

# Demokratie und Didaktik – oder warum Schulentwicklung und Inklusion nicht beliebig sein können

*Kersten Reich*

Wie Menschen miteinander umgehen, dies hängt ganz von der politischen, ökonomischen und sozialen Verfassung ihrer Lebensverhältnisse, von den Bedingungen ihrer Kultur (Normen, Werten Religionen usw.) und ihres wechselseitigen Verständnisses (Haltungen, Erwartungen, Kommunikationsformen) füreinander und miteinander ab. In der Pädagogik wurden in früheren Zeiten oft bevorzugt die engeren Bedingungen der Unterwerfung, der Zucht und Disziplinierung gesehen, die ein möglichst reibungsloses Funktionieren der notwendig erscheinenden Wissensvermittlung, der Haltungen und Erwartungen im Umgang und Übergang der Generationen ausdrückte. Ganz anders muss dieses Verhältnis jedoch dann bestimmt werden, wenn wir von demokratischen Verhältnissen ausgehen, in denen nicht nur die Rechte der Menschen im Umgang miteinander neu geregelt wurden, in denen es nicht mehr vorrangig um autoritäre Unterwürfigkeit und auch nicht mehr um ein gleichgültiges Nebeneinander gehen kann, weil jeder Mensch einen individuellen Freiheitsraum beansprucht, der dem Ideal nach auf gleichen Chancen beruhen soll. Demokratie stellt für die Pädagogik und hier für die Didaktik eine Herausforderung dar, aber nur wenige Didaktiker haben sich dieser umfassend gestellt, weil Didaktik meist auf eine Art Unterrichtstechnik oder Ratgebermethodik beschränkt entwickelt wurde. Am eindruck- und wirkungsvollsten war für die Verbindung von Demokratie und Erziehung bisher die Pädagogik John Deweys, der den Zusammenhang umfassend entwickelt und begründet hat. Auf seinen Argumenten will ich hier aufbauen, indem ich in vier Schritten das Verhältnis von Demokratie und Didaktik, Schulentwicklung und Inklusion besprechen will: (1) Kriterien zur Demokratieentwicklung in der Erziehung; (2) Grundansätze zur Förderung von Inklusion; (3) Förderung als demokratische und pädagogische Haltung; (4) Inklusion und die Schwierigkeiten der Praxis. Ich will mit meinem Beitrag dabei auf Grundbedingungen pädagogischen und didaktischen Handelns im Blick auf das Ziel einer inklusiven Erziehung reflektieren, und insbesondere für Deutschland

eine grundlegende Reform anmahnen (zum Hintergrund meines Ansatzes vgl. auch Reich 1998, 2005a, 2008b).

## 1 Kriterien zur Demokratieentwicklung in der Erziehung

John Dewey hat eine Demokratietheorie vorgelegt, die auf einer Partizipation aller Gesellschaftsmitglieder von unten beruht. Politisch, so sagt Dewey, meint Demokratie eine Regierungsform, die das Wohlergehen eines bestimmten Individuums nicht über das aller anderen stellt. Dies setzt Gesetze und Fördermaßnahmen für alle voraus, aber es setzt auch voraus, dass die Rechte aller wahrgenommen und durch direkte Beteiligung gestärkt werden (vgl. Dewey MW 10: 137f.). Dabei wurzelt seine Demokratietheorie auf den Grundprinzipien der Unterschiedlichkeit innerhalb und zwischen *communities* in einer *society*. In »Democracy and Education« hat Dewey dabei zwei wesentliche Kriterien für das Gelingen von Demokratie aufgestellt (vgl. dazu auch Reich 2005b, 2008a):

1. Demokratie entsteht dort leichter und nachhaltiger, wo die bewusst geteilten Interessen in einer Gemeinschaft unterschiedlich sind und sich in ihrer Unterschiedlichkeit breit entfalten können. Je mehr Diversität in einer Gemeinschaft möglich ist, desto stärker akzeptieren die Mitglieder dieser Gemeinschaft auch die Notwendigkeit von Unterschieden in ihrer Gruppe. Jedes Individuum in dieser Gemeinschaft muss die Möglichkeit haben, an diesen unterschiedlichen Interessen zu partizipieren. »Only by direct active participation in the transactions of living does anyone become familiarly acquainted with other human beings and with ›things‹ which make up the world« (Dewey LW 16: 244). Diese Idee lässt sich z. B. auf Behinderungen übertragen: Ein Umgang mit Behinderungen gelingt dort leichter, wo innerhalb einer Verständigung über unterschiedliche Fähigkeiten und Ressourcen von Individuen eine Anerkennung von Vielfalt und Unterschiedlichkeit entwickelt wird. Unterschiedlichkeit muss innerhalb einer solchen Gesellschaft ein geschätzter Wert sein, den man nicht fürchtet, sondern den man zum Nutzen aller breit entwickelt. Zugleich soll aber auch jeder gleich behandelt werden, was für Menschen mit unterschiedlichen Ressourcen eine unterschiedliche Förderung einschließt, wenn alle möglichst umfassende Handlungschancen in ihrer Gemeinschaft haben sollen.

2. Die Reichhaltigkeit und Unterschiedlichkeit des Austausches mit anderen Gemeinschaften zeigt die Bereitschaft zur Demokratie, wenn nicht nur eine formale Interaktion zwischen sozialen Gruppen in einer Gesellschaft stattfindet, sondern wenn alle unterschiedlichen Gruppen oder Gemeinschaften in einer Demokratie ihre Unterschiedlichkeit untereinander als Pluralismus, Multikulturalität, Andersheit schätzen und bewusst entwickeln. Auch diese Idee ist für den Umgang mit Behinderungen wesentlich: Hier reicht es nicht aus, Behinderte als eine Gruppe neben anderen zu sehen und sie als Gruppe ihre eigene Welt entfalten zu lassen, sondern die gesamte Gesellschaft ist aufgefordert, diese Gruppe in ihrer Bedeutung für sich zu entdecken, zu akzeptieren und als Bereicherung des eigenen Lebens zu schätzen. Dies setzt einen ausgeprägten demokratischen Habitus voraus, der kontinuierlich neue Herausforderungen im Rahmen des sozialen Wandels durch die unterschiedlichen Interaktionen herzustellen und stets neu zu justieren in der Lage ist. Je mehr sich einzelne gesellschaftliche Gruppen in eine eigene Denkweise abkapseln und Austausch mit anderen vermeiden, desto weniger Anschluss werden sie an die demokratische Entwicklung finden und desto weniger wird die demokratische Entwicklung insgesamt gestärkt. Deshalb gehören Minderheitenrechte zu den wesentlichen Rechten in einer Demokratie, um nicht bestimmte Interessen (auch größerer Gruppen) gegen andere durchzusetzen. Vielmehr bedeutet Demokratie eine Achtung vor dem Anderen, der anders als ich ist, was auch eine Förderung seiner Handlungschancen zur Teilnahme an der Demokratie an die erste Stelle des Handelns aller rücken muss. Beide Grundsätze, so argumentiert Dewey (MW 9: 93), sind für die Erziehung von ausschlaggebender Bedeutung. Demokratische Gesellschaften, die ihnen folgen, zeigen sich prinzipiell interessierter an einer freiheitlichen, aber auch einer respektvollen und alle Menschen achtenden Erziehung. Insbesondere für behinderte Menschen sind die Grundsätze wesentlich, denn sie sichern ihnen trotz gegebener oder zugeschriebener Einschränkungen gleiche Rechte und dazu auch Ansprüche auf eine besondere Förderung, um an den Chancen der gesamten Gesellschaft hinreichend teilnehmen zu können. Dies gibt der Erziehung als wesentlicher Chance zur Bereitstellung der Möglichkeiten für eine Entwicklung aller eine grundlegende Bedeutung. Dewey verbindet diese Bedeutung mit der Idee eines kontinuierlichen Wachstums, das Erziehung gesellschaftlich wie

individuell zu fördern hat: Wachstum durch Erziehung und Lernen ist grundsätzlich eine individuelle Aufgabe in der Gesellschaft, weil ein jeder seine eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen hat und entwickeln kann, aber es ist immer zugleich auch eine gesellschaftliche Aufgabe, weil die Gesellschaft Ressourcen und eine entsprechende Lernumgebung bereitzustellen hat, die diese Aufgabe im Interesse aller und der Demokratie tatsächlich entfaltet und ernst nimmt. Dewey sagt, dass »each individual constitutes his own class« (MW 9: 96), was meint, dass auch unsere Klassifikationen von behindert und nicht behindert stets relativiert sind, da wir uns immer bewusst sein müssen, dass alle Menschen große Unterschiede untereinander aufweisen. Wir sehen und betonen nur manche Unterschiede anders als andere. Grundsätzlich jedoch sollten wir alle Unterschiede als Chance begreifen, unser Leben in seiner Vielfalt, in den Chancen des Wachstums durch die Unterschiedlichkeit zu sehen, und uns nicht vorschnell – besonders in der Erziehung – auf einseitige Wege des Vorgehens und des Ausschließens festlegen. Dabei entsteht ein demokratisches Leben durch die Offenheit des gemeinsamen Umgangs, die gemeinsame Kommunikation, dabei die Erweiterung der Handlungschancen von Individuen, die untereinander und miteinander an ihren und fremden Interessen partizipieren, an ihren sehr unterschiedlichen Konstruktionen von Wirklichkeiten teilhaben können, wobei jeder seine Interessen auf die der anderen zurückbeziehen muss. Dies gelingt aber nur dann, wenn wir den anderen Anderen auch tatsächlich in unserer Gemeinschaft erleben, wenn wir ihn nicht von vornherein ausschließen und bestimmten eingegrenzten Wegen zuweisen, wenn wir uns, um es mit Levinas auszudrücken, dem Angesicht des Anderen tatsächlich in unserer Gemeinschaft stellen. Aus einer solchen Haltung heraus entsteht z. B. die Überwindung von Rassismus, von Klassentrennungen und eines begrenzten Nationalismus zumindest in den Denk- und Werthaltungen, drei Bedingungen, die nach Dewey die Menschen ansonsten vor allem daran hindern, zu einer größeren Selbstentfaltung zu gelangen. Gewiss müssen wir auch den Umgang mit Behinderungen zu dieser Liste hinzufügen.

Wachstum ist nach diesen Kriterien Wachstum in Vielfalt für alle: »For a progressive school is primarily concerned with growth, with a moving and changing process, with transforming existing capacities and experiences; what already exists by way of native endowment and past achievement is subordinate to what it may become.« (Dewey LW 3: 261) Im Blick auf

solches Wachstum haben alle Menschen ihre »abilities« und »disabilities«. Dewey unterscheidet hier nicht nach Behinderungen besonderer Art, sondern sieht die Herausforderung darin, wie wir demokratisch überhaupt mit Unterschiedlichkeit umgehen. Denn wer könnte je garantieren, dass wir (ein jeder in seinen besonderen Voraussetzungen), wenn Unterschiede unterschiedlich zwischen Menschengruppen geregelt werden, nicht auch ohne eigenes Zutun zu den ausgesonderten, abgeschobenen, selektierten, benachteiligten Menschen gehören? Eine Demokratie muss sich Unterschiedlichkeit leisten können und wollen, wenn sie die Grundgedanken der Demokratie selbst ernst nehmen will.

Akzeptieren wir, und das ist besonders für alle Erzieher wie Eltern und Lehrer erforderlich, eine solche Haltung, dann können wir eine Steigerung der Vielfalt von Interessen erwarten, auf die Menschen positiv in ihrem wechselseitigen Kontakt reagieren können, um zu eigenen Handlungen und neuen Handlungschancen zu finden. Je weiter sich die Gruppeninteressen unterschiedlich entwickeln können, je weniger sie Gruppenegoismen oder einseitigen Interessen folgen, um so größer erscheinen die individuellen Chancen in einer Demokratie. Der Pragmatismus wie heute der Konstruktivismus, der sich auf ihn bezieht (vgl. Reich 2005a, 2008b), sind wichtige Kräfte in diesem Kampf um mehr oder tiefere Demokratie. Dewey hat eine komplexe Kulturtheorie in dieser Hinsicht entwickelt und uns bis heute zur Aufgabe gestellt (vgl. z. B. einführend Hickman/Neubert/Reich 2004, Hickman 1998, Dickstein 1998).

Diese Aufgabe erfüllt sich allerdings nie von allein. Sie stellt alle an einer demokratischen Erziehung interessierten Menschen vor eine schwierige Herausforderung und erfordert eine aktive, kämpferische Haltung. Auch wenn John Dewey zwei eindeutige Kriterien für Demokratie nennt und sehr klar für eine partizipatorische Demokratie plädiert, die vor allem ihre Erziehungsaufgaben annimmt, so sieht er die Probleme einer Verführung der Massen und die Gefahr des Untergangs demokratischer Systeme und ihre Verwandlung in Diktaturen vor dem Hintergrund der geschichtlichen Ereignisse im 20. Jahrhundert auch sehr deutlich (vgl. dazu z. B. »The Public and its Problems« in LW 2 und »Freedom and Culture« in LW 13). Sein Bild des Menschen ist deshalb nicht frei schwebend und losgelöst von der kapitalistischen, konkurrenzbezogenen und demokratischen Entwicklung selbst. Die Demokratie ist eine Lebens- und Handlungschance, aber sie steht und fällt damit, inwieweit alle Menschen auch tatsächlich

in ihr partizipieren können, um die Früchte dieser Partizipation zu ernten. Partizipation ist ein Schlüssel zum Erfolg, weil sie entsprechend der zwei Kriterien erst eine wirklich tiefe Verankerung demokratischen und solidarischen Handelns bis in die konkreten Praktiken hinein erlaubt. Dieses Modell wird heute auch als *deep democracy* bezeichnet und steht im Gegensatz zum bloß repräsentativen Modell der Demokratie. Demokratie scheitert für Vertreter dieses Ansatzes, wenn sie nicht eine direkte Bürgerbeteiligung ermöglicht und möglichst hohe Teilhaberechte in der Kommunikation und Verbundenheit der Gesellschaftsmitglieder gestattet. Dies gilt insbesondere auch für die Sicherung der Rechte von Behinderten und die Integration in die Handlungschancen der Gesellschaft.

## 2 Grundansätze zur Förderung von Inklusion

Mit Behinderungen oder als innere Schwächen attribuierten Fehlern von Körpern oder menschlichen Handlungen hat man bis in unsere Zeit in der Gesellschaft immer wieder Menschen von den Möglichkeiten einer gleichen Partizipation an individuellen Lebenschancen ausgeschlossen. Dewey sah dies schon vor langer Zeit (vgl. dazu McDermott 1992): »When individuals start in the race handicapped by differences in birth, education, family, business, friends, and inherited wealth, there is no selection of ability; there is selection of the privileged.« (Dewey MW 5: 470f.) Dies gilt auch für Behinderungen, wie sie heute in der Sonderpädagogik zugeschrieben werden (vgl. Dreher/Reich 2006). Nun wird es zur Frage, inwieweit die Privilegierten Solidarität denen gegenüber noch praktizieren wollen, die solche Selektionen erleiden.

Da und insofern sich Demokratien jedoch darauf verständigt haben, allen Menschen zumindest formal gleiche Rechte zukommen lassen zu wollen, da die individuellen Freiheiten nur entwickelt und gelebt werden können, wenn hierzu auch hinreichend gleiche Chancen gewährt werden, müssen auch die als behindert eingeschätzten oder sich selbst einschätzenden Menschen überhaupt eine ansatzweise freie Wahl ihrer Chancen erhalten können. Die Gesellschaft muss ihnen entsprechend ihrer Ressourcen eine Förderung zukommen lassen, die grundsätzlich ihre Chancen als eine Erhöhung ihrer Wahlfreiheiten gewährt und diese stärkt. Nicht wahrnehmbare Fähigkeiten – *disabilities* – sind deshalb gerade für die Erziehung Herausforderungen, weil sie auf sehr unterschiedlichen Ebenen

und in vielen Aspekten der Persönlichkeitsentwicklung sehr viele Lerner betreffen. Ein demokratischer Anspruch besteht darin, diese Herausforderung umfassend anzunehmen und nicht erst dann einzugreifen, wenn schon wichtige Chancen der Entwicklung verspielt sind. Darin sind sich alle wissenschaftlich begründeten Ansätze integrativer oder inklusiver Erziehung heute einig. Zudem ist zunehmend erkannt worden, dass der Begriff der Behinderung selbst ein problematischer und stets vor kulturellen Kontexten und Zuschreibungen zu reflektierender ist (vgl. aus konstruktivistischer Sicht z. B. Laubenstein 2008).

In den Ländern, in denen der demokratische Anspruch an die Erziehung auch im Blick auf Behinderungen in diesem Sinne und auf dieser Grundlage aktiv entwickelt wird, sind vor allem zwei Grundansätze zu beobachten:

1. Verteilungsansätze betonen die kompensatorische Funktion und wollen Hilfen unterschiedlicher Art bereitstellen. Sie wollen die externen Ressourcen stärken, um die internen Schwächen von Patienten bzw. Betroffenen auszugleichen, sie wollen angeborene oder erworbene Fehler korrigieren helfen. Da diese Schwächen und Fehler aber nicht im Verschulden der Betroffenen liegen, da sie unfreiwillig sind, muss eine demokratische Gesellschaft daraus entstehende Benachteiligungen kompensieren helfen. Alle diese Ansätze sehen das Problem darin, die bestehenden Defizite der betroffenen Personen auszugleichen, sie orientieren damit auf einen Normalfall von Entwicklung, und sie halten es für gerecht und richtig, dass eine Demokratie Leistungen erbringt, die es den Betroffenen ermöglicht, mit gleichen Chancen wie andere leben zu können.
2. Formal die Gleichheit betonende Ansätze sehen die Schwäche bisherigen Umgangs mit Handicaps aller Art nun aber gerade darin, dass man auf Grund von überwiegend medizinischen Modellen die »Fehlerquellen« im Inneren der betroffenen Personen gesehen hat, um sie mit Konzepten der Reparatur, der Unterstützung, einer helfenden Umgebung auszustatten, was jedoch zugleich zu einem Erhalt, teilweise sogar zu einer Verstärkung der Symptome führt, die man eigentlich bekämpfen will (vgl. Silvers u. a. 1998). Lekan folgert hier klar: »Gerechtigkeit erfordert, dass wir die Umwelt verändern, aber nicht die Patienten reparieren.« (Lekan 2008) Silvers betont die formal gleichen Rechte, was bedeutet, dass auch tatsächlich gleiche Handlungschancen

für die Betroffenen entwickelt werden. Dies meint, ihnen nicht nur äußere Hilfen anzubieten, sondern auch aus ihren eigenen Stärken oder Schwächen heraus gleiche Chancen in der Gesellschaft zu entwickeln, die auch nicht durch das soziale Modell einer Exklusion (wie Sonderaufbewahrung, Sonderbeschulung usw.) von vornherein beschränkt oder einseitig gelenkt werden.

Beide Ansätze haben ihre Wirksamkeit. Der zweite Ansatz ist jedoch weitreichender, weil er auch problematisieren kann, dass Behinderungen ein soziales Konstrukt sind, das – je nach Ausführung – dazu führt, die Behinderungen in Form von Ausgrenzungen eher zu verstärken als abzubauen. Der zweite Ansatz macht zugleich ein weiteres Verständnis notwendig. Nach dem ersten Ansatz wäre es noch denkbar, die mit einem Handicap versehenen Personen zu selektieren und gesondert zu fördern. Damit aber würde sich die Gemeinschaft zugleich einer direkten Verantwortung entziehen, wie es für ein stark partizipatorisches Demokratieverständnis im Sinne von Dewey und seiner Kriterien nicht hinreichend wäre. Die Forderung ist eindeutig: Mindestens große Teile der Menschen mit Handicaps müssten deshalb eine integrierte Schule mit sogenannten Normallernern besuchen, wobei Handicap hier schon bedeuten könnte, ein Lerner mit irgendeinem Förderbedarf zu sein. Weltweit besteht hier – nicht ohne Wirkung des Ansatzes von Dewey – die Tendenz, möglichst alle Lerner in eine Schule bis zur achten oder neunten Klasse, teilweise sogar bis zur zwölften Klasse gehen zu lassen. Eine solche integrierte Schule bietet eine höhere Garantie dafür, dass der Ausschluss bestimmter Gruppen nicht so schnell geschieht und auch Lerner mit schwierigen sozialen oder anderen Hintergründen eine größere Chance zur Entwicklung erhalten. Für die Handicaps, die in sehr unterschiedlichen Bereichen von mangelnder Sprachbeherrschung bis zu geistigen oder Körperbehinderungen liegen können, bedeutet die Ausweitung des Gedankens der Integration dann Inklusion. Möglichst *alle* sollen in einer Schule zusammenkommen und gemeinsam lernen, um jedem eine möglichst gleiche Chance auf Entwicklung zu geben. Die Idee der Gemeinschaft muss in einem solchen System stark sein, denn nur die Solidarität für das demokratisch Gemeinsame wird jene veranlassen, dieses System teilen zu wollen, die sich ansonsten *für sich* bessere Chancen oder Chancen auf Kosten der anderen in eigenen profilierten Schulsystemen versprechen. Hier ist insbesondere Deutschland ein einmaliges Land: Es gilt weltweit als am stärksten in der frühen Auslese (nach



der vierten Klasse), am schärfsten in der sozialen Ausgrenzung von Behinderung (durch Bildung von Sonderbeschulungen), am schwächsten in der solidarischen Bereitschaft der Bessergestellten, den Leistungsschwächeren auch in einer gemeinsamen Schule nachhaltig helfen zu wollen (durch ein prinzipiell früh geteiltes Schulsystem). Man mag es als späte Rache der Geschichte sehen, dass gerade die Deutschen, die unter den Nazis eine menschenverachtende Ausgrenzung und Selektion betrieben haben, es nicht haben lernen können, hier ihre selektiven Neigungen zu ändern. Das Paradoxe daran ist, dass die Nazis den Gemeinschaftsgeist so weit als Führer-Gefolgschaft-Prinzip entwickelt hatten, dass es in der demokratischen Entwicklung nach dem Untergang dieses Regimes schwer gefallen ist, überhaupt noch Gemeinschaftliches in der Erziehung als umfassende solidarische Perspektive zu entwickeln. Auch wenn die Siegermächte den Deutschen ihre Einheitsschulsysteme aufzwingen wollten, so scheiterten sie am konservativen Widerstand einer bewahrenden Klassenteilung, die sich aus der bereits schon auf Selektion orientierten Vergangenheit eine Rettung für die Zukunft suchte. Selbst die Kirchen mit ihren Ansprüchen an Nächstenliebe haben in diesem Feld der geteilten Klassen in verschiedenen Schulen nicht hinreichend kompensatorisch gegensteuern können. Während des Wirtschaftswunders schien dann dieses System durchaus intakt zu sein, aber heute zeigt sich, dass in Deutschland wie in keinem Industrieland der Welt sonst die soziale Herkunft für den Bildungserfolg und das spätere berufliche Leben ausschlaggebend ist (vgl. zum Hintergrund z. B. Schnepf 2002). Dieses Ergebnis wird derzeit weltweit immer wieder zitiert und von der OECD beklagt, es findet in den Sonderschulen die traurigsten Formen seiner Umsetzung.

So ist es nicht verwunderlich, dass in Deutschland der erste Denksatz dominiert. Gerade wir sind zum Beispielland für eine Verstärkung des Phänomens von Ausgrenzungen bei aller Art von zugeschrieben Schwächen geworden, und wir erleben den Misserfolg des sogenannten Förder-systems hautnah. Derzeit entlässt die deutsche Schule etwa 25 Prozent ihrer Schüler mit einem so niedrigen Abgangsniveau, dass die Lebenschancen dieser Absolventen als schlecht eingeschätzt werden müssen. Sonderschüler werden hier besonders ungünstig behandelt. Sie sind entgegen den Forderungen der UN-Konvention über die Rechte Behinderter aus dem Regelschulsystem ausgeschlossen. Von den etwa 484.000 Schülern fanden nur 14 Prozent (etwa 68.000) eine Aufnahme in normalen Schulen, wo-

bei auch hier die Unterschiedlichkeit der Schulen noch diskriminierend wirkte. Im Munoz-Bericht der OECD wurde dies besonders gerügt, aber Sprecher der deutschen Kultusministerkonferenz äußerten sich dazu nur mit großer Ignoranz und betonten den deutschen Sonderweg.<sup>1</sup>

Statt alle Kraft dafür aufzubringen, die Chancen durch neue Anforderungen und Förderungen zu verbessern, verstärkt sich dieses System selbst: So steigen die Zahlen von an Sonderschulen ausgegliederten Schülern ständig und die Hauptschulen können in vielen Bereichen nicht mehr das von ihnen erwartete Grundniveau erreichen. Die Erwartung, dass durch Ausgliederung besondere Förderung und eine Erhöhung der Lebenschancen nachgewiesen werden können, kann das System nicht erbringen. Dies liegt nicht an unwilligen Lehrern, sondern an den Bedingungen des Systems selbst, das die Handlungschancen im Lernen dadurch minimiert, dass es schon nach der vierten Klasse die Lerner nach gut, mittel und schlecht aufteilt, was dann dazu führt, dass die Guten noch besser und die Schlechten noch schlechter werden können. Insbesondere Sonderbeschulungen, wie sie vor allem weltweit in dieser Form nur in Deutschland in dieser Ausprägtheit vorkommen, verstärken den Ansatz einer scheinbaren Korrektur und Kompensation, führen aber insgesamt eher zu einer Verschlechterung der Situation. Dies hat eine Ursache in den gesellschaftlichen Folgen der ausgrenzenden Sonderpädagogik: Die erwerbzbaren Abschlüsse in Sonderschulen schließen eher aus, sie sind ausgrenzend – mit Ausnahmen bestimmter Schulen wie z. B. bei Hörschädigungen –, sie fördern nicht die Integration in das alltägliche Leben, sie ersparen den vermeintlich Gesunden den Umgang mit Behinderungen, sie verstärken die Illusion eines genormten und funktionierenden Menschen, sie bilden erwartete Maßstäbe von Verhalten aus und entsolidarisieren bereits in frühen Stufen der Entwicklung. Sie sind weder aus der Sicht der Rechte auf gleiche Entwicklung von Behinderten in der Gesellschaft noch aus pädagogischer Verantwortung heraus zu rechtfertigen. Man entschuldigt sich mit den gezielten Kompensationsmaßnahmen im Sinne einer Selektion von Schwächen jedoch gerne damit, dass so eine optimale Förderung möglich sei. Man übersieht dabei jedoch vollständig den sozialen Kontext und unterschätzt, dass die Homogenität von ausselektierten Menschen den Effekt der Aus-

---

1 Vgl. dazu z. B. den Bericht unter <http://www.archiv-der-zukunft.de/blog/?p=171> Vgl. dazu auch meine Kritik an der deutschen Lehrerbildung unter [http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich\\_works/aufsätze/reich\\_43.pdf](http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_43.pdf)

grenzung insgesamt verstärkt. Der dahinter stehende radikale Bildungs-egoismus der besser Gestellten wird heute mit fadenscheinigen Gründen verteidigt und gerechtfertigt. Wann immer das Ausland bessere Werte in inklusiven Bildungsgängen erbringt, erscheinen sie nicht auf Deutschland übertragbar, wann immer etwas Positives wie die berufliche Bildung in Deutschland erscheint, wird sie für das gesamte System idealisiert und die grundsätzlichen Schwächen werden ignoriert. Aber die Sonderschulen, die man heute nicht ohne Sarkasmus Förderschulen nennt, sollten uns desillusionieren: Im Vergleich zu Ländern mit inklusiver Erziehung sind unsere Absolventen leider nachweislich mit schlechteren Chancen zur Partizipation in der Gesellschaft ausgestattet.

Désirée Laubenstein (2008) hat grundlegend auf Haltungen im sonderpädagogischen Diskurs reflektiert, die unter den Blickwinkeln des Anderen, der Fremdheit und der Macht Behinderung konstituieren helfen. Hier sind es vor allem die Kränkungen an unseren eigenen, sicher scheinenden, Weltbildern, die wir notwendig zunächst vollziehen müssen, um uns überhaupt dem Phänomen der Behinderung offener auch pädagogisch stellen zu können. Vielleicht erhöht sich dann die Chance, dass wir stärker auf die Defizite sehen, die unser System produziert und uns energischer für eine grundlegende Reform einsetzen.

### 3 Förderung als demokratische und pädagogische Haltung

Handlungen bestimmen unser Leben und unser Leben wird durch diese Handlungen bestimmt. Das gilt auch für die Demokratie, die bei den Heranwachsenden immer mit Erziehung verbunden ist. »When the ideals of democracy are made real in our entire educational system, they will be a reality once more in our national life.« (Dewey LW 6: 98) Wenn angeführt wird, dass man nur so demokratisch sein kann, wie es das jeweilige System zulässt, dann hat Dewey eine wichtige Antwort bereit: »If democracy is possible it is because every individual has a degree of power to govern himself and be free in the ordinary concerns of life.« (Dewey LW 6: 431) Eine solche Kraft können wir für die als demokratisch geltenden Systeme durchgehend unterstellen. Aber wird sie auch hinreichend genutzt – insbesondere wenn der strukturelle Rahmen als hinderlich eingeschätzt wird?

Pragmatisten wie Konstruktivisten weisen besonders darauf hin, dass wir immer Teil eines solchen Rahmens sind, weil wir ihn selbst mit konstruie-

ren und reproduzieren. Dies geschieht in den alltäglichen Lebensformen, besonders aber in der Erziehung. Und hier können wir wieder an Dewey anknüpfen. Er ist ein Kulturtheoretiker, der viel mehr als andere für die Pädagogik darauf aufmerksam gemacht hat, dass wir die Erziehung nicht losgelöst von der demokratischen Herausforderung sehen können. Beziehen wir diese Herausforderung auf unser Thema: Wenn es um die inklusive Erziehung geht, dann ist dies nicht nur eine Frage, mit Behinderungen oder Hinderungen in pädagogischen Prozessen umzugehen, sondern auch eine Frage der Entwicklung der Demokratie. Leider haben wir diesen größeren Kontext oft aus den Augen verloren, weil wir im pädagogischen Detail kämpfen, weil wir schon pädagogischen Feldern oder Strukturen zugeordnet sind, die das bestehende System als schwer veränderbar erscheinen lassen. (Sonder-)Pädagogen aber müssen sich in beiden Perspektiven engagieren: Sie müssen überhaupt um die demokratische Entwicklung kämpfen, die in ihren pädagogischen Feldern unzureichend entwickelt ist, die weder dem Weltstandard demokratischer Bildungspraxis im Umgang mit *disabilities* entspricht noch den eigenen Idealen an eine demokratische Entwicklung genügen kann. Sie müssen aber auch pädagogisch dort, wo sie tätig sind, um ein Wachstum und eine Lernentwicklung kämpfen, die möglichst viel für ihre Lerner erreichen will. Leider kann dies im Sinne der sozialen Konstruktion von Behinderungen dazu führen, dass dann ihre durchaus erfolgreiche Arbeit die zukünftige Ausgrenzung noch verstärkt.

In Deutschland ist dieser Kampf deshalb viel schwieriger als in Ländern, die bereits eine inklusive Erziehung leisten. Dies ist bei weitem die Mehrheit anderer Länder, denn schon das dreigliedrige Schulsystem (mit seiner Tendenz fünfgliedrig bis in den Sonderschulbereich hinein zu werden), verhindert eine günstige Ausgangsbasis. So müssen Pädagogen in Deutschland erst strukturelle Veränderungen herbeiführen, um auf einer günstigeren Grundlage den pädagogischen Kampf angemessen aufnehmen zu können. In der jetzigen Phase kämpfen sie in sehr ungünstigen Strukturen.

Pädagogische Förderung schließt ein Wachstum ein, nach Dewey ist *growth* der zentrale Bezugspunkt pädagogisch sinnvollen Handelns. Solches Wachstum richtet sich vor allem darauf, zunächst innerhalb seiner pädagogischen Gruppe möglichst viele unterschiedliche Ergebnisse zu produzieren, Unterschiedlichkeit überhaupt als Chance der Entwicklung zu begreifen, was aber auch meint, dass die Gruppe sich in ihrer Haltung

bestärkt, Ergebnisse zu produzieren, zu lernen und von- und miteinander zu begreifen, welches Wissen und welche Anwendungen in der Gesellschaft und im zukünftigen Leben wichtig sind. Zugleich müssen wir immer über unsere Gruppeninteressen hinaussehen und die Unterschiedlichkeit zwischen Gruppen schätzen und anerkennen. Nun gehört es zu den Erfahrungen in Schulsystemen, dass beide Kriterien meist innerhalb einer Schulklasse zur Geltung kommen. Wir haben sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede, wir unterscheiden uns voneinander, erleben uns aber auch in unserer Diversität, Multikulturalität und unserem Pluralismus als gemeinsame Gruppe. Ein individuelles Wachstum bedeutet hier immer auch ein Wachstum der Gruppe.

Pädagogisch bedeutet dies, dass wir zwei wichtige Interessen miteinander verbinden müssen: Einerseits ein sehr starkes Interesse an der individuellen Entwicklung eines jeden Lerners in seinen Unterschieden zu anderen; andererseits eine Entfaltung integrativer und inklusiver Vorstellungen, die die Akzeptanz gemeinsamer Ziele, Wünsche, Erwartungen im Sinne eines Zugewinns für alle einschließt. Hier sind wir immer schon in einer Struktur, in einem System, aber wir haben in allen konkreten Handlungen auch die Chance, Bedingungen und Ereignisse zu ändern. Dies setzt grundsätzlich das Ziel einer Demokratisierung der Erziehung voraus: »Since education is the keystone of democracy, education should be truly democratic.« (Dewey LW 9: 393) Zu einer solchen Demokratisierung gehört es heute insbesondere, eine partizipative Demokratie in der konkreten Erziehung mit allen Beteiligungsrechten tatsächlich zu leben und die sozial Schwachen und Benachteiligten in solcher Erziehung umfassend zu fördern. Wir werden dabei wohl kaum eine Gleichheit der Bildungschancen realistisch erreichen können, sollten aber für mehr Bildungsgerechtigkeit eintreten. Und wiederum konstruktivistisch und pragmatistisch interpretiert: Jede erfolgreiche Handlung in dieser Hinsicht erzeugt Erfahrungen, die unser pädagogisches Handeln auch mit einem demokratischen Sinn erfüllen und Demokratie als lebenswert erscheinen lassen.

Diesen Gedanken können wir auch unmittelbar auf das Wachstum, die Unterschiede, die Unterschiede erzeugen, beziehen: »Since growth is the characteristic of life, education is all one with growing; it has no end beyond itself. The criterion of the value of school education is the extent in which it creates a desire for continued growth and supplies means for making the desire effective in fact.« (Dewey MW 9: 58) Die große

Herausforderung in unserer Zeit ist es, dieses Wachstum allen Menschen zu ermöglichen und nicht bloß Besitzstände zu verwalten. Dewey hatte die Hoffnung, dass durch Erziehung die Demokratie wachsen könnte, weil eine gute Erziehung Mängel in der familiären und gesellschaftlichen Zuweisung ausräumen würde. Die Entwicklung westlicher Demokratien zeigte jedoch, dass dies nur unzureichend gelang oder sogar oft scheiterte. In den Demokratien selbst haben wir heute große Unterschiede an möglichem Wachstum für Mehrheiten und Minderheiten. In seinem Ziel hat Dewey vollkommen Recht, dass wir Förderung aller Lerner betreiben müssen, um Wachstum als Handlungschance zu ermöglichen. In der Kritik an bestehenden Verhältnissen haben wir erkennen müssen, dass die Gleichheit der Bildungschancen sich selbst in demokratisch orientierten Systemen der Erziehung als derzeit nicht überwindbare Illusion erwiesen hat. Wir kämpfen heute für eine höhere Gerechtigkeit, die die größten Barrieren der Bildungsungerechtigkeit zumindest zu verkleinern trachtet. Aber die Aufgabe ist für Pragmatismus wie Konstruktivismus gleich geblieben: Wir haben erkannt, dass die Erziehung als Wachstum unsere wesentliche Chance ist, die Gesellschaft zu demokratisieren und den Menschen ein besseres Leben zu ermöglichen. Heute verbindet sich diese Erkenntnis damit, dass wir als Kritiker der bestehenden Erziehungssysteme fragen müssen, inwieweit die Besitzenden bereit sein werden, den Schwächeren von ihrem Besitz abzugeben, damit sich die gesamte Gesellschaft nicht immer stärker nach arm und reich und dabei niedrigen und höheren Bildungszertifikaten spaltet und Machtkonzentrationen erzeugt, die die Demokratie langfristig gefährden. Zugleich aber müssen wir als Handelnde, die an solcher Erziehung mitwirken, aber auch bereit sein, konstruktiv unseren Beitrag zu einer demokratisch orientierten, auf Wachstum aller Lerner ausgerichteten Erziehung zu leisten.

#### 4 Inklusion und die Schwierigkeiten der Praxis

Alles was bisher diskutiert wurde, scheint für viele Lehrende zunächst kaum eine Rolle auf der Ebene des konkreten Unterrichts zu spielen. Es ist schwer, die konzeptionellen Bedingungen und den Rahmen des eigenen Handelns auf Kontexte zurückzuführen, die weit entfernt von der eigenen Praxis zu liegen scheinen. Aber sind sie so weit entfernt?

Nehmen wir das Beispiel eines beliebigen behinderten Kindes, das eine Regelklasse besucht. Gehen wir sogar von der optimalen Annahme aus, dass die Betreuungsrelation günstig und fördernde Unterstützung möglich ist, wie z. B. in den skandinavischen Ländern. Aber nun besucht uns als Lehrer/in ein Elternpaar eines begabten Kindes und fordert ein, dass auch ihr Kind besondere Fördermaßnahmen benötigt. Schnell geraten wir in den Konflikt, hier die eine gegen die andere Förderung zu stellen. Heißt Gleichbehandlung nicht, alle möglichst optimal zu fördern? Wie kann dies angesichts immer begrenzter Ressourcen aber überhaupt sinnvoll gelingen?

Christopher Jencks (1988) denkt aus moralphilosophischer Sicht z. B., dass die ungleiche Verteilung von Chancen im Unterricht konkret durch eine ungleiche Verteilung von Zeit und Aufmerksamkeit durch die Lehrenden stattfindet. Auch wenn er damit nur zwei Faktoren nennt und sich noch weitere hinzufügen ließen, so kann hierdurch schon das Dilemma einer inklusiven Erziehung verdeutlicht werden. Dabei geht er schon davon aus, dass alle Lerner – auch die mit Behinderungen – in *einer* Klasse sind. Sind sie es nicht, dann findet die Ungleichheit noch viel stärker durch eine Selektion von Lernern statt, die ihnen bereits die Chance auf eine leistungsheterogene Lerngruppe raubt. Eine solche heterogene Gruppe aber erweist sich insbesondere für schwächere Lerner oder Lerner mit Handicaps als notwendig und sinnvoll, weil sie hier durch einen anspruchsvollen Lernkontext herausgefordert sind, durch Mitschüler gefördert werden, weil sie hier auch ihren Selbstanspruch steigern können. Aber selbst in einem solchen Kontext erweisen sich Zeit und Aufmerksamkeit als ein Problem. Lekan (2008) bezieht die moralischen Reflexionen von Jencks auf die Haltungen der Lehrer und Lerner, die erforderlich sind, um Zeit und Aufmerksamkeit hinreichend begründet zu lenken:

1. *Die moralische Position des Lehrers:* Zeit und Aufmerksamkeit sind nur begrenzt verfügbare Ressourcen, so dass sie so verteilt werden müssen, dass alle Lerner gefördert werden, aber die Lerner, die mehr Zuwendung benötigen, diese auch in fairer Form erhalten. Der Lehrer erwartet, dass das begabtere Kind sich seinen Weg leichter bahnen kann und gibt ihm mehr eigenständige Aufgaben, versucht aber auch, es als Unterstützer, Helfer und Lehrer mit heranzuziehen.
2. *Die moralische Position der Lerner:* Jeder Lerner sucht nach seinen eigenen Vorteilen im Lernen, wobei er einen Anspruch auf einen fairen

Ausgleich der Interessen hat, was einen potenziellen Konflikt im Wettbewerb mit anderen Lernern im Ringen um Zeit und Aufmerksamkeit einschließt. Aber jeder Lerner wird auch gezwungen, seine soziale Rolle zu positionieren und Hilfe anzubieten oder anzunehmen.

3. *Eine moralisch begründete Pädagogik*: Erziehung findet zwischen individuellen Lernern und Lehrenden statt, wobei alle Lerner fair mit allen Ressourcen versorgt werden müssen, die ihnen Gelegenheiten und Chancen für ein optimales Lernen mit Blick auf eine Erhöhung ihrer Wahlchancen für ihre Zukunft eröffnet. Diese idealtypische Position benötigt besondere pädagogische und didaktische Ansätze, die entsprechende Reflexionen und Hilfen bereitstellen.
4. *Die moralische Position für behinderte Lerner*: Behinderungen zeichnen sich dadurch aus, dass Lerner nicht gleichermaßen wie andere Nutzen aus sozialen und lernbezogenen Ressourcen ziehen können, so dass es gerecht erscheint, ihnen besondere Hilfe und Förderung zukommen zu lassen, um ihnen die Nutzung solcher Ressourcen möglichst umfassend zu erschließen und ihre Handlungschancen damit auch für die Zukunft zu erhöhen. Alle Lehrenden benötigen hierfür eine Zusatzausbildung (Pflicht z. B. in Finnland).

Wie bei anderen moralischen Urteilen auch, so zeigt sich bei diesen vier Urteilsfeldern, dass sie sich gegenseitig zugleich bedingen wie ausschließen können. Allein durch moralische Einsicht auf allen Ebenen aber wird es gelingen können, eine hinreichend funktionierende Praxis zu errichten, wenn eine inklusive Erziehung überhaupt funktionieren soll. Für die einen – wie Deutschland – bedeutet dies, erst einmal einen moralischen Anspruch breit zu entwickeln, der überhaupt ein inklusives Schulsystem ermöglichen könnte, für die anderen – Länder mit inklusiver Erziehung – bedeutet es, in einer Gesellschaft, deren moralische Werte stark auch egoistische Durchsetzung individueller Lerner, eine Entsolidarisierung der Gesellschaft im allgemeinen betonen (vgl. dazu bes. Bauman 1993, 1997, 2000, 2004), hier gegen solche Trends zu wirken und nicht nur eine sinnvolle Pädagogik und Didaktik zu verteidigen, sondern auch – im Sinne Deweys – einen Kampf für Demokratie zu führen.

So müssten die Eltern des begabten Kindes in einer Gesellschaft, die selbst auf die individuellen Vorteile und Konkurrenz von Bewerbern hin orientiert, einsehen, verstehen und begrüßen, dass ihr Kind auch von den Unterschieden in der Klasse profitieren kann, indem es z. B. eigene Rollen



als Unterstützer, Helfer, Erklärer, Lehrer im Kleinen usw. entwickelt, von denen andere Lerner profitieren und dass ihr Kind selbst auf lange Sicht auch etwas davon hat: Es wird sich interaktiv und kommunikativ aufgeschlossen und menschlich verhalten lernen, es wird zusätzlich zu seinem Wissen didaktische Kompetenzen erwerben, die das Wissen vertiefen können und es wird vor allem soziale Fähigkeiten entwickeln. Aber es wird nicht gleichermaßen im Rennen um ein individuelles Wissen ein bloß eingeschränktes kognitives Bildungsniveau unabhängig von seinen sozialen Kontexten erwerben. Doch wäre dies sinnvoll? Benötigt die kapitalistische Arbeitswelt tatsächlich die einsamen Bildungsegoisten? Sowohl in den Arbeitsplatzbeschreibungen der Wirtschaft als auch in der internationalen Fachliteratur wird dies zumindest verneint: Wie kaum je zuvor benötigt auch die Arbeitswelt heute ein kommunikatives, soziales, aufgeschlossenes Verständnis eines lebenslangen Lernens, wobei allerdings die dann einsetzende Unterschiedlichkeit von Bezahlungen und Anerkennungen in den Berufen in eine weitere Debatte um Gerechtigkeit mündet.

Beziehen wir die vier moralischen Forderungen von Jencks und Lakin auf die Didaktik, dann erkennen wir vier Handlungsbereiche, die der moralischen Haltung entsprechen müssten (vgl. dazu ausführlich Reich 2008b):

1. *Die didaktische Position der Lehrenden:* Von der Wissensorientierung als bloße Vermittlung von gepauktem und später vergessenem Stoff muss abgesehen werden. In den Vordergrund tritt eine konstruktivistische Didaktik, in der es vorrangig um Kompetenzentwicklung geht, die in leistungsheterogenen Gruppen vor allem darauf orientiert, so weit wie möglich ein eigenständiges, selbst reguliertes Lernen je nach den verfügbaren Ressourcen der Lerner differenzierend zu ermöglichen. Seine Grundsätze didaktischen Handelns sind multiperspektivisch (viele Sichtweisen), multimodal (viele Zugänge zum Lernen) und multiproduktiv (viele unterschiedliche Ergebnisse). Dies schließt eine eigene forschende Haltung mit ein, in der Lehrende den Erfolg ihres Handelns ermitteln und ihre Handlungen daran messen und verändern.
2. *Die didaktische Position des Lerners:* Die Lerner sehen und erleben sich als Individuen, die zugleich soziale Leistungen für ihre Gruppe erbringen: Sie wechseln ihre Rolle als Lerner und Lehrende, als Teammitglieder, als Helfer und Unterstützer, aber auch als diejenigen, denen geholfen wird oder die unterstützt werden, ohne sich dessen schämen

zu müssen. Jeder Lerner muss lernen, die Leistungen des anderen nicht im Rangvergleich, sondern nach den vorhandenen Ressourcen zu beurteilen. Das individuelle Wachstum zählt als unterschiedliche individuelle Leistung, die von allen anerkannt und geachtet wird. Eine solche Achtung in einer auf Konkurrenz basierenden Gesellschaft zu erwerben, ist selbst ein umfassender Lernprozess.

3. *Didaktische Grundsätze:* Wir benötigen eine Beziehungsdidaktik, in der eine didaktische Haltung des Förderns aller Lerner möglichst umfassend angestrebt und ermöglicht wird. Dies ist keine Didaktik der Schwäche, die sich an niedrigen Standards orientiert, sondern eine Didaktik der Stärke, die den herausfordernden Gang geht, möglichst allen Lernen für sie umfassende individuelle Lernchancen zu ermöglichen, die dabei aber zugleich auch die sozialen und demokratischen Aufgaben unserer Kultur nicht vergisst, sondern aktiv zu entwickeln hilft. Hier wird keine Didaktik helfen, die sich auf Ratgeberniveau beschränkt oder nur mit Tipps und Tricks operiert. Was wir benötigen sind Didaktiker, die eine eigene Haltung zeigen, die aus ihrer Haltung und dem Anspruch auf Förderung, sich bewusst dafür entscheiden, gerne zu lehren.
4. *Eine Didaktik der Inklusion:* Allen Formen der Behinderung oder behinderter Lernchancen ist eine Lernumgebung bereit zu stellen, in der die Lerner ihren Teil möglichen Lernens beitragen können, der ihren Ressourcen entspricht. Dies schließt ein, dass ihnen spezielle Hilfen angeboten werden, um Benachteiligungen auszugleichen, aber es bedeutet auch, dass wir solche Lerner nicht aus den regulären Lernformen ausschließen, weil unser oberstes Ziel immer eine vielfältige, reichhaltige, menschliche Form der Integration in das soziale und demokratische Leben sein muss. Hierzu gehört auch, dass die nicht behinderten Lerner die Chance erhalten, mit Menschen mit Behinderungen zu lernen, um von ihnen zu lernen, wie sich eine Gemeinschaft sozial, kommunikativ und partizipativ entwickeln kann.

Erst im Zusammenhang der moralischen und didaktischen Positionen werden wir erwarten können, im Kampf um eine Inklusion voranzukommen. Wenn Levinas in seiner Kritik am mehr desselben des Abendlandes beklagte, dass wir meist zu wenig bereit seien, den Anderen als anderen zu sehen und in seiner Andersheit zu achten, wenn er folgerte, dass solche Nichtanerkennung immer wieder die Gefahr eines neuen Holocaust

heraufbeschwöre, dann sollte es ein deutsches Anliegen einer Erziehung nach Auschwitz sein, solchen Gefahren heute zu begegnen und endlich die demokratische Veränderung im Sinne der Menschenrechte auch der Behinderten nicht nach einem plakativen Bild von Demokratie, sondern in gelebter Demokratie durchzuführen.

## Literatur

- Bauman, Zygmunt (1993): *Postmodern Ethics*. Oxford
- Bauman, Zygmunt (1997): *Postmodernity and its Discontents*. Cambridge
- Bauman, Zygmunt (2000): *Liquid Modernity*. Cambridge
- Bauman, Zygmunt (2004): *Wasted Lives. Modernity and its Outcasts*. Cambridge
- Dewey, John: *Collected Works*. Edited by Jo Ann Boydston:  
 The Early Works (EW 1–5): 1882–1898. Carbondale & Edwardsville (Southern Illinois University Press/London & Amsterdam: Feffer & Simons)  
 The Middle Works (MW 1–15): 1899–1924. Carbondale & Edwardsville (Southern Illinois University Press)  
 The Later Works (LW 1–17): 1925–1953. Carbondale & Edwardsville (Southern Illinois University Press)
- Dreher, Walther/Reich, Kersten (2006): *Inklusive Bildungslandschaft: ein Niemandsland – dennoch: Versuch einer Kartografie*. In: Platte, Andrea/Seitz, Simone/Terfloth, Karin (Hgg.): *Inklusive Bildungsprozesse*. Bad Heilbrunn
- Hickman, Larry A. (1998, ed.): *Reading Dewey – Interpretations for a Postmodern Generation*. Bloomington
- Hickman, Larry A./Neubert, Stefan/Reich, Kersten (2004) (Hg.): *John Dewey: zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus*. Reihe: *Interaktionistischer Konstruktivismus* Bd. 1. Münster
- Jencks, Christopher (1988): »Whom Must We Treat Equally for Educational Opportunity to Be Equal?« *Ethics* 98, 518–20
- Laubenstein, Désirée (2008): *Sonderpädagogik und Konstruktivismus. Behinderung im Spiegel des Anderen, der Fremdheit, der Macht*. Münster u. a.
- Lekan, Todd (2008): *Disabilities and Educational Opportunity: A Deweyan Approach*. Paper on the SAAP-Conference, Michigan State University, March 2008. In: <http://www.philosophy.uncc.edu/mleldrid/SAAP/MSU/DP10.html>
- McDermott, John (1992): »Isolation as Starvation: John Dewey and a Philosophy of the Handicapped«. In: *John Dewey: Critical Assessments, Vol. III: Value, Conduct, and Art*, ed. J. E. Tiles. London

- Reich, Kersten (1998): Die Ordnung der Blicke. Vol. 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. Vol. 2: Beziehungen und Lebenswelt. Neuwied u. a.
- Reich, Kersten (2005a): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Weinheim
- Reich, Kersten (2005b): Demokratie und Erziehung nach John Dewey aus praktisch-philosophischer und pädagogischer Sicht. In: Holger Burckhart/Jürgen Sikora (Hg.): Praktische Philosophie – Philosophische Praxis. Darmstadt
- Reich, Kersten (2008a): Democracy and Education – Pragmatist Implications for Constructivist Pedagogy. In: Garrison, Jim (Ed.): Reconstructing Democracy, Recontextualizing Dewey: Pragmatism and Interactive Constructivism in the Twenty-First Century. New York
- Reich, Kersten (2008b): Konstruktivistische Didaktik. Weinheim
- Schnepf, S. V.(2002): A Sorting Hat that fails? The Transition from Primary to Secondary School in Germany. Innocenti Working Paper No. 92. Florence (UNICEF Innocenti Research Centre). In: <http://www.unicef-icdc.org/publications/pdf/iwp92.pdf>
- Silvers, Anita/Waserman, David/Mahowald, Mary B. (1998): Disability, Difference, Discrimination; Perspectives on Justice in Bioethics and Public Policy. Lanham