

Vernooij, Monika A.

**Ada Sasse: Sonderschüler und Sonderschulen im ländlichen Bereich. Zwischen Tradition und Moderne. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2005. 207 S., 28,00 EUR  
[Rezension]**

*Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 6, S. 908-912*

urn:nbn:de:0111-opus-50134

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ**

<http://www.beltz.de>

**Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

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

**Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

**Inhaltsverzeichnis**

*Thementeil: Videogestützte Unterrichtsforschung*

*Eckhard Klieme*

Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einleitung in den Thementeil ..... 765

*Christine Pauli/Kurt Reusser*

Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung ..... 774

*Tina Seidel/Manfred Prenzel/Rolf Rimmel/Inger Marie Dalehefte/  
Constanze Herweg/Mareike Kobarg/Katharina Schwindt*

Blicke auf den Physikunterricht. Ergebnisse der IPN Videostudie ..... 798

*Katrin Rakoczy*

Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht: Zur Bedeutung von Unterrichtsmerkmalen für die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler ..... 822

*Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema Unterrichtsqualität ..... 844

*Allgemeiner Teil*

*Katharina Maag Merki*

Risikosubstanzenkonsum und somatische Beschwerden. Ergebnisse einer Längsschnittstudie bei Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe ... 855

*Dokumentation 1*

*Eckhard Klieme/Detlev Leutner*

Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen ..... 876

## *Besprechungen*

*Norbert Ricken*

Klaus Prange: Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen  
Pädagogik ..... 904

*Monika A. Vernooij*

Ada Sasse: Sonderschüler und Sonderschulen im ländlichen Bereich ..... 908

*Günther Deegener*

Barbara Kavemann/Ulrike Kreyssig (Hrsg.): Handbuch Kinder und  
häusliche Gewalt ..... 912

## *Dokumentation 2*

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 916

### *Beilagenhinweis:*

Dieser Ausgabe der ZfPäd liegt das Jahresarhaltsverzeichnis 2006 bei.

Ein letztes Wort: Klaus Prange ist mit seinem ‚Grundriss der Operativen Pädagogik‘ nicht nur ein produktiver Beitrag zum seit einigen Jahren zunehmenden Diskurs über die Form der Pädagogik (vgl. exemplarisch Tenorth 2003 wie jüngst wiederum Prange/Strobel-Eisele 2006) gelungen; vielmehr stellen seine Überlegungen in zweifacher Weise einen überaus wichtigen allgemeinpädagogischen Beitrag zur Klärung und Präzisierung des Erziehungsbegriffs dar: zum einen, den vielfältigen Schwierigkeiten des Erziehungsbegriffs nicht einfach auszuweichen, sondern über die operative Form – und damit weder über Intention oder Funktion noch bloß gegenstandstheoretische Markierungen wie ‚Kind‘, ‚Schule‘ oder ‚Unterricht‘ – zu entgegnen; und zum anderen, die Form der Erziehung mit der Figur des Zeigens zu präzisieren und so neue Denk- und Resonanzräume – bis hin zu einer interdisziplinären ‚Theorie des Zeigens‘ – zu eröffnen. Damit aber löst Prange ein, was seit Herbart als offene Problematik einer ‚einheimischen Begrifflichkeit‘ diskutiert wird: die Spezifik des Pädagogischen zu kennzeichnen und gegen andere Handlungsformen abzugrenzen. Auch wenn kritische Rückfragen – sei es nun nach inhaltlicher Vertiefung mancher Passagen, sei es nach ausführlicheren bibliographischen Kontextangaben oder sei es schließlich grundsätzlich, ob denn die Figur des Zeigens nicht selbst wiederum auch ‚bloß‘ metaphorisch ist – sich immer stellen lassen, unbestreitbar scheint mir: dass „mein Vorschlag: das Zeigen“ (Prange 2005, 65) so zu überzeugen vermag, hängt nicht nur an der sprachlichen Exzellenz des Dargestellten; sie verdankt sich vielmehr einer besonderen systematischen Kraft und argumentativen Beharrlichkeit, die Klaus Prange – nicht immer zur Freude aller Beteiligten – so auszeichnen.

#### Literatur

- Prange, K. (1970): Form und Sinn. Untersuchung zur Auseinandersetzung Heideggers und Ryles mit der cartesisch-dualistischen Ontologie. Dissertation an der Philosophischen Fakultät der Universität Kiel.
- Prange, K. (2000): Plädoyer für Erziehung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Prange, K. (2002): Zeigend sich zeigen. Zum Verhältnis von Professionalität und Engagement im Lehrerberuf. In: Hansel, T. (Hrsg.): Lehrerbildungsreform. Leitbilder einer alltagstauglichen Lehrerbildung. Herbolzheim: Centaurus.
- Prange, K. (2004a): Art. Form. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 393-408.
- Prange, K. (2004b): Über die Kunst des Rezensierens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., Heft 4, S. 606-612.
- Prange, K./Strobel-Eisele, G. (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns: eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tenorth, H.-E. (2003) (Hrsg.): Form der Bildung – Bildung der Form, Weinheim/Basel: Beltz.

Prof. Dr. Norbert Ricken

Universität Bremen, FB Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Bibliothekstraße 1–3, 28359 Bremen

E-Mail: ricken@uni-bremen.de

**Ada Sasse:** *Sonderschüler und Sonderschulen im ländlichen Bereich. Zwischen Tradition und Moderne.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2005. 207 S., 28,00 EUR.

Ausgehend von einer Benachteiligung von Sonderschülern in eher ländlichen Gebieten („Pendelexistenz“) wird zunächst klargestellt, dass die einseitige Ausrichtung auf soziokulturell deprivierende Bedingungen in der Herkunftsfamilie nicht ausreicht, der Situation von Sonderschülern im ländlichen Raum gerecht zu werden. Neben der weitgehenden Ignorierung von neueren soziologischen Modellen sozialer Ungleichheit (Milieu- und Lage-modelle), werden, so die Autorin, Schüler erst „ab der Haltestelle des Schulbusses vor der Sonderschule“ (S. 8) von Sonderschullehrern betrachtet. Fahrzeiten, Erlebnisse und Erfahrungen auf dem Schulweg entziehen sich ihrer Kenntnis. Sie konstatiert einen „infrastrukturellen Reformbedarf“, dem weniger angebotsbezogen, sondern nutzerorientiert zu entsprechen ist. Vom eher Zentralen zum Dezentralen

sollte die Veränderung der Infrastruktur sich entwickeln. Aus den KMK-Empfehlungen von 1994 ergibt sich die Forderung einer möglichst wohnortnahen sonderpädagogischen Hilfe nicht. Als Konsequenz aus dieser Situationsanalyse, historisch und aktuell (Teil IV/V), kann die Forderung nach Nutzerorientierung untermauert und eine Verbesserung der Situation, z.B. durch wohnortnahe Förderung, in den Blick genommen werden. Nach einer kritischen Umschreibung dessen, was heute als „ländlicher Raum“ gelten kann (Teil II), werden historisierend unterschiedliche Raumkonzepte vorgestellt. Zunächst erfolgt eine Unterscheidung von euklidischem (mathematischem) Raum und Erlebnisraum. Etwa ab der Reformpädagogik findet das Erleben im Raum, d.h. der individuell-subjektive Aspekt, in der Pädagogik Beachtung (Abs. III/1). Das Verschwinden der Schulen im ländlichen Raum wird anschließend wissenschaftlich solide aufgezeigt (Abs. III/2). Ausgehend vom „sozialen Raum“ (Bourdieu 1985) werden die verschiedenen Aspekte (ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital) in ihrer Wechselseitigkeit beschrieben und teilweise auf Schüler bezogen. Der Anschluss an die Pädagogik wird (Abs. III/4) unter dem Aspekt der Benachteiligung von Sonderschülern in ländlichen Regionen hergestellt.

Auf der Basis gut recherchierter historischer Schriften wird in Teil IV die Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung von Kindern und Jugendlichen im ländlichen Raum dargestellt. Der Bogen spannt sich von der „wenig gegliederten Dorfschule“ über die dezentrale Hilfsschule bis hin zu zentralisierten Institutionen für unterschiedliche Behinderungsgruppen.

Der Zusammenhang von Zentralisierung und Professionalisierung bzw. eher Kompetenzbündelung ist sicherlich noch heute relativ ausgeprägt vorhanden (IV/5). Die „soziale Stellung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als sich das Recht auf schulische Bildung für alle Kinder langsam zu konstituieren begann, wird anhand der Analyse vorhandener Varianten (sonder-)schulischer Infrastrukturen im ländlichen Raum differenziert herausgearbeitet. Vier Positionen werden von der Au-

torin ausgemacht, die zusammenfassend folgendermaßen charakterisiert werden können:

Kinder und Jugendliche *ohne* institutionalisiertes Kulturkapital, d.h. ohne spezifische Bildungsmöglichkeiten und damit auch ohne nennenswertes Sozialkapital. Hier ist insbesondere die Gruppe der schwerer behinderten Kinder angesprochen.

Kinder und Jugendliche *mit geringem* Kulturkapital (wenig gegliederte Dorfschulen), d.h. Schüler, die zwar anwesend sind, aber nicht bedürfnisadäquat gefördert werden. Das mögliche Sozialkapital muss als sehr eingeschränkt betrachtet werden. In diesen Gruppen finden sich wesentlich Kinder mit Sprachauffälligkeiten sowie solche mit leichteren intellektuellen, körperlichen und/oder Sinnesbeeinträchtigungen. Kinder und Jugendliche *mit* institutionalisiertem Kulturkapital, d.h. mit spezifischer schulischer Bildung und Förderung (schwach befähigte Kinder). Aufgrund des geringen sozialen Ansehens der Hilfsschulen ist die Umwandlung dieses kulturellen Kapitals in soziales Kapital zumindest schwierig.

Kinder und Jugendliche *mit einem ausgeprägten institutionalisierten* Kulturkapital, aber mit außerordentlich geringem Sozialkapital im Herkunftsort. Hier handelt es sich um eine Gruppe, die der unter Punkt 1 entspricht, also schwer behinderte Kinder, die aber im Gegensatz zu denen in Gruppe 1 in verschiedenen Anstalten mit pädagogischer und medizinischer Betreuung untergebracht waren.

Letztlich zeigt sich bei dieser Analyse, dass der Grad der Behinderung und die Infrastruktur am Wohnort zu sehr unterschiedlichen Situationen für Kinder und Jugendliche im ländlichen Raum führten, wobei ein gutes kulturelles Kapital vielfach nicht auch einen Zuwachs an sozialem Kapital bedeutet.

Als Kernstück des Buches kann die empirische Untersuchung der gegenwärtigen Infrastrukturen im ländlichen Raum angesehen werden. Theoretisch eingebettet ist sie in eine gründliche, theoretisch mehrperspektivische Betrachtung gesellschaftlicher Entwicklungen, von der archaischen über die hochkulturelle

bis hin zur heutigen modernen Gesellschaft, in der sich zwangsläufig veränderte Strukturen aufzeigen lassen, da die sozial- und bildungspolitischen Entwicklungen auf der Basis programmatischer staatlicher Aktivitäten erfolgen (vgl. V, 1).

Die Untersuchung ist einerseits angebotsorientiert (Bildungsangebote – kulturelles Kapital), andererseits nutzerorientiert (soziales Kapital) angelegt. Ländliche Räume sind keine homogenen Regionen, ihr Charakter ist abhängig vom Grad der Industrialisierung und damit einer mehr oder weniger ausgeprägten Urbanisierung sowie von der Besiedlungsdichte. Von klaren Stadt-Land-Unterscheidungen kann heute nicht mehr ausgegangen werden.

Exemplarisch für ein Bundesland, in dem es „periphere Regionen, aber auch größere Städte sowie Verdichtungszentren“ gibt (S. 103), wurde Mecklenburg-Vorpommern ausgewählt. Die Datenbasis wird gebildet durch

die amtliche Schulstatistik des Landes Mecklenburg-Vorpommern, den Sonderschülerjahrgang 1998/99 in Mecklenburg-Vorpommern, Gemeindedaten des Statistischen Landesamtes Mecklenburg-Vorpommern 1999 und Daten zur Raumordnung/Landesplanung Mecklenburg-Vorpommern 1994.

Aufbereitet werden diese Daten, im Sinne einer deskriptiven Statistik, vor dem Hintergrund der Luhmann'schen Dimensionen (1973) zur Kennzeichnung unterschiedlicher Gesellschaftsformen. Dass diese Dimensionen nicht klar voneinander abzugrenzen sind, wird auch in der Untersuchung deutlich.

Die Verteilungsentwicklung sonderpädagogischer Angebote wird durch einen Kartenvergleich im Abstand von 70 Jahren verdeutlicht (1928/29–1998/99). Die infrastrukturelle und die bildungspolitische Geschichte des Landes in dieser Zeit wird sachkundig und kritisch dargestellt.

Die bildungspolitischen Interventionen seit 1990 leiten über zu den Ergebnissen der Untersuchung. Die Tabellen 7–10 zeigen, dass der Einzugsbereich von Sonderschulen erheblich größer ist, als derjenige für Regelschulen;

die Schulwegezeit bei Regelschulen ein Kriterium der Landesbildungspolitik ist (z.B. max. 60 Minuten), bei Sonderschulen jedoch außer Acht gelassen wird;

der Umfang schulischer Integration je nach Behinderungsart sehr unterschiedlich, am geringsten bei Schülern mit intellektueller Beeinträchtigung ist.

Die Organisation des kulturellen Kapitals, d.h. die Zentralisierung der Bildungsangebote im ländlichen Raum, erschwert für Kinder und Jugendliche mit Behinderung die Gewinnung sozialen Kapitals. Der enge Bezug zum Wohnort und damit zu den dort lebenden Menschen (Verwandte, Nachbarn, Vereine) wird durch die häufige und umfangreiche Abwesenheit auf lange Sicht gefährdet – im Sinne einer Entwicklung zur Isolation.

Das Ausmaß der Heterogenität der Schüler-Herkunftsorte an Sonderschulen wird in Tab. 11 erfasst: Die Zahlen bewegen sich zwischen 6 und 37 Herkunftsgemeinden, je nach Sonderschultyp. Die unausgewogene Zentralisierungsstruktur wird in Tab. 12 nochmals sehr deutlich. Schulen für Sprachbehinderung, für Körperbehinderung und für Verhaltensstörung finden sich beispielsweise nur (je 3) in sog. Oberzentren (ab ca. 100.000 Einwohner), Schulen für Sinnesbehinderungen nur je einmal (Sehbehinderte/Blinde; Gehörlose; Schwerhörige) im gesamten Bundesland, häufig an den Orten ihrer frühen Gründung, d.h. nicht unbedingt in Städten. Der prozentuale Anteil der Fahrschüler (Tab. 13) erstreckt sich von 19% (V) bis 94% (Sehbehinderte/Blinde). Die durchschnittliche Entfernung Schule – Wohnort (Tab. 14) liegt je nach Sonderschultyp zwischen 14 (LB) und 83 (GH) km.

Informativ wäre es in dieser Tabelle, ebenso wie in den Tabellen 8 und 15, gewesen, die Schulwegezeit mit anzugeben. Die Abb. 23a-f verdeutlichen mittels Säulendiagrammen die Entfernungen differenziert nach Sonderschultypen, teilweise unterschieden nach Primar- und Sekundarstufe. Auffallend ist dabei, dass der größte Teil der Schüler mit Lernbeeinträchtigungen Schulwege zwischen 20 und 40 km, ein Großteil der Schüler mit Sinnesbehinderungen Schulwege von 100 und mehr Kilometern zu bewältigen hat (jeweils täglich

Hin- und Rückweg). Unabhängig von der Art der Beförderung (Schulbusse, Behindertenfahrdienste) wird sowohl die physische als auch die psychische Belastung für die Schüler als sehr hoch eingeschätzt. Die Trennung von Schul- und Wohnort führe zu erhöhter Anspannung auf dem Schulweg oder zu starker psychischer Belastung bei Internatsunterbringung. Eine kleine Pilotstudie zur Einstellung der „Fahrschüler“ zu den langen Schulwegen hätte diese Einschätzung sinnvoll ergänzen können.

Tab. 16 verdeutlicht die Schulwegzeiten, differenziert nach Sonderschultyp. Dabei zeigt sich, dass das Gros der Sonderschüler Fahrzeiten zwischen 30 und 90 Minuten pro Tag zu bewältigen hat. Im Zusammenhang mit der kritischen Anmerkung, dass die Ergebnisse zeigen, dass weniger eine flächendeckende sonderpädagogische schulische Versorgung von Schülern mit Behinderungen, sondern eher ein flächendeckendes Angebot des Schülertransports im ländlichen Raum gegeben ist, wird die „einschlägige“ Qualifikation der Lehrer an den vorhandenen Sonderschulen überprüft. Dabei zeigt sich, dass zwischen 22 und 81% der Lehrer einschlägig qualifiziert sind, d.h. dass sie diejenige sonderpädagogische Fachrichtung studiert haben, die an der jeweiligen Sonderschule gefragt ist (z.B. Lernbehindertenpädagogik/Schule zur Lernförderung). Die Zentralisierung von Sonderschulen in der Landesfläche hat demnach *nicht* zu einer Kompetenzbündelung geführt. Konstatieren lässt sich nach diesen Ausführungen, dass – in der Diktion der Autorin – Schülern mit Behinderungen im ländlichen Raum das kulturelle Kapital teilweise nur unter erschwerten Bedingungen zugänglich ist, bei mutmaßlich erheblicher Beeinträchtigung des sozialen Kapitals.

Am Ende der Untersuchung (Abs. V, 3.4) wird die Merkmaldimension „Individuelle Bedürfnisse und Hilfeprozesse“ näher beleuchtet. Nach einer theoretischen Fundierung im Zusammenhang mit „sozialer Kontrolle und Konformitätsaspekten“ zeigt Tab. 19 die durchschnittliche Anzahl von Sonderschülern in den Herkunftsgemeinden. Wie zu erwarten liegt diese Anzahl, differenziert nach Sonderschultyp, durchgängig unter 10. Es ergibt sich

eine Schwankungsbreite zwischen 1,2 (GH) und 7,2 (V). Dies bedeutet, dass das Vorhandensein von bestimmten Behinderungen in ländlichen Ortschaften nicht als „ortsüblich“ angesehen wird, was für die betroffenen Kinder und ihre Familien problematische soziale Folgen haben kann. Die Gefahr der Vereinzelung der Schüler wird ausführlich besprochen, wobei der Aspekt der Stigmatisierung und Ausgrenzung nur relativ knapp gestreift wird. Hinsichtlich der sozialen Stellung von Sonderschülern heute im ländlichen Raum kommt die Autorin zu dem Schluss, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderungen sich nicht mehr unterscheiden – bezogen auf das kulturelle Kapital. Dass aber aufgrund der vorherrschenden ländlichen Infrastrukturen ihr soziales Kapital an den Herkunftsorten bedroht ist. Unterscheidungen ergeben sich dabei infolge der „geographischen und sozialen Distanz zum institutionalisierten Kulturkapital“ (S. 183). Dabei bilden diejenigen Schüler, die im Internat wohnen (aufgrund zu großer Distanz von Wohnort und Schulort) eine bezogen auf das Sozialkapital am Herkunftsort besonders gefährdete Gruppe. „Im Extremfall beschränken sich ihre Möglichkeiten der Gewinnung von sozialem Kapital auf den Rahmen ihres institutionalisierten Kulturkapitals“ (S. 184). Die soziale Position von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen im ländlichen Raum ist also stark abhängig vom Ausmaß der Distanz zwischen Lebens- und Wohnort. Je größer diese Distanz, desto stärker gefährdet ist der Erwerb von Sozialkapital.

Andiskutiert werden in Teil VI Konsequenzen bezogen auf eine wohnortnahe Förderung, die nur durch eine Ankoppelung an die Regelschule realisierbar scheint, in Form von kooperativen oder integrativen Angeboten, unter Erhaltung der Qualität sonderpädagogischer Förderung. Eine Neuorientierung der Angebotsstruktur sonderpädagogischer Förderung (insbesondere im ländlichen Raum) erfordert einerseits ein Umdenken innerhalb der Disziplin Sonderpädagogik in Richtung Angebotsorientierung.

Andererseits sind unter dem Aspekt der Nutzerorientierung die Lebensbedingungen von Kindern mit Behinderungen im ländlichen Raum stärker zu beachten. Kritisch be-

leuchtet die Autorin die aktuelle Situation, in der die Feststellung, dass jedes Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf Zugang zu institutionalisierten kulturellen Ressourcen hat, nicht mehr als „besonderer bildungspolitischer Fortschritt“ einzustufen sei. In der Gegenwart, so Ada Sasse, bestehe „die besondere professionelle Herausforderung darin, bei Erhaltung dieses kulturellen Kapitals das soziale Kapital der Schüler mit Behinderungen zu stärken“ (S. 194).

Insgesamt eine hervorragende wissenschaftliche Arbeit, zu einem bisher in der Sonderpädagogik wenig beachteten Problem. Eine Bestandsaufnahme, in der noch ein umfangreiches Forschungspotential enthalten ist. Die Gesamtdarstellung hätte allerdings etwas leserfreundlicher gestaltet werden können.

Prof. Dr. Monika A. Vernooij  
Universität Würzburg, Institut für Sonderpädagogik, Lehrstuhl Sonderpädagogik I,  
Wittelsbacherplatz 1, 97074 Würzburg  
E-Mail: monika.vernooij@mail.uni-wuerzburg.de

**Barbara Kavemann/Ulrike Kreyszig (Hrsg.):**  
*Handbuch Kinder und häusliche Gewalt.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006. 475 Seiten, EUR 39,90.

Zur Einordnung der weiteren Ausführungen sei eine knappe Inhaltsübersicht des Handbuchs vorangestellt: 46 AutorInnen bzw. ExpertInnen haben 35 Beiträge geschrieben, die folgenden sieben Teilen zugeordnet sind (wobei die angeführte Anzahl von Beiträgen je Kapitel aufzeigt, dass ein besonderer Schwerpunkt – von den Herausgeberinnen berechtigt als Herzstück des Bandes bezeichnet – auf die Darstellung von Best-Practice-Modellen zur Unterstützung der betroffenen Kinder gelegt wird): I. Zusammenhänge zwischen Gewalt gegen Frauen und Gewalt gegen Kinder – Der Blick der Forschung (7 Beiträge); II. Fortschritte und Stagnation – Ein kritischer Blick auf die (familien-)rechtlichen Rahmenbedingungen (5 Beiträge); III. Herausforderung an die soziale und pädagogische Arbeit (4 Beiträge); IV. Unterstützung für Mädchen und Jun-

gen bei häuslicher Gewalt (12 Beiträge); V. Modelle der Unterstützung für Mütter bei häuslicher Gewalt (2 Beiträge); VI. Die Folgen für die Kinder als Thema in der Täterarbeit (2 Beiträge); VII. Konsequenzen und Perspektiven (3 Beiträge). Ein Sachregister findet sich – leider – nicht.

Zu diesen Themen des Handbuchs wurde in den letzten Jahren von verschiedenen Fachgebieten in Forschung und Praxis zunehmend, aber eher noch puzzleartig und zu wenig interdisziplinär, die Not-Situation der Kinder bei häuslicher Gewalt beachtet. Zwar haben u.a. die Herausgeberinnen schon seit langem – wie sie im Vorwort betonen – sich bemüht anzuregen, „sich über bestehende, historisch gewachsene, fachliche Abgrenzungen und persönliche Gräben hinweg gemeinsam der Herausforderung zu stellen, die hier unvermeidlichen Konflikte und Widersprüche zu bearbeiten“ (S. 11), aber mit dem vorliegenden Handbuch ist ihnen nun ein Meilenstein gelungen. Die Freude und Erleichterung darüber ist bei Thomas Meysen vom Deutschen Institut für Jugendhilfe und Familienrecht deutlich spürbar und nachvollziehbar, wenn er zu dem Handbuch schreibt: „Endlich! Frauenparteiliche Hilfe und Kinder- und Jugendhilfe sind im Gespräch, hören sich gegenseitig zu, versuchen die jeweils ‚andere Seite‘ zu verstehen und wollen voneinander lernen. Gemeinsam mit den Professionellen aus männerparteilicher Hilfe, Polizei und Justiz sind Fachkräfte auf einem viel versprechenden Weg zu einer hilfreichen Zusammenarbeit“.

Allerdings verbleibt ein bitterer Nachgeschmack über die offensichtliche Tatsache, dass z.B. ‚sich gegenseitig zuhören‘ oder ‚voneinander lernen wollen‘ als häufig vermisste ‚Primär-Tugenden‘ in HelferInnen-Szene und Fachwelt anzusehen sind, und es stellt sich die Frage, warum dies so ist, warum also die Schwächen, Nachteile, Scheuklappen, blinden Flecke usw. der eigenen Person und Institution häufig zu wenig erkannt werden und dadurch der vorurteilsfreie Blick auf die Stärken, Vorteile, Weitsichtigkeiten, neuen Erfahrungen usw. von anderen Personen und Institutionen verbaut wird.

Ulrike Kreyszig versucht hierzu Antworten zu finden in ihrem Beitrag über „Institutionel-