

# Einleitung

## Schulische Sonderpädagogik: Chancen, Grenzen und Dilemmata

*Nach zweihundert Jahren Wechselspiel zwischen Ideen und Reformen mag man sich fragen, ob die Ideen die Reformen motivieren oder die Reformen die Ideen. Die Frage wird kaum zu entscheiden sein.* (Niklas Luhmann: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt 2002, 180)

Im 19. Jahrhundert wurde das Recht auf Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen durchgesetzt. Argumentiert wurde einerseits mit Erziehungserfolgen, die einige Pädagogen und sogenannte Volksärzte mit gehörlosen, blinden, körperlich und intellektuell behinderten Kindern erzielt hatten, andererseits aber auch mit der gesellschaftlichen Brauchbarkeit (Arbeitsfähigkeit) von behinderten Menschen.

Nichtsdestotrotz ging mit dieser Entwicklung immer noch die Vorstellung religiös-moralischer Seelenrettung durch Erziehung einher. Zudem galt es als ein, durch die sich damals etablierende Psychiatrie beförderter, Fortschritt, zwischen verschiedenen Behinderungskategorien zu unterscheiden, eine Einteilung in unterschiedliche Schweregrade und Klassifizierungen vorzunehmen sowie die Differenz der Erziehungsbedürfnisse behinderter Menschen und ihre menschliche Besonderheit zu betonen.

Eine Folge dieses Denkmusters war es, die Erziehung von Menschen mit Behinderungen vor allem in gesonderten Institutionen wie Schulen und Behindertenanstalten zu verfolgen. Aber spätestens im ausgehenden 19. Jahrhundert, nachdem eine Vielzahl von Hilfsschulen und Behindertenanstalten entstanden war, wurde zunehmend die Frage nach den Möglichkeiten gemeinsamer Erziehung von behinderten und nicht behinderten Schülerinnen und Schülern gestellt. Der Widerspruch zwischen Sonderung und Integration ist bis heute der zentrale Reformimpuls sonderpädagogischer Theorie und Praxis.

Die sonderpädagogische Diskussion bewegte sich seinerzeit in wechselnden argumentativen Szenarien, derer sich Repräsentanten der Sonderpädagogik und Behindertenhilfe für die Zwecke der öffentlichen Selbstdarstellung und Ressourceneinwerbung bis heute außerordentlich erfolgreich bedienten. Ging es um Fragen der Ressourcenausweitung, dann konnte man Behinderung im Sinne des Besonderen und des Unterscheidenden inszenieren und dadurch die Möglichkeiten der Erziehung ausleuchten. Im gleichen Zug konnten das Recht auf Erziehung für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen durchgesetzt und eine professionelle und institutionelle Expansion legitimiert werden. Es erschien im Rahmen dieses Denkansatzes konsequent, die besonderen Lernbedürfnisse von Menschen mit Behinderungen in Sondereinrichtungen und durch speziell ausgebildete Lehrer zu beantworten.

Dieses fachliche und politische Argumentationsmuster erwies sich als so erfolgreich, dass man im Rückblick und im Vergleich mit der internationalen Fachdiskussion in den 1970er Jahren geradezu erstaunt war über die segregativen Folgen des eigenen sonderpädagogischen Erfolgs. Überrascht waren sonderpädagogische Profession und Disziplin auch davon, dass die Adressaten ihrer Arbeit Kritik übten, die Isolation in goldenen Käfigen (Sondereinrichtungen) anprangernten und neue flexible Hilfeformen einforderten, die mehr Selbstbestimmung und Integration ermöglichen sollten.

Im schulischen Bereich wurden vor allem Eltern behinderter Kinder, die integrative Kindergärten oder Tageseinrichtungen besucht hatten, aktiv. Sie forderten die Schulen und Schulverwaltungen auf, integrative Angebote für ihre Kinder zu entwickeln. Daraus entwickelte sich eine rhetorisch starke Integrationsbewegung, die auf internationale Integrationserfahrungen unter anderem in Skandinavien, den Vereinigten Staaten von Amerika, England und Italien verweisen konnte.

Das Argumentationsmuster der *Gleichheit*, mit dem die Bildungsrechte von Menschen mit Behinderungen durchgesetzt wurden, rückte nunmehr als normative Zielvorgabe im Sinne des *Gemeinsamen* aller Kinder in den Argumentationsvordergrund. Das Besondere einer Behinderung wurde in Form individueller Erziehungsbedürfnisse und der damit verbundenen pädagogischen Hilfeoptionen und Ressourcen verhandelt. Die Verwendung von Behinderungskategorien wurde dabei auch angesichts kategorialer Überschneidung obsolet. Über die Möglichkeiten einer nonkategorialen Integrationspädagogik wurde diskutiert.

Ein Kernproblem dieser Entwicklung war die Befürchtung, dass im Rahmen einer Dekategorisierung sonderpädagogischer Leistungen die rechtlich-kategorialen Hilfsansprüche aufgegeben werden könnten. Im Rahmen der konditionalen Fundierung des deutschen Sozialsystems werden Hilfen ausgelöst und finanziert, wenn eine vorab definierte Kondition, also zum Beispiel eine klassifizierte Behinderung, vorliegt. Die Aufgabe solcher Klassifikationen könnte den Rechtsanspruch auf Hilfe zugunsten einer zwar flexiblen, aber letztlich doch vagen Bedarfsfinanzierung ersetzen, der man in Zeiten der Konsolidierung der öffentlichen Haushalte nicht so recht trauen mochte.

Letztlich konnten die sonderpädagogische Disziplin und Profession diese Entwicklung nach anfänglich hitzigen Diskussionen erneut im Sinne eigener professioneller und institutioneller Expansionsinteressen nützen und zwar Hand in Hand mit den Eigeninteressen der Allgemeinen Schule. Für die Allgemeinen Schulen war die Integrationsforderung eine durchaus vielversprechende Chance, ihre pädagogischen Ressourcen zu erweitern. Allerdings dachten sie dabei vor allem an zusätzliche pädagogische Hilfeangebote für *Problemschüler*, mit denen sie ohnehin konfrontiert waren, während die Eltern behinderter Kinder und Sonderpädagogen vor allem Schülerinnen und Schüler im Blick hatten, die erfolgreich eine integrative Vorschuleinrichtung durchlaufen hatten oder bereits eine Sonderschule besuchten.

Die frühen Integrationsmodelle, die dieser Bewegung entsprangen, gingen in der Regel davon aus, dass den besonderen schulischen Lernbedürfnissen von Kindern mit Behinderungen durch zusätzliche Ressourcen, die sich nach dem Schweregrad der individuellen Behinderung bemaßen, entsprochen werden sollte. Diese Vorstellung basierte auf einem sonderpädagogischen Individualisierungskonzept, das die sonderpädagogische Praxis in den letzten Dekaden geprägt hat. Die pädagogisches Handeln konstituierende Unsicherheit über die Wirkungen pädagogischer Interventionen, – das *pädagogische Technologieproblem* – hatte man dadurch zu lösen versucht, dass die individuellen Fördermaßnahmen (individueller Förderplan) auf der Grundlage möglichst umfassender diagnostischer Erkenntnisse (Förderdiagnostik) geplant wurden. Nach außen und innen konnten damit mehr oder weniger der Eindruck einer logischen Relation

zwischen individuellen Förderbedürfnissen und individuellem Förderplan erweckt, respektive die entsprechenden Effekte und ihre Kontrollierbarkeit suggeriert werden. Das führte zu häufig detaillierten Defizitbeschreibungen, in denen das betroffene Subjekt in seiner Ganzheit, seinen sozialen Einbindungen und seinem sozialen Sinn verloren ging. Die Möglichkeiten einer auf spezifizierte Ziele hin ausgelegten Förderung blieben genauso fraglich wie ihre Kontrolle. Man versuchte, die pädagogischen Folgeprobleme gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse mehr oder weniger durch die Individualisierung von Förderangeboten zu lösen.

Dabei geriet auch in sonderpädagogischen Kontexten zumindest teilweise aus dem Blick, dass der schulische Alltag ein kollektiver Prozess ist, in dem grundlegende Bedürfnisse nach Gemeinschaft, Zugehörigkeit, Partizipation, Kooperation, Respekt und Anerkennung zwischen den Kindern, den Lehrern, zwischen Lehrern und Kindern sowie Lehrern und Eltern immer wieder neu ausgehandelt werden müssen.

Die Abstraktion individueller Lernbedürfnisse (*Defizite*) und ihrer pädagogischen Entsprechungen markiert nur einen Aspekt schulischen Lebens. Es geht vielmehr um umfassendere pädagogische Zielsetzungen, nämlich die Schaffung von schulischen Kulturen, in denen sich Kooperation entwickeln kann. Die Kultur des Zusammenlebens der Schülerinnen und Schüler miteinander hat dabei für einen gelingenden schulischen Alltag den gleichen Stellenwert wie die Peerkultur eines Lehrerkollegiums.

Dabei ist nicht zu übersehen, dass die schulischen Selektionspraktiken kontra verlaufen zu einer immer stärker werdenden Integrations- und Inklusionsdebatte. Denn trotz des signifikanten Ausbaus mobiler sonderpädagogischer Angebote ist mit deutlichen Unterschieden in den einzelnen Bundesländern die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die Sonderschulen besuchen, in den letzten Dekaden angestiegen. Wir beobachten in den letzten Jahren einen doppelten sonderpädagogischen Expansionsprozess. Während die integrativen und mobilen sonderpädagogischen Dienste in einigen Bundesländern deutlich ausgebaut wurden, wächst gleichzeitig die Population der Schülerinnen und Schüler, die Sonder- oder Förderschulen besuchen.

Immer mehr Schulen fühlen sich von den pädagogischen Folgeproblemen gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse, vor allem durch die in den letzten Jahren massiv angewachsenen Armutsprobleme, überfordert. Traditionelle familiäre Lebensformen lösen sich auf und finden nur teilweise funktionierenden Ersatz. Vor allem auch alleinerziehende Mütter fühlen sich überfordert. Auf Seiten sozial belasteter und benachteiligter Jugendlicher macht die Anstrengung für schulische Leistungen angesichts der geringen Aussichten auf einen Ausbildungsplatz kaum noch Sinn.

Ressourcenarme Schulen, nicht selten im Umfeld sozialer Brennpunkte oder in sozial belasteten Sozialräumen gelegen, kapitulieren zusehends gegenüber den individuellen Erziehungsbedürfnissen ihrer Problemschülerinnen und -schüler. Nicht wenige Schulen resignieren angesichts des Ausmaßes an Erziehungsproblemen, von denen sie überschwemmt werden, und angesichts der Aussichtslosigkeit und Chancenlosigkeit, mit der die Jugendlichen konfrontiert sind. Dies befördert den Wunsch, massiv störende Schülerinnen und Schüler an andere Schulen und insbesondere an Sonder- oder Förderschulen abzugeben. Dabei ist es oft weniger der schulische Erfolg, der den Besuch von Sonderschulen rechtfertigt, sondern vor allem der starke Wunsch der Allgemeinen Schulen, sich von ihren Problempopulationen zu trennen, um ihrem jeweiligen Bildungsauftrag besser entsprechen zu können.

Dies ist ein durchaus konflikthafte Zusammenwirken. Während sich die Regelschule von ihren *Problemfällen* befreit, wird die aufnehmende Sonderschule zur *Selektionsanstalt*. Die Integrationsziele, die die sonderpädagogische Propaganda verkündet, werden in der Regel nicht erreicht und die schulische Sonderpädagogik macht sich damit selbst unglaubwürdig.

Im Begriff der *Inklusion* wurden diese Erfahrungen produktiv weiterverarbeitet. Inklusion zielt auf ein gemeinsames Lernen und Arbeiten aller Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichsten Lernbedürfnissen in den Allgemeinen Schulen. Adressat sind nicht nur Kinder mit Behinderungen oder Auffälligkeiten, sondern nunmehr alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse. Die Unterstützung soll dabei nicht mehr durch zusätzliche behinderungsspezifische beziehungsweise kindbezogene Ressourcenzuweisungen, vor allem für pädagogisch-therapeutische Hilfen außerhalb des regulären Unterrichts, an die jeweils besuchte Schule abgesichert werden. Vielmehr geht die Vorstellung der *inkluisiven Schule* von einer Schulqualität und Schulkultur aus, die allen, auch hoch heterogenen Lernbedürfnissen, entsprechen soll. Zusätzliche Ressourcen sollen daher insbesondere im Sinne der Weiterentwicklung dieser inklusiven Schulkultur zur Verfügung gestellt werden. Darüber hinaus bräuchten die Schulen freilich auch zusätzliche pädagogische Handlungsmöglichkeiten und mehr Autonomie, um ihren erweiterten pädagogischen Aufgabenprofilen entsprechen zu können.

Die deutsche Öffentlichkeit ist nach vielfältig enttäuschenden Ergebnissen der deutschen Schulen in internationalen Schulvergleichsstudien hoch sensibilisiert bis hysterisch in ihrer Wahrnehmung der Schulen. Während die deutschen Gymnasiasten im internationalen Vergleich nicht so leistungsstark sind, wie ein auf das Gymnasium hin organisiertes hochselektives Schulsystem vermuten lassen müsste, sind es insbesondere die enge Bindung von Schulerfolg und sozialer Herkunft und die große Gruppe von schulleistungsschwachen Jugendlichen, die als Probleme der deutschen Schulen ausgemacht wurden. Die berufliche Ausbildung von über einem Fünftel der Jugendlichen an deutschen Schulen ist aufgrund schwacher schulischer Leistungen signifikant gefährdet.

Eine immer größer werdende Zahl an Schulen leidet ganz offensichtlich an den Widersprüchen ihrer gesellschaftlichen Umgebung und insbesondere an der aufgehenden Schere zwischen arm und reich. Der Widerspruch zwischen politischen Chancengleichheitsforderungen und der pädagogischen Realität wird durch einen wachsenden Qualifikations- und Konkurrenzdruck in den schulischen Umwelten immer schärfer.

Frühe schulische Selektionsprozesse, zum Beispiel der Übergang auf das Gymnasium, werden von den Kindern und Familien nicht zu Unrecht als Entscheidung über zukünftige Partizipationschancen verstanden. Die Bedeutung schulischer Platzierungsentscheidung und der Einfluss von Schulen reichen in das Familienleben weit hinein und dominieren es in vielen Fällen. Gerade auch in kind- und bildungsorientierten Familien wächst die Angst der Eltern vor dem schulischen Scheitern ihrer Kinder. Dies sind Ängste, die von den Kindern sensibel aufgenommen werden. Der positive und optimistische Wunsch nach einer guten Ausbildung für die Kinder weicht einer schleichenden Angst vor den Gefahren schulischen Scheiterns.

Eine umfassende, unüberschaubare Ratgeberliteratur spiegelt die Unsicherheit der Eltern in Erziehungsfragen. Die Angst, etwas falsch zu machen, nimmt deutlich zu. In Fragen von Beziehung und Erziehung kann man sich nicht mehr auf Intuition verlassen, sondern sucht Sicherheit in reflexiven Begründungen, die selbst unsicher bleiben und Ambivalenz erzeugen. Vor allem sozial belastete Familien sind mit diesen reflexiven Herausforderungen der Kindererziehung und den schulischen Erwartungen, Kinder in ihren schulischen Lernaufgaben zu unterstützen, überfordert. In vielen Fällen resignieren Eltern vor den Erziehungsaufgaben und -problemen, mit denen sie konfrontiert sind. Die allgemeinen Schulen fühlen sich andererseits traditionell als Bildungseinrichtungen und halten Distanz zu den sich ausweitenden Erziehungsbedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler. Neu an dieser Situation ist, dass die vorgeschriebenen Schülerrollen von den Kindern und Jugendlichen nicht mehr einfach übernommen werden. Die Klärung der

sozialen Verhältnisse im Klassenzimmer ist deshalb vielfach die Voraussetzung dafür geworden, dass Unterricht überhaupt noch stattfinden kann.

Das Dilemma schulischer Sonderpädagogik besteht hierbei in der Unüberwindbarkeit der selektiven Mechanismen von Schule. Konsens finden im Prinzip nur selektive Maßnahmen nach oben. Sonderpädagogische Hilfen markieren dagegen grundsätzlich eine eher negativ konnotierte Differenz, nämlich die Tatsache, dass ohne zusätzliche Hilfestellungen ein Kind die Lernziele nicht erreichen würde, die seine Alterskameraden ohne diese Unterstützung erreichen können. Sonderpädagogische Hilfe ist insofern schon immer ein exkludierender Akt und steht damit in einem Widerspruch zur Integrationsabsicht des professionellen sonderpädagogischen Handelns.

Für die Sonderpädagogik ist dies eine kaum noch überschaubare Herausforderung. Einerseits muss sie sich der Gefahr der Selbstverzweckung ihres Systems bewusst werden, wenn sie die Inszenierung von Selektion unterstützt. Andererseits ist die Gefahr der Deprofessionalisierung gegeben, wenn sie sich grosso modo verantwortlich machen lässt für die pädagogischen Folgeprobleme gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse. Das verführerische Versprechen weiterer Expansion könnte letztlich zu einer Entgrenzung sonderpädagogischer Aufgaben und Verantwortlichkeiten führen.

Dabei ist die Sonderpädagogik selbst ein heterogenes Feld, das von Hochinzidenzbereichen mit sozialem Hintergrund (Probleme im Lernen, der Sprache, der emotionalen Verarbeitung und sozialer Schwächen) über multikausal verursachte Behinderungen bis hin zu biophysisch bedingten Störungsbildern reicht. Diesbezüglich macht das erste Spektrum die große Mehrzahl der sonderpädagogischen Population aus, für die nicht nur die Zuweisung zu einem dominanten *Behinderungsbereich* kritisch einzuschätzen ist. Allein die Verwendung des Behinderungsbegriffs für diese Kinder und Jugendlichen ist angesichts der grundsätzlichen Überwindbarkeit ihrer schulischen Schwierigkeiten höchst fraglich.

Es lassen aber ebenso die Dekategorisierungsbemühungen und insbesondere die Inklusionsdebatte unschwer erkennen, dass gleichfalls für alle anderen Gruppen der Behinderungsbegriff in Frage gestellt wird. Die Politik (Kultusministerkonferenz) hat bekanntlich darauf reagiert, indem sie durch die Bestimmung von Förderschwerpunkten die Behinderungsbegriffe zu umgehen versuchte. Damit will sie einen prominenten Beitrag zur Entstigmatisierung der Klientel der Sonderpädagogik leisten. Es bleibt jedoch bei diesem Versuch nicht nur die klassische Kategorisierung erhalten, sondern letztendlich bilden die bisherigen Behinderungs- oder Störungsbilder weiterhin den fühlbaren Hintergrund, sodass der Vorwurf eines euphemistischen Etikettenschwindels nicht von der Hand zu weisen ist. Hinzu kommt, dass in dem einen oder anderen Fall die Neubestimmung der Begrifflichkeit zu Irritationen oder erneuten Unklarheiten geführt hat.

Wenn wir darüber hinaus bedenken, dass der Behinderungsbegriff nach wie vor eine rechtlich kodifizierte Bedeutung hat, und zwar nicht nur im deutschen Sozialgesetzbuch, sondern gleichfalls auf der internationalen Bühne der Vereinten Nationen, der Weltgesundheitsorganisation oder Europäischen Union, gibt es Argumente, am Begriff der Behinderung der Verständigung halber festzuhalten. Allerdings ermöglicht die soeben von der Weltgesundheitsorganisation verabschiedete Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) die klassische Kategorisierung durch die Erfassung von Situationen und die Ermittlung eines personenbezogenen Unterstützungsbedarfs zu überwinden. Das ist ohne Zweifel ein Fortschritt, der uns aber momentan noch nicht weiterhilft, wenn ein Handbuch für die Schulische Sonderpädagogik in Deutschland publiziert werden soll, die nur ein differenziertes, kategori-

al-finanziertes System kennt. Schließlich soll der vorliegende Band nicht nur eine theoretisch fundierte, sondern zugleich auch praktisch dienliche Hilfe für angehende und praktizierende Lehrerinnen und Lehrer, insbesondere für sonderpädagogische Fachkräfte sein, sich auf dem breiten Feld der Sonderpädagogik besser orientieren zu können. Dieses Ziel hätten wir bei einem Verzicht auf die Abbildung unseres gegenwärtig gegliederten schulischen Systems verfehlt. Wir sind uns dieser Problematik bewusst und wissen wohl um die Kritik. Allerdings waren wir bemüht, nicht in diesem konservativen Fahrwasser gänzlich zu verweilen, sondern mit der Berücksichtigung segregativer, spezialisierter und integrativer und/oder inklusiver Systeme sowie der Exponierung eines Unterrichts mit sozial belasteten oder benachteiligten Kindern und Jugendlichen das enge Paradigma schulischer Sonderpädagogik zu überschreiten. Das betrifft ebenso einige Beiträge jenseits der Sonderpädagogik, deren Wissensbestände jedoch für angehende oder praktizierende Lehrerinnen und Lehrer von zentraler Bedeutung sein sollten.

Angesichts der Vielfältigkeit der pädagogischen Herausforderungen, der Heterogenität fachlicher Positionen und der Divergenz der Systeme in einzelnen Bundesländern haben wir lange überlegt, ob sich der Überblick, den ein Handbuch geben soll, überhaupt herstellen lässt. Die Probleme beginnen im Titel *Handbuch Schulische Sonderpädagogik*, für den wir uns entschieden haben, weil der Begriff der Sonderpädagogik im Unterschied zu Parallelbezeichnungen wie Heilpädagogik, Behindertenpädagogik oder Rehabilitationspädagogik wohl doch am weitesten im Bereich der Lehrerbildung in Deutschland verbreitet ist. Unter *Sonderpädagogik* verstehen wir dabei freilich nicht, wie zuvor angedeutet, eine *Sonderschulpädagogik*. Das wäre ein Missverständnis und würde unser Anliegen völlig verfehlen. Der Begriff der Heilpädagogik, der gleichfalls im deutschsprachigen Raum einen sehr hohen Bekanntheitsgrad hat, ist hingegen stärker im außerschulischen Bereich geläufig.

Das vorliegende Handbuch soll diesen Überlegungen Rechnung tragen und versucht, die zuvor anskizzierten Entwicklungen sowie den aktuellen Stand der Diskussion im Bereich der schulischen Sonderpädagogik aufzuzeigen. Das Themenspektrum ist breit angelegt, um einen umfassenden Theorie und Praxis bezogenen Überblick zu bieten. Damit hat das Buch zugleich den Charakter eines *Nachschlagewerkes*, indem sich Leserinnen und Leser über die wichtigsten Themen, Entwicklungen, Konzepte und Arbeitsbereiche, welche die schulische Sonderpädagogik im engeren und weiteren Sinne betreffen, informieren können. Indem ein Verständnis der Sonderpädagogik als erziehungswissenschaftliches Teilsystem in einem gesellschaftlichen Kontext zugrunde gelegt wird und nicht eine einzelne sonderpädagogische Disziplin aufbereitet wird, unterscheidet sich unser Herausgeberband von anderen Handbüchern der Heil- oder Sonderpädagogik, die ein enger gefasstes Arbeitsgebiet behandeln. Er richtet sich somit an alle pädagogischen und therapeutischen Berufsgruppen, die an der (unterrichtlichen) Erziehung, Bildung oder Förderung behinderter, von Behinderung bedrohter, entwicklungs- oder verhaltensgestörter sowie sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler beteiligt sind, zudem an Lehrkräfte in Allgemeinen Schulen, schulpсихologische Dienste, Schulsozialarbeiter/innen, Erziehungswissenschaftler/innen sowie Lehrende und insbesondere auch Studierende der Sonderpädagogik und für andere Lehrämter.

Unser Handbuch ist systematisch aufgebaut und klar gegliedert: In vier Hauptteilen werden mit 91 Beiträgen einschlägige Themenbereiche und Arbeitsfelder der schulischen Sonderpädagogik sowie relevante Nachbarggebiete durch etwa 70 federführende Autorinnen und Autoren bearbeitet:

Teil I befasst sich mit *Grundlagen*, zum Beispiel mit historischen Aspekten der schulischen Sonderpädagogik, mit Schlüsselbegriffen wie Bildung, Integration oder Inklusion, mit inter-

nationalen Entwicklungen, ethischen Überlegungen, neurowissenschaftlichen Erkenntnissen, didaktischen Fragestellungen und Unterrichtskonzepten, mit Fragen zur Kindheit und Jugend, zu Armut und sozialer Benachteiligung sowie zur sonderpädagogischen Profession.

Teil II erstreckt sich auf *zentrale Handlungsfelder* der schulischen Sonderpädagogik, indem die einzelnen Fachrichtungen wie Geistig-, Körper-, Seh- und Sprachbehindertenpädagogik, Schwerhörigenpädagogik sowie Verhaltensgestörtenpädagogik im Hinblick auf ihre Fragen zur Leitterminologie, zum (diagnostischen) Assessment, zur vorschulischen Erziehung und Bildung sowie zum Unterricht in Förder- und allgemeinen Schulen aufgegriffen werden. Zudem werden spezielle Lern- und Entwicklungsstörungen (z.B. Aufmerksamkeitsstörung, Leserechtschreibe- und Rechenschwäche, Autismus, affektive Störungen) sowie Aspekte zum Phänomen der Lernbehinderung und sozialen Benachteiligung unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund thematisiert. Auch hierbei geht es um Fragen zur Begrifflichkeit, zum Assessment sowie zum geeigneten Ort des Lernens und der pädagogischen Unterstützung.

Teil III bezieht sich auf *spezielle Fragestellungen*, die für die Theorie (-bildung) und Praxis der schulischen Sonderpädagogik von besonderer Bedeutung sind, so zum Beispiel das Thema der Schulkultur und Schulentwicklung sowie Fragen zur Elternarbeit, Schulsozialarbeit, Beratung, Gesundheitsförderung, Gewaltprävention, Schulverweigerung und Intervention, zum Umgang mit neuen Medien oder auch zum Unterricht in Krankenhausschulen.

Teil IV rundet mit *Perspektiven der Schulischen Sonderpädagogik im 21. Jahrhundert* das Handbuch ab. Aufgegriffen und diskutiert werden hierzu so unterschiedliche Themen wie Empowerment und Schule, Positive Peerkultur, nachschulische Inklusion, Gender- und auch Migrationsfragen.

Alles in allem lässt sich unschwer feststellen, dass neben den sonderpädagogischen Fachdisziplinen, die der Zugänglichkeit halber in einer einheitlichen Systematik angelegt wurden, allgemeine pädagogische Themen ebenso wie disziplinübergreifende medizinisch, soziologisch, psychologisch und therapeutisch relevante Fragen aufgegriffen werden.

Bei den Autorinnen und Autoren handelt es sich um ausgewiesene Expertinnen und Experten, die zu den jeweils ausgewählten und zugewiesenen Themen intensiv geforscht, theoretisch oder praktisch gearbeitet haben. Neben renommierten, namhaften Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen wurden auch junge Forscherinnen oder Nachwuchswissenschaftler wie auch herausragende Fachleute aus der Praxis berücksichtigt, um dem aktuellen Diskussionsstand, den Perspektiven für die Zukunft, der Meinungsvielfalt und dem breiten Spektrum von (fach-)wissenschaftlichen und fachlichen Erkenntnissen und Positionen Rechnung tragen zu können. Der Einfachheit halber und aus Platzgründen wurde es den einzelnen Autorinnen und Autoren überlassen, in ihren Beiträgen die männliche und/oder weibliche Schreibweise zu benutzen. Dort, wo nur eine Schreibweise (z.B. Lehrer) bevorzugt wird, ist auf jeden Fall die andere (z.B. Lehrerin) stets mitgedacht.

Unser Dank gilt allen Autorinnen und Autoren, die das Buchprojekt mit exzellenten Beiträgen unterstützt haben. Ferner möchten wir uns bei Andreas Klinkhardt bedanken, der nicht nur die Idee für dieses Handbuch hatte, sondern uns auch bei der Konzeptaufbereitung kontinuierlich unterstützte. Regina Schmitz und Inge Weihmann waren hilfreich bei der Organisation der Arbeit. Jana Teichmann gebührt großer Dank für die mühevollen Korrekturarbeiten an diesem Band.

April 2009

*Günther Opp, Halle und München  
Georg Theunissen, Halle und Freiburg*

