

## **Inhaltsverzeichnis**

Abbildungsverzeichnis .....	3
Abkürzungsverzeichnis .....	3
<b>I Einleitung.....</b>	<b>4</b>
1 Zugang zum Thema.....	4
2 Aufbau der Arbeit.....	4
<b>II Hintergründe.....</b>	<b>5</b>
1 Die Mensch – Tier - Beziehung.....	5
1.1 Die Entwicklung der Mensch-Tier-Beziehung .....	5
1.2 Erklärungsansätze für die Mensch – Tier - Beziehung.....	5
1.3 Verhaltensaspekte der Mensch-Tier-Beziehung .....	15
2 Tiergestützte Interventionen.....	17
2.1 Entstehung und Formen Tiergestützter Interventionen .....	17
2.2 Rahmenbedingungen und Voraussetzungen.....	23
2.3 Interaktionsformen - Methodische Ansätze in der tiergestützten Arbeit.....	27
2.4 Wirkungsbereiche.....	31
3 Verhaltensstörungen.....	39
3.1 Begriff.....	39
3.2 Erscheinungsformen (Symptome) .....	41
4 Psychomotorik .....	46
4.1 Der Begriff.....	46
4.2 Begründung einer psychomotorischen Förderung .....	47
4.3 Zusammenhang zwischen Motorik und der Entwicklung von Selbstsicherheit.....	48
<b>III Praktischer Teil .....</b>	<b>49</b>
1 Vorstellung der Methode Teilnehmende Beobachtung.....	49
2. Vorstellung der Tagesgruppe Oase der Diakonischen Jugendhilfe Region Heilbronn e.V.....	50
<b>IV Ergebnisse .....</b>	<b>53</b>
1 Soziodemographische Angaben .....	53
2 Beobachtungen.....	55
<b>V Diskussion der Ergebnisse.....</b>	<b>64</b>
<b>VI Bedeutung für die Soziale Arbeit .....</b>	<b>77</b>

<b>VII Fazit .....</b>	<b>80</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>81</b>
<b>Erklärung .....</b>	<b>86</b>
<b>Anhang.....</b>	<b>87</b>

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Titelblatt (Quelle: paeddog.de, 25.05.10) .....	
Abbildung 2: Symptomkennzeichen zum Störungsbild AD(H)S .....	45
Abbildung 3: Wochenablauf in der Tagesgruppe Oase.....	52
Abbildung 4: Beobachtungen im Alltag der Tagesgruppe .....	66
Abbildung 5: Tendenzen der Beobachtungen im Alltag .....	66
Abbildung 6: Beobachtungen in der Psychomotorik-Stunde .....	71
Abbildung 7: Tendenzen der Beobachtungen in der Psychomotorik-Stunde .....	71

## **Abkürzungsverzeichnis**

bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
etc.	et cetera (und so weiter)
evtl.	eventuell
f.	folgende
ff.	fortlaufend folgende
Hrsg.	Herausgeber
i.d.R.	in der Regel
Jhd.	Jahrhundert
Kap.	Kapitel
lt.	laut
o.ä.	oder ähnliches
o.g.	oben genannt
S.	Seite
u.a.	unter anderem
u.a.	und andere
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

### **I Einleitung**

#### **1 Zugang zum Thema**

Die Faszination Tieren gegenüber begleitet mich schon seit meiner Kindheit. Erfahrungen mit der Familien – Hauskatze haben mich stark geprägt. Gerade in emotionalen Situationen von Traurigkeit oder Ärger mit den Eltern, konnte ich immer zu ihr hingehen. Ich hatte als Kind das Gefühl, sie würde mir zuhören und mich verstehen. Es gibt eine besonders tröstende Situation, in der sie mir die Tränen abgeleckt hat. Dies war für mich besonders bedeutsam. Deswegen interessierte mich das Arbeitsfeld der Tiergestützten Pädagogik ganz besonders. So bedeutsam die Erfahrungen für mich waren, bin ich nicht auf die Idee gekommen, dass diese für die Soziale Arbeit wertvoll sein könnten. Von Reittherapie oder Delphintherapie habe ich schon etwas erfahren. Aber der Einsatz von Kleintieren in der Sozialen Arbeit war mir allerdings relativ neu und hat mich neugierig gemacht. Ich wollte mehr über einen professionellen Einsatz von Tieren in der Sozialen Arbeit wissen. Nach telefonischen Umfragen habe ich eine Jugendhilfeeinrichtung in Heilbronn gefunden, die einen Therapiebegleithund in ihrer Tagesgruppenarbeit einsetzt.

In dieser Arbeit habe ich theoretische und praktische Erkenntnisse hinsichtlich der Wirkungsweisen von Tieren auf Menschen, und in Bezug auf die untersuchte Einrichtung, die Wirkungsweisen eines Hundes auf Kinder mit Verhaltensstörungen im Kontext der Jugendhilfe beleuchtet.

#### **2 Aufbau der Arbeit**

Diese Arbeit gliedert sich in sechs Teile. In einem ersten Schritt werden Hintergründe und Begriffe geklärt, die für das Verständnis des Sachverhalts unumgänglich sind.

Ein zweiter Schritt beschreibt den praktischen Teil dieser Arbeit, d.h. die soziodemographischen Daten sowie die Vorstellung der Tagesgruppe, in der die Untersuchung stattgefunden hat. Unter Beachtung der Forschungsfrage: „Welche Wirkungen hat ein Therapiebegleithund bei Kindern mit Verhaltensstörungen im Kontext einer Tagesgruppe der Jugendhilfe?“ werden im dritten Teil die Ergebnisse der Datenanalyse aufgezeigt. Im vierten Teil werde ich, aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse der vorangegangenen Kapitel, Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen und den theoretisch erarbeiteten Erkenntnissen aufzeigen und herstellen. Anschließend wird ein Ausblick zur Bedeutung des Sachverhalts in der Sozialen Arbeit gemacht. Ein persönliches Fazit schließt die Arbeit<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Die Gestaltung dieser wissenschaftlichen Arbeit wird nach dem Arbeitsbuch von Ebster und Stalzer vorgenommen.

### **II Hintergründe**

#### **1 Die Mensch – Tier - Beziehung**

Die Mensch – Tier - Beziehung hat in den verschiedenen Epochen der Entwicklung ebenso unterschiedliche Vor- und Rückschritte erlebt. Der folgende Abschnitt soll einen kurzen Überblick geben.

##### **1.1 Die Entwicklung der Mensch-Tier-Beziehung**

Die Beziehung zwischen Mensch und Tier war zu jeder Zeit vorhanden, nur in unterschiedlicher Art und Weise (vgl. Otterstedt 2003a, S 15). Mal wurden bestimmte Tiere vergöttert, mal wurden sie gejagt oder auch abgewiesen, aber sie scheinen immer ein Dialogpartner für die Menschen gewesen zu sein. Die Stellung des Tieres in der Gesellschaft und deren Nutzung wird in der kulturellen und sozialen Entwicklung des Menschen deutlich. Aber auch die menschliche Vorstellung vom Wesen des Tieres beeinflusst die emotionale Grundlage in der Geschichte der Mensch-Tier-Beziehung (vgl. ebd.). Im 20. / 21. Jhd. ist das Tier nicht mehr nur Nahrungsquelle, Sammel-, Status- und Forschungsobjekt, sondern auch sozialer Partner und Freund. Die Tiere wurden zunehmend domestiziert und veränderten somit die Tier – Mensch - Beziehung, z.B. durch den Einfluss auf den Alltag. Dadurch sind die Tiere aber sehr abhängig vom Menschen geworden und könnten in der freien Wildbahn kaum mehr überleben. Aus dieser Sicht steht der Mensch heute in einem Spannungsverhältnis von Selbstverwirklichung in der Natur (z.B. Gentechnik oder Nutzung von Ressourcen) und Beherrschung der Natur (vgl. ebd., S. 15-31). Otterstedt umschreibt die Beziehung so: „Der Mensch scheint instinktiv den Kontakt zu einem Lebewesen zu suchen, welches allein durch sein Dasein auf ihn beruhigend, versöhnlich wirkt.“ (Otterstedt 2002, S. 17.) Sie beschreibt hier ein Phänomen, an dessen Erklärung sich viele Wissenschaftler versucht haben. Einige Erklärungsansätze sollen im nächsten Abschnitt beleuchtet werden.

##### **1.2 Erklärungsansätze für die Mensch – Tier - Beziehung**

###### **1.2.1 Die Biophilie - Hypothese**

Wilson und Kellert (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 4.) haben die Biophilie-Hypothese als Erklärungsmodell für die Tier – Mensch - Beziehung vorangebracht. Wilson als Begründer der Soziobiologie und Verhaltensbiologe geht davon aus, dass die Menschen über Millionen von Jahre hinweg eine Verbundenheit zu Tieren ausgebildet haben, die biologisch begründbar ist. Kellert unterstützt diese Aussage, indem er in seinen Forschungen gleichermaßen eine lebenslange Verbindung

zwischen Mensch und Tier über die Evolution hinweg feststellte. Er betont, dass es sich dabei nicht um einen einfachen Instinkt handelt, sondern um ein komplexes Regelsystem, das die Beziehung ausprägt. Es sei dem Menschen angeboren, Teil seiner Natur, eine Verbindung zum Tier zu haben und zu pflegen, beschreibt Wilson. Biophilie ist ein zusammengesetztes Wort mit griechischem Wortstamm. „Bio“ bedeutet das Leben betreffend, der Natur zugewandt; „philie“ ergänzt das Wort mit der Übersetzung Neigung, Vorliebe, etc. Kellert beschreibt die Biophilie als eine emotionale, kognitive und physische Hinwendung zum Leben und zur Natur. Er schätzt diese Hinwendung und Beziehung als fundamental bedeutend für die Entwicklung des Menschen ein (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 4f). Kellert unterscheidet neun Kategorien der Beziehung zwischen Mensch und Natur.

Der **utilitarische Aspekt** gründet auf der Nützlichkeit der Natur und der Tiere für den Menschen. Die Tiere wurden als Nahrungsmittel, ihr Fell für Bekleidung oder ihre Arbeitskraft genutzt (vgl. Olbrich 2003, S. 70). Dadurch konnte das Überleben des Menschen gesichert werden. Sie gewährten Schutz vor Gefahren und befriedigten physische und materielle Bedürfnisse (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 6). Die **naturalistische Perspektive** meint die Verbundenheit und den natürlichen Kontakt zu Natur und Tieren und unterstreicht die damit verbundene Zufriedenheit und das Erfülltsein (vgl. Olbrich 2003, S. 70-71). Dies führt zur Entspannung, zu Neugierde, Bewunderung und Faszination für die Vielfalt und zur Förderung der kognitiven und physischen Entwicklung, wie z.B. die Ausübung von Sport im Freien (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 6). Die **ökologisch - wissenschaftliche Perspektive** betrachtet die Beziehung zwischen Mensch und Tier unter zwei Aspekten. Durch die ökologische Betrachtung wird das System Natur als Ganzes mit den verschiedenen Zusammenspielen beobachtet, sowie wissenschaftlich analysiert (vgl. Olbrich 2003, S. 71). Dies führt zum Verstehen der Zusammenhänge und zum Erkennen von Kontrollmöglichkeiten (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 6). Unter der **ästhetischen Perspektive** wird die Tatsache beschrieben, dass Menschen durch die (vollkommene) Schönheit der Natur angezogen werden (vgl. Olbrich 2003, S. 71). Dies inspiriert die Menschen, gibt ihnen ein Harmoniegefühl sowie Frieden und Sicherheit (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 6). Bei der **symbolischen Perspektive** lassen sich in der Natur Symbole, Kategorien oder Schemata, die für das Befinden, die Kommunikation und die Interaktion bedeutsam sind, erkennen. Diese Formen können unser Denken und unsere Sprache inspirieren. Gemeint sind einfache Formen wie Drohen, Dominieren, Genießen, Wüten, sich freuen. Historisch lassen sich solche Symbole aus der Natur in Mythen, Märchen und Sagen wiedererkennen (vgl. Olbrich 2008, S. 71). Die **humanistische Perspektive** beschreibt die tiefe Verbundenheit des Menschen zur

Natur, die mit einer Tendenz zur Bindung und Fürsorge einhergehen kann, z.B. für ein Tier (vgl. Olbrich 2008, S. 71). Dies dient dem Gemeinschaftsgefühl, der Gruppenzugehörigkeit, der Bereitschaft zu teilen und zu kooperieren sowie dem Aufbau von Beziehungen und der Empathie (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 7). Die **dominierende Sicht** der Verbindung zwischen Mensch und Tier wird von einem Kontrollverhalten des Menschen geleitet. Der Mensch hat die Tendenz, anderes Leben zu beherrschen. Diese Tatsachen trugen zur Entwicklung der menschlichen Techniken und Fertigkeiten bei (vgl. Olbrich 2008, S.72). Bei der **moralischen Perspektive** symbolisiert der Bezug zur Natur die Verantwortungsbereitschaft für die Natur und führt zur Ehrfurcht vor ihr und dem Leben. Ein weinendes Baby oder schreiendes, hungriges Kätzchen löst in einem Menschen ein Verantwortungsgefühl aus. Sie nicht zu beachten ist fast unmöglich (vgl. ebd., S. 72). Der moralische Bezug zur Natur und zum Leben führt manchmal zum Erleben, Teil eines großen Ganzen oder einer größeren Ordnung zu sein, in der Natur und Mensch stehen (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 7). Bei der **negativistischen Sicht** auf die Natur spürt der Mensch vor allem Angst und Antipathie bzw. Aversionen, z.B. bei vereinzelt Tieren wie Schlangen, Spinnen, etc. (vgl. Olbrich 2008, S. 72). Daraus entwickelte der Mensch die Motivation, sich Vorrichtungen zum Schutz und zur Sicherheit des persönlichen Lebensbereiches zu erarbeiten und zu bauen (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 7). Es kann davon ausgegangen werden, dass alle Perspektiven für sich stehen, aber auch ineinander übergreifen können.

### 1.2.2 Das Konzept der Du-Evidenz

„Mit Du - Evidenz bezeichnet man die Tatsache, dass zwischen Menschen und höheren Tieren Beziehungen möglich sind, die denen entsprechen, die Menschen unter sich beziehungsweise Tiere unter sich kennen“ (Greiffenhagen und Buck-Werner 2009, S. 22). Der Begriff „Du-Evidenz“ wurde von Karl Bühler 1922 in Bezug auf den zwischenmenschlichen Bereich formuliert. Darunter verstand er die Fähigkeit des Menschen, ein anderes Individuum als „Du“ wahrzunehmen und anzuerkennen. Lorenz, ein Schüler von Karl Bühler, war genauso von einer „Du - Evidenz“ überzeugt. Er führte die Existenz dieser Fähigkeit und die Ähnlichkeit des subjektiven Empfindens zwischen Menschen und höheren Tieren nicht auf wissenschaftliche Erkenntnisse zurück, sondern vor allem auf Erfahrungen. Er sammelte diese im Zusammenhang mit seinem eigenen Hund. Die Erfahrungen bezogen sich weniger auf die kognitive Ebene, als vielmehr auf die emotional - soziale Ebene (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 7-8). Der Soziologe Theodor Geiger beschrieb 1931 schon in seinem Aufsatz „Das Tier als

geselliges Subjekt“, wie sich Mensch und Tier verstehen (vgl. Greiffenhagen und Buck - Werner 2009, S. 25). Darin verdeutlichte er, dass dieses Phänomen nicht auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruht, sondern auf persönlichen Erfahrungen und subjektiven Einstellungen zum Tier. Möglicherweise sind dies Voraussetzungen für die Entwicklung von Empathie und Mitgefühl für ein anderes Lebewesen. Es bedarf allerdings immer noch vieler Untersuchungen, das Wort „Du - Evidenz“ vollständig erfassen zu können. Feststellbar ist allerdings, dass die Mensch – Tier - Beziehung vor allem dann wirkungsvoll zum Ausdruck kommt, wenn bei Mensch und Tier Ähnlichkeiten in ihren Kommunikationsformen bestehen. Dies können Ausdruck von speziellen Bedürfnissen (z.B. Bewegung, Nähe, Berührung, etc.) oder körpersprachliche Ausdrucksformen sein. Sind diese Formen ähnlich, ist eine gemeinsame Basis zur gegenseitigen Wahrnehmung als Du gegeben. Die meisten Menschen gehen eine solche Beziehung vor allem mit sozial lebenden Tieren, wie Hunden, Pferden, Katzen, etc. ein. Diese haben ähnliche emotionale und soziale Grundbedürfnisse wie sie und drücken diese vor allem in ihrer Körpersprache oder durch Laute o.ä., und somit auch verstehbar, aus. Ein Ausdruck für die Beziehung zwischen Mensch und Tier ist die *Anthropomorphisierung*. Dies bedeutet, dass die Tiere wie Menschen, wie ein(e) Partner/ -in, ein(e) Vertraute(r) oder Gefährt(e)/ -in mit personalen Eigenschaften behandelt werden. Zahlreich sind die Beispiele aus Filmen oder Fernsehen, die das Bild einer tierischen Intelligenz und „Du – Evidenz“ prägten. Der Affe „Charlie“, das schwarze Pferd „Fury“ oder die Colliehündin „Lassy“ sind nur einige berühmte Gefährtentiere. Durch die Namensgebung erhalten die Tiere einen eigenen Anspruch und eigene Bedürfnisse, werden zu Individuen und oft zu einem Familienmitglied. Zu ihnen besteht eine emotionale Bindung, die vergleichbar zu einer menschlichen Beziehung ist. Die Tiere sind nicht mehr nur Nahrungslieferanten oder Arbeitskräfte, sondern Gefährten/ -innen, Ansprechpartner/ -innen oder Freunde/ -innen (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 10). Greiffenhagen und Buck-Werner (2009, S.24.) beschreiben die „Du - Evidenz“ als „die umgängliche Voraussetzung dafür, dass Tiere therapeutisch und pädagogisch helfen können. Dabei reicht die Breite der durch die „Du - Evidenz“ nahegelegten Zuwendung von Betrachten und Füttern der Aquarienfische bis zu einer Partnerschaft, welche kaum noch Unterschiede zu zwischenmenschlichen Beziehungen erkennen lässt“ (vgl. ebd.).

### **1.2.3 Ableitungen aus der Bindungstheorie**

In der psychologischen Forschung (des letzten Jahrzehnts) von Bindungen und Emotionen wurde erkannt, dass Bindungen an andere Personen, neben der Kognition

und Leistung, eine wichtige Rolle für die menschliche Psyche und deren Gesundheit spielen (vgl. Beetz 2003, S. 76). Wahrscheinlich bilden frühe Bindungserfahrungen die Grundlage für die Regelung der Empathie, von Emotionen, für emotionale Intelligenz und soziale Kompetenz in einem gesamten Leben. Tiefgreifende Bindungen sind aber nicht nur zu Menschen möglich, sondern auch zu Tieren (vgl. ebd.). Allerdings mangelt es noch an theoretischen Grundlagen zur Erklärung dieser Beziehungsform. Die Bindungsforschung scheint jedoch einen plausiblen Ansatz bieten zu können. Die Bindungstheorie hat die Erforschung der Mutter – Kind - Bindungen in Bezug auf das Überleben als Grundlage. Es wurde festgestellt, dass Kinder nicht nur das Bedürfnis nach Versorgung mit Nahrung und Wissen haben, um zu überleben, sondern auch Bedürfnisse nach tiefen Beziehungen und Bindungen (vgl. ebd.). Im ersten Lebensjahr bildet sich eine Bindung zu einer Bezugsperson (meist Mutter) heraus, indem diese auf kindliche Bindungssignale wie Schreien, Weinen oder nach Nähe suchen, reagiert. Für das Kind ist die Nähe zur Bezugsperson sehr wichtig, weil es als sichere Basis gegenüber den Herausforderungen und Unsicherheiten des Lebens gilt. Vor allem negative Erfahrungen bedürfen der sicheren Nähe und Zuwendung durch die Bezugsperson. Ist dies gegeben, so entsteht Vertrauen in die Verfügbarkeit der Bindungsfigur und es wird möglich, sich auf Trennungen einlassen zu können. Dies ist natürlich abhängig vom Verhalten der Bezugsperson. Feinfühliges und sensibles Verhalten, den Bedürfnissen des Kindes entsprechend, führt zu einem sicher gebundenem Kind. Im Laufe dieser Erfahrungen entwickelt das Kind ein internes Arbeitsmodell von sich und seiner Bezugsperson, in das die unterschiedlichen Erlebnisse integriert werden (vgl. ebd., S. 77). Dieses Modell ermöglicht es dann, einen Zugang zu eigenen Gefühlen, zu Erinnerungen, die bindungsrelevant sind und zu Bewertungen herstellen zu können. Dadurch kann auch die emotionale Kommunikation mit sich selbst und anderen gesteuert werden. Des Weiteren können durch neue relevante Erfahrungen oder durch reflektierte kognitive Bearbeitung im Jugend- oder Erwachsenenalter interne Arbeitsmodelle verändert werden. Zusammenhänge zwischen der Interpretation von Emotionen und den internalen Arbeitsmodellen konnten bei Kindern bereits empirisch nachgewiesen werden (vgl. ebd., S. 78).

Auf der anderen Seite gibt es die unsicher gebundenen Kinder, die oftmals emotionale Informationen nur eingeschränkt oder verfälscht wahrnehmen und entsprechend bewerten. Somit können sie sich schlechter der Situation angemessen verhalten. Es besteht also ein Zusammenhang zwischen der Qualität der Bindungserfahrungen und den emotionalen und sozialen Fähigkeiten (vgl. ebd.). Diese werden in Konzepten über die soziale und emotionale Intelligenz sowie der emotionalen Kompetenz beschrieben. Als soziale Intelligenz wird die Sorge um, und das Interesse an den Menschen,

emotionale Ausdrucksfähigkeit und die Feinfühligkeit in der Bewertung des emotionalen Ausdrucks anderer Menschen bezeichnet (vgl. Beetz 2003, S. 79). Emotionale Intelligenz wird die Fähigkeit, Emotionen wahrzunehmen, einordnen zu können und entsprechende Sachverhalte verstehen zu können, sowie die eigenen Emotionen dazu zu regulieren (vgl. ebd.). Aufgrund der o.g. Untersuchungsergebnisse, dass sicher gebundene Personen einen besseren Zugang zu ihren Gefühlen und zur Emotionsregulation haben, erscheint es logisch, dass sichere Bindungserfahrungen im frühen Kindesalter positive Auswirkungen auf die Entwicklung der sozialen und emotionalen Intelligenz bzw. Kompetenz haben (vgl. ebd., S. 80). Doch was haben diese Erfahrungen mit der Mensch – Tier – Beziehung zu tun?

Tiere können genau wie Menschen eine soziale und emotionale Unterstützung geben. Der Umgang bzw. Kontakt mit Tieren dient dazu, das Gleichgewicht zwischen kognitiven Aktionen, der Intelligenznutzung und den Emotionen sowie den Bindungserfahrungen herzustellen. Die Interaktionen mit den Tieren beruhen hauptsächlich auf der intuitiven, nicht auf der kognitiven Ebene im Umgang miteinander. Durch den Aufbau einer Beziehung zum Tier werden besonders erfahrungsorientierte Prozesse (fast automatisch) trainiert. Nachdem solche Erfahrungen wichtig für die Bildung der emotionalen Intelligenz sind, könnte diese Fähigkeit dadurch gestärkt werden. Außerdem könnten sich diese Erfahrungen mit den Tieren auf menschliche Beziehungen übertragen lassen (vgl. ebd., S. 81-83). Allerdings ist Beetz (vgl. ebd., S. 84) bei dieser Hypothese recht vorsichtig, weil es ungenügende empirische Untersuchungen dazu gibt. Außerdem ist es auch nachvollziehbar, dass das Tier nicht gleichermaßen in allen Situationen wie die Bindungsfiguren auf die Person eingehen kann. Nachweisbar ist aber der Zusammenhang zwischen Empathie gegenüber Tieren und der Übertragung auf den Menschen (vgl. ebd., S.84).

### **1.2.3 Spiegelneurone - ein Konzept aus der Neuroethologie**

Spiegelneurone sind Nervenzellen, die während der Beobachtung einer Situation genauso angeregt werden, als wäre der Vorgang aktiv gestaltet worden. Gaschler (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 12.) hat die Forschung der Spiegelneuronen voran gebracht. Nach ihm vermuten Neurowissenschaftler/ -innen, dass Spiegelneuronen es ermöglichen, dass Aktionen anderer simuliert und dadurch fremde Absichten nachvollziehbar werden (vgl. ebd., S. 12f). Auf Spiegelneuronen basierte Reflexsysteme spielen im gegenseitigen Bezug von Individuen eine große Rolle. Sie bilden die Grundlage für emotionale Kommunikation und könnten auch die

Voraussetzung für empathisches Handeln, z.B. schnelles zu Hilfe eilen oder vorausschauende Fürsorge, bilden (vgl. Kotrschal 2009, S. 59). Die Spiegelungen von Emotionen erfolgen allerdings unbewusst und sind somit kaum beeinflussbar. Das heißt, sie gehören zum Menschen dazu, bedürfen aber nach Bauer (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 12) einer sozialen Weiterentwicklung des Spiegelsystems durch geeignete Interaktionen und Übungen. Die häufige Meinung Gähnen oder Lachen wären ansteckend, sind Beispiele für die mögliche Wirkungsweise der Spiegelneuronen (vgl. ebd., S. 13). Ob auch Tiere wie Hund, Katze oder Pferd Spiegelneuronen besitzen, ist noch nicht erforscht. Gleichermäßen unerforscht ist, ob Tiere den Menschen „zum Spiegeln“ anregen (vgl. ebd.). „Für die Beziehung zwischen Mensch und Tier könnte das Konzept der Spiegelneurone bei Übertragbarkeit so positive Effekte wie Beruhigung oder auch Verbesserung der Stimmung durch das Tier erklären.“ (Beetz 2006, keine Seitenangabe) Allerdings wurde dabei, nach Meinung von Vernooij und Schneider (vgl. 2008, S. 13.), vernachlässigt, dass bei der analogen Kommunikation im Zusammenhang mit dem Verhalten in der Mensch – Tier – Beziehung viele Elemente möglicherweise auch den Spiegelneuronen zuordenbar sind.

### **1.2.4 Psychologische Grundlagen**

Zur Beleuchtung der Prozesse, die dem Bewusstsein nicht direkt zugänglich sind, sich aber auf das Verhalten und Erleben auswirken, sollen drei tiefenpsychologische Grundkonzepte in Bezug auf die Mensch -Tier - Beziehung näher betrachtet werden:

- die Psychoanalyse nach Sigmund Freud,
- die Individualpsychologie von Alfred Adler,
- die Analytische Psychologie nach Carl Gustav Jung (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 60).

#### *Die Psychoanalyse nach Freud*

Freud geht von einem psychischen Apparat aus, der aus verschiedenen Teilen mit unterschiedlichen Funktionen besteht: Das „Es“, das „Überich“ und das „Ich“ (vgl. ebd.). Das „Es“ ist die älteste Instanz, in der sich die menschlichen Grundbedürfnisse bzw. archaischen Wurzeln befinden, z.B. nach Zärtlichkeit, Nähe und Wärme. Das Überich bildet sich im Laufe der Zeit durch Erziehung, Erfahrungen und Traditionen heraus. Es ist der Ort der moralischen Entscheidungen. Es lässt bestimmte Bedürfnisse zu oder verhindert sie. Werden Bedürfnisse verhindert oder eingeeengt, so entstehen Angst, Schuldgefühle und Skrupel. Das „Ich“ erfüllt eine ausgleichende

Funktion zwischen „Es“ und „Überich“. Das „Ich“ bildet bei Freud die Kerninstanz aller Entscheidungen bzw. der gesamten Persönlichkeit. Der Individualpsychologe A. Adler (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 61.) nennt dies realistisches Selbstwertgefühl (siehe nächster Abschnitt). Die Bedürfnisse sind oft unbewusst vorhanden und können bei Kindern häufig über den Kontakt zu Tieren teilweise befriedigt werden. Die Schicht des „Es“ ist genau diese, in der die Verbindung zur Natur, zu den Bedürfnissen und Gefühlen wieder hergestellt und durch den Kontakt zum Tier genutzt werden kann (vgl. ebd.). Durch das Tier ist häufig eine angstfreie Atmosphäre möglich, so dass es möglich werden kann, verschüttete Bedürfnisse (z.B. Nähe, Zärtlichkeit) aus dem „Es“ freizulegen. Diese können wie o.g. durch das Tier wenigstens teilweise befriedigt werden, so dass es möglich werden kann, diese Ebene auf den Menschen (z.B. Eltern, Therapeut) zu übertragen und einen Kontakt zu ermöglichen. Dieses Vorgehen ist unter Brückenfunktion bekannt. Im Kontakt mit Tieren ist es wichtig, das „Ich“ zu stärken und die behindernde Funktion des Überichs zu regulieren. Dadurch kann es wieder möglich werden, z.B. Nähe zuzulassen, nach der es Bedürfnisse gibt. Vernooij und Schneider schreiben (2008, S. 62.), dass es besonders bei Kindern möglich ist, dass sich im Kontakt mit Tieren unbewusste oder verdrängte Impulse zeigen. Können diese Impulse im Kontakt mit dem Tier ausgelöst werden, kann es zu einer innerpsychischen Konfliktlösung kommen, die sich neu ins Unbewusste verlagert.

### *Die Individualpsychologie Alfred Adlers*

Schlüsselbegriffe Adlers Theorie sind das Minderwertigkeitsgefühl, die Kompensation (Ausgleich), der Lebensstil und das Gemeinschaftsgefühl. Bedeutsam für die Mensch – Tier - Beziehung sind ersteres und letzteres (vgl. ebd., S. 63). Adler setzt in seinen Überlegungen voraus, dass jedes Kind in seiner frühen Entwicklung durch das klein und abhängig sein ein Gefühl von Minderwertigkeit erlebt. Entgegen dem allgemeinen negativen Sprachgebrauch von Minderwertigkeit, sieht Adler die Gefühle von Unterlegenheit und Unzulänglichkeit als Motor zur Weiterentwicklung. Dieses Empfinden kann im weiteren Verlauf des Lebens durch negative oder positive Sozialisationsverhältnisse und Lebenssituationen dementsprechend vertieft oder abgeschwächt werden. Je nach Situation erfährt sich das Kind zunehmend als mehr lernend oder fähiger und damit gleichwertig anderen gegenüber oder entsprechend mehr negativ. Dann steigt das Selbstwertgefühl nicht, sondern bleibt bei der Wahrnehmung von Mängeln stehen. Gerade soziale Akzeptanz und Erfolge in der Entwicklung sind aber für die Entwicklung eines realistischen Selbstwertgefühls notwendig (vgl. ebd.). Gerade der Kontakt mit Tieren kann dazu beitragen, dass Akzeptanz und Zuwendung des Tieres ohne Erwartungen und Bewertungen, das

Selbstbild positiv beeinflusst. Durch das Erleben dieser andersartigen Begegnungen kann die Vorstellung von sich und anderen eine Erschütterung, wenn nicht sogar eine Korrektur erfahren. Durch die Kontaktaufnahme zum Tier, das dem Kind ohne Erwartung, ohne Tadel oder negativer Bewertung entgegen tritt, sind positive Erfahrungen der eigenen Person und somit auch des Selbstwertes möglich. Werden diese Erfahrungen häufiger und über einen längeren Zeitraum gemacht, können sie unter Umständen auf Menschen übertragen werden (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 63).

### *Die analytische Psychologie Carl Jungs*

Carl Jung sieht, ähnlich wie Adler, die Beeinflussung des Bewusstseins durch unbewusste psychische Inhalte. Bewusstsein hat nach Jung die Funktion des Empfindens, der Intuition, des Fühlens und des Denkens, das nach heutiger Terminologie mit (Sinnes)Wahrnehmung bezeichnet werden kann (vgl. ebd., S. 64). Die Intuition ist eine wichtige Funktion, die die Wahrnehmung auf unbewusstem Wege unterstützt und ergänzt. Das Unbewusste gründet sich auf Erfahrungen aus der persönlichen individuellen Biographie und auf der Kenntnis kollektiver, unbewusster Archetypen, die im Laufe der Entwicklung erworben werden. Das heißt für die Mensch - Tier - Beziehung, dass sie von unbewussten Vorstellungen der archaischen Beziehung zu Tieren beeinflusst wird. Auf dem Weg zum Individuum setzt er die Auseinandersetzung mit sich selbst (Realität und Unbewusstes) voraus. Hierbei kann der Kontakt zu Tieren helfen. Gerade im Kindesalter ist der Zugang zu unbewussten Anteilen noch auf natürliche (nicht psychotherapeutische) Art möglich. Wie o.g. ermöglichen sie leichter den Zugang zu Gefühlen, die sie dem Gegenüber dann spiegeln und die dahinter liegenden Bedürfnisse aufdecken bzw. auch teilweise befriedigen (vgl. ebd., S. 65).

Doch nicht nur die psychologischen Grundlagen dienen der Erklärung der Mensch – Tier - Beziehung, sondern auch die pädagogischen Grundlagen sind von Bedeutung.

### **1.2.5 Pädagogische Grundlagen**

Als Pädagogik soll hier, unter Vernachlässigung der begrifflichen Diskussion, eine Disziplin definiert werden, „die sich mit der Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen befasst“ (Vernooij / Schneider 2008, S. 74). Das Leitziel dabei ist, dass junge Menschen unter Ausschöpfung ihres Potentials, ihr Leben selbständig gestalten und ihre Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten

können. Zur Erfüllung dieses Ziels gibt es verschiedene Orientierungsprinzipien, die für das pädagogische Handeln (auch mit Tieren) bedeutsam sind:

### *1. Entwicklungsorientierung*

Dabei soll vom gegebenen Entwicklungsstand des Kindes (Ist-Zustand) ausgegangen werden. Gemeint sind die individuellen Voraussetzungen, z.B. körperlich, geistig, seelisch. Unter diesen Voraussetzungen sollen zielgerichtete pädagogische Maßnahmen, helfen vom Ist-Zustand zur nächst höheren Entwicklungsstufe (Soll - Zustand) zu kommen (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 75).

Allerdings sollen dabei nicht die Probleme und Defizite im Vordergrund stehen, sondern die Ressourcen der einzelnen Personen.

### *2. Ressourcenorientierung*

Mit Ressourcen sind die Stärken, Fähigkeiten und Begabungen gemeint. Diese sollen unterstützt, verstärkt und durch gezielte pädagogische Hilfen gefördert, weiterentwickelt und angereichert werden. Fehlentwicklungen oder mangelhafte Entwicklungsstände sollen natürlich korrigiert und ausgeglichen werden. Gerade wenn sich Kinder besonders ihrer Defizite bewusst sind und ihr Selbstbild dementsprechend negativ geprägt ist, ist es wichtig, ressourcenorientiert zu arbeiten (vgl. ebd.).

### *3. Bedürfnisorientierung*

Hierbei sind die momentanen Bedürfnisse des Kindes wichtig, um die Prozesse in ihrer Entwicklung und beim Lernen zu erleichtern, sie zu unterstützen und zu fördern. Außerdem sollen günstige Voraussetzungen für zukünftige Bedürfnisse geschaffen werden (vgl. ebd.).

### *4. Autonomieorientierung*

Mit Autonomie ist hier die Selbstbestimmung und Selbständigkeit des Menschen in Bezug auf die persönliche Lebensgestaltung gemeint. Voraussetzung dafür ist ein positives und realistisches Selbstwertgefühl. Als Grundmerkmale für Autonomie können:

- Eigenverantwortlichkeit
- Selbständigkeit im Denken und Handeln
- relative innere und äußere Unabhängigkeit
- vielfältige Handlungsformen genannt werden (vgl. ebd.).

Die innere Unabhängigkeit bedeutet,

- bei einem für sich erkannten Standpunkt die Kraft zu haben, Kritik auszuhalten,

- den Mut zu haben, diesen eigenen Standpunkt zu vertreten und
- die Zuversicht zu haben, ohne sich übertrieben anzupassen, von anderen akzeptiert und gemocht zu werden (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 76).

Tiergestützte Interventionen bieten gerade für diese Orientierungsprinzipien gute Unterstützung. Durch die Spiegelung der Empfindungen des Gegenübers unterstützen die Tiere diagnostische Überlegungen. Gerade Selbständigkeit, Selbstsicherheit, Klarheit, etc. können durch Aktionen mit Tieren geübt werden (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 76f).

### **1.3 Verhaltensaspekte der Mensch-Tier-Beziehung**

Trotz der Vielseitigkeit und Komplexität der Tier-Mensch-Beziehung, können drei Verhaltensaspekte hervorgehoben werden, die Antropomorphisierung, Kommunikation und Interaktion. Die Antropomorphisierung soll hier nicht weiter beschrieben werden, da darauf im Kapitel 1.2.2 schon eingegangen wurde.

#### *Kommunikation*

Von Kommunikation wird dann gesprochen, wenn sie zwischen zwei Personen erfolgt, den Zweck der Informationsübermittlung hat und i.d.R. verbal abläuft. Diese Eigenschaften werden vor allem der sozialen Kommunikation zugeordnet (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 15).

Zu unterscheiden sind bei der Kommunikation zwei Formen: die digitale (verbale) und analoge (nonverbale) Form. Beim Vorgang der Kommunikation gibt es, lt. Watzlawick u.a. (vgl. Prothmann 2008, S. 35), eine (n) Sender (-in) und eine (n) Empfänger (-in). Verschlüsselt der / die Sender (-in) die Nachricht verbal, wandelt er /sie diese in gesprochene oder geschriebene Zeichen (Digitalisierung) um (vgl. ebd.). Dadurch entstehen Symbolsysteme, die klar definiert sind und bewusst angewandt werden. Eine Verständigung untereinander gelingt mit diesem System nur, wenn alle die gleiche Sprache sprechen bzw. gelernt haben (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 19). Der Empfänger kann die Nachricht somit entschlüsseln. Anders verhält es sich bei der analogen Kommunikation. Analog bedeutet Übereinstimmung, Ähnlichkeit, Gleichartigkeit (vgl. ebd., S. 18). Daraus folgt, dass die Kennzeichnung eines Objektes nicht willkürlich festgelegt wird, sondern es eine Ähnlichkeit zwischen Inhalt und Ausdrucksform gibt. Verständigung ist somit auch ohne bestimmte Worte möglich. Auf der Beziehungsebene werden insbesondere Gefühlszustände innerhalb einer Beziehung in analoger Form ausgedrückt. Diese Formen haben wir von unseren

tierischen Vorfahren übernommen. Dazu zählen positive Gefühle wie Mitgefühl, Liebe, Zuneigung, Betroffenheit sowie negative Gefühle wie Schmerz, Wut, Trauer oder Angst. Gerade diese Ausdrucksformen sind für Watzlawick (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 19.) auf der Beziehungsebene bedeutungsvoller als digitale Kommunikation. Zum anderen scheint ihm die analoge Form aufrichtiger und ehrlicher. Gerade die nonverbalen Signale, die aus den tieferen und nicht rational beeinflussbaren Schichten der Persönlichkeit kommen, drücken ehrliches Empfinden und die Nähe zum Gegenüber aus. Gerade dies sind Voraussetzungen für das Empfinden von Verbundenheit mit sich selbst, mit anderen und der Umwelt (vgl. ebd., S. 20). Olbrich (2003a, S. 87.) unterstreicht den Vorgang durch die stimmige Kommunikation zwischen Mensch und Tier (aufgrund der analogen Art und Weise), als therapeutisch wertvoll, weil die Person sich ehrlich und wahr erfährt und grundlegende Diskrepanzen zwischen Sender/-in und Empfänger/ -in vermieden werden.

Wie eben erwähnt, ist die „gemeinsame“ Sprache zwischen Mensch und Tier die analoge Kommunikation (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 20). Das bedeutet, dass Tiere hauptsächlich auf die nonverbalen Signale der Menschen reagieren. Das heißt nicht, wie oft angenommen wird, dass die Tiere die Sprache der Menschen verstehen, sondern sensibel auf kleinste analoge Signale reagieren. Dies können beispielsweise die Lautstärke, die Gestik oder Mimik, die Körperhaltung des Menschen oder auch der (veränderte) Tonfall sein. Tiere reagieren ohne Vorurteile oder Bedingungen. Sie kommunizieren stets echt und ehrlich und der Situation entsprechend. Dies senkt für viele Menschen die Hürde zur Kontaktaufnahme und Kommunikation zu Tieren im Vergleich zu Menschen. Menschen erwarten oft etwas oder bewerten das Gegenüber oft schon bei der ersten Begegnung, evtl. auch aufgrund des Äußeren. Dies geschieht bei Tieren nicht. Deswegen sind solche Erfahrungen mit Tieren, die die Person ohne Forderungen, Erwartungen oder Bewertungen annehmen, gerade für Personen mit geringem Selbstwertgefühl oder für Menschen mit Behinderungen oder Störungen so wichtig, förderlich und manchmal sogar heilsam. In der Gegenwart eines Tieres ist es vielen Menschen möglich, so zu sein wie sie sind. Gefühle müssen nicht versteckt werden. Dadurch sind ein Beziehungsaufbau und ein Vertrauensverhältnis zwischen dem Tier und dem Menschen möglich (vgl. ebd., S. 20f). McCulloch (vgl. ebd., S. 21.) bezeichnet diese Art von Brückenfunktion als „transitional objekt“.

### *Interaktion*

Bei der Interaktion ist hier vor allem die Handlung gemeint, speziell die aufeinander bezogene Handlung. Dies bedeutet, dass die Interaktion davon abhängt, welche eigenen Wünsche, Bedürfnisse und Ziele auf die des anderen treffen. Interaktion setzt,

It. Böhm (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 22.), ein Bewusstsein von sich selbst und dem Gegenüber voraus. Obwohl es vielfältige Schriften hinsichtlich des Bewusstseins bei Tieren gibt, nennen Vernooij und Schneider (2008, S. 22.) den Wissenschaftler Hediger, der davon ausgeht, dass Tiere zumindest ein Körperbewusstsein haben. Die einfachste Form ist dabei das Wissen um den eigenen Körper und dessen Maße bzw. Ausdehnungen. Diese wird auch als Vorform von Bewusstsein bezeichnet. Dazu zählen neben dem Körperbewusstsein auch ein Hierarchiebewusstsein, ein Bewusstsein vom eigenen Spiegelbild (z.B. bei Schimpansen und Delphinen), ein Namensbewusstsein (im Zusammenhang mit Menschen), ein Schattenbewusstsein oder ein Bewusstsein des eigenen Körpergeruchs / -dufts. Lorenz (vgl. ebd., S. 23.) wird als weiterer Forscher in diesem Bereich genannt. Dieser ging gleichermaßen von Vorformen des Bewusstseins aus. Allerdings nimmt er an, dass sich die Verhaltensformen nur aus der Beziehung zum Menschen entwickelt haben.

Die Beziehung zum Menschen ist eine Grundvoraussetzung für die Interaktionen mit den Tieren. Diese wurde unterschiedlich untersucht und ausprobiert, so dass sich die Formen der Tiergestützten Interventionen daraus entwickelt haben. Die Entwicklung und die Folgen sollen im nächsten Kapitel näher beschrieben werden.

## **2 Tiergestützte Interventionen**

### **2.1 Entstehung und Formen Tiergestützter Interventionen**

#### **Entstehung Tiergestützter Interventionen**

Tiere zur psychischen Unterstützung des Menschen einzusetzen ist in älteren Aufzeichnungen immer wieder dokumentiert worden. Teilweise lassen sich die therapeutischen Einsätze von Tieren bis ins Achte Jhd. zurück verfolgen. Diese bezogen sich auf den Umgang mit Behinderten. Zum Beispiel wurden geistig kranke Waisenkinder in belgischen Klöstern hauptsächlich unter Mithilfe von Hunden erfolgreich behandelt. Auch in der Krankenanstalt Bethel in Bielefeld wurden Tiere für den Heilungsprozess genutzt. Doch erst ab 1960 wurden diese Einsätze gezielt dokumentiert (vgl. Röger - Lakenbrink 2008, S. 13).

#### *Entwicklung in den angelsächsischen Ländern*

Boris Levinson (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 26.), ein amerikanischer Kinderpsychotherapeut, kann als Begründer der Tiergestützten Therapie genannt werden. Obwohl schon vorher Versuche zur tiergestützten Arbeit vorgenommen wurden, lösten erst seine Veröffentlichungen ein stärkeres Interesse zur Untersuchung und Erforschung der Wirkungen von Tieren auf Menschen aus. Levinson erkannte die

Wirkung von Tieren, speziell von Hunden, eher zufällig. In einer Therapiestunde mit einem autistischen Jungen war durch Zufall Levinsons Hund anwesend. Der Junge hatte noch nie zuvor Kontakt mit Levinson oder der Praxisumwelt aufgenommen. Als er den Hund entdeckte, nahm er sofort Kontakt mit ihm auf. Ab dieser Stunde setzte Levinson seinen Hund gezielt bei den Therapien ein, besonders bei sprachgestörten, zurückgezogenen oder auch autistischen Kindern (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 26f). Das Interesse an diesen Wirkungen nahm nach den Veröffentlichungen stetig zu, so dass sogar ein neuer Wissenschaftszweig „Mensch – Tier - Beziehung“ („Human - Animal Interactions“) gegründet wurde. Die Effektivität der tiergestützten Arbeit wurde im anglo-amerikanischen Raum viel früher entdeckt, gefördert bzw. untersucht, als im deutschsprachigen Raum. Somit sind die ersten begrifflichen Bezeichnungen in englischer Sprache. Bereits in den 1970er Jahren wurden unterschiedliche Bezeichnungen für tiergestützte Arbeit eingesetzt. In den 90er Jahren sind dann Richtlinien zur Abgrenzung der verschiedenen Formen von der Organisation Delta Society, die 1977 in Amerika gegründet wurde und die weltweit führende Quelle für Informationen zur Mensch – Tier - Beziehung ist, eingeführt worden (vgl. ebd., S. 27f). 1990 entstand weiterführend ein „Internationaler Dachverband für die Erforschung der Mensch-Tier-Beziehung“ – die IAHAIO (International Association of Human Animal Interaction Organisations). Ihr Sitz befindet sich im Verein „Delta Society“. „Der Dachverband fördert weltweit den Austausch wissenschaftlicher Erkenntnisse und deren Weiterentwicklung.“ (Röger - Lakenbrink 2008, S. 15) Im anglo - amerikanischen Raum werden tiergestützte Aktivitäten mit den Begriffen „Animal - Assisted Activities“ (AAA) und „Animal Assisted Therapy“ (AAT) umschrieben. Darauf wird im Abschnitt „Formen Tiergestützter Interventionen“ näher eingegangen.

### *Entwicklung im europäischen und deutschsprachigen Raum*

Auf europäischer Ebene wurde 2005 ein Dachverband ESAAT (European Society for Animal Assisted Therapy) gegründet. Ziel war es, in Europa allgemeingültige Qualitätsstandards für Tiergestützte Therapien festzulegen. Allerdings spaltete sich ein Teil der Mitglieder aufgrund inhaltlicher Differenzen ab und gründete 2006 einen neuen Verein – die ISAAT (International Association for Animal Assisted Therapie) (vgl. Angsten 2009, S. 22).

Auf Initiative von Dr. Gerda Wittmann wurde 1991 in Österreich der Verein „Tiere als Therapie“ (TAT) und in der Schweiz 1994 der „Verein Therapiehunde Schweiz“ (VTHS) gegründet (vgl. ebd.).

In Deutschland hatte nur das Therapeutische Reiten schon eine längere Tradition. Außerhalb dessen ist die Arbeit mit Tieren zur psychischen, physischen und sozialen

Unterstützung von Menschen erst in den letzten zwei Jahrzehnten voran geschritten. 1987 wurde in Würzburg durch Dr. Brigitte von Rechenberg der Verein „Tiere helfen Menschen e.V.“ gegründet. In Berlin wurde 1988 der Verein „Leben mit Tieren e.V.“ gegründet. Beide Vereine arbeiten überwiegend mit Hunden in Besuchsprogrammen in sozialen Einrichtungen und unterstützen die Forschung und Vernetzung der Tiergestützten Arbeit (vgl. Angsten 2009, S. 22).

Um die Jahrtausendwende herum ist die Anzahl von Vereinen, Verbänden und Instituten stark gestiegen. Diese beschäftigen sich damit, Schulungsformen, Ausbildungskriterien und Prüfungsrichtlinien zu etablieren, die zur Ausbildung von Therapiehunden nötig sind. Allerdings war bisher eine einheitliche Grundlage nicht möglich. Das o.g. Ziel der Vernetzung wurde mit der Gründung der Forschungsgruppe TiPi (Tiere in Pädagogik integrieren) im Jahre 2005 erneut ins Blickfeld genommen. Allerdings ist bisher kaum eine Vernetzung über TiPi ersichtlich. Auch die Gründung des deutschen Forscherkreises „Heimtiere in der Gesellschaft“ bzw. das Erste D.A.CH. Symposium (Deutschland, Österreich, Schweiz) in München (2006) setzte sich das Ziel der Vernetzung wissenschaftlicher Institutionen (vgl. Röger - Lakenbrink 2008, S. 16).

### **Formen Tiergestützter Intervention**

Wie o.g. sind im angelsächsischen Raum tendenziell zwei Begriffe für Tiergestützte Interventionen bekannt. Diese sollen, in Anlehnung an die von der „Delta Society“ erarbeiteten und tendenziell weltweit durchgesetzten Kriterien zur Definition, im Folgenden näher erläutert werden. Die Übersetzung und Verwendung im deutschsprachigen Raum wird im Anschluss geklärt.

#### *Animal-Assisted Activities (AAA)*

Hierbei wurden Tiere mit spezifischen Merkmalen eingesetzt, um das Wohlbefinden der Personen zu steigern. Der Einsatz ist spontan und die Dauer flexibel. Das Tier und sein(e) Besitzer/ -in besuchen einzelne Personen oder auch Gruppen. Allein die Anwesenheit und die sich daraus ergebenden Handlungen oder Gespräche sollen sich positiv auf die Klienten auswirken (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 30).

#### *Animal - Assisted Therapy (AAT)*

Bei der AAT werden nur Tiere eingesetzt, die spezifische Merkmale und eine Ausbildung als Therapietiere haben. Die Intervention ist zielgerichtet und Bestandteil des Behandlungsprozesses. Die AAT wird zur Verbesserung der körperlichen, emotionalen und evtl. kognitiven Funktionen des(r) Klienten/ -in eingesetzt. Die Art und Weise des Einsatzes ist sehr vielfältig. Eingesetzt werden die Tiere auf jeden Fall nur

im Kontext eines professionell Handelnden, z.B. Psychotherapeut/ -in, Physiotherapeut/ -in oder Sozialpädagoge/ -in. Das Tier kann bei Einzelpersonen oder Gruppen eingesetzt werden. Kennzeichnend für diese Therapieart ist, dass vor Beginn einzelne Ziele vereinbart werden und der Prozess während oder nach der Behandlung dokumentiert und die Effekte evaluiert wird. Außerdem ist der Einsatz zeitlich begrenzt.

Im **deutschsprachigen Raum** ist für die tiergestützte Arbeit keine offizielle Bezeichnung oder in der Literatur auch keine einheitliche Definition zu finden. In Deutschland gibt es noch Uneinigkeiten hinsichtlich der beruflichen Qualifikation als Voraussetzung und welche Zusatzausbildungen für tiergestütztes Arbeiten nötig sind. Dementsprechend sind die in der Literatur verwendeten Begriffe sehr unterschiedlich, obwohl sich alle Verfasser/ -innen auf die Vorlagen der „Delta Society“ berufen.

Im Zusammenhang mit tiergestützten Interventionen sind nach Inge Röger - Lakenbrink folgende Bezeichnungen zu unterscheiden:

- Tiergestützte Fördermaßnahmen (Animal - Assisted - Activities (AAA))
- Tiergestützte Therapie (Animal - Assisted - Therapie (AAT))
- Tiergestützte Pädagogik (Animal - Assisted - Pedagogy (AAP)) (vgl. Röger - Lakenbrink 2008, S. 26ff.)

Die Bezeichnungen bei Anke Prothmann (2008) werden ebenso in Anlehnung an die „Delta Society“ in drei Hauptformen untergliedert:

- Tiergestützte Aktivitäten
- Tiergestützte Therapien
- Tiergestützte Pädagogik (vgl. Prothmann 2008, S. 87-88.)

Die IEMT (Institut für interdisziplinäre Erforschung der Mensch-Tier-Beziehung) in der Schweiz spricht ebenfalls von drei Bereichen. Allerdings weichen die Begrifflichkeiten von den o.g. ab. Hier wird gesprochen von:

- Tiergestützten Therapie Spezialisten/tiergestützten Therapeuten
- Fachpersonen für tiergestützte Fördermaßnahmen
- Tiergestützte Aktivitäten (vgl. Angsten 2009, S. 25.)

Vernooij und Schneider haben diese Formen zusammengefasst und eine Unterteilung in vier Bereiche herausgestellt:

*Tiergestützte Aktivität (TGA):* das allgemeine Wohlbefinden wird wie bei AAA verbessert (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 34f).

*Tiergestützte Förderung (TGF):* allgemeine Entwicklungsschritte werden auf Grundlage eines individuellen Förderplanes erzielt. Dabei sollen vorhandene Ressourcen gestärkt und eingeschränkte Fähigkeiten gezielt verbessert werden. Die Ziele werden von Experten/ -innen unter Einbezug der Fördermöglichkeiten durch das Tier, bezogen auf die ganz individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes bzw. Klienten/ -in und deren Wünsche und Bedürfnisse, festgelegt. Es geht hierbei um die individuelle Förderung, so dass diese Ziele sehr dicht an den subjektiven Wünschen und Fördermöglichkeiten formuliert sind. Diese sollen nach einer gewissen Zeit immer wieder reflektiert und überprüft werden. Die Experten/ -innen müssen dazu im pädagogischen oder sonderpädagogischen Bereich (z.B. Lehrer/ -innen, Sprachheil- und Physiotherapeuten/ -innen, Sozialpädagogen/ -innen) arbeiten. Das Tier muss für den Einsatz speziell trainiert sein. Da es gerade in dieser Form der tiergestützten Arbeit zu Überschneidungen mit der Tiergestützten Pädagogik und der Tiergestützten Therapie kommt, wird diese Bezeichnung in der Praxis vernachlässigt (vgl. ebd., S. 36f).

*Tiergestützte Pädagogik (TGP):* darunter wird vor allem die soziale bzw. emotionale Intelligenzförderung verstanden. Mit konkreten kindorientierten oder klientenorientierten Zielen soll der Einsatz der Tiere helfen, schwerpunktmäßig die emotionale und soziale Kompetenz zu verbessern und zu fördern. Diese Einsätze werden von Experten/ -innen aus den pädagogischen und sonderpädagogischen Bereichen durchgeführt. Die Tiere wurden dafür speziell trainiert. Ziele der Tiergestützten Pädagogik sind Lernfortschritte in verschiedenen Bereichen, vor allem im sozialemotionalen Bereich und die Unterstützung von Entwicklungsfortschritten. Die Sitzungen sollten in Bezug auf die Zielvorgaben jeweils protokolliert werden (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 38ff).

*Tiergestützte Therapie (TGT):* Im Unterschied zur Tiergestützten Pädagogik stehen bei der Tiergestützten Therapie nicht die Lernprozesse im Vordergrund, sondern die gezielte Einwirkung auf das Lösen von emotionalen Blockaden, auf die Reduzierung sozialer Ängste, auf bestimmte Persönlichkeits- oder Leistungsbereiche. Grundlage für diese Ziele sind in der Regel bestimmte Funktionsstörungen oder emotionale Konflikte. Sie müssen wiederum vorher in einer Anamnese genauestens analysiert werden. Auf dieser Grundlage und mit Hilfe des Klienten kann somit ein individueller Therapieplan unter Einbezug des Tieres erstellt werden. Eine derartige tiergestützte Arbeit darf nur von einer therapeutisch qualifizierten Person (z.B. Ergotherapeut/-in, Gesprächs-, Gestalt-, Verhaltenstherapeut/-in) durchgeführt werden. Das speziell trainierte Tier wird

als Bestandteil der Therapie integriert und eingesetzt. Die Teilziele und das Endziel sollten stets im Blick behalten und dokumentiert werden (vgl. ebd., S. 42ff).

Vernooij und Schneider betonen, dass es „insbesondere zwischen den Formen der Tiergestützten Förderung, Tiergestützter Pädagogik und Tiergestützter Therapie Überschneidungsbereiche gibt.“ (Vernooij / Schneider 2008, S. 48.)

Nach ihren Ausführungen schlagen sie zunächst auch eine Dreiteilung, wie bei Prothmann vor, untergliedern dann allerdings die Tiergestützte Pädagogik noch einmal in Tiergestützte Förderungen und Tiergestützte Didaktik für Formen der Tiergestützten Interventionen in der Schule. Diesen Begriff verwenden sie, weil die Didaktik im weitesten Sinne die Gesamtheit des Lernens und Lehrens umfasst. Inhalt, Ziele und Methoden des Tiereinsatzes werden in den Unterricht integriert. Warum sie dann die Ziele auf den sozialemotionalen Lernprozess im schulischen Kontext eingrenzen, ist unverständlich (vgl. ebd.). Lydia Angsten führt, bezogen auf ihren Untersuchungseinsatz, zusätzlich den Begriff der Hundegestützten Pädagogik in Schulen (HuPäSch) an (vgl. Angsten 2009, S. 28).

Der einzig übereinstimmende Begriff aller o.g. Quellen ist die AAT. Während bei Prothmann die Animal - Assisted - Pedagogy (AAP) alle pädagogischen Ansätze, „in denen Tiere als Hilfsmittel im Unterricht eingesetzt werden“ (Prothmann 2008, S. 88.) umfasst, wird bei Röger - Lakenbrink (2008, S. 28.) AAP als pädagogische Förderung verstanden, die Kinder und Jugendliche mittels Tier fördert, die in ihrem Verhalten, ihren Bedürfnissen oder körperlichen Einschränkungen spezielle Hilfe benötigen.

Obwohl diese Sichtweisen die Unterteilung der Tiergestützten Interventionen in drei Bereiche vornehmen, führt die „Delta Society“ nur zwei Bereiche auf. Wie Vernooij und Schneider (2008, S. 48f.) erläutern, sind allerdings die Definitionen nicht klar voneinander abzugrenzen. Aus sozialpädagogischer Sicht lassen sich klare Überschneidungen zwischen Pädagogik und Therapie erkennen. Dies wird besonders im Förderschulbereich deutlich und auch im Beispiel meiner Arbeit, in der Jugendhilfe, sichtbar.

Zu allen tiergestützten Formen kann gesagt werden, dass es wichtig ist, dass die Klienten/ -innen dem Tiereinsatz zustimmen bzw. ihm offen gegenüber stehen sollten. Ansonsten ist eine Wirkung wohl kaum zu erwarten. Außerdem sollte der/die Anbieter immer wissen, wann und warum er das Tier einsetzt. Das Verhalten des Tieres genau zu kennen ist weiterhin ein wesentlicher Faktor bei dieser Arbeit.

### 2.2 Rahmenbedingungen und Voraussetzungen

#### 2.2.1 Voraussetzungen beim Tier

Auswahlkriterien sollen aufgrund des Themenbezugs am Beispiel des Hundes verdeutlicht werden, gelten aber grundsätzlich für alle Tiere gleich.

##### *Eignung*

Kriterien für Therapiebegleittiere sind ihre Ungefährlichkeit, ihr Interesse an der Interaktion mit Menschen und ihr Temperament. Vernooij und Schneider (2008, S. 101.) beschreiben außerdem die Rasse, die Tierart, die Größe, das äußere Erscheinungsbild, das Wesen, die Belastbarkeit des Tieres, aber auch die Vorlieben des/der Empfängers/ -in. Der Hund und das Kind bzw. der/die Klient/ -in sollten beide entspannt miteinander arbeiten können. Eine freie und ungezwungene Begegnung zwischen beiden ist nur möglich, wenn sich das Tier wohlfühlt (vgl. ebd.). Prothmann (2008, S. 278.) umschreibt Eignungs- und Auswahlverfahren, um die Eigenschaften eines Tieres zu erkennen, und es entsprechend einzusetzen. Diese orientieren sich natürlich auch am Tierschutz. Außerdem können schon vor der Ausbildung fördernde „Übungen“ gemacht werden. Dazu zählt, dass potentielle Tiere schon in frühem Alter an Menschen gewöhnt werden. Ideal ist es, wenn die Tiere in den ersten Lebenswochen Kinder kennenlernen und sich daran gewöhnen, gestreichelt, hoch gehoben oder herum getragen zu werden. Gerade Hunde entwickeln kaum Ängste gegen Dinge, die sie in den ersten vier Lebenswochen kennengelernt haben. Umso weniger Kontakt zu Menschen besteht und je älter die Tiere werden, desto stärker reagieren sie später mit Stress auf Berührungen. Hier kann also selbst etwas zur Entwicklung der Hunde beitragen. Wie eben erwähnt, können Hunde schon in jungen Jahren an spätere „Anforderungen“ gewöhnt werden. In der Stadt können sie sehr leicht schnell bewegenden, fahrenden Dingen wie Autos, Motorräder, Fahrräder begegnen und sich damit vertraut machen. Genauso kommen in der Stadt stärker laute Geräuschkulissen vor als auf dem Land. Diese (z.B. Baustellen, Bahnhof) können gezielt aufgesucht werden (vgl. ebd., S. 279). Je häufiger dies mit dem Hund eingeübt wird, desto besser kann er damit umgehen, es irritiert ihn weniger und löst vielleicht nicht so schnell Stressempfindungen aus. Die Eignung wird in entsprechenden Tests<sup>2</sup> geprüft. Selbst bei Hundewelpen können solche Tests schon gemacht werden. Dabei sollten sie immer mittig bei den Tests abschneiden. Das heißt, dass der Welpen weder besonders aggressiv oder ängstlich, noch sonderlich dominant oder immer unterlegen ist, sondern neugierig und interessiert ist, gern auf Menschen zugeht, sich hochheben

---

<sup>2</sup> Für den Einsatz von Hunden hat Delta Society Ausbildungs- und Auswahlkriterien veröffentlicht.

und mit sich spielen lässt. Dies sind zwar Eigenschaften, die für eine Ausbildung nötig sind, aber ob der Hund dies beibehält ist nicht sicher. In Tests, die bei älteren Hunden gemacht werden, werden zwei Schwerpunkte überprüft: Die Reaktion des Hundes auf soziale Einflüsse und Umwelteinflüsse (vgl. Prothmann 2008, S. 280). Die Reaktion auf soziale Einflüsse meint hier das Verhalten gegenüber bekannten und fremden Personen. Außerdem wird geprüft, wie der Hund zum Beispiel auf schnelles oder langsames Bewegen auf ihn zu oder auf verschiedenen Körperkontakt wie Anfassen, am Fell ziehen, Drücken, etc. reagiert. Als Umwelteinflüsse werden akustische (Knall- oder Pfeiflaute), optische (bewegte Objekte, wie ferngesteuerte Autos oder unbewegte Objekte, wie Kuscheltiere als Tierfiguren) und taktile (verschiedene Bodenuntergründe) Reize, sowie Beute- und Spielreize stimuliert und die Reaktionen ausgewertet. Die Hunde dürfen dabei leicht ängstliches Verhalten, niemals aber aggressives Verhalten gegenüber dem Menschen zeigen. Weder die Rasse noch die Herkunft entscheiden somit über die Eignung zum Therapiebegleittier. Es kann sein, dass ein Tier trotz idealer Bedingungen nicht geeignet ist, wiederum ein Tier mit schlechteren Bedingungen, z.B. Heimtier, durchaus ausgebildet und eingesetzt werden kann. Trotzdem hängt die Einsatzfähigkeit nicht ausschließlich am Hund. Sondern der Hund und sein(e) Führer/ -in werden immer als Team getestet, ausgebildet und eingesetzt. Der/die Hundeführer/ -in muss sein/ihr Tier mit den gängigen Gehorsamsregelungen (Platz, Sitz, Bleib, etc.) kontrollieren können (KontrollSicherheit), sonst kann dieses Team nicht eingesetzt werden (vgl. Prothmann 2008, S. 281).

### *Aufmerksamkeit und Orientierung*

Der Fachberater oder Therapeut für Tiergestützte Therapie, Pädagogik und Förderung Rauschenfels (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S.99.), mit Schwerpunkt Hund, schreibt, dass Tiere vor ihrem Einsatz lernen müssen, einen Teil ihrer Aufmerksamkeit immer bei der Bezugsperson zu haben. Nur so kann sichergestellt werden, dass jederzeit Einfluss auf das Tier genommen werden kann. Der Grundstein für solch eine Aufmerksamkeit wird in einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Mensch und Tier gelegt. Das Tier muss gewiss sein, dass es bei diesem Menschen in Sicherheit ist und dieser es versteht, gerade in Stresssituationen stets die Ruhe bewahrt und immer zum Wohlergehen des Hundes entscheidet. Das verlangt vom/von der Besitzer/ -in bestimmte Führungsqualitäten. Dazu gehören Vertrauenswürdigkeit, Entschlossenheit, Klarheit, Souveränität, aber auch Erkennen der feinen Kommunikationssignale des Tieres. Daraus folgen entsprechende Reaktionen, die ihm/ihr zeigen, dass es sich positiv auswirkt, wenn es sich am/an der Besitzer/ -in orientiert. Es handelt sich hierbei somit nicht um blinden Gehorsam, sondern um ein gegenseitiges Vertrauen und

Respekt auf beiden Seiten. Auf dieser Grundlage kann die Beziehung zwischen Mensch und Tier wachsen und sich zu einer stabilen Bindung entwickeln, bei der das uneingeschränkte Vertrauen wesentlich ist (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 99f).

### *Verlässlichkeit/ Zuverlässigkeit*

Verlässlichkeit und Zuverlässigkeit bedeuten in diesem Zusammenhang, dass das Tier in wiederkehrenden und ähnlichen Situationen weitgehend das gleiche Verhalten zeigt. Die Tiergestützte Intervention wird umso effektiver, je besser die Reaktionen des Tieres voraussagbar sind und mit bestimmtem Verhalten gerechnet werden kann. Um die Verlässlichkeit zu trainieren, helfen Rituale innerhalb der Tiergestützten Interventionen (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 100).

### *Einschätzbarkeit/Vorhersagbarkeit*

Die Verlässlichkeit und Vorhersagbarkeit sind eng miteinander verbunden. Ist das Verhalten eines Tieres unter speziellen Umständen voraus zu sehen, so ist es vorhersagbar bzw. einzuschätzen. Eine Voraussetzung dafür ist, dass der verantwortliche Mensch das Tier gut kennt und weiß, wie es in bestimmten Situationen reagiert bzw. mit welcher Wahrscheinlichkeit es wie reagiert. Wie reagiert beispielsweise ein Hund, wenn ein Kind völlig unerwartet am Fell oder Ohr zieht oder es einen lauten Knall, z.B. von einem umfallenden Stuhl gibt? Die Reaktionen können zwar nicht trainiert werden wie bei der Verlässlichkeit, aber es ist sinnvoll und gut möglich, auf zu erwartende Umstände oder Störfaktoren vorzubereiten (siehe oben) (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 100).

### *Kommandosicherheit/ Regelsicherheit und Kontrolle*

Wie oben erwähnt, sollte das Tier problemlos von seinem(r) Besitzer/ -in geführt werden können. Dazu sollte es die Grundgehorsamsregelungen kennen und von der führenden Person jederzeit und in unterschiedlichen Situationen kontrolliert werden können. Um dies gewährleisten zu können ist eine stabile, vertrauensvolle und respektorientierte Bindung zwischen Mensch und Hund notwendig (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 100f).

### *Sympathie- und Vertrauensbildungsfähigkeit*

Wie unter dem Punkt Eignung angesprochen, sollen sich beide (Hund und Kind) beim Kontakt wohlfühlen. Das setzt voraus, dass der Hund die Fähigkeit besitzt, Vertrauen zu wecken. Hat eine Person Angst, z.B. weil der Hund ein Pitbull ist und den Kampfhunderassen angehört, so wird das Kind sich nicht auf das Tier einlassen

können. Deshalb ist der Aspekt der Vorlieben des Empfängers (siehe Eignung), nicht weniger relevant. Beispielsweise fühlt sich ein schüchternes Kind wahrscheinlich in Gegenwart eines ebenfalls schüchternen Hundes wohl und vertraut ihm, weil sie sich ähnlich sind. Ein aggressives Kind kann allerdings durch ein ängstliches Tier das eigene Verhalten gespiegelt bekommen, indem das Tier mit Beschwichtigungssignalen (beim Hund z.B. Bellen) reagiert. Dadurch können dem Kind evtl. die Auswirkungen seines Verhaltens auf seine Umwelt besser deutlich gemacht werden (Vernooij / Schneider 2008, S. 102).

### **2.2.2 Voraussetzungen beim Besitzer**

Wie oben erwähnt ist das Verhalten des/der Besitzers/ -in mindestens genauso relevant. Zu der Grundvoraussetzung der Beziehung zwischen Hundebesitzer/ -in und Hund gehört eine echte Zuneigung zum Tier. Er muss von den Fähigkeiten seines Hundes und der tiergestützten Arbeit überzeugt sein. Neben der Kontrollsicherheit muss der/die Besitzer/ -in besonders Stresssignale erkennen und entsprechend darauf reagieren können. Er/Sie muss immer zum Wohlergehen des Tieres beitragen, damit eine stabile Bindung entstehen kann. Des Weiteren sollten eigene Emotionen wie Gereiztheit, Nervosität, Unsicherheit nicht auf das Tier übertragen werden, sonst führt es zur Verwirrung. Es braucht ein selbstsicheres, bestimmtes und souveränes Gegenüber, das vertrauenswürdiges Verhalten zeigt (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 103-105). „Das Verhalten eines Tieres ist immer so gut, wie das Verhalten seines Besitzers an seiner Seite“ (Otterstedt 2001, S. 119). Gerade der/die Besitzer/ -in kennt sein/ihr Tier, die Stärken, die Schwächen, wie es motiviert wird, was es besonders mag und was gar nicht. Entsprechend liegt es an ihm/ihr den Kontakt mit Dritten zu leiten (vgl. ebd). Deswegen ist es so wichtig, vor dem tiergestützten Einsatz die Beziehung zum Tier aufzubauen, Vertrauen zu schaffen und damit die benötigte Grundaufmerksamkeit und Orientierung am Besitzer zu garantieren.

### **2.2.3 Voraussetzungen beim Empfänger**

Voraussetzung für eine erfolgreiche Tiergestützte Intervention zwischen dem Tier und dem Kind oder Klienten ist eine gewisse Affinität zu Tieren. Ist dies nicht gegeben, ist es kaum möglich, eine Bindung zwischen beiden herzustellen. Es ist wichtig, dass das Tier dem Empfänger etwas bietet, was es braucht, bereichert, motiviert, bestimmte Dinge durchzuführen oder auszuprobieren. Natürlich sollte vom ersten Kontakt nicht zu viel erwartet werden. Bei manchen Menschen stellen sich schon in der ersten Begegnung positive Wirkungen ein, andere brauchen etwas Zeit, bevor sie sich öffnen

können und es erst nach mehreren Zusammentreffen positiv für sie ist. Aber es gibt auch Begegnungen, die keinerlei Wirkung zeigen. Dies sollte genauso ernst genommen werden (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 105). Vor Beginn der Interventionen sollten auf jeden Fall folgende Aspekte durchdacht und geklärt werden:

- Gibt es Allergien gegenüber Hundehaaren oder Phobien Hunden gegenüber?
- Erwartungshaltung des/der Empfängers/ -in, z.B.: Soll der Hund die ganze Zeit auf dem Schoß bleiben und alles über sich ergehen lassen, was der Empfänger möchte?
- in Gruppen: Könnte das Tier zu Konkurrenzdenken anregen?, wie McCulloch schreibt (vgl. ebd., S. 106).

Bei der Planung von Tiergestützten Interventionen sollte das Erreichen positiver Effekte auf der einen Seite als auch der Tierschutz auf der anderen Seite im Vordergrund stehen.

### **2.2.4 Hygienische Voraussetzungen**

Die Hygienischen Voraussetzungen sollen hier vernachlässigt werden, weil es über die Forschungsfrage dieser Arbeit hinaus gehen würde, obwohl sie einen Aspekt in der Planung Tiergestützter Interventionen darstellen.

### **2.3 Interaktionsformen - Methodische Ansätze in der tiergestützten Arbeit**

Vernooij und Schneider nennen drei Organisationsformen für Interaktionen mit Tieren:

- freie Interaktionen
- gelenkte Interaktionen
- ritualisierte Interaktionen (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 146).

Bei der *freien Interaktion* begegnen sich Tier und Mensch ohne Lenkung und Anweisungen eines Anbietenden, z.B. Pädagogen/ -innen oder Therapeuten/ -innen. Beide sollen so wenig wie möglich irritiert werden (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 146).

*Gelenkte Interaktionen* sind geplante Situationen mit bestimmten Zielsetzungen. Beide Aktionspartner haben begrenzte Verhaltensmöglichkeiten. Der Anbietende lenkt die Aktionen zwischen Tier und Mensch in Bezug auf die Zielsetzungen (vgl. ebd., S. 147).

Bei den *Ritualisierten Interaktionen* ist unter Ritual etwas Gleichbleibendes und immer Wiederkehrendes zu verstehen. Dieses müssen das Tier und der Mensch

gleichermaßen lernen. Unterschiedliche Rituale sind möglich, z.B. ein bestimmtes Halsband o.ä. Dies vermittelt häufig ein Gefühl von Sicherheit. Besonders für ängstliche Kinder ist diese Form sinnvoll, weil es über den Ablauf Bescheid weiß und sich somit sicherer sein kann (vgl. ebd. S. 147f).

Die methodischen Ansätze sind an den Zielen der Tiergestützten Arbeit orientiert und spezifisch auf die Klienten und den fachlichen Einsatz (pädagogisch, psychotherapeutisch, ergotherapeutisch, etc.) abgestimmt. Trotzdem basieren sie auf Grundlagen, die die Entwicklung der Persönlichkeit des Klienten / der Klientin beachten. Dazu zählen der Aufbau von Vertrauen, die Förderung des Selbstbewusstseins und die Entwicklung von Handlungssicherheit.

Die von Vernooij und Schneider (2008) genannten Formen finden sich in den von Otterstedt (2007) formulierten Methoden wieder:

- Methoden der freien Begegnung
- Hort-Methode
- Brückenmethode
- Präsenzmethode
- Methode der Integration

Diese sollen im Folgenden genauer vorgestellt werden.

### **2.3.1 Methode der freien Begegnung**

Bei dieser Methode ist es die Grundlage, dass Mensch und Tier aus freien Impulsen heraus aufeinander zugehen, sich zurückziehen oder etwas ausprobieren können. Am natürlichsten ist diese Begegnungsform in der freien Natur gegeben. Streng genommen wäre eine Umzäunung oder eine abgesteckte Wiese eine Begrenzung der Begegnung und zähle dann zur Hort-Methode. Gerade wenn der Mensch den Eindruck erhält, er oder sie wird vom Tier wahrgenommen und dieses nimmt von sich aus den Kontakt auf, kann es als emotional besonders wertvoll empfunden werden (vgl. Otterstedt 2007, S. 344-347). „Nicht allein das Tier, vielmehr die freie Begegnung mit dem Tier, kann beim Menschen Impulse für einen heilsamen Prozess setzen“ (Otterstedt 2003, S. 63). Die freie Begegnung ist die Grundlage aller Methoden und findet sich dort immer wieder. Wichtig bei der freien Begegnung zwischen Mensch und Tier ist, dass dem Menschen und dem Tier dazu Zeit und Raum gegeben werden.

### **2.3.2 Die Hort-Methode**

Mit Hort ist hier Schutz oder beschützter Raum für Mensch und Tier gemeint. Dieser kann unterschiedliche Formen annehmen, z.B. ein Gehege, eine Freifläche oder eine Halle. Die Räume der Tiere (Stallungen) wirken natürlich auf das Verhalten von Mensch und Tier. Mit speziell gestalteten Räumen können diese Reize ausgeschlossen werden. Wichtig ist, wie schon erwähnt, dass für beide Beteiligte (Mensch und Tier) Rückzugsmöglichkeiten bestehen. Diese Methode eignet sich besonders, um sie mit unterschiedlichen Methoden der tiergestützten Arbeit zu kombinieren. Es kann schrittweise Kontakt z.B. über Beobachtungen aufgebaut, aber auch der direkte Kontakt gesucht werden. Über Nahrungsversorgung kann auch gut Kontakt aufgebaut werden bzw. darüber hinaus Wissen vermittelt und auch die eigenen Sinne und Bedürfnisse wahrgenommen werden, z.B. im Vergleich: „Was esse ich und was der Hund?“ oder „Welche Begrüßungsformen mag der Hund und welche mag ich?“ Ein anderer Teil der Versorgung in Bezug auf Hunde ist das Gassi-Gehen. Dabei können gut Bedürfnisse und Natur verbunden werden. Zum Beispiel kann das Entdecken von Mäuselöchern und der Jagd- und Spieltrieb des Hundes mit den eigenen Vorlieben beim Spielen verglichen werden. Folgende Kontaktqualitäten hat diese Methode:

- Bei der Hort-Methode wird die Nähe allein durch das Interesse von Mensch oder Tier hergestellt.
- Durch die Begrenzung des Kontaktraumes wird bei dieser Methode die Wahrnehmung der Begegnung zwischen Mensch und Tier verstärkt.
- Durch die Begrenzung des Horts, sind die Rückzugsmöglichkeiten darin geringer, so dass die Kontaktaufnahme viel sensibler stattfinden muss.
- Außerdem sind die Rückzugsbereiche der Beteiligten stets zu beachten. Rituale können bei der Kontaktaufnahme helfen (vgl. Otterstedt 2007, S. 348-351).

### **2.3.3 Die Brücken-Methode**

Bei dieser Methode ist eine Distanz zwischen Mensch und Tier vorhanden, die durch ein Hilfsmittel überbrückt wird, bis z.B. eine andere Annäherungsform, z.B. direkter Körperkontakt möglich wird. Als Hilfsmittel können Stöcke, die Hand des Therapeuten, Bürsten oder die Leine benutzt werden. Diese Methode ist genau dann hilfreich, wenn bei den Probanden verschiedene Einschränkungen den direkten Kontakt mit dem Tier erschweren. Dies können körperliche oder emotionale Einschränkungen sein. Bei den emotionalen Einschränkungen wird Angst (z.B. wegen Hygiene) empfunden, das Tier anzufassen. Körperliche Einschränkungen z.B. durch einen Rollstuhl können den

Abstand zwischen Klient und Tier, z.B. durch einen Rollstuhl so groß sein lassen, dass ein direkter Kontakt unmöglich ist. Die Hilfsmittel bilden dann die Brücke zum Tier. Beim Hund ist die einfachste Brücke das Leckerli. Oftmals besteht hier eine Unsicherheit in der Kommunikation zwischen Mensch und Hund. Über das Geben des Leckerlis soll das „Eis“ zwischen Mensch und Tier gebrochen werden. Allerdings fehlen dieser Art der Kontaktaufnahme wichtige Annäherungsphasen, wie Beobachtung, gegenseitige Wahrnehmung, etc., weil der Fokus auf dem Füttern liegt. Auch der Einsatz von Spielzeug kann den Aufbau einer emotionalen Beziehung verhindern, wenn es allein darum geht, z.B. der sportliche Einsatz beim Ballwerfen. Soll diese Methode tiergestützte Effekte hervorrufen, ist eine Reflexion des Erlebten oder ein sukzessiver Beziehungsaufbau notwendig. Die Hilfsmittel sollen nur kurzfristig als Brücke dienen, um die gesetzten Ziele zu erreichen. Dabei ist zu beachten, dass den Klienten die Brücke so lange wie nötig gelassen, aber so schnell wie möglich genommen wird (vgl. Otterstedt 2007, S. 351-354).

### **2.3.4 Präsenz-Methode**

Die Präsenz-Methode wird vor allem bei Menschen mit hohen Einschränkungen angewendet. Diese soll hier vernachlässigt werden, weil diese Methode keine Relevanz im praktischen Teil meiner Arbeit hat.

### **2.3.5 Methode der Integration**

Diese Methode schränkt die freie Begegnung am meisten ein. Sie ist davon bestimmt, dass der/die Begleiter/ -in des Tieres den Einsatz führt und leitet. Das Tier wird dabei in eine feststehende Methode (z.B. pädagogische Lernmethode, sozialkommunikatives Spiel, etc.) integriert. Dies erfordert von ihm damit viel Flexibilität, Geduld, Spaß am Lernen und Integrationsbereitschaft. Das Tier kann bei dieser Methode auch als lebendiges Hilfsmittel beschrieben werden. Dabei ist aber zu beachten, dass Achtung und der Respekt dem Tier gegenüber eine Grundlage der vertrauensvollen Beziehung zwischen Anbietenden und Tier sowie eine Selbstverständlichkeit gegenüber einem lebendigen Wesen ist. Die Art und Weise wie der/die Besitzer/ -in mit dem Tier umgeht ist außerdem vorbildhaft für den Umgang des Klienten mit ihm. Die Qualität des Kontaktes hat folgende Eigenschaften:

- Die Möglichkeit der Kommunikation zwischen Klienten/ -in und Tier wird von der fachspezifischen Methode bestimmt.

- Ein Kontaktaufbau zwischen Mensch und Tier ist vor Anwendung der eigentlichen Methode (z.B. Ergotherapie) notwendig. Denn erst, wenn beide eine gute Beziehung zueinander haben, kann die Integration gut gelingen.
- Besonders wirkungsvoll kann die Integration des Tieres in eine fachspezifische Methode sein, wenn das Tier die emotionale, soziale und kommunikative Ebene beim Menschen anrührt. Dies kann durch die Führung des Tieres durch den/die Besitzer/ -in gezielt verfolgt werden (vgl. Otterstedt 2007, S. 355-357).

### **2.4 Wirkungsbereiche**

Die Wirkungsbereiche der Mensch – Tier - Beziehung erstreckt sich auf physiologischer, psychologischer und sozialer Ebene, wobei Korrelationen untereinander vorhanden sind. Trotzdem sollen sie separat angeschaut werden.

#### **2.4.1 Wirkungen auf physiologischer Ebene**

Untersuchungen der (physiologischen) Wirkung von Tieren auf Menschen durch wissenschaftliche Studien wurden aufgrund des (Kosten)Aufwandes in Deutschland kaum gemacht. Im amerikanischen Bereich, worin die positiven Erfahrungen mit Tieren und deren Wirkungen schon seit vielen Jahren bekannt sind, wurden Ergebnisse einer Studie über die Wirkungen von Hunden und Katzen auf stressbedingten Bluthochdruck bekannt. Allein durch die Anwesenheit von Hunden oder Katzen als Haustiere konnten nach einem halben Jahr positive Wirkungen bei den Studienteilnehmern/ -innen festgestellt werden, die sich für ein Haustier entschieden hatten. Untersucht wurden männliche und weibliche Börsenmakler, die Bluthochdruck hatten und deswegen in Behandlung waren. Sie arbeiteten von zu Hause aus, so dass sich die Tiere in der Nähe der Menschen aufhalten konnten (vgl. Otterstedt 2001, S. 27f). Katcher (1983) hat in einer Untersuchung von Interaktionen zwischen Menschen und ihren Haustieren festgestellt, dass diese ein Gefühl von Sicherheit und Vertrautheit bewirken, das wiederum positive und ausgleichende Auswirkungen auf den Gesundheitszustand der Menschen hatte. Ihr Blutdruck und die Herzfrequenz sanken (vgl. Katcher / Beck 1983, S. 131). Die reine Präsenz von Tieren, z.B. bei Fischen, die im Wasser dahingleiten oder ein anwesender Hund können sich über unseren Sehsinn beruhigend auf uns Menschen auswirken (vgl. ebd.). Insbesondere, wenn unsere menschlichen Sinne wie z.B. der Tastsinn oder der Geruchssinn angesprochen werden, werden heilende Prozesse gefördert. Zum Beispiel können sich Blutdruck, Puls und Kreislauf allein durch das Streicheln eines Kuscheltieres stabilisieren. Eine gesteigerte Wirkung wird erzielt, indem nicht nur ein weiches Fell zu spüren ist, sondern auch die Atmung und Bewegungen des Tieres (vgl. ebd.).

### *Motorik und Körpergefühl*

Durch Tiergestützte Intervention kann die Motorik (willentlich beeinflussbare Bewegung) gefördert werden. Das Tier motiviert dabei zu neuen Bewegungen und zur Koordination und erweitert damit das Bewegungsrepertoire des Kindes. Damit wirkt das Tier auch auf die unwillkürlichen Bewegungen (Motilität). Werden Bewegungsabläufe bewusst mit psychischen Anteilen durchsetzt, wird von Psychomotorik gesprochen. Psyche und Motorik sollen eine Einheit bilden. Das heißt, dass durch die Kommunikation mit dem Tier (hier geht es vor allem um den Zusammenhang von Gefühlen und Bewegung - analoge Kommunikation) bewusst psychische Zustände körperlich (Mimik, Gestik, Sprache) ausgedrückt werden können. Außerdem ist die Entwicklung eines Körpergefühls grundlegend für die Entwicklung (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 110-111).

Otterstedt (2001) beschreibt folgende Wirkungen, die durch den unmittelbaren Kontakt zwischen Mensch und Tier festgestellt werden konnten:

- Entspannung der Muskulatur, das wiederum Verspannungen und/oder Kopfschmerz vorbeugt,
- aktive, tiefe und kraftvolle Atmung,
- Der Aufbau von Strukturen im Alltag wird nötig, z.B. regelmäßige Bewegung, Versorgung und Pflege des Tieres,
- Anregung der sportlichen Freizeit,
- allgemeine Gesundheitsverbesserung durch mehr Bewegung, z.B. durch die Bewegung mit den Tieren und die damit verbundene Bewegung verschiedener Körperteile wie Arme, Beine, Nacken, etc.,
- sowie Verbesserung der sprachlichen Aktivitäten. (vgl. Otterstedt 2001, S.27-33).

Prothmann (2008) berichtet von einzelnen Studien, die eine Stressreduktion bei Kindern, z.B. bei Untersuchungen bei Ärzten/ -innen oder in der Klinik, feststellten. Die Forscher/ -innen stellten in der Kinderklinik der Uniklinik Leipzig fest, dass Kinder durch die Anwesenheit eines Hundes im Untersuchungsraum einen geringeren Blutdruck, eine geringe Herzfrequenz und eine geringe Körpertemperatur hatten, sowie kein Schreien und Weinen aufgrund des Untersuchungsstressses zeigten, als Kinder ohne anwesenden Hund (vgl. Prothmann 2008, S. 26f).

### **2.4.2 Wirkungen auf psychischer und psychologischer Ebene**

#### *Katalysatorwirkung*

Diese Wirkung wurde von Levinson (McCulloch 1983, S. 27), wie oben genannt, beobachtet, indem ein autistisches Kind auf den Hund Levinsons zuzuging, obwohl es in

vorigen Therapiestunden nie mit Levinson Kontakt aufnahm. Dr. Corson (vgl. ebd.) beschrieb in Untersuchungen der Begegnungen zwischen Patienten/ -innen der Abteilung für Psychiatrie und den auf der Station befindlichen Hunden einen „sich erweiternden Kreis von Wärme und Anerkennung, während die Patienten/ -innen allmählich Beziehungen zu den Tieren, dann zu ihren Therapeuten/ -innen und schließlich zu anderen Patienten/ -innen und zum Pflegepersonal aufnahmen“ (McCulloch 1983, S. 27). Es wurden Verbesserungen auf physischer und psychischer Ebene festgestellt, je häufiger der Kontakt und je besser die Beziehung zu den Patienten/ -innen war. Corson nimmt an, dass diese Wirkungen erreicht werden konnten, weil die Hunde „Liebe und taktile Beruhigung ohne Kritik boten und eine Art fortwährende, kindliche Abhängigkeit aufrechterhielten, die möglicherweise unsere natürliche Neigung zur Hilfeleistung und zum Beschützen anregt“ (Corson 1975 zit. nach McCulloch 1983, S. 27). Ähnliche Wirkungen wurden beim therapeutischen Einsatz von Tieren im Bereich des Strafvollzugs festgestellt. Der Sozialhelfer und Psychiater David Lee stellte in Anlehnung an die Ergebnisse von Corson und Levinson ein Tiertherapieprogramm zusammen, das auf Belohnung beruhte. Die Patienten/ -innen mussten sich das Privileg des Kontaktes und die Pflege eines Tieres verdienen. Die o.g. Katalysatorwirkung wurde auch bei diesen Menschen festgestellt, indem sich die Patienten/ -innen untereinander und mit den Mitarbeitern/ -innen kooperativ zeigten (vgl. McCulloch 1983, S. 27).

### *Wirkung als Motivator*

Tiere wirken in den verschiedenen psychologischen Bereichen als Motivator, beispielsweise der Einsatz einer Hündin in der Ergotherapie (Petermann 1997). Kinder im Alter zwischen drei und zwölf Jahren kommen dorthin, um ihre sensorischen, motorischen, psychischen und kognitiven Probleme (ADHS, Konzentrationsprobleme, niedriges Aktionsniveau) therapieren zu lassen. Diese Bereiche zeigen Wechselwirkungen untereinander, d.h. Menschen mit motorischen Störungen zeigen oft auch psychische Störungen. Die Hündin motivierte die Kinder auf verschiedenste Art und Weise, mit der Folge, dass sie sich z.B. länger und besser konzentrieren können, strukturierter arbeiten, mutiger etwas ausprobieren, etc. Petermann beschreibt auf verschiedenen Ebenen, z.B. soziale, kognitive, emotionale (Körper)Wahrnehmungen, als Motivation der Kinder für unterschiedliche Übungen durch die Hündin. Das Beobachten der Hündin dient z.B. dem Kontaktaufbau, aber auch der Schulung der Wahrnehmung. Durch den Kontakt mit der Hündin können die Sprachbereitschaft über das Tier, aber auch die *Wahrnehmung* und das *Äußern emotionaler Empfindungen* geschult werden (vgl. Petermann 1997, S. 71-78). Das Tier

wirkt an dieser Stelle motivierend, sich darauf zu konzentrieren. Die Konzentrationsspanne kann dadurch recht stressfrei erweitert werden. Durch den Kontakt zum Tier kann außerdem die realistische Wahrnehmung geschult werden. Besonders Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten haben häufig eine verzerrte Wahrnehmung von Situationen, von sich selbst oder von anderen. Diese können durch den Kontakt mit dem Tier reflektiert und mit Unterstützung von geschulten Personen korrigiert werden (Vernooij / Schneider 2008, S. 112f).

In einer Spezialklinik für orthopädische Erkrankungen wurden Tiere zur Motivation für Übungen vor der Operation eingesetzt und festgestellt, dass die Kinder sogar weniger schmerzempfindlich und motivierter sind als ohne (vgl. Prothmann 2008, S. 27).

### *Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen*

Emotionale und soziale Kompetenzen scheinen die weitreichendsten Auswirkungen auf das Sozialverhalten einer Person zu haben und haben gerade in Bezug zum Thema dieser Arbeit eine entsprechend große Bedeutung.

Eine gute soziale und emotionale Intelligenz schränkt die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten (verbale und mathematische Entwicklungen), wie Sprache und Mathematik nicht ein, während negative Emotionen das Lernen behindern. Psychologisch und neurologisch wurde nachgewiesen, dass bewusste Prozesse immer von Emotionen begleitet sind (vgl. Schwarzkopf / Olbrich 2003, S. 255). Positive Emotionen wirken sich förderlich auf die Verarbeitung von Informationen aus, während negative Emotionen zur Begrenzung bzw. sogar zur Abspaltung ganzer Wissensbereiche führen können. Gerade im Alter zwischen sieben und fünfzehn Jahren entwickeln sich die Kinder sehr stark (vgl. ebd., S. 255). Herschkowitz (vgl. ebd.) belegt, dass in diesem Alter auf fast allen Gebieten neurologische Entwicklungen und die Zunahme neuronaler Verbindungen stattfinden. Außerdem erfolgt in diesem Zeitraum eine verstärkte Verbindung emotionaler und kognitiver Zentren im Gehirn. Lernen ist somit mit Emotionen verbunden (vgl. ebd.). Beim Lernen mit Tieren kann oftmals „fehlgegangenes“ Lernen korrigiert werden. Das heißt, dass das ursprüngliche Lernen nicht zufriedenstellend oder schlichtweg falsch war. So z.B. können schlechte Gewohnheiten gelernt sein, die es gilt, wieder zu verlernen bzw. in neue Verhaltensweisen zu verändern (vgl. Schwarzkopf / Olbrich 2003, S. 258f).

Bergesen (vgl. Edenburg 2003, S. 121ff.) hat in einer Schulklasse einen Hund über neun Monate eingesetzt und stellte fest, dass vor allem die Kinder, die ein schlechtes Selbstbild von sich hatten, in ihrer Selbstachtung gestiegen sind. Wodurch wurde dies bewirkt? Kinder, die für Tiere sorgen, erfahren hauptsächlich positive Rückmeldungen (Dankbarkeit, Anerkennung, etc.) von ihnen und den Menschen in ihrer Umgebung. Sie

konnten somit die Erfahrung machen, etwas Positives bewirken zu können. Unser Bildungssystem ist stark auf kognitive Leistungen fixiert. Geschieht dies ausschließlich, so kann nur eine partielle und sehr schwache Vorstellung von der eigenen Tüchtigkeit entstehen (vgl. Edenburg 2003, S. 121ff).

Gerade Kinder mit Lernbeeinträchtigungen, die o.g. positive Erfahrungen auf der kognitiven Ebene selten machen können, sind in der Ausbildung der Selbstwirksamkeit und einem positiven Selbstbild sehr gefährdet. Mit Lernbeeinträchtigungen sind hier Lernstörungen, Lernschwierigkeiten oder auch Lernbehinderungen gemeint, wobei der Übergang von Lernbeeinträchtigungen und Lernbehinderungen fließend ist. Die unterschiedlichen Grade der Ausprägung stehen u.a. im Zusammenhang mit ungünstigen Voraussetzungen, z.B. negative Umwelteinflüsse oder schlechter Förderung. Die tiergestützten Interventionen können gerade Kompetenzen im nicht - kognitiven Bereich, die für den Lernprozess wichtig sind, fördern. Dazu zählen die Selbstwirksamkeit, das Selbstwertgefühl bzw. die Selbstbewertung, die Leistungsmotivation und Attributionsmuster. Durch ständige Misserfolge in der Schule, Spott und Hänseleien der Mitschüler/ -innen ist der Selbstwert vieler Kinder mit Lernschwierigkeiten sehr niedrig. Sie haben kaum die Überzeugung, dass sie selbst etwas gut machen können. Die Furcht vor weiteren Misserfolgen ist oftmals größer als die Hoffnung auf Gelingen und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Dadurch attribuieren diese Kinder die Erfolge häufig als Zufall und Misserfolge als mangelnde Begabung (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 134-135). Nachdem sie gegen diese Begabung nicht direkt etwas machen können, erwarten sie auch in Zukunft keine guten Leistungen von sich. Dieses negative Muster gilt es zu durchbrechen, indem die Kinder wieder ihre Selbstwirksamkeit erkennen, auf sich stolz sind und auch die eigenen Fähigkeiten erkennen. Ansonsten wird das Selbstvertrauen dieser Kinder weiter abnehmen und es besteht die Gefahr, dass die Psyche der Kinder erkrankt. Die Tiere können auf ganz natürliche Art und Weise diesen Gefahrenstrudel durchbrechen. Sie nehmen ein Kind an, egal welche Leistungen es erbringt (vgl. Vernooij / Schneider 2008, S. 134-135).

Gerade in der Schulzeit ist es für die Entwicklung von Kompetenzen fundamental wichtig, dass Kinder erfahren, dass sie in einem Bereich (motorisch oder sinnlich erfahrbar) etwas bewirken können, das für andere und sie selbst wichtig ist. Dies macht die *Selbstwirksamkeit* erfahrbar. Im Jugendalter werden durch die Erfahrung des kreativen Gestaltens und der individuellen Pläne, über das übliche Umfeld hinaus, Kompetenzen entwickelt und erweitert. Doch nicht nur die positiven Erfahrungen sollen genannt werden, sondern auch negative Erfahrungen bzw. Erfahrungen mit Begrenzungen und Enttäuschungen. In der Interaktion mit einem Tier kann das Kind

lernen, mit den eben genannten Erlebnissen umzugehen. Ein Tier, das dem Kind nicht gehorcht, kann Enttäuschung und Frustration auslösen, mit denen es umgehen muss. Es kann z.B. auch Lernen, geduldig mit dem Tier zu sein, und dass dies oftmals zum gewünschten Erfolg führt. Insgesamt erfährt so das Kind im Umgang mit dem Tier ein realistisches Bild von den eigenen Stärken und Schwächen, so dass eine *reale Einschätzung des Selbstbildes* möglich werden kann (vgl. Schwarzkopf / Olbrich 2003, S. 263f). In einer Studie von Vanek - Gullner (2003), wurden in einer Klasse mehrere verhaltensgestörte Kinder mittels Tiergestützter Heilpädagogik integriert. Das Ziel dieser Arbeit ist die Erziehung zur Gemeinschaft gewesen. Um dieses zu erreichen, bedarf es die Verbesserung der Lebensqualität dieser Kinder. Den Kindern mit Verhaltensstörungen wurde die Einzelarbeit mit dem Hund angeboten, aber es gab auch Angebote im Klassenverband. Nach Anwendung des Konzeptes über zwei Schuljahre, veränderte sich die Klasse. Sie zeigte sich als sozial kooperationsfähig in vielen gemeinsam durchgeführten spielerischen Aktivitäten. Die Eltern erlebten ihre Kinder zunehmend selbstbewusst, einnässende und einkotende Kinder wurden am Ende der Sequenz sauber, ängstliche Kinder konnten durch klare und laute Kommandos überraschen und traten auch im Klassenverband sicherer auf und beteiligten sich stärker kommunikativ. Aggressive Schüler/ -innen konnten im Verlauf der Einzelarbeit ihr Bedürfnis nach körperlichem Kontakt offenlegen, andere wurden zunehmend ruhiger oder rücksichtsvoller in der Zeit des Einzelkontaktes. Auffällig ist, dass diese Ergebnisse zunahmen bzw. sich verfestigten, je länger der Hundeeinsatz andauerte (vgl. Vanek - Gullner 2003, S. 273-280).

### *Förderung des ganzheitlichen Lernens durch Tiere*

Ein Beispiel für selbstgesteuertes Lernen ist der Einsatz einer Hündin in der Ergotherapie (vgl. Wirkung als Motivator). Peterman (vgl. Schwarzkopf / Olbrich 2003, S. 261f.) konnte bei den Kindern mit o.g. Problematiken selbstgesteuertes Lernen beobachten. Die Kinder sollten mit der Hündin Übungen durchführen, die diese aus dem Training kannte. Sie mussten ihre ganze Aufmerksamkeit der Hündin widmen und rechtzeitig die richtigen Kommandos und Belohnungen geben. Dabei wurde beobachtet, dass Kinder ohne die Hündin ihren Impulsen nachgaben, sich „Clownerien“ ausdachten oder dösten. Jetzt waren sie aufmerksam und arbeiteten gezielt und sensomotorisch gut koordiniert mit der Hündin. Diese Kinder, die sonst durch ihr auffallendes Verhalten oftmals aus Gruppen oder Kontakten ausgestoßen wurden, erfuhren hier, dass sie selbst etwas bewirken konnten, ihre Wichtigkeit, Bestätigung und ständige Rückmeldung. Die Hündin hat hier einen Anstoß für selbstgesteuertes Lernen gegeben (vgl. Schwarzkopf / Olbrich 2003, S. 261f).

### *Empathie*

Empathie zählt zu den emotionalen Kompetenzen und ist die Fähigkeit, mit anderen Menschen oder Tieren mitempfinden zu können. Indem das Tier auf die Fürsorge von Menschen bzw. des Kindes angewiesen ist, besteht für Paul (vgl. Edenburg 2003, S. 122.) die Chance, dass die Bedürfnisse und Gefühle dieses Lebewesens wahrgenommen werden. Dies wiederum kann Auswirkungen auf das soziale Verhalten haben. Bryant untersuchte Kinder mit Heimtieren (Haustieren) und stellte fest, dass sie mehr Empathie für andere Menschen entwickelten (vgl. ebd., S. 123). Poresky und Hendrix (vgl. ebd.) stellten 1990 bei Untersuchungen fest, dass nicht der Besitz eines Tieres wichtig ist, sondern das Mitgefühl, das in einer Interaktion mit dem Tier empfunden wird. Dies ist auch für die Empathie gegenüber Menschen bedeutsam.

### **2.4.3 Wirkungen auf sozialer Ebene**

#### *Förderung der sozialen Kontaktbereitschaft*

Die Interaktion zwischen Mensch und Tier kann die Beziehungen unter Menschen fördern. Dies wird z.B. bei Hundebesitzern/ -innen deutlich, die aufgrund dieses „Mediums“ leichter in Kontakt mit anderen Menschen auf der Hundewiese oder beim Spazieren kommen. Der Hund bietet selbst ein Gesprächsthema, z.B. wenn Menschen erst mit dem Hund, dann mit dem/ der Besitzer/ -in nonverbal Kontakt aufnehmen und sich später auch verbal austauschen. Dies ist außerdem ein weiteres Beispiel für die Katalysatorwirkung des Hundes. Aber nicht nur das Gespräch wird gesucht, sondern auch der körperliche Kontakt (Streicheln) ist bei Tieren schnell möglich und kann zum verbalen Austausch mit dem Besitzer führen. Gemeint ist damit, dass das Tier die Angst, mit anderen Menschen in Kontakt zu treten, reduziert. Das Tier macht es möglich, Distanzen abzubauen und Nähe herzustellen (vgl. Otterstedt 2001, S 42). Damit kann das Tier helfen, *Isolation und soziale Einsamkeit zu verringern* sowie die *verbale Kommunikation fördern*. Mugford und M`Cominsky (vgl. Edenburg 2003, S. 124.) benutzen für diesen Vorgang den Begriff des „sozialen Schmiermittels“. Eine andere Beobachtung machten Gutmann u.a. (vgl. Edenburg 2003, S. 124.), indem sie eine Steigerung der Beliebtheit von Kindern mit Tieren feststellten. Die Tiere schienen eine Anziehungskraft auf die Kinder zu haben, so dass sie den Kontakt zu ihren Besitzern/ -innen suchten. Dies erleichtert gerade Kindern mit Kontaktschwierigkeiten den Zugang zu den anderen. Über das Tier zu reden ist einfacher als über sich selbst zu reden (vgl. Edenburg 2003, S. 124).

### *Soziale Unterstützung*

Gleichzeitig kann das eben genannte Beispiel für Kontaktaufbau als soziale Unterstützung gewertet werden. Bachmann hat herausgefunden, dass Kinder insbesondere dann gern zu Tieren gehen, wenn sie ein Problem haben (vgl. Edenburg 2003, S. 123). Levinson stellte die Hypothese auf, dass diese emotionale Unterstützung für die psychische Entwicklung von Kindern von Bedeutung ist (vgl. Edenburg 2003, S. 123). Gerade der Bezug zu Tieren hat im Vergleich zu Menschen den Vorteil, dass sie das Gegenüber bedingungslos annehmen und nicht bewerten, egal wie es aussieht, was es gemacht hat oder wie es ihm geht. Trotzdem können Tiere die Menschen nicht ersetzen. Sie ermöglichen zwar eine emotionale Unterstützung, können aber nicht für die Versorgung auf anderen Gebieten sorgen (vgl. ebd., S. 123f). Dass Tiere gerade für Kinder aus problembeladenen Familien besonders bedeutsam sind und zu einer Vertrauensperson werden, haben auch Blue, Levinson und Robin u.a. festgestellt (vgl. ebd., S124).

Besondere pädagogische Aufmerksamkeit erreichen Kinder und Jugendliche, wenn sie von den Normen der Gesellschaft in ihrem Verhalten abweichen. Oft haben sie Probleme mit ihrer Umwelt, die ihnen dies durch Beschwerden, Zurechtweisungen, Sanktionen, Strafen oder Nichtbeachten zurückmeldet/anzeigt. „Diese Kinder und Jugendliche sind aufgefallen.“ Doch gibt es auch diejenigen, die sich zurückziehen, die nichts mit ihrem Umfeld zu tun haben möchten, in sich gekehrt sind, sich vielleicht autoaggressiv verhalten und durch ihr Verhalten eigentlich nicht sofort auffallen. Erst durch eine spezielle „Brille“ (psychologisch, pädagogisch, pathologisch) gesehen, werden auch diese Kinder und Jugendliche auffällig. Sie verhalten sich nicht altersgerecht. Sind sie deswegen gestört? Was heißt eigentlich verhaltensgestört? Der nächste Abschnitt möchte dazu aufklären.

### 3 Verhaltensstörungen

#### 3.1 Begriff

Kinder und Jugendliche, die auffällig waren, d.h. Probleme mit ihrem Umfeld und mit sich selbst hatten, sind in der Vergangenheit mit unterschiedlichen Begriffen betitelt worden, z.B. „schwererziehbar, verwahrlost, führungsresistent, gemeinschaftsschwierig, entwicklungsgestört, entwicklungsgehemmt, erziehungsschwierig, etc.“ (vgl. Myschker 2005, S. 41). Der Berliner Schulrat Arno Fuchs war einer der ersten Sonderpädagogen, der sich mit diesen „schwierigeren Kindern und Jugendlichen“ befasste. Sein Blickwinkel war aus der pädagogischen Sicht heraus geprägt. Von Bedeutung ist, dass er die Symptome der Kinder und Jugendlichen zwar als schwer beeinflussbar, aber doch korrigierbar hielt. Dies könnte ein Grund sein, warum sich der Begriff der Schwererziehbarkeit lange gehalten hat. Aus dieser Sicht heraus ist allerdings zu beachten, dass allein die Kinder und Jugendlichen für die Erschwernisse verantwortlich gehalten wurden. Gleiches gilt für den Begriff der Erziehungsschwierigkeit, der noch bis in die sechziger Jahre geläufig war (vgl. ebd.). Für den Schweizer Heilpädagogen Heinrich Hanselmann (vgl. ebd., S. 41f.) waren diese Kinder und Jugendlichen „ausgabeabwegige Entwicklungsgehemmte“, wenn Anlagestörungen vorhanden waren. Sonst betitelt er sie als „Entwicklungsgestörte“. Der Begriff der Entwicklungshemmung wird heute gerade wegen dem vieldeutigen Begriff Hemmung nicht mehr verwendet. Allerdings ist die Betitelung der Entwicklungsstörung auch heute noch relevant. Je nach Sichtweise haben sich verschiedene Begriffe etabliert (vgl. ebd., S. 42). Gegenwärtig werden zwei Synonyme begrifflich verwendet: Verhaltensauffälligkeit und Verhaltensstörung. Verhaltensauffälligkeit wird zwar häufig verwendet, weil es wertneutral scheint, aber ist fachlich nicht korrekt. Nicht alle Kinder und Jugendliche werden durch beeinträchtigende Schwierigkeiten auffällig und nicht alle auffälligen Kinder und Jugendlichen stehen mit ihrer Umwelt in tiefgreifendem Konflikt. Andererseits ist jeder Mensch zeitweise verhaltensauffällig, z.B. bei Übermüdung, Überarbeitung, Trunkenheit. Zu diesen Argumenten kommt hinzu, dass hierbei auch noch zwischen positiven und negativen Verhaltensauffälligkeiten zu unterscheiden wäre. Insgesamt ist der Begriff der Verhaltensauffälligkeit zu mehrdeutig, zu vielschichtig, zu unscharf und deshalb für den wissenschaftlichen Gebrauch ungeeignet (vgl. ebd., S. 43). Hingegen wurde 1950 auf dem Ersten Weltkongress für Psychiatrie in Paris der Begriff Verhaltensstörung geprägt (vgl. ebd.). Er wurde ziemlich weit als Abweichung der Handlungen von normalen Abwegigkeiten gefasst. Im Laufe der Zeit ist es notwendig geworden, diesen Begriff enger zu fassen. Der oben angedeutete Parameter der

zeitlich andauernden Auffälligkeit wird für die Spezifizierung bedeutsam. Das heißt, wenn die Schwierigkeiten im Verhalten länger anhalten, nicht nur kurzweilig oder vorübergehend sind und unsteuerbar überflutende Impulse es bestimmen, so kann von Verhaltensstörung gesprochen werden (vgl. Myschker 2005, S. 44). Gemeint ist hiermit, dass das Verhalten nicht punktuell vorkommt, sondern unter verschiedenen Bedingungen in unterschiedlichen Settings gleichermaßen auftritt. Mit dem Begriff Störung ist hier gemeint, dass dieses destruktive Verhalten eine Gefahr für die soziale Entwicklung zur Mündigkeit, Unabhängigkeit, Selbstverwirklichung der Kinder und Jugendlichen bedeutet. Aber Störung bedeutet auch, dass die Faktoren, die zur Störung führen, beseitigt werden können, wenngleich dies oft nur mit Hilfe von außen und über einen langen Zeitraum möglich ist (vgl. ebd.).

Der Begriff Verhaltensstörung bringt allerdings auch Einwände hervor. Zum Beispiel wird von Jetter u. Schönberger (vgl. ebd., S. 45.) deutlich gemacht, dass der Mensch sich schon immer verhalten hat. Somit kann das Verhalten nicht gestört sein, sondern lediglich qualitativ oder quantitativ abweichend von einer Norm sein. Außerdem ist das Verhalten ihrer Ansicht nach nicht die Störquelle, sondern andere Ursachen, so dass sie den Begriff Verhaltensstörung wiederum als unkorrekt bezeichnen. Weiterhin sehen sie in diesem Begriff eine abwertende Wirkung. Somit würden Handlungen, die dem Subjekt als sinnvoll erscheinen, als krankhaft, von der Norm abweichend, diagnostiziert werden und können schnell Diffamierungen und Schimpfwörter nach sich ziehen. Allerdings entsteht an dieser Stelle die Frage, ob diese Wirkung je verhindert werden könnte (vgl. ebd.).

Um die Verhaltensstörung noch einmal genauer zu definieren, soll der Begriff Verhalten angeschaut werden. Verhalten wird nach Myschker (2005, S. 45.) als die gesamten menschlichen Aktivitäten verstanden. Diese werden durch Reize aus der Umwelt angeregt und erfordern daraufhin eine Reaktion des Organismus. Dies kann von reflexhaften bis zu willentlichen und umweltverändernden Handlungen reichen. Zu unterscheiden ist zwischen adaptivem und maladaptivem Verhalten. Das adaptive Verhalten ist gekennzeichnet von optimalen, adäquaten Handlungen, den Reizen der Umwelt entsprechender Wahrnehmung, Verarbeitung, Einschätzung. Maladaptives Verhalten hingegen ist von unangemessenen, in Situationen unangebrachten Handlungen gekennzeichnet (vgl. Myschker 2005, S. 45). Unter Berücksichtigung dieser Erkenntnisse definiert sich Verhaltensstörung folgendermaßen:

„Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und /oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der

Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann.“ (Myschker 2005, S. 45)

Mit dieser Definition können verschiedene Erscheinungsformen von Verhaltensstörungen unter Einbezug der Umwelt („Erwartungsnormen“, „milieureaktiv“) katalogisiert und geordnet werden, das wiederum dem Bereich der Diagnostik weiterhilft (vgl. ebd., S. 46).

### 3.2 Erscheinungsformen (Symptome)

Die Erscheinungsformen werden je nach wissenschaftlichen Standpunkten entweder als Störung selbst oder als Symptom verstanden. Unter Symptom wird hier ein Merkmal für eine bestimmte Krankheit, Störung oder Schädigung verstanden. Für eine Vielzahl der Erscheinungsformen gibt es aus den unterschiedlichen Sichtweisen verschiedene Bezeichnungen (vgl. ebd., S. 47).

Aus empirischen Forschungen (vgl. ebd., S. 52.) gehen zwei Gruppen (unter Kindern und Jugendlichen) mit Verhaltensstörungen hervor. Die eine Gruppe fällt durch externalisierende Symptome, wie z.B. Aggression, Hyperaktivität, Konzentrationsmangel, Wutanfälle, etc. auf. Die andere, weniger für die Öffentlichkeit auffällige Gruppe, zeigt internalisierende Symptome, wie Ängstlichkeit, Empfindlichkeit, Gehemmtheit, psychosomatische Störungen, etc. Diese Gruppe ist zwar nach außen weniger auffällig, aber genauso gefährdet und belastet. Zwei weitere Gruppen sind nicht so gut belegt. Dies sind Kinder und Jugendliche mit nicht altersentsprechendem Verhalten, sowie solche mit sozialisiert delinquentem Verhalten.

Gruppierung	Symptomatik
1. Kinder und Jugendliche mit externalisierendem, aggressiv-ausagierendem Verhalten	Aggressiv, überaktiv, impulsiv, exzessiv, streitend, aufsässig, tyrannisierend, regelverletzend, Aufmerksamkeitsstörung
2. Kinder und Jugendliche mit internalisierendem, ängstlich-gehemmten Verhalten	Ängstlich, traurig, interesselos, zurückgezogen, freudlos, somatische Störungen, kränkelnd, Schlafstörungen, Minderwertigkeitsgefühle
3. Kinder und Jugendliche mit sozial-unreifem Verhalten	Nicht altersentsprechend, leicht ermüdbar, konzentrationsschwach, leistungsschwach, Sprach- und Sprechstörungen)
4. Kinder und Jugendliche mit sozialisiert-delinquentem Verhalten	Verantwortungslos, reizbar, aggressiv-gewalttätig, leicht erregt, leicht frustriert, reuelos, Normen missachtend, risikobereit, niedrige Hemmschwellen, Beziehungsstörungen

**Abbildung 2: Klassifikation von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen** (Myschker 2005, S. 52)

Um die Auswirkungen der Tiere auf Menschen nicht wahllos zu beschreiben, sollen an dieser Stelle einige, in der Tagesgruppe auftretende Verhaltensstörungen beschrieben werden. Dazu zählen Entwicklungsstörungen, Verhaltens- und emotionale Störungen, Lernstörungen, AD(H)S, übermäßige Aggression, die allerdings bei wenigen Kindern diagnostisch bestätigt wurden, z.B. AD(H)S, Lese – Rechtschreib - Schwäche.

### **3.2.1 Entwicklungsstörungen**

Als Entwicklungsstörungen, die schon im Kleinkindalter oder Kindesalter beginnen, sind hier Störungen im sprachlichen Bereich und der schulischen Fertigkeiten, wie z.B. Lese-Rechtschreib-Schwäche oder Rechenschwäche zu erwähnen. Des Weiteren gehören Störungen der Motorik dazu, sowie tiefgreifende Entwicklungsstörungen, wie z.B. frühkindlicher Autismus (vgl. Myschker 2005, S. 57).

### **3.2.2 Verhaltens- und emotionale Störungen**

Viele Störungen, die gerade in pädagogischen Einrichtungen problematisch werden, werden nach dem DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4. Revision) als „Störung des Sozialverhaltens“ und „Störung mit oppositionellem Trotzverhalten“ klassifiziert. Dazu zählen hyperkinetische Störungen (z.B. ADHS), Bindungsstörungen, Stottern, Einkoten oder Einnässen, Trennungsängste, Phobien, Depressionen, Konzentrationsschwächen, soziale Überempfindlichkeit, etc. Außerdem nimmt die mutwillige Gewalt an Sachen oder Menschen zu. Doch nicht nur das, sondern auch Gewalttätigkeiten gegen Lehrer/ -innen, Pädagogen/ -innen und Mitschüler/ -innen sind seit dem Amoklauf von Erfurt oder Winnenden keine Seltenheit mehr in Deutschland. Oft werden die Verhaltensstörungen, auch wenn es von den Kindern und Jugendlichen so nicht bestätigt werden wird, als leidvoll erlebt. Die Auswirkungen der Störungen manifestieren sich oft in allen Lebensbereichen. Oft ist das Lernverhalten beeinträchtigt oder die Fähigkeit, zu arbeiten oder zu spielen, sowie mit anderen Kindern oder Erwachsenen Beziehungen aufzubauen. Sie sind oft unfähig, altersgemäß zu handeln und sich als einen liebenswerten Menschen zu sehen. Auf Stresssituationen können sie häufig nicht ohne Krankheitssymptome reagieren. Das heißt für die Kinder und Jugendlichen, oft anzuecken und Probleme mit anderen zu haben (vgl. Myschker 2005, S. 57ff).

### **3.2.3 Verhaltens- und Lernstörungen**

Verhaltens- und Lernstörungen gehen oftmals miteinander einher. Jedoch ist selten erkennbar, welche Fehlentwicklung zuerst bestand. Lernstörungen führen häufig zu

Kompensationen, die sich in Verhaltensstörungen äußern. Verhaltens- oder Lernstörungen lassen sich nur in Bezug zu Normen kennzeichnen. Normen, die durch die Gesellschaft bzw. dem entsprechenden System, in dem sich das Kind bewegt, z.B. der Schule bzw. auch durch die Kinder selbst aufgestellt werden. Von Lernstörungen oder auch Verhaltensstörungen spricht man nur, wenn eine durchschnittliche Intelligenz vorausgesetzt werden kann. Kindern mit Lernstörungen werden folgende Eigenschaften zugeschrieben:

- Leistungsversagen,
- Konzentrationsstörungen,
- geringe Lernmotivationen,
- vorzeitiges Ermüden und Abschalten,
- geringes Selbstvertrauen,
- Aktivitätsreduzierung,
- beeinträchtigte Steuerung und Kontrolle,
- gestörter Realitätsbezug(vgl. Myschker 2005, S. 63f) .

Zu unterscheiden sind desweiteren neurogene und psychogene Lernstörungen. Die neurogenen Lernstörungen basieren auf Entwicklungsverzögerungen, Störungen in der Sensomotorik oder der kognitiven Aufnahme sowie Stoffwechselstörungen. Psychogene Lernstörungen entwickeln sich aus bestimmten Umwelteinflüssen. Dies können die Familiensituation (sehr große Familie, ständige Konflikte in der Familie, Misshandlung, Vernachlässigung, etc.) oder schulische Situationen (Schüler-Lehrer-Probleme, Unter- und Überforderung, zu große Klassen, etc.) sein. Ob organische oder psychische Ursachen zur Störung führen, kann oft nicht genau bestimmt werden. Die Abgrenzung zur Lernbehinderung besteht darin, dass die Lern- und Leistungsprozesse speziellen Einschränkungen und Veränderungen unterliegen und eine Intelligenzminderung vorhanden ist (vgl. ebd).

### **3.2.4 Übermäßige Aggressionen**

Aggressionen gehen mit Grundemotionen wie Wut, Ärger, Zorn, Hass oder entsprechenden Stimmungen einher. Kommen Aggressionen als Verhaltensbereitschaft vor oder sind sie als Persönlichkeitsmerkmal vorhanden, hängt dies mit einer übermäßigen Ausprägung und einer reduzierten Kontrolle dieser Empfindungen zusammen. Die Formen der Aggression sind vielfältig:

- ernste und spielerische oder individuelle Aggressionen sowie Gruppenaggressionen,
- Selbst- und Fremdaggressionen,
- offene und verdeckte (fantasierte),

- direkte und verschobene (auf andere Objekte oder in einer anderen Form),
- spontane und reaktive,
- verbale und körperliche Aggressionen.

Trotzdem lassen sich drei Formen von Aggressivität feststellen. Zum einen prägt sich Aggressivität durch ungenügende Sozialisation der Kontrolle darüber aus, zum anderen kann die aggressive Verhaltensbereitschaft auch in verdeckter Form oder in einer Mischung aus beiden vorkommen. Ursachen zu der aggressiven Verhaltensweise sind je nach Betrachtungsweise unterschiedlich beschrieben. Angst und Aggression sind „zwei Seiten einer Medaille“ und können ineinander übergehen (vgl. Myschker 2005, S. 382-392).

### 3.2.5 AD(H)S

ADS bedeutet im deutschen Sprachraum Aufmerksamkeits – Defizit - Syndrom bzw. wenn Unruhe und übermäßiger Bewegungsdrang hinzu kommen, Aufmerksamkeits - Defizit - Hyperaktivitäts - Syndrom. Dieses Störbild gibt es schon sehr lange Zeit, es konnte nur nicht genau abgegrenzt werden. Dies ist in den letzten Jahrzehnten erfolgt. 1991 wurde das Störbild durch das im deutschsprachigen Raum übliche Klassifikationssystem psychischer Störungen der Weltgesundheitsorganisation ICD-10 (International Classification of Diseases, 10. Revision) mit „hyperkinetischer Störung“ beschrieben. Neben dem Deutschen System ist auch das amerikanische DSM-IV bekannt, das sich nicht wesentlich unterscheidet. Beide beschreiben dieses Symptom als eine Störung der Aufmerksamkeit (Ablenkbarkeit), Impulskontrolle und der Aktivität (vgl. Wohnhas - Baggerd 2008, S. 17ff).

In einer Tabelle sollen die Auswirkungen und Kennzeichnungen des Störungsbildes dargestellt werden.

<b>A</b>	<b>Unaufmerksamkeit</b>
	Beachtet häufig Einzelheiten nicht oder macht Flüchtigkeitsfehler bei den Schularbeiten, bei der Arbeit oder bei anderen Tätigkeiten
	Hat oft Schwierigkeiten, längere Zeit die Aufmerksamkeit bei Aufgaben oder Spielen aufrechtzuerhalten.
	Scheint häufig nicht zuzuhören, wenn andere ihn ansprechen.
	Führt häufig Anweisungen anderer nicht vollständig durch und kann Schularbeiten, andere Arbeiten oder Pflichten am Arbeitsplatz nicht zu Ende bringen (nicht aufgrund von oppositionellem Verhalten oder Verständnisschwierigkeiten).
	Hat häufig Schwierigkeiten, Aufgaben und Aktivitäten zu organisieren.
	Vermeidet häufig, hat eine Abneigung gegen oder beschäftigt sich nur widerwillig mit Aufgaben, die länger andauernde geistige Anstrengungen erfordern (wie Mitarbeit im Unterricht oder Hausaufgaben).
	Verliert häufig Gegenstände, die er/sie für Aufgaben oder Aktivitäten benötigt (z.B. Spielsachen, Hausaufgabenhefte, Stifte, Bücher oder Werkzeug.)

## II Hintergründe – Verhaltensstörungen

	Lässt sich oft durch äußere Reize ablenken.
	Ist bei Alltagstätigkeiten häufig vergesslich.
<b>B</b>	<b>Hyperaktivität</b>
	Zappelt häufig mit Händen und Füßen oder rutscht auf dem Stuhl herum.
	Steht ((häufig)) in der Klasse oder in Situationen auf, in denen Sitzenbleiben erwartet wird.
	Läuft herum oder klettert exzessiv in Situationen, in denen dies unpassend ist (bei Jugendlichen oder Erwachsenen kann dies auf ein subjektives Unruhegefühl beschränkt bleiben)
	Hat häufig Schwierigkeiten, ruhig zu spielen oder sich mit Freizeitaktivitäten ruhig zu beschäftigen.
	((Ist häufig „auf Achse“ oder handelt oftmals, als wäre er „getrieben“.) (Zeigt ein anhaltendes Muster exzessiver motorischer Aktivität, das durch die soziale Umgebung oder durch Aufforderungen nicht durchgreifend beeinflussbar ist.)
<b>C</b>	<b>Impulsivität</b>
	Platzt häufig mit der Antwort heraus, bevor die Frage zu Ende gestellt ist.
	Kann häufig nur schwer warten, bis er/sie an der Reihe ist (bei Spielen oder in Gruppensituationen).
	Unterbricht und stört andere häufig (platzt in Gespräche oder in Spiele anderer hinein.)
	Redet übermäßig viel (ohne angemessen auf soziale Beschränkungen zu reagieren.)(Im DSK.IV unter Hyperaktivität summiert.)

(( ))= nur DSM-IV; ( )= nur ICD-10

**Abbildung 3: Symptomkennzeichen zum Störungsbild AD(H)S** (Wohnhas - Baggerd 2008, S. 19f.)

Für ADHS - Kinder bedeutet das vor allem, in ihrer Individualität ernst genommen zu werden. Da ADHS - Kinder oft sehr sensibel sind, sind sie in ihrer Person sehr anfällig. Nachdem diese Kinder durch ihr o.g. Verhalten immer wieder auffallen, sind die Rückmeldungen der Eltern, Erzieher/ -innen und Freunde oft nicht positiv. Es kann dazu führen, dass sie als Individuum nicht mehr ernst genommen oder gemieden werden, z.B. bei Gruppenarbeiten oder Spielen. Dies hat zur Folge, dass die Kinder kaum ein positives Selbstwertgefühl aufbauen können und auch die negative Aufmerksamkeit durch Ermahnungen oder Strafen in Kauf nehmen. Darum ist es bei der psychomotorischen Förderung wichtig, dass das Kind folgende Erfahrungen machen kann:

- „sich selbst als Verursacher einer Handlung erleben,
- Erfolge und Misserfolge einer Handlung auf die eigene Person zurückführen können,
- sich mit eigenen Wertmaßstäben auseinandersetzen und das eigene Verhalten daran orientieren,
- Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen,
- Alternativen für störende Verhaltensweisen kennen lernen und in das eigene Verhaltensrepertoire integrieren“ (Wohnhas - Baggerd 2008, S. 78).

### **4 Psychomotorik**

#### **4.1 Der Begriff**

Die Begriffe Psychomotorik und Motopädagogik werden in Deutschland seit den fünfziger Jahren von verschiedenen pädagogisch therapeutischen Methoden gefüllt, die alle davon ausgehen, dass motorische, kognitive, soziale und schulische Lernprozesse durch gezielte Bewegung gefördert werden können. Je nachdem in welchem Kontext (Psychiatrie, Ergotherapie, Logopädie, etc.) Elemente der Psychomotorik verwendet werden, kommt die Begriffsbezeichnung in einer anderen Färbung vor. Als Gründervater des Begriffes wird immer wieder der damalige Sportstudent Kiphard genannt (vgl. Eggert 2005, S.20). Dieser erreichte durch einen Vortrag an der Kinder- und Jugendpsychiatrie in Gütersloh die Entstehung ausschlaggebender Gedanken über die Wichtigkeit von Bewegungsfachkräften in interdisziplinärer Zusammenarbeit. Durch eigene Erfahrungen war er davon überzeugt, dass das Selbstvertrauen von Kindern durch positive Bewegungserlebnisse gestärkt wird. Er arbeitete einige Zeit in dieser Klinik und entdeckte zusammen mit dem Psychiater der Klinik Hünnekens, dass Bewegungstherapie auch psychische Wirkungen erzielen konnte. Sie beobachteten, dass sich die Gefühle der Kinder in ihrem Verhalten und ihrer Bewegung widerspiegeln. Aus diesen Beobachtungen entstand der Begriff Psychomotorik (vgl. Harscher 2004, S. 2). Kiphard definiert Psychomotorik als eine ganzheitliche Art der Bewegungserziehung, die der Entwicklung und dem altersgemäßen Zugang des Kindes entspricht. Dazu hat er aus Elementen der Krankengymnastik, der Gymnastik, dem Sport, der Rhythmik und der Sinnesschulung Übungshandlungen für entwicklungsgestörte und verhaltensauffällige Kinder kreiert. Diese Kombination war sehr erfolgreich, so dass psychomotorische Übungen im Kindergarten und in der Schule Einzug hielten. Im Psychomotorischen werden motorische und psychische Übungen kombiniert. Motorische Übungen werden vor allem bei Kindern mit Schwierigkeiten in der Fein- und Grobmotorik, der Körperkoordination, der Raumlage, dem Gleichgewicht und Teilleistungsstörungen angewendet. Unsicherheiten im Selbstbewusstsein oder soziale Probleme bilden die Schwerpunkte im psychischen Bereich (vgl. Wohnhas - Baggerd 2008, S. 76f). Des Weiteren ist ihm wichtig, dass hier keine Leistungsorientierung stattfindet, die sich nur an den Defiziten orientiert, sondern eine Methodik angewendet wird, die den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen angepasst sowie erlebnis- und persönlichkeitsorientiert ist (vgl. Eggert, 2005, S. 20). Das Kind soll somit nicht als Problem behandelt werden, sondern als Subjekt, das durchaus fähig ist, sich selbst zu helfen, eben zunächst unter Anleitung. Dabei haben Bewegung und Spiel eine zentrale

Bedeutung. Spielsituationen können ins echte Leben übertragen werden. Manche Spiele können so reflektiert werden, dass sie fruchtbar für Handlungsoptionen im weiteren Leben werden können. (vgl. Wohnhas - Baggerd 2008, S. 76f.) Aus einem Verständnis der Persönlichkeit als Gesamtheit, teilte Kiphard die Förderung der Kinder in drei Lernbereiche auf:

1. Wahrnehmungsbereich
2. Bewegungsbereich
3. Emotional - sozialer Bereich

Dabei konnte er eine gegenseitige Abhängigkeit feststellen. Je besser die Wahrnehmung der Kinder war, umso besser konnten sie sich bewegen. Umgekehrt förderten Bewegungsübungen die Sinneswahrnehmung (vgl. Wohnhas - Baggerd 2008, S. 109).

### **4.2 Begründung einer psychomotorischen Förderung**

#### *Piagets Theorie kognitiver Entwicklung*

Für die Entwicklung des Kindes wird der Bewegung (Motorik) eine große Bedeutung zugeschrieben. Dabei ist die Rede von einer Untrennbarkeit von Bewegung, Wahrnehmung, Denken und Fühlen. Die Bewegung hat hierin die Funktion einer handelnden Auseinandersetzung mit den Objekten der Umwelt. Piaget beschreibt in seiner Entwicklungstheorie den Prozess der Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt. Die früheste Form der Entwicklung bezeichnet Piaget als sensomotorische Phase, in der das Kind vor allem durch Bewegung, Nachahmung und Spiel lernt. Piaget misst den sensomotorischen Erfahrungen in den ersten Lebensjahren eine große Bedeutung zu. Er sieht diese Erfahrungen grundlegend für die Entwicklung der Intelligenz an und erachtet sie als Voraussetzung für das logische Denken (vgl. Zimmer 1981, S.17).

#### *Die Bedeutung sozialer Aspekte und Affektivität für das Verhalten*

Die Umgebung des Kindes beinhaltet immer auch soziale Aspekte. Nach Piaget sind Intelligenz und Gefühle untrennbar miteinander verbunden. Durch die Erfahrung von Gefühlen wie Traurigkeit und Freude, Erfolg und Misserfolg im Zusammenhang mit Objekten und Subjekten (z.B. Menschen oder Tiere), können weitere Erfahrungen ins Verhältnis gesetzt werden und haben somit Auswirkungen auf das Verhalten (vgl. ebd. S. 28-30).

### **4.3 Zusammenhang zwischen Motorik und der Entwicklung von Selbstsicherheit**

Aufgrund der empirischen Studie von R. Zimmer (1981) konnten Zusammenhänge zwischen der Motorik und der Entwicklung der Selbstsicherheit erkannt werden. Untersucht wurden Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren, die sich auch außerhalb des Kindergartens sportlich betätigten. Durch die Untersuchung konnte die Hypothese, dass frühe sportliche Aktivitäten mit der Entwicklung der motorischen Fähigkeiten zusammenhängen, bestätigt werden. Die Werte der Motoriktests sind gestiegen und der Grad der Hemmungen nahm ab. Daraus kann hier ein Zusammenhang gefolgert werden. Je stärker die motorischen Fähigkeiten sind, desto weniger sind die Kinder gehemmt und desto selbstsicherer sind sie. Nachdem die emotionale Befindlichkeit eines Kindes in den ersten Lebensjahren vor allem in deren Bewegungsfreiheit oder Gehemmtheit Ausdruck findet, haben Erfolge und Misserfolge bei der Bewältigung von Aufgaben auch Auswirkungen auf deren Gefühle. Das Selbstvertrauen der Kinder steigt, wenn sie wissen, etwas ohne fremde Hilfe geschafft zu haben. Umgekehrt sinkt das Selbstvertrauen bei Misserfolgen; die motorische Gehemmtheit bedingt die emotionale Gehemmtheit. Ein Kind, das wenig soziale Kontakte hat und sich wenig zutraut, hat oft auch motorische Schwierigkeiten. Je weniger es aber auch ausprobiert, desto weniger positive Erfahrungen kann es machen (vgl. Zimmer 1981, S. 111-114).

Diese Erkenntnisse haben natürlich Auswirkungen für den pädagogischen Umgang mit Kindern. Gerade in der Frühförderung, aber auch in späteren Jahren ist die Gestaltung von Sport und Spiel bedeutsam, weil das Kind Erfahrungen in seiner Beweglichkeit macht. Wenn es erfährt, wie es verschiedene Übungen beherrscht, werden sich die positiven Erlebnisse und die Erfahrung der Souveränität auf die emotionale Stabilität und Selbstsicherheit auswirken (vgl. Zimmer 1981, S. 145).

## III Praktischer Teil

### 1 Vorstellung der Methode Teilnehmende Beobachtung

Die Teilnehmende Beobachtung ist eine der Hauptmethoden der Feldforschung (vgl. Mayring 2002, S. 54). Der wichtigste Aspekt ist, dass der Gegenstand in seiner natürlichen Umgebung bleiben soll. Das heißt, dass sich der Forscher selbst in die Umgebung (ins „Feld“) begibt und an den Situationen beobachtend „teilnimmt“. Dadurch sollen Verzerrungen vermieden werden. Experimente, Fragebögen oder Interviews verändern die Realität der Situationen. Ein weiterer Grund ist, näher an die Realität heran zu kommen und die Perspektive der Beteiligten einzunehmen. Hier soll ein Unterschied zur Laborforschung gemacht werden, bei der es ideale Bedingungen gibt. Die realen Bedingungen sind der Untersuchungsgegenstand (vgl. ebd., S. 54ff). Die Teilnehmende Beobachtung ist eher offen und nicht standardisiert konzipiert (vgl. ebd., S. 80). Für die Untersuchung ist ein Beobachtungsleitfaden sinnvoll, der genau aufschlüsselt, was beobachtet werden soll. Der/die Beobachter/ -in beschreibt die Situation nach der Beobachtung ausführlich. Vorab werden die wichtigsten theoriegeleiteten Beobachtungsdimensionen festgelegt. Der/die Beobachter/ -in sollte den Beobachtungsleitfaden verinnerlicht haben, um die Bögen ausfüllen zu können. Diesen nebenher auszufüllen wäre wahrscheinlich störend. Wenn der/die Beobachter/ -in aufgenommen und akzeptiert werden will, ist es wichtig, sich so unauffällig wie möglich zu verhalten. Die Beobachtungen sollen sich dann möglichst genau in den Beobachtungsprotokollen zeigen. Dies kann teilweise schon durch sogenannte Feldnotizen geschehen, auf jeden Fall aber in Pausen oder nach dem Kontakt. Diese Methode eignet sich nicht für alle Fragestellungen gleichermaßen, vor allem aber in den Bereichen, wo bestimmte Gegenstandsbereiche von außen schlecht erkennbar sind. Durch die Teilnahme lässt sich manchmal erst die Perspektive der anderen erschließen (vgl. ebd., S. 80ff). Durch Deskription werden die Beobachtungen aufbereitet. Gemeint ist die genaue Beschreibung des Gegenstandes. Um die Beobachtungen auswerten zu können, bedarf es einer Aufbereitung des Materials, z.B. durch Erstellen von graphischen Darstellungen. Auf jeden Fall sollte das Darstellungsmittel dem Gegenstand angemessen und vielfältig dargestellt sein, so dass ein leichteres Verständnis möglich wird (vgl. ebd. S. 85ff).

## **2. Vorstellung der Tagesgruppe Oase der Diakonischen Jugendhilfe Region Heilbronn e.V.**

Die Tagesgruppe Oase ist eine Einrichtung der Diakonischen Jugendhilfe Heilbronn in Eppingen - Kleingartach. Ihr Ziel ist es, Kindern im Schulalter, die aufgrund ihres auffälligen Sozial- und Leistungsverhalten, eine verstärkte pädagogische Förderung benötigen, zum selbstständigen Lernen und Leben zu verhelfen. Die meisten Kinder der Tagesgruppe Oase gehen in die nahe gelegene Erziehungsschule Christian – Heinrich - Zeller. Insbesondere wenn reguläre schulische Hilfen fehlgeschlagen sind und die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres sozialen Fehlverhaltens die altersentsprechenden Leistungen nicht erbringen können, ist die Erziehungsschule eine mögliche Hilfe. Hier kann durch die kleinen Klassenstärken besser auf die Bedürfnisse der Kinder eingegangen und individuellere (sonderpädagogische) Förderung ermöglicht werden (vgl. [www.djhn.de](http://www.djhn.de), 19.04.10).

Nach der Schule bzw. zwischen 11:00 und 17:00 Uhr gibt es in der Tagesgruppe eine pädagogische Betreuung. Die Kinder kehren danach in ihre Familien zurück. Der enge Bezug und die Zusammenarbeit mit den Familien ist ein bedeutender Erziehungsfaktor. Eine stabile Beziehung zur Familie spielt für die Kinder eine bedeutende Rolle. In der Tagesgruppe stehen verschiedene pädagogische Ziele im Vordergrund:

- Das soziale Lernen in der Gruppe:

Im Alltag, in der Freizeit und im gezielten Training werden gruppenpädagogische Wirkungen angestoßen. Dabei reguliert die Gruppe selbst die Störungen. Durch Probieren können sozialkompetente Verhaltensweisen getestet und gelernt werden. Wenn es nötig ist, kann die Einzelfallhilfe die Förderung in der Gruppe ergänzen. Durch das gemeinsame Leben und Lernen in der Gruppe (am Nachmittag), lernen sie an alltäglichen Situationen den sozialen Umgang mit anderen (vgl. ebd).

- Die schulische Förderung:

Schulisches Leistungsvermögen wird erst möglich, wenn das entsprechende Sozial- und Lernverhalten vorhanden ist. Neben der Hausaufgabenbetreuung wird ein Schwerpunkt auf die konkrete Förderung dieses Verhaltens gelegt. Die Kinder sollen erfahren, dass Lernen auch Spaß machen kann. Dazu lernen sie sich zu konzentrieren, und dass Ausdauer oftmals den nötigen Erfolg verschafft. Sie sollen erfahren, dass sie durch Anstrengung im Lernen zu persönlichen Erfolgserlebnissen kommen, die sie wiederum anspornen können (vgl. ebd).

- Die Zusammenarbeit mit den Eltern:

Voraussetzung für die Betreuung in der Tagesgruppe ist die aktive Zusammenarbeit der Erzieher/ -innen und Eltern. Diese werden in die pädagogischen Maßnahmen

durch Gespräche, Teilnahme an Freizeitaktivitäten, Gruppenbesuche oder Informationen über familientherapeutische Methoden einbezogen (vgl. [www.djhn.de](http://www.djhn.de), 19.04.10).

Das Besondere an der Tagesgruppe ist, dass sie drei Mal in der Woche von Tayler, einem Therapiebegleithund, besucht wird. Einer der Mitarbeiter, Karl Mayer, hat eine Ausbildung als Therapiebegleiter und Tayler in die Gruppe eingeführt. Dieser ist ein fester Bestandteil der Gruppe und der Angebote. Jeweils dienstags, mittwochs und donnerstags gibt es spezielle Angebote, in denen Interaktionen (Psychomotorik) oder Informationen (Paeddog – Hundeführerschein) über Tayler bzw. den Umgang mit Hunden, im Mittelpunkt stehen. „Die konkreten Einsätze des Therapiebegleithundes sind auf die jeweiligen Ziele der Hilfepläne abgestimmt. Die Schwerpunkte liegen sowohl in gruppenpädagogischen als auch in individualpädagogischen Bereichen.“ ([www.paeddog.de](http://www.paeddog.de), 07.05.10)

**Die teilnehmende Beobachtung soll für die Tagesgruppe folgendermaßen erfolgen:**

Die Vorstellung der Beobachterin (Fr. Weichold) soll den Kindern der Tagesgruppe gegenüber als Besucherin bzw. Teilnehmerin erfolgen. Somit wird die Situation der Gruppe wenig unterbrochen und es wird mehr möglich die Realität der Reaktionen zu beobachten als durch Interviews oder Fragebögen. Die Beobachterin wird an zwei Tagen (Dienstag und Donnerstag) an den Gruppenangeboten teilnehmen bzw. die Programmpunkte miterleben, an denen Tayler da ist. Die Grundlage für die Beobachtungen ist der im Anhang befindliche Beobachtungsbogen. Dieser dient als Leitfaden für die Beobachtungen. Darin sind zuerst Soziodemographische Daten erfasst und anschließend die Programmpunkte als Rahmen für die Situationen aufgeführt. Außerdem sind Zwischenzeiten als mögliche Interaktionszeiträume für Kontakte mit Tayler aufgeführt. In Bezug auf die Forschungsfrage: "Welche Wirkungsweisen hat der Einsatz von Tayler in der Tagesgruppe auf die verhaltensgestörten Kindern?", sollen vor allem Gesten, Mimik, verbale Äußerungen und körperliche Haltungen beobachtet werden. Dies sind die Variablen, nach denen erste Reaktionen wahrgenommen werden können.

### III Praktischer Teil – Vorstellung der Tagesgruppe

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen
Entspannung	Entspannung	Entspannung	Entspannung	Entspannung
Hausaufgaben	Hausaufgaben	Hausaufgaben	Hausaufgaben	Hausaufgaben
Spiele	Psychomotorik/ Basteln	Paeddog	Psychomotorik/ Sport	Computer

**Abbildung 4: Wochenablauf in der Tagesgruppe Oase** (Quelle: selbst erstellt)

Das Mittagessen, die Entspannung und Hausaufgaben sind täglich gleich. Nach der Hausaufgabenzeit ist die Gestaltung je nach Wetter und Wochentag recht unterschiedlich. Eine Tafel im Flur der Tagesgruppe zeigt an, was anschließend folgt. Neben Basteln, Fußball, kreatives Gestalten, etc., sind Dienstag und Donnerstag für verschiedene Kinder Psychomotorik mit Tayler. Am Mittwoch gibt es eine Gruppe, die am Nachmittag Übungen macht, um einen „Hundeführerschein“ (Paeddog - Ausweis) machen zu können.

Die Gruppe wurde an zwei Nachmittagen (Dienstag und Donnerstag) beobachtet. Der Unterschied zwischen diesen Tagen ist vor allem am Nachmittag zu erkennen, indem an der Psychomotorik-Stunde nur (verschiedene) Kinder aus der Tagesgruppe Oase teilnehmen, während am Donnerstagnachmittag weniger Kinder aus der Tagesgruppe Oase mitgehen, aber ausgewählte Kinder, die Tagesgruppen übergreifend (gleiches Haus, Nachbarhaus) hinzu kommen. Die Kinder besuchen diese Gruppe regelmäßig für eine gewisse Zeit, die von den Mitarbeitern/ -innen festgelegt wird.

Insgesamt nahmen an der qualitativen Untersuchung neun Kinder der Tagesgruppe Oase und vier Kinder von anderen Tagesgruppen teil. Die Kinder aus den anderen Tagesgruppen konnten allerdings nur für eine Stunde während der Psychomotorik-Stunde am Donnerstag beobachtet werden. Am Dienstag wurden die neun Kinder der Tagesgruppe Oase bezüglich neuer Ereignisse beobachtet, um zusätzliches Material zur Wirkungsweise von Tayler in der Tagesgruppe zu sammeln. Deswegen kann dieser Tag nicht als vergleichbarer Beobachtungstag gewertet werden, zumal der Tagesablauf bzw. die Psychomotorik-Stunde sehr unterschiedlich zur beobachteten Donnerstags - Stunde verlief. Außerdem war diese zeitlich, aufgrund gruppenspezifischer Probleme, sehr kurz. Die Ergebnisse der Beobachtungen sollen im folgenden Teil genauer beschrieben werden.

## IV Ergebnisse

### 1 Soziodemographische Angaben

*Geschlecht, Alter, Klassenstufe, charakterlicher Abriss der Kinder*

Die Ergebnisse aus den Beobachtungen sollen im Folgenden, nach dem Beobachtungsbogen gegliedert, beschrieben werden. Zuerst werden eine Zusammenfassung der Soziodemographischen Daten und ein kurzer charakterlicher Abriss der Kinder einen Überblick geben. Dabei ist zu beachten, dass die Namen durch Abkürzung der Vornamen anonymisiert wurden.

- S: männlich, 9 Jahre, 2. Klasse, eher schüchtern, zurückhaltend, wenig selbstbewusst, immer ein bisschen kränklich, klein und zierlich
- V: männlich, 12 Jahre, 6. Klasse, mittelgroß, aufgeschlossen, etwas frech, andere provozierend, aufgedreht, sportlich
- W: männlich, 11 Jahre, 5. Klasse, neugierig, aufgeschlossen, kreativ – besonders im Comic zeichnen, langsam, etwas träge
- R: weiblich, 9 Jahre, 3. Klasse klein, etwas dicklich, lernschwach, geht in Förderschule nach Elsens,
- D: männlich, 10 Jahre, 3. Klasse, kreativ, aufgeschlossen, aktiv, sportlich, großwüchsig
- A: männlich, 13 Jahre, 7. Klasse –Werkklasse, sportlich, aufgeschlossen, redet viel, versucht manchmal andere durch seinen Charme auszuspielen
- B: männlich, 12 Jahre, 5. Klasse, kreativ, Tüftler, interessiert, fit bei den Hausaufgaben, manchmal aggressiv
- M: männlich, 12 Jahre, 7. Klasse, redet viel, überschätzt sich manchmal
- K: weiblich 9 Jahre, 3. Klasse, geht in die Förderschule, kleinwüchsig, interessiert, offen

Beim Versuch der Einordnung dieser Kinder in die im Kapitel 3.2 genannten Kategorien von Störungen, treten aufgrund der geringen Beobachtungszeit entsprechende Einschätzungsschwierigkeiten auf. Trotzdem soll es versucht werden.

Zur ersten Gruppe, den Kindern mit externalisierendem und aggressiv-ausagierendem Verhalten können M, B, V zugeordnet werden.

Zur zweiten Gruppe (ängstlich, traurig, interesselos, zurückgezogen, somatische Störungen, kränkelnd, Schlafstörungen, Minderwertigkeitsgefühle) sind S und D zuzuordnen. Zur 3. Gruppe können R und K gerechnet werden. Alle anderen wurden

eher als Mischform zwischen Gruppe eins und zwei wahrgenommen, das auch die Dualität von Angst und Aggressivität (vgl. Kap. 3.2.4) unterstreicht.

Zur Psychomotorik-Stunde am Donnerstag kommen Kinder aus anderen Tagesgruppen hinzu:

- T: männlich, 12 Jahre, 5. Klasse, aufgeschlossen, neugierig, mutig
- B: männlich, 13 Jahre, 6. Klasse, möchte, dass alle machen was er will, wenn dies nicht passiert, ist eher lieber allein als sich auf andere einzulassen, frech, hat zu allem etwas zu sagen
- C: weiblich, 11 Jahre, 4. Klasse, zurückhaltend, grenzverletzend, im ersten Moment zurückhaltend, aber auch aufgedreht
- L: männlich, 13 Jahre, 6. Klasse, kooperativ, hält vieles aus, statt sich zu wehren

Sollen auch diese Kinder zu den o.g. Kategorien zugeordnet werden, so sind die Kinder B, C eher in der Gruppe eins und T und L in der Gruppe zwei wieder zu finden.

### *Das Team*

Zur Tagesgruppe Oase gehören zwei Mitarbeiter (Sozialpädagoge, Jugend- und Heimerzieher) und eine Mitarbeiterin (Jugend- und Heimerzieherin in Ausbildung). Wie o.g. genannt, ist Tayler ebenso ein fester Bestandteil der Gruppe. Er gehört der Rasse „Australian Shepherd“ an und ist acht Jahre alt. Diese Hunderasse kann als neugierig und lernbegierig charakterisiert werden. Tayler braucht immer wieder Aufgaben, um sich wohl zu fühlen. Er hat mit Hr. Mayer 2004 eine Ausbildung zum Therapiebegleithund nach der „Steinfurter-Therapiebegleithundmethode“ begonnen und diese 2005 erfolgreich abgeschlossen. Damit erhielten sie (als Team) die Anerkennung des Berufsverbandes Therapiebegleithunde Deutschland e.V. (TBD e.V.) und somit die Erlaubnis tiergestützt arbeiten zu dürfen (nach den Richtlinien des TBD e.V.). Hr. Mayer hat diesen Ausbildungsweg genutzt, weil bei dieser Methode keine Pauschaltherapiehunde ausgebildet werden, sondern ein Therapieteam, das eine Einheit darstellt und sich am Einsatzgebiet und der charakterlichen Veranlagung des Hundes orientiert (vgl. [www.paeddog.de](http://www.paeddog.de), 07.05.10).

### **2 Beobachtungen**

#### *Begrüßung*

Nach der Schule kommen die Kinder nach und nach in die Tagesgruppe. Bei allen Kindern erfolgte die Begrüßung von Tayler durch körperliche Zuwendung, z.B. Hinwenden, sich zu Tayler beugen, Streicheln, verbale Begrüßung: „Hallo Tayler“ oder durch mindestens ein Lächeln. Dies erfolgte durchweg, obwohl einige der Kinder etwas betrübt aussahen und mit Problemen von der Schule kamen, z.B. Nachsitzen. Tayler antwortete auf die Zuwendungen durch Schwanzwedeln und aufmerksamen Blickkontakt. Alle Kinder sind nun schon länger in der Tagesgruppe, sodass sie die Sprache von Tayler verstehen. In diesem Falle bedeutet die Reaktion, dass sich Tayler freut. Die Verhaltensweisen von Tayler werden entweder durch die Reflexion mit Herrn Mayer oder im Paeddog - Unterricht („Hundeführerschein“) erklärt.

D hat einige Leckerlis für Tayler dabei. Nachdem er Tayler begrüßt hat: „Hallo Tayler. Ich habe was für dich.“, gibt er ihm strahlend das Leckerli. D hebt den Zeigefinger der rechten Hand. Das bedeutet, Tayler soll aufpassen. Dann gibt er den Befehl „Sitz“. Tayler gehorcht und sitzt. Als Belohnung bekommt er die Leckerli. D kann sich über ein Belohnungssystem in der Schule Leckerli für Tayler verdienen. Wenn er sich meldet, gut mitarbeitet und den Anweisungen der Lehrer gehorcht, bekommt er Leckerli zum Füttern. Hat er besonders gut mitgemacht, ist ein Bonus möglich – er darf zusätzlich einen Trick mit Tayler machen. Das Belohnungssystem wird im Hausaufgabenheft dokumentiert. Dieses muss den Mitarbeitern und der Mitarbeiterin gleich zu Beginn vorgelegt werden. D strahlt über das ganze Gesicht, nachdem er Tayler die Leckerli gegeben hat. Seine Haltung ist sehr aufrecht. Er zeigt, dass er stolz auf sich ist, dass er sich heute in der Schule gut benommen hat. Die Leckerlis sind für ihn eine große Motivation, sich in der Schule anzustrengen. Eines der Kinder, S, ist eher ein schüchternes Kind. Er kommt von der Schule, begrüßt mit einem Lächeln, Worten und Streicheln Tayler und füllt seinen Wassernapf. S hat diese Aufgabe bekommen, nachdem er gehäuft zu spät von der Schule in die Tagesgruppe gekommen ist. Seit dieser Aufgabenverteilung kommt S größtenteils pünktlich und nimmt seine Aufgabe verantwortungsvoll wahr.

#### *Mittagessen*

Beim Mittagessen gibt es i.d.R. keine Interaktionen mit Tayler. An zwei getrennt gestellten Tischen wird das Mittagessen eingenommen. Hier verteilen sich die Kinder nach Bezugspersonen. Die Kinder am Tisch mit Herrn Mayer haben ihn als Bezugsperson und gleichzeitig hat er die Verantwortung im Hausaufgabenzimmer. Heute steht einer der Tische ein bisschen falsch im Raum, so dass einige Kinder mit

anfassen und die Tische verrücken. Tayler ist gerade unter den Tisch gegangen. Die meisten Kinder haben es wahrgenommen und weisen sich gegenseitig darauf hin, dass alle auf Tayler aufpassen sollen, damit ihm niemand den Tisch auf die Pfoten stellt. A nimmt sich Tayler an und lockt ihn auf seinen Platz im Esszimmer, damit ihm nichts passiert.

### *Entspannung*

Bei der Entspannung gehen alle, einschließlich Tayler in einen separaten Raum. Dort liegen Matratzen auf dem Boden. Jedes Kind hat einen festen Platz im Raum und legt sich bequem hin. Tayler liegt auf dem Boden. Nun wird eine Entspannungsgeschichte per Kassette oder CD laufen gelassen. Die Kinder sollen sich darauf konzentrieren und sich ausruhen. Auf Anweisung geht Tayler zu verschiedenen Kindern und legt sich in ihren Arm. Zu welchem Kind er gehen soll, erfolgt auf Einschätzung von Hr. Mayer, welches es am meisten braucht. Von Tayler kann somit das Fell, die Atmung, den Herzschlag und die Wärme gespürt werden. Tayler ist heute zuerst bei R. Sie dreht sich von einer Seite auf die andere, ist scheinbar unruhig. Nachdem Tayler in ihrem Arm liegt, legt sie noch ihre Hand auf ihn. So kann sie ihn besser spüren. Ihre Atmung wird nach einiger Zeit ruhiger. Sie dreht sich nicht mehr, auch nicht, nachdem Tayler wieder (aufgefordert) geht. Bei einer Beobachtung am Dienstag hatte R vorher in der Schule einen kleinen Brand erlebt und ist sehr aufgewühlt. Es kann beobachtet werden, dass sich R nach Taylers Besuch nicht mehr so oft dreht. Hr. Mayer begleitet Tayler zu einem anderen Kind und lässt ihn an die Seite legen. Auch hier legt sich Tayler in den Arm des Kindes und wird davon umarmt. Dies wird lt. Hr. Mayer bewusst so gemacht, damit das Empfinden durch die Hand-Körper-Berührung größer ist. Auch bei diesem Kind lässt sich eine ruhiger werdende Atmung und Ruhe beobachten. Obwohl die Kinder es alle mögen, wenn Tayler sich zu ihnen legt, lehnt M heute den Kontakt ab, weil er befürchtet, dass er ihn mit seiner Erkältung anstecken könnte. Dies wird kurz durch Hr. Mayer erörtert und als nicht gefährlich für Tayler eingestuft, so dass er auch zu diesem Kind gehen kann. Tayler geht nicht zu allen Kindern. Dazu ist die Entspannungszeit zu kurz (eine halbe Stunde) und würde sonst Unruhe bewirken. Am Ende dieser Zeit werden die Rollos geöffnet, alle geweckt und sie bekommen ein Leckerli für Tayler. Alle Kinder strahlen, als sie ihm das Leckerli geben. M sagt, dass er Tayler vermissen wird, wenn er nicht mehr in der Gruppe ist.

Vor allem im letzten Drittel dieser Zeit war es sehr ruhig im Raum. Kein Kind hat sich stark herumgedreht oder schnell geatmet. Eines hat sogar ein wenig geschnarcht.

Am Ende der Entspannungszeit lag Tayler halb vor der Tür, so dass man über ihn herüber steigen musste. S sagte, dass er nie auf Tayler treten würde, sondern immer

herum gehen würde. Hr. Mayer eröffnet ihm noch die Möglichkeit, Tayler zum Aufstehen aufzufordern.

### *Hausaufgaben*

An die Entspannungszeit schließt sich die Hausaufgabenzeit an. Die Kinder gehen recht selbständig in ihre aufgeteilten Hausaufgabenzimmer. Die Gruppe ist wie beim Mittagessen geteilt und geht dementsprechend an ihre Schreibtische. Jedes Kind hat einen eigenen Schreibtisch und ein Regal, an dem es i.d.R. täglich Hausaufgaben macht bzw. unterschiedliche Aufgaben erledigt. Auch hier gibt es ein Belohnungssystem. Die Kinder können zwei Smileys bekommen, wenn sie selbständig anfangen, relativ wenig fragen und sich nicht ablenken lassen. Dies wird am Ende der Hausaufgabenzeit gemeinsam (Mitarbeiter und Kinder) ausgewertet. Ist die Auswertung insgesamt positiv, bekommen die Kinder jeweils ein Leckerli für Tayler. Die Kinder versuchen mit den Mitarbeitern zu diskutieren, dass sie gut waren. Alle Kinder, die ein Leckerli erhalten haben, hatten ein Lächeln im Gesicht, einer sagte mit einem Lachen: „Ja“. Die meisten liefen gleich zu Tayler und gaben ihm das Leckerli. Freude in Form von Lächeln oder Lachen, und aufrechtes Gehen, manchmal fast übertriebenes Brust heraus strecken, lassen Stolz erkennen.

Während der Hausaufgabenzeit am Dienstagmittag, kam es durch B zur Überschreitung der Regeln für den Aufenthalt von Tayler. Dadurch gab es nach der Hausaufgabenzeit eine Krisensitzung. Dabei wurde erörtert, welches die Regeln sind, damit Tayler in der Gruppe sein kann. Dazu meldeten sich zwei Kinder und berichteten, dass in Taylers Anwesenheit nichts geworfen werden darf, weil es ihn treffen und verletzen könnte und bei ausgelaufenen Flüssigkeiten, wie z.B. Tinte, Tayler diese auflecken und krank werden könnte. Genau dies war der Fall. B hat einmal mit einem Gegenstand durch den Raum geschmissen und desweiteren vor Wut eine Patrone gegen die Wand geworfen. In der Nähe war Tayler. Durch diesen Regelbruch und das wenige Einsehen von B, entstand die Konsequenz, dass Tayler die restliche Woche (Mittwoch und Donnerstag) nicht mehr mit in die Tagesgruppe kommt. Alle Kinder stöhnten daraufhin und einige sagten: „oh man, B“, W allerdings bemerkte: „aber Regelverletzung ist Regelverletzung“ und war mit der Konsequenz einverstanden.

### *Psychomotorik*

In die Psychomotorik-Stunden gehen nur einzelne Kinder. Dienstags sind nur Kinder aus der Tagesgruppe Oase anwesend, während donnerstags einige Kinder aus anderen Tagesgruppen (aus dem gleichen Haus oder Nachbarhaus) hinzu kommen.

Es sind in der Veranstaltung am (beobachteten) Donnerstag ein Kind aus der Tagesgruppe Oase und fünf Kinder aus anderen Gruppen, ein Mädchen und vier Jungs. Die Psychomotorik - Stunde findet immer im Turnraum des Nachbarhauses und mit ähnlichen Übungen statt. Geleitet wird die Gruppe von Hr. Mayer, unter Mitarbeit der Betreuerin (Fr. M) einer anderen Tagesgruppe.

C ist vor Beginn der Psychomotorik – Stunde von einer anderen Tagesgruppe zur Tagesgruppe Oase gekommen, um gemeinsam zum Turnraum zu gehen. Sie begrüßt die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen und wartet im Flur auf einem Stuhl sitzend. Sie hat eine abwartende Haltung, recht steif, zurückhaltend, aber doch aufrecht. Sie beobachtet die anderen Kinder und reagiert zurückhaltend auf deren Fragen. C war schon einmal vor einiger Zeit in dieser Gruppe dabei. Als zur Psychomotorik - Stunde aufgebrochen wird, ist C aufmerksam dabei. Sie wird von Hr. Mayer aufgefordert, Tayler anzuziehen. Sie hat ein breites Lächeln im Gesicht, sie ist aufgeregt, holt schnell Taylers Halsband und legt es ihm um. Sie ist sichtbar konzentriert und freut sich an der Aufgabe. Sie macht einen Sprung, als sie auch noch Taylers Leine anbringen darf. Hr. Mayer holt eine ganz bestimmte Leine für Tayler. Nun fragt sie ganz leise, ob sie Tayler nehmen darf. Hr. Mayer verneint, woraufhin C wieder ein bisschen zurückhaltender wird. Sie geht aber mit einem Lächeln im Gesicht mit.

Vor dem anderen Gebäude warten die anderen Kinder mit Betreuerin Fr. M. Im Turnraum gibt es ein Ritual zu Beginn, alle ziehen ihre Schuhe aus, legen ihre Jacken ab und suchen sich einen Platz auf den Bänken. Tayler liegt in der Mitte vom Raum. Ist jemand neu, wie C und die Beobachterin, so gibt es eine Vorstellungsrunde.

S ist trotz Kopfweg mit zur Psychomotorik - Stunde gegangen. Er musste zwar durch die Mitarbeiter/ -innen aufgefordert werden, ließ sich aber zum Mitmachen mancher Übungen überzeugen. Das Lächeln in seinem Gesicht bei den Übungen und seine offene, gerade Haltung in der Interaktion mit Tayler zeigte seine Motivation.

### 1. Aktion:

Zu Beginn verteilte Hr. Mayer Bierdeckel auf dem Boden des Turnraumes. Alle sollten sich um diese Bierdeckel herum bewegen und ein Leckerli von Hr. Mayer abholen. Auf Kommando sollten alle stehen bleiben. Die meisten Kinder schafften dies sehr gut und waren konzentriert dabei. Als folgende Übung sollte Tayler gerufen und das Leckerli gegeben werden. Hr. Mayer bestimmte, wer nacheinander ruft. Nach dieser Übung gingen wieder alle durch den Raum, holten sich Leckerli und blieben wieder auf Kommando stehen. Anschließend sollte jeder nach Aufforderung durch Hr. Mayer, Tayler mit dem eigenen Namen rufen und das Leckerli geben. Dies war etwas schwieriger für Tayler, so dass die Spannung im Raum stieg. Alle waren sehr leise, verfolgten mit den Augen Tayler und versuchten ihm mit dem Kopf oder den Armen

Hinweise zu geben, indem sie in die richtige Richtung nickten. Tayler musste bei dieser Übung vor allem auf die Stimme der Rufenden hören und die Richtung heraus bekommen. Bei manchen fand Tayler dies schnell heraus, bei anderen dauerte es länger.

Als weitere Übung, nach wiederholtem durch den Raum gehen und Leckerli holen, sollte sich jeder breitbeinig aufstellen und Tayler (auf Hinweis von Hr. Mayer) rufen. Dieser sollte durch die ausgebreiteten Beine hindurch gehen und erst danach das Leckerli bekommen. Dies machte den Kindern besonders Spaß, weil alle lächelnd diese Übung durchführten, aufrecht standen und ein bisschen stolz waren, die Übung mit Tayler erreicht zu haben. Dieser wurde mit Lächeln und Streicheln zusätzlich belohnt.

### 2. Aktion:

Für die nächste Sequenz durfte S Tayler zu sich rufen und ihn vor sich (auf der Bank sitzend) platzieren, während die anderen ein Spiel aufbauten und spielten.

Es ging darum, in zwei Mannschaften durch weitergeben von „Steinen“ in Form von Moosgummi, von einer Seite des Ufers auf die andere Seite zu kommen. Dabei müssen alle kooperieren. Auf der anderen Seite des Ufers lag ein Leckerli, das es zu holen galt. Wenn alle wieder (heil) zurück gekommen sind, und die Mannschaft, die Tayler als erstes das Leckerli übergeben hat, hat gewonnen. Alle Kinder waren mit Begeisterung dabei (Anfeuern der anderen, Lächeln, Jubel bei der Erklärung des Spiels), haben sich konzentriert (aufrechte, offene Haltung), auf das Mitkommen der anderen Mitspieler geachtet (Blickkontakt, Mitdenken für andere – „Stein“ gereicht) und waren motiviert sich anzustrengen (sich bemüht, Balance zu halten) und zu gewinnen (Schnelligkeit).

### 3. Aktion:

Bei der nächsten Übung sollten sich die beiden Mannschaften wieder hintereinander aufstellen. Nun wurden Löffel an alle verteilt. Auf Kommando wurde jeder Mannschaft ein Leckerli auf den Löffel gegeben und sollte damit aneinander weitergegeben werden. Die Mannschaft, bei der der Letzte das Leckerli am schnellsten an Tayler weiter gegeben hat, hat gewonnen. Diese Übung wurde auch mit großer Aufmerksamkeit von allen (außer S) mitgemacht. Aufrechte Haltungen, Augenkontakt, Aufmerksamkeit bei der Übergabe, Anfeuern und die Freude (beim Sieg) oder die Enttäuschung („oh man...“ - beim Verlieren) nach Ende der Runde, ließen die Konzentration und das Vergnügen dabei erkennen. Bei diesem Spiel gab es sogar von C und B Streit darum, wer nun als erster bzw. letzter in der Reihe steht, um Tayler das Leckerli übergeben zu können.

B ist bei der Fortführung dieser Aktion ausgeschieden, weil er auf die mehrmaligen Hinweise bzw. Ermahnungen von Hr. Mayer nicht reagierte. Dies löste bei ihm eine Trotzreaktion aus und er wollte gar nichts mehr mitmachen bzw. sagt, „Ich wollte ja gar nicht in Psychomotorik.“ Auf Widerspruch der Mitarbeiterin und Betreuerin von B, dass er sich doch eigentlich auf die Stunde gefreut hatte, reagierte er noch zurückgezogener: „Ich wollte nicht ... und ich kann machen was ich will.“

#### 4. Aktion:

Bei dieser Aktion stellten sich alle Kinder der Größe nach hintereinander vor Hr. Mayer auf. Anschließend sollen alle die Beine, wie beim „Hampelmann“ breit machen, so dass ein Tunnel entsteht. Um nicht umzufallen sollten sich alle gegenseitig ein bisschen festhalten. Es wurde durch Hr. Mayer darauf hingewiesen, dass keine Lücke zwischen den Personen entstehen darf, da Tayler sonst irritiert wird, wo er heraus kommen soll. Tayler rennt nun durch die Beine durch. Dann noch einmal. Leider wird ein bisschen gegenseitig gezogen und geschoben. Deswegen musste die Übung abgebrochen werden. Herr Mayer sagt: „Das funktioniert noch nicht so gut bzw. so lange, dass Tayler auch noch sicher rückwärts durchgehen kann. Vielleicht das nächste Mal.“ Bemühung da, aber nicht so lange. Enttäuschung bei den Kindern, dass Tayler nicht noch rückwärts durch die Beine gehen durfte.

Anschließend gehen alle in den Vierfüßerstand und stellen sich ganz dicht nebeneinander, so dass wieder ein Tunnel entsteht. Durch diesen rennt Tayler durch. Alle Kinder lächeln und ein Kind ruft: „...noch mal.“ Jetzt sollen sich alle ohne Lücke nebeneinander auf den Bauch legen. Tayler steigt nun über die Rücken hinweg und legt sich auf Kommando von Hr. Mayer hin. Einige Kinder lachen oder stöhnen, wenn Tayler auf ihnen liegt. Sie spüren sein Gewicht und seinen Körper.

#### 5. Aktion:

Nun kam die Lieblingsrunde der Kinder. Sie jubelten („Ja“) und freuten sich (Lächeln) darüber, dass nun Tricks gemacht werden durften. Jeder sagte einen Trick, den er gern mit Tayler vorführen möchte und trat dann in Aktion. Alle Kinder waren stark konzentriert. Sie hatten eine aufrechte, dem Hund zugewandte Haltung und bemühten sich stark, die Befehle laut, deutlich und richtig auszuführen. Waren die Haltung, die Stimme und die Worte übereinstimmend, war die Übung auch erfolgreich. I. wollte, dass Tayler am Platz bleibt und trotz sich entfernen erst kommt, wenn er gerufen wird. I. gelang die Übung nicht gleich beim ersten Mal. Sie hatte eine leise Stimme. Außerdem war die Entfernung wahrscheinlich zu weit. Auf die Hinweise von Hr. Mayer hat sie nicht gehört. Somit brauchte es einen weiteren Versuch, der auch dann wiederum nicht ganz gelang, weil Tayler schon früher als er sollte los gelaufen ist.

Gleich nach der Übung wurde der Grund für Taylers Verhalten ausgewertet und rückgemeldet.

T musste erst ein wenig überlegen, was es alles für Tricks gibt. Die anderen halfen ihm, indem sie sich meldeten, wenn ihnen noch einige einfielen. Nachdem er sich für einen Trick entschieden hatte, führte er diesen mit starkem Lächeln aus. Es ist ihm gelungen, Tayler Männchen machen zu lassen. Danach hatte er eine aufrechtere Haltung, die Stolz vermuten lässt. L wollte, dass Tayler ihm auf den Rücken springt, stehen bleibt und wieder herunter springt, während er im Vierfüßerstand auf dem Boden kniet. Dies kann manchmal ein bisschen weh tun. Auch ist die Verletzungsgefahr für Tayler höher. L geht etwas gebeugt, vielleicht aus Respekt vor der Übung in die Mitte. Nach der Übung strahlt er über das ganze Gesicht und hat eine sehr aufrechte Haltung.

Nach gelungenen Übungen bzw. gutem Verhalten klatschen alle für die vorführende Person.

Nach den Tricks folgte noch eine kurze Auswertungsrunde. Jeder sollte eine schöne Sache und etwas, was ihm / ihr nicht gefallen hat, beschreiben. Dies fiel nicht allen leicht, besonders eine bzw. zwei bestimmte Situationen zu benennen und zu reflektieren, was gut oder nicht so gut daran war. Trotzdem haben alle etwas gesagt und mit Hilfe der Mitarbeiter/ -innen auch einzelne Dinge benennen können. Bei den schönen Dingen wurden meistens Aktionen mit Tayler benannt, außer von den Mitarbeitern. Bei den nicht so guten Sachen, wurden zwischenmenschliche Dinge genannt, z.B. dass es bei der „Hampelmann - Stellung“ in einer Reihe, Konflikte gab bzw. aneinander gezogen und geschoben wurde und die Übung auch nicht vollständig durchgeführt wurde. Außerdem wurden der Konflikt und das Ausscheiden von B. durch sein Verhalten als schade empfunden.

Während der Reflexion zwischen Hr. Mayer und Fr. Weichold, hat sich S Tayler zugewandt und streichelt ihn intensiv. Dieser antwortet, indem er sich auf den Rücken legt, so dass S. ihn am Bauch kraulen kann. Hr. Mayer meldet S gleich zurück, dass Tayler diese Streicheleinheiten gerade sehr genießt. Hr. Mayer erklärt S, dass diese Geste bedeutet, dass Tayler ihm gerade ganz vertraut, indem er ihm seinen Bauch zeigt ohne sich zu schützen. S genießt es sichtlich (Lächeln, entspannte Körperhaltung – er liegt fast neben Tayler auf dem Boden des Turnraumes), und streichelt ihn.

Bei der Psychomotorik-Stunde am Dienstag war die Zeit für Übungen, wie o.g. sehr knapp. Es wurde über einen Auftritt beim Sommerfest der Steinsbergschule (Schule für geistig Behinderte) in Sinsheim geredet, an dem manche Kinder Übungen mit Tayler

vorführen werden. Es kam das Thema „Umgang mit Behinderte“ auf. Die Kinder erzählten von ihrem Empfinden Behinderten gegenüber. Sie erörterten die Unterschiede zu nicht behinderten Menschen, welche Gemeinsamkeiten es gibt und dachten über die Tatsache nach, dass es jedem passieren könnte. Die Kinder waren in dieser Zeit alle sehr ruhig, aufmerksam und konzentriert. Sie äußerten Gefühle wie Ekel, Unbehagen, Mitgefühl und Mitleid. Tayler lag während dieser Gesprächsrunde ruhig in der Mitte des Raumes.

Anschließend durfte jedes Kind Leckerli auf den Boden im Raum herum werfen. Tayler rannte hinterher, um es zu schnappen. Hr. Mayer machte die Kinder darauf aufmerksam, dass Tayler genügend Platz zum Auslaufen braucht, um nicht gegen eine Wand zu laufen und sich zu verletzen. Alle Kinder achteten danach darauf.

### *Zwischenräume*

D kommt gerade vom Nachsitzen in die Tagesgruppe. Er soll auf die Aufforderung von Herrn Mayer hin das Paeddog-Lied singen. Dies war gerade das Gesprächsthema zwischen Herrn Mayer und der Beobachterin Fr. Weichold. Nach kurzem Überlegen sang der Zwölfjährige das Lied ohne Widerstand vor. Das Paeddog - Lied ist ein Lied, das vom Hundeverhalten handelt und beim Erlernen der Umgangsregeln mit Hunden immer wieder gesungen wird.

S sucht immer wieder mal den Kontakt zu Tayler, streichelt ihn, lächelt und spricht mit ihm in einer sehr ruhigen und tiefen Stimme. Er hat ein zufriedenes Gesicht. Die beiden scheinen eine gute Beziehung zueinander zu haben.

S möchte nach der Psychomotorik - Stunde, dass Tayler etwas trinkt. Er überlegt sich, wie er Tayler dazu bekommt. Er nimmt Taylers Kuscheltier und versucht ihn damit zum Wassernapf zu locken. Tayler folgt ihm sogar, trinkt aber nicht. Nun legt S das Kuscheltier hinter den Wassernapf, so dass Tayler sich darüber beugen muss, um das Kuscheltier zu bekommen. S fordert Tayler auf, dass er trinken soll. Doch Tayler hat nur kurz einen „Schluck“ genommen und geht wieder mit seinem Tier. Es scheint so als ob er S zu Liebe etwas getrunken hat. Dieser ist allerdings nicht ganz so zufrieden. Hr. Mayer reflektiert mit ihm, dass Tayler wahrscheinlich wirklich keinen Durst hat, sonst hätte er mehr getrunken. Ich vermute, dass S. mir vielleicht auch vorführen wollte, dass er Tayler zum Trinken bewegen kann. S akzeptiert nun aber, dass Tayler nichts weiter trinkt.

Nach der Psychomotorik - Stunde erzählt S den anderen Mitarbeitern sofort, dass Tayler ihm heute vertraut hat. Auf Nachfragen erzählt er, dass sich Tayler auf den

Rücken gelegt, alle Pfoten von sich gestreckt und seinen Bauch zum Kraulen gezeigt hat. Er lächelt, hat eine aufrechte Haltung, eine deutliche laute Stimme dabei. Man sieht ihm an, dass es ihn gefreut hat, dass Tayler ihm vertraut hat.

V versteckt Taylers Kuscheltier und fordert ihn zum Suchen auf: „Tayler such.“ Tayler folgt der Aufforderung und hat nach kurzer Zeit das Tier gefunden. Tim freut sich darüber, lacht über das ganze Gesicht, hat eine aufrechte Haltung, lobt Tayler mit den Worten: „Gut gemacht, Tayler.“ und streichelt ihn. V schaut zu mir, weil ich ihn beobachte und lacht. Ich denke, er ist stolz darauf, mir zeigen zu können wie Tayler das Tier findet und er hat es bewirkt.

### *Verabschiedung*

Am Ende des Tages bzw. nach den letzten Aktionen kommen alle Kinder in die Tagesgruppe, um ihre Sachen zu packen und sich zum Gehen vorzubereiten. Die meisten Kinder werden mit einem Fahrservice von der Bushaltestelle abgeholt. Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen begleiten die Kinder dorthin. Zuvor verabschieden sich die Kinder von Tayler. Die meisten (ca. 80%) rufen ihm ein Tschüss zu und / oder Streicheln ihn noch einmal.

### **V Diskussion der Ergebnisse**

#### *Allgemeines*

Diese kleine Studie ist eine von vielen derzeit aufkommenden Versuche empirischer Untersuchungen der Mensch – Tier – Beziehung. Allgemein wurde in der tiergestützten Arbeit festgestellt, dass die Erfolge dieser Beziehung zwar praktisch erfahrbar sind, aber empirische Untersuchungen und Dokumentationen häufig fehlen (Quelle unbekannt). Um aber Gelder für die Forschung beantragen zu können, die Qualität der Arbeit zu sichern sowie die Wirkungsweisen wissenschaftlich erklären zu können, sind empirische Untersuchungen notwendig.

#### *Grenzen und Einschränkungen*

Die Grenzen dieser Studie liegen darin, dass die Kinder mit unterschiedlichsten Verhaltensstörungen in die Tagesgruppe kommen und entsprechend differenziert behandelt werden müssten. Ob die Wirkungsweisen des Hundes auf die Kinder mit den unterschiedlichen Störungen gleichwertig behandelt bzw. miteinander verglichen werden können, regt an dieser Stelle Zweifel an. Die Individualität der Kinder, ihre Tagesform und die Umwelteinflüsse (z.B. Erlebnisse in der Schule) sind sehr unterschiedlich, so dass nicht alle Kinder mit den gleichen Voraussetzungen in die Tagesgruppe kommen. Außerdem sind die Kinder in unterschiedlichem Alter. Eine weitere Schwierigkeit war, dass die Beobachterin durch die Teilnahme nicht an allen Orten sein und nicht alle Kinder gleichzeitig beobachten konnte. Außerdem haben nicht alle Kinder in der Untersuchung den gleichen Tagesablauf, z.B. nicht alle Kinder gehen in der Psychomotorik-Stunde, sondern werden individuell pädagogisch gefördert. Eine weitere Schwierigkeit ist, dass die Beobachtungen subjektive Wahrnehmungen sind. Aus der Erfahrung dieser Beobachtungen heraus, sehe ich es als sinnvoll an, für weitere Untersuchungen Videoaufzeichnungen zu machen, um die Kinder genauer beobachten zu können. Wenn viele Kinder gleichzeitig agieren, ist es schwierig bis unmöglich, alle gleichzeitig zu beobachten und wertvolle Informationen können verloren gehen. Des Weiteren würden Befragungen die Beobachtungen sinnvoll ergänzen und erklären. Die Interpretation der Beobachtungen entsteht zwar auf theoretischem Hintergrund, ist aber auch subjektiv geprägt. Eine Befragung würde hier Klarheit schenken. Für die Videoaufzeichnungen und die Befragungen wären allerdings Einverständniserklärungen der Erziehungsberechtigten der Kinder erforderlich. Nach Rücksprache mit Hr. Mayer ist die Zusammenarbeit mit den Eltern nicht immer einfach. Um weitere Kooperationen nicht zu gefährden, haben wir uns dazu entschieden, für diese Arbeit ausschließlich Beobachtungen vorzunehmen. Nach Faßnacht (1979, S.

74f.) soll der Wahrnehmungsinhalt der Beobachtungen inhaltlich aufgelöst werden. Aus diesem Grunde und den unterschiedlichen Formen der Begegnungen sollen die Wirkungen (unter Vernachlässigung der Grenzen) inhaltlich getrennt nach Tagesgruppe-Alltag und Psychomotorik-Stunde betrachtet und verglichen werden. Im Alltag der Tagesgruppe erfolgen die Kontakte mit Tayler eher in freier Form, während die Kontakte in der Psychomotorik-Stunde eine gelenkte Form (durch Hr. Mayer) der Interventionen annehmen. Außerdem war der Ablauf am Dienstag durch den Zwischenfall mit B und der Besprechung in der Psychomotorik - Stunde nicht mit der Donnerstagsstunde vergleichbar. Dies war ein weiterer Grund, dass die Beobachtungen am Dienstag inhaltlich ergänzende Beobachtungen darstellen sollen.

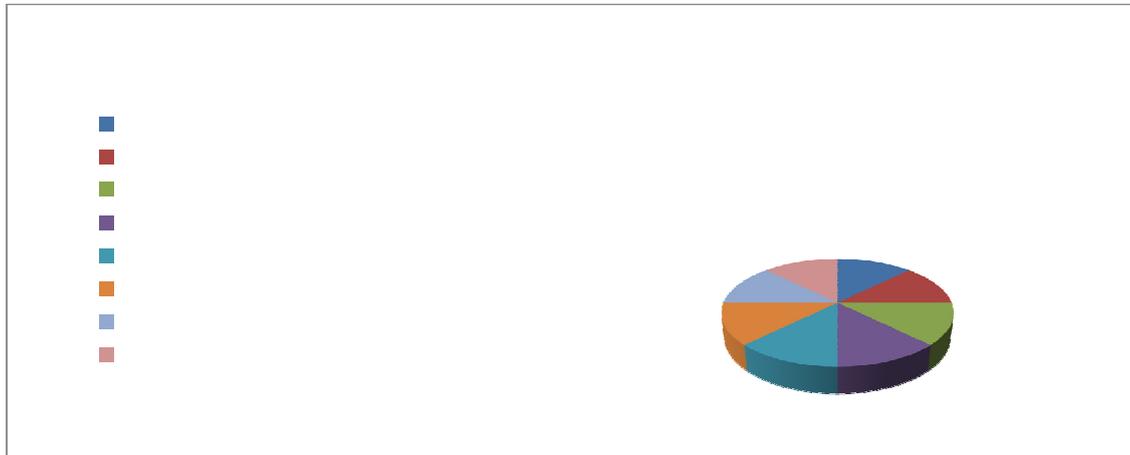
### *Auswertung*

Die Auswertung der Ergebnisse soll anlehnend an die Gliederung der Wirkungsweisen im Kapitel 2.4 erfolgen.

## **A Tagesgruppen-Alltag anhand der Ergebnisse**

### **Allgemeines**

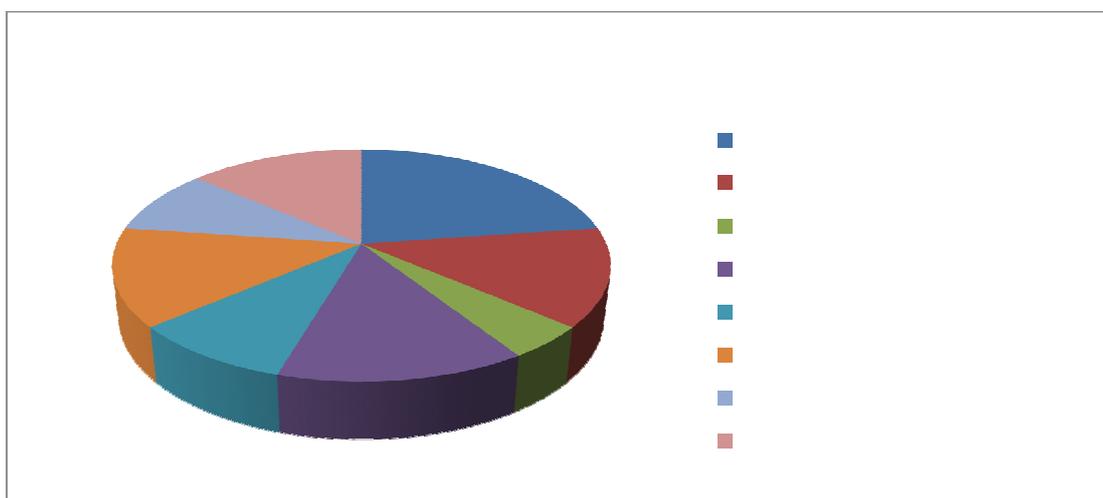
Taylers Einsatz im Alltag der Tagesgruppe umfasst das Ankommen, das Mittagessen, die Entspannungszeit, die Hausaufgabenzeit und die Verabschiedung. Hierbei ist eine freie Begegnung der Kinder mit Tayler möglich, wobei diese im Rahmen der Tagesgruppe stattfindet und genau genommen der Hort - Methode zuzuordnen ist. Obwohl die freie Begegnung hier vorherrschend ist, können auch geführte Elemente durch Hr. Mayer (situationsabhängig) eingestreut werden. Die Kinder und der Hund haben im Rahmen des Tagesablaufs jederzeit die Möglichkeit, sich zurück zu ziehen oder aufeinander zuzugehen (vgl. Kap. 2.3). Im Alltag konnten eine Vielzahl von Wirkungen von Tayler auf die Kinder beobachtet werden. Dies unterstützt die Hypothese, dass Tiere bzw. Hunde eine Wirkung im Kontakt mit Kindern erzeugen. Die Tierart ist dabei unerheblich. Ein Unterschied zwischen den Geschlechtern konnte nicht festgestellt werden. Folgende Wirkungen konnten beobachtet werden:



**Abbildung 5: Beobachtungen im Alltag der Tagesgruppe** (Quelle: selbst erstellt)

Welchen prozentualen Anteil diese Beobachtungen einnehmen, lässt sich durch die Grenzen der Beobachtungen nicht genau sagen. Allerdings lassen sich, aus der Vielzahl der Nennungen der beobachteten neun Kinder in den Notizen, Tendenzen erkennen:

Am häufigsten wurde das Lächeln beobachtet. Dies kam fast immer bei fast allen Kindern im Kontakt mit Tayler vor. Motivation, Konzentrationsfähigkeit und Rücksicht schließen sich an. Die beruhigende Wirkung konnte nur während der Entspannungszeit, aber bei mehreren Kindern beobachtet werden. Die Verantwortung im Sinne einer eigenständigen Aufgabe, wurde nur bei S, beim Füllen des Wassernapfes, beobachtet. Die gesteigerte Konzentration, Anregung kognitiver Leistungen sowie die emotionalen Äußerungen (verbal) nehmen nach den Notizen den geringeren Anteil ein. Werden das Lächeln und die Freude zu den emotionalen Äußerungen gezählt und die Beobachtungen summarisch betrachtet, nehmen die emotionalen Wirkungen einen Großteil (fast 50%) der gesamten Wirkungen ein.



**Abbildung 6: Tendenzen der Beobachtungen im Alltag** (Quelle: selbst erstellt)

Diese Beobachtungen sollen im Vergleich mit den theoretisch erarbeiteten Wirkfaktoren erläutert werden.

Bei allen Kindern ist eine große Offenheit gegenüber Tayler zu erkennen. Dies hilft ihnen im Umgang mit ihm. Es ist auch eine Voraussetzung für das Aufeinandertreffen der Kinder und Tayler (vgl. Kap.2.2.3). Ohne eine solche Offenheit ist es schwierig bis unmöglich, Erfahrungen mit ihm zu machen. Eine weitere wichtige Voraussetzung ist, dass die Kinder keine schlechten Erfahrungen (vgl. ebd.) mit Hunden gemacht haben.

In Bezug auf die Einteilung der Kinder in Kategorien, konnten vor allem bei den internalisierenden und ängstlichen Kindern Wirkungen festgestellt werden. Sie waren mutiger bzw. ließen sich leichter zu den Aufgaben ermutigen, die sie für zu schwierig erachteten. Eine beruhigende Wirkung hinsichtlich der externalisierenden und aggressiven Kinder, konnte nicht explizit festgestellt werden. Hier fehlt mit hoher Wahrscheinlichkeit der Vergleich bzw. die Beobachtung über einen längeren Zeitpunkt, um eine Wirkung festzustellen. Nach Rücksprache mit Hr. Mayer waren die Aggressionen früher stärker zu erkennen. B warf früher mit Stühlen um sich, während es am beobachteten Dienstag „nur“ eine Patrone und ein Gegenstand waren. Wie in der Studie von Vanek – Gullner im Kap. 2.4.2 beschrieben wurde, nahmen die Ergebnisse zu, je länger der Einsatz des Hundes dauerte.

### **Wirkungen auf physiologischer Ebene**

Auf physiologischer Ebene konnten vor allem Wirkungen im Bereich der Atmung festgestellt werden. Während der Entspannungszeit wurde die Atmung der Kinder ruhiger und sie drehten sich nicht mehr so oft hin und her. Zur Feststellung weiterer Wirkungen wären medizinische Mittel notwendig gewesen.

### **Wirkungen auf psychischer und psychologischer Ebene**

#### *Sozialer Katalysator*

So wie im Kapitel 2.4.2 die Katalysatorwirkung in der Klinik durch verbesserte Kontakte beschrieben wurde, fehlte bei dieser Untersuchung der Vergleich. Auffällig war aber das recht ruhige und geordnete Ablaufen der Programmpunkte, das eine solche Wirkung zeigen könnte.

Eine ähnliche Wirkung vermute ich hinter dem Verhalten von S, indem er immer wieder den Kontakt zu Tayler sucht. Es entstand der Eindruck des emotionalen Ausgleichs, weil er nach den Kontakten einen ausgeglichenen Gesichtsausdruck hatte.

Verhaltensgestörte Kinder überschreiten oft Normen und Regeln (vgl. Kap.3). In dieser Gruppe sind z.B. die Regeln für den Aufenthalt von Tayler von allen Kindern akzeptiert. Dies zeigte ihre Akzeptanz dieser Regeln (im Sinne von Tayler) innerhalb der Krisensitzung, sowie die Äußerung von V „aber Regelverletzung ist Regelverletzung“. Ihr enttäuschendes Stöhnen nach der Verkündigung der Konsequenz, lässt auf die enge Beziehung der Kinder zum Hund schließen. Diese wirkt sich ebenfalls auf die Motivation zum Einhalten der Regeln aus.

### *Förderung der Motivation*

Einen Teil der Motivation übernimmt das bestehende Belohnungssystem, indem sich die Kinder Leckerli für Tayler verdienen können, z.B. bei D während der Begrüßungsphase. Schlußendlich ist der Hund das ausschlaggebende Medium. Dies zeigt sich im Alltag, indem er als Motivator die Bemühungen der Kinder bei der Entspannung und den Hausaufgaben unterstützt. Bei der Entspannung lockt vermutlich auch die Nähe zu Tayler, während bei den Hausaufgaben die Belohnung für ordentliches Arbeiten zum Kontakt (u.a. durch das Füttern) führt. Auch, dass B das Paeddog - Lied vorsingt, ist für mich ein Zeichen für die Motivation. Denn eigentlich singen Kinder im Alter von 12 Jahren entweder nicht gerne oder es ist ihnen peinlich. Aber für B ist dies in diesem Moment nicht relevant.

### *Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen:*

Zu den emotionalen und sozialen Kompetenzen zählen z.B. die Wahrnehmung, emotionale Äußerungen und die Empathie und Rücksichtnahme, die im Folgenden erläutert werden sollen.

Die *Wahrnehmung* wird im speziellen in der Entspannungszeit durch die Nähe zum Hund gefördert. Dabei ist die Körperwärme, die Atmung, das Fell von Tayler spürbar und wahrnehmbar.

Nachdem Lächeln und Freude zu den *emotionalen Äußerungen* zählen, soll unter diesem Punkt darauf näher eingegangen werden. Diese Äußerungen erfolgen auf der analogen Ebene. Das *Lächeln und die Freude* beim Kontakt mit Tayler sind die häufigsten emotionalen Äußerungen, die bei fast allen Kontakten beobachtet werden konnten. Sie nehmen einen Großteil der Reaktionen ein. Dies spiegelt das Wohlbefinden in der Gegenwart und im Kontakt mit Tayler wider. McCulloch bezeichnet Tiere als Quelle von Humor, Verbundenheit und Begeisterung (vgl. Bauer 2001, keine Seitenangabe). Die Stimmungen können durch Tiere aufgehellt werden, z.B. indem sie zum Lächeln / Lachen anregen. Beispiele für emotionale Äußerungen

auf der verbalen Ebene, sind M, der äußert, dass er Tayler vermissen wird, wenn er nicht mehr in der Tagesgruppe ist, sowie die freudige Verkündigung von S gegenüber den anderen Mitarbeitern, dass Tayler ihm vertraut hat.

Die *Rücksichtnahme / Empathie* der Kinder Tayler oder anderen gegenüber, lässt sich an einigen Beispielen zeigen. Ihre Rücksichtnahme Tayler gegenüber zeigt sich, z.B. beim Tische verrücken vor dem Mittagessen. Für die Kinder ist völlig klar, dass der Hund einen Namen und eigene Bedürfnisse hat (vgl. Kap.1.2.2). Dass sie Tayler so stark beachten (z.B. Begrüßung), seine Bedürfnisse akzeptieren und er ein großer Motivator für die Kinder ist, zeigt die emotionale Bindung zu ihm. Ob Tayler für alle Kinder eine tiefgreifende Bindung darstellt, kann ich nicht beurteilen, aber ich denke, für einige stellt Tayler eine „Vertrauensperson“ im bindungstheoretischen Sinne dar. Wie im Abschnitt über die Bindungstheorie (Kap.1.2.3) beschrieben, könnte Tayler eine solche Bezugsperson sein, dem sie vertrauen können und der ihnen hilft, neue relevante Erfahrungen machen zu können, indem er die Bedürfnisse der Kinder (z.B. nach Nähe oder akzeptieren wie sie sind) teilweise erfüllt und durch seine Feinfühligkeit und Sensibilität den Kindern gegenüber neue Arbeitsmodelle „herstellen“ kann. D.h., durch die Erfahrungen, dass Tayler für sie da ist, ihnen Nähe gibt, sie nicht anlügt, sie aushält, sie nicht bewertet, egal was passiert ist, es möglich wird, Emotionen wahrzunehmen, sie zuzulassen und auszudrücken und vielleicht sogar mitzuteilen. Beispiele sind S, der immer wieder den Kontakt zu Tayler sucht oder sich auch verbal äußert. Ein weiteres Beispiel ist M, der sagt, dass er Tayler vermissen wird, wenn er nicht mehr in der Tagesgruppe ist. Dass die emotionalen Äußerungen einen so großen Teil der Wirkungen ausmachen, unterstützt die Aussage von Jung (Kap. 1.2.4), der in der Beziehung zu Tieren einen erleichterten Zugang zu den eigenen Gefühlen sieht, insbesondere wenn diese durch das Tier gespiegelt werden. Ein Beispiel hierfür ist die fehlende Reaktion von Tayler auf ein Kommando, wenn dieses sehr leise und etwas unmotiviert gegeben wird (z.B. S). Sobald die Aufforderung motivierter (mit stärkerer Stimme) gegeben wird, folgt er. Wie Adler (vgl. Kap. 1.2.3) formuliert, ist außerdem soziale Akzeptanz immens wichtig für die Entwicklung der Kinder. Gerade Kinder mit Verhaltensstörungen erleben oft die Wut und den Ärger anderer (vgl. Kap. 3.2.5), weil diese ihnen Absicht unterstellen. Jedoch ist diese Art des Verhaltens eher ein Hilferuf. Durch die unvoreingenommene Reaktion und Behandlung durch Tayler kann soziale Akzeptanz herbeigeführt werden. Dies wiederum kann sich positiv auf das Selbstbild auswirken.

### *Förderung selbstgesteuerten und ganzheitlichen Lernens*

Wie im Kapitel 2.4.2 schon erläutert, werden zum ganzheitlichen und selbstgesteuerten Lernen verschiedene soziale Ebenen angesprochen. Zum Lernen zählen genauso auch Konzentration und kognitive Anstrengung, die in den nächsten Abschnitten erläutert werden.

Bei Hausaufgaben kann nicht genau bewiesen werden, ob D sich durch Taylers Anwesenheit in seiner Nähe besser *konzentrieren* konnte, aber er hat es versucht, indem er sich immer wieder seinen Aufgaben zugewandt hat. B, der auch im Raum war, hat seine Hausaufgaben ohne Abbruch sehr konzentriert durchgeführt. Dies lässt eine Förderung der Konzentration vermuten. Allerdings hat er in der Hausaufgabenzeit am Dienstag einen Wutanfall bekommen und mit einer Patrone und mit einem Gegenstand geschmissen. Dies zeigt wiederum, dass die Anwesenheit von Tayler kein „Allheilmittel“ ist und es Situationen gibt, in denen Empfindungen das Kind überkommen können und es sich selbst nicht mehr kontrollieren kann.

Durch die o.g. Beschreibungen von S, indem er Tayler zum Trinken bewegen wollte und sich dafür verschiedene Möglichkeiten überlegte oder das Verstecken und Suchen des Kuscheltiers von V, lassen *kognitive Anregungen* erkennen.

### **Wirkungen auf sozialer Ebene**

Wirkungen auf sozialer Ebene im Sinne von verbesserten sozialen Kontakten, können durch die Gesprächsbereitschaft über Erfahrungen mit Tayler benannt werden. Ein Beispiel ist M, der berichtet, dass er Tayler vermissen wird, wenn er nicht mehr in der Tagesgruppe ist.

## **B Psychomotorik - Stunde**

### **Allgemeines**

An der Psychomotorik - Stunde nahmen nur fünf Kinder teil. Wie im Alltag der Tagesgruppe, wurde festgestellt, dass die emotionalen analogen Äußerungen wie das Lächeln, das Lachen und die Freude eine der häufigsten Beobachtungen waren. Bei allen Übungen trat diese Reaktion bei fast allen Kindern auf. Sogar Jubel war dabei (beim Gewinnen). Des Weiteren ließen sich Motivation, Rücksichtnahme und Empathie, Konzentrationsfähigkeit und Anregung kognitiver Leistungen feststellen. Verantwortung (im Sinne einer konkreten Aufgabe) wurde nur von einer Person (C)

übernommen. Eine beruhigende Wirkung konnte nur bei S während der Auswertungszeit von Hr. Mayer und Fr. Weichold festgestellt werden.

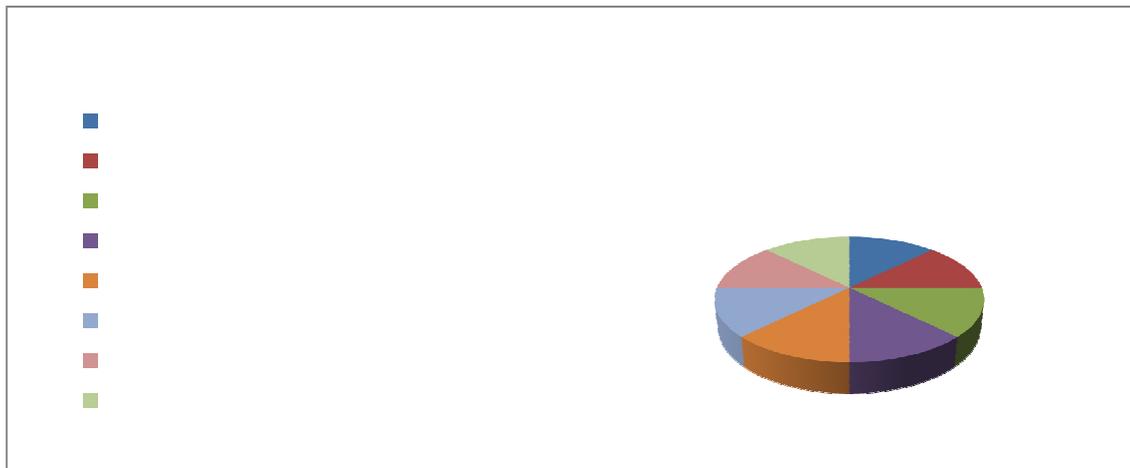


Abbildung 7: Beobachtungen in der Psychomotorik-Stunde (Quelle: selbst erstellt)

Wie bei den Alltagsbeobachtungen konnten aufgrund der Grenzen nur Tendenzen anhand der Häufigkeit der Nennungen in den Beobachtungsbögen gegeben werden.

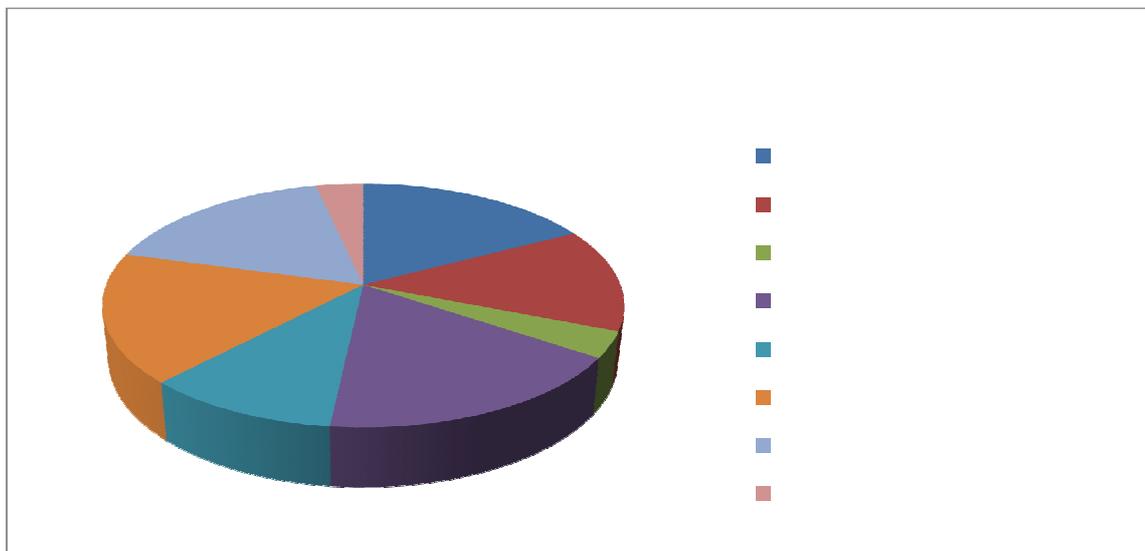


Abbildung 8: Tendenzen der Beobachtungen in der Psychomotorik-Stunde (Quelle: selbst erstellt)

Die Förderung der emotionalen Äußerungen einschließlich dem Lächeln und der Freude als Emotionen, nehmen hierbei gemeinsam weniger als 50%, nur ca. 35 % der Wirkungen ein. Die Motivation ist in diesem Teil recht hoch, gleich wie das Lächeln als einzelnen Emotionsausdruck sowie die kognitiven Leistungen. Die Verantwortung wurde bei einer Person (C) durch das Anziehen von Tayler und die Befestigung der Leine beobachtet. Eine beruhigende Wirkung konnte geringfügig bei S festgestellt werden.

Bezogen auf die Zuordnung der Kinder auf die Kategorien externalisierend - aggressives und internalisierendes, ängstliches - gehemmtes Verhalten, konnte in geringem Maße eine gegensätzliche Wirkung festgestellt werden. Die externalisierenden Kinder waren konzentrierter, ließen sich kaum ablenken und eine Tendenz zur Aggression war während der Übungen nicht zu erkennen. Die internalisierenden Kinder wurden als mutiger und auch sehr konzentriert erlebt.

### **Wirkungen auf physiologischer Ebene**

Die Wirkungen auf physiologischer Ebene konnten während der Psychomotorik - Stunde nicht deutlich (bis auf S) beobachtet werden, wie z.B. bei der Entspannung. Auch hier wären ärztliche Hilfsmittel und vergleichende Situationen, ohne das Medium Hund, notwendig gewesen.

### **Wirkungen auf psychologischer Ebene**

#### *Katalysatorwirkung*

Die Wirkung von Tayler als Katalysator während der Psychomotorik - Stunde sehe ich in dem kooperativen Umgang der Kinder miteinander. Die Kinder geben ihren Impulsen (z.B. bei ADHS) weniger nach (vgl. Kap.3.2.5), achten aufeinander und sind konzentriert, um das Ziel der Spiele zu erreichen. Dieses wiederum ist zwar auch mit Schnelligkeit verbunden, aber genauso mit Kooperation und letztlich mit Tayler.

#### *Wirkungen auf die Motivation*

Ein Beispiel für die Motivation, mit Tayler zu arbeiten, zeigt die freudige Reaktion (Lachen und aufgeregte, stärkere Bewegung) von C, als das etwas schüchterne Mädchen ihn für die Psychomotorik - Stunde anziehen durfte. Er motiviert die Kinder z.B. auch, die Anweisungen für die Spiele und Übungen zu akzeptieren und einzuhalten. Einen großen Anreiz bietet das Füttern von Tayler mit Leckerli, das wiederum Kontakt zu ihm bedeutet. Der Kontakt hat für die Kinder eine sehr hohe Bedeutung. Dies äußert sich z.B. in Streits, wer der/die Erste oder Letzte ist, der /die Tayler dann das Leckerli übergeben darf. Des Weiteren motivieren die Kinder die Erfolge, die aus ihrer eigenen Wirksamkeit, z.B. durch die Kommandoarbeit, entstehen. Tayler macht das, was sie sagen (z.B. Sitz, Platz, etc.). Dies lässt auf die Wirkung auf das Selbstbewusstsein (vgl. Kap. 2.4.2). Auf der anderen Seite müssen sie sich an die Kommando-Vorgaben halten. Dies bedeutet für einige Kinder, dass sie üben können, sich an Regeln zu halten. Bei unüblichen Kommandos würde Tayler nicht gehorchen. Die Übungen in der Psychomotorik - Stunde sollen ihnen Erfolg verschaffen. Durch die Zusammenarbeit und das kooperative Verhalten haben sie es z.B. geschafft, dass

Tayler durch ihre Beine durchgehen kann. Hierbei als auch durch vorzuführende Tricks, wird die Selbstwirksamkeit geschult. Gerade bei den Tricks kommt es nur auf sie alleine an. Oft (vgl. Kap. 3.2.2) ist es für verhaltensgestörte Kinder besonders schwer, Beziehungen zu anderen aufzubauen, so dass ihr Übungsfeld mehr in der Zusammenarbeit bzw. Kooperation mit anderen liegt. Dies können sie z.B. in dem Teil von motorischen Übungen in Kombination mit tiergestützten Interaktionen üben. Ein Beispiel dafür ist ein Leckerli auf einem Löffel bis zu Tayler weiterzugeben und darauf achten, dass es nicht herunter fällt. Tayler wird dabei motivierend eingesetzt. Die Motivation durch Tayler ist aber auch nicht unbegrenzt. Das Ausscheiden von B zeigt, dass die Aktionen mit dem Hund, störendes Verhalten nicht immer abhalten können und dass diese Wirkung mutmaßlich nicht in extremen Situationen erhalten werden kann.

### *Kognitive Anregung*

Im Kontakt mit Tayler waren die Kinder meist sehr konzentriert. Dies ist daran ersichtlich, dass fast alle Spiele und Übungen vollständig durchgeführt werden konnten. Außerdem unterstreicht es die theoretischen Erkenntnisse, dass Tiere oft die Konzentration fördern bzw. eine Erweiterung dessen ermöglichen (vgl. Kap.2.4.2). Eine weitere kognitive Anregung erfolgte in der Zeit der Trick - Vorführungen. Hier werden das Gedächtnis und die Erinnerung der Kinder trainiert. Sie müssen sich an bestimmte Übungen erinnern bzw. wie diese ablaufen, z.B. bei T. Durch die Möglichkeit des Ausschens, können sie sich selbst einschätzen lernen und ihre Herausforderung selbst benennen. Dies ist für die Selbsteinschätzung eine wichtige Übung. Dass sie sich die Tricks selbst raussuchen dürfen, entspricht auch den pädagogischen Grundlagen (Kap.1.2.5), indem auf die Bedürfnisse der Kinder und ihre Ressourcen eingegangen wird. Die Kooperationsfähigkeit kann gefördert werden, indem andere Kinder beim Erinnern an die Tricks helfen, falls ein Kind nicht mehr alle Möglichkeiten weiß.

### *Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen*

Wie im Alltag der Tagesgruppe, soll auch in diesem Teil des Tages die Förderung der Wahrnehmung, Empathie und Rücksichtnahme und die emotionalen Äußerungen genauer angeschaut und mit weiteren Wirkungen ergänzt werden.

*Die Wahrnehmung* von sich und anderen kann z.B. bei der Übung, indem Tayler über die liegenden Kinder hinüberläuft und sich evtl. (auf Kommando) hinlegt, speziell geübt werden. Der Sinn dabei ist, sich selbst und andere wahrzunehmen, um ein

realistisches Bild davon zu bekommen und sich selbst und andere besser einschätzen zu können. Dies dient der Förderung der emotionalen Intelligenz (vgl. Kap. 1.2.3).

In der Psychomotorik-Stunde kann die *Empathie und Rücksichtnahme* sehr gezielt geschult werden. Bei den verschiedenen Übungen, z.B. der Reihe bilden und die Beine grätschen (4.Aktion), so dass Tayler hindurch laufen kann, muss von den Kindern selbst drauf geachtet werden, ob er genügend Platz zum Auslaufen vorn und hinten hat. Dabei müssen sie seine Bewegungen kennen und abschätzen wie viel Platz er braucht. Dies schult ihr Einfühlungsvermögen. Durch Kooperationsspiele wird auch die Empathie anderen Kindern gegenüber geschult und somit gleichzeitig die soziale Kompetenz (vgl. Kap. 2.4.2). Die Mannschaftsspiele zielen auf Kooperation und gegenseitiges unterstützen. Gerade dies ist für verhaltensgestörte Kinder von besonderer Wichtigkeit (vgl. Kap. 3.2.2). Egal ob die Kinder ADHS haben und ihren Impulsen nachgehen wollen oder in sich zurückgezogen sind, hier dient Tayler als Motivator zum Konzentrierten und empathischen Handeln. Durch die gelenkten Interaktionen kann eine gezielte Förderung der einzelnen Kinder erfolgen. Indem z.B. reflektiert wird, was Tayler denkt oder braucht, wird die Empathie geschult.

Der Streit um das Anschlussglied zum Hund zeigt nicht nur die Motivation zu den Übungen, sondern auch ihre sympathisierenden *Empfindungen* gegenüber Tayler. Die Freude, die alle bei dieser Übung durch ihr Lächeln auf dem Gesicht reflektieren, zeigt die Zuneigung und Bindung zu ihm (vgl. Kap. 1.2.3). Bei verlorenem Mannschaftsspiel ließ sich enttäuschtes Stöhnen wahrnehmen. Diese Erfahrungen können durch die Reflexion in Zusammenhang gesetzt werden, so dass die Kinder wiederum Ursache und Wirkung besser einschätzen lernen. Das kann ihnen bei der Bildung eines realistischen Selbstbildes helfen (vgl. Kap. 1.2.4). Ein weiteres Beispiel für den geförderten Zugang zu den Gefühlen, ist die Diskussion über den Auftritt der Kinder mit Tayler in der Behindertenschule. Dabei äußerten die Kinder ihre Erfahrungen mit Behinderten vor allem in Gefühlen wie Ekel, Angst, Unsicherheit ihnen gegenüber. Ob sich die Kinder ohne Tayler gleichermaßen *emotional geäußert* hätten, kann nicht gesagt werden.

### **Wirkungen auf sozialer Ebene**

Die Kinder reden vermehrt über den Hund, welche Erfahrungen sie damit gemacht haben und was sie vielleicht außerhalb der Tagesgruppe mit Tieren erlebt haben. Somit ist Tayler ein Mittel, um miteinander in Kontakt zu kommen.

### **C Vergleich der Wirkungen beider Formen der Tiergestützten Intervention**

Im Vergleich der beiden Formen, lassen sich kaum Unterschiede in den beobachteten Wirkungen feststellen. In der Psychomotorik - Stunde konnten geringfügig beruhigende Aspekte festgestellt werden, während allerdings in der freien Begegnung diese bei vielen Kindern beobachtbar waren. Die Tendenz der Wirkungen bei der freien Begegnung geht in eine verstärkte emotionale Wirkungsweise, während bei der geführten Begegnung gezielter kognitiv, motorisch und kooperativ gearbeitet wird. Dies führt im Vergleich mit dem Tagesgruppenalltag entsprechend zu einer verstärkten Konzentration, kognitiven Leistung und durch entsprechende Übungen zu empathischem Verhalten. Während der freien Begegnung können allerdings die persönlichen Themen der Kinder individueller zur Geltung kommen. Bei den unterschiedlichen Wirkungsweisen lassen sich sehr viele gleiche Beobachtungen erkennen, nur in unterschiedlichen Übungen bzw. Situationen mit tendenziell stärkeren oder schwächeren Auswirkungen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Wirkungen in der freien Begegnung und der geführten Begegnung ähnlich sind, sich aber in den Tendenzen leicht unterschiedlich zeigen.

#### *Fazit*

Wie in der theoretischen Erarbeitung der Wirkungsweisen (vgl. Kap. 2.4) von Tieren auf Menschen, konnten diese größtenteils in dieser Untersuchung bestätigt werden. Einzelne Wirkungsweisen wurden beobachtet, andere wurden aufgrund des theoretischen Wissens in Zusammenhang gestellt. Es muss aufgrund der geringen Zahl der beobachteten Kinder und der Grenzen dieser Arbeit in Frage gestellt werden, ob die Tendenzen allgemein gültig sind. Festzustellen war, dass verschiedene Wirkungen von Tayler auf die Kinder der Tagesgruppe Oase beobachtet werden konnten. Einen Großteil der Beobachtungen sind dem emotionalen Bereich zuzuordnen. Voraussetzung für eine Wirkung ist die Affinität zwischen dem Kind und dem Hund (vgl. Kap. 2.2.3). Ist diese nicht gegeben, wird es schwer bis unmöglich, eine Beziehung aufzubauen. Diese wiederum ist für die Wirkungen sehr wichtig. Bei dieser kleinen Untersuchung konnten Tendenzen in den Wirkungsweisen festgestellt werden. Durch einen längeren Beobachtungszeitraum könnten diese erweitert werden, weil vergleichbare Daten vorliegen. Außerdem ist es sinnvoll, die Beobachtungen per Video aufzuzeichnen, um eine genauere Analyse der Situationen vornehmen zu können. Eine Ergänzung der Beobachtungen mit Fragebögen könnte wichtige

Informationen aus der Perspektive der Kinder hinzufügen und die Ergebnisse konkretisieren bzw. Tendenzen genauer erkennen lassen.

Weiterführend wäre ein Vergleich der Wirkungen bei Kindern mit unterschiedlich diagnostizierten Verhaltensstörungen interessant.

## **VI Bedeutung für die Soziale Arbeit**

### *Tiere als Medium für die Soziale Arbeit*

Die Bedeutung von Tiergestützten Interventionen für die Soziale Arbeit möchte ich auf den Bereich der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen begrenzen, weil es sonst den Rahmen dieser Arbeit überschreitet.

Allgemein ist es wichtig beim Einsatz von Tieren in der Sozialen Arbeit genau zu wissen, welche Chancen und Risiken damit verbunden sind (vgl. Kap.2.2). Werden Tiere ohne Ausbildung in Tagesgruppen oder andere soziale Einrichtungen mitgebracht, ist diese Situation nicht zu unterschätzen. Tiere können leicht von solchen ungeplanten Aktionen überfordert sein und entsprechend abwehrend reagieren, vielleicht sogar durch Beißen o.ä. Ein Tier sollte für so eine Art Arbeit geeignet sein (vgl. Kap. 2.2.1) und eine Ausbildung zum Therapiebegleithund haben, genauso wie der Besitzer bzw. die Besitzerin eine Ausbildung haben sollten. Deswegen sind für die sozialen Einrichtungen eventuell Besuche bei solchen Anbietern sinnvoller. Auf jeden Fall sollten die Anforderungen je nach Einsatz überprüft und eingeschätzt werden.

Ich denke, dass es dabei auch von Bedeutung ist, ob jemand authentisch hinter dieser Arbeit mit Tieren steht oder es nur vermitteln will. Wer keinen Zugang zur Natur und zu Tieren hat, sollte sich, meiner Meinung nach, lieber an Leute wenden, die diese Voraussetzungen mitbringen.

Ich empfinde die Tiergestützten Interventionen als eine große Chance, auf natürliche Art und Weise, die oft verschütteten Bedürfnisse der Kinder wieder auszugraben und anzuschauen (vgl. Kap. 1.2.4). In der Untersuchung dieser Arbeit als auch in anderen Untersuchungen (vgl. McCulloch 1983, Vanek – Gullner 2003), ist gerade die emotionale Offenheit der Kinder den Tieren gegenüber ein hohes Gut. Gespräche sind gerade bei Kindern kein besonders natürliches Mittel, zumal dabei die Erwartungen und Befürchtungen eine große Rolle spielen. Dabei haben Tiere eine bessere Voraussetzung, indem sie Menschen annehmen wie sie sind, egal was ihr Gegenüber getan hat oder nicht (vgl. Kap. 1.3). Gerade Kinder, die schlechte Erfahrungen mit Menschen durch ihr Verhalten gemacht haben (häufig bei verhaltensauffälligen Kindern), können sich vielleicht einem Tier eher öffnen als Menschen. Dies ist eine große Chance, die genutzt werden sollte.

Die Chancen, die im Einsatz von Tieren in der Sozialen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen stecken, schätze ich recht hoch ein. Die Möglichkeiten sind vielfältig, so können Tiere in der Schule, in Heimen, in Tagesgruppen, in Therapien relativ einfach eingesetzt werden (vorausgesetzt ist eine Ausbildung bei Tier und Mensch). Zoos in Heimen oder Schulen sind eine Möglichkeit, ganz praktisch und angeleitet Verantwortung zu üben. Wie eben genannt, sehe ich ein großes Einsatzgebiet, gerade aus meiner Profession als Religionspädagogin, in dem Bereich der *Schule*. Für Kinder (und Jugendliche) ist dies ein Ort, an dem der Einsatz von Tieren eine große Chance bietet. Im Vordergrund steht dann nicht das Lernen am Objekt, sondern das Lernen am Subjekt. Das bedeutet viel mehr als nur etwas über die Lebensweise und Gewohnheiten des Tieres zu erfahren. Vor allem soziale Kompetenzen können eingeübt werden. Einige Studien (Kotrschal 2003, Vanek – Gullner 2003, Retzlaf 2003) zeigen schon Erfahrungen über den Einsatz von Tieren im Unterricht. Retzlaf (Schwarzkopf / Olbrich 2003, S. 259.) als Leiter des Projektes „Schule mit Jule“ hat festgestellt, dass allein durch die Anwesenheit des Hundin Jule eine lockerere und freundlichere Atmosphäre entstanden ist. Es konnten vermehrt emotionale Reaktionen festgestellt werden. Die Kinder sind oft spontan und aufgeschlossen und zeigen ihre Freude. Auch hat sich die Rolle des Lehrers verändert, indem hinter ihm auch der Mensch, der eine gute Beziehung zum Tier hat, wahrgenommen wird. Außerdem dient diese Beziehung als Modell für Beziehungen zu den Schülern und Schülerinnen. Am stärksten ist der Effekt des Rückgangs von Aggressivität zu merken gewesen. Andererseits ist beobachtbar gewesen, dass traurige und schüchterne Kinder leichter mit einem Tier kommunizieren als mit Menschen (vgl. Schwarzkopf / Olbrich 2003, S. 259f). Bergesen (vgl. Schwarzkopf / Olbrich 2003, S. 262.) machte ähnliche Erfahrungen. Sie stellte gerade bei Kindern mit schlechtem Selbstkonzept einen Anstieg der Selbstachtung fest. Kotrschal und Ortbauer (vgl. 2003, S. 271.) untersuchten die Kurzeiteinflüsse von Hunden auf das Sozialverhalten von Grundschulern und stellten besonders bei einigen verhaltensauffälligen, lauten und bewegungsaktiven Jungen eine positive Beeinflussung fest. Der Hund könnte hier als pädagogischer Partner bezeichnet werden. Vanek - Gullner (vgl. 2003, S. 273ff.) hat die Tiergestützte Heilpädagogik entwickelt und in die Schule eingeführt. Über einen Zeitraum von zwei Jahren wurden speziell Kinder mit auffälligem Sozialverhalten durch heilpädagogische Übungen mit einem adäquaten Hund geschult, um ihnen bei der Integration in die Gemeinschaft einer Klasse zu helfen. Um dieses Ziel zu erreichen wurden die auffälligen Kinder einzeln und im Klassenverband gefördert. Ängstliche Kinder kommunizierten danach öfter und eigeninitiativ, Außenseiter wurden mehr integriert und aggressive Schüler kamen innerhalb der Einzelarbeit zunehmend zu

Ruhe und überraschten „mit besonderer Rücksichtnahme auf das Tier“ (vgl. Vanek – Gullner 2003, S. 280).

Anschließen möchte ich mich der Meinung von Schwarzkopf und Olbrich (vgl. 2003, S. 260.), die dem Umgang mit Tieren (Versorgung, Resonanz auf Zuwendung) die Wiederentdeckung von immateriellen Werten zuschreiben, anschließen. In unserer heutigen, immer technischer werdenden Gesellschaft spielen bald Tiere und die Natur kaum mehr eine Bedeutung im Leben und Aufwachsen der Kinder. Somit verlieren sie immer mehr den Bezug zu der Lebendigkeit unserer Welt, die meiner Meinung nach existentiell wichtig ist. Gilt diese nach der Biophilie-Hypothese zu unserem natürlichen Umfeld, begeben wir uns eigens in die Gefahr der Erkrankung.

Ein Plädoyer möchte ich auch für die Unterstützung der *Heimtierhaltung* durch die Soziale Arbeit geben. Edenburg (vgl. Kotrschal / Ortbauer 2003, S. 269.) hat z.B. gezeigt, dass Kinder, die mit Hunden aufwachsen, sich zu sozial kompetenteren Erwachsenen entwickelten. Berglers (2000) Untersuchung in Großstädten bestätigt die schlechtere soziale Entwicklung von Großstadtkindern, so dass dieser Aspekt gerade die soziale Arbeit ins Nachdenken bringen sollte, ob wir genügend Kontakt zur Natur und zu Tieren in unseren Angeboten haben (vgl. Bergler 2000, S. 223ff).

Eine weitere Chance sehe ich durch die positiven Auswirkungen von Tieren auf die Menschen in der Abwendung von Risikofaktoren für die Entwicklung der Kinder. Persönliche Schutzfaktoren für resilientes Verhalten können durch den Einsatz von Tieren in der Sozialen Arbeit unterstützt und herausgebildet werden. Dazu zählen nach Rutter (vgl. Borst 2008, S. 196) die Stärkung des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeit und nach Garmezy (vgl. ebd.) positive Bindungserfahrungen. Alle weiteren Wirkungsweisen können hier hinzugefügt werden, weil sie das Wohlbefinden der Kinder unterstützen und somit die familiäre Resilienz (z.B. über Gefühle reden) steigern können (vgl. Walsh 2008, S. 60).

### **VII Fazit**

In den Grenzen und Beschränkungen des Praxisteils wurden die Schwierigkeiten von Untersuchungen im Bereich der Arbeit mit Tieren bzw. Hunden in Tagesgruppen gezeigt. Trotzdem konnten mit den vorliegenden Ergebnissen Tendenzen festgehalten werden. Diese sollten allerdings durch weitere Beobachtungen bestätigt werden. Es konnte herausgefunden werden, dass Hunde eine Wirkung, ähnlich der Literaturrecherche, auf Kinder und deren Lebensqualität und Gesundheit haben. Allerdings müssen Konkretionen in Bezug auf Unterschiede zu den Verhaltensstörungen, soziodemografischer Herkunft usw. noch weitgehend offen bleiben. Ein Versuch war die Einteilung der Kinder in Kategorien zur Klassifikation von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen. Hierbei konnten vor allem bei den Kindern der internalisierenden Gruppe gegensätzliche Veränderungen beobachtet werden. Zur präzisen Auswertung sollte, meiner Meinung nach, eine Untersuchung über einen längeren Zeitraum und der Ergänzung durch Videoaufzeichnung und Befragung durchgeführt werden.

#### *Persönliches Fazit*

Das Beispiel dieser Arbeit hat mir gezeigt, wie wertvoll der Einsatz eines Hundes in einer Tagesgruppe sein kann. Ich habe schon immer an eine Wirkung von Tieren, aus eigener Erfahrung, geglaubt. Meine anfängliche Intuition, dass Tayler vorwiegend positive Wirkungen auf die Kinder in der Tagesgruppe haben wird, konnte erfüllt werden. Ich denke, dass weitere Untersuchungen die Ergebnisse noch konkretisieren würden. Darin sollten die Störungen der Kinder, ihre sozialen Gegebenheiten, aber auch ihre Tagesform einbezogen werden. Bei mir ist noch eine Ahnung übrig geblieben, die vielleicht manche Wirkungen diffus wahrgenommen hat, ohne sie genau benennen zu können. Dies spiegelt vielleicht die in der Literatur immer wieder erwähnte schwierige Evaluation von Gefühlen und inneren Veränderungen wieder.

Diese kleine Untersuchung hat meine Wertschätzung von Tieren in der Sozialen Arbeit eindeutig gesteigert. Die Möglichkeiten mit einem lebendigen Wesen das Herz der Kinder zu erreichen, übersteigt in manchen Situationen die menschlichen Möglichkeiten. Diese Chance möchte ich für meine berufliche Laufbahn in Zukunft nicht übersehen.

## Literaturverzeichnis

Angsten, L. (2009): HUPÄSCH. Hundegestützte Pädagogik in der Schule. Hunde in die Schulen - und alles wird gut!? Norderstedt

Beetz, A. (2003): Bindung als Basis sozialer und emotionaler Kompetenzen. In: Olbrich, E. und Otterstedt, C. (Hrsg.): Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie, Stuttgart, S. 76-84.

Beetz, A. (2006): Das Konzept der Spiegelneurone als Grundlage von Empathie. Vortrag im Rahmen des 2. D.A.C.H. – Symposiums „Mensch-Heimtier-Beziehung“ am 5. und 6. Mai 2006, Ismaning. Zusammenfassung einzusehen unter: [www.mensch-heimtier.de/content/uploads/beetz\\_abstract\\_spiegelneuronen\\_819.pdf](http://www.mensch-heimtier.de/content/uploads/beetz_abstract_spiegelneuronen_819.pdf) (Stand 16.03.10)

Bergler, R. (Hrsg.) (2000): Gesund durch Heimtiere. Beiträge zur Prävention und Therapiegesundheitlicher und seelischer Risikofaktoren, Köln

Borst, U. (2008): Von psychischen Krisen und Krankheiten, Resilienz und „Sollbruchstellen“. In: Welter – Ederlin, R. u. Hildebrand, B. (Hrsg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. 2. Auflage, Heidelberg, S. 192-204.

Burchert, H. u. Sohr, S. (2005): Praxis des wissenschaftlichen Arbeitens. Studien- und Übungsbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. München.

Edenburg, N. (2003): Tier in Entwicklung und Psychotherapie. Der Einfluss von Tieren auf die Frühentwicklung von Kindern als Voraussetzung für tiergestützte Psychotherapie. In: Olbrich, E. u. Otterstedt, C. (Hrsg.): Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie, Stuttgart, S. 121-130.

Eggert, D. (2005): Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung. Textband, 6. Auflage, Dortmund.

Faßnacht, G. (1979): Systematische Verhaltensbeobachtung. Eine Einführung in die Methodologie und Praxis, München.

Greiffenhagen, S. u. Buck-Werner, O. (2009): Tiere als Therapie. Neue Wege in Erziehung und Heilung, 2.Auflage, Lettland - Nerdlen.

Institut für Interdisziplinäre Erforschung der Mensch-Tier-Beziehung (Hrsg.1985): Die Mensch-Tier-Beziehung. Wien

Katcher, A.H. u. Beck, A.M. (1985): Sicherheit und Vertrautheit. Physiologische und Verhaltensreaktionen auf die Interaktion mit Haustieren. In: Institut für Interdisziplinäre Erforschung der Mensch-Tier-Beziehung (Hrsg.): Die Mensch-Tier-Beziehung. Wien, S. 131-138.

Kotrschal, K. u. Ortbauer, B. (2003): Kurzzeiteinflüsse von Hunden auf das Sozialverhalten von Grundschulern. In: Olbrich, E. u. Otterstedt, C. (Hrsg.): Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie, Stuttgart, S. 267-272.

Kotrschal, K. (2009): Die evolutionäre Theorie der Mensch-Tier-Beziehung. In: Otterstedt, C. u. Rosenberger, M. (Hrsg.): Gefährten, Konkurrenten, Verwandte. Die Mensch-Tier-Beziehung im wissenschaftlichen Diskurs, Göttingen.

McCulloch, M. (1983): Therapie mit Haustieren - eine Übersicht. In: Institut für Interdisziplinäre Erforschung der Mensch-Tier-Beziehung (Hrsg.): Die Mensch-Tier-Beziehung. Wien, S. 26-33.

Myschker, N. (2005): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen-Ursachen-Hilfreiche Maßnahmen, 5. Auflage, Stuttgart.

Olbrich, E. (2003): Biophilie: Die archaischen Wurzeln der Mensch-Tier-Beziehung. In: Olbrich, E. u. Otterstedt, C. (Hrsg.): Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie, Stuttgart, S. 68-76.

Olbrich, E. (2003a): Kommunikation zwischen Mensch und Tier. In: Olbrich, E. u. Otterstedt, C. (Hrsg.): Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie, Stuttgart, S. 84-90.

Otterstedt, C. (2001): Tiere als therapeutische Begleiter. Gesundheit und Lebensfreude durch Tiere-eine praktische Anleitung. Stuttgart.

Otterstedt, C. (2003): Grundlagen der Tier-Mensch-Beziehung. Der heilende Prozess in der Interaktion zwischen Mensch und Tier. In: Otterstedt, C. u. Olbrich, E.: Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart.

Otterstedt, C. (2003a): Tiergestützte Therapie und tiergestützte Pädagogik: Positionierung eines interdisziplinären Arbeitsfeldes. Kultur und religionsphilosophische Gedanken zur Mensch-Tier-Beziehung, Stuttgart.

Otterstedt, C. (2007): Menschen und Tier im Dialog. Kommunikation und artgerechter Umgang mit Haus- und Nutztieren. Methoden der tiergestützten Arbeit und Therapie, Stuttgart.

Otterstedt, C. u. Rosenberger, M. (Hrsg.)(2009): Gefährten, Konkurrenten, Verwandte. Die Mensch-Tier-Beziehung im wissenschaftlichen Diskurs, Göttingen.

Prothmann, A. (2008): Tiergestützte Kinderpsychotherapie. Theorie und Praxis der tiergestützten Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen, 2. ergänzte Auflage, Frankfurt am Main.

Röger - Lakenbrink, I. (2008): Das Therapiehund-Team. Ein praktischer Wegweiser. 3. Auflage, Nerdlen / Daun

Schwarzkopf u. Olbrich (2003): Tiergestützte Pädagogik. Lernen mit Tieren. In: Olbrich, E. u. Otterstedt, C. (Hrsg.): Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie, Stuttgart, S. 253-272.

Vanek - Gullner, A. (2003): Tiergestützte Heilpädagogik- ein individualpsychologischer Beitrag zur Verbesserung der Lebensqualität verhaltensauffälliger Kinder. In: Olbrich, E. u. Otterstedt, C. (Hrsg.): Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie, Stuttgart, S. 273-280.

Vernooij, M. A. u. Schneider, S. (2008): Handbuch der tiergestützten Intervention. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Wiebelsheim

Vanek - Gullner, A. (2003): Tiergestützte Heilpädagogik-ein individualpsychologischer Beitrag zur Verbesserung der Lebensqualität verhaltensauffälliger Kinder. In: Olbrich, E. u. Otterstedt, C. (Hrsg.): Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie, Stuttgart, S. 273-280.

Walsh, F. (2008): Ein Modell familialer Resilienz und seine klinische Bedeutung. In: Welter – Ederlin, R. u. Hildebrand, B. (Hrsg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. 2. Auflage, Heidelberg, S. 43-79.

Welter – Ederlin, R. u. Hildebrand, B. (Hrsg.) (2008): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. 2. Auflage, Heidelberg.

Wohnhas - Baggerd, U. (2008): ADHS und Psychomotorik. Systemische Entwicklungsbegleitung als therapeutische Intervention. Reihe Motorik, Band 29, Schorndorf.

Zimmer, R. (1981): Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern. Eine empirische Studie zur Bedeutung der Bewegung für die kindliche Entwicklung. 2. Auflage, Schorndorf.

### **Internet**

<http://www.paeddog.de>, 24.02.10.

<http://www.mensch-heimtier.de/start/veranstaltungen/2-dach-symposium-2006.html>,  
16.03.10.

<http://www.iemt.de>, 16.03.10.

<http://www.djhn.de>, 19.04.10.

[http:// www.paeddog.de](http://www.paeddog.de), 25.05.10

### **Diplomarbeiten**

Harscher, R. (2004): Psychomotorik mit Jungen und Mädchen in der Sozialen Arbeit. Die Genderperspektive in der Psychomotorik als Chance zur ganzheitlichen Förderung von Mädchen in geschlechtsheterogenen Gruppen, Brackenheim.

### **Andere Literatur**

Bauer, B. (2001): Die Tier – Mensch – Beziehung und ihre therapeutischen Wirkfaktoren. Schriftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen. Würzburg.

## **Erklärung**

Hiermit erkläre ich, Katrin Weichold, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ausschließlich unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt habe.

Ludwigsburg, den \_\_\_\_\_

---

(Katrin Weichold)

## **Anhang**

# Beobachtungsbogen

Alter:

Geschlecht:

Klasse:

1. Begrüßung → Begegnung mit dem Hund nach der Schule

2. Interaktionen in der Zeit zwischen Ankommen und Mittagessen

3. Mittagessen

4. Entspannungszeit

5. Hausaufgaben

6. Psychomotorik

7. Verabschiedung

Zu beobachtende Kriterien: Mimik, Gestik, Verhalten, Verbale Äußerungen