die im weiteren Verlauf mit den kritischen Aspekten zum Vorgehen und zur Methodik dieser Analyse verknüpft werden.

### 9.1 Vertrauenswürdigkeit

Die Vertrauenswürdigkeit bezieht sich auf den sogenannten „Truth Value“ (Lincoln & Guba, 1985, S. 290), also den Wahrheitsgehalt. Es muss somit sichergestellt werden, dass die Ergebnisse sowie die Interpretationen dieser Analyse auf der Basis der Daten vertrauenswürdig und valide sind (Döring & Bortz, 2016, S. 108). In Kapitel 4.1 ist der Untersuchungsgegenstand ausführlich beschrieben und begründet. Die Auswahl der Zeitungen basiert auf einer Umfrage von Professorinnen und Professoren sowie Doktorandinnen und Doktoranden der Kommunikations- und Journalismusforschung, die eine vorgefertigte Auswahl von Zeitungen bewerteten und einschätzten<sup>32</sup>. Mit der Umfrage wurde herausgestellt, welche Zeitungen die Expertinnen und Experten für die Analyse als relevant erachten. Aus der Umfrage ergab sich eine Auswahl der größten überregionalen Tages- und Wochenzeitungen in Deutschland, die ein breites politisches Spektrum aufweisen. Hierbei ist kritisch anzumerken, dass die Beschränkung auf das Kriterium der Überregionalität nicht zwangsläufig die regionale Entwicklung der inklusiven Bildung berücksichtigt. Zwar wird innerhalb der Berichterstattung der Zeitungen oft auf regionale Beispiele zurückgegriffen. Eine Stichprobenuntersuchung des Kölner Stadtanzeigers zeigt hingegen auf, dass regionale Zeitungen wesentlich mehr Artikel zur inklusiven Bildung aus der eigenen Region veröffentlichen. Hierzu wäre es interessant zu untersuchen, welches Ausmaß die Berichterstattung zur Inklusion in den regionalen Zeitungen im Vergleich zu den überregionalen Zeitungen einnimmt. Weitere Forschungsvorhaben in diese Richtung wären spannend und sinnvoll, um die regionale Entwicklung der Inklusion aufzuzeigen und den regionalen Diskurs in den Printmedien zu analysieren.

---

<sup>32</sup> Für die Vorauswahl ist das Kriterium der Auflagenstärke entscheidend gewesen.

Neben der Auswahl der Zeitungen muss die Anzahl und Auswahl der Artikel kritisch hinterfragt werden. Die Kriterien zur Auswahl der Artikel sind aus der Fachliteratur entnommen und in Kapitel 4.3 umfassend formuliert. Insgesamt werden 473 Artikel zur inklusiven Bildung in den Untersuchungskorpus aufgenommen. Entsprechend der KDA werden die Artikel struktur- und feanalytisch untersucht und ausgewertet. Die hohe Anzahl der Artikel ist für die Analyse notwendig, um die Diskussion um Inklusion in den Zeitungen hinreichend und umfassend zu analysieren. Gleichzeitig kann die große Anzahl der Artikel aber dazu führen, dass möglicherweise bedeutsame Aspekte innerhalb der Analyse nur oberflächlich behandelt und nicht vertieft dargestellt werden können.

Neben der hohen Artikelanzahl ist die Validität der Kategorieeinteilung zu hinterfragen. Daniel Bartel, Peter Ullrich und Kornelia Ehrlich (2008) weisen auf die hohe Subjektivität der Diskurseinteilung hin und halten fest, dass vor allem

*„auf den methodisch problematischen Schluss von der Analyse der Inhalte und Struktur eines Diskurses auf seine Rezeption hingewiesen werden [muss]. Damit einher geht das Problem, dass spezifische Äußerungen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Diskurse eine Bedeutung annehmen können, die nicht unbedingt von dem/der AutorIn intendiert bzw. von einzelnen RezipientInnen so verstanden werden“ (ebd., S. 71).*

Die Befunde der Autorin und der Autoren sind bezüglich der gesellschaftspolitischen Diskussion um Inklusion hoch relevant. Denn sie stellen fest, dass unterschiedliche subjektive und diskursive Deutungsperspektiven bestehen, die von verschiedenen Personen, verschieden verstanden werden können. Das in Kapitel 4.4 formulierte Ordnungs- und Categoriesystem ist demnach ebenso wie die ausgewählten Artikel zu hinterfragen und kritisch zu betrachten (Kapitel 9.3). Für kommende Forschungsvorhaben ist das Ordnungs- und Categoriesystem erneut zu erproben, um zu prüfen, ob es sich bewährt oder abgeändert werden muss.

## **9.2 Übertragbarkeit**

Mit der KDA wird nicht nur Sprachkritik, sondern auch Gesellschaftskritik geübt (Jäger, 2019, S. 81). Dafür sieht die KDA in Schritt neun Vorschläge zur Eindämmung des Diskurses vor (Kapitel 4.5). Es ist damit von der Methode aus vorgesehen, dass die Ergebnisse, im Sinne von Yvonna Lincoln und Egon Guba (1985), auf andere Kontexte übertragen werden. Im Zusammenhang mit der vorliegenden Analyse, beziehen sich die Ergebnisse auf den Bildungsbereich, speziell die inklusive Bildung. In Kapitel 10 werden diese Vorschläge vorgestellt.

Hierbei ist anzumerken, dass sich die Ergebnisse lediglich auf diejenigen Zeitungen stützen, die überregional berichten (Kapitel 9.1). Dadurch besteht eine entscheidende Einschränkung, da regionale Entwicklungen der Inklusion nur bedingt betrachtet werden können. Zwar wird innerhalb der Analyse über Beispiele von Inklusion geschrieben, nur stellen diese Beispiele einen kleinen

Ausschnitt der inklusiven Bildungslandschaft dar (Kapitel 7.5). Neben den dargestellten Einschränkungen kann darauf hingewiesen werden, dass die Ergebnisse auch für die Wissenschaft relevant sein können (Kapitel 10).

### **9.3 Zuverlässigkeit**

Die KDA gibt einen klaren Rahmen zur Durchführung vor, die in Kapitel 4.5 beschrieben und in Kapitel 4.6 auf die Analyse bezogen werden. Für kommende Forschungsvorhaben könnte die Methode demnach exakt wie in dieser Analyse beschrieben durchgeführt werden. Die Reliabilität, wie sie nach Yvonna Lincoln und Egon Guba (1985) als Gütekriterium herangezogen wird, ist durch die bestehende Subjektivität hingegen schwer zu erreichen und nur geringfügig zu sichern. Damit die Analyse möglichst reliabel ist, wird ein Ordnungssystem entwickelt, das in Kapitel 4.4 ausführlich erläutert wird. Die einzelnen Kategorien werden über die Strukturanalyse typischer Artikel herausgestellt. Bei einer anderen Materialgrundlage ist es zwar wahrscheinlich, dass die Themenschwerpunkte ähnlich ausfallen. Dennoch ist nicht davon auszugehen, dass die Kategorien reliabel und auf eine andere Materialgrundlage übertragbar sind (Kapitel 9.1).

Weiterhin entsteht bei der Analyse eine subjektive Wahrheit, zu der man sich bekennen sollte (Kapitel 9.4). „Wer Diskurse analysiert, bezieht Position – ob er oder sie will oder nicht“ (Jäger, 2019, S. 80), schreibt Margarete Jäger (2019) und bezieht sich damit auf die subjektive Rezeption eines Diskurses. Zwar ist die „wichtigste theoretische Voraussetzung Kritischer Diskursanalyse [...], dass sie darauf besteht, dass keine/r die Wahrheit hat, keine/r beanspruchen kann, seine/ihre *Macht* damit zu legitimieren, und damit auch, dass keine/r endgültig im Recht ist“ (ebd., S. 81). Jedoch macht das Zitat bereits deutlich, dass verschiedene Wahrheiten bestehen. Gleichzeitig sind die verschiedenen subjektiven Wahrheiten aber durchaus zulässig und gewollt. Für die Analyse bedeutet das, dass nicht nur die eigene Haltung und Einstellung hinterfragt werden muss, sondern auch der Diskurs als solches, um andere Denkrichtungen aufzuzeigen.

### **9.4 Bestätigbarkeit**

Die KDA sieht sich durch ihre Konzeption dem Verdacht ausgesetzt nicht objektiv zu sein. Denn sie geht davon aus, „dass alle Beschreibungen und Analysen vor dem Hintergrund eines bestimmten *Wissens* vorgenommen werden und gesellschaftliche Wirklichkeiten stets vor diesem Hintergrund gedeutet werden“ (Jäger, 2019, S. 62). Das Zitat Magarete Jägers (2019) macht deutlich, dass das Vorgehen der KDA ein hohes Maß an Selbstreflexion erfordert. Das eigene, bestimmte Wissen ist somit zu hinterfragen, damit die Methode dem von Yvonna Lincoln und Egon Guba (1985) beschriebenen Kriterium der Neutralität genügt. Die eigene Haltung und Einstellung zur Inklusion sind in diesem Zusammenhang ebenso kritisch zu hinterfragen. Lone Schou, Helle

Høstrup, Elin Egholm Lyngsø, Susan Larsen und Ingrid Paulsen (2012, S. 2090) schlagen deshalb vor, dass die Autorin oder der Autor einer qualitativen Studie den eigenen Hintergrund zu beschreiben hat, um sich der eigenen Einstellung und Haltung bewusst zu werden. In Kapitel 2.5 ist das Verständnis von Inklusion in diesem Review und die eigene Haltung und Einstellung ihr gegenüber beschrieben und soll hier pointiert zusammengefasst werden. Persönlich erachte ich die allgemeinbildende Schule als den ersten Förderort für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung. Bevor eine Förderschule als Förderort in Betracht gezogen wird, sollten an der allgemeinbildenden Schule alle Möglichkeiten evaluiert und erprobt werden, ob das Kind an der allgemeinbildenden Schule lernen kann. Sind die Möglichkeiten der Förderung hier erschöpft oder schlicht nicht möglich, kann hingegen auch die Förderschule ein passender Lernort für das Kind sein.

Die KDA versucht zu analysieren, welche Formen bestimmte Einstellungen, Haltungen und Selbstverständlichkeiten im Sprachgebrauch oder im Ausdruck eines Diskurses annehmen können. Auch hier spielen die eigene politische Haltung und Einstellung gegenüber dem Thema eine entscheidende Rolle. Franz Januschek (2019) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass eigene Annahmen und Wahrheiten zu einer Parteinahme führen kann, die häufig für die Benachteiligten ausfällt, in diesem Fall die Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung. Zusätzlich weist die Universität Freiburg (2016) in ihrem Wiki kritisch auf den Wahrheitsbegriff der KDA hin. „Wenn Wahrheit nur ein diskursiver Effekt ist und das Subjekt ebenfalls Ergebnisse der Diskurse, relativiert sich die Frage nach der Repräsentativität der Ergebnisse der der Diskursanalyse wesentlich“ (ebd.). Für mich als Analysierenden gilt es demnach meine eigene Stellung innerhalb des Diskurses und gleichermaßen die Veränderbarkeit der Inklusion in ihrer Geschichtlichkeit zu berücksichtigen.

## **9.5 Zusammenfassende Kritik**

Mit der dargestellten Analyse der Berichterstattung zur Inklusion in den deutschen Tages- und Wochenzeitungen habe ich mich selbst aktiv am Diskurs beteiligt. Demnach komme ich nicht umhin meine eigene Stellung in diesem Diskurs zu hinterfragen. Besonders die eigenen Wahrheiten zur Inklusion und das theoretische Wissen über dieselbe muss im Zusammenhang der Analyse angezweifelt und mit Bezug auf den Diskurs stetig reflektiert werden. Die subjektive Komponente innerhalb des Verfahrens der KDA ist dabei nicht von der Hand zu weisen, was insbesondere das Gütekriterium der Reliabilität abmildert. Hierbei wird versucht entgegenzuwirken, indem ein Categoriesystem entwickelt wird, dass auf alle Artikel anwendbar ist und auf für kommende Forschungsvorhaben Anwendung finden kann.

Darüber hinaus ist die Geschichtlichkeit des Diskurses nicht außer Acht zu lassen. Der Diskurs um Inklusion ist dabei als Fluss von Wissen zu verstehen, der sich durch Zeit und Raum zieht.

Zeitweilig gültige Wahrheiten werden in dem Analyseprozess daher als rational und vernünftig angesehen. Hierbei ist wiederum auf die verschiedene Art der Rezeption hinzuweisen. In Anlehnung an Margarete Jäger (2019) wird noch einmal festgehalten, dass bei Diskursanalysen niemand „endgültig im Recht ist“ (ebd., S. 81). Eine Parteinahme (Januschek, 2019) ist dabei ebenfalls nicht auszuschließen. Dennoch soll hier darauf hingewiesen werden, dass eine stetige Reflexion und begleitende Kritik der Analyse unterliegen, um die subjektive Wahrheit möglichst zu relativieren. Für weitere Forschungsvorhaben kann festgehalten werden, dass die KDA im Bezug zu anderen qualitativen Forschungsmethoden im Hinblick auf die Analyse von Zeitungsartikel trotz ihrer Einschränkungen weiterhin als Methode herangezogen werden kann. Gegenüber anderen Methoden stellt die KDA speziell die Analyse von Artikel in den Vordergrund und stellt ein Verfahren dar, um Diskurse systematisch zu ergründen und zu beschreiben. Darüber hinaus beschreibt die KDA kein Verfahren, das einen echten Wahrheitsanspruch proklamiert, sondern offen für andere Deutungen und Wahrheitsbegriffe ist. Zwar erfordert sie ein hohes Maß an Selbstreflexion innerhalb des Analyseprozesses. Gleichmaßen unterliegt es der Methode aber verschiedene Kontexte mit einzubeziehen und Vorschläge zur Beteiligung an Diskursen zu machen.

## **10. Vorschläge zur Eindämmung und abschließende Worte**

Inklusion ist ein diskutables Thema. Das zeigt sich sowohl in der wissenschaftlichen Diskussion als auch in der öffentlichen, die in diesem Review durch die KDA der Berichterstattung überregionaler Tages- und Wochenzeitungen repräsentiert ist. Die Ergebnisse zeigen, dass Inklusion unterschiedlich von den Zeitungen aufgefasst und dargestellt wird. Zum Abschluss des Reviews werden auf der Grundlage der Zusammenfassenden Diskursanalyse (Kapitel 8) Vorschläge vorgestellt, die zur Eindämmung des Diskurses beitragen können. Es werden dabei zentrale Aspekte herausgegriffen und kurz ausgeführt.

### *Umgang mit wissenschaftlichen Studien und Fakten zur Inklusion*

In den (links-)liberal orientierten Zeitungen der *Frankfurter Rundschau*, der *Süddeutschen Zeitung*, der *taz* und *Die Zeit* lässt sich grundsätzlich eine befürwortende Haltung erkennen. Das bedeutet allerdings keineswegs, dass die Zeitungen nicht kritisch zur Inklusion berichten. Die *Süddeutsche Zeitung* und *Die Zeit* veröffentlichen auch viele Artikel und Gastbeiträge, die kritisch über Inklusion berichten. *Die Zeit* als einzige Wochenzeitung berichtet sehr umfassend und ausführlich über die Inklusion. In Reportagen zeigen die Autorinnen und Autoren wie Inklusion in der Praxis aussehen kann. Selbst wenn die Reportagen stellenweise romantisierend wirken, gelingt es den dargestellten Akteurinnen und Akteuren in den meisten Fällen mit der Inklusion zurecht-

zukommen. Das macht deutlich, dass Inklusion trotz häufig fehlender Rahmenbedingungen gelingen kann. Eine Langzeitreportage von Jeannette Otto, die über sechs Jahre eine Schulklasse der Sekundarstufe I begleitet, macht das sehr deutlich. Anfänglich herrschte unter den Lehrerinnen und Lehrern an der Gesamtschule Bremen-Osterholz Skepsis, ob sie allen Schülerinnen und Schülern gerecht werden können. Am Ende haben es jedoch alle Schülerinnen und Schüler geschafft. Sie besuchen entweder die Sekundarstufe II oder beginnen eine Ausbildung. Der wiederkehrende Besuch kommt fast einer Studie gleich, die für ein Publikum aufbereitet ist, das wenige Berührungspunkte zur Inklusion oder bildungswissenschaftlichen Studien dazu hat. Im Allgemeinen wird in den Zeitungen wenig über Studien zur Inklusion berichtet. Allenfalls die Bildungsreporte der Bertelsmann-Stiftung zu den Inklusions- und Exklusionsquoten berichten auf statistischer Ebene zu Belangen der Inklusion. Das liegt mit daran, dass Bildungsstudien zu sperrig für die Zeitungen und zu unverständlich für ihre Leserinnen und Leser sind. Es besteht jedoch durchaus die Möglichkeit Bildungsstudien so aufzubereiten, dass sie in der Zeitung Platz finden können. Reportagen wie die Ottos, zeigen das auf. Vermutlich verfolgt Otto mit ihren Beobachtungen an der Gesamtschule Bremen-Osterholz keinen wissenschaftlichen Anspruch, da sich keine Hinweise auf eine wissenschaftliche Auseinandersetzung in den Artikeln finden lassen. Die begleitende Beobachtung Ottos weisen jedoch auf Aspekte hin, durch die Inklusion an der Schule gelingend umgesetzt wird. Der Ausgang der Reportage zeigt den Leserinnen und Lesern zudem auf, dass Inklusion für die Schülerinnen und Schüler keinen Nachteil bedeutet, da sie alle ihr individuelles Ziel erreicht haben. Selbstverständlich sollten Studien zur Inklusion damit nicht auf bloße Beobachtungen und Befragungen reduziert werden. Um aber ein breites Publikum zu adressieren, was kaum oder keine Berührungspunkte zu Studien zur Inklusion hat, sollten die Ergebnisse solcher Studien von Forscherinnen und Forschern möglichst einfach aufbereitet werden.

### *Umgang mit Kritik an der Inklusion*

Neben den positiven Ergebnissen und Erlebnissen zur Inklusion bestehen weiterhin Problemfelder der Inklusion, die nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Wie schon beschrieben, berichten die (links-)liberalen Zeitungen zwar befürwortend zur Inklusion, beziehen aber auch kritisch Stellung. Insbesondere die konservativen Zeitungen sind es jedoch, die ausgesprochen kritisch über Inklusion berichten. *Die Welt* hält sich mit ihrem Profil als Wirtschaftszeitung (Kapitel 3.3.2) zwar nicht aus der Diskussion um Inklusion heraus, veröffentlicht im Vergleich zu den anderen Tageszeitungen hingegen nur wenige Artikel zur Inklusion. Mit der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* zusammen ist sie die Zeitung, die insgesamt sehr kritisch über Inklusion berichtet. Ihrem Profil entsprechend berichtet die *Welt* oft aus einem parteipolitischen Blickwinkel heraus, wohingegen die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* häufig auf wissenschaftlich fundierte Beiträge zurückgreift. Die

vorherrschende wissenschaftliche Position der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* stammt von Bernd Ahrbeck. Seinerseits steht er der Inklusion sehr kritisch gegenüber und fordert zu einem moderaten Verständnis von Inklusion auf (Ahrbeck, 2011a). Heike Schmoll, zuständig für das Ressort der Schul- und Hochschulpolitik der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*, bezieht sich in ihren Artikeln häufig auf die Position Ahrbecks.

Die Leserinnen und Leser erfahren durch die kritische Berichterstattung insbesondere von fehlenden Rahmenbedingungen sowie den Kosten der Inklusion als größte Problemfelder. Zusätzlich lesen sie von überforderten Lehrerinnen und Lehrern, die keine passende Ausbildung für den Umgang mit schwierigen Kindern haben. Mit der Inklusion verändern sich die Aufgaben des Lehrerinnen- und Lehrerberufs an allgemeinen Schulen (Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann, 2015). Diese Veränderungen werden durch Aus- und Fortbildungsangebote begleitet. In den Zeitungen ist über diese Angebote jedoch nur wenig zu finden. Bei den Leserinnen und Lesern hinterlässt das den Eindruck als würden keine Maßnahmen ergriffen und die Lehrerinnen und Lehrer würden mit der Umsetzung der Inklusion allein gelassen. Im Zuge der Inklusion haben sich im Lehrerinnen- und Lehrerbildung allerdings einige Veränderungen ergeben. An den Universitäten werden den Lehramtsstudierenden bereits inklusive Kompetenzen vermittelt, die dem Problem der fehlenden Ausbildung bereits entgegenwirken. Diese Fortschritte zu vermitteln, würde der öffentlichen Meinung und Haltung zum Gelingen der Inklusion sehr zuträglich sein.

#### *Umgang mit Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinen Schulen*

Insgesamt wird unter allen Leserinnen und Lesern die Inklusion sehr kritisch gesehen. Aus den Leserinnen und Leserbriefen geht hervor, dass besonders die schreibenden Lehrerinnen und Lehrer große Probleme in der Umsetzung der Inklusion sehen. Die häufigsten Probleme sind die Angst, keiner Schülerin und keinem Schüler mehr gerecht zu werden sowie die fehlende Wertschätzung und Unterstützung seitens der Politik, der zum Teil vorgeworfen wird, die Inklusion von oben verordnet zu haben und sich nun mit weiteren Unterstützungsmaßnahmen zurückzuhalten. An den Vorwürfen gegenüber der Politik ist nicht ohne weiteres etwas zu ändern. Dennoch könnte den Lehrerinnen und Lehrern zugehört werden, um zu verstehen, was sie brauchen und fordern. Geht es um die Angst den Schülerinnen und Schülern nicht mehr gerecht zu werden, könnte eine Zusammenarbeit von Universität und Schule hilfreich sein. Gemeinsam könnten Methoden erprobt werden, die den Lehrerinnen und Lehrern im Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern helfen. Regelmäßige Besuche der Schule durch Vertreterinnen und Vertreter der Universität sowie Beratungsgespräche mit dem pädagogischen Personal könnten den Ängsten und Sorgen begegnen und es könnte gemeinsam nach Lösungen gesucht werden. Es gibt bereits Schulen, die von einer

Universität begleitet werden. Das Netzwerk könnte dennoch weiter ausgebaut werden. Gemeinsam Konzepte zu entwickeln und zu erproben, könnte einen wichtigen Schritt darstellen. Auf Schulebene könnten zudem positive Schulbeispiele dazu beitragen, Methoden zu entwickeln, die an der eigenen Schule adaptiert umgesetzt werden können. Es muss aber nicht jede Schule inklusiv sein. Vielmehr sollten die Schulen ein Konzept entwickeln, die bereit dafür sind und Inklusion wollen.

### *Umgang mit Eltern von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung*

Eltern sehen die Inklusion insgesamt recht positiv. Zum 10. Jahrestag der UN-BRK gibt die *Aktion Mensch* in Zusammenarbeit mit *Die Zeit* und dem *infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft* eine Studie heraus, welche die aktuellen Einstellungen der Bevölkerung zur schulischen Inklusion in Deutschland erhebt (Marx & Otto, 2019). Dabei ist auch die Elternmeinung zur Inklusion betrachtet worden. Der Studie zufolge stimmt der Großteil der Eltern mit und ohne Inklusionserfahrung der Aussage zu, dass Schülerinnen und Schüler mit und ohne Beeinträchtigung gemeinsam unterrichtet werden sollten<sup>33</sup>. Interessanterweise stehen Eltern, die eigene Erfahrungen mit der Inklusion gemacht haben, der Leistungsförderung kritischer gegenüber als die Eltern, die keine eigenen Erfahrungen mit der Inklusion gemacht haben (ebd., S. 13). Zudem sind die meisten der befragten Eltern dafür, dass Lehrerinnen und Lehrer an Inklusionsschulen die Herausforderungen des Unterrichts weniger gut bewältigen können (ebd., S. 16). Bildung ist zwar Ländersache und die Urteile der Eltern könnten deswegen je nach Bundesland unterschiedlich ausfallen. Dennoch könnten allgemeine Schulen, die Inklusion umsetzen der kritischen Tendenz der Eltern entgegenwirken, indem sie in ihr Schul- und Förderkonzept inklusive Aspekte aufnehmen und es den Eltern transparent darstellen. Wie das aussehen kann, machen die vorgestellten Schulen aus Kapitel 7.5 mit ihren Schulprogrammen deutlich. Auf ihren Internetseiten haben sie ihre Konzepte sehr ausführlich ausgeführt. Die Umsetzung der Konzepte wird oft von den Lehrerinnen und Lehrern in Teamgesprächen evaluiert. Um auch die Eltern über die Konzepte und die Vorgänge an der Inklusionsschule zu informieren, erscheinen regelmäßige Elternabende als sinnvolle Maßnahme. In vielen Schulen sind Elternabende bereits fester Bestandteil des Schuljahres. Bestehende Probleme oder Sorgen der Eltern in Bezug zu inklusiven Belangen, wie die allgemeine Umsetzung des Inklusionskonzepts oder die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler, könnten hier besprochen werden, um gemeinsam daran zu arbeiten. Klärende Einzelgespräche könnten darüber hinaus individuellen Sorgen und Ängsten entgegenwirken.

---

<sup>33</sup> Zustimmung der Eltern ohne Inklusionserfahrung = 61%; Zustimmung der Eltern mit Inklusionserfahrung = 78%.

### *Abschließende, zusammenfassende Worte*

In den Zeitungen gestaltet sich die Diskussion um Inklusion recht kritisch. Selbst wenn die (links-)liberal orientierten Zeitungen eine befürwortende Haltung zur Inklusion einnehmen, berichten sie auch über kritische Aspekte. Zusammen mit den konservativen Zeitungen ergibt sich daher ein eher negativ geprägtes Bild von Inklusion. Um die Diskussion in den Zeitungen eindämmen zu können, bedarf es weiterer positiver Beispiele zur Inklusion. Erkenntnisse aus der Wissenschaft sollten einer breiteren Öffentlichkeit zur Verfügung stehen und so aufbereitet sein, dass sie leicht verständlich sind. In den Zeitungen finden sich nur wenige wissenschaftliche Vertreterinnen und Vertreter, die sich zur Inklusion äußern. Welches Ausmaß eine wissenschaftliche Beteiligung in der öffentlichen Diskussion haben kann, zeigt das Beispiel der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*. Die Meinung und Haltung Bernd Ahrbecks ist unter den Autorinnen und Autoren weit vertreten. Ahrbeck beschreibt sich selbst als moderaten Inklusionsbefürworter und grenzt sich damit von den radikalen Inklusionsbefürwortern ab. Ein Gegengewicht zu den kritischen Ansichten Ahrbecks würde vielleicht für neuen Schwung in der öffentlichen Diskussion sorgen. Auf welche Art und Weise eine Beteiligung an der öffentlichen Diskussion vorgenommen wird, sollte allerdings gut überlegt sein. Damit ist nicht gemeint, dass eine Beteiligung unter Umständen nicht stattfinden sollte. Vielmehr geht es um die entscheidende Wahl des Mediums, in dem veröffentlicht werden soll. Geht es um die Zeitungen sollte zum einen die politisch-publizistische Leitlinie der Zeitung beachtet werden. Zum anderen sollte berücksichtigt werden, welche Reichweite die Zeitung besitzt. In diesem Review wurden überregionale Zeitungen ausgewählt, die Leserinnen und Leser in der gesamten Bundesrepublik erreichen. Eine Stichprobenuntersuchung des *Kölner Stadt Anzeigers* macht deutlich, dass sich die regionale Berichterstattung von der überregionalen stark unterscheidet. Hinsichtlich der Leserinnen- und Leserschaft und welches Publikum adressiert werden soll, ergeben sich Entscheidungen, die berücksichtigt werden sollten, wenn es um eine Beteiligung an der Diskussion geht. Denn mit der Entscheidung für ein Medium werden andere Leserinnen- und Lesergruppen nur bedingt erreicht. Dennoch könnte eine Beteiligung an der Diskussion mit positiven Beispielen zur Akzeptanz von Inklusion beitragen und dazu inspirieren weiter über sie zu diskutieren. Denn wie einst Hermann Hesse (1958, S. 727) schrieb: „Es wird immer gleich ein wenig anders, wenn man es ausspricht.“

## 11. Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B. (2016). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2011a). *Der Umgang mit Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2011b). Das Gleiche ist nicht für alle gleich gut. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 286, S. 8.
- Ahrbeck, B./Badar, J./Kauffman, J./Felder, M. & Schneiders, K. (2018). Fachbeitrag: Full Inclusion? Totale Inklusion? Fakten und Überlegungen zur Situation in Deutschland und den USA. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87 (3), S. 218.
- Ahrbeck, B. & von Knebel, U. (2014). Als Sparmodell taugt Inklusion nicht. *Frankfurter Zeitung*, Nr. 14, S. 7.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2009). *Developing inclusive education systems: how can we move policies forward?* Verfügbar unter: <https://pdfs.semanticscholar.org/e849/cf5de98a03304867093fff0a5d8265a6e20e.pdf> (abgerufen am: 12.07.2020).
- Alexander, R. (2010). Konkurrenz belebt die Behindertenpolitik. *Die Welt*, Nr. 71, S. 2.
- Ali-Tani, C. (2017). *Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen. Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen*. Verfügbar unter: [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT\\_AliTani\\_2017\\_WieKinderVielfaltwahrnehmen.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_AliTani_2017_WieKinderVielfaltwahrnehmen.pdf) (abgerufen am: 31.03.2020).
- Althoff, F. & Melzer, C. (2018). „Was wir über unsere Gesellschaft wissen, wissen wir aus den Massenmedien.“ *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69, S. 569-581.
- Anders, F. (2018). *Inklusionsquote an Schulen wächst weiter*. Verfügbar unter: <https://deutscheschulportal.de/schulkultur/laendervergleich-inklusionsquote-an-schulen-waechst-weiter/> (abgerufen am: 22.06.2019).
- Andresen, S./Wilmes, J. & Möller, R. (2019). *Children's Worlds+. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Arndt, A-K. & Werning, R. (2017). Leistungen an inklusiven Schulen – Perspektiven von Eltern. In: A. Textor, S. Grüter, I. Schmiermeyer-Reichl, B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 130-138.
- Axel Springer SE (o.J.). *Grundsätze und Werte*. Verfügbar unter: <https://www.axelspringer.com/de/unternehmen/grundsaeetze-und-werte> (abgerufen am: 05.06.2018).
- Bahnsen, U. (2005). *Neubeginn mit einem altersschwachen Opel*. Verfügbar unter: <https://www.welt.de/print-wams/article127776/Neubeginn-mit-einem-altersschwachen-Opel.html> (abgerufen am: 23.07.2018).

- Bajohr, F. (2008). Hamburg, DIE ZEIT und die Liberalisierung der Bundesrepublik. In: C. Haase & A. Schildt (Hrsg.), *DIE ZEIT und die Bonner Republik. Eine meinungsbildende Wochenzeitung zwischen Wiederbewaffnung und Wiedervereinigung* (S. 84-99). Göttingen: Wallstein.
- Bartel, D./Ullrich, P. & Ehrlich, K. (2008). Kritische Diskursanalyse: Darstellung anhand der Analyse der Nahostberichterstattung linker Medien. In: U. Freikamp, M. Leanza, J. Mende, S. Müller, P. Ullrich und H-J. Voß (Hrsg.), *Kritik mit Methode? Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik*. Berlin: Karl Dietz Verlag, S. 53-72.
- Bartels, C. (2017). *Axel Springer SE*. Verfügbar unter: <https://www.mediadb.eu/datenbanken/internationale-medienkonzerne/axel-springer-ag.html> (abgerufen am: 04.06.2018).
- Bear, GG/Minke, KM & Manning MA (2002). Self-Concept of Students with Learning Disabilities. *School Psychology Review*, Volume 31, No. 3, S. 405-427.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2017). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. Verfügbar unter: [https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN\\_Konvention\\_deutsch.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2) (abgerufen am: 19.10.2020).
- Belz (o.J.). *Katja Irle*. Verfügbar unter: [https://www.beltz.de/sachbuch\\_ratgeber/unsere\\_autoren/autorensseite/3635-katja\\_irle.html](https://www.beltz.de/sachbuch_ratgeber/unsere_autoren/autorensseite/3635-katja_irle.html) (abgerufen am: 04.08.2020).
- Bertelsmann Stiftung (2019). *Der Jakob-Muth-Preis*. Verfügbar unter: <https://www.jakobmuthpreis.de/jakob-muth-preis/> (abgerufen am: 30.06.2019).
- Bertelsmann Stiftung (2016). *Sieben Merkmale guter inklusiver Schule*. Verfügbar unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/IB\\_Inklusion\\_Sieben\\_Merkmale\\_2016.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/IB_Inklusion_Sieben_Merkmale_2016.pdf) (abgerufen am: 13.07.2020).
- Bertelsmann Stiftung (2014). *Update Inklusion – Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Besa, K-S./Röhrig, E.D./Schmitt, C. Tull, M. (2020). *Auf dem Weg zu einem inklusiven professionellen Habitus? Einstellungen anstehender Lehrkräfte und Sozialpädagog\*innen zu Inklusion*. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/564/416> (abgerufen am: 09.06.2021).
- Beucker, P. (2007). Gegen die Sonderschule. *taz*, Nr. 8300, S. 7.
- Bild (2010). 1952. *Die erste BILD erscheint*. Verfügbar unter: <https://www.bild.de/news/topics/erstaussgabe-der-bild-zeitung-erscheint-7840130.bild.html> (abgerufen am: 03.06.2018).

- Bild (2013a). *Studie: Bremen bei Inklusion bundesweit führend*. Verfügbar unter:  
<https://www.bild.de/regional/bremen/studie-bremen-bei-inklusion-bundesweit-fuehrend-29556448.bild.html> (abgerufen am: 22.07.2020).
- Bild (2013b). *Studie: Nordrhein-Westfalen hinkt bei Inklusion hinterher*. Verfügbar unter:  
<https://www.bild.de/regional/koeln/studie-nordrheinwestfalen-hinkt-bei-inklusion-29554754.bild.html> (abgerufen am: 23.07.2020).
- Bild (2013c). *Bayern hinkt bei Inklusion behinderter Kinder hinterher*. Verfügbar unter:  
<https://www.bild.de/regional/muenchen/bayern-hinkt-bei-inklusion-behinderter-kinder-29558424.bild.html> (abgerufen am: 23.07.2020).
- Bild (2013d). *Regierung bringt Gesetz zu Inklusion an NRW-Schule ein*. Verfügbar unter:  
<https://www.bild.de/regional/ruhrgebiet/regierung-bringt-gesetz-zu-inklusion-an-nrwschulen-30135572.bild.html> (abgerufen am: 23.07.2020).
- Bild (2013e). *Linke und SPD legen Gesetz zu Inklusion vor*. Verfügbar unter:  
<https://www.bild.de/regional/dresden/linke-und-spd-legen-gesetz-zu-inklusion-vor-30289626.bild.html> (abgerufen am: 23.07.2020).
- Bild (2013f). NRW wichtig. Inklusions-Gesetz verabschiedet. *Bild*, Nr. 242, S. 12.
- Bild (2014a). Uni engagiert sich in Ehrenfeld. *Bild*, Nr. 89, S. 14.
- Bild (2014b). *Ist Berlins neues Schul-Konzept gescheitert?* Verfügbar unter:  
<https://www.bild.de/regional/berlin/berlin/ist-berlins-neues-schul-konzept-gescheitert-37395420.bild.html> (abgerufen am: 23.07.2020).
- Bleher, C. (2010a). „Ein Wissensschwall bis in meine kleinste Zelle“. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 73, S. 38.
- Bleher, C. (2010b). Ende des Einteilens. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 73, S. 38.
- Blömeke, S. (2005). Das Lehrerbild in Printmedien. Inhaltsanalyse von „Spiegel“ und „Focus-„Berichten seit 1990. *Deutsche Schule* 97 (1), S. 24-39.
- Boenisch, V. (2007) *Strategie: Stimmungsmache. Wie man Kampagnenjournalismus definiert, analysiert – und wie ihn die Bild-Zeitung betreibt*. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Booth, T & Ainscow, M. (2019<sup>2</sup>). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bosse, I. (2006). *Behinderung im Fernsehen. Gleichberechtigte Teilhabe als Leitziel der Berichterstattung*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Bosse, S./Jäntsich, C./Henke, T./Lambrecht, J./Koch, H. & Spörer, N. (2017). Das Zusammenspiel der Offenheit für Innovationen, der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7, S. 131-146.

- Bosse, S./Henke, T./Jäntsich, C./Lambrecht, J./Vock, M. & Spörer, N. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), S. 103-116.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (4), S. 279-299.
- Bracker, N. (2001). *Reihe I: Journalistisches Schreiben*. Verfügbar unter: [https://www.fachjournalist.de/PDF-Dateien/2012/04/FJ\\_1\\_2001-Journalistisches-Schreiben-1\\_Tatsachenbetonte-Darstellungsformen.pdf](https://www.fachjournalist.de/PDF-Dateien/2012/04/FJ_1_2001-Journalistisches-Schreiben-1_Tatsachenbetonte-Darstellungsformen.pdf) (abgerufen am: 03.01.2019).
- Bracker, N. (2002). *Journalistisches Schreiben. Teil II: Meinungsbetonte Darstellungsformen*. Verfügbar unter: [https://www.fachjournalist.de/PDF-Dateien/2012/04/FJ\\_2\\_2002-Journalistisches-Schreiben-2\\_Meinungsbetonte-Darstellungsformen.pdf](https://www.fachjournalist.de/PDF-Dateien/2012/04/FJ_2_2002-Journalistisches-Schreiben-2_Meinungsbetonte-Darstellungsformen.pdf) (abgerufen am: 03.01.2019).
- Bremer, N. (2011). *Frankfurter Rundschau wird Berliner Zeitung*. Verfügbar unter: [https://www.journal-frankfurt.de/journal\\_news/Wirtschaft-7/Umstrukturierungsmassnahmen-Frankfurter-Rundschau-wird-Berliner-Zeitung-12849.html](https://www.journal-frankfurt.de/journal_news/Wirtschaft-7/Umstrukturierungsmassnahmen-Frankfurter-Rundschau-wird-Berliner-Zeitung-12849.html) (abgerufen am: 27.12.2018).
- Breunig, C. & Engels, B. (2015). Massenkommunikation 2015: Funktionen und Images der Medien im Vergleich. *Media Perspektiven*, Heft 7-8, S. 323-341.
- Bucher, H-J. (2017). Massenmedien als Handlungsfeld I: Printmedien. In: SR Roth, M. Wengeler und A. Ziem (Hrsg.), *Handbuch Sprache in Politik und Gesellschaft*, Berlin und Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Budzinski, O./Gaenssle, S. & Stöhr, A. (2020). *Anmerkungen zur Auswirkung der Medienberichterstattung auf politische Meinungen und Wahlverhalten: Medienordnung im digitalen Zeitalter*. Verfügbar unter: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3540369](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3540369) (abgerufen am: 14.004.2020).
- Buhl, Y. (2014). Experiment abgelehnt. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 81, S. 13.
- Buhse, M. & Kremers, P. (2012). *Wer sterben und wer überleben wird*. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/wirtschaft/unternehmen/2012-11/Tageszeitung> (abgerufen am: 13.07.2020).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016). *"Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft" Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention*. Verfügbar unter: <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Schwer->

[punkte/inklusion-nationaler-aktionsplan-2.pdf;jsessionid=8CF1BB7DC6128A207D4CB16BC8BE5F14?\\_blob=publicationFile&v=4](#) (abgerufen am: 13.07.2020).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013). *Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigung. Teilhabe - Beeinträchtigung – Behinderung*. Verfügbar unter: [https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a125-13-teilhabebericht.pdf;jsessionid=4270670D315A5A2E2507EDFBC4310C69?\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a125-13-teilhabebericht.pdf;jsessionid=4270670D315A5A2E2507EDFBC4310C69?_blob=publicationFile&v=2) (abgerufen am: 12.07.2020).

Bundesverband Deutscher Zeitungsverleger (2018). *Die deutschen Zeitungen in Zahlen und Daten 2017*. Verfügbar unter: [https://www.bdzv.de/fileadmin/bdzv\\_hauptseite/aktuell/publikationen/2016/ZDF\\_2017\\_002\\_.pdf](https://www.bdzv.de/fileadmin/bdzv_hauptseite/aktuell/publikationen/2016/ZDF_2017_002_.pdf) (abgerufen am: 03.01.2019).

Bundeszentrale für politische Bildung (2015). *Die UN-Behindertenrechtskonvention*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/216492/un-behindertenrechtskonvention> (abgerufen am: 02.07.2020).

Bünger, I. (2001). Apocalypse Now? Kritische Diskursanalyse der Berichterstattung der BILD-Zeitung vom 12.09.01 bis zum 7.11.01. *PROKLA. Zeitung für Kritische Sozialwissenschaft* 31 (125), S. 603-624.

Burger, R. (2018). Eine Formel für die Förderung. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 154, S. 4.

Burger, R. (2014). Verloren in Buchstabenreihen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 156, S. 3.

Burkhardt, K. (2012). *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Verfügbar unter: <http://www.mediadb.eu/forum/zeitungsportraits/faz.html> (abgerufen am: 31.07.2020).

Buschke, H. (2003). *Deutsche Presse, Rechtsextremismus und nationalsozialistische Vergangenheit in der Ära Adenauer*. Campus Verlag GmbH: Frankfurt am Main.

Cramer, C. & Harant, M. (2014). Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (17), S. 639-659.

Cwiertnia, L. (2014). *Schrecklich nette Leute*. taz, Nr. 10485, S. 18.

Dahrendorf, R. (2000). *Liberal und unabhängig. Gerd Buscerius und seine Zeit*. München: Beck.

De Boer, A./Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331-353.

Debus, L. (2007). *Klassenerhalt gefährdet*. taz, Nr. 8402, S 14.

Dederich, M. (2020). Inklusion. In: G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S.527-536). Wiesbaden: Springer VS.

- Dederich, M. (2018). Behinderung. In: G. Gödde & J. Zirfas (Hrsg.). *Kritische Lebenskunst* (S. 202-208). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Dederich, M. (2016). Unterstützung durch Dekategorisierung? Eine Replik auf Andreas Hinz und Andreas Köpfer, *VHN* (85), Heft 1, S. 48-52.
- Dederich, M. (2015). Kritik der Dekategorisierung. Ein philosophischer Versuch. *VHN* (84), Heft 3, S. 192-205.
- Degener, T. & Mogge-Grotjahn, H. (2012). „All inclusive“? Annäherungen an ein interdisziplinäres Verständnis von Inklusion. In: H-J. Balz, B. Benz, C. Kuhlmann (Hrsg.), *Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit* (S. 59-78). Wiesbaden: Springer VS.
- Deppe-Wolfinger, H. (2004). Integrationskultur – am Anfang oder am Ende? In: I. Schnell & A. Sander (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik* (S. 23-40). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Der Spiegel (2010). Harte Einschnitte bei der „Frankfurter Rundschau“. *Der Spiegel*, Nr. 34, S.93.
- Der Spiegel (1947). Fisch-Gericht. Bis lange nach Mitternacht. *Der Spiegel*, Nr. 46, S. 21.
- Der Tagesspiegel (2003). *Hessen bürgt für die „FR“*. Verfügbar unter: <https://www.tagesspiegel.de/medien/hessen-buergt-fuer-die-fr/407832.html> (abgerufen am: 27.12.2018).
- DPA (2013). *Hoffnung für insolvente „Frankfurter Rundschau“?* Verfügbar unter: <http://www.fr.de/politik/hoffnung-fuer-insolvente-frankfurter-rundschau-a-757162> (abgerufen am: 28.12.2018).
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2019). *Empfehlungen. Programm zur Förderung der inklusiven Bildung*. Verfügbar unter: <https://www.unesco.de/sites/default/files/2019-07/DUK-Empfehlung%20Inklusive%20Bildung.pdf> (abgerufen am: 12.07.2020).
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bundesrepublik*. Verfügbar unter: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014\\_Leitlinien\\_inklusive\\_Bildung.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf) (abgerufen am: 12.07.2020).
- Deutscher Gewerkschaftsbund (2020). *Schwarze Null, Schuldenbremse und Investitionen*. Verfügbar unter: <https://www.dgb.de/schwerpunkt/schwarze-null-schuldenbremse-und-investitionen> (abgerufen am: 14.04.2020).
- Di Lorenzo, G. (2006). Editorial. *Die Zeit*, Nr. 8, S. 2.
- Die Tageszeitung (2008). „Bürger können vor der UN gegen Sonderschule vorgehen“. Verfügbar unter: <https://taz.de/Professor-ueber-UN-Konvention!/5173614/> (abgerufen am: 04.08.2020).
- DIE ZEIT Verlagsgruppe (o.J.). *Marken & Produkte*. Verfügbar unter: [https://www.zeit-verlagsgruppe.de/marken-und-produkte/#akkordeon\\_2\\_1](https://www.zeit-verlagsgruppe.de/marken-und-produkte/#akkordeon_2_1) (abgerufen am: 03.12.2018).

- Döbert, H. & Weishaupt, H. (2013). Einleitung. In: H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 7-10). Münster: Waxmann.
- Döpfner, M. (2018). *Editorial zum Medienarchiv68*. Verfügbar unter: <https://www.medienarchiv68.de/#/> (abgerufen am: 03.06.2018).
- Döring, N. & Bortz, J. (2016<sup>5</sup>). Qualitätskriterien in der empirischen Sozialforschung. In: N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation. In den Sozial und Humanwissenschaften*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag, S. 81-120.
- Dräger, J. (2012). Revolution im Klassenzimmer. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 66, S. 38.
- Drews, V-M. (2014a). Inklusion schadet ALLEN Schülern. *Bild*, Nr. 99, S. 10.
- Drews, V-M. (2014b). Inklusions-Schande. *Bild*, Nr. 112, S. 12.
- Drieschner, F. (2008). Am Ende des Sonderwegs, *Die Zeit*, Nr. 1.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Ehrhardt, K. (2017). Inklusion ist keine Illusion. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 126, S. 6.
- Ehrlich, L. (1988). *Klassenloser Luxus*. Verfügbar unter: <https://www.taz.de/Archiv-Suche/!1834761&s=gaskammervoll&SuchRahmen=Print/> (abgerufen am: 16.11.2018).
- Erika-Mann-Grundschule (2016). *Schulprogramm der Erika-Mann-Schule. Theaterbetonte Grundschule*. Verfügbar unter: <http://erika-mann-grundschule.com/dev/wp-content/uploads/2017/06/Schulprogramm-2016.pdf> (abgerufen: 25.06.2019).
- Erika-Mann-Grundschule (2019). *Schulleitung und Kollegium*. Verfügbar unter: <http://erika-mann-grundschule.com/wer-wir-sind/schulleitung-kollegium/> (abgerufen am: 15.07.2019).
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). *Fünf Kernaussagen in bezug auf inklusive Bildung. Von der Theorie zur Praxis*. Verfügbar unter: <https://www.uni-frankfurt.de/53768147> (abgerufen am: 12.07.2020).
- eurotopics (o.J.). *Süddeutsche Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.eurotopics.net/de/148780/sueddeutsche-zeitung#> (abgerufen am: 01.08.2020).
- Fairclough, N. (2013<sup>2</sup>). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. Abingdon: Routledge.
- Fairclough, N./Mulderigg, J. & Wodak, R. (2011<sup>2</sup>). Critical Discourse Analysis. In: TA van Dijk (Hrsg.), *Discourse Studies* (S. 357-378). London: SAGE Publications Ltd.
- Faulbaum, F./Prüfer, P. & Rexroth, M. (2009). *Was ist eine gute Frage? Die systematische Evaluation der Fragenqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fedderson, J. (2012). „Zur taz passt dieses Modell“. Verfügbar unter: <http://www.taz.de/!5097710/> (abgerufen am: 03.11.2018).
- Felder, F. (2017). Zwei Kritikpunkte und ein Vorschlag für ein anderes Verständnis von Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute* (62), Heft 3, S. 301-311.
- Felten, M. (2017). Inklusion mit Augenmaß. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 93, S. 5.
- Feyerer, E. (2014). Einstellungen und Haltungen zur inklusiven Schule. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 164(3/4), S. 219-227.
- Finetti, M. (2007). Herbe Kritik an deutschen Schulen. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 68, S. 1.
- Finke, U. (2007). Überdurchschnittlich häufig lernbehindert. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 82, S. 40.
- Fix, U. (2008). Leserbriefe. Öffentliche politische Debatte „Im Kleinen“, Texte und Textsorten – sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene. In: U. Fix (Hrsg.): *Texte und Textsorten - sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene* (S. 307-333). Berlin: Frank & Timme.
- Flamm, S. (2017). Gehört dazu. *Die Zeit*, Nr. 24, S. 51 f.
- Focus Money (2013). *Der Springer-Verlag verkauft die eigene Tradition*. Verfügbar unter: [https://www.focus.de/finanzen/news/unternehmen/tid-32546/bild-der-frau-und-hoerzu-springer-verlag-verscherbelt-traditionstitel-an-funke-gruppe\\_aid\\_1053754.html](https://www.focus.de/finanzen/news/unternehmen/tid-32546/bild-der-frau-und-hoerzu-springer-verlag-verscherbelt-traditionstitel-an-funke-gruppe_aid_1053754.html) (abgerufen am: 18.07.2020).
- Fokken, S. (2014). Ist das noch normal? *Die Zeit*, Nr. 24, S. 72.
- forsa (2019). *dbb Bürgerbefragung. Öffentlicher Dienst 2019. Einschätzung, Erfahrungen und Erwartungen der Bürger*. Berlin: forsa Politik- und Sozialforschung GmbH.
- forsa (2017). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland - Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung*. Berlin: forsa Politik- und Sozialforschung GmbH.
- forsa (2015). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland - Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung*. Berlin: forsa Politik- und Sozialforschung GmbH.
- Frankfurter Allgemeine Media Solutions (o.J.). *Die Tageszeitung der Leistungsträger*. Verfügbar unter: <https://www.faz.media/faz> (abgerufen am: 31.07.2020).
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (2019). *Alles über die die Frankfurter Allgemeine*. Verfügbar unter: [https://dynamic.faz.net/fem/kommunikation/2020/148\\_220\\_4C\\_FO\\_K\\_Alles\\_ueber\\_die\\_Zeitung\\_19\\_online\\_RGB.pdf](https://dynamic.faz.net/fem/kommunikation/2020/148_220_4C_FO_K_Alles_ueber_die_Zeitung_19_online_RGB.pdf) (abgerufen am: 31.07.2020).
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (o.J.). *Heike Schmoll*. Verfügbar unter: <https://www.faz.net/redaktion/heike-schmoll-11104266.html> (abgerufen am: 04.08.2020).

- Frankfurter Rundschau (2020). *Bascha Mika verlässt die Chefredaktion der Frankfurter Rundschau*. Verfügbar unter: <https://www.fr.de/ueber-uns/bascha-mika-fr-chefredaktion-13602723.html> (abgerufen am: 18.07.2020).
- Frankfurter Rundschau (o.J.). *Peter Hanack*. Verfügbar unter: <https://www.fr.de/autoren/9378/v> (abgerufen am: 04.08.2020).
- Frerichmann, N. (2019). *Wie das Internet unsere Meinung beeinflusst*. Verfügbar unter: <https://www.mdr.de/medien360g/medienpolitik/digitale-meinungsbildung-100.html> (abgerufen am: 13.07.2020).
- Freundl, U. (2014). Man darf Kindern etwas zutrauen. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 122, S. 15.
- Fritz, R. (2014). Henri sollte für sein und das Wohl aller nicht auf das Gymnasium gehen. Verfügbar unter: <https://www.change.org/p/herr-stoch-henri-sollte-f%C3%BCr-sein-und-das-wohl-aller-nicht-auf-das-gymnasium-gehen> (abgerufen am: 24.07.2020).
- Fromm, A. & Kaul, M. (2018). Wieder Mitspielen. *Taz*, v. 01.12.2018, S. 8 f.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (1998). Competing visions for educating students with disabilities. *Childhood Education* 74 (5), S. 309-316.
- Führer, KC. (2007). Erfolg und Macht von Axel Springers „Bild“-Zeitung in den 1950er Jahren. *Zeithistorische Forschung. Studies in Contemporary History*, Heft 4, S. 311-336.
- Füller, C. (2012). Fortgesetzter Bruch des Völkerrechts. *Taz*, v. 27.06.2012, S. 15.
- Füller, C. (2007a). Sonderschule in der Kritik. *Taz*, Ausgabe 8340, S. 18.
- Füller, C. (2007b). Down-Kinder bleiben vor der Tür. *Taz*, Ausgabe 8426, S. 6.
- Füller, C. (2007c). Ein streitbarer Mensch. *Taz*, Ausgabe 8451, S. 6.
- Gasterstädt, J. (2019). *Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gasterstädt, J. & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), S. 54-66.
- Gebhardt, M (2021). *Inklusiv- und sonderpädagogische Pädagogik im Schwerpunkt Lernen. Eine Einführung*. Regensburg: Universität Regensburg.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Nusser, L., & Hessels, M. (2015). Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland – eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS). *Empirische Pädagogik*, 29 (2), S. 211–229.
- Gebhardt, S./Wollenweber, KU & Castello, A. (2014). Rahmenbedingungen gemeinsamen Unterrichtens in inklusiven Unterrichtsettings. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Heft 2, S. 60-65.

- Gehrau, V. & Fretwurst, B. (2005). Auswahlverfahren in der Kommunikationswissenschaft. Eine Untersuchung aktueller Veröffentlichungen über empirische Studien in der Kommunikationswissenschaft. In: V. Gehrau/B. Fretwurst/B. Krause & G. Daschmann (Hrsg.), *Auswahlverfahren in der Kommunikationswissenschaft* (S. 13-31). Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Geschwister-Scholl-Gymnasium (2019). *Resolution der Schulkonferenz*. Verfügbar unter: [https://gsg.intercoaster.de/icoaster/files/resolution\\_schulkonferenz.pdf](https://gsg.intercoaster.de/icoaster/files/resolution_schulkonferenz.pdf) (abgerufen am: 23.10.2020).
- Geschwister-Scholl-Gymnasium (2018). *Das GSG auf dem Weg zur inklusiven Schule*. Verfügbar unter: [https://gsg.intercoaster.de/ic/page/1963/das\\_gsg\\_auf\\_dem\\_weg\\_zur\\_inklusi-ven\\_schule.html](https://gsg.intercoaster.de/ic/page/1963/das_gsg_auf_dem_weg_zur_inklusi-ven_schule.html) (abgerufen am: 17.07.2019).
- Geschwister-Scholl-Gymnasium (2016). *Das Konzept zur Förderung des selbstständigen und eigenverantwortlichen Lernens am Geschwister-Scholl-Gymnasium*. Verfügbar: [http://gsg.intercoaster.de/icoaster/files/konzept\\_f\\_r\\_hausaufgaben\\_schulaufgaben\\_selbstst\\_ndiges\\_lernen\\_gesamtfassung\\_april16.pdf](http://gsg.intercoaster.de/icoaster/files/konzept_f_r_hausaufgaben_schulaufgaben_selbstst_ndiges_lernen_gesamtfassung_april16.pdf) (abgerufen am: 27.07.2020).
- Geschwister-Scholl-Gymnasium (2008). *Beratung am Geschwister-Scholl-Gymnasium*. Verfügbar unter: [https://gsg.intercoaster.de/icoaster/files/beratung\\_drei\\_kreise.pdf](https://gsg.intercoaster.de/icoaster/files/beratung_drei_kreise.pdf) (abgerufen am: 17.07.2019).
- Geschwister-Scholl-Gymnasium (o.J.). *Leitbild für das Geschwister-Scholl-Gymnasium in Pulheim*. Verfügbar unter: [https://gsg.intercoaster.de/icoaster/files/leitbild\\_22.2.17.pdf](https://gsg.intercoaster.de/icoaster/files/leitbild_22.2.17.pdf) (abgerufen am: 27.07.2020).
- Geyer, C. (2014a). Alle einschließen, wollen wir das? *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 132, S. 11.
- Geyer, C. (2014b). Eine unglaubliche Gleichmacherei. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 167, S. 9.
- Geyer, C. (2011). Keine Schule für alle. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 178, S. 27.
- Glogger, K. (2011). Inklusion erfordert bessere Bedingungen. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 93, S. 28.
- Göpfert, C-J. (2013). *Die Frankfurter Rundschau bleibt linksliberal*. Verfügbar unter: <http://www.fr.de/service/ueber-uns/eigentuemer-wechsel-die-frankfurter-rundschau-bleibt-linksliberal-a-749062> (abgerufen am: 03.01.2019).
- Gottbrath, G. (2018). Jeden Tag Tränen in der Schule, *Die Welt*, Nr. 126, S. 3.
- Gottbrath, G. (2017). Zumutung für Lehrer. *Die Welt*, Nr. 126, S. 3.
- Groll, T. (2012). *die tageszeitung (taz)*. Verfügbar unter: <https://www.mediadb.eu/de/forum/zeitungsportraits/die-tageszeitung-taz.html> (abgerufen am: 15.11.2018).

- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. Anand Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17-40). Berlin: Springer VS.
- Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- GUIDO-NRW (2014). Partizipation, *taz*, v. 26.04.2014, S. 16.
- Hachmeister, L. (2012). *Süddeutsche Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.mediadb.eu/forum/zeitungsportraits/sueddeutsche-zeitung.html> (abgerufen am: 31.07.2020).
- Hahn, T. (2018). Klassenlose Gesellschaft. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 110, S. 6.
- Hachmeister, S. & Zimmermann, M. (2012). Alle Kinder sollen profitieren. *Frankfurter Rundschau*, v. 21.03.2012, S. D2.
- Häcker, T. & Walm, M. (2015). Inklusion als Entwicklung – Einleitung. In: T. Häcker & M. Walm. *Inklusion als Entwicklung* (S. 11-26). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hanack, P. (2012a). Alle sind Betroffene. *Frankfurter Rundschau*, v. 21.03.2012, S. D3.
- Hanack, P. (2012b). Aufzug, Rampe, Leselampe. *Frankfurter Rundschau*, v. 17.02.2012, S. D6.
- Handelsblatt (2011). *Frankfurter Rundschau schrumpft zur Lokalzeitung*. Verfügbar unter: <https://www.handelsblatt.com/unternehmen/it-medien/stellenabbau-frankfurter-rundschau-schrumpft-zur-lokalzeitung/4015702.html?ticket=ST-5319991-AWYeEi13xiK-ziHo1oJjH-ap2> (abgerufen am: 28.12.2018).
- Heidtke, A. (2020). *Meinungsbildung und Medienintermediäre. Vielfaltssichernde Regulierung zur Gewährleistung der Funktionsbedingungen freier Meinungsbildung im Zeitalter der Digitalisierung*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co.KG.
- Heimlich, U./Gebhardt, M./Schurig, M./Weiß, S./Muckenthaler, M./Kiel, E./Wilfert, K. & Oster-tag, C. (2019). *Kurzform der Qualitätsskala zur Inklusiven Schulentwicklung – QU!S-S*. Verfügbar unter: [https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/38479/1/QU%21S-S\\_deu.pdf](https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/38479/1/QU%21S-S_deu.pdf) (abgerufen am: 13.07.2020).
- Heimlich, U./Ostertag, C./Wilfert, K. & Gebhard, M. (2018). *Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S®) - eine Arbeitshilfe auf dem Weg zur inklusiven Schule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heimlich, U. & Ueffing, C. (2018). Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen. Bestandaufnahme und Entwicklung. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen*, Band 51. München.
- Hein, D. (2015). Frankfurter Rundschau macht wieder Gewinn. *Horizont* (14), S. 8.

- Helle, L. (2007). *Gestritten wird selten, geholfen wird oft*. Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 139, S. 41.
- Hellert, U. (2012). Leistung gehört zur Schule wie das Mittagessen zum Kochen! Oder: Wie viel Mittagessen verträgt der Mensch? In: A. Hackl/C. Pauly/O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung* (S. 51-55). Frankfurt am Main: Karg-Stiftung.
- Hellmich, F. & Loeper, MF. (2018). Primary school students' attitudes and their perceived teacher behavior towards peers with special educational needs. *Empirische Sonderpädagogik* (10), Heft 2, S. 152-166.
- Hellmich, F., & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (3), S. 227–240.
- Henkel, M. (2013). *Schreibwerkstatt III: Die Reportage*. Verfügbar unter: <https://blog.journalistwerden.de/2013/07/09/schreibwerkstatt-teil-iii-die-reportage/> (abgerufen am: 12.02.2018).
- Hermann-Gmeiner-Realschule (o.J.a). *Unser pädagogisches Konzept*. Verfügbar unter: <http://www.hermann-gmeiner-schule-daaden.de/hp/unser-padagogisches-konzept/> (abgerufen am: 27.07.2020).
- Hermann-Gmeiner-Realschule (o.J.b). *Unterricht*. Verfügbar unter: <http://www.hermann-gmeiner-schule-daaden.de/hp/unser-padagogisches-konzept/gemeinsam-bilden/unterricht/> (abgerufen am: 23.10.2020).
- Hermann-Gmeiner-Realschule (o.J.c). *Wertevertrag*. Verfügbar unter: <http://www.hermann-gmeiner-schule-daaden.de/hp/unser-padagogisches-konzept/gemeinsam-erziehen/wertevertrag/> (abgerufen am: 23.10.2020).
- Hermann-Gmeiner-Realschule (o.J.d). *Checkliste für Schüler: Fahrplan Berufsorientierung Klasse 6 bis 10*. Verfügbar unter: <http://www.hermann-gmeiner-schule-daaden.de/hp/wp-content/uploads/2010/10/Checkliste-BO-Sch%C3%BCler-2016-17.pdf> (abgerufen am: 23.10.2020).
- Hesse, H. (1958). *Gesammelte Schriften. Band 3*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Heß, H. (1995). *50 Jahre Süddeutsche Zeitung. Eine Chronik*. München: Süddeutscher Verlag.
- Heyl, V., & Seifried, S. (2014). „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!?“ Einstellungsforschung zu Inklusion. In: S. Trumpp, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.). *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 47–60). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Hillenbrand, C. (2017). Historisch-systematische Anmerkungen zum Begriff Inklusion. Kommentar zu Franziska Felders "Zwei Kritikpunkte und ein Vorschlag für ein anderes Verständnis von Inklusion." *Sonderpädagogische Förderung heute*, Heft 3, S. 312-320.
- Hillenbrand, C. (2014). Inklusive Bildung: Programmatik – Empirie – Umsetzung. *Zeitschrift für Individualpsychologie* (39), Heft 4, S. 281-297.
- Hillenbrand, C. (2012). Inklusive Bildung. Plädoyer für einen Perspektivwechsel. *Pädagogik*, 64/12, S. 44-46.
- Himmelrath, A. (2017). *Sechs, setzen!* Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/nrw-wahl-waehler-quittung-fuer-inklusion-und-schulpolitik-a-1147710.html> (abgerufen am: 14.04.2020).
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: I. Schnell & A. Sander (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik* (S. 41-74). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hinz, A. (2002). *Von der Integration zur Inklusion*. Verfügbar unter: [http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/hinz\\_inklusion.pdf](http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/hinz_inklusion.pdf) (abgerufen am: 05.08.2020).
- Hinz, A. & Köpfer, A. (2016). Unterstützung trotz Dekategorisierung? Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung. *VHN* 85, Heft 1, S. 36-47.
- Hodkinson, A. & Devarakonda, C. (2011). Conceptions of inclusion and inclusive education: A critical examination of the perspectives and practices of teachers in England. *Educational futures*, 3 (1), S. 52–65.
- Hoeres, P. (2020). Eine unwahrscheinliche Erfolgsgeschichte. In: Frankfurter Allgemeine (Hrsg.), *Frankfurter Allgemeine MEDIA*, Verfügbar unter: [https://www.faz.media/fileadmin/07\\_Ueber-uns/media-magazin/2020/FAZ\\_MEDIA\\_Magazin\\_2020.pdf](https://www.faz.media/fileadmin/07_Ueber-uns/media-magazin/2020/FAZ_MEDIA_Magazin_2020.pdf) (abgerufen am: 31.07.2020), S. 20-21.
- Hoeres, P. (2015). Geschichte eines Leitmediums für Wirtschaft, Politik und Public History. Medienhistorische Überlegungen zur Frankfurter Allgemeinen Zeitung. *Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung*, Jahrgang 8, S. 14-27.
- Hoeres, P. (2014). Frankfurter Allgemeine Langeweile. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 244, S. 22.
- Hölig, S. & Hasebrink, U. (2016). *Reuters Institute Digital News Survey 2016 - Ergebnisse für Deutschland*. Hamburg: Verlag Hans-Bredow-Institut.
- Hooffacker, G. & Meier, K. (2017<sup>20</sup>). *La Roches Einführung in den praktischen Journalismus. Mit genauer Beschreibung aller Ausbildungswege Deutschland, Österreich, Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS.

- Hörnle, I. (2014). Akzeptanz für Inklusion scheint abzunehmen. *Frankfurter Rundschau*, v. 14.07.2014, S. 13.
- Hoser, P. (2014). *Süddeutsche Zeitung (SZ)*. Verfügbar unter: [https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/S%C3%BCddeutsche\\_Zeitung\\_\(SZ\)#Quellen](https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/S%C3%BCddeutsche_Zeitung_(SZ)#Quellen) (abgerufen am: 01.08.2020).
- Hoser, P. (2002). Vom provinziellen Lizenzblatt zur „New York Times von Bayern.“ Die Anfänge der „Süddeutschen Zeitung.“ In: L. Hachmeister & F. Siering (Hrsg.), *Die Herren Journalisten. Die Elite der deutschen Presse nach 1945* (S. 121-145). München: Verlag C. H. Beck oHG.
- Hrabcová, T. (2016). Eine diskursanalytische Untersuchung zur Volkszählung von 1890 am Beispiel des Aussiger Anzeigers und der Zeitung *Česká stráž*. *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik*, Nr. 30 (2), S. 59-76.
- Hübner, L. (2010). Individuelle Förderung zahlt sich aus. *Die Welt*, Nr. 198, S. 4.
- Hummel, K. (2014). *Die Illusion mit der Inklusion*. Verfügbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/inklusion-die-grosse-illusion-12956330.html> (abgerufen am: 10.08.2020).
- Hummrich, M. (2019). *Heterogenität und Schule*. Verfügbar unter: [file:///C:/Users/frede/AppData/Local/Temp/2019\\_Hummrich\\_HeterogenitatSchule\\_Enzyklopadie.pdf](file:///C:/Users/frede/AppData/Local/Temp/2019_Hummrich_HeterogenitatSchule_Enzyklopadie.pdf) (abgerufen am: 05.08.2020).
- Hunter-Johnson, Y./Newton, N.G.L. & Cambridge-Johnson, J. (2014). What does teachers' perception have to do with inclusive education: A Bahamian context. *International Journal of Special Education*, 29 (1), S. 143–157.
- Infratest dimap (2021). *Aktuelle bundesweite Umfragen. Letzte Ergebnisse. Glaubwürdigkeit der Medien 2020*. WDR. Verfügbar unter: <https://www.infratest-dimap.de/umfragen-analysen/bundesweit/umfragen/aktuell/glaubwuerdigkeit-der-medien-2020/> (abgerufen am: 12.06.2021).
- Irle, K. (2011). Kleine Schritte zum großen Sprung. *Frankfurter Rundschau*, v. 09.11.2011, S. 22.
- Irle, K. (2010). „Max ist eben Max, einfach bisschen langsamer.“ *Frankfurter Rundschau*, v. 07.07.2010, S. 20.
- Jacobs, K. (2017). Die inklusive Schule. Vision oder Illusion? In: M. Gercke/S. Opalinski & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge - Widersprüche - Konsequenzen* (S. 217-228). Wiesbaden: Springer VS.
- Jäger, M. (2019). Wie kritisch ist die Kritische Diskursanalyse? In: T. Wiedemann & C. Lohmeier (Hrsg.), *Diskursanalyse für die Kommunikationswissenschaft. Theorie, Vorgehen, Erweiterungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 61-82.

- Jäger, S. (2015<sup>7</sup>). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Münster: Unrast Verlag.
- Jandura, O. & Kösters, R. (2016). Neue Medienumgebung, andere Auswahlkriterien? *Publizistik* (62), S. 25-41.
- Janisch, W. (2014). Das weiche Völkerrecht. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 114, S. 15.
- Jantzen, W. (2015). Inklusion als Paradiesmetapher? Zur Kritik einer unpolitischen Diskussion und Praxis. Verfügbar unter: <https://userpages.uni-koblenz.de/~proedler/autsem/i-pame.pdf> (abgerufen am: 16.08.2020).
- Janßen, K-H. (1996). *Die Zeit in der ZEIT. 50 Jahre einer Wochenzeitung*. Siedler: München.
- Janßen, K-H./von Kuenheim, H. & Sommer, Theo (2006). *Die Zeit: Geschichte einer Wochenzeitung. 1946 bis heute*. Siedler: München.
- Januschek, F. (2019). Kritikbegriffe in der kritischen Diskursanalyse. In: A. Langer, M. Nonhoff & M. Reisigl (Hrsg.), *Diskursanalyse und Kritik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 121-148.
- Johanna-Odenbrecht-Stiftung (2018). *Unsere Standards*. Verfügbar unter: <https://odebrecht-stiftung.de/schule/wp-content/uploads/sites/2/2018/10/Standards-der-Martinschule.pdf> (abgerufen am: 29.06.2019).
- Jørgensen, M. & Phillips, L. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: SAGE Publications Ltd.
- Juhász, O. (1996). *Der ungarische Volksaufstand 1956 in der überregionalen Tagespresse der Bundesrepublik Deutschland*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.
- Junge, B./Gottschalk, K. & Löwisch, G. (o.J.). *Die taz – gehört der taz*. Verfügbar unter: <http://www.taz.de/!111257/> (abgerufen am: 23.10.2018).
- Kaffka, I. (2017). *Dit is der Wedding*. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/berlin-wedding-ein-stadtteil-mit-vielen-gesichtern-a-1159358.html> (abgerufen am: 06.07.2019).
- Kandler, K-H. (2013). Keine Inklusion um jeden Preis. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 94, S. 30.
- Käßmann, M. (2014). *Für Inklusion brauchen unsere Schulen mehr Geld*. Verfügbar unter: <https://www.bild.de/politik/inland/margot-kaessmann/fuer-inklusion-brauchen-unsere-schulen-mehr-geld-37654898.bild.html> (abgerufen am: 23.07.2020).
- Katzenbach, D. (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In: I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 19-32) Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Kauffman, J. & Hallahan, D. (2005<sup>2</sup>). *The Illusion of Full Inclusion. A Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- KEK (2021). Tageszeitungen. Bedeutung für die Meinungsbildung. Verfügbar unter: <https://www.kek-online.de/medienkonzentration/medienrelevante-verwandte-maerkte/tageszeitungen> (abgerufen am: 12.06.2021).
- Keller, GM. (2014). Ein Kind sieht rot. *Taz*, v. 25.06.2014, S. 4.
- Kellerhoff, SF. (2012). *1952 erfand Axel Springer in einem Hotel die „Bild“*. Verfügbar unter: <https://www.welt.de/kultur/history/article13904193/1952-erfand-Axel-Springer-in-einem-Hotel-die-Bild.html> (abgerufen am: 23.07.2018).
- Kerbel, B. (2015). *Inklusion. Eine Schule für alle Kinder?* Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/213296/inklusion-worum-es-geht?p=all> (abgerufen am: 22.06.2019).
- Kerbel, B. (2006). Wie helfen Ihre Paten behinderten Schülern? *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 285, S. 16.
- Kerstan, T. & Otto, J. (2014). Hohe Hürden. *Die Zeit*, Nr. 6, S. 68.
- Kerstan, T./Otto, J. & Traar, C. (2014). „Wir gehen aufs Gymnasium!“ *Die Zeit*, Nr. 59, S. 31.
- Kister, K. (2016). *Die Zeitung. Als 1945 die erste SZ erschien, war sie Symbol für die neue Zeit. 70 Jahre später öffnen sich immer noch Welten*. Verfügbar unter: <http://reportagen.sueddeutsche.de/die-zeitung> (abgerufen am: 31.07.2020).
- Kister, K. (2015). *Das beste zweier Welten*. Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/kolumne/die-neue-sz-am-wochenende-das-beste-zweier-welten-1.2178403> (abgerufen am: 01.08.2020).
- Klasse 5c der Marienschule Offenbach (2013). Mit dem Hörgerät in der vorderen Reihe. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 149, S. B 2.
- Klein, S. (2018). Wie Nordrhein-Westfalen die Inklusion umkrempelt. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 174, S. 12.
- Klein, U. & Schindler, C. (2016). Inklusion und Hochschule: Eine Einführung. In: U. Klein (Hrsg.). *Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung* (S.7-19). Weinheim/Basel: Beltz.
- Kleinfeld, U. (2014). *Erhalten Sie das Gymnasium als Schule mit zielgleicher Inklusion*. Verfügbar unter: <https://www.change.org/p/erhalten-sie-das-gymnasium-als-schule-mit-zielgleicher-inklusion> (abgerufen am: 24.07.2020).
- Klemm, K. (2009). *Sonderweg Förderschule: Hoher Einsatz, wenig Perspektive. Eine Studie zu den Ausgaben und der Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Erstellt im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.

- Klöpfer, A. (2017). Es geht nicht um die Förderung weniger. *Taz*, v. 23.08.2017, S. 18.
- Klöpfer, A. & Lehmann, A. (2017). Inklusion tut weh. *Taz*, v. 22.07.2017, S. 20-23.
- Knauf, H. & Knauf, M. (2019). *Schulische Inklusion in Deutschland 2009-2017. Eine bildungsstatistische Analyse aus Anlass des 10. Jahrestags des Inkrafttretens der UN Behindertenrechtskonvention*. Bielefeld: Bielefeld Working Paper.
- Kocaj, A./Kuhl, P./Kroth, A./Pant, HA. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (66), Heft 2, S. 165-191.
- Kohler, M. (2012). *Wochenzeitung „Die Zeit“*. Erfolg mit Qualität. Verfügbar unter: <https://www.goethe.de/de/kul/med/20368182.html> (abgerufen am: 03.12.2018).
- Kohlmaier, M. (2016). Niemals abschreiben. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 7, S. 12.
- Köller, M./Stuckert, M. & Möller, J. (2019). *Das Lehrerbild in den Printmedien: Keine „Faulen Säcke“ mehr!* Verfügbar unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11618-018-0856-5.pdf> (abgerufen am: 16.08.2020).
- Konieczny, O. (2013). *Arbeiten im Newsroom. Vor- und Nachteile der Neuorganisation von Zeitungsredaktionen*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- König, A. (2020). Bedeutungswandel in der Kindertageseinrichtung. Kulturelles Lernen als Basis für eine inklusive Frühpädagogik. In: A. König & U. Heimlich (Hrsg.). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine frühpädagogische Vielfalt* (S. 16-30). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- König, J./Gerhard, K./Kaspar, K. & Melzer, C. (2019). Professionelles Wissen von Lehrkräften zur Inklusion: Überlegungen zur Modellierung und Erfassung mithilfe standardisierter Testinstrumente. *Pädagogische Rundschau*, Volume 73 (1), S. 43-64.
- Kortüm, L. (2016). Für die anderen ist Lena nicht etwas Besonderes. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 56, S. 30.
- Kowitz, D. (2013). Wie viel anders ist normal? *Die Zeit*, Nr. 13, S. 17-19.
- Krämer, P./Przibilla, B. & Grosche, M. (2016). Woran erkennt man schulische Inklusion? Indikatoren zur operationalen Definition von schulischer Inklusion. *Heilpädagogische Forschung* (42), Heft 2, S. 83-95.
- Krämer, S./Möller, J. & Zimmermann, F. (2021). Inclusive Education of Students With General Learning Difficulties: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, Volume 91, No. 3, S. 432-478.

- Krappmann, L. (2017). Inklusion und kinderrechtsorientierte Schulentwicklung. In: M. Gercke/S. Opalinski & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge - Widersprüche - Konsequenzen* (S. 13-24). Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, A. (2014). Die Streiter für den Schutz der Sonderschule. *Taz*, Nr. 10491, S. 18.
- Kruip, G. (1999). *Das „Welt“-„Bild“ des Axel Springer Verlags. Journalismus zwischen westlichen Werten und deutschen Denktraditionen*. München: Oldenbourg.
- Kullmann, H./Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen. Fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In: B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89-107). Münster: Waxmann.
- Kullmann, H./Lütje-Klose, B./Textor, A./Berard, J. & Schitow, K. (2014). Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. *Schulpädagogik heute*, Heft 10 (5), S. 1-14.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2020). Schulgesetze der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-schulgesetze.html> (abgerufen am: 19.10.2020).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachhochschulen und Fachakademien*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 i. d. F. 24.11.2017.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) (abgerufen am: 04.01.2019).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen*. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf) (abgerufen am: 27.07.2020).
- Kutter, K. (2018). *Streit um Förderplan*. Verfügbar unter: <http://www.taz.de/!5481182/> (abgerufen am: 08.06.2019).
- Kutter, K. (2015). Lina bleibt zu Hause. *Taz*, Ausgabe 10830, S. 18.

- Lang, K. (2014). „Wir lassen uns nicht klein machen.“ *Horizont*, Heft 23, S. 11-13.
- Lange, V. (2017). *Inklusive Bildung in Deutschland. Ländervergleich*. Bonn: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei.
- Langeder, M. (2007). "Online first" auf [www.welt.de](http://www.welt.de) und im 400-Quadratmeter-Newsroom. *Medium. Magazin für Journalismus*, Heft 4, S. 20.
- Langenau, L. (2015). „Schule wie zu Zeiten der Feuerzangenbowle“. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 123, S. 15.
- Langner, A. (2015). *Kompetent für einen inklusiven Unterricht*. Wiesbaden: Springer.
- Lauerer, C. & Keel, G. (2019). Journalismus zwischen Unabhängigkeit und Einfluss. In: T. Hanitzsch, J. Seethaler & V. Wyss (Hrsg.), *Journalismus in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 103-134). Wiesbaden: Springer VS.
- Lee, J-H. (2012<sup>2</sup>). *Inklusion. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz*. Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Lehmann, A. (2014). Rampenfieber. *Taz*, v. 06.08.2014, S. 12.
- Lehmann, A. (2011). Mit Wattestäbchen gegen Ausgrenzung. *Taz*, v. 30.11.2011, S. 18.
- Leidmedien (2017). *Tapferkeit, Leid und Heldentum*. Verfügbar unter: <https://leidmedien.de/journalistische-tipps/negative-beispiele/> (abgerufen am: 01.08.2019).
- Leidmedien (o.J.). *Hintergrund Leidmedie.de*. Verfügbar unter: <https://leidmedien.de/hintergrund-leidmedien-de/> (abgerufen am: 01.08.2019).
- Leister, A. (2014). „Wenige arbeiten inklusiv“. *Frankfurter Rundschau*, v. 20.03.2014, S. 29.
- Lichtblau, M. & Albers, T. (2020). Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule - Analyse aktueller Bedingungen und zukünftiger Entwicklungsaufgaben. In: A. König & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine frühpädagogische Vielfalt* (S. 144-163). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Lincoln, Y & Guba, EG. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Lindemann, H. (2018). Visuelle Darstellungsformen und historische Einordnung der Inklusion – eine kritische Analyse. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69, S. 560-568.
- Lindmeier, C. (2016). Das aktuelle Thema: Inklusion und Differenz. *Sonderpädagogische Förderung heute*, Heft 4, S. 344-345.
- Lindmeier, C. (2008). Inklusive Bildung als Menschenrecht. *Sonderpädagogische Förderung heute*, Heft 4, S. 354-374.
- Lindmeier, C. & Lindmeier, B. (2015). Inklusion aus der Perspektive des rechtlichen und ethischen Begründungsdiskurses. *Erziehungswissenschaften*, 26 (51), S. 43-51.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaften*, 26 (51), S. 7-16.

- Link, R. (2019). *Mit Strategie gegen die Zeitungskrise*. Verfügbar unter: [https://www.deutschlandfunkkultur.de/printmedien-und-digitalisierung-mit-strategie-gegen-die.976.de.html?dram:article\\_id=448109](https://www.deutschlandfunkkultur.de/printmedien-und-digitalisierung-mit-strategie-gegen-die.976.de.html?dram:article_id=448109) (abgerufen: 13.07.2020).
- Lipinski, G. (2018). *Neue Heimat für Frankfurter Rundschau und FNP: Verleger Dirk Ippen übernimmt Tageszeitung von FAZIT-Stiftung*. Verfügbar unter: <https://media.de/2018/02/09/neue-heimat-fuer-frankfurter-rundschau-und-fnp-verleger-dirk-ippen-uebernimmt-tageszeitungen-von-fazit-stiftung/> (abgerufen am: 02.01.2019).
- Lobe, T. (2004). BILD. Von der Vision eines Verlegers zur nationalen Institution. In: C. Baumgarth (Hrsg.): *Erfolgreiche Führung von Medienmarken. Strategien für Positionierung, Markentransfers und Branding* (S. 87-110). Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler/GWV Fachverlage GmbH.
- Lohrenscheit, C. (2007). Die UN-Sonderberichterstattung zum Recht auf Bildung und ihre Grundlegung durch Katarina Tomasevski. In: B. Overwien & A. Prengel (Hrsg.), *Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland* (S. 34-51). Opladen: Budrich.
- Lübbert, A. (2015). Normal sind die, die eine Behinderung haben. *Taz*, v. 08.07.2015, S. 18.
- Luhmann, N. (2017<sup>5</sup>). *Die Realität der Massenmedien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, N. (1995). *Die Realität der Massenmedien*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, T. (2011). *Die Berlin-Krise von 1958 bis 1963 in Berichterstattung und Kommentierung der Tageszeitung "Die Welt"*. Dissertation zur Erlangung der Würde des Doktors der Philosophie des Fachbereichs Geschichtswissenschaft der Universität Hamburg. Verfügbar unter: <https://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2012/5760/pdf/Dissertation.pdf> (abgerufen am: 05.08.2020).
- Lütje-Kose, B./Miller, S./Schwab, S. & Streese, B. (2017): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster und New York: Waxmann.
- Maennel, J. (2008). Tapferer Marten. *Bild*, Nr. 175, S. 8.
- Magenau, J. (2007). *die taz*. München: Karl Hanser Verlag.
- Mappes-Niediek, N. (2006). Wenn Lorenz singt. *Frankfurter Rundschau*, v. 12.12.2006, S. 35.
- Marx, C. & Otto, J. (2019). *Schulische Inklusion. Untersuchung zu Einstellungen zu schulischer Inklusion und Wirkung im Bildungsverlauf*. Verfügbar unter: <https://www.aktion-mensch.de/inklusion/bildung/hintergrund/zahlen-daten-und-fakten/studie-inklusion-schule.html> (abgerufen am: 10.08.2020).
- Maslow, A. (2005). *Motivation und Persönlichkeit*. Rinbeck: Rowohlt.
- Maurer, M. & Reinemann, C. (2006). *Medieninhalte. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

- McHatton, P.A. & Parker, A. (2013). Purposeful preparation. Longitudinally exploring inclusion attitudes of general and special education pre-service teachers. *Teacher Education and Special Education*, 36 (3), S. 186–203.
- Meister, G. (2012). Die Reinlasser. *Die Zeit*, Nr. 20, S. 71.
- Melzer, C./Hillenbrand, C./Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft* 26, Heft 51, S. 61-80.
- Melzer, C./ Meyer, M./ Ehlscheid, M. & Schlicht, S. (2016). Inklusive Bildung braucht ein allgemeines inklusives Kerncurriculum - Denkwege und Umsetzungsmöglichkeiten. *Teilhabe*, Jg. 55 (4), S. 192-197.
- Mertenbacher, G. (2013). Was Sonderschulen zu bieten haben. *Die Zeit*, Nr. 22, S. 85.
- Meyer, H. (2014). Rabe verteidigt Inklusion an Stadtteilschulen, *Bild*, Nr. 50, S. 10.
- Meyn, H. & Tonnenmacher, J. (2012). *Massenmedien in Deutschland*. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Mika, B. & Festerling, A. (2015). Unsere Zukunft. Verfügbar unter: <http://www.fr.de/service/ueber-uns/diegeschichtederfr/frankfurter-rundschau-unsere-zukunft-a-448066> (abgerufen am: 02.01.2019).
- Ministerium für Schule und Bildung NRW (2018). *Neuausrichtung der Inklusion in den öffentlichen allgemeinbildenden weiterführenden Schulen*. Verfügbar unter: <https://bass.schulwelt.de/18191.htm> (abgerufen am: 23.10.2020).
- Mittelschule Kalsdorf (2020). *Zusatzangebote 2020/21*. Verfügbar unter: <http://www.nms-kalsdorf.at/zusatzangebote> (abgerufen am: 23.10.2020).
- Mittelschule Kalsdorf (o.J.a). *Schulleitbild*. Verfügbar unter: <http://www.nms-kalsdorf.at/home/schulleitbild> (abgerufen am: 30.06.2019).
- Mittelschule Kalsdorf (o.J.b). *Standortbezogenes Förderkonzept – NMS Kalsdorf*. Verfügbar unter: <http://www.nms-kalsdorf.at/home/foerderkonzept> (abgerufen am: 30.06.2019).
- Mönch, R. (2018). Das Kindeswohl ist vernachlässigt worden. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 129, S. 15.
- Müllender, B. (1987). *Das tägliche Gegengift*. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/1987/36/das-taegliche-gegengift/komplettansicht> (abgerufen am: 03.12.2018).
- Müller-Dofel, M. (2017<sup>2</sup>). *Interviews führen. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Mürner, C. (2003). *Medien und Kulturgeschichte behinderter Menschen*. Weinheim: Beltz.
- Müssigmann, L. (2014a). Zu behindert fürs Gymnasium. *Taz*, v. 16.04.2014, S. 18.

- Müssigmann, L. (2014b). Keine Unterstützung für Henri. *Taz*, v. 19.05.2014, S. 5.
- Nady, M. (2020). *Mobbing und Inklusion. Ein empirischer Schulvergleich mit Ausblick auf konstruktivistische Präventionsmaßnahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Naeher, G. (1991). *Axel Springer. Mensch, Macht, Mythos*. Erlangen, Bonn und Wien: Straube.
- NDR-Fernsehen (2006). *Die Wochenzeitung „Die Zeit“ wird 60 Jahre*. Verfügbar unter: <https://www.ndr.de/fernsehen/sendungen/zapp/zapp2274.html> (abgerufen am: 03.12.2018).
- Neuhann, F. (2019). *Sechs Fakten zur Schwarzen Null*. Verfügbar unter: <https://www.zdf.de/nachrichten/heute/sechs-fakten-zur-schwarzen-null-100.html> (abgerufen am: 14.04.2020).
- Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In: C. Gresch/P. Kuhl/M. Grosche/C. Sälzer & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 3-28.
- Neumann, P./Lütje-Klose, B./Wild, E. & Gorges, J. (2017). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLief). In: P-C. Link & R. Stein (Hrsg.), *Schulische Inklusion und Übergänge* (S. 39-48). Berlin: Frank & Timme, S. 39-48.
- Nilhom, C. & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education* (32) 3, S. 1-15.
- Nölle, H-J. (2017). Ein tiefes Loch nach dem Ende der Schule. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 126, S. 6.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability. International perspectives and future directions*. Abingdon: Routledge.
- Ohne Verfasser (2017). Inklusion ist keine Sparbüchse. *Frankfurter Rundschau*, v. 15.08.2017, S. 10.
- Ohnesorg, L. & Hauenschild, K. (2019). Einstellung zu Inklusion an Schulen – eine Fallstudie. In: C. Donie/F. Foerster/M. Obermayer/A. Deckwerth/G. Kammermeyer/G. Lenske/M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Osel, J. (2014). Gute kleine Schritte. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 84, S. 4.
- Osel, J. (2015). Happy End für Henri. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 81, S. 6.

- Osel, J. & Kohlmaier, M. (2015). Je höher die Bildung, desto größer die Skepsis. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 203, S. 8.
- Otto, J. (2017). „Das bleibt, wenn ihr geht“. *Die Zeit*, Nr. 31, S. 59-60.
- Otto, J. (2012). Das große Experiment. *Die Zeit*, Nr. 28, S. 65.
- Otto, J. & Kerstan, T. (2012). „Wir werden mit Ideen überflutet“. *Die Zeit*, Nr. 23, S. 65-66.
- Pergande, F. (2014). Inklusive Interpretation. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 13, S. 2.
- Perrevoort, C. (2018). Dicke Luft um Shisha Bars. *Bild*, Nr. 82.
- Peters, J-E. (2015). *Gestatten, WeLT. Mit kleinem e*. Verfügbar unter: [https://www.welt.de/print/die\\_welt/article149425714/Gestatten-WeLT-Mit-kleinem-e.html](https://www.welt.de/print/die_welt/article149425714/Gestatten-WeLT-Mit-kleinem-e.html) (abgerufen am: 23.07.2018).
- Peters, J-E. (2006). Liebe Leserinnen, liebe Leser! *Die Welt*, Heft 78, S. WR1.
- Pfahl, L. & Powell, J. (2008). Deutschland grenzt aus. *Frankfurter Rundschau*, v. 29.12.2008, S. 12.
- Piezunka, A./Schaffus, T. & Grosche, M. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. *Unterrichtswissenschaft. Adaptiver Umgang mit Heterogenität im Unterricht*. 45. Jg., Heft 4, S.207-222.
- Platen, H. (2013). *Sie ist Geschichte*. Verfügbar unter: <http://www.taz.de/!5072363/> (abgerufen am: 28.12.2018).
- Poensgen, P. (2016). *Lehrer schlagen Alarm wegen „Inklusion“*. *Bild*, Nr. 115, S. 10.
- Praetor Intermedia UG (o.J.). UN-Behindertenrechtskonvention. Verfügbar unter: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/> (abgerufen am: 14.10.2019).
- Prenzel, A. (2014<sup>2</sup>). Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen*, Band 5, München.
- Preuss, R. (2014). „Das kann sehr kränkend sein“. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 114, S. 15.
- Prior, M. (2007). *Post-broadcast democracy. How media choice increase inequality in political involvement and polarizes elections*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pürer, H. (2015). *Medien in Deutschland. Presse, Rundfunk, Online*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Quante, M. & Wiedebusch, S. (2018). *Die Dekategorisierungsdebatte im Kontext Inklusiver Bildung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Raab, K. (2008a). *Mann von Welt*. Verfügbar unter: <https://www.taz.de/!5182442/> (abgerufen am: 05.08.2020).
- Raab, K. (2008). *Die Mauer muss weg*. Verfügbar unter: <http://www.taz.de/!5171133/> (abgerufen am: 15.11.2018).

- Radtke, P. (2006). Das Bild behinderter Menschen in den Medien. *Spektrum Freizeit* (30), Heft 2, S. 120-131.
- Radtke, P. (2003). *Zum Bild behinderter Menschen in den Medien*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/apuz/27790/zum-bild-behinderter-menschen-in-den-medien> (abgerufen am: 01.08.2019).
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Reifenrath, R. (2015). *Unabhängig, aber nicht neutral*. Verfügbar unter: <http://www.fr.de/service/ueber-uns/diegeschichtederfr/frankfurter-rundschau-unabhaengig-aber-nicht-neutral-a-448114> (abgerufen am: 03.01.2019).
- Reisigl, M. (2009). Zur Medienforschung der „Kritischen Diskursanalyse“. *Navigationen - Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften*, Jg. 9 (2), S. 43-78.
- Reiss-Semmler, B. (2019). *Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- RheinMain.Media (o.J.). *Zeitung für Menschen mit Überzeugungen*. Verfügbar unter: <https://www.rmm.de/medien/frankfurter-rundschau/frankfurter-rundschau/> (abgerufen am: 02.01.2019).
- Riebsamen, H. (2003). „Frankfurter Rundschau“ will Landesbürgerschaft. *Rhein-Main-Zeitung*, Nr. 60, S. 41.
- Riedel, P. (2011). Die ganz normale Vielfalt. *Die Zeit*, Nr. 21, S. 68.
- Riederer, C. (2014). *Die RAF und die Folterdebatte der 1970er Jahre*. Wiesbaden: Springer VS.
- Röder, A. (2019). Die Kultur der Inklusion und der Schatten der Exklusion. In: V. Kronenberg & J. Horneber (Hrsg.), *Die repräsentative Demokratie in Anfechtung und Bewährung. Das "Wir" organisieren* (S. 81-90). Wiesbaden: Springer VS.
- Röder, L. & Simon, T. (2017). Inklusiver (Fach-)Unterricht. In: J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Verfügbar unter: <https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdqi-hu/Inklusionsglossar/inklusive-fach-unterricht.pdf> (abgerufen am: 24.10.2020).
- Röder, J. (2017). Ich bin Joscha, weiblich, 13 Jahre alt, Autistin. Und das habe ich zu sagen. *Die Zeit*, Nr. 28, S. 49-50.
- Rössler, P. (2017<sup>3</sup>). *Inhaltsanalyse*. Stuttgart: UTB GmbH.
- Roth, S. (2013). Sie kann lächeln. *Die Zeit*, Nr. 34, S. 63-64.
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (4), S. 393-415.

- Sasse, S. (2012) *Die Welt*. Verfügbar unter: <https://www.mediadb.eu/de/forum/zeitungsportraets/die-welt.html> (abgerufen am: 04.06.2018).
- Schäfer, M. & Sommerfeld, D. (2016). *So funktioniert Deutschlands beste Schule*. Verfügbar unter: <https://www.bild.de/news/inland/schule/so-funktioniert-deutschlands-beste-schule-46368150.bild.html> (abgerufen am: 23.07.2020).
- Scheer, D. & Melzer, C. (2020). Trendanalyse der KMK-Statistiken zur sonderpädagogischen Förderung 1994 bis 2019. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71, Seite 575-591.
- Scheffer, R. (2017). Bindungsforscher sind gefragt. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 120, S 18.
- Scheller, H. (2019). „Digitalpakt Schule“. Föderale Kulturhoheit zulasten der Zukunftsfähigkeit des Bildungswesens? Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/apuz/293122/digitalpakt-schule-foederale-kulturhoheit-zulasten-der-zukunftsaehigkeit-des-bildungswesens> (abgerufen am: 20.10.2020).
- Schiel, O. (2014a). Schwarz-Grün will EINHEITS-KLASSEN für Gesamtschulen. *Bild*, Nr. 19, S. 12.
- Schiel, O. (2014b). 2/3 aller Behinderten auf normale Schulen. *Bild*, Nr. 24, S. 9.
- Schiel, O. (2015). Römerstadtschule wird KAPUTT gespart. *Bild*, Nr. 145, S. 12.
- Schildt, A. (2008). Immer mit der Zeit: Der Weg der Wochenzeitung DIE ZEIT durch die Bonner Republik – eine Skizze. In: C. Haase & A. Schildt (Hrsg.). *DIE ZEIT und die Bonner Republik. eine meinungsbildende Wochenzeitung zwischen Wiederbewaffnung und Wiedervereinigung* (S. 9-27). Göttingen: Wallstein.
- Schimpf, W. (2017). Nötig wäre eine systematische Begabungsförderung. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 82, S. 7.
- Schlee, J. (2012). Was die Suche nach dem angemessenen Weg so schwierig macht. Anmerkungen zur Inklusionsdebatte. In: M. Brodkorb & K. Koch (Hrsg.), *Das Menschenbild der Inklusion* (S. 103-118). Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- Schmid, T. (2012). Wie sich die „FR“ zum Linksspiesserblatt schrumpfte. Verfügbar unter: <https://www.welt.de/debatte/article111077604/Wie-sich-die-FR-zum-Linksspiesserblatt-schrumpfte.html> (abgerufen am: 27.12.2018).
- Schmoll, H. (2018a). Mutiger Schritt. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 143, S. 10.
- Schmoll, H. (2018b). Dokument der Überforderung in Schulen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 114, S. 4.
- Schmoll, H. (2017a). Plumpe Esoterik. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 293, S. 8.

- Schmoll, H. (2017b). Lehrer kritisieren schlechte Bedingungen für Inklusion. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 124, S. 4.
- Schmoll, H. (2017c). Illusion Inklusion. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 119, S. 1.
- Schmoll, H. (2015). Angst und Hoffnung inklusive. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 229, S. 4.
- Schmoll, H. (2014). Grenzen der Inklusion. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 116, S. 1.
- Schmoll, H. (2012). Der Zufall entscheidet. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 189, S. 4.
- Schnabel, U. (2019). Geht alles anders. *Die Zeit*, Nr. 14, S. 63.
- Schnabel, U & Spiewak, M. (2014). Woran scheitert die Inklusion. *Die Zeit*. Nr. 43, S. 43.
- Schnabel, U. & Spiewak, M. (2010). Das Recht auf Miteinander. *Die Zeit*, Nr. 6, S. 29-30.
- Schneider, W./Stumpf, E. & Preckel, F. (2016). *Projekt zur Evaluation der Begabtenklassen in Bayern und Baden-Württemberg*. Ergebnisse der Folgestudie PULSS II (Laufzeit 2014-2015). Abschlussbericht. Verfügbar unter: [https://www.psychologie.uni-wuerzburg.de/fileadmin/99000016/user\\_upload/Bilder/BMBF/PULSS/PULSS\\_II\\_Abschlussbericht.pdf](https://www.psychologie.uni-wuerzburg.de/fileadmin/99000016/user_upload/Bilder/BMBF/PULSS/PULSS_II_Abschlussbericht.pdf) (abgerufen am: 15.10.2020).
- Schnell, I. (2003). *Geschichte schulischer Integration: gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BDR seit 1970*. Weinheim: Juventa.
- Schnibben, C. (2013). *Brauchen wir noch Tageszeitungen, und wenn ja, welche?* Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/spiegel/2020-die-zeitungsdebatte-brauchen-wir-noch-tageszeitungen-a-914509.html#> (abgerufen am: 13.07.2020).
- Scholz, M. (2010). *Presse und Behinderung*. Eine qualitative und quantitative Untersuchung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schön, M./Stark, L. & Stark, R. (2018). Einstellung und Vorstellung bezüglich der Inklusion. Eine typische Clusteranalyse. *Bildungsforschung* (1), S. 1-21.
- Schou, L., Høstrup, H., Lyngsø, E. E., Larsen, S., & Poulsen, I. (2012). Validation of a new assessment tool for qualitative research articles. *Journal of Advanced Nursing*, 68(9), 2086–2094.
- Schultz, T. (2011a). Wenig Fortschritt bei Integration. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 201, S. 6.
- Schultz, T. (2011b). Glückliche in der Welt der Hörenden. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 297, S. 8.
- Schulverbund Blick über den Zaun (2020). *Blick über den Zaun*. Verfügbar unter: <https://www.blickueberdenzaun.de/> (abgerufen am: 27.07.2020).
- Schumann, B. (2016). *Sonderpädagogische Diagnostik: fragwürdig, beschädigend, verzichtbar*. Verfügbar unter: <https://bildungsklick.de/schule/meldung/sonderpaedagogische-diagnostik-fragwuerdig-beschaedigend-verzichtbar/> (abgerufen am: 21.06.2019).
- Schumann, B. (2010). Integriert die Gymnasiasten! *Taz*, v. 28.10.2010, S. 12.

- Schumann, B. (2008). Werden die UN den behinderten Kindern helfen? *Taz*, Nr. 8733, S. 18.
- Schumann, B. (2007). „*Ich schäme mich ja so!*“. *Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwab, S. (2015). Einflussfaktoren auf die Einstellung von SchülerInnen gegenüber Peers mit unterschiedlichen Behinderungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47 (4), S. 177–187.
- Schwiesau, D. & Ohler, J. (2016). *Nachrichten – Klassisch und multimedial. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Seifried, S. (2015). *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess – Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L*. Verfügbar unter: [https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/140/file/Dissertation\\_Seifried\\_Stefanie.pdf](https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/140/file/Dissertation_Seifried_Stefanie.pdf) (abgerufen am: 10.06.2021).
- Seitz, S. & Finnern, N-K. (2015). Inklusion anschlussfähig machen - Inklusion als gemeinsame Herausforderung für Kindertageseinrichtungen und Grundschule. In: M. Urban/M. Schulz/K. Meser & S. Thoms (Hrsg.), *Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen* (S.19-25). Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Seitz, S. & Finnern, N-K. (2014). Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eigentlich ganz normal ... In: T. Albers, S. Bree, E. Jung & S. Seitz (Hrsg.), *Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita* (S.15-26). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Siems, D. (2017). Bildung im Abwärtsstrudel. *Die Welt*, Nr. 122, S. 3.
- Siering, F. (2002). Zeitung für Deutschland. Die Gründungsgeneration der „Frankfurter Allgemeinen“. In: L. Hachmeister & F. Siering (Hrsg.), *Die Herren Journalisten. Die Elite der deutschen Presse nach 1945*. München: Verlag C. H. Beck oHG.
- Simon, S. (o.J.). *Geschichte*. Verfügbar unter: <https://www.axelspringer.com/de/unternehmen/geschichte-2/geschichte> (abgerufen am: 18.07.2020).
- Soldt, R. (2014). Die Grenzen der Inklusion. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 99, S. 4.
- Sontheimer, M. (2018). Wie alles anfang. In: *40 Jahre Taz – Das Buch*. Berlin: taz Verlags- und Vertriebs GmbH.
- Speck, O. (2019). *Dilemma Inklusion. Wie Schule allen Kindern gerecht werden kann*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Speck, O. (2014). Inklusiv Missverständnisse. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 242, S. 12.
- Speck, O. (2010). *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Spiegel Online (2012). *Eigentümer sehen „Keine Perspektive“*. Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/dumont-und-ddvg-sehen-keine-perspektive-fuer-frankfurter-rundschau-a-867048.html> (abgerufen am: 28.12.2018).
- Spiegel, S. (2019). *Bilder einer besseren Welt. Die Utopie im nichtfiktionalen Film*. Marburg: Schüren Verlag.
- Spiewak, M. (2012). Gemeinsam anders. *Die Zeit*, Nr. 23, S. 33-34.
- Spiewak, M. (2010). „Die Not ist riesengroß“. *Die Zeit*, Nr. 45, S. 39-40.
- Spiewak, M. (2009). Ausgesondert. *Die Zeit*, Nr. 36, S. 33-34.
- Stahlschmidt, T. (2015). Max wurde zum Außenseiter. In: K. Irle (Hrsg.), *Wie Inklusion in der Schule gelingen kann und warum manche Versuche scheitern. Interviews mit führenden Experten* (S. 67-74). Weinheim, Basel: Beltz.
- Stanat, P./Schipolowski, S./Rjosk, C./Weirich, S. & Haag, N. (2017). *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster & New York: Waxmann.
- Steinbach, A. (2014). Diagnose unbeschulbar. *Bild*, Nr. 47, S. 6.
- Steinbacher, R. (2014). Die Regel als Ausnahme. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 84, S. 6.
- Steinbauer, A. (2019). „Zeitungen funktionieren als Spiegel der Gesellschaft“. Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/medien/gleichberechtigung-journalismus-1.4576922> (abgerufen am: 13.07.2020).
- Steffen, T. (2013). *FAZ darf Frankfurter Rundschau übernehmen*. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/wirtschaft/unternehmen/2013-02/frankfurter-rundschau-uebernahme> (abgerufen am: 28.12.2018).
- Stichweh, R. & Windolf, P. (2009). *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stoldt, T-R. (2017). „Wir wollen eine differenzierte Inklusion“. Verfügbar unter: <https://www.welt.de/regionales/nrw/article168298223/Wir-wollen-eine-differenzierte-Inklusion.html> (abgerufen am: 14.04.2020).
- Ströbele, C. (2007). Mit Behinderten lernen. *Die Zeit*, Nr. 42.
- Sturm, T. (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaften*, 26 (51), S. 25-32.
- Süddeutsche Zeitung Media (o.J.). *Süddeutsche Zeitung und Süddeutsche Zeitung am Wochenende*. Verfügbar unter: <https://sz-media.sueddeutsche.de/titel/sueddeutsche-zeitung.html> (abgerufen am: 31.07.2020).
- Süddeutsche Zeitung (2007). Leserbrief. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 82, S. 40.

- Süddeutsche Zeitung (o.J.). *Johann Osel*. Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/auto-ren/johann-ose1-1.1143309> (abgerufen am: 04.08.2020).
- Süskind, WE. (1963). Glosse und Kommentar. In: Deutsche Journalistenschule München (Hrsg.): *Praktischer Journalismus. Ein Lehr- und Lesebuch*. München: Süddeutscher Verlag.
- SWMH (2020). *Von der Lizenzzeitung zur Qualitätszeitung*. Verfügbar unter: <https://www.swmh.de/historie/sueddeutsche-zeitung-historie/> (abgerufen am: 31.07.2020).
- Taffertshofer, B. (2009). Abkehr vom Sonderweg. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 20, S. 40.
- Taffertshofer, B. (2007). Die vergessene Schule. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 220, S. 16.
- Taz (2016). Gymnasium endlich ausreichend. *Taz*, v. 23.06.2016, S. 5.
- Taz (o.J.). *Damals... Wie alles begann*. Verfügbar unter: <http://www.taz.de/!109039/> (abgerufen am: 17.11.2018).
- Tenorth, H-E. (2011). *Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung. Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma*. Verfügbar unter: <http://www.schulentwicklung.bayern.de/unterfranken/userfiles/SETag2011/Tenorth-Inklusion-Wuerzburg-2011.pdf> (abgerufen am: 29.07.2020).
- Trebbe, J. & Beier, A. (2014). Konzeption, Methode und Basisdaten der ALM-Studie 2012/2013. In: Arbeitsgemeinschaft der Landesmedienanstalten in der Bundesrepublik Deutschland (ALM) (Hrsg.), *Programmerbericht der Medienanstalten 2013* (S. 191-242). Berlin: ALM.
- Tsagué Assopgoum, F. (2011). *Migration aus Afrika in die EU. Eine Analyse der Berichterstattung in deutschen und senegalesischen Zeitungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- UNESCO (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Verfügbar unter: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994\\_salamanca-erklaerung.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf) (abgerufen: 12.07.2020).
- United Nations (o.J.). *Convention on the Rights of Persons with Disability – Articles*. Verfügbar unter: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html> (abgerufen am: 19.10.2020).
- United Nations Treaty Collection (o.J.). *Human Rights. Convention on the rights of persons with disability*. Verfügbar unter: [https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtdsg\\_no=IV-15&chapter=4](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtdsg_no=IV-15&chapter=4) (abgerufen am: 05.08.2020).

- Universität Freiburg (2016). „Repräsentativität“ *qualitativer Forschung* – Wintersemester 2015/2016. Verfügbar unter: [https://institut.sozioologie.uni-freiburg.de/2015ws-repraesentativitaet-qualitativer-forschung/wpg\\_9422.html](https://institut.sozioologie.uni-freiburg.de/2015ws-repraesentativitaet-qualitativer-forschung/wpg_9422.html) (abgerufen am: 30.05.2021).
- Universität Siegen (o.J.). *Ein unerforschtes Feld: Print- vs. Onlinejournalismus*. Verfügbar unter: <https://blogs.uni-siegen.de/onlinejournalismus/themen/distictionsmodelle-online-offline-journalismus/ein-uenerforschtest-feld-print-vs-onlinejournalismus/> (abgerufen am: 06.07.2020).
- Urton, K./Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. *Empirische Sonderpädagogik* (6), Heft 1, S. 3-16.
- Vitzthum, T. (2017). Schulstreit könnte Wahl im Westen entscheiden. *Die Welt*, Nr. 105, S. 5.
- Vitzthum, T. (2013a). Die kleinen Unterschiede. *Die Welt*, Nr. 76, S. 2.
- Vitzthum, T. (2013b). Die Qual der Wahl. *Die Welt*, Nr. 173, S. 6.
- Volkmann, U. (2006). *Legitime Ungleichheiten. Journalistische Deutungen vom "sozialdemokratischen Konsensus" zum "Neoliberalismus"*. Wiesbaden: Springer VS.
- Voltmer, M. (2018). Lover-Boy lebt im Luxus. *Bild*, Nr. 82.
- Von Arnim, T. (2012). *"Und dann werde ich das größte Zeitungshaus Europas bauen". Der Unternehmer Axel Springer*. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.
- Von Harbou, K. (2015). *Als Deutschland seine Seele retten wollte. Die Süddeutsche Zeitung in den Gründerjahren nach 1945*. München: dtv Verlagsgesellschaft mbH & Co.KG.
- Von Kuenheim, H. (2006). Wie alles begann. *Die Zeit*, Nr. 8, S. 26.
- Von Kügelgen, R. (2012). Hilflös gegenüber dem Machtapparat. *hlz - Zeitschrift der GEW Hamburg*, 1-2/2012, S. 36-38.
- Voss, C. (1999). *Textgestaltung und Verfahren der Emotionalisierung in der Bild-Zeitung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Voß, S./Blumenthal, Y./Sikora, S./Mahlau, K./Diehl, K. & Hartke, B. (2019). *Zum Leistungs- und Entwicklungsstand inklusiv beschulter Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen auf der Insel Rügen nach acht Schulbesuchsjahren*. Verfügbar unter: [https://www.rim.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle\\_PHF/RIM/Downloads/RIM-Evaluationsbericht-MZP9\\_Internet.pdf](https://www.rim.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/RIM/Downloads/RIM-Evaluationsbericht-MZP9_Internet.pdf) (abgerufen am: 14.04.2020).
- Voß, S./Blumenthal, Y./Sikora, S./Mahlau, K./Diehl, K. & Hartke, B. (2015). Rügener Inklusionsmodell (RIM) - Effekte eines Beschulungsansatzes nach dem Response to Intervention-Ansatz auf die Rechen- und Leseleistungen von Grundschulkindern. *Empirische Sonderpädagogik* (6), Heft 2, S. 114-132.

- Vujčić, N. (2016). Leserbrief als Zugang zum gesellschaftlichen Wissen. Eine Argumentationsorientierte Untersuchung der Textsorte Leserbrief im deutschsprachigen Princip-Diskurs. *ΦΙΛΟΛΟΓ VII*, Heft 14, S. 56-75.
- Wallitzer-Eck, H. (2014). *Henri will mit seinen Freunden aufs Gymnasium gehen*. Verfügbar unter: <https://www.change.org/p/henri-will-mit-seinen-freunden-aufs-gymnasium-gehen-henri> (abgerufen am: 24.07.2020).
- Walther, R. (2011). Niedergang und Transformation. Zum Wandel des Tageszeitungsmarktes. *Medienspiegel*, Heft 6, S. 57-59.
- WDR2 (2008). *Erste Nummer der „taz“ erscheint*. Verfügbar: <https://www1.wdr.de/stich-tag/stichtag-taz-100.html> (abgerufen am: 20.07.2020).
- WDR5 (2018). *Erste Ausgabe der „taz“ erscheint*. Verfügbar unter: <https://www1.wdr.de/radio/wdr5/sendungen/zeitzeichen/taz-108.html> (abgerufen am: 23.10.2018).
- Weber, A. (2014). *Bascha Mika und Arnd Festerling führen gemeinsam die FR*. Verfügbar unter: <https://meedia.de/2014/02/19/bascha-mika-und-arnd-festerling-fuehren-gemeinsam-die-fr/> (abgerufen am: 02.01.2019).
- Weidenbach, B. (2020). *Überregionale Zeitungen in Deutschland nach verkaufter Auflage im 1. Quartal 2020*. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/73448/umfrage/auflage-der-ueberregionalen-tageszeitungen/> (abgerufen am: 13.07.2020).
- Westhoff, A. (2018). *Vor 40 Jahren. Die erste Ausgabe der „taz“*. Verfügbar unter: [https://www.deutschlandfunk.de/vor-40-jahren-die-erste-ausgabe-der-taz.871.de.html?dram:article\\_id=429023](https://www.deutschlandfunk.de/vor-40-jahren-die-erste-ausgabe-der-taz.871.de.html?dram:article_id=429023) (abgerufen am: 23.10.2018).
- WHO (1999). *Partners in Life Skills Education. Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting*. Verfügbar unter: [https://www.who.int/mental\\_health/media/en/30.pdf](https://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf) (abgerufen am: 12.07.2021).
- Witte gen. Verdder, J. (2017). *Wie Hamburgs Schulbehörde den Unterricht verweigert*. Verfügbar unter: <https://www.welt.de/regionales/hamburg/article171387387/Wie-Hamburgs-Schulbehoerde-den-Unterricht-verweigert.html> (abgerufen am: 08.06.2019).
- Wocken, H. (2015). Dekategorisierung: Eine Einladung zur kategorialen Bescheidenheit. Sozialpsychologische Grundlagen und inklusionspädagogische Konsequenzen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 84 (2), S. 100-112.
- Wocken, H. (2012). Rettet die Sonderschulen? Rettet die Menschenrechte! Ein Appell zu einem differenzierten Diskurs über Dekategorisierung. *Zeitschrift für Inklusion*, 4, Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/81> (abgerufen am: 13.07.2020).

- Wocken, H. (2009). Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und de Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: A-D Stein, I. Niediek & S. Krach (Hrrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Wege ins Gemeinwesen* (S. 204-234). Bad Heilbunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Zeit Online (o.J.). *Martin Spiewak*. Verfügbar unter: [https://www.zeit.de/autoren/S/Martin\\_Spiewak/index.xml](https://www.zeit.de/autoren/S/Martin_Spiewak/index.xml) (abgerufen am: 04.08.2020).
- Wollborn, T. (2016). *PEGIDA. Eine kritische Diskursanalyse der Berichterstattung über die "Patriotischen Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes"*. Hamburg: Zentrum für Ökonomische und Soziologische Studien.
- Zimmermann, J. (2010). Wissenschaftstheoretische Elemente einer Kritik an der Extremismusforschung und Kritische Diskursanalyse als alternative Perspektive für eine kritische Rechtsextremismusforschung. In: M. Dietzsch/H. Kellershohn & R. Wamper (Hrsg.), *Rechte Diskurspiraterien. Strategien der Aneignung linker Codes, Symbole und Aktionsformen* (S. 264-284). Münster: Unrast Verlag.
- ZMG (2020). *Zeitungsqualitäten 2020*. Verfügbar unter: <https://www.zeitungsqualitaeten.de/presentation/zeitungsqualitaeten-2020> (abgerufen am: 18.07.2020).

## **12. Anhang**

- A1 Praxis der Integration und die Praxis der Inklusion (nach Hinz, 2002)**
- A2 Freie Übersetzung der Indikatoren für Inklusive Bildungssysteme (nach Ainscow & Miles, 2009)**
- A3 Zeitungsartikel – Codierung, Titel, Autorinnen und Autoren**
- A4 Leserinnen- und Leserbriefe – Codierung, Titel, Autorinnen und Autoren**
- A5 Übersicht der Zeitungsressorts**
- A6 Problembereiche und Forderungen zur Inklusion**
- A7 Liste der genannten Vereine und Verbände**
- A8 Name und Profession der Interviewpartnerinnen und -partner**
- A9 Name und Profession der Kommentierenden**
- A10 Liste der zitierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler**
- A11 Bildungsberichte, Studien und Umfragen**
- A12 Liste aller Autorinnen und Autoren**

## A1 Praxis der Integration und die Praxis der Inklusion (nach Hinz, 2002, S. 11)

Praxis der Integration		Praxis der Inklusion
Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die Allgemeine Schule.	vs.	Leben und Lernen für alle Kinder in der allgemeinen Schule.
Differenziertes System je nach Schädigung.	vs.	Umfassendes System für alle.
Zwei-Gruppen-Theorie (behindert / nichtbehindert; mit / ohne sonderpädagogischen Förderbedarf).	vs.	Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten).
Aufnahme von behinderten Kindern.	vs.	Veränderung des Selbstverständnisses der Schule.
Individuumszentrierter Ansatz.	vs.	Systemischer Ansatz.
Fixierung auf die institutionelle Ebene.	vs.	Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen.
Ressourcen für Kinder und Jugendliche mit Etikettierung.	vs.	Ressourcen für Systeme (Schule).
Spezielle Förderung für beeinträchtigte Kinder und Jugendliche.	vs.	Gemeinsames und individuelles Lernen für alle.
Individuelle Curricula für einzelne.	vs.	Ein individualisiertes Curriculum für alle.
Förderpläne für beeinträchtigte Kinder und Jugendlichen.	vs.	Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten.
Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen.	vs.	Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen.
Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.	vs.	Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrerinnen und -lehrer, Klassen und Schulen.
Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein.	vs.	Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik.
Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik.	vs.	Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik.
Kontrolle durch Expertinnen und Experten.	vs.	Kollegiales Problemlösen im Team.

## A2 Freie Übersetzung der Indikatoren für Inklusive Bildungssysteme (nach Ainscow & Miles, 2009, S. 5 f.)

### Leitmotiv 1: Konzepte

In einem Bildungssystem das inklusiv wird:

- 1.1 wird Inklusion als allgemeines Prinzip angesehen, dass alle bildungspolitischen Richtlinien und Praktiken lenkt.
- 1.2 sind der Lehrplan und die damit verbundenen Bewertungssysteme darauf ausgelegt, alle Lernenden zu adressieren.
- 1.3 verstehen und unterstützen alle Agenturen, die mit Kindern arbeiten, einschließlich Gesundheit und Soziales, die politischen Bestrebungen zur Förderung inklusiver Bildung.
- 1.4 gibt es Systeme zur Überwachung der Anwesenheit, Teilhabe und Leistung aller Lernenden.

## Leitmotiv 2: Politik

In einem Bildungssystem das inklusiv wird:

- 2.1 spielt die Entwicklung inklusiver Bildung eine wichtige Rolle in gesetzlichen Strukturen.
- 2.2 bieten Politikerinnen und Politiker eine klare Führung in Bezug auf inklusive Bildung.
- 2.3 artikulieren Politikerinnen und Politiker auf allen Ebenen konsequente politische Bestrebungen für die Entwicklung von inklusiven Praktiken in der Schule.
- 2.4 fechten Politikerinnen und Politiker auf allen Ebenen nicht inklusive Praktiken in Schulen an.

## Leitmotiv 3: Struktur und System

In einem Bildungssystem das inklusiv wird:

- 3.1 gibt es eine qualitativ hochwertige Unterstützung für schutzbedürftige Lerngruppen.
- 3.2 arbeiten alle sich mit Kindern befassenden Dienste und Einrichtungen kooperativ zusammen.
- 3.3 werden sowohl personelle als auch finanzielle Ressourcen so verteilt, dass schutzbedürftige Gruppen von Lernenden davon profitieren.
- 3.4 gibt es eine klare Rolle zur Bereitstellung von Fachkräften bei der Förderung inklusiver Bildung.

## Leitmotiv 4: Praxis

In einem Bildungssystem das inklusiv wird:

- 4.1 besitzen Schulen Strategien zur Förderung der Präsenz, Teilhabe und Leistung aller Lernenden in ihrem Einzugsgebiet.
- 4.2 bieten Schulen Lernenden, die von Marginalisierung, Exklusion oder Schulversagen bedroht sind, eine Unterstützung.
- 4.3 sind Lehramtsanwärterinnen und -anwärter darauf vorbereitet mit der Vielfalt der Lernenden umzugehen.
- 4.4 haben Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit an beruflichen Weiterbildungen teilzunehmen und sich für die Entwicklung inklusiver Praxis einzusetzen.

### A3 Zeitungsartikel – Codierung, Titel, Autorinnen und Autoren

#### Bild-Zeitung (Bundesausgabe)

Kürzel	Datum	Verfasser	Titel des Artikels
BB1	08.02.2008	Majorczyk, Sarah	Der Große Schul-Report 2008. Wie gut sind alternative Schulmodelle für unsere Kinder?
BB2	28.07.2008	Maennel, Jürgen	Tapferer Marten. Abitur mit 1,0!
BB3	25.02.2014	Steinbach, Anna	Diagnose unbeschulbar
BB4	13.05.2014	Hörnig, Sten	Schüler Marius Müller (15) Fordert. "Schickt die Lehrer zurück auf die Schulbank"
BB5	18.05.2014	Hahne, Peter	Falscher Ehrgeiz von Eltern schadet ihren Kindern
BB6	19.05.2014	ohne Autor	Inklusions-Talk bei Jauch. "Ein Lehrer sagte mir, ich könne eh nichts!"
BB7	14.09.2014	Kässmann, Margot	Margot Käßmann - Mehr als ja und amen. Für Inklusion brauchen unsere Schulen mehr Geld
BB8	08.06.2016	ohne Autor	Deutschlands beste Schule. Das siegende Klassenzimmer
BB9	18.06.2016	Schäfer, Madlen	So funktioniert Deutschlands beste Schule
BB10	21.04.2017	Steinbach, Anna	Wegen Mobbinge gehe ich nicht mehr zur Schule
BB11	14.10.2017	Steinbach, Anna	Alarmstudie zum Schreiben, Rechnen, Zuhören. Unsere Schüler immer schlechter
BB12	14.12.2017	Biewald, Nicole & Meyer, Steffen	Saarbrücker Lehrer schreiben Brandbrief wegen Gewalt, Drogen und Angst. Eine Schule ruft um Hilfe
BB13	19.02.2018	Peter Tiede	TV-Experte Joachim Wagner. 5 Gründe, warum es mit der Integration so nicht klappt
BB14	10.03.2018	ohne Autor	4 Schulleiter sprechen in BILD. Wir sind mit unserem Latein am Ende

#### Bild-Zeitung (Regionalausgabe)

Kürzel	Datum	Verfasser	Titel des Artikels
BR1	08.02.2008	Majorczyk, Sarah	Der Große Schul-Report 2008. Wie gut sind alternative Schulmodelle für unsere Kinder?
BR2	28.07.2008	Maennel, Jürgen	Tapferer Marten. Abitur mit 1,0!
BR3	20.02.2010	Schiel, Olaf	Senatorin kürzt bei behinderten Schülern
BR4	20.04.2010	Schiel, Olaf	Viele Schulprojekte von Senatorin Goetsch bleiben auf der Strecke. Reform frisst Reform
BR5	16.02.2011	Deutsche Presse Agentur (dpa)	Grüne für bessere Integration behinderter Kinder
BR6	29.03.2011	Unbekanntes Kürzel (kar)	Behinderte Kinder können alle Schulen besuchen
BR7	20.04.2011	dpa	Rot-Rot will Chancengerechtigkeit für alle Kinder
BR8	04.05.2011	dpa	Elternverband fordert Abschaffung der Förderschule
BR9	31.05.2011	dpa	Förderschulen: Linke kritisiert Koalitionspartner
BR10	25.08.2011	BILD	NRWichtig. Reform der Förderschule
BR11	01.11.2011	dpa	Behinderte Kinder: Freie Schulwahl 2012
BR12	10.11.2011	dpa	Weiter nicht genug Wahlfreiheit
BR13	10.11.2011	dpa	Inklusion und Antibiotika Themen im Landtag
BR14	01.03.2012	dpa	Eltern behinderter Kinder können Schule bald frei wählen
BR15	22.03.2012	dpa	SPD will Förderschulen in Richtung Regelschule weiterentwickeln
BR16	23.03.2012	BILD	Schüler-Demo auf dem Römerberg
BR17	20.04.2012	dpa	Münch startet Pilotprojekt "Inklusive Grundschule"
BR18	20.06.2012	BILD	Inklusion. Rechtsanspruch auf gemeinsames Lernen
BR19	07.09.2012	Schiel, Olaf	Eltern im Norden kritisieren Schulsystem
BR20	21.09.2012	Schiel, Olaf	Aus der Förder-Schule Prübenweg
BR21	25.09.2012	BILD	Eltern fordern Schließung von Sonderschulen
BR22	30.11.2012	dpa	Mit und ohne Behinderung: In Berlin lernen viele Kinder gemeinsam

BR23	20.12.2012	dpa	CDU-Fraktion: NRW-Regierung muss Tempo machen bei Inklusion (Köln)
			CDU-Fraktion: NRW-Regierung muss Tempo machen bei Inklusion (Düsseldorf)
			CDU-Fraktion: NRW-Regierung muss Tempo machen bei Inklusion (Ruhrgebiet)
BR24	21.12.2012	dpa	Rechtsanspruch auf Inklusion in NRW-Schulen kommt erst später (Köln)
			Rechtsanspruch auf Inklusion in NRW-Schulen kommt erst später (Düsseldorf)
			Rechtsanspruch auf Inklusion in NRW-Schulen kommt erst später (Ruhrgebiet)
BR25	10.01.2013	BILD	NRWichtig. Inklusion: Land soll bezahlen
BR26	17.01.2013	BILD	Hannelore Kraft startet zuversichtlich ins neue Jahr
BR27	18.01.2013	BILD	NRWichtig. Mehr Geld für Inklusion gefordert
BR28	18.01.2013	BILD	Inklusion. Schwere Kritik an Löhmann
BR29	23.01.2013	dpa	Kasseler Schule erhält Preis für vorbildliche Inklusion
BR30	23.01.2013	dpa	Inklusion: Auszeichnung für vorbildliche Schulen (Köln)
			Inklusion: Auszeichnung für vorbildliche Schulen (Düsseldorf)
			Inklusion: Auszeichnung für vorbildliche Schulen (Ruhrgebiet)
BR31	23.01.2013	BILD	Kein Blanko-Scheck für Inklusion
BR32	12.02.2013	Drews, Vivien-Marie	Hamburg unsere Stadt. Behinderten-Förderung stresst Kitas
BR33	14.02.2013	BILD	Hamburg unsere Stadt. Lehrer-Demo für mehr Personal
BR34	16.02.2013	BILD	Hamburg unsere Stadt. Zweiter Lehrer-Brandbrief aus Wilhelmsburg
BR35	22.02.2013	dpa	Behinderte Kinder sollen Recht auf Regelschule bekommen
BR36	18.03.2013	dpa	Studie: Einbindung behinderter Schüler kommt in Sachsen gut voran (Dresden)
BR37	18.03.2013	dpa	Studie: Einbindung behinderter Schüler kommt in Sachsen gut voran (Leipzig)
BR38	18.03.2013	dpa	Studie: Bremen bei Inklusion bundesweit führend
BR39	18.03.2013	dpa	Studie: Nordrhein-Westfalen hinkt bei Inklusion hinterher (Köln)
			Studie: Nordrhein-Westfalen hinkt bei Inklusion hinterher (Düsseldorf)
			Studie: Nordrhein-Westfalen hinkt bei Inklusion hinterher (Ruhrgebiet)
BR40	18.03.2013	dpa	Bayern hinkt bei Inklusion behinderter Kinder hinterher
BR41	19.03.2013	BILD	NRWichtig. Nordrheinwestfalen bei Inklusion weit zurück
BR42	19.03.2013	BILD	Mehr Sonderschüler an Regelschulen
BR43	19.03.2013	BILD	Behinderte Kinder gut eingebunden
BR44	20.03.2013	Poensgen, Peter	NRW will Rechtsanspruch auf Inklusion
BR45	05.04.2013	BILD	NRWichtig. CDU: Schulische Inklusion verfrüht
BR46	13.04.2013	dpa	Norddeutscher Lehrertag: Bund und Länder müssen wieder kooperieren

BR47	24.04.2013	dpa	Regierung bringt Gesetz zu Inklusion an NRW-Schulen ein (Köln)
			Regierung bringt Gesetz zu Inklusion an NRW-Schulen ein (Düsseldorf)
			Regierung bringt Gesetz zu Inklusion an NRW-Schulen ein (Ruhrgebiet)
BR48	06.05.2013	BILD	Linke und SPD legen Gesetz zu Inklusion vor (Dresden)
			Linke und SPD legen Gesetz zu Inklusion vor (Leipzig)
BR49	07.05.2013	BILD	Fachleute diskutieren Wege für gemeinsames Lernen
BR50	10.05.2013	Pastors, Wilfried	Förderschul-Zukunft ungewiss. So behindert Inklusion den Schulerfolg
BR51	14.05.2013	Poensgen, Peter	Auf Kosten des Steuerzahlers. 20 NRW-Politiker fliegen fünf Tage in dieses 4-Sterne-Hotel in Südtirol!
BR52	06.06.2013	BILD	NRWichtig. Es fehlt noch viel zur Inklusion
BR53	16.07.2013	BILD	NRWichtig. Kommunen drohen Land mit Klage
BR54	08.08.2013	Unbekanntes Kürzel (dp)	ohne Titel
BR55	12.08.2013	BILD	Zu wenig Schulbegleiter
BR56	28.08.2013	Drews, Vivien-Marie	Förder-Programm für die 100 schlimmsten Schüler
BR57	06.09.2013	BILD	Maulkorb für Lehrer
BR58	12.09.2013	BILD	NRWichtig. Wird Streit über Inklusion vertagt?
BR59	01.10.2013	Unbekanntes Kürzel (ine)	ohne Titel
BR60	09.10.2013	Poensgen, Peter	NRW Grünen-Fraktion will Dolmetscher für Gebärdensprache nicht zahlen
BR61	17.10.2013	BILD	NRWichtig. Inklusionsgesetz verabschiedet
BR62	27.11.2013	BILD	Inklusion
BR63	29.11.2013	BILD	Lehrer tagen in Dortmund
BR64	03.01.2014	Poensgen, Peter	Das muss die NRW-Regierung jetzt anpacken
BR65	23.01.2014	Schiel, Olaf	Was kommt da auf Hessens Eltern zu? Schwarz-Grün will Einheitsklassen für Gesamtschule
BR66	29.01.2014	Schiel, Olaf	2/3 aller Behinderten auf normale Schulen
BR67	11.02.2014	BILD	Teure Inklusion
BR68	13.02.2014	BILD	Inklusion: Städte Drohen mit Klage
BR69	25.02.2014	Steinbach, Anna	Diagnose unbeschulbar
BR70	28.02.2014	Meyer, Hagen	Rabe verteidigt Inklusion an Stadtteilschulen
BR71	20.03.2014	BILD	Mehr Förderlehrer
BR72	10.04.2014	BILD	Trickserei mit Hamburgs Sonderschülern
BR73	10.04.2014	BILD	Förder-Schüler integriert
BR74	15.04.2014	BILD	Uni engagiert sich in Ehrenfeld
BR75	29.04.2014	Drews, Vivien-Marie	Familie klagt an. Inklusion schadet allen Schülern
BR76	13.05.2014	Hörnig, Sten	Schüler Marius Müller (15) Fordert. "Schickt die Lehrer zurück auf die Schulbank"
BR77	15.05.2014	Drews, Vivien-Marie	Inklusions-Schande. Autisten-Junge noch zwei Schulstunden in der Woche
BR78	18.05.2014	Hahne, Peter	Falscher Ehrgeiz von Eltern schadet ihren Kindern
BR79	19.05.2014	BILD	Inklusions-Talk bei Jauch. "Ein Lehrer sagte mir, ich könne eh nichts!"
BR80	02.07.2014	BILD	Inklusion. Rabe bessert bei Inklusion nach
BR81	09.07.2014	Schiel, Olaf	Heute Kinderbetreuungs-Gipfel. Diese Probleme muss Schwarz-Grün jetzt lösen

BR82	31.07.2014	Drews, Vivien-Marie	Zug vors oberste Gericht. Autisten-Junge darf nicht auf Spezialschule
BR83	01.08.2014	BILD	Ab heute Anspruch auf Inklusion
BR84	16.08.2014	Poensgen, Peter	Das ändert sich an den Schulen in NRW (Köln)
			Das ändert sich an den Schulen in NRW (Düsseldorf)
			Das ändert sich an den Schulen in NRW (Ruhrgebiet)
BR85	26.08.2014	Unbekanntes Kürzel (nic) & Sattelmair, Kay	Kein Geld für Inklusion. Ist Berlins neues Schul-Konzept gescheitert?
BR86	14.09.2014	Kässmann, Margot	Margot Käßmann - Mehr als ja und amen. Für Inklusion brauchen unsere Schulen mehr Geld
BR87	13.11.2014	Unbekanntes Kürzel (juve)	Zu wenig Geld, zu wenig Lehrer. Darum scheitert die Inklusion
BR88	12.12.2014	Unbekanntes Kürzel (dp)	ohne Titel
BR89	13.01.2015	Unbekanntes Kürzel (juve)	Inklusions-Zoff spitzt sich zu
BR90	15.01.2015	Sattelmair, Kay	Mehr Genauigkeit beim Etat, bitte
BR91	06.03.2015	BILD	Lehrer fühlen sich überlastet
BR92	21.04.2015	BILD	Uni begleitet Inklusion an Schulen
BR93	28.05.2015	BILD	Bildungsbüro soll Schüler fördern
BR94	25.06.2015	Schiel, Olaf	CDU und Lehrer warnen. Römerschule wird kaputt gespart
BR95	01.07.2015	BILD	Unzufriedenheit über Inklusion
BR96	07.07.2015	Unbekanntes Kürzel (nas)	Schulbehörde bessert nach. 120 neue Stellen für Inklusion
BR97	01.03.2016	BILD	Forsa-Umfrage bei Lehrern. Schlechte Noten für Löhrmann
BR98	14.03.2016	BILD	Lehrer fordern klare Regeln
BR99	19.05.2016	Poensgen, Peter	Lehrer schlagen Alarm wegen "Inklusion"
BR100	08.06.2016	BILD	Deutschlands beste Schule. Das siegende Klassenzimmer
BR101	11.06.2016	dpa	Landesschülerrat kritisiert Schulgesetzentwurf
BR102	18.06.2016	Schäfer, Madlen	So funktioniert Deutschlands beste Schule
BR103	22.06.2016	dpa	Mittelfränkische Schule für inklusives Lernen geehrt
BR104	26.08.2016	Sievering, Stefan	Weil sein Weg 4 Kilometer zu lang ist, verweigert Region Beförderung. Kein Schüler-Taxi für behinderten Pete
BR105	30.08.2016	Sievering, Stefan	Lehrer-Befragung enthüllt
BR106	18.10.2016	BILD	Klaubert will Schulgesetz vorlegen
BR107	08.11.2016	Puskepeleitis, Daniel	In BILD spricht ein Lehrer über Schulstress. Kindern fehlt heute jeder Respekt
BR108	17.11.2016	dpa	Inklusion: Kultusministerin stellt Entwicklungsplan vor
BR109	17.11.2016	BILD	Klaubert will neue Stellen für Inklusion
BR110	22.11.2016	dpa	Kindergärten. Sachsen will mehr Inklusion in den Kitas
BR111	13.12.2016	Unbekanntes Kürzel (dap)	Kommunen. Verfassungsgerichtshof: Inklusions-Klage auf der Kippe
BR112	07.01.2017	dpa	Prozesse. Städte klagen für mehr Geld bei der Inklusion
BR113	23.01.2017	BILD	Initiative für bessere Inklusion
BR114	01.03.2017	dpa	Bildung. Unterdurchschnittliche Integration behinderter Schüler
BR115	17.03.2017	dpa	Schulen. Beratungsstellen für Eltern zur Inklusion in der Schule
BR116	27.03.2017	dpa	Bildung. Ministerium: Bericht zur Integration behinderter Kinder
BR117	27.03.2017	dpa	Bildung. Integration behinderter Schüler kein "Selbstläufer"
BR118	12.04.2017	BILD	Regierung beschließt Schulsozial-Arbeiter
BR119	21.04.2017	Steinbach, Anna	Wegen Mobbing gehe ich nicht mehr zur Schule

BR120	10.05.2017	dpa	Schulen. Immer mehr Kinder mit Förderbedarf besuchen Regelschulen
BR121	30.05.2017	BILD	Kritik an Inklusion
BR122	01.06.2017	BILD	Parteien. SPD will für Inklusion Personal an Schulen aufstocken
BR123	27.07.2017	Dobbeck, Michaela	26 Schullehnerungen für Kimi (8). Wer gibt diesem Lachen eine Chance
BR124	14.10.2017	Steinbach, Anna	Alarmstudie zum Schreiben, Rechnen, Zuhören. Unsere Schüler immer schlechter
BR125	01.11.2017	Conrad, Annett	Trickst Minister den Lehrermangel im Land weg? Sachsen-Anhalts Landeselternrat wirft Marco Tullner Schönrechnerei vor
BR126	02.12.2017	Puskepeleitis, Daniel	1000 neue Lehrer. Taschengeld für Erzieher. Gratis-Kita
BR127	09.12.2017	BILD	Defizite bei Inklusion an Schulen
BR128	14.12.2017	Biewald, Nicole & Meyer, Stefan	Saarbrücker Lehrer schreiben Brandbrief wegen Gewalt, Drogen und Angst. Eine Schule ruft um Hilfe
BR129	20.12.2017	Unbekanntes Kürzel (dap)	300 neue Lehrer statt Volksentscheid
BR130	06.02.2018	BILD	Bestandaufnahme bei Inklusion
BR131	19.02.2018	Tiede, Peter	TV-Experte Joachim Wagner. 5 Gründe, warum es mit der Integration so nicht klappt
BR132	10.03.2018	BILD	4 Schulleiter sprechen in BILD. Wir sind mit unserem Latein am Ende
BR133	11.04.2018	Bloethe, Holger	Wegen Inklusions-Klasse. Gymnasium verklagt Schulsenatorin
BR134	04.06.2018	Unbekanntes Kürzel (dap)	25 Mio. für Hamburgs Schulen
BR135	07.06.2018	BILD	Rechnungshof. Kritik an Inklusion
BR136	17.07.2018	BILD	Nenad zu Unrecht als Geistig Behindert Einstuft. Ex-Förderschüler hat Anspruch auf Entschädigung
BR137	22.08.2018	Schiel, Olaf	So überlastet sind Hessens Lehrer
BR138	04.09.2018	BILD	Inklusion entwickelt sich gut
BR139	26.09.2018	Mertens, Alex	Hunderte Lehrer Protestieren. Demo für Bremer Bildungs-Offensive
BR140	05.11.2018	BILD	Zu wenig Sonderpädagogen

## Frankfurter Allgemeine Zeitung

Kürzel	Datum	Verfasser	Titel des Artikels
FAZ1	19.06.2007	Helle, Lea	Gestritten wird selten, geholfen wird oft
FAZ2	09.10.2010	Schmoll, Heike	Schulabbrecher
FAZ3	05.01.2011	Schmoll, Heike	"Größere Vergleichbarkeit der Schulbildung schaffen"
FAZ4	30.07.2011	Wagner, Yvonne	An Einzeltischen hinter abgeklebten Fenstern
FAZ5	03.08.2011	Geyer, Christian	Keine Schule für alle
FAZ6	02.12.2011	Groth, Andreas	Brandschutz geht vor
FAZ7	08.12.2011	Ahrbeck, Bernd	Das Gleiche ist nicht für alle gleich gut
FAZ8	08.12.2011	Winkel, Rainer	Das neue Wunschbild: alles inklusiv
FAZ9	10.12.2011	Schmoll, Heike	Bildungs-Vergleich der Länder
FAZ10	24.03.2012	Schmoll, Heike	Studie: Inklusion wird teuer
FAZ11	12.04.2012	Belz, Nina	Die allmähliche Integration der Inklusion
FAZ12	16.05.2012	Schmoll, Heike	Was ist Inklusion?
FAZ13	15.08.2012	Schmoll, Heike	Der Zufall entscheidet
FAZ14	15.08.2012	Schmoll, Heike	Lufttheater
FAZ15	17.08.2012	Schmoll, Heike	Inklusion mit Augenmaß
FAZ16	29.08.2012	Schmoll, Heike	Viel zu wenig Sonderpädagogen
FAZ17	30.08.2012	Hofmann, Christiane	Wie Inklusion misslingen kann
FAZ18	27.09.2012	Schmoll, Heike	Inklusion nicht ohne zeitweise Trennung
FAZ19	08.12.2012	Stein, Roland & Ellinger, Stephan	Über Effekte und Nebenwirkungen herrscht Unklarheit
FAZ20	23.01.2013	dpa	Ausnahmen bei der Inklusion

FAZ21	15.03.2013	Schmoll, Heike	Großer Fisch, kleiner Teich
FAZ22	15.03.2013	Schmoll, Heike	Inklusionskritisch
FAZ23	12.04.2013	Bengel, Michael	Vom pädagogischen Takt und der Kunst der Unterscheidung
FAZ24	12.04.2013	Kraus, Josef	Das Ziel ist richtig, doch als Weg kann Inklusion falsch sein
FAZ25	12.06.2013	Burger, Reiner	Ein verkapptes Sparprogramm
FAZ26	19.06.2013	Hierlemann, Heloise & Hanslick, Patrick & Siebel, Tamara	Niemand der sie nicht akzeptiert
FAZ27	01.07.2013	Laura, Theresa, Tabea, Emily, Livia, Paulina, Katharina, Sophie, Emely & Isabelle	Mit dem Hörgerät in der vorderen Reihe
FAZ28	05.07.2013	Klein, Hans Peter	Der Bluff der individuellen Förderung
FAZ29	23.07.2013	Müller, Claus Peter	Alles inklusive an der Schule
FAZ30	23.08.2013	Hanfeld, Michael	Sie sind am Limit
FAZ31	27.09.2013	Schmoll, Heike	Inklusiver Unterricht erst 2016
FAZ32	17.10.2013	Burger, Reiner	Düsseldorf beschließt Inklusion
FAZ33	11.12.2013	Euler, Ralf	Schwarz-Grün will "Schulfrieden"
FAZ34	16.01.2014	Pergande, Frank	Inklusive Interpretation
FAZ35	16.01.2014	Schmoll, Heike	Löhrmann fordert mehr Inklusion
FAZ36	17.01.2014	Ahrbeck, Bernd & von Knebel, Ulrich	Als Sparmodell taugt Inklusion nicht
FAZ37	27.03.2014	Schmoll, Heike	Ende des Finanzstreits gefordert
FAZ38	24.04.2014	Ahrbeck, Bernd	Gemeinsamkeit um jeden Preis
FAZ39	24.04.2014	Schmoll, Heike	Streit über Inklusion
FAZ40	28.04.2014	Soldt, Rüdiger	Die Grenzen der Inklusion
FAZ41	20.05.2014	Schmoll, Heike	Grenzen der Inklusion
FAZ42	22.05.2014	Schmoll, Heike	Die Inklusionsbegeisterung endet beim Portemonnaie
FAZ43	10.06.2014	Geyer, Christian	Alle einschließen, wollen wir das?
FAZ44	14.06.2014	Bender, Justus	Lehrkräften fehlt Fachwissen für Inklusion
FAZ45	05.07.2014	Soldt, Rüdiger	Städtetag lehnt Inklusionsgesetz ab
FAZ46	09.07.2014	Burger, Reiner	Verloren in Buchstabenreihen
FAZ47	22.07.2014	Geyer, Christian	Eine unglaubliche Gleichmacherei
FAZ48	30.07.2014	Soldt, Rüdiger	Inklusion soll im Südwesten an jeder Schule möglich sein
FAZ49	03.09.2014	Müller, Claus Peter	Eine Stimmung wie zu Zeiten Margot Honeckers
FAZ50	05.11.2014	Bingener, Reinhard	Chancen bilden oder Bildungschancen vernichten?
FAZ51	30.01.2015	Bingener, Reinhard	Zugeständnis bei Inklusion
FAZ52	25.02.2015	Soldt, Rüdiger	Sonderschulpflicht abgeschafft
FAZ53	23.04.2015	Schmoll, Heike	Schrumpfende Gymnasialzeit
FAZ54	30.07.2015	Schmoll, Heike	Weiterhin viele Schulabbrecher
FAZ55	17.08.2015	Schmoll, Heike	Schwäbisches Himmelfahrtskommando
FAZ56	02.10.2015	Schmoll, Heike	Angst und Hoffnung inklusive
FAZ57	07.03.2016	Kortüm, Lisa	Für die anderen ist Lena nicht etwas Besonderes
FAZ58	07.04.2016	Gehrke, Ralph	Inklusion als Sparpaket
FAZ59	25.08.2016	Burger, Reiner	Wunsch und Wirklichkeit
FAZ60	16.12.2016	Schmoll, Heike	Auch Hochbegabte brauchen Inklusion
FAZ61	27.12.2016	Mönch, Regina	Rettungsinsel für Versager
FAZ62	02.02.2017	Trautsch, Matthias	Überforderte Grundschule
FAZ63	16.03.2017	Mönch, Regina	Machbarkeitswahn ruiniert die Schulen
FAZ64	06.04.2017	Schimpf, Wolfgang	Nötig wäre eine systematische Begabungsförderung
FAZ65	13.05.2017	Koch, Brigitte & Bündler, Helmut & Burger, Reiner	Sitzenbleiber NRW

FAZ66	18.05.2017	Lang, Hansgünter	Inklusion vor der Wende
FAZ67	23.05.2017	Schmoll, Heike	Illusion Inklusion
FAZ68	30.05.2017	Schmoll, Heike	Lehrer kritisieren schlechte Bedingungen für Inklusion
FAZ69	01.06.2017	Schmoll, Heike	Förderschulen vor dem Aus
FAZ70	10.07.2017	Schmoll, Heike	Wie man sich von aller schul-politischen Vernunft verabschieden kann
FAZ71	27.07.2017	Burger, Reiner	Nicht ohne einen Inklusionsplan
FAZ72	26.08.2017	Burger, Reiner	Vakante Lehrerstellen in NRW
FAZ73	05.10.2017	Ruß, Klaus	Die dunkle Seite der Inklusion
FAZ74	18.12.2017	Schmoll, Heike	Kritik an Sandwesten für unruhige Kinder
FAZ75	18.12.2017	Schmoll, Heike	Gewichtige Argumente
FAZ76	18.12.2017	Schmoll, Heike	Plumpe Esoterik
FAZ77	14.05.2018	Schmoll, Heike	Dokument der Überforderung in Schulen
FAZ78	07.06.2018	Mönch, Regina	Das Kindeswohl ist vernachlässigt worden
FAZ79	14.06.2018	Schmoll, Heike	Zurück zur Förderschule?
FAZ80	23.06.2018	Schmoll, Heike	Mutiger Schritt
FAZ81	10.07.2018	Burger, Reiner	Eine Formel für die Förderung
FAZ82	28.07.2018	Becker, Lisa	Der große Unterschied

## Frankfurter Rundschau

Kürzel	Datum	Verfasser	Titel des Artikels
FR1	12.12.2006	Mappes-Niediek, Norbert	Wenn Lorenz singt
FR2	22.03.2007	Irle, Katja	Nachteile für Behinderte
FR3	26.03.2008	Goddar, Jeannette	"Nicht wir sind die Exoten"
FR4	09.10.2008	Coordes, Gesa	"Gemeinsam lernt es sich am besten"
FR5	19.12.2008	Dahesch, Keyvan	UN-Behindertenkonvention in die Tat umsetzen
FR6	29.12.2008	Pfahl, Lisa & Powell, Justin	Deutschland grenzt aus
FR7	21.02.2009	Frankfurter Rundschau Redaktion	"Förderschule fördert schlechtere Leistung"
FR8	23.04.2009	Tomaszewski, Oliver	Oberstufe war die beste Zeit
FR9	06.05.2009	Irle, Katja	"Erster Schritt ist getan"
FR10	08.05.2009	Irle, Katja	"Kinder werden in Sonderschulen eingewiesen wie in eine Anstalt"
FR11	19.05.2009	Frankfurter Rundschau Redaktion	Psychologen: Schule für Behinderte öffnen
FR12	16.12.2009	Irle, Katja & Globert, Yvonne	Milliardenspiel um die Bildung
FR13	27.01.2010	Irle, Katja	Lernbehinderte Kinder sollen in die Regelschule wechseln
FR14	29.01.2010	Irle, Katja	Sonderschule nur als Ausnahme
FR15	15.06.2010	Hanack, Peter	"Gemeinsames Lernen ist Menschenrecht"
FR16	07.07.2010	Irle, Katja	"Max ist eben Max, einfach bisschen langsamer"
FR17	12.11.2010	Hanack, Peter	Glaubensstreit
FR18	16.11.2010	Hanack, Peter	"Das heutige Gesetz ist eine Mogelpackung"
FR19	18.11.2010	Frankfurter Rundschau Redaktion	Behinderte in der Schule
FR20	18.11.2010	Hanack, Peter	Keine Angst vor gemeinsamen Lernen
FR21	18.11.2010	Hanack, Peter	Zu wenig Lehrer
FR22	20.11.2010	Büchner, Benjamin	Stimmen aus dem Publikum
FR23	20.11.2010	Seipel, Regine	Mehr Geld und Lehrer
FR24	20.11.2010	Seipel, Regine	Unterricht ändern
FR25	20.11.2010	Seipel, Regine	Menschenrecht des Kindes
FR26	28.01.2011	Hanack, Peter	Per Gericht in die Schule
FR27	17.02.2011	Bebenburg, Pitt	Inklusion ohne Beschränkung
FR28	02.04.2011	Dörrenberg, Clemens	Stimmen zum Stadtgespräch
FR29	02.04.2011	Witzel, Thomas	Fünf Debatten an einem Abend

FR30	09.06.2011	Helbig, Felix	Freiheit mit Mängeln
FR31	16.06.2011	Irle, Katja	Deutschland stolpert hinterher
FR32	21.06.2011	Hanack, Peter	Sparen statt fördern
FR33	21.06.2011	Irle, Katja	Vorurteile halten sich
FR34	26.10.2011	Irle, Katja	Gespaltene Gesellschaft
FR35	09.11.2011	Irle, Katja	"Die Sonderschulen gehören aufgelöst"
FR36	09.11.2011	Irle, Katja	Kleine Schritte zum großen Sprung
FR37	18.11.2011	Harmsen, Torsten	Gemeinsam lernen mit Behinderten
FR38	16.12.2011	Harmsen, Torsten	Rampenwort
FR39	17.02.2012	Hanack, Peter	Aufzug, Rampe, Leselampe
FR40	21.03.2012	Hamacher, Sabine & Zimmermann, Moritz	Alle Kinder sollen profitieren
FR41	21.03.2012	Hanack, Peter	Alle sind Betroffene
FR42	21.03.2012	Hanack, Peter	"Eltern werden klagen auf angemessene Förderung"
FR43	23.03.2012	Zimmermann, Moritz	Ein Schulhof für alle
FR44	02.05.2012	Irle, Katja	Vielfalt soll keine Belastung sein
FR45	19.06.2012	Hanack, Peter	"Der Lehrerberuf wird noch schwerer"
FR46	10.07.2012	Schmidt, Volker	Behinderte fühlen sich wohl
FR47	23.08.2012	Frankfurter Rundschau Redaktion	So viele Ablehnungen gab es noch nie
FR48	19.03.2013	Irle, Katja	Inklusion macht kaum Fortschritte
FR49	27.03.2013	Irle, Katja	Eltern müssen als Bittsteller auftreten
FR50	05.04.2013	Irle, Katja	Sophie will nicht zu kurz kommen
FR51	11.07.2013	Dörhöfer, Pamela	Anspruch und Wirklichkeit
FR52	11.07.2013	Dörhöfer, Pamela	Inklusiver Klassenlehrer
FR53	12.03.2014	Evangelischer Pressedienst	Wissen, wovon man spricht
FR54	18.03.2014	Hanack, Peter	Barrieren abbauen
FR55	20.03.2014	Hamacher, Sabine	Inklusion tut allen gut
FR56	20.03.2014	Leister, Annika	"Wenige arbeiten inklusiv"
FR57	20.03.2014	Meier, Kerstin	Umsetzung bleibt hinter den Erwartungen
FR58	03.05.2014	Hanack, Peter	Klage über Kosten der Inklusion
FR59	10.05.2014	Hanack, Peter	"Der Standard wird seit Jahren gesenkt"
FR60	14.06.2014	Laurenz, Nike	Inklusion: mangelhaft
FR61	05.07.2014	Struck, Peter	Die Billiglösung überfordert Schulen
FR62	19.11.2014	Köneke, Judith	Alle Schulen werden barrierefrei
FR63	06.12.2014	Frankfurter Rundschau Redaktion	ohne Titel
FR64	24.06.2015	von Bebenberg, Pitt	Abschied vom Schulfrieden
FR65	05.09.2015	Hanack, Peter	Eine Schule für alle
FR66	25.09.2015	von Bebenberg, Pitt	Inklusion kann gelingen
FR67	01.10.2015	Köneke, Judith	Regelschule für alle
FR68	01.10.2015	Busch, Sandra	ohne Titel
FR69	07.10.2015	Peter, Tobias	Eltern wollen die Wahl haben
FR70	08.10.2015	Peter, Tobias	Inklusion muss gelingen
FR71	23.01.2016	von Bebenberg, Pitt	210 Stellen mehr für Inklusion
FR72	07.06.2016	Vates, Daniela	Gebärdensprache in der Schule?
FR73	15.07.2016	Evangelischer Pressedienst	Hochbegabte haben ein schlechtes Image
FR74	24.09.2016	Schubert, Franziska	"Guter Unterricht macht die Unterschiede größer"
FR75	27.09.2016	Agence France Presse	Schulsystem überdenken
FR76	22.03.2017	Evangelischer Pressedienst	Abgabe von Medikamenten
FR77	01.04.2017	Struck, Peter	Höchst zweifelhaft Schülervergleiche
FR78	07.07.2017	Hanack, Peter	"Kleine Klassen erhalten"
FR79	12.08.2017	von Bebenberg, Pitt	"Klassen doppelt besetzen ist illusorisch"
FR80	12.08.2017	Schubert, Franziska	Bunt, bunter, Schule
FR81	15.08.2017	Frankfurter Rundschau Redaktion	Inklusion ist keine Sparbüchse
FR82	15.11.2017	Hanack, Peter	"Klassen waren nie homogen"
FR83	19.03.2018	Hanack, Peter	"Wir wollten die Unterschiede ja nicht in Luft auflösen"
FR84	12.04.2018	Struck, Peter	Kinder werden nie als Rassisten geboren
FR85	21.04.2018	Evangelischer Pressedienst	Schulklage gegen Inklusionsklassen

FR86	15.05.2018	Rathke, Tina	Ein Ort, wo alle Kinder und Jugendlichen willkommen sind
FR87	24.05.2018	Groth, Andreas	"Hervorragender Beitrag zur Inklusion"
FR88	28.06.2018	Stengel, Eckhard	Inklusion - nein danke
FR89	10.07.2018	Stengel, Eckhard	Streit um Inklusion
FR90	18.07.2018	Reinsch, Melanie	Inklusion klappt - mit viel Arbeit
FR91	04.09.2018	Knapp, Ursula	Weniger Schüler an Förderschulen
FR92	05.09.2018	Hanack, Peter	"Nicht vorbereitet"
FR93	05.09.2018	Hanack, Peter	Unterrichten am Limit
FR94	13.09.2018	von Bebenberg, Pitt & Hanack, Peter	"Lehrer brauchen mehr Zeit für Unterricht"
FR95	25.09.2018	Stengel, Eckhard	Inklusion vorerst gescheitert

## Die Süddeutsche Zeitung

Kürzel	Datum	Verfasser	Titel des Artikels
SZ1	11.12.2006	Kerbel, Barbara	Wie helfen Ihre Paten behinderten Schülern?
SZ2	21.12.2006	Schultz, Tanjev	Die große Chance der Ganztagschule
SZ3	22.03.2007	Finetti, Marco	Herbe Kritik an deutschen Schulen
SZ4	24.09.2007	Taffertshofer, Birgit	Die vergessene Schule
SZ5	26.01.2009	Taffertshofer, Birgit	"Integration muss Vorrang haben"
SZ6	26.01.2009	Taffertshofer, Birgit	Abkehr vom Sonderweg
SZ7	13.07.2009	Schultz, Tanjev	Das integrative Gymnasium
SZ8	17.08.2009	Osel, Johann	"Ein entwürdigendes Schauspiel"
SZ9	31.08.2009	Osel, Johann	"Vielfalt ist Reichtum"
SZ10	16.11.2009	Schultz, Tanjev	"Teuer und erfolglos"
SZ11	29.03.2010	Bleher, Christian	"Ein Wissensschwall bis in meine kleinste Zelle"
SZ12		Osel, Johann	UN-Behindertenkonvention
SZ13		Bleher, Christian	Ende des Einteilens
SZ14	21.06.2010	Osel, Johann	"Inklusion Schritt für Schritt"
SZ15	25.10.2010	Schultz, Tanjev	Auf der Lernstraße des Erfolgs
SZ16	08.12.2010	Bullion, Constanze	Der lange Abschied von der Sonderschule
SZ17	06.04.2011	Schwager, Martina	Förderung inklusive
SZ18	11.07.2011	Kailitz, Susanne	Mitleid ist der falsche Ansatz
SZ19	01.09.2011	Schultz, Tanjev	Wenig Fortschritt bei Integration
SZ20	24.10.2011	Schultz, Tanjev	Exklusiv wider Willen
SZ21	24.12.2011	Schultz, Tanjev	Glücklich in der Welt der Hörenden
SZ22		Schultz, Tanjev	Inklusion erfordert bessere Bedingungen
SZ23	19.03.2012	Dräger, Jörg	Revolution im Klassenzimmer
SZ24	23.03.2012	Osel, Johann	"Schule für alle" kostet Milliarden
SZ25	27.08.2012	Osel, Johann	Kostspielige Konvention
SZ26	03.12.2012	Osel, Johann	Druck auf Berlin
SZ27	07.12.2012	Osel, Johann	Neue Rolle für die Lehrer
SZ28	31.12.2012	Preuss, Roland	"Wir wurden ja mit Stigmata übersät"
SZ29	19.03.2013	Preuss, Roland	Die Sonderschulen bleiben
SZ30	04.05.2013	Preuss, Roland	Sonderschule ade
SZ31	04.05.2013	Preuss, Roland	Der Zweifel der Lehrer
SZ32	18.06.2013	Osel, Johann	Bund will Lehrer besser auf Inklusion vorbereiten
SZ33	14.09.2013	Osel, Johann	Mit der Vielfalt umgehen
SZ34	18.11.2013	Osel, Johann	Weniger Förderschüler
SZ35	13.01.2014	Preuss, Roland	"Mit Bloßstellen kommt man nicht weit"
SZ36	05.03.2014	Osel, Johann	Die Rechnung, bitte
SZ37	07.04.2014	Buhl, Yannik	Experiment abgelehnt
SZ38	10.04.2014	Osel, Johann	Gute kleine Schritte
SZ39	10.04.2014	Steinbacher, Ralf	Die Regel als Ausnahme
SZ40	08.05.2014	Osel, Johann	Gemeinsam stark
SZ41	19.05.2014	Preuss, Roland	"Das kann sehr kränkend sein"

SZ42	19.05.2014	Osel, Johann	Zahlenspiele
SZ43	19.05.2014	Steinbacher, Ralf	Gleichheit mit Fußnoten
SZ44	19.05.2014	Janisch, Wolfgang	Das weiche Völkerrecht
SZ45	26.05.2014	Katholische Nachrichten Agentur & Preuss, Roland	Grenzen der Inklusion
SZ46	02.06.2014	dpa & Süddeutsche Redaktion	Klagende Kommunen
SZ47	14.06.2014	dpa & Osel, Johann	Halb im Aufwind
SZ48	14.06.2014	Reiter, Udo	Schlicht überfordert
SZ49	16.06.2014	Prantl, Heribert	Soziale Stärke
SZ50	24.07.2014	Katholische Nachrichten Agentur & Osel, Johann	Grenzen der Inklusion
SZ51	04.08.2014	dpa	Inklusion umgesetzt
SZ52	13.10.2014	Preuss, Roland	"Ohne Noten und ohne Abschlusszeugnisse"
SZ53	13.10.2014	Preuss, Roland	Fortschritt nur auf dem Papier?
SZ54	21.10.2014	Speck, Otto	Inklusive Missverständnisse
SZ55	24.11.2014	dpa	Lehrer kritisieren KMK
SZ56	26.01.2015	Bigalke, Silke	Was man in Stockholm lernen kann
SZ57	26.01.2015	Osel, Johann	Handicaps und Hemmnisse
SZ58	02.03.2015	Kelnberger, Josef	Stuttgart regelt Inklusion
SZ59	09.04.2015	Osel, Johann	Happy End für Henri
SZ60	29.04.2015	Osel, Johann	Bildungsquiz
SZ61	19.05.2015	Osel, Johann	Lehrer oft überfordert von der Inklusion
SZ62	01.06.2015	Langenau, Lars	"Schule wie zu Zeiten der Feuerzangenbowle"
SZ63	01.06.2015	Langenau, Lars	Kampf um Inklusion
SZ64	02.07.2015	Grönewald, Bettina	Einfach überfordert
SZ65	25.07.2015	Hahn, Thomas	Lernziel: Blätter sammeln im Hof
SZ66		Osel, Johann	Plötzlich behindert?
SZ67		Osel, Johann	Was Eltern sagen
SZ68	04.09.2015	Kohlmaier, Matthias & Osel, Johann	Je höher die Bildung, desto höher die Skepsis
SZ69	05.09.2015	Osel, Johann	Nur Geduld
SZ70	11.01.2016	Kohlmaier, Matthias	Niemals abschreiben
SZ71	14.04.2016	Ustorf, Anne-Ev	Die neuen Teamworker
SZ72	09.06.2016	Osel, Johann	Lernen bei den Hippies von Schüttorf
SZ73	01.12.2016	Ustorf, Anne-Ev	Starke Stütze
SZ74	02.03.2017	Klein, Susanne	Gute Chancen, aber nicht für alle
SZ75	08.03.2017	Munzinger, Paul & Bielicki, Jan	Ein verhängnisvoller Quotient
SZ76	08.03.2017	Klein, Susanne	"Zum Anwalt des Kindes machen"
SZ77	22.04.2017	Felten, Michael	Inklusion mit Augenmaß
SZ78	02.05.2017	Klein, Susanne	Nichts gelernt
SZ79	19.05.2017	Klein, Susanne	Gut gemeint, schlecht gemacht
SZ80	09.10.2017	Klein, Susanne & Munzinger, Paul	Durch alle Raster
SZ81	07.12.2017	dpa	Sandwesten für Zappelschüler
SZ82	15.12.2017	Hahn, Thomas	Schwer erziehbar
SZ83	30.04.2018	Hahn, Thomas	Bremer Missverständnis
SZ84	15.05.2018	Hahn, Thomas	Klassenlose Gesellschaft
SZ85	28.05.2018	Wernicke, Christian	Voll verpennt
SZ86	14.06.2018	Dräger, Jörg	Gerechtere Schulen - für alle
SZ87	18.06.2018	Holzki, Larisse	Kaum weniger Förderschüler
SZ88	18.06.2018	Klein, Susanne	Inklusion, ein Menschenrecht
SZ89	31.07.2018	Felten, Michael	Zurück zur Vernunft
SZ90	31.07.2018	Wocken, Hans	Etikettenschwindel
SZ91	31.07.2018	Klein, Susanne	Wie Nordrhein-Westfalen die Inklusion umkrepelt

SZ92	04.09.2018	Katholische Nachrichten Agentur (KNA)	Weniger Förderschüler
------	------------	---------------------------------------	-----------------------

## taz, die Tageszeitung

Kürzel	Datum	Verfasser	Titel des Artikels
TAZ1	07.03.2007	taz Redaktion	Schule für alle
TAZ2	07.03.2007	Schumann, Brigitte	Unsichtbare Kinder, voller Scham
TAZ3	15.06.2007	Beucker, Pascal	Gegen die Sonderschule
TAZ4	01.08.2007	Füller, Christian	Sonderschulen in der Kritik
TAZ5	13.10.2007	Debus, Lutz	Klassenerhalt gefährdet
TAZ6	10.11.2007	Füller, Christian	Down-Kinder vor der Tür
TAZ7	14.11.2007	Debus, Lutz	Jans Schule
TAZ8	19.11.2007	Füller, Christian	"Bruch des Menschenrechts"
TAZ9	03.12.2007	Schumann, Brigitte	Bildung ist ein Menschenrecht
TAZ10	10.12.2007	Füller, Christian	Ein streibarar Mensch
TAZ11	08.09.2008	Kramer, Bernd	Integrierte Schule unerwünscht
TAZ12	30.09.2008	Kramer, Bernd	Eltern kämpfen für mehr Integration
TAZ13	29.10.2008	taz Redaktion	"Bürger können vor der UN gegen Sonderschulen vorgehen"
TAZ14	29.10.2008	Kramer, Bernd	Protest auf der Endstation Sonderschule
TAZ15	12.11.2008	Schumann, Brigitte	Werden die UN den behinderten Kindern helfen?
TAZ16	26.11.2008	Federlin, Magdalena	Ausgesondert. Mit staatlichem Zwang
TAZ17	29.11.2008	Kramer, Bernd	Behinderte Kinder lernen illegal
TAZ18	03.12.2008	Füller, Christian	"Eltern sollten nicht aufgeben"
TAZ19	08.12.2008	Kramer, Bernd	FDP kämpft für integrative Schule
TAZ20	06.03.2009	Schmidt, Wolf	Aussortiert und abgesondert
TAZ21	07.03.2009	Füller, Christian	Drama mit Aussicht
TAZ22	26.03.2009	Rath, Christian	Behinderten Kinder sollen raus
TAZ23	05.05.2009	Schmidt, Wolf	Ländle streicht Sonderschulpflicht
TAZ24	07.05.2009	Schmidt, Wolf	Sozialminister Olaf Scholz geht auf Schulausflug
TAZ25	12.05.2009	Schmidt, Wolf	"Das sind Formulierungen wie in der NS-Zeit"
TAZ26	03.06.2009	Kramer, Bernd	Fortlaufender Bruch der UN-Konvention
TAZ27	06.06.2009	Füller, Christian	"Behinderte müssen wählen können"
TAZ28	06.06.2009	Schmidt, Wolf	Philipp darf nicht mit Normalos lernen
TAZ29	04.08.2009	Repinski, Gordon	Schulen sollen sich für behinderte öffnen
TAZ30	08.09.2009	Hübner, Bernhard & Repinski, Gordon	Alle für gemeinsames Lernen
TAZ31	30.09.2009	Schumann, Brigitte	Weiterführende Schule als Integrationswüste
TAZ32	10.03.2010	Füller, Christian	"Keiner weiß, was Inklusion ist"
TAZ33	23.06.2010	Füller, Christian	Behindertenrechte werden sehr behutsam aufgetaut
TAZ34	23.10.2010	Heim, Manuela	"Der im Rollstuhl muss auch mal der Arsch sein"
TAZ35	23.10.2010	taz Redaktion	Normal anders
TAZ36	28.10.2010	Schumann, Brigitte	Integriert die Gymnasiasten!
TAZ37	07.02.2011	Lehmann, Anna	"Eine kindgemäße Schulpraxis"
TAZ38	06.07.2011	Wahler-Göbel, Susanne	Gemeinsam lernen, erster Akt
TAZ39	21.10.2011	Grass, Karen & Reuter, Timo	Der weite Weg zur Regelschule
TAZ40	30.11.2011	Füller, Christian	Was, zum Teufel, ist Inklusion?!
TAZ41	30.11.2011	Lehmann, Anna	Mit Wattestäbchen gegen Ausgrenzung
TAZ42	11.01.2012	Füller, Christian	"Viele haben im Kopf eine Barriere"
TAZ43	22.02.2012	Füller, Christian	Hamburg geht inklusiven Schulen an den Kragen

TAZ44	29.03.2012	Böhme, Annegret	Schön wär's
TAZ45	29.03.2012	taz Redaktion	Inklusion
TAZ46	07.06.2012	Ludwig, Kristiana	Bestnote "drei minus"
TAZ47	27.06.2012	Füller, Christian	Fortgesetzter Bruch des Völkerrechts
TAZ48	26.07.2012	Gamperls, Elisabeth	Der Haken mit der Inklusion
TAZ49	15.08.2012	Grass, Karen	Für Autisten ein Entwicklungsland
TAZ50	15.03.2013	Michel, Nadine	Behinderte Schüler müssen warten
TAZ51	19.03.2013	Kramer, Bernd	Sonderschulen bleiben voll
TAZ52	25.06.2013	Kramer, Bernd	Schließen statt fördern
TAZ53	21.08.2013	Haack, Franziska	Eine träumerische Schule
TAZ54	14.01.2014	Lehmann, Anna	"Die alten Schlachten sind geschlagen"
TAZ55	12.03.2014	Krüger, Anja	Behindert bei der Schulwahl
TAZ56	20.03.2014	taz Redaktion	Weit unter den Erwartungen
TAZ57	16.04.2014	Müssigmann, Lena	Zu behindert fürs Gymnasium
TAZ58	07.05.2014	Müssigmann, Lena	Kulturkampf um Henri
TAZ59	16.05.2014	taz Redaktion	Auch Realschule lehnt Henri ab
TAZ60	19.05.2014	Müssigmann, Lena	Keine Unterstützung für Henri
TAZ61	17.06.2014	Keller, Gabriela	Ein Kind sieht rot
TAZ62	18.06.2014	Müssigmann, Lena	Lehramt inklusiv
TAZ63	06.08.2014	Lehmann, Anna	Rampenfieber
TAZ64	06.08.2014	Müssigmann, Lena	"Inklusion ist so was wie Kommunismus"
TAZ65	13.08.2014	Cwiertnia, Laura	Schrecklich nette Leute
TAZ66	20.08.2014	Krüger, Anja	Die Streiter für den Schutz der Sonderschule
TAZ67	27.08.2014	Hedtke, Kathrin	Mit Glück, Mut und Energie
TAZ68	03.09.2014	Kaiser, Mareice	Man muss sie füttern? Kriegen wir hin!
TAZ69	17.09.2014	Müssigmann, Lena	LehrerInnen dringend gesucht
TAZ70	19.11.2014	Edelstein, Benjamin & Blanck, Jonna & Powell, Justin	Ausbruch aus der Sonderschule
TAZ71	26.11.2014	Dribbusch, Barbara	Wenn Olav rot blinkt
TAZ72	12.12.2014	taz Redaktion	UN kritisiert Umsetzung
TAZ73	30.12.2014	Lehmann, Anna	"Ich sehe keinen Rollback"
TAZ74	14.02.2015	Reinhäkel, Heide	Alle mitnehmen
TAZ75	11.03.2015	Balzer, Imre	Von inklusiver Gesellschaft immer noch weit entfernt
TAZ76	20.04.2015	Lehmann, Anna	UNO fordert Abbau von Förderschulen
TAZ77	08.07.2015	Lübbert, Anke	Normal sind die, die eine Behinderung haben
TAZ78	30.09.2015	Kutter, Kaija	Lina bleibt zu Hause
TAZ79	23.06.2016	taz Redaktion	Gymnasium endlich ausreichend
TAZ80	06.05.2017	Diehl, Lea	Niemand will für Lia zahlen
TAZ81	16.05.2017	Dribbusch, Barbara	7 unangenehme Fragen zur NRW-Wahl
TAZ82	15.07.2017	Klöpffer, Anna & Lehmann, Anna	Inklusion tut weh
TAZ83	23.08.2017	Klöpffer, Anna	Es geht nicht um Förderung einiger weniger
TAZ84	07.09.2017	Lehmann, Anna	Für Inklusion hat Wanka keine Zeit
TAZ85	13.10.2017	Scharpen, Andrea & Lehmann, Anna	Kein Plan von Bildung
TAZ86	21.10.2017	Klaaßen, Lars	Von Lehrkräften für Lehrkräfte
TAZ87	17.11.2017	Scharpen, Andrea	Ruckzuck steht die ganz große Groko
TAZ88	22.11.2017	Seddig, Katrin	Es ist kompliziert mit der Freiheit. Wer entscheidet, wann ein Kind eingeschult werden soll?
TAZ89	05.05.2018	Bach, Jana Janika	Alle im Blick haben
TAZ90	23.05.2018	Lübbert, Anke	In Greifswald klappt das mit der Inklusion
TAZ91	23.05.2018	taz Redaktion	Plattenbau, in dem inspirierende Schule stattfindet
TAZ92	11.07.2018	Pauli, Ralf	NRW dreht schulische Inklusion zurück
TAZ93	13.07.2018	Wyputta, Andreas	NRW-Bildungsministerin Yvonne Gebauer schafft Turbo-Abi wieder ab
TAZ94	04.09.2018	Lehmann, Anna	Mehr Gnade als Recht

TAZ95	04.09.2018	Weyrosta, Jonas	Inklusion als Dauerbaustelle
TAZ96	24.10.2018	Grüling, Birk	So steht's um die Inklusion
TAZ97	24.10.2018	Grüling, Birk	Inklusion braucht keine Grabenkämpfe

## Die Welt

Kürzel	Datum	Verfasser (Kürzel)	Titel des Artikels
WE1	26.03.2007	Dowideit, Anette	Behindert: Integration in der Schule
WE2	25.03.2010	Alexander, Robin	Konkurrenz belebt die Behindertenpolitik
WE3	26.08.2010	Hübner, Linda	Individuelle Förderung zahlt sich aus
WE4	13.04.2011	Alexander, Robin und Vitzthum, Thomas	Behinderte sollen auch künftig draußen bleiben
WE5	23.05.2011	Vitzthum, Thomas	Abschied vom dreigliedrigen Schulsystem
WE6	14.11.2011	Winkel, Rainer	Sind wir alle behindert?
WE7	19.03.2012	Kamann, Matthias	"Wir definieren uns nicht über Rot-Grün"
WE8	24.03.2012	Facius, Gernot	"Deutschland kompakt I
WE9	03.09.2012	Dowideit, Anette	Abgeschoben in die Förderschule
WE10	19.03.2013	Vitzthum, Thomas	Eltern torpedieren Inklusion
WE11	02.04.2013	Vitzthum, Thomas	Die kleinen Unterschiede
WE12	23.04.2013	Brinck, Christine	Scheitern inklusive
WE13	18.06.2013	Kamann, Matthias	Die ferne Wolke Inklusion
WE14	27.07.2013	Vitzthum, Thomas	Die Qual der Wahl
WE15	04.03.2014	Vitzthum, Thomas	Trugbild einer heilen Welt
WE16	12.04.2014	ohne Autor	Bildung kompakt
WE17	17.05.2014	ohne Autor	Politik kompakt
WE18	20.05.2014	ohne Autor	Deutschland kompakt
WE19	14.06.2014	Menzel, Maria	Wissenschaftler warnen vor Schließung der Förderschulen
WE20	07.07.2014	Held, Gerd	Schöne neue Schulwelt
WE21	11.09.2014	Vitzthum, Thomas	Eltern von Schulkindern halten nichts vom Leistungsprinzip
WE22	29.09.2014	Vitzthum, Thomas	"Die Sprache der Politik muss einfacher werden"
WE23	11.05.2015	Crolly, Hannelore	Happy End für Henri
WE24	01.07.2015	Vitzthum, Thomas	Lehrer retten die Inklusion
WE25	17.12.2015	Posener, Alan	Der gute alte Frontalunterricht
WE26	12.05.2017	Vitzthum, Thomas	Schulstreit könnte Wahl im Westen entscheiden
WE27	13.05.2017	Welt Redaktion	NRW von A bis Z
WE28	16.05.2017	Kamann, Matthias	Grüne schwanken zwischen Testosteron und Kirchentag
WE29	18.05.2017	Vitzthum, Thomas	Nur nicht noch 'ne Reform
WE30	20.05.2017	Seyffarth, Moritz	Zu großes Versprechen
WE31	27.05.2017	Siems, Dorothea	Bildung im Abwärtsstrudel
WE32	05.02.2018	Breyton, Ricarda	"Elf Millionen Euro wenden die Bildungsmisere ab"
WE33	20.02.2018	Vitzthum, Thomas	Deutsch lernen in separaten Klassen
WE34	22.03.2018	Breyton, Ricarda	Das Comeback der Förderschule
WE35	07.04.2018	Breyton, Ricarda	"Ein Verbrechen an der nachwachsenden Generation"
WE36	07.04.2018	Vitzthum, Thomas	Ein Rechtsanspruch löst nichts
WE37	23.05.2018	Becker, Claudia	Jeden Tag Tränen in der Schule
WE38	23.06.2018	Breyton, Ricarda	Ender der Hauptschule bringt sozial Schwachen wenig
WE39	13.07.2018	Frigelj, Kristian	NRW vollzieht Kehrtwende bei der Inklusion
WE40	26.07.2018	Breyton, Ricarda	Ein System, das anfällig für Willkür ist
WE41	21.12.2018	Breyton, Ricarda	„Eine heile Welt vorzugaukeln hilft nicht!“

## Die Zeit

Kürzel	Datum	Verfasser	Titel des Artikels
ZE1	23.08.2007	Schenk, Anfrid	Die Rebellin
ZE2	23.08.2007	Scholz, Reiner	Gefangen im Schonraum
ZE3	11.10.2007	Ströbele, Carolin	Mit Behinderten lernen
ZE4	28.02.2008	Otto, Jeanette	Der Schulmanager
ZE5	23.12.2008	Drieschner, Frank	Am Ende des Sonderwegs
ZE6	27.08.2009	Spiewak, Martin	Die bessere Schule für alle
ZE7	27.08.2009	Spiewak, Martin	Ausgesondert
ZE8	12.11.2009	Spiewak, Martin	"Sonderweg in der Sackgasse"
ZE9	04.02.2010	Schnabel, Ulrich & Spiewak, Martin	Das Recht auf Miteinander
ZE10	04.03.2010	Otto, Jeanette	Schwache helfen Schwächeren
ZE11	04.11.2010	Spiewak, Martin	"Die Not ist riesengroß"
ZE12	16.12.2010	Pramstaller, Christopher	Angst vor Mobbing
ZE13	31.03.2011	Spiewak, Martin	Kein Sonderweg!
ZE14	19.05.2011	Riedel, Philipp	Die ganz normale Vielfalt
ZE15	10.05.2012	Meister, Gabriele	Die Reinlasser
ZE16	31.05.2012	Spiewak, Martin	Gemeinsam anders
ZE17	31.05.2012	Otto, Jeanette & Kerstan, Thomas	"Wir werden mit Ideen überflutet"
ZE18	31.05.2012	Spiewak, Martin	"Sie haben keine Chance"
ZE19	05.07.2012	Otto, Jeanette	"Das große Experiment"
ZE20	21.03.2013	Kowitz, Dorit	"Wie viel anders ist normal?"
ZE21	01.08.2013	ZEIT Redaktion	Weiterbildung
ZE22	14.08.2013	Roth, Sandra	Sie kann lächeln
ZE23	12.09.2013	Otto, Jeannette	Warum bekommt der so viele Extras?
ZE24	02.10.2013	Spiewak, Martin	Schutzraum für Langsamler
ZE25	31.10.2013	Kretz, Sebastian	Perlentaucher auf der Suche
ZE26	30.01.2014	Kerstan, Thomas & Otto, Jeanette	Hohe Hürden
ZE27	27.03.2014	Schnabel, Ulrich & Spiewak, Martin	Woran scheitert die Inklusion?
ZE28	08.05.2014	Spiewak, Martin	Förderung? Unterforderung!
ZE29	22.05.2014	Schnabel, Ulrich	Geistig behindert aufs Gymnasium?
ZE30	05.06.2014	Fokken, Silke	Ist das noch normal?
ZE31	05.06.2014	Spiewak, Martin	Du störst!
ZE32	10.07.2014	Otto, Jeanette	"Ich sag: Konzentrier dich!"
ZE33	24.07.2014	Kerstan, Thomas, Otto, Jeanette & Traar, Christian	"Wir gehen auf's Gymnasium"
ZE34	24.07.2014	Kramp-Karrenbauer, Annegret	Nicht mit der Brechstange
ZE35	14.08.2014	Mutlu, Özcan	Keine Trennung
ZE36	16.04.2015	Spiewak, Martin	Langweilt mich nicht
ZE37	16.07.2015	Otto, Jeanette	Im Schleudergang
ZE38	29.10.2015	Meier, Nicola	Oh, Delia
ZE39	03.12.2015	Spiewak, Martin	Mittendrin statt letzter Reihe
ZE40	07.04.2016	Klemm, Klaus	"Warum sinkt die Zahl der Schüler an den Förderschulen kaum?"
ZE41	25.08.2016	Spiewak, Martin	Gehupft wie gesprungen
ZE42	15.09.2016	Hartung, Manuel	"Massiver Widerstand"
ZE43	13.10.2016	Otto, Jeannette	Daraus lässt sich was machen
ZE44	09.02.2017	Martenstein, Harald	Über symbolische Schulfächer
ZE45	08.06.2017	Flamm, Stefanie	Gehört dazu
ZE46	06.07.2017	Röder, Joscha	Ich bin Joscha, weiblich, 13 Jahre alt, Autistin. Und das hab ich zu sagen:
ZE47	27.07.2017	Otto, Jeanette	"Das bleibt, wenn ihr geht!"
ZE48	04.01.2018	Bernewasser, Julia	Wie geht weltbeste Bildung?
ZE49	11.01.2018	Spiewak, Martin	"Wir sehen die Defizite des Föderalismus"

ZE50	01.02.2018	Gerdas Anne	So konnte das nicht bleiben
ZE51	17.05.2018	Lübbert, Anke	"Der Wahnsinn"
ZE52	04.10.2018	Roth, Sandra	Eine Schule für Lotta

## A4 Leserinnen- und Leserbriefe – Codierung, Titel, Autorinnen und Autoren

### Frankfurter Allgemeine Zeitung

Kürzel	Datum	Verfasser	Titel
LFAZ1	26.10.2010	Meissner, Hanno	Auch nichtbehinderte Schüler profitieren
LFAZ2	13.12.2011	Klemm, Heike	Besonderheitenfrei
LFAZ3	16.12.2011	Kalz, Gisela	Es geht um die Einmaligkeit der Kinder
LFAZ4	22.12.2011	Jiménez Inés María	Unsere Tochter soll kein "Inklusionskind" sein
LFAZ5	22.05.2012	Kratzsch, Ernst Hildebert	Versuchskaninchen
LFAZ6	01.09.2012	Reuver, Willi	Bevormundete Eltern
LFAZ7	10.09.2012	Kratzsch, Ernst Hildebert	Pädagogischer Unfug
LFAZ8	14.09.2012	Kühne-Zürn, Dorothee	Inklusion erfordert ein komplettes Studium
LFAZ9	23.04.2013	Kandler, Karl-Herrmann	Keine Inklusion um jeden Preis
LFAZ10	03.05.2014	Wolf-Kessler, Christa	Freundschaften pflegen
LFAZ11	03.05.2014	Braun, Ute	Schulwechsel
LFAZ12	10.05.2014	Schuller, Nils	Einzelfälle dürfen nicht zum Regelfall werden
LFAZ13	19.05.2014	Harder, Nele	Jeder hat seine Stärken oder Schwächen
LFAZ14	03.06.2014	Brocke, Ute	Zum Glück in der Förderschule
LFAZ15	24.06.2014	Altherr, Marcella	Die Familie kann es, warum nicht die Schule?
LFAZ16	28.06.2014	Brüggemann, Lore	Die Schule ist keine Familie
LFAZ17	19.07.2014	Pichler, Oliver	Sonderschulen sind wertvoll
LFAZ18	22.08.2015	Knoch, Katja	Individuelle Lernformen brauchen Zeit und Geduld - und mehr Lehrer
LFAZ19	22.08.2015	Werner, Rainer	Individuelle Lernformen - ein didaktischer Irrweg
LFAZ20	31.12.2016	Wagner, Frank Wolfram	Zum Gebrauch des Begriffs Inklusion
LFAZ21	02.01.2017	Willerscheidt, Jochen	Inklusion als Misserfolgsspirale
LFAZ22	15.02.2017	Kübel, Börries	Fachgerechte Förderung
LFAZ23	25.03.2017	Kratzsch, Ernst Hildebert	Der Ruin scheint Programm zu sein
LFAZ24	24.05.2017	Scheffer, Regene	Bindungsforscher sind gefragt
LFAZ25	26.05.2017	Leperdinger, Hubert	One size doesn't fit all!
LFAZ26	01.06.2017	Nölle, Hans-Jürgen	Ein tiefes Loch nach dem Ende der Schule
LFAZ27	01.06.2017	Ehrhardt, Kirsten	Inklusion ist keine Illusion
LFAZ28	02.06.2017	von Mickwitz, Gabriele	Praktische Fächer sind wichtig
LFAZ29	02.06.2017	Kratzsch, Ernst Hildebert	Zerstörung
LFAZ30	07.06.2017	Müller, Detlef	Das pädagogische Dogma
LFAZ31	17.06.2017	Branahl, Beatrix	Lernziel nicht erreicht
LFAZ32	19.01.2018	Betz, Jürgen	Was tun eigentlich die Eltern der Kinder?
LFAZ33	13.06.2018	Scheuermann, Barbara	Plädoyer für die Vernunft
LFAZ34	19.06.2018	Ritter, Sigmund	Nachweisbare Missstände bei der Inklusion
LFAZ35	19.06.2018	Wagner, Frank Wolfram	Vom Rehabilitationsansatz profitiert.
LFAZ36	27.06.2018	Plazikowsky, Katja	Inklusion - so will es die UN-Konvention
LFAZ37	27.06.2018	Bertram, Günter	Inklusion - so will es die UN-Konvention nicht

## Frankfurter Rundschau

Kürzel	Datum	Verfasser	Titel
LFR1	02.12.2013	Jennewein, Engelbert	Wie wollen die Grünen Inklusion vorantreiben?
LFR2	14.07.2014	Hörnle, Insa	Akzeptanz für Inklusion scheint abzunehmen
LFR3	15.07.2014	Brehm, Patrick Alexander	Schilfbürger auf Lehrstühlen und im Parlament
LFR4	12.09.2015	Franz, Gerd-Ulrich	Wir brauchen Gesamtschulen mehr denn je
LFR5	18.09.2015	Klaus Glaeser	Ein Lichtblick in Sachen Demokratisierung
LFR6	13.10.2015	Greef, Gabriele	Sonderschulen sind notwendig
LFR7	15.10.2015	Franz, Gerd-Ulrich	Auseinandersetzung mit den Widersprüchen
LFR8	24.04.2018	Kröner, Helmut	Auf Ausgrenzung basierend
LFR9	26.04.2018	Scheuermann, Christa & Peter	Förderung, nicht Auslese
LFR10	05.07.2018	Büchsel, Hermann	Ein wünschenswertes Ziel
LFR11	06.07.2018	Girth, Ernst	Das Neue denken
LFR12	10.07.2018	Ernst, Brigitte	Am Thema vorbei
LFR13	23.07.2018	Anonym	Inklusion und Integration
LFR14	23.07.2018	Heimrich, Franz	Die Lehrer kommen

## Süddeutsche Zeitung

Kürzel	Datum	Verfasser	Titel
LSZ1	10.04.2007	Müller, Josef	Überdurchschnittlich häufig lernbehindert
LSZ2	10.04.2007	Liebl, Armin	Überdurchschnittlich häufig lernbehindert
LSZ3	10.04.2007	Erdmann, Rolf	Überdurchschnittlich häufig lernbehindert
LSZ4	10.04.2007	Benjenke, Georg & Benjenke, Irina	Überdurchschnittlich häufig lernbehindert
LSZ5	10.04.2007	Feist, Dieter	Überdurchschnittlich häufig lernbehindert
LSZ6	10.04.2007	Finke, Ulrich	Überdurchschnittlich häufig lernbehindert
LSZ7	05.10.2007	Liebl, Armin	Hoffnung auf Integration
LSZ8	26.10.2007	Bender, Christiane	Förderschulen für Nichtbehinderte öffnen
LSZ9	26.10.2007	Walter, Michael	Voraussetzungen zur Integration schaffen
LSZ10	20.02.2009	Lang-Penker, Brigitte	Schattenseiten der Integration
LSZ11	21.04.2011	Glogger, Karlheinz	Inklusion erfordert bessere Bedingungen
LSZ12	13.01.2012	Erdmann, Rolf	Nötiger Kontakt zu Gleichbehinderten fehlt
LSZ13	05.05.2014	Börnert, Frank	Rolle des Pausenclowns
LSZ14	05.05.2014	Stuedter, Gisela	In der Seifenblase
LSZ15	28.05.2014	Schweigmann, Christiane	Kategorisierung war gestern
LSZ16	28.05.2014	Freundl, Ute	Man darf Kindern etwas zutrauen
LSZ17	28.05.2014	Schmautz, Manuela	Nötig ist der Wandel im Kopf
LSZ18	28.05.2014	Spanknebel, Renate	Alle müssen dafür bereit sein
LSZ19	28.05.2014	Härtl-Kipp, Martha	Es bleiben viele Fragen
LSZ20	21.06.2014	Brill, Hans-Helmut	Revolution des Bildungssystems
LSZ21	21.06.2014	von Saldern, Matthias	Beeinträchtigt statt behindert
LSZ22	30.06.2014	Sauermann, Volker	Im Beruf kommt der Einbruch
LSZ23	30.06.2014	Wirths, Jochen-Peter	Vielfach ein Rückschritt
LSZ24	30.06.2014	Sander, Tina	Alles missverstanden
LSZ25	10.09.2015	Nachtigall, Holger	Der Erfolg und die Quote
LSZ26	04.05.2017	Brüggelmann, Hans	Exklusion muss ein Ende haben
LSZ27	04.05.2017	Wölfl, Edith	Bayern hat es besser
LSZ28	04.05.2017	Ehrhardt, Kirsten	Das ist Ideologie
LSZ29	04.05.2017	Kissling-Koch, Petra	Eine Mogelpackung
LSZ30	04.05.2017	Gattermann, Helmut	Vorbild Südtirol
LSZ31	04.05.2017	Brockmann, Kay	Teilweise getrennter Unterricht
LSZ32	01.06.2017	Lubjuhn, Klaus	Anspruch auf Förderung
LSZ33	14.05.2018	Jahn, Torsten	Das nennt sich "Kooperation"
LSZ34	14.05.2018	Tratz, Robert	Eigentlich ein Selbstbetrug

## taz, die Tageszeitung

Kürzel	Datum	Verfasser	Titel
LTAZ1	08.08.2007	Meyer, Sonja	Endlich wird das Thema aufgegriffen
LTAZ2	10.09.2008	Falentin, Nina & Falentin, Michael	Integration ist ein Menschenrecht
LTAZ3	04.11.2008	Baron-Isbary, Ralf	Gemeinsam lernen bereichert
LTAZ4	04.11.2008	Höhle, Christoph	Schulwelt ist nicht schwarz-weiß
LTAZ5	15.11.2008	Düffert, Matthias	Sonderschulen sind Förderschulen
LTAZ6	11.06.2009	Schütterle, Peter	Weg aus der Sackgasse finden
LTAZ7	13.03.2010	Sabath-Ahrendt, Christa	Wie sieht der Schulalltag aus?
LTAZ8	10.02.2011	Federlin, Magdalena	Per se inklusiv
LTAZ9	10.02.2011	Hartz-Polenz, Anja	Selbstverständliches Dabeisein
LTAZ10	01.12.2011	Walther, Ursula	Alle lernen zusammen
LTAZ11	09.12.2011	Rauch, Wolfgang	In BA-WÜ ticken die Uhren anders
LTAZ12	08.06.2012	Fischbeck, Imke	Unterschied bleibt Unterschied
LTAZ13	31.07.2012	ohne Autor	Spar- statt Erfolgsmodell
LTAZ14	02.08.2012	Ingwersen, Heinz-Hermann	Gut gebrüllt Löwe
LTAZ15	03.08.2012	Donhauser, Rita-Maria	Inklusion beginnt im Kopf
LTAZ16	17.08.2012	Zischke-Siewert, Edith	Sündenbock Lehrkräfte
LTAZ17	26.04.2014	Guido-NRW	Partizipation
LTAZ18	26.04.2014	Dhimity	Woran liegt's?
LTAZ19	26.04.2014	Krüger, Age	Selektion
LTAZ20	26.04.2014	Knoblauch, Birgit	Das ist Inklusion
LTAZ21	26.04.2014	Tzapatu	Wir sind Menschen
LTAZ22	26.04.2014	Lehrerin	Das Kindeswohl
LTAZ23	09.05.2014	Höhle, Christoph	Zieldifferent unterrichten
LTAZ24	21.05.2014	Schüppel, Katrin	Eine Schule für alle
LTAZ25	21.05.2014	Reising, Gerd	Gesellschaft behindert
LTAZ26	24.05.2014	Schiller, Kirsten	Grenzen der Inklusion
LTAZ27	12.08.2014	Rauch, Wolfgang	Los geht's mit Inklusion
LTAZ28	14.08.2014	Donhauser, Rita-Maria	Nicht an Inklusion interessiert
LTAZ29	05.09.2014	Engels, Julia	Positive Entwicklung
LTAZ30	14.03.2015	Düffert, Matthias	Bedächtige Umsetzung von Inklusion
LTAZ31	20.07.2017	Rotert, Heiko	Förderschule tut gut

## Die Welt

Kürzel	Datum	Verfasser	Titel
LWE1	02.08.2013	Gottbrath, Gabriele	Falscher Plan
LWE2	09.07.2014	Konstanze Hübner	Arme Kinder
LWE3	09.07.2014	Gottbrath, Gabriele	Arme Kinder
LWE4	09.07.2014	Schneider, Wolfgang	Arme Kinder
LWE5	09.07.2014	Westermann, Hanjo	Arme Kinder
LWE6	17.07.2014	Baum, Anne	Normale Kinder
LWE7	01.06.2017	Gottbrath, Gabriele	Zumutung der Lehrer
LWE8	11.04.2018	Gottbrath, Gabriele	Überlastet
LWE9	26.05.2018	Gottbrath, Gabriele	Inklusion

## Die Zeit

Kürzel	Datum	Verfasser	Titel
LZE1	31.12.2008	Schütterle, Peter	Richtig integriert; Die Sonderschulen sind viel besser als ihr Ruf
LZE2	18.02.2010	Müller, Christina	Sechs Betreuer für dreißig Kinder
LZE3	18.02.2010	Prof. Sarimski, Klaus	Sechs Betreuer für dreißig Kinder
LZE4	18.02.2010	Häschel, Lutz	Sechs Betreuer für dreißig Kinder
LZE5	18.02.2010	Schunk, Thomas	Sechs Betreuer für dreißig Kinder
LZE6	18.02.2010	Heinlein, Sylvia	Sechs Betreuer für dreißig Kinder
LZE7	18.11.2010	Walther-Narten, Eva	Miteinander
LZE8	04.04.2013	Struss, Friederike	Was Inklusion bedeutet
LZE9	04.04.2013	Faszl, Klaus	Was Inklusion bedeutet
LZE10	04.04.2013	Klose-Blaurock, Uta	Was Inklusion bedeutet
LZE11	04.04.2013	Sarimski, Klaus	Was Inklusion bedeutet
LZE12	04.04.2013	Erdziek-Rave, Ute	Was Inklusion bedeutet
LZE13	26.09.2013	Brüggestrath, Torsten	Inklusion soll oft nur Geld sparen
LZE14	26.09.2013	Best, Carolin	Inklusion soll oft nur Geld sparen
LZE15	10.04.2014	Chott, Peter	Alle fördern, nicht nur Behinderte
LZE16	10.04.2014	Luithlen-Neumann, Brigitte	Alle fördern, nicht nur Behinderte
LZE17	10.04.2014	Hartung, Armin	Alle fördern, nicht nur Behinderte
LZE18	22.05.2014	Mertenbacher, Günter	Was Sonderschulen zu bieten haben
LZE19	22.05.2014	Vetter, Sophie	Was Sonderschulen zu bieten haben
LZE20	07.08.2014	Hoeth, Susanne	Bevormundet und ausgesondert
LZE21	07.08.2014	Lorenz, Gustav	Bevormundet und ausgesondert
LZE22	07.08.2014	Thoms, Eva Maria	Bevormundet und ausgesondert
LZE23	22.06.2017	Heidelberg, Uwe	Inklusion mit Augenmaß
LZE24	22.06.2017	Kretschmer-Nakashima, Ai	Inklusion mit Augenmaß
LZE25	22.06.2017	Harting, Susanne	Inklusion mit Augenmaß
LZE26	22.06.2017	Brands, Gilbert	Inklusion mit Augenmaß
LZE27	22.06.2017	Nölle, Imke	Inklusion mit Augenmaß
LZE28	20.07.2017	Schossig, Thomas	Inklusion von innen betrachtet
LZE29	20.07.2017	Seiter, Hubert	Inklusion von innen betrachtet
LZE30	20.07.2017	Weßling, Kirsten	Inklusion von innen betrachtet
LZE31	20.07.2017	Kahle, Cristoph	Inklusion von innen betrachtet
LZE32	20.07.2017	Homann, Volker	Inklusion von innen betrachtet
LZE33	20.07.2017	Fath-Kelling, Monika	Inklusion von innen betrachtet

## A5 Übersicht der Zeitungsressorts

Politik	Wirtschaft	Kultur	Schule, Bildung und Wissen	Meinung
Politik (30)	Finanzen (2)	Panorama (1)	Chancen (23)	Forum (7)
Politik (3)	2	Leben (1)	Wissen (11)	Jugend schreibt (4)
Politik (27)		Zeit Mag. (1)	Schule (4)	Meinung (4)
Politik (5)		Zeitgeschehen (6)	Bildung (1)	Meinung (7)
Politik (23)		Feuilleton (7)	Studieren (1)	Meinung und Diskussion (6)
Inland (30)		Literatur und Sachbuch (1)	Beruf und Chance (2)	28
Nachrichten (1)		Die Lounge (1)	Bildungswelten (28)	
	119	Panorama (1)	Wissen und Bildung (43)	
		Panorama (2)	Campus (4)	
		Feuilleton (1)	Schule und Hochschule (48)	
		Beilage (1)	Bildung (41)	
		Lebensformen (2)		206
		Gesellschaft (1)		
		Kultur (1)		

27

Deutschland	Titelseite	Themen des Tages	Andere
Deutschland (1)	Titelseite (5)	Thema des Tages (4)	o.A. (4)
Region (37)	Titelseite (1)	Themen des Tages (8)	Entdecken (2)
38	6	12	Tipps und Termine (1)
			Medien (1)
			Seite, versch. (14)
			Die Seite Drei (1)
			Spezial (4)
			Spezial (4)
			Aktuelles (2)
			Schwerpunkt (1)
			Hintergrund (1)

### Legende

Bild
Die Welt
Die Zeit
Frankfurter Allgemeine Zeitung
Frankfurter Rundschau
Süddeutsche Zeitung
taz

35

## A6 Problembereiche und Forderungen zur Inklusion

Problemfeld	Nähere Erklärung (falls notwendig)	Forderungen zum Problemfeld (falls vorhanden)
Personalmangel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sonderpädagoginnen und -pädagogen,</li> <li>• Psychologinnen und Psychologen,</li> <li>• Schulbegleiterinnen und -begleiter,</li> <li>• Gebärdendolmetscherinnen und -dolmetscher,</li> <li>• medizinisches Personal (zur Vergabe und Verabreichung von Medikamenten)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fachlich gut ausgebildetes Personal an allgemeinen Schulen,</li> <li>• Psychologen,</li> <li>• medizinisches Personal</li> </ul>
Fehlende Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Barrierefreie Räume,</li> <li>• Rampen,</li> <li>• Sachmittel,</li> <li>• Fahrstühle,</li> <li>• behindertengerechte Toiletten,</li> <li>• Therapiebäder,</li> <li>• Entspannungsräume</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeitplan für die Umsetzung der Inklusion,</li> <li>• Aufbau von pädagogischen Unterstützungszentren</li> </ul>
Finanzierung der Inklusion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Umbauten,</li> <li>• zusätzliches Personal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mehr Investitionen in die Bildung</li> </ul>
Überforderung des pädagogischen Personals	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mit schwierigen Kindern,</li> <li>• mangelnde Ausbildung,</li> <li>• fehlende Weiterbildungsmaßnahmen,</li> <li>• fehlende Erfahrung,</li> <li>• auf Unterricht nicht vorbereitet (fühlen sich alleingelassen),</li> <li>• zu große Klassen</li> <li>• steigende Zahlen von Kindern mit Förderbedarf (Etikettierungsschwemme)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kleinere Klassen,</li> <li>• mehr individuelle Förderung,</li> <li>• Aus- und Fortbildungsangebote,</li> <li>• mehr Stunden für Sonderpädagoginnen und -pädagogen</li> </ul>
Föderalismus (Kooperationsverbot)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterschiedliche Feststellung von Förderbedarf (Diagnostik),</li> <li>• Fehlen einheitlicher Qualitätsstandards,</li> <li>• fehlende Unterstützung durch den Bund</li> <li>• Finanzstreits (Kommunen und Länder)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• einheitliche Diagnoseverfahren,</li> <li>• einheitliche Qualitätsstandards,</li> <li>• Bekenntnis zur Inklusion – politischen Willen zur Umsetzung</li> <li>• Aufbau von Modellregionen zur Inklusion</li> </ul>
Eltern	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fehlende Plätze in den Schulen,</li> <li>• eingeschränktes Elternwahlrecht,</li> <li>• Unterrichtsausfälle,</li> <li>• Fehlen von Ganztagsangeboten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bessere Elternarbeit</li> </ul>

## A7 Liste der genannten Vereine und Verbände

Verband, Verein oder Organisation	Anzahl der Nennungen
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)	18
Verband Bildung und Erziehung (VBE)	11
Gemeinsam leben, gemeinsam lernen	10
mittendrin e.V.	9
Verschiedene Elterninitiativen	8
Deutscher Lehrerverband	3
Verband Sonderpädagogik	3
Aktion Mensch	1
Allgemeiner Behindertenverband	1
Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB)	1
Inklusive Schule jetzt!	1
Lebenshilfe	1
Montag Stiftung	1

## A8 Name und Profession der Interviewpartnerinnen und -partner

Name	Professionsgruppe	Tätigkeit, Fachbereich oder politische Zugehörigkeit	
Becker, Ulrike	<i>Pädagoginnen und Pädagogen</i> <sup>34</sup>	Sonderpädagogin (zusätzlich Mitglied des vds <sup>35</sup> )	
Binn, Thomas		Sozialpädagoge	
Döfel, ohne Vorname		Schulleiter	
Ferdigg, Rosa Anna		Lehrerin an einer allgemeinen Schule	
Feser, Dieter		Blindenpädagoge	
Katzer, Pit		Schulleiter	
Lohmüller, Hans		Leiter sonderpädagogisches Zentrum (zusätzlich Mitglied des vds)	
Thoma, Pius		Sonderpädagoge	
Weis, Josef		Lehrer an einer allgemeinen Schule	
Wohlfeld, Rüdiger		Waldorfpädagoge	
Althusmann, Bernd		<i>Politikerinnen und Politiker</i>	CDU
Erdsiek-Rave, Ute	SPD		
Evers-Meyer, Karin	SPD		
Gebauer, Yvonne	FDP		
Hüppe, Hubert	CDU		
Jungkamp, Burkhard	SPD		
Jürgens-Pieper, Renate	SPD		
Lange, Josef	CDU		
Löhrmann, Sylvia	SPD		
Lorz, Alexander	CDU		
Merz, Gerhard	SPD		
Quante-Brandt, Eva	SPD		
Rabe, Thies	SPD		
Schmidt, Ulla	SPD		
Schwarze, Thomas	SPD		
Voges, Michael	SPD		
von Plottnitz, Rupert	Grüne		
Ackfeld, Fraucke	<i>Vertreterinnen und Vertreter von Verbänden oder Vereinen</i>		Aktionstag Inklusion
Cremer, Alexandra			Netzwerk Inklusion
Dawletschin-Linder, Camilla		Gemeinsam leben - Gemeinsam lernen	
Franz, Gerhard Ulrich		Gesamtschulverband	
Georgi, Martin		Aktion Mensch	
Kraus, Josef		Lehrerverband	
Meidinger, Hans-Peter		Deutscher Lehrerverband	
Niehoff, Ulrich		Lebenshilfe	
Stein, Annette		Bertelsmann Stiftung	
Stöppler, Thomas		vds	
Thoms, Eva		mittendrin e.V.	
Gold, Andreas		Pädagogische Psychologie	
Hinz, Andreas		Inklusionspädagogik	

<sup>34</sup> Die Zuordnung orientiert sich an der Bezeichnung in den Artikeln, in denen die Personen Erwähnung finden.

<sup>35</sup> vds = Verband Sonderpädagogik e.V.

Katzenbach, Dieter	<i>(praktizierende und ehemalige) Wissenschaftlerinnen und Wissen- schaftler<sup>36</sup></i>	Inklusive Pädagogik und Didaktik bei kognitiver Beeinträchtigung
Klemm, Klaus		Empirische Bildungsforschung und Bil- dungsplanung
Poscher, Ralf		Rechtswissenschaften (Abteilung Öffent- liches Recht)
Preuss-Lausitz, Ulf		Erziehungswissenschaften (Fachgebiet: Schulpädagogik)
Rauin, Udo		Erziehungswissenschaften
Schöler, Jutta		Erziehungswissenschaften (Fachgebiet: Schulpädagogik)
Stein, Anne-Dore		Heilpädagogik
Trautmann, Thomas		Erziehungswissenschaften (Elementar- und Primarstufe)
von Stechow, Elisabeth		Erziehungswissenschaften (Schwerpunkt Beeinträchtigung der emotionalen und sozialen Entwicklung)
Wocken, Hans		Lernbehinderten- und Integrationspäda- gogik
Borowski, Sonja		<i>Anderere</i>
Ehrhardt, Kirsten	Journalistin und Mutter	
Kilian, Rainer	Schulamtsdirektor	
Munoz, Vernor	UN-Beauftragter	
Reiserer, Markus	Leiter ZfL München	
Roth, Sandra	Journalistin und Mutter	
Wolters, Angelika	Jury Mitglied Jakob-Muth-Preis	
Wößmann, Ludgar	Bildungsökonom	
Verschiedene Personen auf Aktionstagen zur Inklusion (FR22 & FR28)	Verschiedenes	

## A9 Name und Profession der Kommentierenden

Name	Professionsgruppe	Anzahl	Zeitung
Bengel, Michael	<i>Autorinnen und Autoren</i>	1	Frankfurter Allgemeine Zeitung
Seddig, Katrin		1	taz
Schmoll, Heike	<i>Journalistinnen und Journalisten</i>	4	Frankfurter Allgemeine Zeitung
Geyer, Christian		3	Frankfurter Allgemeine Zeitung
Füller, Christian		2	taz
Klein, Susanne		2	Süddeutsche Zeitung
Lehmann, Anna		2	taz
Osel, Johann		2	Süddeutsche Zeitung
Schumann, Brigitte		2	taz
Brinck, Christine		1	Die Welt
Dahe, Keyvan		1	Frankfurter Rundschau
Drieschner, Frank		1	Die Zeit
Grüling, Birk		1	taz
Hanack, Peter		1	Frankfurter Rundschau
Kramer, Bernd		1	taz

<sup>36</sup> Die Fachbereiche werden aus den Beschreibungen der Universitäten ermittelt, an denen die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler lehren beziehungsweise lehrten (aktive sowie emeritierte Personen sind inbegriffen).

Mönch, Regina		1	Frankfurter Allgemeine Zeitung
Peter, Tobias		1	Frankfurter Rundschau
Posener, Alan		1	Die Welt
Prantl, Heribert		1	Süddeutsche Zeitung
Reiter, Udo		1	Süddeutsche Zeitung
Schultz, Tanjev		1	Süddeutsche Zeitung
Vitzthum, Thomas		1	Die Welt
Weyrosta, Jonas		1	taz
Felten, Michael		2	Süddeutsche Zeitung
Gehrke, Ralph	<i>Pädagogen</i>	1	Frankfurter Allgemeine Zeitung
Ruß, Klaus		1	Frankfurter Allgemeine Zeitung
Speck, Otto		1	Süddeutsche Zeitung
Kramp-Karrenbauer, Annegret	<i>Politikerinnen und Politiker</i>	1	Die Zeit
Lang, Hansgünter		1	Frankfurter Allgemeine Zeitung
Ahrbeck, Bernd		3	Frankfurter Allgemeine Zeitung
Struck, Peter		3	Frankfurter Rundschau
Winkel, Rainer		2	Frankfurter Allgemeine Zeitung, Die Welt
von Knebel, Ulrich	<i>Professoren</i>	1	Frankfurter Allgemeine Zeitung
Klein, Hans Peter		1	Frankfurter Allgemeine Zeitung
Klemm, Klaus		1	Die Zeit
Wocken, Hans		1	Süddeutsche Zeitung
Kässmann, Margot	<i>Pfarrerin</i>	1	BILD
Kraus, Josef	<i>Psychologe</i>	1	Frankfurter Allgemeine Zeitung
Hamacher, Sabine	<i>Redakteur</i>	1	Frankfurter Rundschau
Dräger, Jörg	<i>Vorstand</i>	1	Süddeutsche Zeitung
Hahne, Peter	Keine Angabe	1	BILD
ohne Autor	möglich	1	Frankfurter Rundschau

## A10 Liste der zitierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler

Fachbereich <sup>37</sup>	Name	Anzahl der Erwähnungen oder selbst-schreibend	Zeitung (Anzahl der Erwähnungen)
<i>Erziehungs- und Bildungswissenschaften</i>	Preuss-Lausitz, Ulf	4	Die Zeit (1) Frankfurter Rundschau (1) Süddeutsche (1) taz (1)
	Powell, Justin	3	Die Zeit (1) Frankfurter Rundschau (1) taz (1)
	Demmer-Dieckmann, Irene	1	Süddeutsche (1)
	Hattie, John	1	Welt (1)
	Rauin, Udo	1	Frankfurter Rundschau (1)
	Schöler, Jutta	1	Zeit (1)
	Winkel, Rainer	1	Welt (1)
<i>Sonderpädagogik</i>	Wocken, Hans	13	Die Welt (1) Die Zeit (2) Frankfurter Allgemeine (1) Frankfurter Rundschau (3) Süddeutsche (4) taz (2)
	Ahrbeck, Bernd	9	Die Welt (1) Die Zeit (1) Frankfurter Allgemeine (5) Süddeutsche (2)
	Hartke, Bodo	3	Die Zeit (1) Frankfurter Allgemeine (1) taz (1)
	Hillenbrand, Clemens	3	Die Zeit (3)
	Seitz, Simone	1	Süddeutsche (1)
	Stein, Anne-Dore	2	Frankfurter Rundschau (1) Süddeutsche (1)
	van Essen, Fabian	1	Welt (1)
	von Stechow, Elisabeth	1	Frankfurter Rundschau (1)
<i>Psychologie</i>	Dollase, Rainer	1	Welt (1)
	Hasselhorn, Marcus	2	Die Welt (1) Süddeutsche (1)
	Grewe, Norbert	1	Welt (1)
	Gold Andreas	1	Frankfurter Rundschau (1)
<i>Empirische Unterrichts- und Bildungsplanung</i>	Klemm, Klaus	20	Die Welt (4) Die Zeit (3) Frankfurter Allgemeine (1) Frankfurter Rundschau (2) Süddeutsche (9) taz (1)
	Vock, Miriam	1	Frankfurter Allgemeine (1)
<i>Inklusionsforschung</i>	Hinz, Andreas	2	Die Zeit (1) taz (1)
	Kloth, Andreas	1	Süddeutsche (1)
	Katzenbach, Dieter	1	Frankfurter Rundschau (1)
<i>Pädagogik und Didaktik</i>	Becker-Mrotzek, Michael	1	Frankfurter Allgemeine (1)
	Trautmann, Thomas	1	taz (1)
<i>Rechtswissenschaften</i>	Poscher, Ralf	1	taz (1)

<sup>37</sup> Der Fachbereich bezieht auf den Bereich, in dem die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zuletzt tätig waren. In der Liste sind sowohl emeritierte wie praktizierende Personen inbegriffen.

## A11 Bildungsberichte, Studien und Umfragen

Jahr	Bildungsbericht, Studie oder Umfrage	Zeitung (Anzahl der Artikel)	Gesamtzahl
2006	/	/	0
2007	Studie der Arbeiterwohlfahrt „Armut im frühen Grundschulalter“	taz (1)	2
	Bericht der UN-Monitoringstelle	Frankfurter Rundschau (1)	
2008	Der große BILD-Bildungsreport	BILD (1)	1
2009	Bericht der Kultusministerkonferenz	taz (1)	4
	Studien der Bertelsmann-Stiftung	Die Zeit (1)	
		Süddeutsche Zeitung (1)	
	Bericht der UN-Monitoringstelle	Die Zeit (1)	
2010	Studie der Bertelsmann-Stiftung	Die Welt (1)	2
		Frankfurter Allgemeine Zeitung (1)	
2011	Studien der Bertelsmann-Stiftung	Frankfurter Rundschau (1)	4
		Süddeutsche Zeitung (1)	
	Infratest-Umfrage vom VBE	Frankfurter Rundschau (1)	
	IQB-Studie	Frankfurter Allgemeine Zeitung (1)	
2012	Studien der Bertelsmann-Stiftung	Die Welt (1)	9
		taz (1)	
		Süddeutsche Zeitung (2)	
		Frankfurter Allgemeine Zeitung (3)	
	Bundesbildungsbericht	taz (1)	
	Studie der Hessenstiftung „Familie hat Zukunft“	Frankfurter Rundschau (1)	
2013	Studien der Bertelsmann-Stiftung	Die Welt (3)	10
		Frankfurter Rundschau (3)	
		Süddeutsche Zeitung (1)	
		taz (1)	
	PULLS-Studie	Frankfurter Rundschau (1)	
	Umfrage zur Inklusion des Instituts Allensbach (Emnid)	Süddeutsche Zeitung (1)	
2014	Studien der Bertelsmann-Stiftung	Süddeutsche Zeitung (2)	16
		taz (2)	
		Die Welt (1)	
		Die Zeit (1)	
	Nationaler Bildungsbericht	Die Welt (1)	
		Frankfurter Allgemeine Zeitung (1)	
	Elternumfrage der JAKO-O	Die Welt (1)	
	Umfrage des Deutschen Instituts für Menschenrechte	Süddeutsche Zeitung (1)	
		taz (1)	
	Bericht der UN-Monitoringstelle	Frankfurter Rundschau (1)	
Frankfurter Allgemeine Zeitung (1)			
IQB-Studie	Die Zeit (1)		
	Süddeutsche Zeitung (1)		
Studie BiLief	Zeit (1)		
2015	Studien der Bertelsmann-Stiftung	Süddeutsche Zeitung (2)	14
		Die Welt (1)	
		Frankfurter Rundschau (1)	
	Forsa-Lehrerumfrage	Süddeutsche Zeitung (3)	
		Frankfurter Rundschau (1)	
	Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung „Jedes Kind ist anders“	Frankfurter Allgemeine Zeitung (1)	
		Frankfurter Rundschau (1)	
Bericht der UN-Monitoringstelle	taz (1)		
	Umfrage zur Inklusion des Instituts Allensbach (Emnid)	Süddeutsche Zeitung (2)	

	Meinungsumfrage des Landes Niedersachsen	Frankfurter Allgemeine Zeitung (1)	
2016	PULSS-Studie	Die Zeit (1)	1
2017	IQB-Studie	BILD (1)	4
	Forsa-Lehrerumfrage	Frankfurter Allgemeine Zeitung (1)	
	Inklusionsstudie auf Rügen	taz (1)	
	PISA	Süddeutsche (1)	
2018	Studien der Bertelsmann-Stiftung	taz (3)	9
		Frankfurter Rundschau (1)	
		Süddeutsche Zeitung (1)	
	Umfrage der Insa-Consulere	Die Welt (1)	
	Forsa-Lehrerumfrage	Die Welt (1)	
	Nationaler Bildungsbericht	Die Welt (1)	
	Inklusionsstudie auf Rügen	Die Zeit (1)	

## A12 Liste aller Autorinnen und Autoren

Die folgende Tabelle umfasst alle Autorinnen und Autoren, die in den Zeitungen über Inklusion schreiben. Im Unterschied zu den vorausgegangenen Tabellen, ist diese nicht auf eine journalistische Darstellungsform begrenzt. In alphabetischer Reihenfolge werden die Autorinnen und Autoren sowie deren Berufe aufgelistet, sofern diese zu recherchieren sind.

Namen der Autoren	Beruf	Zeitung, in der veröffentlicht wird
Agence France	Agentur	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Ahrbeck, Bernd	Professor	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Alexander, Robin	Journalist	<i>Welt</i>
Bach, Jana Janika	Journalist	<i>taz</i>
Balzer, Imre	Journalist	<i>taz</i>
Becker, Claudia	Journalist	<i>Welt</i>
Becker, Lisa	Journalist	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Belz, Nina	Journalist	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Bender, Justus	Journalist	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Bengel, Michael	Autor	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Bernewasser, Julia	Journalist	<i>Zeit</i>
Beucker, Pascal	Journalist	<i>taz</i>
Bielicki, Jan	Journalist	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Biewald, Nicole	Journalist	<i>Bild</i>
Bigalke, Silke	Journalist	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
BILD	Eigen	<i>Bild</i>
Bingener, Reinhard	Journalist	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Blanck, Jonna	Wissenschaftlicher Mitarbeiter	<i>taz</i>
Bleher, Christian	Journalist	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Böhme, Annegret	Journalist	<i>taz</i>
Breyton, Ricarda	Journalist	<i>Welt</i>
Brinck, Christine	Journalist	<i>Welt</i>
Büchner, Benjamin	Keine Angabe	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Buhl, Yannik	Journalist	<i>Süddeutsche Zeitung</i>

Bullion, Constanze	Journalist	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Bünder, Helmut	Journalist	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Burger, Reiner	Journalist	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Busch, Sandra	Redakteur	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Coordes, Gesa	Journalist	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Crolly, Hannelore	Journalist	<i>Welt</i>
Cwiertnia, Laura	Journalist	<i>taz</i>
Dahesch, Keyvan	Journalist	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Debus, Lutz	Journalist	<i>taz</i>
dpa	Agentur	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
dpa	Agentur	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Diehl, Lea	Journalist	<i>taz</i>
Dörhöfer, Pamela	Journalist	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Dörrenberg, Clemens	Journalist	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Dowideit, Anette	Journalist	<i>Welt</i>
Dräger, Jörg	Vorstandsmitglied	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Dribbusch, Barbara	Journalist	<i>taz</i>
Drieschner, Frank	Journalist	<i>Zeit</i>
DW	Keine Angabe	<i>Welt</i>
Edelstein, Benjamin	Wissenschaftlicher Mitarbeiter	<i>taz</i>
Ellinger, Stephan	Professor	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Euler, Ralf	Journalist	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Evangelischer Pressedienst	Agentur	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Facius, Gernot	Journalist	<i>Welt</i>
Federlin, Magdalena	Elternteil	<i>taz</i>
Felten, Michael	Pädagoge	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Finetti, Marco	Journalist	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Flamm, Stefanie	Journalist	<i>Zeit</i>
Fokken, Silke	Journalist	<i>Zeit</i>
Frankfurter Rundschau	Eigen	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Frigelj, Kristian	Journalist	<i>Welt</i>
Füller, Christian	Journalist	<i>taz</i>
Gamperls, Elisabeth	Journalist	<i>taz</i>
Gehrke, Ralph	Pädagoge	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Gerdas, Anne	Journalist	<i>Zeit</i>
Geyer, Christian	Journalist	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Globert, Yvonne	Journalist	<i>Zeit</i>
Goddar, Jeanette	Journalist	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Grass, Karen	Journalist	<i>taz</i>
Grönewald, Bettina	Journalist	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Groth, Andreas	Journalist	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Groth, Andreas	Journalist	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Grüling, Birk	Journalist	<i>taz</i>
Haack, Frankziska	keine Angabe	<i>taz</i>
Hahn, Thomas	Journalist	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Hahne, Peter	Keine Angabe	<i>Bild</i>

Hamacher, Sabine	Redakteur	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Hanack, Peter	Journalist	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Hanfeld, Michael	Journalist	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Hanslick, Patrik	Kind	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Harmsen, Torsten	Journalist	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Hartung, Manuel	Journalist	<i>Zeit</i>
Hedtke, Katrin	Journalist	<i>taz</i>
Heim, Manuela	Journalist	<i>taz</i>
Helbig, Felix	Journalist	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Held, Gerd	Publizist	<i>Welt</i>
Helle, Lea	Kind	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Hierlemann, Heloise	Kind	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Hofmann, Christiane	Wissenschaftlicher Mitarbeiter	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Holzki, Larissa	Redakteur	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Hornig, Sten	Journalist	<i>Bild</i>
Hübner, Bernhard	Journalist	<i>taz</i>
Hübner, Linda	Journalist	<i>Welt</i>
Irlé; Katja	Journalist	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Janisch, Wolfgang	Journalist	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Josef Kraus	Psychologe	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Kailitz, Susanne	Journalist	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Kaiser, Mareice	Journalist	<i>taz</i>
Kamann, Matthias	Journalist	<i>Welt</i>
Katholische Nachrichten Agentur	Agentur	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Keller, Gabriela	Journalist	<i>taz</i>
Kelnberger, Josef	Redakteur	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Kerbel, Barbara	Journalist	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Kerstan, Thomas	Journalist	<i>Zeit</i>
Klaaßen, Lars	Autor	<i>taz</i>
Klein, Hans-Peter	Professor	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Klein, Susanne	Journalist	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Klemm, Klaus	Professor	<i>Zeit</i>
Klöpper, Anna	Journalist	<i>taz</i>
Knapp, Ursula	Journalist	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Koch, Brigitte	Journalist	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Kohlmaier, Matthias	Redakteur	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Köneke, Judith	Journalist	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Kortüm, Lisa	Kind	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Kowitz, Dorit	Journalist	<i>Zeit</i>
Kramer, Bernd	Journalist	<i>taz</i>
Kramp-Karrenbauer, Annegret	Politiker	<i>Zeit</i>
Kretz, Sebastian	Journalist	<i>Zeit</i>
Krüger, Anja	keine Angabe	<i>taz</i>
Kutter, Kaija	Journalist	<i>taz</i>
Lang, Hansgünter	Politiker	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>

Langenau, Lars	Journalist	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Laurenz, Nike	Journalist	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Lehmann, Anna	Journalist	<i>taz</i>
Leister, Annika	Journalist	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Lübbert, Anke	Journalist	<i>Zeit</i>
Lübbert, Anke	Journalist	<i>taz</i>
Ludwig, Kristiana	Journalist	<i>taz</i>
Maennel, Jürgen	Journalist	<i>Bild</i>
Majorczyk, Sarah	Journalist	<i>Bild</i>
Mappes-Niedeck, Norbert	Journalist	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Martenstein, Harald	Journalist	<i>Zeit</i>
Meier, Kerstin	Keine Angabe	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Meier, Nicole	Journalist	<i>Zeit</i>
Meister, Gabriele	Journalist	<i>Zeit</i>
Menzel, Maria	Journalist	<i>Welt</i>
Meyer, Steffen	Journalist	<i>Bild</i>
Michel, Nadine	Journalist	<i>taz</i>
Mönch, Regina	Journalist	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Müller, Claus-Peter	Journalist	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Munzinger, Paul	Autor	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Müssigmann, Lena	Journalist	<i>taz</i>
Mutlu, Öczan	Politiker	<i>Zeit</i>
ohne Verfasser	Eigen	<i>taz</i>
Osel, Johann	Journalist	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Otto, Jeannette	Journalist	<i>Zeit</i>
Pauli, Ralf	Journalist	<i>taz</i>
Pergande, Frank	Journalist	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Peter, Tobias	Journalist	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Pfahl, Lisa	Professor	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Posener, Alan	Journalist	<i>Welt</i>
Powell, Justin	Professor	<i>taz</i>
Pramstaller, Christopher	Journalist	<i>Zeit</i>
Prantl, Heribert	Journalist	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Preuss, Roland	Redakteur	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Rath, Christian	Journalist	<i>taz</i>
Rathke, Martina	Journalist	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Reinhäckel, Heide	keine Angabe	<i>taz</i>
Reinsch, Melanie	Journalist	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Reiter, Udo	Journalist	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Repinski, Gordon	Journalist	<i>taz</i>
Reuter, Timo	Journalist	<i>taz</i>
Riedel, Phillip	Keine Angabe	<i>Zeit</i>
Röder, Joscha	Kind	<i>Zeit</i>
Rosebrock, Almut	Autor	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Roth, Sandra	Journalist	<i>Zeit</i>
Ruß, Klaus	Pädagoge	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>

Schäfer, Madlen	Journalist	<i>Bild</i>
Scharpen, Andrea	Journalist	<i>taz</i>
Schenk, Arnfrid	Journalist	<i>Zeit</i>
Schimpf, Wolfgang	Pädagoge	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Schmidt, Volker	Redakteur	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Schmidt, Wolf	Journalist	<i>taz</i>
Schmoll, Heike	Journalist	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Schnabel, Ulrich	Journalist	<i>Zeit</i>
Scholz, Reiner	Journalist	<i>Zeit</i>
Schubert, Frankziska	Journalist	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Schüler	Kind	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Schultz, Tanjev	Journalist	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Schumann, Brigitte	Journalist	<i>taz</i>
Schwager, Martina	Keine Angabe	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Seddig, Katrin	Autor	<i>taz</i>
Seipel, Regine	Journalist	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Seyffarth, Moritz	Journalist	<i>Welt</i>
Siebel, Tamara	Kind	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Siems, Dorothea	Journalist	<i>Welt</i>
Soldt, Rüdiger	Journalist	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Speck, Otto	Pädagoge	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Spiewak, Martin	Journalist	<i>Zeit</i>
Stein, Roland	Professor	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Steinbach, Anna	Journalist	<i>Bild</i>
Steinbacher, Ralf	Journalist	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Stengel, Eckhardt	Journalist	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Ströbele, Carolin	Journalist	<i>Zeit</i>
Struck, Peter	Professor	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Süddeutsche	Eigen	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Taffertshofer, Birgit	Journalist	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Tiede, Peter	Journalist	<i>Bild</i>
Tomaszewski, Oliver	Psychologe	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Traar, Christian	Journalist	<i>Zeit</i>
Trautsch, Matthias	Journalist	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Ustorf, Anne-Ev	Journalist	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Vates, Daniela	Journalist	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Vitzthum, Thomas	Journalist	<i>Welt</i>
von Bebenburg, Pitt	Journalist	<i>Frankfurter Rundschau</i>
von Knebel, Ulrich	Professor	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Wagner, Yvonne	Autor	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Wahler-Göbel, Susanne	keine Angabe	<i>taz</i>
WELT	Eigen	<i>Welt</i>
Wernicke, Christian	Journalist	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Weyrosta, Jonas	Journalist	<i>taz</i>
Winkel, Rainer	Professor	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Winkel, Rainer	Professor	<i>Welt</i>

Witzel, Thomas	Journalist	<i>Frankfurter Rundschau</i>
Wocken, Hans	Pädagoge	<i>Süddeutsche Zeitung</i>
Wyputta, Andreas	Journalist	<i>taz</i>
ZEIT	Eigen	<i>Zeit</i>
Zimmermann, Moritz	Journalist	<i>Frankfurter Rundschau</i>

## Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere eidesstattlich, dass ich die von mir vorgelegte Dissertation selbstständig und ohne unzulässige Hilfe angefertigt, die benutzten Quellen und Hilfsmittel vollständig angegeben und die Stellen der Arbeit einschließlich Tabellen, Karten und Abbildungen, die anderen Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, in jedem Einzelfall als Entlehnung kenntlich gemacht habe; dass diese Dissertation noch keinem anderen Fachbereich zur Prüfung vorgelegen hat; dass sie noch nicht veröffentlicht worden ist, sowie dass ich eine solche Veröffentlichung vor Abschluss des Promotionsverfahrens nicht vornehmen werde. Die Promotionsordnung ist mir bekannt. Die von mir vorgelegte Dissertation ist von Frau Prof. Dr. Conny Melzer betreut worden.

Köln, den 12.10.21

---

Ort, Datum



---

Unterschrift