



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Emotionale Kompetenzen: Effekte durch die
Anwesenheit eines Schulhundes

Verfasserin

Marlene Hühnmair

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im August 2011

Studienkennzahl:	298
Studienrichtung:	Psychologie
Betreuer:	Dr. Birgit U. Stetina

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all jenen bedanken, die zum Gelingen dieser Arbeit einen ganz großen Teil beigetragen haben.

Besonderer Dank gilt in erster Linie meiner Familie und insbesondere meinen Eltern für die bedingungslose Unterstützung während meiner Studienzeit und für ihre stets positive sowie herzliche Art mich in meinen Bestrebungen zu motivieren. Meinen beiden Brüdern Florian und Matthias danke ich, dass sie stets für mich da waren, immer an mich geglaubt haben und mir tatkräftig zur Seite standen.

Ein herzliches und vor allem sehr großes Dankeschön gilt meinem Freund Lukas Ransmayr, der mich immer wieder motiviert hat und mir stets die Kraft gegeben hat weiter zu machen.

Ganz besonders bedanken möchte ich mich bei meiner Diplomarbeitkollegin und Freundin Maxie Fricker, die durch ihre überaus positive Art die Zusammenarbeit zu etwas ganz Besonderem machte. Ihre fröhliche Natur erheiterte die zahlreichen Arbeitsstunden und ließ uns in den schwierigsten Phasen immer wieder lachen.

Weiters möchte ich mich bei meiner Diplomarbeitsbetreuerin Dr. Birgit U. Stetina bedanken, die mich angeregt hat meine Diplomarbeit zum Thema *Tiergestützte Arbeit* zu verfassen.

Zu guter Letzt möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die in Hinblick auf technische Fragen eine große Hilfe waren und so einen wichtigen Beitrag für die Fertigstellung meiner Diplomarbeit leisteten. Danke Flo, Eva und Caro!

Marlene Hühnmair

EIDESSATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, August 2011

Marlene Hüthmair

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG	7
2 EMOTIONALE KOMPETENZEN	10
2.1 Emotionen und emotionale Kompetenzen	10
2.1.1 Emotionsmodell	12
2.2 Basis- und kulturspezifische Emotionen	13
2.2.1 Basisemotionen	13
2.2.2 Kulturspezifische Emotionen	18
2.3 Fertigkeiten emotionaler Kompetenzen	20
2.3.1 Emotionsverständnis und Empathie	22
2.3.2 Emotionsausdruck	23
2.3.3 Emotionsregulation	25
2.3.4 Emotionale Schemata	26
2.4 Entwicklung emotionaler Kompetenzen	27
2.5 Förderung emotionaler Kompetenzen	30
2.5.1 Mensch-Tier-Beziehung	30
2.5.2 Tiergestützte Arbeit: Therapie und Aktivität	35
2.5.3 Tiergestützte Pädagogik: Förderung emotionaler Kompetenzen in der Schule	37
2.6 Emotionen und emotionale Kompetenzen in der Schule	39
2.6.1 Lern- und leistungsspezifische Emotionen	39
2.6.2 Emotionale Kompetenzen in der Schule	42
2.6.3 Lebensbereich Schule: Unterrichtsstile und Klassenklima	44
3 HINTERGRÜNDE DER UNTERSUCHUNG	48
3.1 Schulhundeprojekt	48
3.2 Ziel der Untersuchung	49
4 METHODE	50
4.1 Stichprobe	50
4.2 Untersuchungsdesign	51

4.3 Untersuchungsinstrumente	51
4.4 Beobachtung	53
4.5 Beobachtung der Untersuchung	54
4.6 Operationalisierung	55
4.7 Fragestellungen und Hypothesen	59
5 AUSWERTUNG	61
5.1 Ergebnisse	62
5.2 Ergebnisse Indexsystem	63
5.2.1 Ergebnisse Indexsystem: Faktor 2	65
5.2.2 Ergebnisse Indexsystem: Faktor 3	66
5.2.3 Ergebnisse Indexsystem: Faktor 5	68
5.2.4 Ergebnisse Indexsystem: Intraklassenkorrelation	69
5.3 Ergebnisse Ratingverfahren	70
5.3.1 Ergebnisse Ratingverfahren: Faktor 1	74
5.3.2 Ergebnisse Ratingverfahren: Faktor 3	75
5.3.3 Ergebnisse Ratingverfahren: Faktor 5	76
5.3.4 Ergebnisse Ratingverfahren: Intraklassenkorrelation	77
5.4 Zusätzliche Ergebnisse	78
5.4.1 Ergebnisse Indexsystem: Emotionen	78
5.4.2 Ergebnisse Ratingverfahren: Lehrerverhalten	83
5.5 Ergebnisse: nichtparametrisches Verfahren (Welch-Test)	84
5.5.1 Ergebnisse Indexsystem	84
5.5.2 Ergebnisse Ratingverfahren	84
5.5.3 Zusätzliche Ergebnisse	85
6 INTERPRETATION UND DISKUSSION	86
6.1 Interpretation und Diskussion: Indexsystem	86
6.2 Interpretation und Diskussion: Ratingverfahren	87
6.3 Interpretation und Diskussion: zusätzliche Ergebnisse	90
7 KRITIK UND AUSBLICK	93

8 ZUSAMMENFASSUNG	95
ABSTRACT - DEUTSCH	99
ABSTRACT - ENGLISH	100
LITERATURVERZEICHNIS	101
TABELLENVERZEICHNIS	107
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	107
ANHANG	109

1 EINLEITUNG

Das Leben ist voll von Emotionen. Ob man sich freut, eine Freundin wieder zu sehen, ein Vorstellungsgespräch hat, eine Schularbeit schreibt, endlich eine Stunde und 30 Minuten problemlos joggen kann, sich mit den Eltern streitet, von einer lustigen Party nachhause kommt oder sich über den nicht funktionierenden Getränkeautomat ärgert. Wir werden ständig von Emotionen begleitet. Emotionen sind immer da und sie machen unser Leben zu dem was es ist - aufregend. Mit Emotionen wird uns niemals langweilig, denn sie sind ein Garant eines vielfältigen Lebens und spannender Momente. Ob zuhause, im Job, in der Schule, unter Freunden, bei einem Hobby oder in einem selbst, ständig entstehen Emotionen, entwickeln sich Gefühle und muss auf Erlebtes reagiert werden. Im Kapitel *Emotionale Kompetenzen* wird auf das Erleben als auch das Verhalten in Bezug auf emotionale Gegebenheiten spezifisch eingegangen. Im Abschnitt *Emotionen und emotionale Kompetenzen werden* diese beiden Begriffe differenziert sowie definiert. Es wird der Prozess der Emotion näher beschrieben und es werden die Besonderheiten der emotionalen Kompetenzen angeführt.

Weiters stellt sich die Frage, warum nicht jeder gleich empfindet? Wie kommt es, dass sich der eine freut, während der andere verärgert ist? Warum merkt der eine, dass es mir schlecht geht und der andere nicht? Und warum kann sich die eine Freundin für mich freuen, während eine andere mich nichtssagend anblickt? Jeder von uns empfindet Emotionen, doch keiner auf die gleiche Art und Weise. Im Abschnitt *Basis- und kulturspezifische Emotionen* wird erläutert, welche Emotionen bei nahezu jedem Menschen auftreten und welche sehr differenziert zu betrachten sind. Im Abschnitt *Fertigkeiten emotionaler Kompetenzen* wird näher auf die speziellen Fähigkeiten eingegangen, welche im Umgang mit den vielen Emotionen benötigt werden. Denn jeder Mensch empfindet seine Emotionen anderes, drückt sie anderes aus und geht mit den Emotionen der Mitmenschen anders um. Emotionen sind dabei in jeder Hinsicht eine große Herausforderung und der gilt es sich zu stellen. Im Laufe des Lebens lernen wir mit unseren Emotionen umzugehen. Wir lernen sie zu deuten, darauf zu reagieren, sie zu regulieren und sie anderen mitzuteilen. Doch was hilft uns dabei diese Herausforderung zu meistern? Und warum kann das der eine vermeintlich besser als der andere? Wer oder was kann mir dabei helfen, diese Herausforderung erfolgreich zu meistern? Wo und wann lernen wir mit diesen vielen Emotionen umzugehen,

beziehungsweise diese überhaupt zu entwickeln? Im Abschnitt *Entwicklung emotionaler Kompetenzen* werden die Entwicklungsschritte der emotionalen Kompetenzen beschrieben. Weiters wird darauf hingewiesen, dass neben der Entwicklung auch das ständige Neu- beziehungsweise Umlernen von Emotionen und emotionalen Fertigkeiten ein wichtiger Teil in unserem Leben ist.

So kommt es doch häufig vor, dass wir uns daran erinnern wie Mama und Papa in einer ähnlichen Situation reagiert haben und es nun tun würden. Wir denken auch darüber nach, wovor uns Oma und Opa gewarnt haben, weshalb uns Tanten und Onkeln in einer Situation bestärkt haben und warum Freunde manchmal so wütend auf uns waren. Inwiefern beeinflussen uns bisher erlebte Situationen? Inwieweit ist unsere unmittelbare Umgebung unser emotionaler Wegweiser? Warum sind uns die Meinungen der Freunde wichtig und warum denken wir über vergangene emotionale Situationen nach? Welche der Ereignisse merken wir uns und warum sind sie für uns so bedeutend? Sind die Erlebnisse mit unseren Mitmenschen im Nachhinein häufig hilfreich, obwohl wir die Reaktionen für gar nicht richtig empfunden haben? Es ist doch so, dass jedes neue Umfeld, jede bisher noch nicht erlebte Situation eine Herausforderung darstellt und uns in unserem emotionalen Erleben und Verhalten wachsen lässt. Jedes Erlebnis ist ein Anstoß in zukünftigen Situationen emotionale Gegebenheiten neu zu reflektieren und zu betrachten. Alles Erlebte ist eine Bereicherung für unsere emotionalen Fertigkeiten und für uns als Persönlichkeit.

Doch kann es sein, dass nicht nur zwischenmenschliche Interaktionen so eine bahnbrechende Wirkung auf uns haben? Können auch andere Lebewesen uns auf diese Art und Weise bereichern? Wenn ja, wie und wann tun sie es? In welchem Kontext passiert dies? Gibt es Lebewesen, die dafür geeigneter sind als andere? Kann es sein, dass ein Tier ein genauso guter Freund sein kann wie ein anderer Mensch? Wenn ja, wieso? Im Abschnitt *Förderung emotionaler Kompetenzen* wird näher auf die Mensch-Tier-Beziehung eingegangen und vor allem auf die Förderungsmöglichkeiten emotionaler Kompetenzen durch das Tier. Weiters wird die Mensch-Tier-Beziehung im Bereich Schule beleuchtet und es werden Förderungsmöglichkeiten hierzu angeführt. Denn ob zuhause, in der Schule, in der Arbeit oder unter Freunden, Emotionen entstehen überall. Ob Tier oder Mensch, Emotionen lösen beide aus. Egal in welchem Umfeld oder in welcher Phase des Lebens, Emotionen sind immer zu finden, tauchen auf und gehen vorüber. Doch vor allem in der Schule ist die emotionale Herausforderung eine sehr große als

auch vielfältige. Im Abschnitt *Emotionen und emotionale Kompetenzen in der Schule* werden daher die emotionalen Anforderungen in diesem Lebensbereich genauer erläutert.

Wo eine Emotion ist, ist meist auch eine Frage. Doch nicht nur einer Emotion, auch einer Frage gilt es sich zu stellen. Spannende Gedanken und Überlegungen müssen nun beantwortet und aufgeklärt werden. Eine weitere Herausforderung wartet. Mein Herz klopft, meine Gedanken rasen, ich lächle und freue mich.

2 EMOTIONALE KOMPETENZEN

Um das Thema *emotionale Kompetenzen* erläutern zu können, muss zuerst auf den Begriff der *Emotion* eingegangen werden. Im folgenden Abschnitt wird ein Überblick dieser beiden zusammenhängenden Komponenten und somit des emotionalen (Er)- Lebens gegeben.

2.1 Emotionen und emotionale Kompetenzen

Eine Emotion ist ein komplexer Prozess. Diesen Prozess jedoch zu beschreiben, ihn festzuhalten oder aber auch zu definieren, ist ebenso komplex wie die Emotion selbst. Laut Schmidt-Atzert ist eine Emotion „ein qualitativ näher beschreibbarer Zustand, der mit Veränderungen auf einer oder mehreren der folgenden Ebenen einhergeht: Gefühl, körperlicher Zustand und Ausdruck“ (1996, S. 21). Erlebt man einen Reiz, so empfindet oder fühlt man einen inneren Zustand, drückt diesen auf unterschiedlichen Ebenen aus und durchlebt in den meisten Fällen eine körperliche Veränderung. Den inneren Zustand, den wir erleben, können wir als Gefühl bezeichnen. Das Gefühl ist somit eine Teilkomponente der Emotion. Der Ausdruck der Emotion kann auf verbaler und/oder nonverbaler Ebene oder aber auch durch konkrete Handlungen stattfinden. Darüber hinaus verspürt man häufig beim Auftreten einer Emotion auch eine körperliche Veränderung. In den meisten Fällen ist diese Veränderung auch messbar (Schmidt-Atzert, 1996; Izard, 1994; Ekman, 1988; Saarni, 2002). Eine Emotion ist demnach ein sehr komplexer Prozess, der mehr oder weniger von außen sichtbar beziehungsweise beobachtbar ist. Zusammengefasst ist eine Emotion eine Reaktion auf einen Reiz. Des Weiteren meinen Schmidt-Atzert (1996) als auch Izard (1994), Ekman (1988) und Saarni (2002), dass dieser auslösende Reiz nicht gezwungenermaßen von außen stammen muss. In vielen Fällen tritt eine Emotion auf, obwohl die äußeren Bedingungen gleich bleiben. So ist eine Emotion nicht an einen externen Reiz gebunden, sondern kann auch durch innere Prozesse auftreten. Somit können sowohl externe als auch interne Auslöser einen Zustand in Gang setzen, der mit einer Reaktion einhergeht. Diese Reaktion wird wiederum auf verschiedenen Ebenen nach außen kommuniziert (Schmidt-Atzert, 1996; Izard, 1994; Ekman, 1988; Saarni, 2002).

Ekman meint, dass emotionale Reaktionen meist „kurzlebig, oft schnell ausgelöst, komplex, organisiert und schwierig zu kontrollieren“ (1988, S. 21) sind. Der Autor

unterscheidet in Bezug auf den Verlauf emotionaler Reaktionen verschiedene Komponenten. Das *Affektprogramm*, stellt einen Mechanismus dar, „der die Muster dieser komplexen und organisierten Reaktionsweisen speichert und ihr Auftreten, wenn er ausgelöst wird, steuert“ (1988, S. 23). Dieser Mechanismus ist laut Ekman angeboren und in jedem Menschen zu finden, kann jedoch auch durch Erfahrungen weiterentwickelt sowie ausgebaut werden. Weiters erwähnt Ekman *Bewertungsmechanismen*, welche dem Affektprogramm zugrunde liegen. Damit es zu Reaktionen kommen kann, muss der dargebotene Reiz zu allererst bewertet werden. Diese Bewertung kann laut Ekman (1988) automatisch und rasch aber auch bewusst und langsamer stattfinden. Da jedoch Emotionen in den meisten Fällen relativ schnell auftreten, kann davon ausgegangen werden, dass das Affektprogramm häufig auf automatisierte Bewertungsprozesse zurückgreift. Bewerten können wir Reize jedoch meist nur, wenn wir sie schon einmal erlebt haben. Welcher Reiz uns wie reagieren lässt, hängt somit sehr stark von der individuellen Erfahrung ab und begründet die Tatsache, dass Menschen auf bestimmte Reize verschieden reagieren.

Der Mensch lernt darüber hinaus im Laufe seiner emotionalen Entwicklung, Emotionen zu regulieren und zu steuern. Dies hilft ihm zu entscheiden, wie, wann und wem er seine Gefühle zeigt. Dies hängt wiederum laut Ekman (1988) einerseits von kulturellen und andererseits von persönlichen *Darbietungsregeln* ab. Wir regulieren unsere Gefühlsreaktionen je nachdem, ob sie sozial oder intraindividuell erwünscht sind. Saarni würde dies als das Rückgreifen auf unsere kulturellen als auch persönlichen Wertvorstellungen bezeichnen. Wir reagieren demnach stets so, wie es in „Hinblick unserer Werte am besten für uns ist“ (2002, S. 12). Eine Emotion ist somit ein komplexer Prozess, welcher mit verschiedensten Fertigkeiten einhergeht.

Die Fähigkeit diesen gesamten emotionalen Prozess zu bewerkstelligen und sich der einzelnen Schritte bewusst zu sein, stellen Teile der emotionalen Kompetenzen dar. Laut Petermann und Wiedebusch sind Fertigkeiten, welche die emotionale Kompetenzen ausmachen, „sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu sein, Gefühle mimisch wie auch sprachlich zum Ausdruck zu bringen und eigenständig zu regulieren sowie die Emotionen anderer Personen zu erkennen und zu verstehen“ (2008, S. 13). Diese Kompetenzen werden im Laufe unserer emotionalen Entwicklung erlernt und dienen als Grundlage jeglicher sozialer Interaktion sowie Kommunikation. Gut ausgebildete emotionale Fertigkeiten unterstützen somit die tägliche

Alltagsbewältigung positiv und haben in Folge dessen auch positive Auswirkungen auf die Lebenszufriedenheit (Petermann & Wiedebusch, 2008).

2.1.1 Emotionsmodell

Um sich den Prozess der Emotion besser vorstellen zu können, soll dieser anhand des folgenden Emotionsmodells verdeutlicht werden:

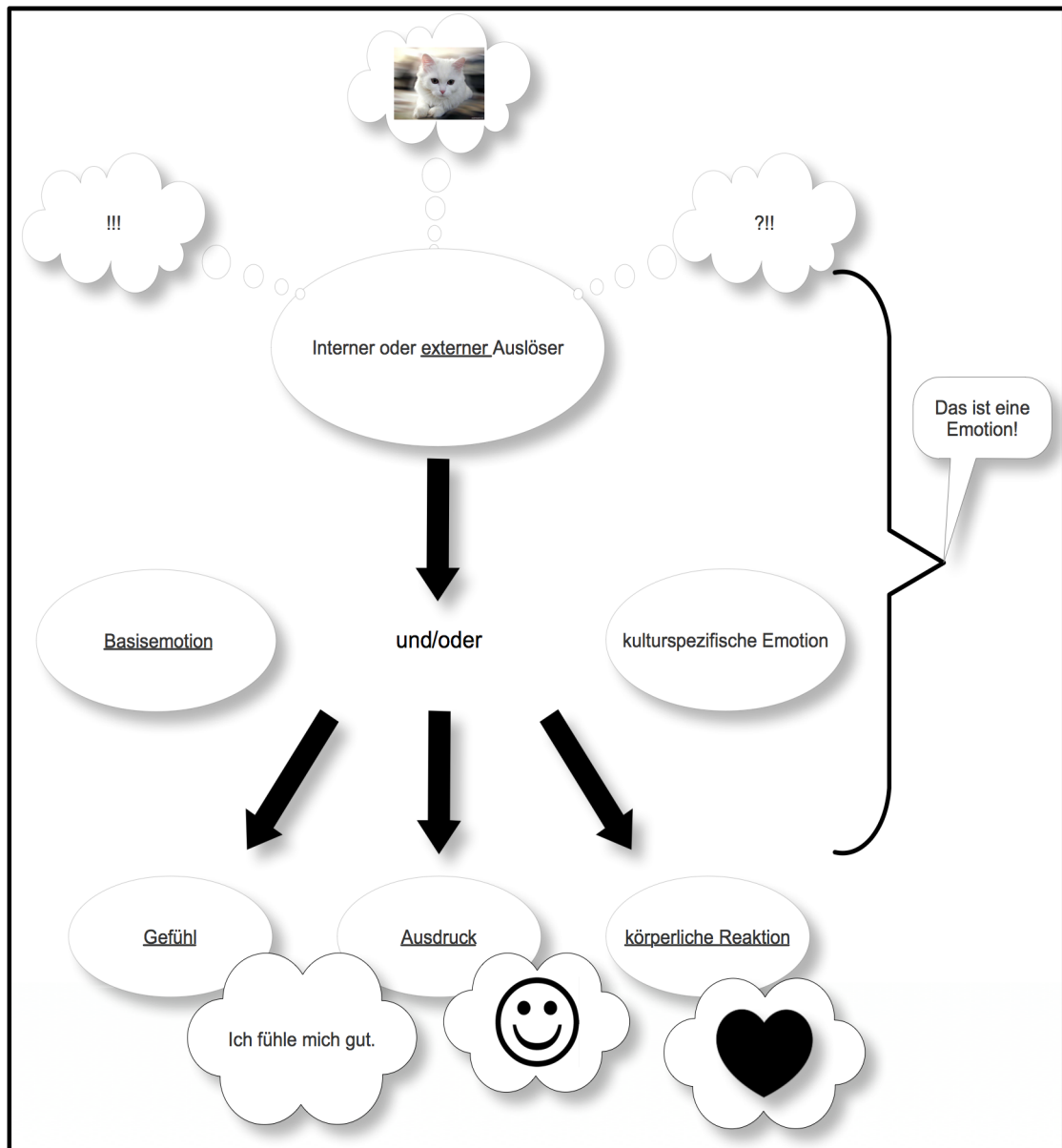


Abbildung 1: Emotionsmodell

2.2 Basis- und kulturspezifische Emotionen

Emotionen können facettenreich auftreten. Wie bereits erwähnt, hängt dies davon ab, ob sie intraindividuell oder aber auch sozial erwünscht sind. Es kann jedoch angenommen werden, dass es so genannte *Basisemotionen* gibt, welche als universell bezeichnet werden können, da sie kulturübergreifend zu beobachten sind. Diese Basisemotionen treten bereits bei wenigen Monaten alten Kindern auf. Sie sind somit angeboren und werden als Grundausrüstung unseres Emotionsrepertoires gesehen. Darüber hinaus gibt es Emotionen, welche wir erst im Laufe unseres Lebens erlernen. Diese sind abhängig von kulturellen Unterschieden und sehr stark von der unmittelbaren Umgebung, in der wir aufwachsen, geprägt.

2.2.1 Basisemotionen

Basisemotionen bilden die Grundlage für das gesamte Emotionsrepertoire eines Menschen. Historisch gesehen, gilt Darwin (1874) als einer der ersten, der Emotionen und deren Erscheinungsformen näher betrachtet hat. Er gibt in seinen Werken erste Hinweise in Bezug auf den Ansatz, dass es so genannte Basisemotionen gibt, welche von Geburt an vorhanden als auch kulturübergreifend zu beobachten sind. Darwin (1874) spricht dabei vom Ausdruck der Gemütsbewegungen bei Menschen, welcher vererbt und somit angeboren zu sein scheint. Er begründet dies auf der Tatsache, dass zum Beispiel bereits neugeborene Kinder bei Hunger schreien und dabei passende mimische Ausdrucksweisen zeigen oder blind geborene Kinder vor Scham erröten. Schmidt-Atzert (1996) unterstreicht die Idee der Basisemotionen und betont dabei ebenso wie Darwin (1874) die genetische Bedingung in Bezug auf das Auftreten von Emotionen. Schmidt-Atzert (1996) bezieht sich dabei auf die Tatsache, dass auch bei blind geborenen Kinder von Geburt an mimische Emotionsausdrücke nicht nur vorhanden sind, sondern diese vor allem sehr ähnlich zu sehenden Kindern auftreten. Schmidt-Atzert (1996) bezieht sich hierbei auf die Arbeiten von Eibl-Eibesfeldt (1978). Aufgrund der Tatsache, dass sowohl bei blinden als auch sehenden Kindern gleichbedeutende Emotionen auftreten, kann davon ausgegangen werden, dass das Modelllernen und somit die Imitation von Erwachsenen nicht in jedem Fall gegeben sein muss, um Emotionen zu erleben und in weiterer Folge auszudrücken (Schmidt-Atzert, 1996). Dies verstärkt demnach die Annahme, dass bestimmte Emotionen universell auftreten.

Ein weiteres Indiz stellt für Darwin (1874) das Erkennen von emotionalen Ausdrücken eines Gegenübers dar, da dies bereits sehr früh bei Kleinkindern zu beobachten ist. Dies lässt die Annahme intensivieren, dass bestimmte Ausdrucksweisen angeboren sind und daher auch als diese erkannt werden können. Der Autor betont auch, dass viele dieser Ausdrucksformen als Reflexreaktionen zu deuten sind und auch daher als angeboren gelten. Weiters geht Darwin (1874) davon aus, dass diese vererbten emotionalen Ausdrucksweisen nach der Geburt durchaus in eine Gewohnheit münden können und diese Ausdrucksweisen je nach Umgebung angepasst, als auch willentlich gesteuert und eingesetzt werden können. Von diesem Ansatz überzeugt, erwähnt Darwin (1874) dennoch, dass weitere kulturspezifische und somit über das universelle Emotionsrepertoire hinausgehende Ausdrucksweisen im Laufe eines Lebens erlernt werden können.

Einige Jahrzehnte nach Darwin (1874) wurden Fragestellungen in Bezug auf diesen evolutionstheoretischen Ansatz der Basisemotionen weitgehend vernachlässigt, so Meyer und Hostmann (2006). In den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde diese Thematik erneut aufgegriffen und so soll Tomkin (1970) beispielhaft angeführt werden. Der Autor liefert ein sehr bedeutendes theoretisches System in Bezug auf Basisemotionen. Tomkin geht davon aus, dass ein Motiv eines Menschen durch eine Emotion verstärkt wird. Er spricht dabei von acht prägnanten Basisemotionen, welche als angeborene emotionale Schemata gesehen werden und die Grundlage der zahlreichen Emotionsformen eines Menschen bilden. Der Autor meint, dass jede einzelne Basisemotion einen Teil einer Affektfamilie darstellt und somit nicht zur Gänze separat gesehen werden kann. Interesse beispielsweise ist Teil einer Affektfamilie, welche Neugierde und Enthusiasmus beinhaltet. Tomkin (1970) weist vor allem darauf hin, dass die Basisemotionen charakteristischen Ausdrucksweisen zugrunde liegen und vor allem durch mimische Ausdrücke definiert werden können.

Aufbauend auf dem theoretischen Ansatz Tomkins (1962) liefert Ekman (1988) wichtige Beweise in Bezug auf die Existenz von Basisemotionen. Der Autor konnte in vier unterschiedlichen Studien nachweisen, dass diese universellen Emotionen in unterschiedlichsten Kulturen auftreten und vor allem von diesen Kulturen gegenseitig als diese Emotionsformen erkannt als auch interpretiert werden. In Nordamerika, Südamerika als auch Asien konnten so mimische Gefühlsausdrücke einzelnen Emotionen zugeordnet und in jeder der Kulturen als existent angeführt werden. „Unabhängig davon, welche Sprache gesprochen wird, ob die Kultur westlich oder

östlich, industrialisiert oder schriftlos ist, werden diese Formen des Gesichtsausdrucks mit den gleichen Gefühlsbezeichnungen belegt: Glück, Trauer, Ärger/Wut, Angst, Ekel und Überraschung“ (Ekman 1988, S. 78). Diese sechs Basisemotionen können demnach als universell und somit kulturunabhängig bezeichnet werden. Laut Plutchik (2003) ist auch Izard (1994) von Tomkins (1970) Überlegungen angeregt. Izard (1994) unterstreicht ebenso die Existenz von universellen Emotionen mit Hilfe von kulturübergreifenden Studien. Der Autor vergleicht EuropäerInnen, AmerikanerInnen, als auch JapanerInnen miteinander und kommt zu ähnlichen Ergebnissen wie Ekman. Izard (1994) spricht hierbei von fundamentalen Emotionen und erwähnt dabei ebenso wie Plutchik (2003), dass Emotionen nicht vorschnell als positiv oder auch negativ zu kategorisieren sind. Beide Autoren betonen, dass es stets auf die Umgebungsbedingungen als auch auf die intraindividuellen Prozesse und Anforderungen ankommt, ob eine Emotion als positiv oder negativ gesehen werden kann. So ist zum Beispiel die Emotion Furcht als positiv zu bewerten in Bezug auf Überlebensstrategien. Sie kann aber auch als negativ eingestuft werden, wenn zum Beispiel konstante Furcht vor der Schule besteht.

Weitere theoretische Überlegungen in Bezug auf Basisemotionen beschreibt Plutchik (2003). Der Autor geht dabei von acht emotionalen Basisdimensionen aus und sieht diese als Mittel der Anpassung. Plutchik versteht die acht Emotionen in einem komplexen System und begründet dies darauf, dass Emotionen anhand ihrer Intensität, ihrer Ähnlichkeit, als auch ihrer Polarität zu unterscheiden sind. Diese acht Emotionen bilden die Basis aus welcher weitere Emotionsformen entstehen oder sich aus einer Kombination zweier Emotionen weitere neue Emotionen entwickeln können. Um einen weiteren aktuellen basisemotionalen Ansatz näher zu bringen, werden Petermann und Wiederbusch (2008) erwähnt. Die Autoren sprechen in diesem Zusammenhang von *primären Emotionen*. Sie unterstreichen den evolutionstheoretischen Ansatz Darwins (1874) und gehen davon aus, dass die Basisemotionen bereits im Kleinstkindalter beobachtet werden können. Petermann und Wiedebusch (2008) postulieren dabei sechs primäre Emotionen und auch sie verstehen das Auftreten dieser Emotionen als universelle Basis.

Wie bereits erwähnt, bilden die Basisemotionen die Grundlage für alle weiteren Emotionsformen eines Menschen und sind daher als äußerst wichtig zu werten. Welche Emotionen zu den Basisemotionen zählen, ist bekannt und durch zahlreiche Studien belegt, wenngleich autorenspezifische Unterschiede dennoch vorhanden sind.

Eine begrenzte Anzahl an „grundlegender, angeborener und bereichsspezifischer Emotionsmechanismen bzw. Emotionen wie Freude, Ärger, Furcht, Trauer, Ekel und Überraschung“ ist dennoch anzunehmen (Meyer & Hostmann, 2006, S. 234). Begründen lässt sich dies durch die zahlreichen Studien Ekman (1988), welcher diese sechs Basisemotionen in unterschiedlichen Kulturen belegen konnte. Nachweisen konnte Ekman (1988) dies vor allem über die transkulturellen und somit universellen Gesichtsausdrücke. Diese sechs Basisemotionen sind somit der Grundstock, auf dem weitere emotionale Verhaltensweisen sowie Ausdrucksformen aufbauen und über die nahezu jeder Mensch von Geburt an verfügt. Aus diesem Grund stellen Basisemotionen den bedeutendsten Teil im Emotionsrepertoire eines Menschen dar.

Um einen Überblick über die verschiedenen Ansätze der Basisemotionen zu bieten, sind diese unterhalb tabellarisch angeführt:

Tabelle 1: Basisemotionen im Vergleich

Basisemotionen		
Darwin (1874): universelle Ausdrucksformen		
	1. Leiden Weinen	5. Freude Ausgelassenheit Liebe
	2. Sorge Kummer Verzweiflung	6. üble Laune Nachdenken Schmollen
	3. Hass Zorn	7. Überraschung Erstaunen Furcht
	4. Geringschätzung Abscheu Verachtung	8. Scham Erröten Schüchternheit
Tomkins (1970): Basisemotionen		
	1. Freude	5. Ekel
	2. Überraschung	6. Wut
	3. Interesse	7. Furcht
	4. Scham	8. Angst
Ekman (1988): universelle Formen des Gesichtsausdrucks		
	1. Glück/Freude	4. Ekel
	2. Überraschung	5. Trauer
	3. Ärger/Wut	6. Angst
Izard (1994): fundamentale Emotionen		
	1. Interesse/Erregung	5. Scham/Erniedrigung
	2. Überraschung/Schreck	6. Kummer/Schmerz
	3. Vergnügen/ Freude	7. Zorn/Wut
	4. Furcht/Entsetzen	8. Ekel/Geringschätzung
Plutchik (2003): emotionale Basisdimensionen		
	1. Freude	5. Ekel
	2. Vertrauen	6. Ärger
	3. Überraschung	7. Angst
	4. Trauer	8. Erwartung
Petermann & Wiedebusch (2008): primäre Emotionen		
	1. Freude	4. Ärger
	2. Überraschung	5. Traurigkeit
	3. Interesse	6. Angst

2.2.2 Kulturspezifische Emotionen

Kulturspezifische Emotionen sind Emotionen, welche sich aus den Basisemotionen heraus entwickeln. Sie stellen Emotionsmechanismen dar, die ein Mensch im Laufe seines Lebens durch Erfahrung entwickelt und vor allem auch modifizieren kann, so Meyer und Hostmann (2006). Kulturspezifische Emotionen weisen eine enorme Bandbreite auf und können aufgrund von verschiedensten Prozessen entstehen. Schmidt-Atzert (1996) erwähnt in diesem Zusammenhang Emotionen, welche sich aufgrund von Reifungs- als auch Sozialisierungsprozessen entwickeln. Der Autor nimmt an, dass das facettenreichere Auftreten von Emotionen mit der psychomotorischen Reifung einhergeht und so diese Emotionen erst später beobachtbar sind. Darüber hinaus meint Schmidt-Atzert (1996), dass der Mensch nicht von Beginn an mit einer ausgedehnten Bandbreite an psychosozialen Situationen konfrontiert wird und sich so erst im Laufe seiner Entwicklung mit unterschiedlichen Reizen auseinandersetzen muss. Schmidt-Atzert (1996) als auch Izard (1994) zählen den Einfluss des Hormonsystems als weiteren Bereich des Reifungsprozesses in Bezug auf Emotionen und deren Ausdrucksweisen. So meint der Autor, dass vor allem in der Pubertät und so durch die Ausschüttung von Geschlechtshormonen, es zu über die Basisemotionen hinausgehenden Emotionen und Ausdrucksweisen kommen kann. So kann laut Schmidt-Atzert (1996) weiterführend angenommen werden, dass sich dadurch auch geschlechtsspezifische Emotionen entwickeln.

Emotionen, welche sich aufgrund von Sozialisierungsprozessen entwickeln, stellen einen weiteren bedeutenden Beitrag in Bezug auf kulturspezifische Emotionen dar. Bezugspersonen und andere wichtige Personen sowie intensive zwischenmenschliche Kontakte haben einen sehr großen Einfluss auf die Entwicklung der Emotionen von Kindern als auch Jugendlichen, so Schmidt-Atzert (1996). Die unmittelbare Umgebung prägt den Menschen und konfrontiert ihn mit Normen und Werten einer Gesellschaft oder auch einer Familien- beziehungsweise Freundschaftsstruktur. So zeigen Erwachsene, Heranwachsenden in welcher Situation welche Emotionen gezeigt und wie sie ausgedrückt werden sollen. Sie fungieren dabei als Modell, indem Kinder und Jugendliche das Verhalten und somit Emotionen und Reaktionsweisen von Erwachsenen imitieren. Kinder und Jugendliche lernen so, welche Emotionen wann gezeigt werden sollen. Weiters meint Schmidt-Atzert (1996), dass Erwachsene durch den eigenen mimischen Ausdruck das emotionale Verhalten der Kinder steuern können. So schützt möglicherweise ein mimischer Ausdruck des Ekels eines Erwachsenen das Kind etwas Ungenießbares zu essen. Mit dem Prinzip der

Verstärkung lenkt man das Kind oder einen Jugendlichen in seinem emotionalen Verhalten. Durch das bewusste oder unbewusste Belohnen oder Bestrafen, können Erwachsene Reaktionsweisen bei Kindern und Jugendlichen verstärken. Auch die Art der Kommunikation stellt einen weiteren Einfluss auf das Entstehen von kulturspezifischen Emotionen dar, so Schmidt-Atzert (1996). Ratschläge, Kommentare oder auch Kopfschütteln von Erwachsenen, prägen zukünftige emotionale Reaktionsweise von Kindern und Jugendlichen. Izard (1994) bezeichnet ebenso soziokulturelle Faktoren als Einflussdeterminanten kulturspezifischer Emotionen. Izard meint dazu, dass dieser Aspekt jedoch nicht nur Auswirkungen auf die Eigenschaften einer Persönlichkeit hat und dessen soziale Entwicklung, sondern auch auf dessen intellektuelle Entwicklung. So haben Einflüsse der unmittelbaren Umgebung und in weiterer Folge individuelle Erfahrungen nicht nur eine bedeutende Rolle beim Erlernen von „Modifikationen der Gefühlsäußerungen, sondern auch bei der Entscheidung darüber, was ein Gefühl auslöst und was ein Mensch infolge des Gefühls tun wird (Izard, 1994, S. 23).

So sind auch die kulturspezifischen Emotionen ein komplexes Feld und differenziert zu betrachten. Die verschiedenen Einflussfaktoren geben Hinweise auf die Entwicklung der Emotionen, dennoch sind die speziellen Ausprägungen individuell unterschiedlich und stets in Bezug auf das jeweilige soziale Mikrosystem zu sehen. Um einen weiteren Einblick in Bezug kulturspezifische Emotionen zu geben, wird hier Plutchik (2003) genannt. Der Autor beschreibt ein multidimensionales Modell der Emotionen und meint dass sich aus den Basisemotionen weitere Emotionsformen entwickeln können. Auch Petermann und Wiedebusch (2008) sind von dem Ansatz der kulturspezifischen Emotionen überzeugt. Sie bezeichnen diese als *sekundäre Emotionen* beziehungsweise *selbstbezogene* sowie *soziale Emotionen*.

Um einen Eindruck über westliche kulturspezifische Emotionen zu erhalten, sind diese unterhalb beispielhaft dargestellt:

Tabelle 2: Beispiele kulturspezifischer Emotionen

kulturspezifische Emotionen		
Plutchik (2003): neue Emotionen (aus der Kombination zweier Basisemotionen)		
	1. Liebe	5. Enttäuschung
	2. Verachtung	6. Furcht
	3. Aggressivität	7. Reue
	4. Optimismus	8. Unterwerfung
Petermann und Wiedebusch (2008): sekundäre Emotionen		
	1. Stolz	4. Scham
	2. Empathie	5. Schuld
	3. Neid	6. Verlegenheit

2.3 Fertigkeiten emotionaler Kompetenzen

Emotionale Kompetenzen beinhalten viele Fertigkeiten, die benötigt werden, um adäquat und angepasst zu reagieren sowie wünschenswerte Ergebnisse in sozialen Situationen zu erreichen. Saarni meint, dass emotionale Kompetenzen sich als „Selbstwirksamkeit in emotionsauslösenden sozialen Transaktionen“ (2002, S. 10) äußern. Darunter werden die Fähigkeiten verstanden, welche ein Individuum besitzt, um bewusst persönliche Ziele in zwischenmenschlichen Interaktionen zu erreichen. Die Autorin geht in diesem Zusammenhang von acht Fertigkeiten aus, welche dieser Selbstwirksamkeit zugrunde liegen. Diese Fertigkeiten sind unterhalb in einer Tabelle beispielhaft beschrieben. Des Weiteren sind vier übergeordnete Begriffe diesen acht verschiedenen Fähigkeiten zugeteilt, um diese klarer differenzieren zu können. Zu erwähnen sei, dass sich diese unten angeführten Fertigkeiten nach Saarni (2002) auf die emotionalen Fertigkeiten der westlichen Kultur beziehen.

Tabelle 3: Fertigkeiten emotionaler Kompetenzen nach Saarni (2002, S. 13)

Fertigkeiten emotionaler Kompetenzen		
1.	das Bewusstsein über den eigenen emotionalen Zustand und gleichzeitig das Bewusstsein, dass Gefühlsempfindungen nicht immer bewusst sein müssen	Emotionsverständnis
2.	die Fähigkeit, Emotionen anderer Menschen aufgrund ihres Ausdrucksverhaltens und der Situation zu erkennen	Empathie
3.	die Fähigkeit, seine Gefühle sprachlich auszudrücken	Emotionsausdruck
4.	die Fähigkeit, empathisch auf das emotionale Erleben anderer Personen einzugehen	Empathie
5.	die Fähigkeit zu erkennen, dass innere emotionale Zustände nicht immer dem gezeigten Ausdrucksverhalten entsprechen (bei sich und bei anderen) und dieses Ausdrucksverhalten andere beeinflusst	Emotionsausdruck
6.	die Fähigkeit, belastende Emotionen durch Selbstregulation bewältigen zu können	Emotionsregulation
7.	das Bewusstsein, dass die Struktur zwischenmenschlicher Beziehungen auf der Kommunikation von Gefühlen basiert und diese Beziehungen unterschiedliche Ausprägungen haben können	Emotionsverständnis
8.	die Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit; die Person ist sich über ihren emotionalen Zustand bewusst und akzeptiert diesen auch; Übereinstimmung von persönlicher Emotionstheorie und eigenen moralischen Werten	Emotionsregulation

Emotionale Kompetenzen setzen sich demnach aus folgenden Grundfertigkeiten zusammen:

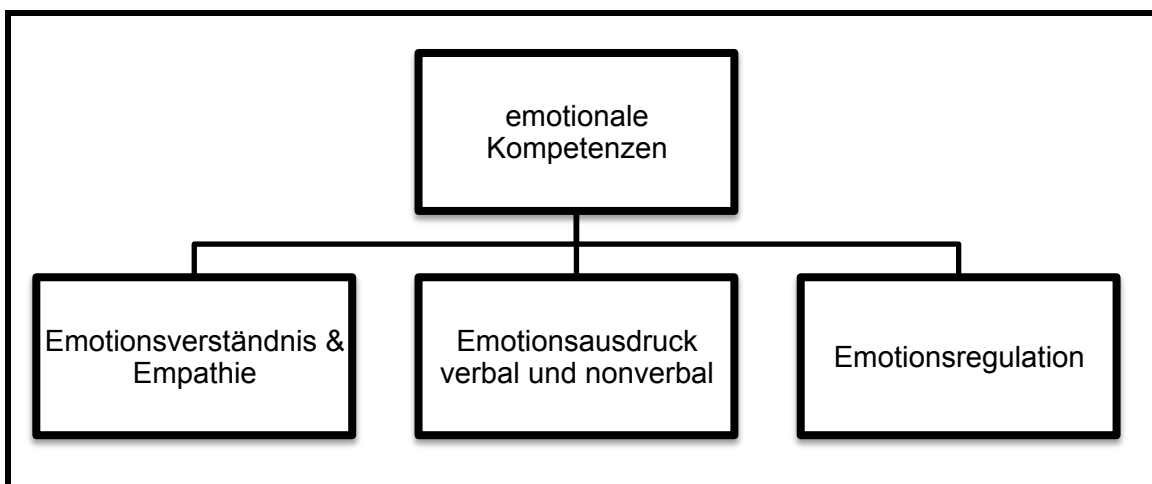


Abbildung 2: emotionale Kompetenzen

2.3.1 Emotionsverständnis und Empathie

Emotionsverständnis als auch Empathie sind wichtige Fertigkeiten emotionaler Kompetenzen und stehen in engem Zusammenhang. Um ein exaktes Verständnis gewährleisten zu können, ist es von großer Bedeutung, Gemeinsamkeiten beziehungsweise Differenzen der beiden Begriffe in weiterer Folge klar zu definieren. Laut Petermann und Wiedebusch (2008) ist Emotionsverständnis die Fähigkeit, emotionale Reaktionen anderer als auch die eines selbst zu verstehen und miteinander in Beziehung setzen zu können. Das spezielle Wissen über emotionale Verhaltens- und Ausdrucksweisen ist auch ein wichtiger Aspekt in Bezug auf das Emotionsverständnis. Die Autoren sprechen von der „Fähigkeit, emotionale Ausdrücke anderer Personen (z.B. an ihrer Mimik oder Gestik) erkennen zu können“ (2008, S. 47) und von dem Wissen über die Ursachen von Emotionen, die Hinweisreize auf Emotionen, das Erleben von multiplen, gleichzeitig auftretenden Emotionen, den Ausdruck von Emotionen, den Einsatz von Emotionen als auch das Wissen über die Regulationsstrategien. Sowohl die Fähigkeit als auch das Wissen über diese emotionalen Komponenten sind Grundlage des Emotionsverständnisses. Empathie wird häufig als die Möglichkeit sich in andere einzufühlen und auf diese einzugehen verstanden. Sie geht mit dem Verständnis über die eigenen Emotionen als auch die der anderen Menschen einher. Versteht man weiters, dass es Unterschiede zwischen den eigenen emotionalen Zuständen und der seiner Mitmenschen gibt, so kann man sehr wahrscheinlich auf die der anderen eingehen und auf diese angepasst reagieren.

Das Verstehen und Erkennen Emotionen anderer sowie das adäquate Reagieren auf deren Emotionen kann man als Einfühlungsvermögen beziehungsweise Empathie bezeichnen. Empathie bezieht sich somit vorwiegend auf das soziale Miteinander und bindet nicht so sehr die persönliche Komponente des Emotionsverständnisses mit ein. Ist diese Fertigkeit genügend ausgeprägt, so ist es möglich, sozial angemessen zu interagieren und flexibel auf unerwartete Situationen einzugehen. Saarni meint dazu, dass „Kinder, die das emotionale Erleben anderer Menschen besser verstehen, meist auch sozial kompetenter sind“ (2002, S. 15). Dies zeigt, dass diese Fertigkeit eng mit den sozialen Kompetenzen von Menschen zusammenhängt. Sie ist somit ein entscheidender Faktor, ob Interaktionsprozesse positiv als auch angemessen stattfinden können oder nicht. Diesen engen Zusammenhang von Empathie und sozialem Interagieren betont auch Iannotti (1985), der in seiner Studie über die Aspekte von Empathie und „perspective taking“ in Zusammenhang mit prosozialem Verhalten bei Vorschulkindern berichtet (S. 46). Iannotti fand heraus, dass das Empfinden von Empathie ein entscheidender Prozess ist, der prosozialem Verhalten

zugrunde liegt. Es ist demnach so, dass 28% des prosozialen Verhaltens der Kinder ohne einer Bitte beziehungsweise eines Aufrufs des Gegenübers auftritt. Der restliche Teil kann als Reaktion auf „affective cues“ oder „empathic cues“ zurückgeführt werden (S. 53). Beide Arten des prosozialen Verhaltens haben als Grundlage das Empfinden von Empathie. Dies betont die Tatsache, dass emotionale Kompetenzen und somit vor allem Empathie beziehungsweise Emotionsverständnis eine entscheidende als auch unabdingbare Voraussetzung darstellen, prosozial interagieren zu können.

2.3.2 Emotionsausdruck

Der emotionale Ausdruck ist eine grundlegende Komponente einer emotionalen Reaktion. Diesen Ausdruck bewusst einzusetzen und zu steuern ist wiederum Teil der emotionalen Kompetenz. Ein Emotionsausdruck kann auf mehreren Ebenen basieren. Zum einen auf der verbalen und zum anderen auf der nonverbalen (Mimik und Gestik) Ebene. Empfindet man eine Emotion, kann dies entweder in Worten ausgedrückt oder aber auch in Form eines Gesichtsausdruckes oder einer bestimmten Körperhaltung kommuniziert werden. In vielen Fällen treten diese Komponenten jedoch parallel auf. Häufig wollen wir „anderen erzählen, wie wir uns fühlen“ (Saarni, 2002, S. 17). Ob wir dies tun, hängt von unseren Wertvorstellungen, der Situation sowie der Struktur unserer zwischenmenschlichen Beziehung ab. Laut Saarni (2002) ist der Grund, warum man jemandem über seine Gefühle erzählt, dass durch die bloße Mitteilung eine Veränderung des emotionalen Empfindens erreicht werden kann. Weiters kann man sich durch die Mitteilung Unterstützung des Gegenübers erhoffen und mit Hilfe der Unterstützung lassen sich möglicherweise problematische Situationen leichter bewältigen oder lösen. Es wird im Allgemeinen als eine Erleichterung empfunden, wenn man das Bedürfnis hat, seine Emotionen zu verbalisieren und gleichzeitig die Möglichkeit hat, dies zu tun (Saarni, 2002).

Auch mit dem mimischen sowie gestischen Ausdruck kommuniziert man emotionales Empfinden nach außen. Der gezeigte Ausdruck kann ein Hilfeschrei sein, eine Abwehrhaltung verstärken, Freude über etwas ausdrücken und vieles mehr. Der mimische Ausdruck ist besonders komplex. Ekman (1988) hat die verschiedenen Gesichtsausdrücke bei sechs verschiedenen Gefühlen postuliert. Er hat dafür das Gesicht in die Bereiche Augenbrauen, Augenlider und unteres Gesicht unterteilt. Somit ist es möglich, die unterschiedlichen mimischen Ausdrücke dieser sechs Emotionen zuordnen zu können. Beispielhaft wird dies in der folgenden Tabelle dargestellt:

Tabelle 4: Emotionen und dazugehörige Gesichtsausdrücke nach Ekman (1988, S. 52-53)

Emotionen und dazugehörige Gesichtsausdrücke			
Emotion	Augenbrauen	Augenlider	unteres Gesicht
Überraschung	gehobene und angewinkelte Augenbrauen; horizontale Falten etc.	weit geöffnet etc.	heruntergesackter Mund, keine Dehnung, Lippen geöffnet etc.
Angst	angehobene und zusammengezogene Augenbrauen, kurze horizontale und oder vertikale Falten etc.	geöffnete Augen, Spannung unter den Augenlidern sichtbar etc.	Lippen sind gedehnt, Mundwinkel nach hinten gezogen etc.
Ärger/Wut	Augenbrauen zusammen und nach unten gezogen, scheinen nach vorn zu stoßen etc.	obere Augenlider wirken herabgezogen, angespannt etc.	Lippen fest aufeinander gepresst oder Mund ist offen und hat Form eines Vierecks etc.
Ekel	Augenbrauen nach unten, nicht zusammen, kurze vertikale Falten etc.	Augenlid wird nach oben geschoben und angehoben aber nicht angespannt etc.	tiefe Nasolabialfalte und angehobene Wangen, Mund entweder geöffnet oder geschlossen etc.
Trauer	Augenbrauen sind zusammengezogen, wobei die inneren Teile angehoben und die äußeren nach unten gezogen oder gerade sind etc.	Augen sind glasig, oberen Lider fallen nach unten und die unteren Lider sind locker etc.	Mund ist geöffnet, wobei Lippen gedehnt sind und zittern etc.
Glück/Freude	-	Augen sind angespannt und neutral etc.	Mundwinkel ist angehoben und normalerweise nach hinten gezogen etc.

Der Emotionsausdruck dient dazu, unsere Emotionen zu kommunizieren. Er ermöglicht uns jedoch auch, die emotionalen Zustände anderen verstehen und deuten zu können. In weiterer Folge können wir so auch auf Emotionen anderer reagieren – uns empathisch verhalten. Die verschiedenen emotionalen Ausdrücke dienen somit als äußerst wichtiges Kommunikationsmittel. Im Laufe unserer emotionalen Entwicklung werden stets komplexere Komponenten der Ausdrucksebenen erlernt. Die Wirkung des mimischen sowie gestischen Emotionsausdrucks betont vor allem Otterstedt (2003b). Die Autorin meint, dass die nonverbale Kommunikation eine grundlegende und vor allem unbewusste Art der Kommunikation darstellt. Sie wird als „individuelle Ausdruckskraft und Informationstransmitter“ (2003b, S. 90) angewandt. Die individuell

geprägte Körpersprache lässt uns unbewusst Informationen über uns selbst anderen mitteilen. Somit kommunizieren wir stets, auch dann, wenn wir nicht sprechen.

2.3.3 Emotionsregulation

Emotionsregulation stellt ebenso eine zentrale Fertigkeit emotionaler Kompetenzen dar. Laut Petermann und Wiedebusch (2008) beinhaltet diese, Emotionen „herzustellen und aufrechtzuerhalten“, „deren Intensität und Dauer zu modulieren und zu kontrollieren“ als auch physiologische Prozesse sowie andere Ausdrucksweisen, die mit dem Auftreten der Emotionen einhergehen, zu beeinflussen (S. 18). Emotionsregulation ist somit die Fähigkeit, seinen emotionalen Zustand zu steuern. Saarni (2002) unterscheidet dabei zwischen *internaler und externaler Emotionsregulation*. Unter internaler Emotionsregulation versteht Saarni die „Regulierung des eigenen subjektiven Erlebens der Gefühlszustände, einschließlich ihrer Latenz, Dauer und Intensität,(...)“ (2002, S. 10). Als externe Emotionsregulation bezeichnet sie die „Handhabung des eigenen Ausdrucks von Gefühlszuständen vor allem in kommunikativen Kontexten,(...)“ (Saarni, 2002, S. 10).

Ekman verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff *Bewältigungshandeln*, welcher mit dem Bemühen, „mit dem Gefühl und seiner Ursache fertig zu werden, und das, was passiert, zu verstärken, abzuschwächen oder in gleicher Stärke zu erhalten“ definiert wird (1988, S. 32). Emotionsregulation beinhaltet somit stets die Fähigkeit negative als auch positive emotionale Zustände zu bewältigen. Weiters meint Ekman, dass dies die Komponente der emotionalen Kompetenzen ist, welche am stärksten durch Lernen und somit durch Erfahrung beeinflusst werden kann. Dies bedeutet, dass wir im Laufe unserer emotionalen Entwicklung sehr gut lernen können unsere Emotionen zu regulieren. Darüber hinaus ist es möglich, die gewohnten Regulationsmuster umzulernen. Dies fällt uns jedoch schwerer, als das Erlernen komplett neuer Muster.

Des Weiteren sei zu erwähnen, dass laut Petermann und Wiedebusch (2008) Kinder, die eine optimale „Emotionsregulation besitzen eine hohe soziale Kompetenz und wenig Anpassungsprobleme“ aufweisen (S. 26). Die Autoren betonen darüber hinaus, dass eine gute Emotionsregulation bei Kindern ein Schutzfaktor zu sein scheint, „der das Auftretensrisiko von Verhaltensauffälligkeiten senkt“ (2008, S. 21). Dies zeigt, dass gute emotionale Kompetenzen eine Grundvoraussetzung sind, um im sozialen Leben erfolgreich bestehen zu können. Die Entwicklung als auch die Regulation von Emotionen bei Kindern wird, laut den Autoren, von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Sie betonen in diesem Zusammenhang, dass sich sowohl die genetische

Disposition, das kindliche Temperament, die familiären Einflüsse, die emotionale Entwicklung, physiologische Reaktivität also auch das Repertoire von Regulationsstrategien gegenseitig beeinflussen und im Speziellen auf die Ausprägung der Emotionsregulation Einfluss haben. Eine erfolgreiche Entwicklung der Emotionsregulation setzt demnach voraus, dass bereits Kinder im Kleinstkindalter „Emotionsregulationsstrategien kennenlernen und erproben, wobei sie zunächst auf die Unterstützung ihrer Eltern angewiesen sind, aber im Entwicklungsverlauf zunehmend selbstständiger werden“ (Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 73).

2.3.4 Emotionale Schemata

Des Weiteren sei erwähnt, dass die Autoren Petermann und Wiedebusch (2008) im Kontext der emotionalen Kompetenzen den Begriff der *emotionalen Schemata* postulieren. Dieser Begriff kann mit den bereits oben angeführten Begriffen – Affektprogramm sowie Bewertungsmechanismus von Ekman (1988) – in Beziehung gesetzt werden. Hierbei handelt es sich jedoch nicht „nur“ um Fertigkeiten in Bezug auf die emotionale Reaktion an sich, sondern um emotionale Schemata in Bezug auf sozio-emotionale Ereignisse.

Unter emotionalen Schemata verstehen Petermann und Wiedebusch (2008) das Zurückgreifen auf bereits erlernte beziehungsweise erfahrene emotionale Empfindungen, Ausdrücke, Regulationen als auch Reaktionen. Emotionale Schemata sind somit ein Teil der emotionalen Kompetenzen und beinhalten alle Grundfertigkeiten dieser Kompetenzen in Bezug auf spezielle Ereignisse. Dies bedeutet, dass es dem Menschen gelingt in emotionalen sowie sozialen Situationen, welche situationstypische Merkmale aufweisen, automatisiert auf passende Reaktionsweisen zurückzugreifen. Dabei handelt es sich um sozio-emotionale Ereignisse, welche mit personenspezifischen Verhaltens- sowie Reaktionsmustern bewältigt werden. Eine entscheidende Bedingung für die Ausbildung emotionaler Schemata und somit das automatische Verwenden derselbigen, ist das zahlreiche Erleben von Emotionen, so Petermann und Wiedebusch (2008). Das Erleben dieser Emotionen verhilft uns gegebenheitsspezifische emotionale Fähigkeiten zu entwickeln und in weiterer Folge zu festigen. Die daraus gewonnenen emotionalen Kompetenzen können als emotionales Schemata abgespeichert werden, insofern sich diese Fertigkeit in emotionalen Situationen mehrfach als hilfreich erwiesen hat. Kinder als auch Erwachsene können auf diese Schemata somit jederzeit zurückgreifen, sich aufwendige kognitive Prozesse ersparen und schneller mit emotionalen Herausforderungen umgehen. Die erworbenen emotionalen Schemata ermöglichen den Menschen bereits bekannte emotionale Gegebenheiten einzuordnen und auf diese

rasch zu reagieren. Sie erleichtern und beschleunigen somit das emotionale sowie soziale Erleben und Verhalten (Petermann & Wiedebusch, 2008).

2.4 Entwicklung emotionaler Kompetenzen

Die Entwicklung des Menschen ist ein lebenslanger Prozess, ob auf kognitiver, motorischer, sprachlicher, sozialer oder auch emotionaler Ebene – der Mensch verändert sich ständig. Er baut sein Wissen sowie seine Kompetenzen stets aus und entwickelt sie weiter. Das Wichtigste dabei scheint unsere Umwelt zu sein, denn unsere Umwelt prägt und formt unseren Entwicklungsverlauf. Dieser Entwicklungsprozess kann jedoch nur deshalb stattfinden, da der Mensch, laut Ekman (1988), mit einer biologischen Basis ausgestattet ist, welche diese Entwicklung ermöglicht und auf der er aufbauen kann. So scheint es auch mit den Emotionen und den dafür benötigten Fähigkeiten zu sein. Laut Friedelmeier (1999) haben die verschiedenen Fertigkeiten der emotionalen Kompetenzen unterschiedliche Entwicklungstempi, bauen auf zahlreiche Erfahrungen auf und ermöglichen im Laufe der Entwicklung ein flexibleres Repertoire an emotionalen Kompetenzen.

Ekman (1988) meint, dass auch die emotionale Reaktion und deren Ausdruck eine solche universelle Basis darstellen. Bereits im Säuglingsalter lassen sich „strukturierte mimische Muster feststellen, die den Erwachsenen entsprechen“ (Klann-Delius, 2002, S. 96). Von Geburt an sind mimische Gesichtsausdrücke für Lust/Unlust oder aber auch Schmerz und Trauer festzustellen. In den ersten Wochen kann bereits „soziales Lächeln“ als Reaktion auf menschliche Gesichter beobachtet werden (Klann-Delius, 2002, S. 96). Des Weiteren meint Klann-Delius, dass ab dem dritten Monat Gesichtsausdrücke klarer werden und bereits ab dem vierten Monat auf komplexere Ausdrucksformen wie Freude, Ärger, Überraschung, Scham als auch Traurigkeit zurückzuführen sind. In den darauf folgenden Monaten werden weitere Ausdrücke beobachtet. Diese treten entsprechend dem emotionalen Stadium des Kindes auf. Bis zum dritten Lebensjahr zeigen sich diese Emotionsausdrücke relativ stabil. Ab diesem Zeitpunkt wird lediglich deren Intensität, abhängig von soziokulturellen Bedingungen und Normen sowie elterlichen Erwartungen, weiterentwickelt und verändert. Nach dem zweiten Lebensjahr entwickeln Kinder laut Oerter (2008) ein Selbstkonzept, welches in weiterer Folge dazu beiträgt, dass sich das Kind als eigenes Individuum wahrnimmt. Aufgrund dieses Entwicklungsschrittes ist es dem Kind möglich, Fertigkeiten wie Empathie als auch Hilfsbereitschaft zu erlernen. Klann-Delius (2002) beschreibt, dass Kinder in diesem Alter auch beginnen, ihre ersten Wörter zu sprechen. Dieser Entwicklungsschritt ist für die emotionale Entwicklung besonders wichtig, da „der

Erwerb von Ausdrücken für innere Zustände“ damit einhergeht (Klann-Delius, 2002, S. 97). Der Gebrauch dieser verbalen Ausdrücke kann bereits ab dem 18ten Monat beobachtet werden. Weiters ist anzumerken, dass die inhaltliche Komplexität des Sprechens über Emotionen in den darauf folgenden Jahren rasch ansteigt. Darüber hinaus sind Kinder im Alter von 18 bis 36 Monaten in der Lage eigene Gefühlszustände und die anderer Personen richtig zu benennen und zu deuten, so Klann-Delius (2002). Als weiteren wichtigen Schritt in der emotionalen Entwicklung kann die Ausbildung der „theory of mind“ ab dem dritten Lebensjahr genannt werden, welche die Fähigkeit beschreibt eigene Gefühle, Wünsche und Gedanken von denen der anderen zu verstehen und zu unterscheiden, so Klann-Delius (2002). Somit bilden sich hier erste Schritte in Richtung der Fähigkeit, welche als Emotionsverständnis bezeichnet werden kann. Kinder professionalisieren ihre emotionalen Fertigkeiten im weiteren Verlauf ihrer Entwicklung. Sie erlernen ihre Emotionen zu regulieren und der jeweiligen Situation anzupassen. Die einzelnen Fertigkeiten emotionaler Kompetenzen entwickeln sich demnach Schritt für Schritt.

Es kann aber bereits in den ersten Lebensjahren beobachtet werden, dass essentielle Komponenten bereits vorhanden sind, um weitere ausbilden zu können. Aus diesem Grund kann der oben genannte biologische Ansatz Ekman's (1988) als sehr wahrscheinlich gewertet werden, da diese Schritte bei gesunden Menschen kulturübergreifend beobachtet werden können. Das bedeutet, dass von Geburt an ein gewisses Repertoire an Ausdrucksweisen emotionaler Reaktionen vorhanden ist und in den folgenden Jahren ihre Intensität verstärkt sowie kulturspezifische Werte und Normen diesbezüglich erlernt werden. Das heißt, dass komplexere emotionale Reaktionen sich der Kultur sowie der Umwelt entsprechend formen. Die Richtung der Entwicklungsschritte sowie die der auftretenden emotionalen Reaktionen sind somit stark von unserer Umwelt beeinflusst. Wie dieses Ausformen der Komponenten der emotionalen Kompetenz durch die Umwelten aussehen kann, zeigen Ulich, Kienbaum und Volland (2002) anhand der Fertigkeit Mitgefühl beziehungsweise Empathie. Wie stark das empathische Verhalten eines Kindes ausgeprägt ist, hängt laut den Autoren von zwei bedeutenden Komponenten ab. Einerseits von der emotionalen Wärme sowie der unterstützenden Wirkung der Bezugsperson und andererseits von der lehrenden Position der Bezugspersonen. Die lehrende Position charakterisiert sich dadurch, dass die Erwachsenen den Kindern deren Verhaltensweisen erläutern, Hinweise auf Folgen vermitteln, Zusammenhänge emotionaler und sozialer Reaktionen erläutern sowie Verhaltensweisen näher bringen. Fließen beide Komponenten in den Erziehungsstil der Bezugspersonen ein, kann davon ausgegangen werden, dass Kinder empathisch

und in weiterer Folge prosozial interagieren, so Ulich, Kienbaum und Volland (2002). Bezugspersonen fungieren in diesem Zusammenhang auch als Modellpersonen, an denen sich die Kinder orientieren. Auch im Bereich der Emotionsregulation fungieren Bezugspersonen und somit die erste stabile Umwelt als Modell. So wenden, laut Vygotski (1996), Kinder zunächst *intrapsychische Regulationen* an, welche an die Unterstützung der Bezugspersonen gebunden ist und somit nur in Verbindung mit der Bezugsperson gemeinsam auftreten kann. In einer weiteren Phase treten schließlich immer mehr *interpsychische Regulationen* auf. Hier wenden Kinder die bereits mit der Bezugsperson gemeinsam angewandten Mittel häufiger alleine an. Die Entwicklung dieser beiden Emotionsregulationsprozesse beginnt bereits im Säuglingsalter und reicht bis ins Jugendalter. Doch auch in diesem Bereich der emotionalen Kompetenzen besteht die Möglichkeit zur Förderung und Erweiterung der Emotionsregulationsstrategien.

In diesem Zusammenhang scheint es nun naheliegend, dass auch die Form der Bindungsbeziehung zwischen Kind und Bezugsperson einen Einfluss auf die Entwicklung der emotionalen Kompetenzen des Kindes hat. Es soll jedoch nicht näher auf die verschiedenen Bindungsstile eingegangen werden, sondern lediglich erwähnt werden, dass sich laut Petermann und Wiedebusch (2008) sicher gebundene Kinder emotional kompetenter verhalten. Sie haben ein ausgeprägtes emotionales Verständnis, können positiv auf andere eingehen und ihr Verhalten erfolgreich regulieren sowie anpassen. Dies zeigt, dass emotionale Entwicklung vor allem in der Kindheit geprägt wird. Wie gut und in welche Richtung wir unsere emotionalen Kompetenzen entwickeln, hat somit Auswirkungen auf unsere späteren sozialen Interaktionsprozesse, da wir stets auf erlernte sowie gewohnte emotionale Reaktionsmuster zurückgreifen. Laut Holodynski (2006) ist es somit von großer Bedeutung sich dieser Beeinflussung der Umwelten in Bezug auf die emotionale Entwicklung bewusst zu sein, um diese optimal zu gestalten und so positive Entwicklungsschritte zu ermöglichen. Der gesamte Lern- beziehungsweise Entwicklungsprozess der emotionalen Kompetenzen reicht aber bis ins Erwachsenenalter, denn laut Friedelmeier und Holodynski (1999) liegt ein großer Unterschied zwischen den Emotionsformen Erwachsener und der von Kindern vor. Näher beschreiben dies die beiden Autoren als „Veränderung quantitativer Parameter“ (Friedelmeier & Holodynski, 1999, S. 7). Der Grundstein für gut entwickelte emotionale Kompetenzen wird bereits im Kleinstkindalter gelegt. Darüber hinaus sind emotionale Fertigkeiten, wie bereits erwähnt, sehr gut erlern- beziehungsweise förderbar.

2.5 Förderung emotionaler Kompetenzen

Die soziale Umwelt trägt einen sehr wertvollen Beitrag in Bezug auf die Entwicklung emotionaler Kompetenzen. In der Kindheit können Bezugspersonen dabei eine unterstützende sowie erklärende Rolle einnehmen. Und des Weiteren auch als Modellpersonen agieren. Kinder orientieren sich an deren Verhalten und lernen davon. Laut Salisch (2002) fungieren Bezugspersonen darüber hinaus auch als spezielle Diskussionspartner, da sie sich mit dem Kind nicht nur verbal sondern auch nonverbal austauschen. Einen solchen Beitrag als auch diese Art von Funktion kann ebenso ein Tier einnehmen. Im Folgenden wird auf die zahlreichen positiven Aspekte der Mensch-Tier-Beziehung als auch auf die Möglichkeiten der Förderung durch dieselbige in Bezug auf sozio-emotionale Fertigkeiten eingegangen.

2.5.1 Mensch-Tier-Beziehung

Auf die spezielle Beziehung zwischen Mensch und Tier aber auch auf die Funktion des Tieres weisen Beetz (2003) und Melson (2002) hin. Beetz (2003) spricht dabei den Aspekt des Bindungsmusters an. Beetz geht davon aus, dass das Tier als sicherer Partner agiert und so ähnliche Effekte wie Bezugspersonen bewirken kann. Es kann somit zu denselben Effekten kommen wie in einer sicheren zwischenmenschlichen Beziehung.

Personen, welche ein sicheres Bindungsverhalten aufweisen, zeigen häufig gute emotionale sowie soziale Fertigkeiten, so Beetz (2003). Forscher sind sich einig, dass auch Tiere diese Fertigkeiten positiv verstärken können. Zwar kann ein Tier nicht Bedürfnisse wie Hunger befriedigen oder negative Emotionen besänftigen, dennoch dient das Tier als sicherer und zuverlässiger Interaktionspartner, als ehrlicher Freund der immer zu einem steht. Da die Kommunikation zwischen Mensch und Tier vor allem nonverbal stattfindet, muss der Mensch dem Tier nichts vormachen. Das Tier erkennt sofort, wie man sich fühlt und reagiert ehrlich und prompt, so Beetz (2003). Dies lässt einen direkten Umgang zu, stärkt so die Wahrnehmung, kognitive Bewertungsprozesse und den Umgang mit Emotionen. Es dient der Selbstreflexion und lässt den Menschen authentischer agieren sowie reagieren. Der Mensch lässt somit seine Emotionen zu, lernt sie zu regulieren und agiert meist auch empathischer im täglichen Leben, so Beetz (2003). Das Tier als sicherer Partner stärkt somit nicht nur das Selbstbewusstsein einer Person, sondern auch emotionale sowie soziale Fähigkeiten. Haus- beziehungsweise Heimtiere eignen sich dafür besonders gut. Sie dienen ebenso wie Menschen als lehrreiche, soziale Interaktionspartner und tragen in weiterer Folge dazu bei, dass sich auch das Sozialverhalten eines Menschen verbessert, so Bossard

(1944). So fungiert laut Bossard vor allem der Hund als sozialer Partner, welcher positive Auswirkungen auf den Menschen und dessen Sozialverhalten hat. Er weist darauf hin, dass vor allem das Verantwortungsbewusstsein sowie die Führsorglichkeit gegenüber dem Hund als Lebewesen entscheidende Faktoren sind, welche sich in Form von positiven Veränderungen im zwischenmenschlichen Verhalten manifestieren. Weiters betont Bossard (1944), dass insbesondere der Hund als sozialer Partner bedeutend zur Stärkung des Selbstbewusstseins sowie des Selbstwertgefühls beiträgt.

Darüber hinaus, so Bossard (1944), dient der Hund als Kommunikationsmedium, denn egal ob man über seinen Hund spricht oder beim Spaziergehen andere Hundebesitzer anspricht, der Hund gibt uns einen Anlass zu kommunizieren und mit anderen in Kontakt zu treten. Olbrich (2003a) geht auf diese Art der Mensch-Tier-Beziehung noch genauer ein. Er bezeichnet die Beziehung zwischen Mensch und Tier als eine Art Symbiose. Er beschreibt, dass Mensch und Tier im Laufe der Evolution stets miteinander in Verbindung gestanden sind und dies bis heute tun. Daraus ergibt sich die Verbundenheit sowie Hingezogenheit, die Menschen zu ökologischen Systemen als auch zu Lebewesen im Allgemeinen aufweisen. Grundlage dafür bildet die Biophilie-Hypothese von Wilson (1984), welche besagt, dass sich Menschen prinzipiell zu lebenden Organismen hingezogen und mit ihnen verbunden fühlen. Jedoch ist diese Verbindung nicht nur biologischer Natur sondern kann auch aufgrund von physischen, emotionalen als auch kognitiven Perspektiven begründet sein. Die Hinwendung zum Lebendigen, so Olbrich (2003a), hat durchaus positive Wirkungen, da sie innere Prozesse aktiviert und so nicht nur „Beziehungen zwischen der Person und ihrer belebten Umgebung“ bereichert, sondern auch dazu beiträgt „innerhalb der Person, eine Verbundenheit zwischen bewussten und unbewussten, zwischen kognitiven und emotionalen, zwischen implizit-erfahrungsgeleiteten und explizit-kontrollierenden Prozessen“ herzustellen (S. 69). Die Mensch-Tier-Beziehung hat demnach eine tiefgehende und sehr wertvolle Wirkung auf vielen unterschiedlichen Ebenen des menschlichen Lebens.

Doch nicht nur die Beziehung zum Tier hat eine solch wertvolle Funktion. In den Studien von Daly und Morton (2006) sowie Taylor und Signal (2005) wurde gezeigt, dass Kinder die eine positive Einstellung gegenüber Tieren haben und/oder zuhause mit einem Heimtier leben, empathischer mit ihren Mitmenschen umgehen. Somit soll betont sein, dass bereits die Einstellung eines Menschen gegenüber Tieren Auswirkungen auf dessen emotionale Fertigkeiten hat. Es ist daher anzunehmen, dass alleine die Veränderung der Einstellung zu Tieren ins Positive, die

zwischenmenschliche Interaktion emotional kompetenter werden lässt. Ascione und Weber (1996) berichten über die anhaltende Veränderung der Einstellungen gegenüber Tieren bei Kindern, wenn zuvor Interventionen zum Thema „human attitudes and actions toward animals“ stattgefunden haben. In ihrer Studie wurden diese Interventionen innerhalb eines Jahres in unterschiedlichen Schulklassen durchgeführt. Vergleiche durch Prä- sowie Posttestungen ergaben, dass sich die Einstellung der Kinder zu Tieren anhaltend ins Positive verändert. Auch Ascione und Weber (1996) konnten feststellen, dass Kinder mit einer engeren Mensch-Tier-Bindung humanere als auch empathischerer Werte in den Testungen erzielten. Dies unterstützt erneut die Aussage, dass alleine die Beschäftigung mit dem Thema Tier und somit die veränderte Einstellung eines Menschen direkt auf das empathische Verhalten der Person umzulegen ist. Crawford, Worsham und Swinehart (2006) belegen diese positiven Auswirkungen durch die Haltung eines Haustiers. Poresky (1996) geht näher auf facettenreiche Effekte bei drei- bis sechs-jährigen Kindern ein. Der Autor stützt sich dabei auf die Beziehung zu einem Haustier und bezieht auch die häuslichen Bedingungen mit ein. Poresky bestätigt die Annahme, dass sich kognitive, motorische als auch soziale Aspekte bei Kindern im Vorschulalter positiv entwickeln, wenn sie eine intensive Beziehung zu einem Haustier pflegen als auch die Qualität der häuslichen Bedingungen gewährleistet ist. Auch Gee, Sherlock, Bennett und Harris (2009) als auch Gee, Harris und Johnson (2007) bestätigen den positiven Einfluss von Tieren in Bezug auf motorische Fähigkeiten bei Vorschulkindern. Laut Poresky (1996) potenzieren sich diese Effekte mit steigendem Alter und mit der natürlichen Reife eines Kindes. Kinder mit einer starken Mensch-Tier-Beziehung weisen eine positivere Einstellung gegenüber Tieren auf, als Kinder ohne diese Beziehung. Kinder die älter sind und eine gute häusliche Situation aufweisen, werden als sozial aktiver beurteilt. Je älter Kinder sind und je stärker deren Bindung zu einem Tier ist, desto häufiger zeigen sie empathische Aspekte im Sozialverhalten, so Poresky (1996). Eine starke Mensch-Tier-Beziehung in der Kindheit hat somit positive Auswirkungen auf verschiedenste Entwicklungsschritte von Kindern und prägt vor allem deren Sozialverhalten. Zu ähnlichen Erkenntnissen kommen Vizek-Vidovic, Arambasic, Kerestes, Kuterovac-Jagodic und Vlahovic-Stetic (2001), die die positive Auswirkungen einer frühen Mensch-Tier-Beziehung im Jugendalter bestätigen.

Hart (2000) berichtet von den psychosozialen Vorteilen einer Mensch-Tier-Beziehung bei gesunden Menschen und vor allem auch bei Menschen mit Beeinträchtigungen. Die Autorin meint, dass besonders ältere oder behinderte Menschen als auch Kinder spezielle Vorteile durch den regelmäßigen Kontakt mit dem Tier erhalten. Tiere tragen

demnach enorm viel zur Steigerung der Lebensqualität eines Menschen bei. Ihre einfachen, direkten und unkomplizierten Ansprüche machen Tiere zu angenehmen Weggefährten. Tiere agieren herzlich und ohne soziokulturelle Vorurteile, welche so im Besonderen älteren als auch behinderten Personen das tägliche Leben erleichtern, so Hart (2000). Durch den Kontakt zum Tier gelingt es den Menschen sich leichter in gesellschaftliche Strukturen zu integrieren und vor allem zu sozialen Kontakten Anschluss zu finden und diese zu pflegen (Hart, Hart, & Bergin, 1987). Haustiere verbessern die Lebensqualität in Bezug auf psychosoziale Faktoren, aber auch in Bezug auf physiologische Faktoren. Einsamkeit, Ängste als auch Depression werden durch die Haltung eines Haustieres verringert. Stressempfinden wird reduziert und es gelingt den Personen sich leichter in soziale Netzwerke zu integrieren. Weiters schwinden körperliche Beschwerden und die Personen mit einem Haustier stufen sich als zufriedener ein. Darüber hinaus hat das Tier auch beruhigende Effekte auf den Menschen. Es gelingt dem Menschen aufmerksamer zu agieren und so konnte gezeigt werden, dass Kinder, die an ADS/ADHS leiden, durch gezielte Arbeit mit einem Tier, ruhiger und weniger aggressiv agieren und auch das zwischenmenschliche Zusammenarbeiten harmonischer funktioniert, so Hart (2000). Tiere unterstützen den Menschen in allen Situationen des Lebens und sind stets ehrliche und herzliche Begleiter.

Olbrich (2003b) geht diesbezüglich näher auf die Kommunikation zwischen Mensch und Tier und deren Vorteile ein. Diese Art der Kommunikation beschreibt der Autor als *analog*, denn sie beinhaltet nonverbale Kommunikationsaspekte wie Gestik, Mimik, Stimmlage als auch Berührung. Der Autor meint, dass diese Kommunikationsform eine sehr wichtige und vor allem überwiegende Art in der Mensch-Tier-Beziehung darstellt. Es ist die ehrlichere Form des Kommunizierens da keine *Double-Bind-Botschaften* beziehungsweise Doppelbotschaften auftreten, welche häufig in der zwischenmenschlichen Kommunikation vorkommen. Der Mensch profitiert von dieser Kommunikationsform mit dem Tier und integriert sie in seinen Alltag. Diese nonverbale Kommunikation stellt eine bedeutende Möglichkeit dar, eine gemeinsame Kommunikationsebene zwischen Mensch und Tier zu entwickeln, so Otterstedt (2003b). Jedes Tier verfügt über ein eigenes Körpersprachenrepertoire und so nähern sich Mensch und Tier auf eine Kommunikationsebene an. So kommt es auch, dass Menschen mit Tier-Erfahrung den Tieren häufiger mit einer ausgereiften Körpersprache begegnen als Menschen ohne Tier-Erfahrung, so Otterstedt (2003b). Der erfahrene Tierkenner findet deshalb schneller einen Einstieg in den Mensch-Tier-Dialog. Durch die regelmäßige Mensch-Tier-Begegnung beginnt man unbewusst seine

Körpersprache zu reflektieren und automatisiert vermehrt anzuwenden. Dies überträgt sich ebenso in den zwischenmenschlichen Bereich der Kommunikation. Auf diesen Erkenntnissen beruhen pädagogische als auch therapeutische Konzepte der Mensch-Tier-Interaktion. Durch das Annähern an eine gemeinsame Kommunikationsebene, öffnet sich der Mensch und wendet unbewusst nonverbale Kommunikation an, so Otterstedt (2003b).

Diese Entwicklung kann durch die bewusste Mensch-Tier-Interaktion gezielt gefördert werden. So profitieren auch Sehbehinderte, Personen mit körperlicher Behinderung oder aber auch geistiger Behinderung von regelmäßigen Tierkontakten (Hart, 2000). Durch das Tier werden taktile, physiologische, emotionale als auch visuelle Reize freigesetzt, die Heilungsprozesse fördern und positiv soziale als auch emotionale Auswirkungen haben können (Hart, 2000). Diese positiven Auswirkungen treten auch bei verhaltensauffälligen und/oder aggressiven Personen auf, so Hart (2000). Tiere haben somit, über die Förderung der emotionalen Fertigkeiten hinausgehend, eine heilende Wirkung bei erkrankten sowie gesunden Menschen. Einen weiterführenden Gedanken zum Aspekt der heilenden Funktion liefern Halm (2008) und Otterstedt (2003a). Otterstedt (2003a) geht dabei nicht von dem Hund/Tier als Haustier aus, sondern als Therapietier beziehungsweise von der einfachen freien Mensch-Tier-Begegnung. Dies bedeutet, dass der heilende Kontakt mit dem Tier nicht unbedingt an einen heimischen Kontext gebunden sein muss. Es besteht die Möglichkeit, dem Tier in verschiedensten Umgebungen zu begegnen, wie beispielsweise im Krankenhaus zu therapieförderlichen Zwecken oder aber im Altersheim um psychohygienische Förderung zu unterstützen. Dabei lebt das Tier nicht in diesen Umwelten, sondern kommt durch eine externe, professionell ausgebildete Person zu fixen Zeiten „zu Besuch“. Otterstedt (2003a) betont dabei den „heilenden Prozess“ dieser Begegnung und weist auf die „positive Entwicklung der Beziehungs- und Lebensqualität“ hin (Otterstedt, 2003a, S. 61). Die besondere Wirkung sieht die Autorin in der Begegnung mit einem Lebewesen. Denn durch das Wesenhafte eines Tieres wird „die Begegnung zum *Es*“ zu „einer Beziehung zum *Du*“ (Otterstedt, 2003a, S. 64). Die Mensch-Tier-Interaktion basiert auf dem Bilden einer „gemeinsamen Kommunikationsebene“ respektive dem „grooming-talk“ (Otterstedt, 2003a, S. 65). Es wird davon ausgegangen, dass man sich während der Begegnung mit einem Tier für „alternative Kommunikationswege“ öffnet und sich so von „Ich-bezogenen Zweifeln und Ängsten“ löst (Otterstedt, 2003a, S. S. 65). Da uns das Gegenüber annimmt, „trauen wir uns mehr zu“, unser „Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl steigt, unsere körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte, unsere sozialen Talente werden be- bzw. gestärkt“, so

Otterstedt (2003a, S.65). Die Begegnung mit einem Tier aktiviert den „Inneren Heiler“ einer Person und hat dadurch eine positive Wirkung auf physische, physiologische, mentale als auch psychologische sowie soziale Bereiche des Menschen, so Otterstedt (2003a, S. 60).

2.5.2 Tiergestützte Arbeit: Therapie und Aktivität

Die Effekte, die Tiere auf Menschen haben, gelten für Kinder als auch für Erwachsene, sowohl für gesunde als auch für beeinträchtigte Menschen. Tiere und speziell Hunde sind nicht nur die besten Freunde der Menschen, sondern haben darüber hinaus eine weitere, sehr bedeutende Funktion in Bezug auf die Qualität sowie auf die Quantität emotionaler Fähigkeiten. Es ist somit möglich, mit Hilfe von Tieren diese emotionalen Fertigkeiten gezielt zu erlernen oder aber auch zu fördern. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit parallel dazu, zusätzliche positive Effekte mit Hilfe der Mensch-Tier-Begegnung zu erzielen. Das Tier liefert uns Menschen somit einen sehr wertvollen Beitrag in vielerlei Hinsicht. Das bewusste sowie professionelle Einsetzen dieser Funktionen durch das Tier wird im Folgenden noch näher ausgeführt sowie definiert.

Die Autoren Kruger und Serpell (2006) sprechen über die Definition als auch Wirkungsweise tiergestützter Arbeit. Auch sie unterstreichen die Tatsachen, dass die Mensch-Tier-Interaktion positive Auswirkungen auf verschiedene Fertigkeiten und Persönlichkeitsstrukturen des Menschen hat. Sie unterscheiden dabei jedoch zwischen zwei wirkungsvollen Konzepten. Einerseits definieren sie das Konzept der „animal-assisted therapy (AAT)“, welches als *tiergestützte Therapie* bezeichnet werden kann. Andererseits beschreiben sie die *tiergestützte Aktivität* als Konzept der „animal-assisted activity (AAA)“. Laut den Kriterien der IAHAIO (International Association of Human-Animal Interaction Organizations; 2010) werden unter der tiergestützten Therapie zielgerichtete Interventionen verstanden, welche nur durch professionell ausgebildete Personen und Tiere durchgeführt werden können. Dieses Konzept fungiert als zusätzliche Behandlungsmöglichkeit in konkreten Behandlungsprozessen. Die AAT zielt stets darauf, speziell ausgerichtete Ziele zu verfolgen und somit positive Veränderungen zu bewirken. Die tiergestützte Aktivität stellt die Möglichkeit dar, anregende, entspannende, pädagogische als auch therapeutische Unterstützung zu bieten und unter anderem auch Veränderungen einzuleiten, so Kruger und Serpell (2006; IAHAIO, 2010). Es findet keine konkrete Intervention statt und somit wirkt das Tier allein durch seine Anwesenheit positiv in den verschiedenen Anwendungsgebieten. Auch hier wird vorausgesetzt, dass sowohl das Tier als auch die leitende Person professionell ausgebildet und vor allem gut eingespielt sind, um ein

korrektes als auch angenehmes Arbeitsklima für alle Beteiligten zu schaffen. Alle daran teilnehmenden Personen als auch das Tier sollen von der gemeinsamen Interaktion profitieren. Es soll ausschließlich zu einem positiven Austausch kommen und es sollen sich alle dabei wohlfühlen. Hierbei soll vor allem das Wohl des Tieres in den Vordergrund gerückt werden. Es ist von oberster Priorität, dass die professionell ausgebildete Person das Tier sehr gut kennt, bemerkt wann es dem Tier zuviel ist oder es ihm nicht gut geht und ihm darüber hinaus stets die Möglichkeit eröffnet, sich zurückziehen zu können. Dies stellt ein ganz entscheidendes Kriterium dar, welches über den Erfolg und das positive Wirken maßgeblich entscheidet, so Kruger und Serpell (2006) und Hatch (2007).

Stetina und Lederman Maman (2005) geben einen Überblick über die Basis tiergestützter Arbeit und betonen, dass grundsätzlich jedes Tier eine positive Wirkung auf den Menschen hat. Sie unterstreichen jedoch, dass ein domestiziertes Heimtier insofern geeigneter ist, als dass die artgerechte Haltung als auch das Training mit dem Heimtier, leichter möglich ist und vor allem gewährleistet werden kann. Sie erwähnen den „hohen Stellenwert der Tiere in Bezug auf das Wohlbefinden des Menschen“ (2005, S. 7). Denn „Tiere geben zuverlässige, bedingungslose Liebe und Möglichkeiten, Liebe und Zuneigung zu entwickeln“ (Stetina & Lederman Maman, 2005, S. 7). Tiere übernehmen die Rolle des Freundes, des sozialen Partners und Vertrauten und mit ihrer Hilfe erlangt der Mensch mehr Vertrauen, Autonomie als auch Verantwortung sowie soziale und emotionale Kompetenzen. Die Autorinnen berichten in Bezug auf die Wirkung tiergestützter Arbeit über biologische, psychologische als auch soziale Veränderungen. Zu den biologischen Wirkungen zählen physische Entspannung, die Senkung der Herzfrequenz als auch die Senkung des Blutdrucks. Als psychische Effekte werden positiverer Selbstwert, psychische Stressreduktion, Verringerung der Einsamkeit, Förderung des Wohlbefindens etc. genannt. Zu den sozialen Wirkfaktoren gehören positiveres Sozialverhalten, bessere Integration in der Klasse, höhere Kontaktbereitschaft sowie häufigere Interaktion mit unbekannten Personen. In Bezug auf AAT und AAA betonen die Autorinnen die Möglichkeit beide Konzepte in der Gruppe als auch mit Einzelpersonen durchführen zu können. Weiters weisen Stetina und Lederman Maman (2005) darauf hin, dass für tiergestützte Therapie/Intervention Dokumentationspflicht besteht.

2.5.3 Tiergestützte Pädagogik: Förderung emotionaler Kompetenzen in der Schule

Emotionale Fertigkeiten sind stets lern- sowie förderbar. Diese Förderung kann vor allem durch tiergestützte Arbeit gezielt erfolgen. Im Bereich der Schule kann diese Förderung ebenso stattfinden und einen sehr wirkungsvollen Beitrag leisten. In vielen Fällen findet diese tiergestützte Förderung in Form der „animal-assisted activity“ (AAA) erfolgreich statt.

Schwarzkopf und Olbrich (2003) sprechen in diesem Zusammenhang von der Wirkungsweise der tiergestützten Pädagogik und somit vom Lernen mit Tieren ohne konkrete Interventionen. Rud Jr. und Beck (2003) unterstreichen diese positiven Wirkungsweisen durch ein Tier im schulischen Kontext. Schwarzkopf und Olbrich (2003) legen dabei ihren Fokus nicht nur auf die Förderung sondern auch auf die Möglichkeit, sozio-emotionale Fähigkeiten neu zu erlernen sowie zu korrigieren. Wie bereits erwähnt, hat der regelmäßige Kontakt mit dem Tier positive Auswirkungen auf emotionale als auch soziale Fertigkeiten. Da das Lernen an sich stets mit Emotionen verbunden ist, impliziert dies, dass sowohl die Anwesenheit als auch der Kontakt mit einem Tier, den Lernprozess fördern kann. Von Geburt an lernt der Mensch. Heutzutage wird das Wissen in verschiedenen Fähigkeitsbereichen als Intelligenz bezeichnet. Schwarzkopf und Olbrich (2003) unterscheiden zwei wesentliche Bereiche der Intelligenz und bezeichnen diese als emotionale sowie soziale Intelligenz. Die emotionale Intelligenz kann man auch als intrapersonale Intelligenz bezeichnen und steht laut den Autoren dafür, dass man seine Emotionen ausdrücken, reflektieren als auch regulieren kann sowie auf andere Personen und deren emotionale Zustände reagieren kann. Sie kann somit mit den Fertigkeiten der oben beschriebenen emotionalen Kompetenzen gleichgesetzt werden. Als interpersonale Intelligenz wird die soziale Intelligenz bezeichnet (Schwarzkopf & Olbrich, 2003). Ist diese ausreichend ausgebildet, gelingt es einem „Beziehungen zu pflegen, Freundschaft zu erhalten und Konflikte zu lösen“ (Schwarzkopf & Olbrich, 2003, S. 257). Sie kann mit dem gängigen Themengebiet der sozialen Kompetenzen verglichen werden. Beides sind Fertigkeiten die man im Alltag, in der Schule aber vor allem beim Lernen benötigt. Oft kommt es auch dazu, dass man sich Verhaltensweisen fehlerhaft aneignet. Wie wir aus der Verhaltenspsychologie beziehungsweise klassischen Konditionierung wissen, kann man Verhalten neu erlernen. Somit können emotionale sowie soziale Fertigkeiten nicht nur gefördert, sondern auch fehlerhafte Verhaltens- und Reaktionsweisen korrigiert werden. Laut den Autoren und wie bereits mehrfach erwähnt, erweisen sich Tiere

hierbei als wirkungsvolle Gehilfen. Da Tiere, wie schon mehrmals betont, stets ehrlich und direkt auf den Menschen reagieren und sie nicht zwischen „sozial erwünschtem und unerwünschten Verhalten, zwischen positiver oder negativer Bewertung“ unterscheiden, kommunizieren sie verständnisvoll und nicht auf einer soziokulturell basierten Ebene (Schwarzkopf & Olbrich, 2003, S. 264). Dies spricht tiefere Prozesse an und blendet die in unserer westlichen Welt vorherrschenden kognitiven Prozesse aus. Tiere helfen somit „die Konsequenzen einer einengenden Sozialisation auszugleichen“ (Schwarzkopf & Olbrich, 2003, S. 265). Tiere orientieren sich nicht an kulturellen oder auch gesellschaftlichen Normen sondern sind in sich abgerundete Lebewesen. Diese innere Ausgeglichenheit hilft dem Menschen, sich daran zu orientieren und selbst ausgeglichener zu werden. Der Mensch erlernt somit unbewusst seine kognitiven Konzepte mit seiner inneren Stimme zu koordinieren und auszugleichen. Der Mensch wird so authentischer, fühlt sich wohler und wird von seinen Mitmenschen mehr ge- sowie beachtet. Es ergibt sich daraus ein „Zusammenwirken zwischen emotionaler Intelligenz und sozialer Intelligenz“ (Schwarzkopf & Olbrich, 2003, S. 266). Tiere wirken somit als Modell, die das Lernen insbesondere in tieferen Schichten ansprechen und dabei gleichzeitig auch fehlerhaftes korrigieren. Sie bewirken, dass der Mensch unterentwickelte Anteile seiner Persönlichkeit wahrnimmt und fördern eine „Synthese von bewussten und unbewussten Anteilen“ (Schwarzkopf & Olbrich, 2003, S. 266).

Vor allem in der Schulsituation schafft die Anwesenheit eines Hundes zum Beispiel eine weitaus lockerere und harmonischere Atmosphäre als in Klassen ohne Hund (Schwarzkopf & Olbrich, 2003). Aggressive Kinder werden ruhiger, zeigen häufiger Freude und vor allem empathischeres Verhalten als ohne Hund. Somit schafft die bloße Anwesenheit eines Hundes ein angenehmeres Arbeits- und Lernklima. Gleichzeitig wird eine höhere Selbstachtung und positiveres Selbstkonzept bei den SchülerInnen beobachtet. Die Anwesenheit eines Hundes im schulischen Kontext hat somit positive Auswirkungen auf die einzelne Person als auch auf das Klassenklima, so Schwarzkopf und Olbrich (2003). Von ähnlichen Erkenntnissen berichten auch Kotrschal und Ortbauer (2003) in ihrer Studie. Sie beobachten ebenso ruhigeres und prosozialeres Verhalten der SchülerInnen sowie weniger Streitigkeiten und somit weniger aggressiveres Verhalten. Hergovich, Monshi, Semmler und Zieglmayer (2002) gehen ebenso auf die Wirkungsweise durch die Anwesenheit eines Hundes im schulischen Kontext ein. Den Autoren gelang es mit Hilfe ihrer Studie die positiven Auswirkungen der einfachen Begegnung mit dem Tier erneut zu bestätigen. Die Anwesenheit eines Hundes in der Schulklasse zeigt somit positive Veränderungen auf

die SchülerInnen, da festgestellt werden konnte, dass sowohl soziale, emotionale als auch kognitive Entwicklungsschritte bei SchülerInnen gefördert werden können. Die Anwesenheit eines Hundes konnte auch in der Studie von Anderson und Olson (2006) zeigen, dass emotionale Fertigkeiten von Kindern verbesserten werden konnten. Hergovich, Monshi, Semmler und Zieglmayer (2002) als auch Tissen, Hergovich und Spiel (2007) belegen ebenso die Annahme, dass Kinder durch die Begegnung mit dem Hund empathischer reagieren, selbständiger werden und sich mit Hilfe der regelmäßigen Mensch-Tier-Interaktion ein angenehmeres Klassenklima entwickelt. Darüber hinaus agierten die Kinder weniger aggressiv und so kann auch dieser Aspekt als Effekt belegt werden.

2.6 Emotionen und emotionale Kompetenzen in der Schule

Um den schulischen Kontext und dessen Fördermöglichkeiten in Zusammenhang mit den dabei auftretenden Emotionen sowie benötigten emotionalen Fertigkeiten besser zu verstehen, wird im Folgenden näher auf beide Aspekte eingegangen. Darüber hinaus werden weitere wichtige Komponenten des schulischen Umfelds in Bezug auf emotionale Parameter erwähnt.

2.6.1 Lern- und leistungsspezifische Emotionen

Laut Hofmann und Pekrun (1999) treten im Bereich der Schule so genannte *lern- und leistungsthematische Emotionen* auf. Dies begründet sich darauf, dass sich schulischen „Lern- und Leistungssituationen“ häufig als „emotionsauslösende Ereignisse“ darstellen (Hofmann & Pekrun, 1999, S. 115). Ob Schulstart, Schulwechsel, Schulabschluss oder Prüfungsangst - sie alle haben eines gemeinsam: sie lösen Emotionen aus. Frenzel und Pekrun (2009) als auch Hofmann und Pekrun (1999) betonen in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen Lernsituation und Leistungssituation. Letztere weisen darauf hin, dass es sich bei der Lernsituation um eine Lernhandlung handelt und diese eine Wissenserweiterung beinhaltet. Eine Leistungssituation stellt eine „Leistungshandlung“ dar, welche Lernergebnisse widerspiegelt und in Form von Tests oder Prüfungen „den Grad der Erfüllung leistungsbezogener Kriterien“ (Hofmann & Pekrun, 1999, S. 119) abfragt.

Laut Hofmann und Pekrun (1999) zählen folgende Emotionen dazu:

Tabelle 5: Lernemotionen nach Hofmann und Pekrun (1999, S. 116)

positive Lern- und Leistungseemotionen	negative Lern- und Leistungseemotionen
Freude	Angst
Erleichterung	Ärger
Stolz	Unlust/Unzufriedenheit
Hoffnung	Enttäuschung
Neugier/Interesse	Langeweile
Zufriedenheit	Scham/Schuld
	Hoffnungslosigkeit

Lernemotionen kann man jedoch auch noch spezifischer klassifizieren. Laut Hofmann und Pekrun (1999) kann man Emotionen nach ihrer *Valenz*, ihrem *Gegenstandsbezug* oder aber nach ihrem *Zeitbezugssystem* einordnen. Erstes Kriterium bedeutet, dass man Emotionen entweder positiv oder negativ empfinden kann. Zweites und somit weiteres Klassifikationskriterium stellt der Bezug zu Aufgaben oder aber zu „wichtigen Personen im Lern- und Leistungskontext“ dar (1999, S. 116). Als drittes Kriterium, um Emotionen im schulischen Kontext einordnen zu können, ist der Bezug zur Zeitebene ausschlaggebend. Es kommt darauf an, ob sich die Emotionen auf „Vergangenes (retrospektiv), auf Gegenwärtiges (prozessbezogen) oder Zukünftiges (prospektiv) richten“ (Hofmann & Pekrun, 1999, S. 116).

Die Autoren bieten dazu auch Erklärungsansätze, welche Lern- und Leistungssituationen als Voraussetzung für das Auftreten von Lernemotionen sehen. Es handelt sich hierbei um allgemeine emotionstheoretische Überlegungen, welche an Lernemotionsprozesse angepasst werden können. Im Folgenden wird jedoch nur auf einen der verschiedenen Ansätze näher eingegangen. Die Autoren erwähnen in diesem Zusammenhang den *appraisal-theoretischen Ansatz* von Lazarus (1991), der sich auf ein dreistufiges kognitives Bewertungssystem bezieht und vor allem auf prozessbezogene Emotionen adaptierbar ist. Lazarus geht davon aus, dass man in der ersten Stufe das eigene Wohlbefinden einschätzt. In der zweiten Stufe werden in Stresssituationen mögliche Bewältigungsoptionen in Erwägung gezogen. In der dritten und letzten Bewertungsstufe, kommt es zu einer Neubewertung in der die Wirksamkeit der eigenen Bewältigungsstrategien beurteilt wird, so Lazarus (1991). Kann diese dritte Stufe positiv bewertet werden, treten positive Emotionen wie Freude oder Stolz auf, so

Hofmann und Pekrun (1999). Ist dies nicht der Fall und stehen keine adäquaten Bewältigungsmöglichkeiten zur Verfügung, kommt es zu negativen Emotionen wie Enttäuschung oder Ärger. Wird zum Beispiel das Vorlesen in der Klasse in der ersten Stufe für das eigene Wohlbefinden als äußerst wichtig erachtet, fehlen jedoch in der zweiten Bewertungsstufe die passenden Bewältigungsstrategien (zum Beispiel: flüssiges, lautes Lesen) so werden in der dritten Stufe des Bewertungssystems die Bewältigungsversuche als fehlgeschlagen eingeschätzt (zum Beispiel: Stottern, rotes Gesicht) und es kommt zu Emotionen wie Angst, Verzweiflung oder Hoffnungslosigkeit. So kann das Vorlesen in der Klasse als größte Herausforderung erlebt werden, der man nicht gewachsen zu sein scheint, so Hofmann und Pekrun (1999).

In weiterer Folge haben die auftretenden Emotionen eine spezielle Wirkung auf das Lernen und die schulische Leistung. Die Autoren unterscheiden hierbei drei verschiedene Wirkungsweisen der Emotionen:

Tabelle 6: Wirkung der Emotionen nach Hofmann und Pekrun (1999, S. 122)

Emotionen	positive Emotionen	aktivierende negative Emotionen	desaktivierende negative Emotionen
zum Beispiel:	Hoffnung	Angst	Hoffnungslosigkeit
	Lernfreude	Ärger	Langeweile

Positive Emotionen haben demnach eine positive Wirkung auf das Lernen beziehungsweise schulische Leistungen. Sie sind somit für den schulischen Prozess förderlich und hilfreich. Sie helfen sich zu motivieren und Freude an schulischen Tätigkeiten zu haben. Desaktivierende negative Emotionen bewirken genau das Gegenteil. Sie hemmen die schulische Aktivität. Aktivierende negative Emotionen können kontextbezogen entweder eine leistungsfördernde oder aber eine leistungshemmende Wirkung einnehmen.

Doch nicht nur die Emotionen beeinflussen das Meistern der schulischen Anforderungen, sondern auch umgekehrt. Die schulischen Herausforderungen beeinflussen die Art der Emotionen. Welche Art von Emotionen bei Schülern auftritt, hängt sehr stark von den Lern- beziehungsweise Leistungsprozessen ab, da diese nicht nur eine kognitive Herausforderung darstellen, sondern auch die Art der Motivation einen Einfluss auf die Emotionsausprägung hat. Hofmann und Pekrun (1999) unterscheiden hierbei zwischen *intrinsischer* und *extrinsischer Lernmotivation*. Tritt in einer Lernsituation eine intrinsische Motivation auf, so ist der Lernende von sich aus motiviert sich selbst Fertigkeiten oder Inhalte anzueignen. Es gelingt dem Schüler

zum Beispiel aufgrund von Interesse sich selbst zu motivieren und seine Lernziele zu erreichen. Dabei erlebt der Schüler möglicherweise Zufriedenheit während des Lernens und somit Lernfreude sowie Hoffnung sein Ziel zu erreichen und gute Leistungen zu erbringen. Wie bereits erwähnt, fördern diese positiven Emotionen die schulischen Leistungen. Extrinsische Motivation hingegen tritt auf, wenn Lernen nur als Mittel zum Zweck dient, so Hofmann und Pekrun (1999). So lernt ein Schüler zum Beispiel nur, um gut bei einem Referat zu sein oder einen Test positiv zu bestehen. Somit hat diese Lernmotivation ihren Ursprung nicht in einem selbst, sondern entwickelt sich durch äußere Umstände. Es treten dabei häufig negative Emotionen auf, wie Langeweile oder auch die Angst den Test nicht bestehen zu können, welche den Lernprozess hindern können. Meistens tritt jedoch ein Zusammenspiel aus beiden Motivationsströmen auf, welches entscheiden dafür ist, „welche Emotionen vor, während und nach Lernhandlungen erlebt werden“ (Hofmann & Pekrun, 1999, S. 120).

Es ist somit von großer Bedeutung diese Emotionen verstehen aber auch regulieren zu können um schulische Herausforderungen erfolgreich meistern zu können. Darüber hinaus spielen kognitive und vor allem motivationale Faktoren während der Lern- sowie Leistungsprozesse eine entscheidende Rolle, da diese die Lern- und Leistungsemotionen beeinflussen.

2.6.2 Emotionale Kompetenzen in der Schule

Emotionale Kompetenzen sind eine Voraussetzung sozial angemessen reagieren sowie interagieren zu können. Besondere Bedeutsamkeit wird den emotionalen Kompetenzen im Zusammenhang mit schulischen Fertigkeiten zugeschrieben. Petermann und Wiedebusch (2008) gehen davon aus, dass gute emotionale Kompetenzen zu einer höheren Schulreife, einer erhöhten Lernbereitschaft, als auch schneller zu schulischen Erfolgen führen können. Mit gut entwickelten emotionalen Fertigkeiten gelingt es den Kindern sich besser in den Klassenverband zu integrieren oder aber auch kooperativer miteinander zusammenzuwirken. In weiterer Folge begünstigt dies auch den Schulerfolg der Kinder und durch das Erleben von positiven Emotionen erhöht sich auch die Lernbereitschaft. Auch das Erkennen „emotionaler Botschaften ihrer Mitschüler“ ist für Kinder im schulischen Kontext von Vorteil (Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 29). Es gelingt ihnen durch die richtige Deutung der mimischen sowie gestischen Ausdrücke ihrer Mitschüler sich zu orientieren und sich im sozialen Umfeld zurechtzufinden. Sie können sich dadurch leichter auf den Unterricht und durch ihr hohes „Emotionswissen“ auf das Wesentliche konzentrieren. Sie sind demnach weniger durch das emotionale Verhalten anderer abgelenkt. Weiters betonen Petermann und Wiedebusch (2008), dass Kinder die vor

allem „ihre negativen Gefühle schlecht regulieren können und Schwierigkeiten im Umgang mit Gleichaltrigen haben“ häufiger schulische Probleme entwickeln“ (S. 29). Dieser Aspekt kann mit der Fähigkeit der Emotionsregulation gleichgesetzt werden. Demnach ist es nach Hofmann und Pekrun (1999) von großer Bedeutung „selbstregulatorische Prozesse“ so einzusetzen, dass „positive, erwünschte Emotionen beim Lernen erreicht und negative, unerwünschte Emotionen möglichst vermieden oder abgebaut werden“ (S. 121).

Jedoch können nicht alle Lern- sowie Leistungsprozesse und deren emotionale Begleiterscheinungen nach Belieben gewählt oder umgangen werden. Häufig muss man sich im schulischen Kontext auch Herausforderungen stellen, die eine große Überwindung kosten oder aber auch Langeweile oder Angst erzeugen. Somit ist es äußerst hilfreich, wenn wir über entsprechende „Bewältigungsstrategien (auch Copingstrategien genannt)“ verfügen (Hofmann & Pekrun, 1999, S. 121). Sie tragen eine bedeutende Rolle, wenn es um die Entstehung, Regulation sowie Bewältigung von positiven und vor allem negativen Emotionen geht. Das Konzept von Lazarus (1991) ermöglicht in diesem Zusammenhang einen praktischen Zugang. Der Autor unterscheidet zwischen *problem-* sowie *emotionsbezogenen Bewältigungsmöglichkeiten*. Problembezogene Bewältigung findet demnach dann statt, wenn versucht wird durch konkrete Handlungen Situationen, die als Bedrohung wahrgenommen werden, zu verändern, zu meistern oder aber auch zu verhindern. Dies kann sich im schulischen Kontext durch aktives „Lernen, Informationssuche, Einholen lernbezogener sozialer Unterstützung (...)“ bemerkbar machen (Hofmann & Pekrun, 1999, S. 122). Emotionsbezogene Bewältigung kann als die Regulierung des „eigenen negativen emotionalen Zustands“ beschrieben werden (Hofmann & Pekrun, 1999, S. 122). Diese Form der Bewältigung kann dazu führen, dass sich das Schulkind versucht zu entspannen, „Emotionen auszudrücken oder zu unterdrücken“ oder aber auch „sein Anspruchsniveau zu verändern“ (Hofmann & Pekrun, 1999, S. 122). Welche Art der Bewältigungsform eine Person wählt, hängt von dem dreistufigen Bewertungssystem ab. Wobei die erste Stufe (primäre Bewertung) als auch die zweite Stufe (sekundäre Bewertung) ausschlaggebend sind. So kommen problembezogenen Strategien eher dann zum Einsatz, wenn die Situation als veränderbar und somit bewältigbar eingeschätzt wird. Im Gegenzug dazu werden emotionsbezogene Bewältigungsmöglichkeiten eher dann benützt, wenn eine Situation als schwierig beziehungsweise unlösbar erscheint. Zu erwähnen sei in diesem Kontext auch, dass laut Hofmann und Pekrun (1999) ältere Kinder ein breiteres Repertoire an Bewältigungsstrategien verwenden und vor allem auf emotionsbezogene Strategien

zurückgreifen. Jüngere Kinder hingegen bevorzugen meist problembezogene Bewältigungsformen.

2.6.3 Lebensbereich Schule: Unterrichtsstile und Klassenklima

Der Lebensbereich Schule verlangt viele unterschiedliche Fertigkeiten von den SchülerInnen. Insbesondere benötigt werden emotionale sowie soziale Kompetenzen, um den Schulalltag erfolgreich bewältigen zu können. Doch nicht nur Lern- sowie Leistungssituationen sind dabei eine Herausforderung, sondern auch das schulische Umfeld, so Reisch und Schwarz (2002). So haben natürlich auch LehrerInnen und MitschülerInnen einen enormen Einfluss auf das emotionale sowie soziale Wohlbefinden der einzelnen SchülerInnen. Das Lehrerverhalten beziehungsweise der Unterrichtsstil sowie das Klassenklima wirken auf das Empfinden, Verhalten, Agieren oder auch Reagieren jedes einzelnen Schülers ein und haben entsprechende Auswirkungen. Denn, wird „dieses Miteinander erfreulich erlebt, so ist die Grundeinstellung zu „Schule“ eine insgesamt positive. Ist das soziale Klima in der Schule und vor allem in der Klasse problematisch, so schlägt sich dies in Schulangst und Frustration nieder“, so Reisch und Schwarz (2002, S. 7 ff.). Der Bereich Schule ist „DAS wichtigste Lernfeld für den Erwerb sozialer Umgangsformen“ (2002, S. 9). Die Schulkinder erleben dabei zum ersten Mal, dass sie „unter Gleichaltrigen leistungs- und anerkennungsmäßig bestehen müssen“ (Reisch & Schwarz, 2002, S. 9).

Um sich gut integrieren, weiter entwickeln sowie anpassen zu können, bedarf es an Vorkenntnissen. Insofern ist es von großer Bedeutung, dass Kinder bereits eine Basis dieser emotionalen sowie sozialen Fertigkeiten erworben haben, um in diesem sozialen Umfeld bestehen zu können. Denn mit dem Bereich Schule und somit mit neuen Herausforderungen, sind intellektuelle sowie sozio-emotionale Kompetenzen enorm gefragt. Gleichzeitig ist es aber so, dass nicht nur das Umfeld Einflüsse auf die Schulkinder hat, sondern auch Ansprüche an die Schulkinder stellt. Es ist somit ein soziales Nehmen und Geben. Darüber hinaus hat auch jeder einzelne Schüler sowie jede einzelne Schülerin unterschiedliche Interessen sowie Bedürfnisse. Es ist demnach eine große Herausforderung, dass sich jeder „Einzelne als Einzelner und in der Gruppe wohl fühlen kann und dass effektiv gearbeitet und gelernt wird“, meinen Reisch und Schwarz (2002, S. 9 ff.). Um den Spagat zwischen den Bedürfnissen der einzelnen SchülerInnen und der Klasse als Gruppe möglichst schmal zu halten, sind viele konstruktive und kollegiale Umgangsformen von allen Beteiligten gefragt. Denn erfolgreiche „Klassengemeinschaften sind produktive Arbeitsgemeinschaften, wobei sich „Produktivität“ sowohl auf den fachlichen Leistungserwerb als auch auf den Erwerb von sozialer Kompetenz bezieht“, so Reisch und Schwarz (2002, S. 11).

Tausch und Tausch (1998) berichten ebenso von positiven Auswirkungen einer guten Klassengemeinschaft. Die Autoren belegen durch empirische Arbeiten, dass sich emotionale Wärme seitens des Lehrers besonders positiv auf das Wohlbefinden der Schüler auswirkt. Darüber hinaus ist es so, dass diese positive Auswirkung auf die Schüler zu einem besseren Klima führt und das wiederum die Zufriedenheit und das Wohlbefinden des Lehrers verbessert. Vor allem die Dimensionen *Achtung-Wärme-Rücksichtnahme*, *vollständiges empathisches Verstehen* als auch *Echtheit-Übereinstimmung-Aufrichtigkeit* sind entscheidende Komponenten für das Lehrerverhalten und in weiterer Folge für die Klassengemeinschaft. Somit ist das Wohlbefinden und das Einbringen eines jeden Einzelnen von einer guten Klassengemeinschaft abhängig, diese jedoch gleichzeitig von jedem Einzelnen. Eine Wechselbeziehung, die vor allem der Lehrer/die Lehrerin steuern kann und deren positiven Elemente er oder sie fördern sollte. Der Lehrkörper hat somit die Aufgabe Inhalte zu vermitteln, aber auch für eine gute Gruppenhygiene zu sorgen.

Jede Lehrerin/jeder Lehrer entwickelt im Laufe ihrer/seiner Ausbildung ihren/seinen eigenen Unterrichtsstil. Das Gestalten des Unterrichts als auch das Verhalten sowie das Kommunizieren eines jeden Lehrers/einer jeden Lehrerin ist individuell unterschiedlich. Generell kann der Lehrstil beziehungsweise das Lehrerverhalten in drei grobe Richtungen eingeteilt werden, laut Lewin und Lippitt (1938). Der *autoritäre Stil* ist einer der drei Unterrichtsstile. Laut Reisch und Schwarz (2002) ist dies ein Lehrstil, „der durchschnittlich wenig Wärme und Teamorientierung, aber umso mehr Leistungs- und Machtorientierung zeigt“ (S. 35). Dies bedeutet, dass der Fokus dieses Lehrverhaltens darauf gerichtet ist, Leistung der SchülerInnen zu verlangen und diese konsequent einzufordern. Dabei agiert der Lehrkörper mit sehr viel Strenge und vor allem Kontrolle. Es wird im gesamten Lehrprozess sehr wenig kooperatives Verhalten gezeigt und wenig auf persönliche Bedürfnisse der einzelnen SchülerInnen eingegangen. Dieser Lehrstil vertritt somit konservative Methoden und kann als autoritär bezeichnet werden. Für die SchülerInnen bedeutet dies, diszipliniert nach den Vorstellungen des Lehrers/der Lehrerin zu agieren als auch zu reagieren. Leistungen werden eingefordert und müssen erfolgen, für persönliche Interessen oder auch Wünsche, bleibt nicht viel Raum. Die SchülerInnen haben somit eine ausführende Rolle und müssen sich an strenge Regeln bezüglich Lernen und Gemeinschaft halten. Der *demokratische Stil* stellt einen weiteren gängigen Lehrstil dar, laut Lewin und Lippitt (1938). Dieser Unterrichtsstil zeichnet sich durch klare Sach- und Leistungsorientierung aus, wird jedoch durch eine kooperative sowie wertschätzende Haltung gegenüber den SchülerInnen unterstrichen. Der oder die LehrerIn agiert meist

sehr aufgeschlossen sowie hilfsbereit und geht auf die sachlichen sowie menschlichen Bedürfnisse der SchülerInnen ein. Im Fokus steht die Vermittlung des Lehrstoffes mit konsequenter und zugleich unterstützender Haltung, die dem/der SchülerIn zu mehr Eigenständigkeit verhelfen soll. Der/die SchülerIn hat demnach die Möglichkeit inhaltlich zielstrebig zu lernen und kann davon ausgehen, dass psycho- als auch gruppenhygienische Faktoren beachtet werden. Die SchülerInnen stehen im Vordergrund und das erfolgreiche Entwickeln auf geistiger als auch sozio-emotionaler Ebene bildet die Basis. Als *laissez-faire* wird jener *Stil* bezeichnet, der ein sehr freies Agieren des Lehrkörpers beinhaltet und ist somit der dritte Lehrstil nach Lewin und Lippitt (1938). Reisch und Schwarz (2002) beschreiben denselbigen als *Nicht-Führen* und somit als antiautoritär. Der Lehrkörper hat meist keine klare Sachorientierung und fordert kaum Leistung. Offenheit und Flexibilität stehen im Vordergrund des Lehrverhaltens. Den SchülerInnen steht es frei, was und wie viel sie lernen. Somit setzt dieser Unterrichtsstil viel Eigendisziplin der SchülerInnen voraus, andernfalls führt er meist zu Orientierungslosigkeit. Der Lehrkörper trägt demnach für die Bereiche des Lernens und der Gruppenhygiene nur bedingt etwas bei. Die SchülerInnen erfahren somit ein sehr freies gemeinsames Lernen. Es sei zu erwähnen, dass diese drei Unterrichtsstile extreme Beispiele darstellen. In der Praxis kommen meist Mischformen vor, die demnach auch abhängig sind von psychischen, körperlichen, sozialen als auch lerninhaltlichen Faktoren des Lehrers/der Lehrerin und seinem/ihrem Umfeld.

Laut Reisch und Schwarz (2002) übt ein Lehrer/eine Lehrerin ohne Zweifel „einen großen Einfluss auf den einzelnen Schüler aus“ (S. 13). Somit kann die Persönlichkeit beziehungsweise der Unterrichtsstil eines Lehrers/einer Lehrerin einen Schüler/eine Schülerin stärker prägen „als die fachlichen Inhalte – sowohl im positiven als auch im negativen Sinn“ (Reisch & Schwarz, 2002, S. 13). Drei wesentliche Punkte sind in Bezug auf die sozio-emotionalen Aufgaben eines Lehrers/einer Lehrerin von großer Bedeutung:

Tabelle 7: sozio-emotionale Aufgaben des Lehrers nach Reisch und Schwarz (2002, S. 14 ff.)

sozio-emotionale Aufgaben	
1.	eine Balance zwischen der Entwicklung der Einzelindividuen und der Entwicklung der Gruppe herstellen
2.	konstruktive Interaktion ermöglichen
3.	gemeinsame Arbeit an einem konstruktiven Miteinander zu einem selbstverständlichen Bestandteil des Unterrichts machen

Eine gute und funktionierende Klassengemeinschaft ist vom Lehrkörper und den SchülerInnen demnach dann erreicht, wenn eine Klasse folgende Merkmale aufweist:

Tabelle 8: optimale Klassengemeinschaft nach Reisch und Schwarz (2002, S. 11)

optimale Klassengemeinschaft	
1.	die Klassenmitglieder akzeptieren einander und begegnen einander mit Wertschätzung
2.	die Kommunikation ist offen und vielfältig inklusive konstruktivem Feedback
3.	die Klassenmitglieder kooperieren miteinander
4.	die Klassenmitglieder sind fähig sich offen Problemen zu stellen und konstruktiv zu lösen
5.	jeder Einzelne kann seine Persönlichkeit entfalten und nutzt dazu die Kraft der Gruppe /Balance zwischen Gruppe und Einzelem
6.	die Beziehung zu Lehrern und Schule ist integriert–kritisch: die Klasse hat wie die einzelnen Schüler ein Selbstbewusstsein

Ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin findet somit mit Hilfe seines/ihrer Lehrstils einen individuellen Weg die Klassengemeinschaft zu fördern und zu unterstützen. Eine gute Klassengemeinschaft ist wie bereits erwähnt in verschiedener Hinsicht produktiver. Ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin ist demnach der Grundstein dafür, dass das System Schule seine Aufgabe erfüllt. Laut Hofmann und Siebertz-Reckzeh (2008) ist diese nämlich da, um „grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, welche die Schüler für weitere schulische bzw. nachschulische Ausbildungs- und Bildungswege qualifizieren“ (S. 16). Somit soll Schule „zur Entwicklung mündiger und sozial verantwortlicher Persönlichkeiten beitragen und gesellschaftlich wünschenswerte Wertorientierungen und Verhaltensbereitschaften vermitteln, was gemeinhin als „Erziehungsauftrag“ der Schule verstanden wird“ (Hofmann & Siebertz-Reckzeh, 2008, S. 17). Der Lehrer/die Lehrerin und somit das System Schule haben eine entscheidende Funktion im Leben der Schüler und sind ein sehr wichtiger Bereich, indem neben kognitiven-intellektuellen Fähigkeiten auch sozio-emotionale Fertigkeiten erlernt werden.

3 HINTERGRÜNDE DER UNTERSUCHUNG

Laut Stetina und Lederman Maman (2005) und vielen anderen Autoren (IAHAIO, 2010; Daly & Morton, 2006; Taylor & Signal, 2005; Kruger & Serpell, 2006; Bossard, 1944) ist es, wie bereits erwähnt, mit Hilfe von Tieren möglich, gezielt emotionale Kompetenzen zu fördern. Neben der Förderung, können Tiere den Menschen helfen neue Kompetenzen zu erlernen oder aber auch bereits erlernte Kompetenzen umzulernen. Haustiere eignen sich dafür besonders gut, da die artgerechte Haltung gewährleistet werden kann, aber auch der Bezug zum Menschen ein besonders intensiver ist. Die tiergestützte Arbeit kann dabei in Form von tiergestützter Therapie/Intervention oder auch in Form von tiergestützter Aktivität stattfinden, so Stetina & Lederman Maman (2005). Schwarzkopf und Olbrich (2003) berichten über die positiven Auswirkungen im pädagogischen Umfeld bei Kindern. So können Tiere und im Speziellen der Hund, durch deren alleinige Anwesenheit bedeutende Veränderungen in Bezug auf die emotionalen Kompetenzen hervorrufen.

Auf dieser Grundlage basierend, sollen in der vorliegenden Arbeit die Effekte durch die alleinige Anwesenheit eines Hundes im schulischen Kontext evaluiert werden. Es sollen dabei Veränderungen der emotionalen Kompetenzen aber auch spezielle schulische Parameter untersucht werden.

3.1 Schulhundeprojekt

Auf dem oben angeführten Wissen basierend, wurde in Deutschland ein Projekt namens *Schulhundeprojekt* gegründet. Vor einigen Jahren wurde dieses Projekt ins Leben gerufen und von unterschiedlichen Schulen in Deutschland unterstützt. Dieses Projekt hat großen Zuspruch gefunden und breitet sich momentan deutschlandweit immer weiter aus. Dabei kommen Hunde zum Einsatz, welche speziell ausgebildete Therapiehunde sind und von ihren Besitzer(n)Innen in den Unterricht mitgebracht werden. Somit sind in den teilnehmenden Klassen, die KlassenlehrerInnen auch meist die BesitzerInnen der Hunde. Es handelt sich somit um Hunde, die eine spezielle Ausbildung absolviert haben. Doch nicht nur die Hunde müssen eine Ausbildung durchlaufen, sondern auch deren BesitzerInnen. Denn auch sie sind aufgefordert, eine professionelle Ausbildung durchzuführen um bei dem *Schulhundeprojekt* mitmachen zu können. Diese Komponente ist von großer Bedeutung, um das Wohl aller Beteiligten gewährleisten zu können (Agsten, 2011).

Der Hund darf sich beim Einsatz in der Klasse frei bewegen. Er kann jederzeit freiwillig auf einzelne SchülerInnen zugehen beziehungsweise in Kontakt treten. Dabei soll es zu einer freien Mensch-Tier-Interaktion kommen, welche als alleinige Anwesenheit eines Hundes bezeichnet wird. Darüber hinaus unterstützt das Schulhundeprojekt auch Präventionen als auch Interventionen mit Hilfe eines Hundes in Bezug auf Klassen mit verhaltensauffälligen Kindern. Somit werden im Rahmen des Schulhundeprojekts auch tiergestützte Interventionen angeboten. Ziel beider Schwerpunkte ist es, positive Auswirkungen mit Hilfe des Tieres bei den Kindern hervorzurufen (Agsten, 2011).

Eine tiergestützte Aktivität im Rahmen des Schulhundeprojekts wissenschaftlich begleitet, hat Frau Dr. Andrea Beetz von der Universität Rostock/Deutschland. Neben speziellen wissenschaftlichen Erhebungen wurden Unterrichtseinheiten (mit und ohne Hund) mittels Videoaufnahmen dokumentiert. Diese Diplomarbeit entstand in Kooperation mit Frau Dr. Beetz, welche dieser wissenschaftlichen Arbeit das Videodatenmaterial zur Verfügung gestellt hat. Ihr gilt daher an dieser Stelle ganz besonderer Dank. Die von Frau Dr. Beetz per Video aufgezeichneten Unterrichtseinheiten dienen somit als empirische Quelle dieser wissenschaftlichen Studie.

3.2 Ziel der Untersuchung

Zielsetzung der Diplomarbeit ist es, die Effekte eines Schulhundes auf die emotionalen Kompetenzen von Schulkindern zu untersuchen. Bezüglich der emotionalen Kompetenzen sollen die Konstrukte Emotionsregulation, Emotionsausdruck, Empathie sowie Emotionen untersucht werden. Darüber hinaus wird auf die SchülerInnen-LehrerInnen-, SchülerInnen-Hund- sowie SchülerInnen-MitschülerInnen-Interaktionen, auf das Klassenklima der beobachteten SchülerInnen als auch auf das LehrerInnenverhalten innerhalb der Klassen eingegangen. Auftretende Effekte durch den Schulhund werden in erster Linie durch die reine Anwesenheit des Hundes erzeugt. Darüber hinaus werden Effekte mittels kurzen Interaktionen zwischen den Schülern/Schülerinnen und dem Hund in speziellen Unterrichtssituationen (z.B.: Weihnachtsstunde) sowie kleinen Übungen seitens der LehrerInnen hervorgerufen. Somit handelt es sich hierbei um eine tiergestützte Aktivität (AAA) und nicht um eine tiergestützte Therapie beziehungsweise Intervention (AAT) nach den Kriterien der International Association of Human-Animal Interaction Organizations (IAHAIO, 2010). Beobachtungen der angeführten Konstrukte werden während des Schulunterrichts mittels Videomaterial festgehalten und stammen aus Deutschland. Mit Hilfe unterschiedliche Verfahren wird im Zuge der Diplomarbeit

dieses Videomaterial per Videoanalyse untersucht und ausgewertet.

4 METHODE

Im Folgenden wird näher auf die Stichprobe als auch das Untersuchungsdesign eingegangen. Weiters wird das Beobachten als standardisiertes Instrument erläutert und beobachtungsspezifische Inhalte erwähnt. Darüber hinaus wird die Operationalisierung der zu untersuchenden Konstrukte aufgezeigt und Fragestellungen sowie Hypothesen dargestellt.

4.1 Stichprobe

Es liegt Videomaterial von zwei verschiedenen Volksschulen in Deutschland vor. Dabei handelt es sich um eine Volksschule aus Regensburg und eine Volksschule aus Bamberg. Es wurden je Volksschule zwei Klassen mittels Videobeobachtung untersucht. Die Kinder aus den insgesamt vier verschiedenen Klassen, befanden sich zum Beobachtungszeitpunkt im Alter von sechs bis zehn Jahren. Pro Klasse wurden zwischen fünf und sieben Kinder beobachtet. Insgesamt wurden 22 Kinder mittels Video untersucht.

In zwei Klassen, je eine in Regensburg und Bamberg, war ein Hund anwesend. Die beiden anderen Klassen, je eine in Regensburg und Bamberg, wurden ohne Hund unterrichtet. In Klasse A, mit Hund, wurden sieben Kinder beobachtet, wovon drei männlich waren und vier weiblich. In Klasse B, ohne Hund, waren drei männliche und zwei weibliche Kinder und somit wurden hier fünf Kinder untersucht. In Klasse C, mit Hund, wurden ebenfalls fünf Kinder beobachtet, wovon vier männlich waren und ein Kind weiblich war. In Klasse D, wurden zwei männliche und drei weibliche Kinder untersucht und somit insgesamt fünf Kinder.

Tabelle 9: Stichprobe

Stichprobe			
	Männlich	Weiblich	Gesamt
Klasse A	3	4	7
Klasse B	3	2	5
Klasse C	4	1	5
Klasse D	2	3	5
Summe	12	10	22

4.2 Untersuchungsdesign

Das Datenmaterial aus Deutschland wurde mittels Videobeobachtung beziehungsweise Videoanalyse untersucht. Die zwei Klassen mit Hund wurden als Versuchgruppe (VG) definiert, die Klassen ohne Hund als Kontrollgruppe (KG). Beide Klassen wurden sowohl im Herbst als auch im Sommer eines Schuljahres beobachtet. Zu beiden Testzeitpunkten (t1;t2) wurden je zwei Einheiten (E1;E2) evaluiert.

Tabelle 10: Untersuchungsdesign

Untersuchungsdesign	t1	t2	Versuchsbedingung
VG Klasse A	E1/E2	E1/E2	mit Hund
KG Klasse B	E1/E2	E1/E2	ohne Hund
VG Klasse C	E1/E2	E1/E2	mit Hund
KG Klasse D	E1/E2	E1/E2	ohne Hund

4.3 Untersuchungsinstrumente

Als Untersuchungsmaterial standen Videofilme von den vier verschiedenen Schulklassen zur Verfügung. Das Videomaterial wurde mittels Videoanalyse evaluiert. Dabei wurden die einzelnen Konstrukte mit Hilfe des Ratingverfahrens sowie des Indexsystems nach Faßnacht (1995) erhoben und anschließend analysiert. Um diese optimal zu erfassen, wurden beide Verfahren an die Konstrukte angepasst. Es sei erwähnt, dass dabei Untersuchungsinstrumente aus den Studien von Burger, Stetina, Sinabell, Widmann, Handlos, und Kryspin-Exner (2009), Mayring, Gläser-Zikuda und Ziegelbauer (2005), Stetina, Widmann, Burger, Turner, Lederman Maman, Handlos, und Kryspin-Exner (2008) als auch Turner, Stetina, Widmann, Handlos, und Kryspin-Exner (2009) übernommen wurden und Änderungen angepasst wurden. Für genauere Erläuterungen wird hier auf die angeführten Forschungsarbeiten verwiesen.

Das **Ratingverfahren** kann als Einstufverfahren beziehungsweise Einschätzverfahren bezeichnet werden, laut Faßnacht (1995). Der Beobachter trägt dabei nach subjektivem Empfinden den Ausprägungsgrad bestimmter Verhaltensweisen auf einer Messskala ein. Gemessen wird hierbei die Intensität und/oder die Häufigkeit eines Verhaltens. Als Messskala werden Streckeneinheiten aufgelistet, welche mit Zahlenwerten versehen werden und diese mit einer bestimmten Intensität beziehungsweise Häufigkeit eines Verhaltens gleichzusetzen sind (Faßnacht, 1995). In den meisten Fällen ist eine fünfstufige Einteilung der Skala ausreichend, jedoch erhöht sich die Differenzierungsmöglichkeit mit steigender Einstufungszahl. Weiters setzt

dieses Verfahren für qualitativ hochwertige Berechnungen die Intervallskalierung der Daten voraus (Bortz & Döring, 2006).

In der angeführten Studie wurde eine siebenstufige Skalaeinteilung gewählt, welche mit den Zahlen 1-7 definiert wurde. Diese Einteilung ist für eine aussagekräftige Differenzierung der Verhaltenseinschätzung ausreichend. Meist wurde diese mit den verbalen Marken 1=„immer“, 2=„sehr häufig“, 3=„häufig“, 4=„manchmal“, 5=„selten“, 6=„kaum“, 7=„nie“ versehen. Zusätzlich wurde die Kategorie „nicht vorhanden“ mit der Zahl 0 hinzugefügt, da es vorkommen kann, dass ein Verhalten in einer Situation überhaupt nicht gezeigt wird (Bortz & Döring, 2006). Für detaillierte beziehungsweise konstruktbezogene Skaleninformationen wird hier auf die hinten angeführten Beobachtungsbögen verwiesen.

Das **Indexsystem** setzt im Vorhinein definierte Zeichen für einen bestimmten übergeordneten Aspekt voraus, welcher unter anderem ein Charakterzug, eine Verhaltensweise, ein Konstrukt oder ähnliches sein kann, so Faßnacht (1995). Die definierten Zeichen müssen dabei theoretisch sowie empirisch gut überlegt und differenziert werden, um den übergeordneten Aspekt exakt zu erfassen. Laut Bortz und Döring (2006) sind für die Bildung der Kategorien drei Kriterien von äußerster Bedeutung. Zum Einen das Genauigkeits-Kriterium, welches das genaue Definieren aller Kategorien beinhaltet. Zum Anderen das Exklusivitäts-Kriterium, welches als das Ausschließen der einzelnen Kategorien untereinander verstanden wird. Als drittes Kriterium erwähnen Bortz und Döring (2006) das Exhaustivitäts-Kriterium, welches mit sich bringt, dass jedes Zeichen beziehungsweise Merkmal ausreichend beschrieben ist und vor allem zu einer Kategorie beziehungsweise zu einem Aspekt zugeordnet werden kann. Der Beobachter muss mittels des Indexsystems das entsprechende Verhalten beziehungsweise Zeichen notieren und somit dokumentieren. Dabei kann dieses Verhalten zweistufig festgehalten werden oder aber auch mehrstufig. Mit Hilfe dieser notierten Zeichen werden anschließend diese Einzelindikatoren zu einem Index zusammengefasst. Darüber hinaus setzt das Indexsystem Nominal- beziehungsweise Ordinalskalierung voraus (Bortz & Döring, 2006; Faßnacht, 1995).

Die definierten Zeichen in der angeführten Studie wurden zweistufig und somit mit „vorhanden“ beziehungsweise „nicht vorhanden“ durch die Beobachterinnen festgehalten. Die einzelnen Indikatoren wurden so erfasst und anschließend zu einem Index zusammengefasst. Für Informationen der spezifischen Umsetzung wird auch hier auf die hinten angeführten Beobachtungsbögen verwiesen.

4.4 Beobachtung

Laut Bortz und Döring (2006) ist Beobachten „das Sammeln von Erfahrungen in einem nichtkommunikativen Prozess mit Hilfe sämtlicher Wahrnehmungsmöglichkeiten“ (S. 262). Das wissenschaftliche Beobachten hat als Charakteristika das zielgerichtete und vor allem das methodisch fundierte Beobachten. Das wissenschaftliche Beobachten wird standardisiert abgehalten und ist „intersubjektiv überprüfbar“ (Bortz & Döring, 2006, S. 262). Dies bedeutet, dass die Beobachtungen für Dritte nachvollziehbar und dadurch vergleichbar sind. Vorteil der Beobachtung ist es, dass die Beobachtung weniger manipuliert beziehungsweise kontrolliert werden kann von Seiten der zu beobachteten Person. So können möglichst reale Merkmale festgehalten werden. Bortz und Döring (2006) unterscheiden in diesem Zusammenhang die teilnehmende beziehungsweise nicht-teilnehmende Beobachtung sowie verdeckte als auch offene Beobachtung. Die Autoren verstehen unter teilnehmender Beobachtung, dass der Beobachter selbst Teil der Beobachtungssituation ist. Als nicht-teilnehmenden Beobachter bezeichnet man Personen, die nicht Teil des beobachteten Geschehens sind. Als offene Beobachtung verstehen die Autoren jene Bedingung in der die beobachteten Personen von der Beobachtung Bescheid wissen und der Beobachter erkenntlich ist. Als versteckte Beobachtung wird jene Situation verstanden, in der Beobachter nicht zu sehen ist. Bortz und Döring (2006) unterscheiden weiters zwei wesentliche Beobachtungsmethoden. Zum Einen die systematische Beobachtung und zum Anderen die unsystematische Beobachtung. Erstere wird in der Wissenschaft häufiger benutzt und besteht darin ein System an Zeichen, Zahlen, Merkmale etc. von kodierten Einzelbeobachtungen zu einem gesamten Beobachtungsprotokoll zu vereinen. Bei der unsystematischen Beobachtung liegen keine im Vorhinein definierten Regeln fest und so läuft das Festhalten von beobachteten Verhalten spontan ab.

Laut Faßnacht (1995) ist die systematische Verhaltensbeobachtung eine Methode um generell das Verhalten einzelner Personen zu erfassen. Wichtig dabei ist messmethodisch hochwertige als auch fixe Parameter herzustellen, welche das Messen möglichst objektiv sowie einheitlich gestalten lassen. So bedarf es an klaren Definitionen und Beobachtungsregeln um die Verhaltensbeobachtung exakt durchführen zu können und Beobachtungsfehler zu minimieren. Laut Kubinger (2006) misst man mit Hilfe einer Verhaltensbeobachtung das tatsächliche Verhalten einer Person und klammert verbale Aussagen beziehungsweise Angaben aus. Die Beobachtung wird mittels einem Beobachter oder mehreren Beobachtern durchgeführt und das Verhalten der beobachteten Person erkannt sowie notiert. Laut Bortz und

Döring (2006) ist das Ziel der systematischen Verhaltensbeobachtung mittels Beobachtungsregeln Ordnung in das gezeigte Verhalten zu bringen und dieses so vergleichbar zu machen. Um dies möglichst korrekt zu erfassen werden bei der strukturierten Beobachtung technische Hilfsmittel wie Ton- beziehungsweise Filmbänder hinzugezogen. Globales Ziel ist es mittels Verhaltensbeobachtung Hypothesen zu überprüfen.

4.5 Beobachtung der Untersuchung

Wie bereits erwähnt, stützt sich das für die angeführte Studie verwendete Beobachtungssystem auf die Beobachtungssysteme von Burger et al. (2009), Mayring et al. (2005), Stetina et al. (2008) als auch Turner et al. (2009). Es wurde eine systematische Verhaltensbeobachtung mittels zwei Beobachterinnen durchgeführt. In dieser Studie wurde die Beobachtung mit Hilfe von Videoaufnahmen vollzogen. Dabei wurde pro Videofilm (ca. 50 Minuten; eine Unterrichtsstunde) 20 Minuten beobachtet. Es wurde möglichst die Mitte dieser 50 Minuten verwendet, in der keine Unterrichtspause vorkam. Die gesamte Beobachtung wurde pro Klasse (A;B;C;D) und Testzeitpunkt (Herbst; Sommer) mit Hilfe von zwei Videofilme á 20 Minuten (2 Einheiten) durchgeführt. Dafür wurde sowohl das Ratingverfahren als auch das Indexsystem herangezogen. So wurde das Verhalten eines jeden Kindes durch zwei Beobachterinnen separat eingestuft. Zu erwähnen und wichtig dabei ist, dass die Beobachterinnen stets denselben Videoabschnitt (dieselben 20 Minuten) unabhängig voneinander angesehen und beurteilt haben, um die Objektivität zu gewährleisten (Burger et al., 2009; Mayring et al., 2005; Stetina et al., 2008; Turner et al., 2009). Um deren Fehlerrate zu bestimmen beziehungsweise diese herauszufinden, wurde später eine Beurteilerübereinstimmung gerechnet (Faßnacht, 1995; Mayring, 2003).

Das Zeitintervall für das Ratingverfahren wurde auf fünf Minuten festgelegt. Somit wurde eine Einheit (20 Minuten) alle fünf Minuten gestoppt und die Einschätzung vollzogen. Dabei wurden die Verhaltensweisen eines Kindes auf der siebenstufigen Skala (1-7) beurteilt oder mit „nicht vorhanden“ (0) bewertet, wenn das Verhalten nicht auftrat.

Das Zeitintervall für das Indexsystem wurde auf 20 Sekunden definiert. So wurden die 20 Minuten alle 20 Sekunden gestoppt und das Auftreten beziehungsweise das Nicht - Auftreten eines Verhaltens durch die Beobachterinnen notiert.

4.6 Operationalisierung

Aspekte emotionaler Kompetenzen und spezielle schulische Parameter werden anhand folgender Konstrukte mit den ihnen untergeordneten Verhaltensbeziehungsweise Ausdrucksweisen erhoben.

Das Konstrukt *Emotionsausdruck verbal* wird wie folgt operationalisiert:

Tabelle 11: Emotionsausdruck

Emotionsausdruck (verbal)	
• Langeweile • Freude • Angst und Unsicherheit	• Zufriedenheit • Interesse • Ärger

Der *Emotionsausdruck* in Bezug auf *Mimik und Gestik* wird wie folgt erhoben:

Tabelle 12: Emotionsausdruck

Emotionsausdruck (Mimik und Gestik)	
• Langeweile • Freude • Angst und Unsicherheit	• Zufriedenheit • Interesse • Ärger

Das Konstrukt *Emotionsregulation* und im Speziellen die *Reaktion auf negatives Feedback* wird folgender Maßen analysiert:

Tabelle 13: Emotionsregulation

Emotionsregulation (Reaktion auf negatives Feedback)	
• stellt Mitarbeit ein, gibt auf • zieht sich zurück • Wut und Ärger	• holt sich Unterstützung /erzählt wie es ihr/ihm geht • zeigt keine Emotionen • Verhaltensänderung

Die *Emotionsregulation* in Bezug auf die *Reaktion auf positives Feedback* wird wie folgt operationalisiert:

Tabelle 14: Emotionsregulation

Emotionsregulation (Reaktion auf positives Feedback)	
• holt sich Zustimmung • Freude und Zufriedenheit • zeigt gesteigertes Interesse	• hält Verhalten aufrecht • zeigt keine Emotionen

Die *Emotionsregulation* und der *passende Gefühlsausdruck bei negativer oder positiver Kritik* wird wie folgt erhoben:

Tabelle 15: Emotionsregulation

Emotionsregulation (zeigt bei positiver und negativer Kritik den passenden Gefühlsausdruck in Bezug auf...)	
• Angst/Unsicherheit • Ärger Langeweile • Interesse	• Freude • Zufriedenheit • lässt sich von den Gefühlen anderer mitreißen

Das Konstrukt *Empathie* wird anhand folgender Ausdrucksweisen analysiert:

Tabelle 16: Empathie

Empathie	
• beobachtet die Gefühlsregungen anderer aufmerksam • reagiert angemessen auf die Gefühlsregungen der anderen • Angst/Unsicherheit • Ärger	• Langeweile • Interesse • Freude • Zufriedenheit • zeigt prosoziales Verhalten bei negativen Emotionen anderer Personen

Die unterschiedlichen *Emotionen* werden wie folgt erhoben:

Tabelle 17: Emotionen

Emotionen	
• Glück/Freude • Trauer • Ärger/Wut • Furcht	• Überraschung • Ekel • Neutral

Die Interaktionen werden wie folgt operationalisiert:

Tabelle 18: Interaktionen

Interaktionen
• Schüler-Lehrer-Interaktion • Schüler-Mitschüler-Interaktion • Schüler-Hund-Interaktion

Das Konstrukt *Klassenklima* wird anhand der angeführten Beispiele erhoben:

Tabelle 19: Klassenklima

Klassenklima	
• Lautstärke Schüler angemessen • Lautstärke Lehrer angemessen • Geräuschpegel in der Klasse angemessen • Lautstärke Schüler zu laut	• Geräuschpegel in der Klasse zu laut • Lautstärke Schüler zu leise • Lautstärke Lehrer zu leise • Geräuschpegel zu leise • Lautstärke Lehrer zu laut

Das *Lehrerverhalten* wird anhand von folgenden Verhaltensweisen operationalisiert:

Tabelle 20: Lehrerverhalten

Lehrerverhalten	
<u>Autoritäres Verhalten:</u> • gibt zukünftiges Tun und Handeln nicht bekannt • erteilt Befehle und gibt Aufgaben vor • bestimmt alle Aktivitäten • lobt und tadelt kollektiv und personenbezogen • benützt Wenn-Dann Sätze (Drohungen) <u>Demokratisches Verhalten:</u> • gibt Überblick und Ziele der Aufgaben an • Entscheidungen werden in der Gruppe diskutiert • führt persönliche Gespräche mit den Schülern • unterstützt und ermutigt Kinder	<u>Laissez-faire Verhalten:</u> • verhält sich passiv; macht wenig Vorgaben • versichert, dass es Hilfe und Info gibt • verhält sich freundlich und neutral • Aufgaben werden nicht bewertet

4.7 Fragestellungen und Hypothesen

In Folgendem werden die Fragestellungen und Hypothesen der Studie angeführt. Es sei erwähnt, dass für Klasse A die Abkürzung K1, für Klasse B die Abkürzung K2, für Klasse C die Abkürzung K3 und für Klasse D die Abkürzung K4 steht.

Fragestellung1A: Kommt es durch die Anwesenheit eines Schulhundes zu einer Veränderung des „*Emotionsausdrucks*“ der beobachteten Kinder?

H0^{1A}: Es kommt zu keiner signifikanten Veränderung der Ergebnisse der beobachteten Kinder hinsichtlich ihres „*Emotionsausdrucks*“ über die Klassen ($\alpha=0,05$).

$$H0^{1A}: \mu_{(K1;K3)} = \mu_{(K2;K4)}$$

H1^{1A}: Es kommt zu einer signifikanten Veränderung der Ergebnisse der beobachteten Kinder hinsichtlich ihres „*Emotionsausdrucks*“ über die Klassen ($\alpha= 0,05$).

$$H1^{1A}: \eta_{(K1;K3)} \neq \eta_{(K2;K4)}$$

Analog zu Fragestellung 1A werden auch die Hypothesen zu folgenden Fragestellungen formuliert:

Fragestellung2A: Kommt es durch die Anwesenheit eines Schulhundes zu einer Veränderung der „*Emotionsregulation*“ der beobachteten Kinder?

Fragestellung3A: Kommt es durch die Anwesenheit eines Schulhundes zu einer Veränderung der „*Empathie*“ der beobachteten Kinder?

Fragestellung4A: Kommt es durch die Anwesenheit eines Schulhundes zu einer Veränderung der „*Emotionen (Glück/Freude; Überraschung; Furcht; Trauer; Ärger/Wut; Ekel; Neutral)*“ der beobachteten Kinder?

Fragestellung5A: Kommt es durch die Anwesenheit eines Schulhundes zu einer Veränderung der „*Interaktionen (Schüler-Lehrer-Interaktion; Schüler-Mitschüler-Interaktion; Schüler-Hund-Interaktion)*“ der beobachteten Kinder?

Fragestellung6A: Kommt es durch die Anwesenheit eines Schulhundes zu einer Veränderung des „*Klassenklimas*“ der beobachteten Kinder?

Fragestellung7A: Kommt es durch die Anwesenheit eines Schulhundes zu einer Veränderung des „*Lehrerverhaltens (autoritären Lehrerverhaltens; demokratischen Lehrerverhaltens; laissez-faire Lehrerverhaltens)*“ innerhalb der Klassen?

5 AUSWERTUNG

Die gewonnenen Daten der Videoanalyse wurden mittels SPSS 15.0 eingegeben sowie statistisch ausgewertet und analysiert. Um zu ermitteln auf welchen Items die Faktoren laden, wurden pro Verfahren (Indexsystem und Ratingverfahren) eine rotierte Faktorenanalysen (Varimax-Rotation) gerechnet. Um die α -Fehlerwahrscheinlichkeit zu ermitteln, die so genannte Irrtumswahrscheinlichkeit, welche dazu führt die Nullhypothese fälschlicherweise zu verwerfen, wurde das Signifikanzniveau für alle Verfahren auf 5% festgelegt. Weiters wurden alle definierten Faktoren einer Reliabilitätsanalyse unterzogen. Anschließend wurden bei beiden Verfahren Skalen für die entsprechenden Faktoren gebildet um weiter rechnen zu können. Die Überprüfung der beiden Testzeitpunkte und der Bedingungen mit und ohne Hund in Bezug auf deren Veränderungen, wurde nun für jeden Faktor mittels einer Varianzanalyse mit Messwiederholung berechnet. Weiters wurde auch die Beurteilerübereinstimmung eines jeden Faktors mit Hilfe der Intraklassenkorrelation ausgewertet.

Darüber hinaus wurden auch die Veränderungen der Merkmale des Konstrukts „Emotionen“ mittels einer Varianzanalyse mit Messwiederholung berechnet. Um zu überprüfen, welches „Lehrerverhalten“ innerhalb der Klassen vorherrschend war, wurden die Mittelwerte der unterschiedlichen Lehrerstile verglichen.

Da es sich im Rahmen dieser Untersuchung um eine sehr kleine Stichprobe handelt, wurde zuzüglich zu den oben angeführten Berechnungen ein nichtparametrisches Verfahren (Welch-Test) gerechnet. Dieses Verfahren wurde sowohl für Berechnungen des Indexsystems, als auch des Ratingverfahrens angewandt, um zusätzliche Ergebnisse zu erhalten und diese mit den oben angeführten Berechnungen vergleichen zu können. Hierfür wurden die Daten aggregiert und Differenzen gebildet um im Anschluss die Berechnung des Welch-Tests vornehmen zu können.

5.1 Ergebnisse

Die durchgeführten Berechnungen zu den oben angeführten Hypothesen und deren relevante Ergebnisse werden in diesem Abschnitt dargestellt. Es wird mit den Berechnungen zum Indexsystem begonnen und danach folgen die Berechnungen zum Ratingverfahren. Zusätzlich werden die Ergebnisse weiterer Berechnungen der Hypothesen, welche nicht mit Hilfe den Auswertungen des Indexsystems oder des Ratingverfahrens ausgewertet werden konnten, aufgelistet. Aufgrund der Basisliteratur zum Thema emotionaler Kompetenzen und Effekte eines Schulhundes wurden die Hypothesen zweiseitig formuliert. Wie bereits erwähnt, wurde das Signifikanzniveau auf 5% ($p=0.05$) festgelegt. In den folgenden Ergebnissen werden Mittelwerte mit MW und Standardabweichungen mit SD gekennzeichnet. Es sei zu erwähnen, dass zuzüglich zu den Ergebnissen der Varianzanalyse Effektstärken berechnet wurden, um die Ergebnisse deutlicher veranschaulichen zu können. Eine Effektstärke ab 0.01 gilt als kleiner, eine Effektstärke ab 0.06 als mittlerer und eine Effektstärke ab 0.14 als großer Effekt.

Weiters ist darauf hinzuweisen, dass die Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung nur dann als signifikant gelten, wenn die Interaktion zwischen Hund und Testzeitpunkt signifikant ist. Zusätzliche Effekte sind wünschenswert, tragen jedoch in dieser Studie nicht zur Feststellung ob die Nullhypothese beibehalten beziehungsweise verworfen werden kann bei. Die signifikante Interaktion zwischen Hund und Testzeitpunkt kann somit als Veränderung zwischen den Gruppen über die Testzeitpunkte gewertet werden und dient daher zur Beantwortung der statistischen Hypothesen.

In Bezug auf das zusätzliche nichtparametrische Verfahren (Welch-Test) ist anzumerken, dass signifikante Ergebnisse auf Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (mit und ohne Hund) hinweisen und somit als zusätzliche Information gelten, jedoch nicht zur Beantwortung der statistischen Hypothesen verwendet werden können.

5.2 Ergebnisse Indexsystem

Im Folgenden werden alle relevanten Ergebnisse in Bezug auf das Indexsystem dargestellt. Es wurde eine **Faktorenanalyse** gerechnet, welche aufgrund des Ellbow-Kriteriums des Eigenwertdiagramms fünf sinnvolle Faktoren erschließen lässt.

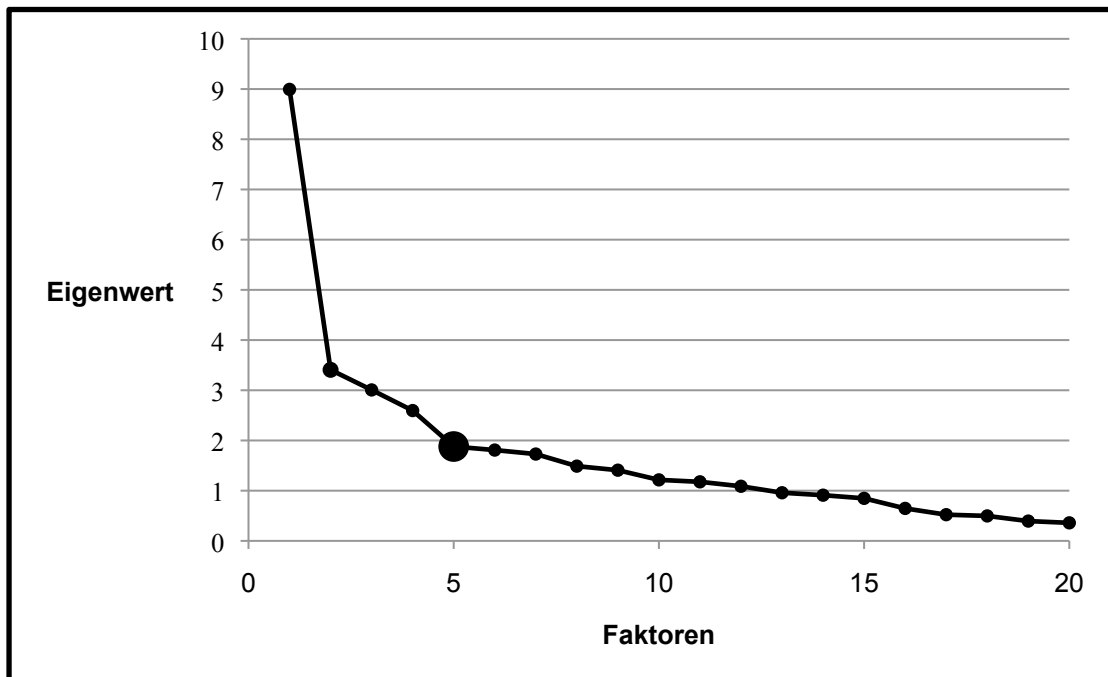


Abbildung 3: Screeplot der Faktorenanalyse

Den Faktoren wurden anhand der Faktorenanalyse einzelne Items zugeordnet. Die Items mit negativen Ladungen wurden für weitere Berechnungen umkodiert.

Der erste Faktor wurde aufgrund von folgenden Items benannt:

Tabelle 21: Items des 1. Faktors und dazugehörige Ladungen

Faktor 1: „positive Kommunikationsfähigkeit“	
* Kontaktaufnahme seitens der Lehrerin (a=0.65) * Kontaktaufnahme seitens der Mitschüler (a=0.78) * Sprachkontakt (a=0.96) * Kommunikation nach Aufforderung (a=0.47) * Kommunikation durch Eigeninitiative (a=0.73) * lässt andere ausreden (a=0.94)	* Lautstärke des Schülers angemessen (a=0.97) * spricht deutlich (a=0.98) * flüssiger Sprachfluss (a=0.98) * angemessene Mimik und Gestik (a=0.98) * Emotionen Glück/Freude (a=0.60) * Emotion Neutral (a= 0.60)

Der zweite Faktor wurde anhand von vier Items wie folgt benannt:

Tabelle 22: Items des 2. Faktors und dazugehörige Ladungen

Faktor 2 „positive Schüler-Lehrer-Interaktion“	
* Interaktion mit der Lehrerin (a=0.87)	* Augenkontakt (a=0.79)
* Kontaktaufnahme seitens des Schülers mit der Lehrerin (a=0.87)	* Blickkontakt gehalten (a=0.55)

Der dritte Faktor wurde mit Hilfe den zugrundeliegenden Items wie folgt benannt:

Tabelle 23: Items des 3. Faktors und dazugehörige Ladungen

Faktor 3 „positive Schüler-Mitschüler-Interaktion“	
* Interaktion mit den Mitschülern (a=0.59)	* Blickkontakt unterbrochen (a=0.73)
* Kontaktaufnahme seitens des Schülers mit den Mitschülern (a=0.60)	

Faktor vier wurde anhand von vier Items benannt:

Tabelle 24: Items des 4. Faktors und dazugehörige Ladungen

Faktor 4 „Kontaktaufnahme mit dem Hund“	
* Interaktion mit dem Hund (a=0.81)	* Kontaktaufnahme seitens des Schülers mit dem Hund (a=0.75)
* Kontaktaufnahme seitens des Hundes (a=0.69)	* Mimik und Gestik unangemessen (a=0.64)

Faktor fünf wurde aufgrund von folgenden Items benannt:

Tabelle 25: Items des 5. Faktors und dazugehörige Ladungen

Faktor 5 „unruhiges Klassenklima“	
* unterbricht andere (a=0.50)	* Geräuschpegel in Klasse angemessen (a=-0.45)
* Lautstärke der Lehrerin angemessen (a=-0.50)	* Lautstärke des Schülers zu laut (a=0.55)
* Geräuschpegel der Klasse zu laut (a=0.70)	* spricht undeutlich (a=0.55)
* Emotionen Ärger/Wut (a=0.60)	

Der erste Faktor repräsentiert „positive Kommunikationsfähigkeit“ mit einem Reliabilitätskoeffizienten von $r=0.89$. Selbiger erklärt 24.22% der Gesamtvarianz. Faktor zwei wurde als „positive Schüler-Lehrer-Interaktion“ definiert und weist einen Reliabilitätskoeffizienten von $r=0.83$. Die erklärte Varianz dieses Faktors beträgt 8.59% der Gesamtvarianz. Als „positive Schüler-Mitschüler-Interaktion“ wurde der dritte Faktor benannt, welcher einen Reliabilitätskoeffizienten von $r=0.84$ repräsentiert. Die erklärte Varianz des Faktors „positive Schüler-Lehrer-Interaktion“ beträgt 7.58% der Gesamtvarianz. Der vierte Faktor lautet „Kontaktaufnahme mit dem Hund“ und weist einen Reliabilitätskoeffizienten von $r=0.72$ auf. Die erklärte Varianz beträgt 7.5% der Gesamtvarianz. Der letzte und somit fünfte Faktor heißt „negatives Klassenklima“ mit einem Reliabilitätskoeffizienten von $r=0.12$. Die erklärte Varianz des letzten Faktors beträgt 7.34% der Gesamtvarianz. Die Gesamtvarianz der 5 Faktoren liegt somit bei 55%.

Für die weitere Berechnung wurden für alle fünf Faktoren Skalen gebildet. Um nun die Veränderungen der beiden Testzeitpunkte und mögliche Effekte der unterschiedlichen Bedingungen zu erfassen, wurde eine **Varianzanalyse mit Messwiederholung** durchgeführt.

Für die Ergebnisse des Faktors eins „positive Kommunikationsfähigkeit“ wird auf die Diplomarbeit von Maxie Fricker verwiesen.

5.2.1 Ergebnisse Indexsystem: Faktor 2

Die Ergebnisse des Faktors „positive Schüler-Lehrer-Interaktion“ werden hier anhand der Zwischensubjekteffekte und eines Liniendiagramms verdeutlicht.

Tabelle 26: Zwischensubjekteffekte „positive Schüler-Lehrer-Interaktion“

	df	F -Wert	p-Wert	Effektstärke
Hund	1 20	0.17	.686	0.01
Testzeitpunkte	1 152	0.99	.320	0.01
Interaktion Hund*Testzeitpunkt	1 152	0.97	.325	0.01

Für die Versuchsbedingungen **Hund**, sowie **Testzeitpunkte** können keine signifikanten Haupteffekte festgestellt werden. Weder die beiden Gruppen noch die

Testzeitpunkte unterscheiden sich. Die **Interaktion zwischen Hund und Testzeitpunkt** weist keine signifikante Wechselwirkung auf. Dies bedeutet, dass keine Veränderung der Gruppe mit und der Gruppe ohne Hund über t1 und t2 festgestellt werden kann. Diese nicht signifikanten Ergebnisse werden durch die kleinen Effekte (0.01) verdeutlicht. Es können somit keinerlei signifikante Ergebnisse nachgewiesen werden. Aus diesem Grund wird die Nullhypothese (H_0^{5A1}) beibehalten.

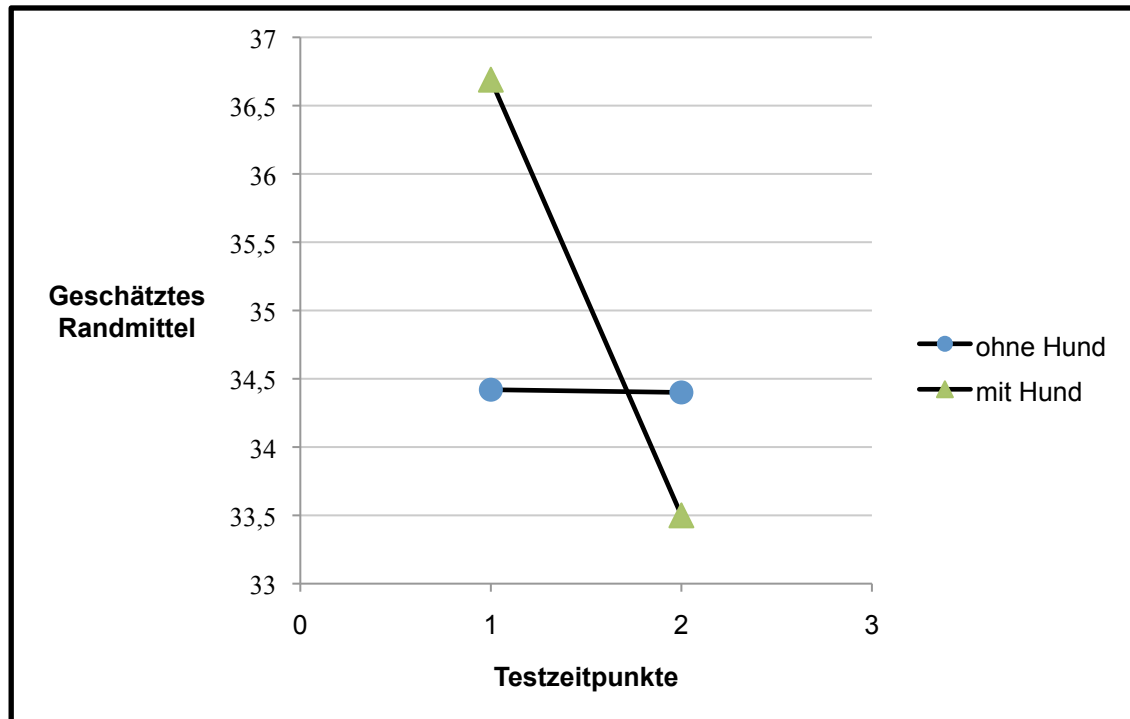


Abbildung 4: Liniendiagramm zur Varianzanalyse „positive Schüler-Lehrer-Interaktion“

Die „positive Schüler-Lehrer-Interaktion“ zeigt in der Gruppe ohne Hund (t1: MW=34.42/SD=11.37; t2: MW=34.40/SD=12.21) und in der Gruppe mit Hund (t1: MW=36.69/SD=9.58; t2: MW=33.50/SD=9.72) weder signifikante Unterschiede, noch signifikanten Veränderungen über die Testzeitpunkte.

5.2.2 Ergebnisse Indexsystem: Faktor 3

Der Faktor „positive Schüler-Mitschüler-Interaktion“ und dessen Ergebnisse, werden hier anhand der Zwischensubjekteffekte und eines Liniendiagramms angeführt.

Tabelle 27: Zwischensubjekteffekte „positive Schüler-Mitschüler-Interaktion“

	df	F-Wert	p-Wert	Effektstärke
Hund	1 20	2.49	.130	0.11
Testzeitpunkte	1 152	10.10	.002	0.06
Interaktion Hund*Testzeitpunkt	1 152	2.82	.095	0.01

Für die Versuchsbedingung **Hund** kann kein signifikantes Ergebnis, jedoch ein mittlerer Effekt (0.11) festgestellt werden. Dennoch kann kein Unterschied zwischen der Gruppe mit und der Gruppe ohne Hund verzeichnet werden. Die Bedingung **Testzeitpunkte** weist einen signifikanten Haupteffekt und einen mittleren Effekt (0.06) auf. Dies bedeutet, dass zwischen den beiden Testzeitpunkten (t1;t2) ein Unterschied vorherrscht. Die **Interaktion zwischen Hund und Testzeitpunkt** weist keine signifikante Wechselwirkung auf, was durch den kleinen Effekt (0.01) verdeutlicht wird. Es gibt daher keine Veränderung der Gruppen über die beiden Testzeitpunkte. Die Nullhypothese (H_0^{5A2}) darf somit nicht verworfen werden.

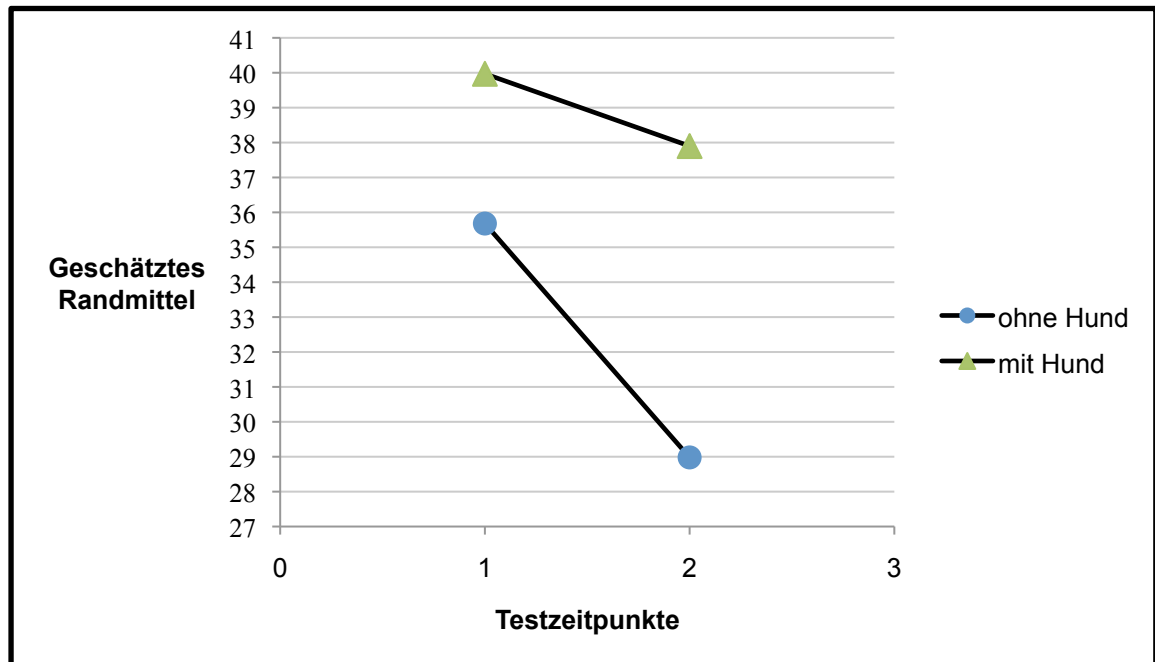


Abbildung 5: Liniendiagramm zur Varianzanalyse „positive Schüler-Mitschüler-Interaktion“

Die „positive Schüler-Mitschüler-Interaktion“ zeigt einen Unterschied zwischen den Testzeitpunkten. Die Gruppe ohne Hund (t1: MW=35.68/SD=15.95; t2: MW=28.98/SD=13.88) und die Gruppe mit Hund (t1: MW=39.97/SD=10.55; t2: MW=37.90/SD=10.59) unterscheiden sich jedoch nicht.

Für die Ergebnisse des Faktors vier „Kontaktaufnahme Hund“ wird auf die Diplomarbeit von Maxie Fricker verwiesen.

5.2.3 Ergebnisse Indexsystem: Faktor 5

Die Berechnung zu Faktor fünf „unruhiges Klassenklima“, werden hier anhand der Zwischensubjekteffekte und eines Liniendiagramms nähergebracht.

Tabelle 28: Zwischensubjekteffekte „unruhiges Klassenklima“

	df	F-Wert	p-Wert	Effektstärke
Hund	1 20	1.34	.261	0.06
Testzeitpunkte	1 152	0.009	.924	0.00
Interaktion Hund*Testzeitpunkt	1 152	3.714	.056	0.02

Für die Versuchsbedingung **Hund** kann kein signifikantes Ergebnis festgestellt werden, wobei ein mittlerer Effekt (0.06) zu verzeichnen ist. Die Bedingung **Testzeitpunkte** weist ebenso keinen signifikanten Haupteffekt auf. Ein Ergebnis, welches hier mit einem äußerst geringen Effekt (0.00) unterstrichen wird. Die **Interaktion zwischen Hund und Testzeitpunkt** zeigt keine signifikante Wechselwirkung und lediglich einen kleinen Effekt (0.02). Weder die Gruppen, noch die Testzeitpunkte unterscheiden sich. Es gibt auch keine Veränderung der beiden Gruppen über die Zeit. Somit kann für keine der Bedingungen ein signifikantes Ergebnisse verzeichnet werden. Die Nullhypothese (H_0^{6A}) muss daher beibehalten werden.

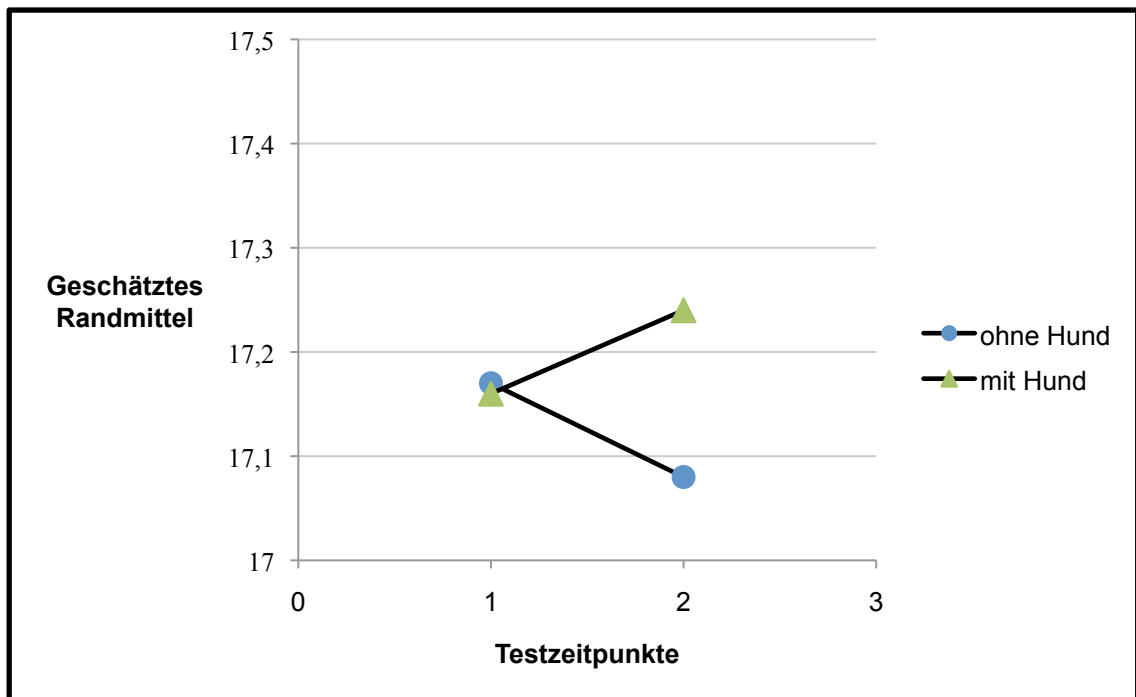


Abbildung 6: Liniendiagramm zur Varianzanalyse „unruhiges Klassenklima“

Für das Konstrukt „unruhiges Klassenklima“ zeigen die Gruppe ohne Hund (t1: MW=17.17/SD=0.17; t2: MW=17.10/SD=0.31) und die Gruppe mit Hund (t1: MW=17.17/SD=0.36; t2: MW=17.24/SD=0.28) keine signifikanten Unterschiede oder Veränderungen über die Zeit.

5.2.4 Ergebnisse Indexsystem: Intraklassenkorrelation

Die Beurteilerübereinstimmung für das Indexsystem wurde mittels **Intraklassenkorrelation** für jeden Faktor berechnet und fällt bei allen Faktoren sehr zufriedenstellend aus.

Tabelle 29: Korrelation innerhalb der Klassen

*Faktor 1	$r_1 = 1.0$
*Faktor 2	$r_2 = 0.992$
*Faktor 3	$r_3 = 0.994$
*Faktor 4	$r_4 = 0.999$
*Faktor 5	$r_5 = 0.960$

5.3 Ergebnisse Ratingverfahren

Im Folgenden werden alle relevanten Ergebnisse in Bezug auf das Ratingverfahren dargestellt. Aufgrund der berechneten **Faktorenanalyse**, wurde anhand des Ellbow-Kriteriums des Eigenwertdiagramms fünf Hauptfaktoren festgelegt.

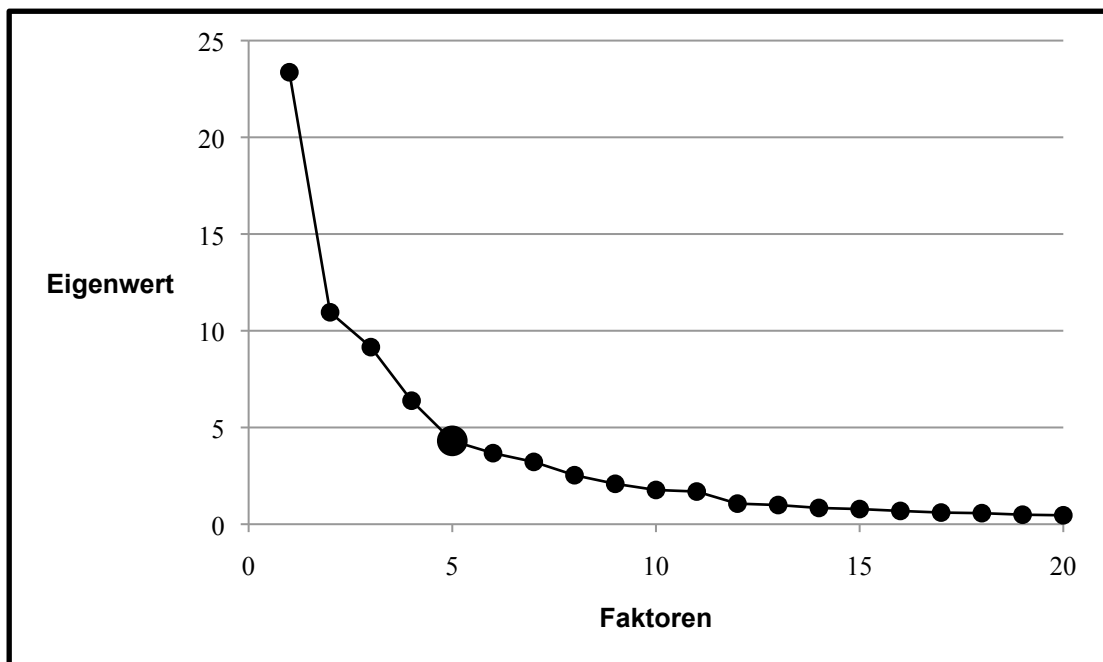


Abbildung 7: Screeplot der Faktorenanalyse

Zahlreiche Items des Ratingverfahrens wurden mittels Faktorenanalyse den fünf Faktoren zugeteilt. Die Items, welche negativ laden, wurden für die weitere Berechnung umkodiert.

Der erste Faktor wurde wie folgt benannt:

Tabelle 30: Items des 1. Faktors und dazugehörige Ladungen

Faktor 1 „Emotionsregulation“	
* angemessene Reaktion auf Kritik (a=0.90) * äußert Komplimente (a=0.94) * akzeptiert Komplimente (a=0.84) * Aufmerksamkeit bei Komplimenten (a=0.76) * Akzeptanz bei Komplimenten (a=0.76) * Körperhaltung bei Komplimenten (a=0.89) * äußert Kritik (a=0.87) * Aufmerksamkeit bei Kritik (a=0.81) <u>Emotionsregulation zeigt passenden Gefühlsausdruck in Bezug auf positive und negative Kritik:</u> * Angst/Unsicherheit (a=0.96) * Ärger (a=0.97) * Langeweile (a=0.95) * Interesse (a=0.88) * Freude (a=0.87) * Zufriedenheit (a=0.76) * lässt sich von den Gefühlen andere mitreißen (a=0.98)	<u>Emotionsregulation bei negativem Feedback:</u> * stellt Mitarbeit ein (a=0.95) * zieht sich zurück (a=0.95) * zeigt Wut und Ärger (a=0.96) * zeigt eine Verhaltensänderung (a=0.73) * holt sich Unterstützung (a=0.97) * zeigt keine Emotionen (a=0.3) <u>Emotionsregulation bei positivem Feedback:</u> * holt sich Zustimmung (a=0.91) * zeigt Freude und Zufriedenheit (a=0.85) * zeigt Interesse (a=0.90) * hält Verhalten aufrecht (a=0.6) * zeigt keine Emotionen (a=0.88)

Der zweite Faktor wurde anhand folgender Items benannt:

Tabelle 31: Items des 2a. Faktors und dazugehörige Ladungen

Faktor 2a: „Schüchternheit“	
* lässt sich nicht unterbrechen (a=0.90) * beginnt Gespräche (a=0.88) * spricht leise (a=0.96) * spricht langsam (a=0.96) * ist passiv/ruhig (a=0.96) * wird beim Sprechen rot (a=0.96)	* unterstreicht verbale Äußerungen durch Mimik und Gestik (a=0.94) * hält Gespräche aufrecht (a=0.90) * spricht wenig (a=0.85) * stottert (a=0.96)

Da der Faktor „Schüchternheit“ Items enthält, welche nicht zum ursprünglichen Konstrukt Schüchternheit passen, wurden diese entfernt (siehe „Schüchternheit neu“).

Tabelle 32: Items des 2b. Faktors und dazugehörige Ladungen

Faktor 2b: „Schüchternheit neu“	
* spricht leise (a=0.96)	* spricht wenig (a=0.85)
* spricht langsam (a=0.96)	* stottert (a=0.96)
* ist passiv/ruhig (a=0.71)	* wird beim Sprechen rot (a=0.96)

Für weitere Informationen verweise ich auf die Diplomarbeit von Maxie Fricker.

Faktor drei wie folgt benannt:

Tabelle 33: Items des 3. Faktors und dazugehörige Ladungen

Faktor 3 „prosoziales Verhalten/Empathie“	
* trägt aktiv zur Zielerreichung der Gruppe bei (a=0.57) * hält Augenkontakt (a=0.53) * hält keinen Blickkontakt (a=0.51) <u>Emotionsausdruck Mimik/Gestik:</u> * Interesse (a=0.70) * Langeweile (a=-0.58) * Zufriedenheit (a=0.55) <u>Prosoziales Verhalten:</u> hier finden sich die gleichen Items und dieselben Ladungen wie bei Empathie	<u>Empathie:</u> * beobachtet Gefühlregungen anderer aufmerksam (a=0.64) * zeigt Anteilnahme an den Gefühlen anderer; in Bezug auf: (a=0.62) * Angst/Unsicherheit (a=0.54) * Ärger (a=0.55) * Freude (a=0.52) * Interesse (a=0.76) * Zufriedenheit (a=0.58) * zeigt prosoziales Verhalten bei negativen Emotionen anderer (a=0.66)

Der vierte Faktor wurde aufgrund folgender Items benannt:

Tabelle 34: Items des 4. Faktors und dazugehörige Ladungen

Faktor 4 „Teamfähigkeit“	
* kritisiert aktiv andere Meinungen (a=0.67) * versucht Konflikte zu schlichten (a=0.56) * Körperhaltung bei Kritik (a=0.82) * Akzeptanz der Kritik (a=0.88)	* geht Kompromisse ein (a=0.92) * geht auf Vorschläge ein (a=0.92) * akzeptiert Kritik (a=0.81) <u>Emotionsausdruck Mimik/Gestik:</u> * zeigt Angst/Unsicherheit (a=-0.66) * zeigt Ärger (a=-0.79)

Der letzte und fünfte Faktor wurde wie folgt benannt:

Tabelle 35: Items des 5. Faktors und dazugehörige Ladungen

Faktor 5 „Emotionsausdruck“	
<u>Emotionsausdruck verbal:</u> * zeigt Angst/Unsicherheit (a=0.88) * zeigt Ärger (a=0.92) * zeigt Freude (a=0.79) * zeigt Interesse (a=0.82) * zeigt Langeweile (a=0.83) * zeigt Zufriedenheit (a=0.81)	* kann andere auf seine Seite ziehen (a=0.56)

Der erste Faktor repräsentiert „Emotionsregulation“ mit einem Reliabilitätskoeffizienten von $r=0.98$. „Emotionsregulation“ erklärt 26.79 % der Gesamtvarianz. Faktor zwei lautet „Schüchternheit“ mit einem Reliabilitätskoeffizienten von $r=0.97$. Die erklärte Varianz dieses Faktors beträgt 11.78 % der Gesamtvarianz. Faktor drei wurde als „Prosoziales Verhalten“ beziehungsweise „Empathie“ definiert, dessen Reliabilitätskoeffizient einen Wert von $r=0.88$ aufweist. Die erklärte Varianz beträgt 11.06 % der Gesamtvarianz. Der vierte Faktor namens „Teamfähigkeit“ hat einen Reliabilitätskoeffizienten von $r=0.77$. Die erklärte Varianz dieses Faktors beträgt 9.99 % der Gesamtvarianz. Der letzte Faktor nennt sich „Emotionsausdruck“ mit einem Reliabilitätskoeffizienten von 0.96. Die weist eine erklärte Varianz von 8.94 % der Gesamtvarianz auf. Die fünf Faktoren erklären insgesamt 68.56% der Gesamtvarianz.

Auch hier wurden für alle fünf Faktoren Skalen gebildet um eine weitere Berechnungen vornehmen zu können. Um mögliche Veränderungen der beiden Testzeitpunkte und die Auswirkungen der unterschiedlichen Bedingungen am Beispiel der einzelnen Faktoren zu erfassen, wurde eine **Varianzanalyse mit Messwiederholung** berechnet.

5.3.1 Ergebnisse Ratingverfahren: Faktor 1

Die Ergebnisse des Faktors „Emotionsregulation“ werden hier anhand der Zwischensubjekteffekte verdeutlicht.

Tabelle 36: Zwischensubjekteffekte „Emotionsregulation“

	df	F-Wert	p-Wert	Effektstärke
Hund	1 20	1.56	.227	0.07
Testzeitpunkte	1 152	1.41	.238	0.01
Interaktion Hund*Testzeitpunkt	1 152	0.12	.895	0.00

Die Versuchsbedingungen **Hund**, als auch **Testzeitpunkte** weisen keine signifikanten Haupteffekte auf. In der ersten Versuchsbedingung kann jedoch von einem mittleren Effekt (0.07) gesprochen werden. In der zweiten Bedingung kann ein kleiner Effekt (0.01) festgestellt werden. Es besteht daher kein Unterschied zwischen den beiden Gruppen und es besteht auch kein Unterschied zwischen den beiden Zeitpunkten. Die **Interaktion zwischen Hund und Testzeitpunkt** verzeichnet ebenso kein signifikantes Ergebnis und somit gibt es keine Veränderung der Gruppen über die Zeit. Auch dieses Ergebnis wird mit Hilfe eines sehr kleinen Effekts (0.00) verdeutlicht. Die Nullhypothese (H_0^{2A}) darf daher nicht verworfen werden.

Da hier die Werte gegen Null gehen, macht es keinen Sinn das Liniendiagramm zur Varianzanalyse „Emotionsregulation“ anzuzeigen.

Für die Ergebnisse des Faktors zwei „Schüchternheit“ wird auf die Diplomarbeit von Maxie Fricker verwiesen.

5.3.2 Ergebnisse Ratingverfahren: Faktor 3

Der Faktor „Empathie“ wird mit Hilfe der Zwischensubjekteffekte und eines Liniendiagramms dargestellt.

Tabelle 37: Zwischensubjekteffekte „Empathie“

	df	F-Wert	p-Wert	Effektstärke
Hund	1 20	5.74	.026	0.22
Testzeitpunkte	1 152	12.03	.001	0.07
Interaktion Hund*Testzeitpunkt	1 152	10.88	.001	0.07

Die Versuchsbedingung **Hund** weist einen signifikanten Haupteffekt auf. Dieses signifikante Ergebnis wird mittels großen Effekts (0.22) unterstrichen. Somit besteht ein Unterschied zwischen der Gruppe mit Hund und der Gruppe ohne Hund. Die Bedingung **Testzeitpunkte** weist ebenso einen signifikanten Effekt auf. Es kann daher ein Unterschied zwischen t1 und t2 verzeichnet werden. In dieser Bedingung verdeutlicht ein mittlerer Effekt (0.07) das Ergebnis. Die Bedingung **Interaktion Hund und Testzeitpunkt** zeigt ein signifikantes Ergebnis. Dies bedeutet, dass sich die beiden Gruppen über die Testzeitpunkte signifikant verändern. Auch hier kann ein mittlerer Effekt (0.07) verzeichnet werden. Es wird somit die Nullhypothese (H_0^{3A}) verworfen.

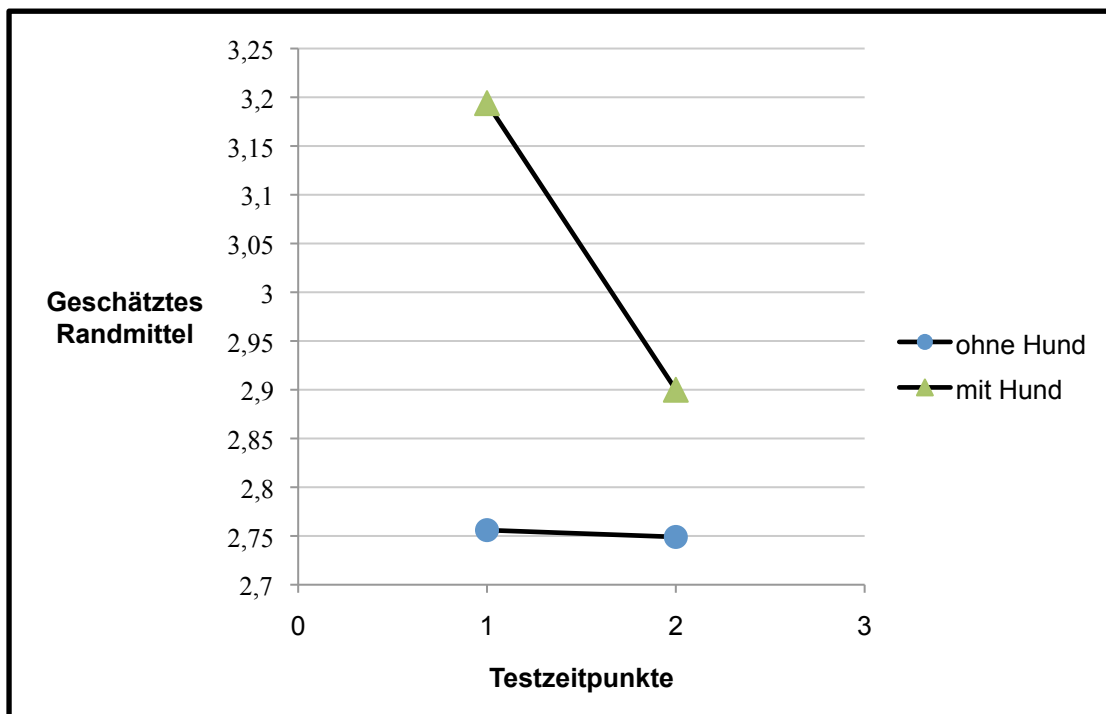


Abbildung 8: Liniendiagramm zur Varianzanalyse „Empathie“

In der Gruppe ohne Hund (t1: MW=2.76/SD=0.28; t2: MW=2.75/SD=0.32) bleibt das empathische Verhalten über die Testzeitpunkte nahezu gleich. In der Gruppe mit Hund (t1: MW=3.19/SD=0.50; t2: MW=2.90/SD=0.38) sinkt die Häufigkeit des gezeigten empathischen Verhaltens über die Zeitpunkte.

Für die Ergebnisse des Faktors vier „Teamfähigkeit“ wird auf die Diplomarbeit von Maxie Fricker verwiesen.

5.3.3 Ergebnisse Ratingverfahren: Faktor 5

Die Ergebnisse des Faktors „Emotionsausdruck“ werden mittels Zwischensubjekteffekte erläutert.

Tabelle 38: Zwischensubjekteffekte „Emotionsausdruck“

	df	F-Wert	p-Wert	Effektstärke
Hund	1 20	4.49	.047	0.18
Testzeitpunkte	1 152	0.69	.409	0.00
Interaktion Hund*Testzeitpunkt	1 152	0.69	.409	0.00

Die Versuchsbedingung **Hund** weist einen signifikanten Haupteffekt und einen großen Effekt (0.18) auf. Somit unterscheidet sich die Versuchsgruppe von der Kontrollgruppe. Die Bedingung **Testzeitpunkte** weist kein signifikantes Ergebnis auf. Der sehr geringe Effekt (0.00) verdeutlicht dieses Ergebnis. Es besteht daher kein Unterschied zwischen den Zeitpunkten. Bei der **Interaktion zwischen Hund und Testzeitpunkt** kann keine signifikante Wechselwirkung festgestellt werden und somit kann keine Veränderung der Gruppen über die Zeitpunkte verzeichnet werden. Auch in dieser Bedingung handelt es sich um einen sehr geringen Effekt (0.00). Es muss die Nullhypothese (H_0^{1A}) beibehalten werden.

Da die Werte des Faktors „Emotionsausdruck“ gegen Null gehen, wird hier kein Liniendiagramm zur Varianzanalyse gezeigt.

5.3.4 Ergebnisse Ratingverfahren: Intraklassenkorrelation

Die Beurteilerübereinstimmung wurde anhand der **Intraklassenkorrelation** berechnet. Alle fünf Faktoren weisen sehr zufriedenstellend Werte auf.

Tabelle 39: Korrelation innerhalb der Klassen

*Faktor 1	$r_1 = 0.999$
*Faktor 2	$r_2 = 0.997$
*Faktor 3	$r_3 = 0.937$
*Faktor 4	$r_4 = 0.986$
*Faktor 5	$r_5 = 0.964$

5.4 Zusätzliche Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden Ergebnisse der Hypothesen dargestellt, welche nicht mit Hilfe der oben angeführten Berechnungen ausgewertet werden konnten.

5.4.1 Ergebnisse Indexsystem: Emotionen

Um die Hypothesen zum Konstrukt „Emotionen“ ausfindig zu machen, wurde eine **Varianzanalyse mit Messwiederholung** über alle Variablen, welche dem Konstrukt zugrunde liegen, berechnet.

Die Ergebnisse der Variable „Emotion Glück/Freude“ werden mittels Zwischensubjekteffekte und Liniendiagramms erläutert.

Tabelle 40: Zwischensubjekteffekte der Variable „Emotion Glück/Freude“

	df	F-Wert	p-Wert	Effektstärke
Hund	1 20	0.99	.331	0.05
Testzeitpunkte	1 152	5.80	.017	0.03
Interaktion Hund*Testzeitpunkt	1 152	0.19	.667	0.01

Die Versuchsbedingung **Hund** weist keinen signifikanten Haupteffekt auf. Dies wird durch den kleinen Effekt (0.05) verdeutlicht. Somit unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht. Die Bedingung **Testzeitpunkte** weist ein signifikantes Ergebnis und einen kleinen Effekt (0.03) auf. Dies bedeutet, dass ein Unterschied zwischen t1 und t2 vorherrscht. Bei der **Interaktion zwischen Hund und Testzeitpunkt** kann keine signifikante Wechselwirkung und nur ein kleiner Effekt (0.01) festgestellt werden. Somit kann keine Veränderung der beiden Gruppen über die Testzeitpunkte verzeichnet werden. Es muss daher die Nullhypothese (H_0^{4A1}) beibehalten werden.

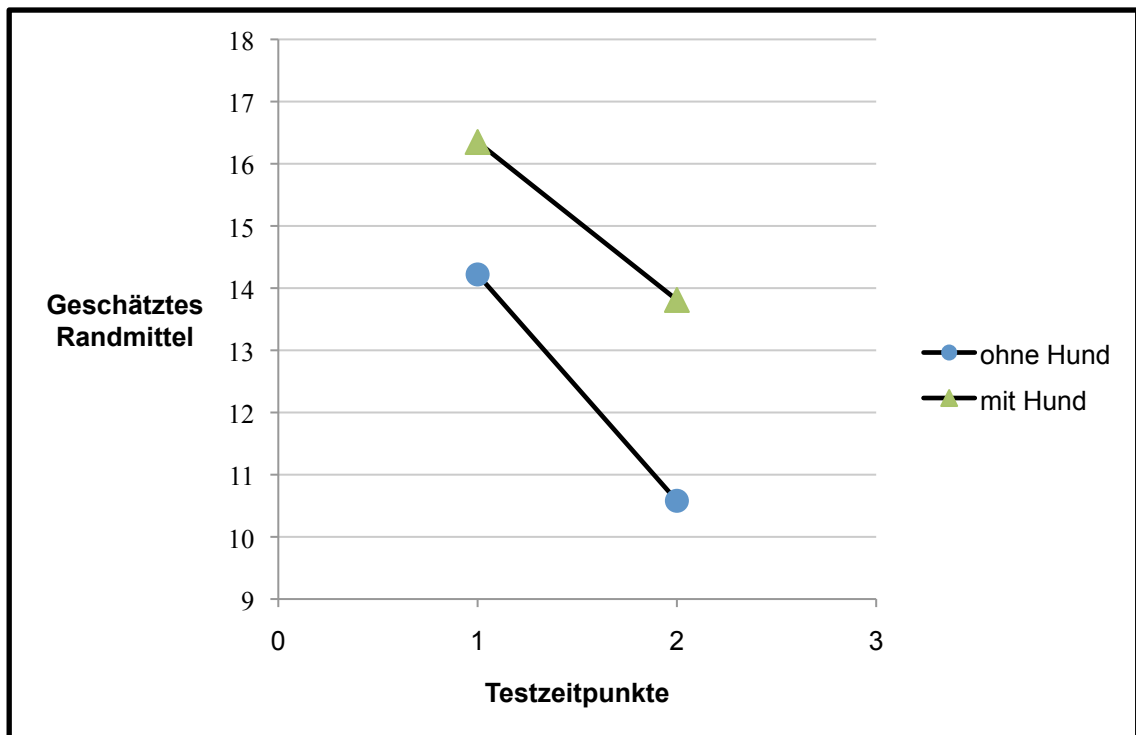


Abbildung 9: Liniendiagramm zur Varianzanalyse „Emotion Glück/Freude“

Das Konstrukt „Emotion Glück/Freude“ unterscheidet sich über die beiden Testzeitpunkte signifikant. Die Gruppe ohne Hund (t1: MW=14.23/SD=9.0; t2: MW=10.58/SD=7.98) und die Gruppe mit Hund (t1: MW=16.35/SD=11.22; t2: MW=13.81/SD=11.10) zeigen jedoch weder einen signifikanten Unterschied noch eine signifikante Veränderung über die Zeit.

Die Berechnungen der Variable „Emotion Überraschung“ werden mittels Zwischensubjekteffekte angeführt. Da hier die Werte gegen Null gehen, kann hier kein Liniendiagramm der Varianzanalyse aufgezeigt werden.

Tabelle 41: Zwischensubjekteffekte der Variable „Emotion Überraschung“

	df	F-Wert	p-Wert	Effektstärke
Hund	1 20	1.21	.284	0.06
Testzeitpunkte	1 152	2.86	.093	0.02
Interaktion Hund*Testzeitpunkt	1 152	2.86	.093	0.02

Die Versuchsbedingungen **Hund** sowie **Testzeitpunkte** weisen keine signifikanten Haupteffekte auf, wobei eine mittlere und eine kleine Effektstärke (0.06; 0.02) festzustellen ist. Es kann daher kein Unterschied zwischen den beiden Gruppen

nachgewiesen werden und auch die beiden Testzeitpunkte unterscheiden sich nicht. In der **Interaktion zwischen Hund und Testzeitpunkt** kann keine signifikante Wechselwirkung und nur ein kleiner Effekt (0.02) festgestellt werden. Somit gibt es keine Veränderung der Gruppen über die Zeitpunkte. Es darf die Nullhypothese (H_0^{4A2}) nicht verworfen werden.

Die Variable „Emotion Furcht“ wird mittels Zwischensubjekteffekte dargeboten. Auch hier gehen die Werte des Liniendiagramms der Varianzanalyse gegen Null und somit wird dies nicht dargestellt.

Tabelle 42: Zwischensubjekteffekte der Variable „Emotion Furcht“

	df	F-Wert	p-Wert	Effektstärke
Hund	1 20	0.83	.374	0.04
Testzeitpunkte	1 152	1.97	.162	0.01
Interaktion Hund*Testzeitpunkt	1 152	1.97	.162	0.01

In keiner der Versuchsbedingungen können signifikante Ergebnisse festgestellt werden. Es besteht daher kein Unterschied zwischen den beiden Gruppen und es besteht auch kein Unterschied zwischen den beiden Testzeitpunkten. Weiters kann keine Veränderung der Gruppen über die Zeit nachgewiesen werden. In allen Bedingungen unterstreichen die kleinen Effekte (0.04; 0.01; 0.01) die Ergebnisse. Die Nullhypothese (H_0^{4A3}) muss daher beibehalten werden.

Zu der Variable „Emotion Trauer“ werden keine Ergebnisse angeführt, da dieses Item nie vorkam und somit von den Berechnungen ausgeschlossen wurde.

Die Berechnungen der Variable „Emotion Ärger/Wut“ werden mittels Zwischensubjekteffekte angeführt. Da hier die Werte gegen Null gehen, kann hier kein Liniendiagramm der Varianzanalyse angeführt werden.

Tabelle 43: Zwischensubjekteffekte der Variable „Emotion Ärger/Wut“

	df	F-Wert	p-Wert	Effektstärke
Hund	1 20	3.04	.096	0.13
Testzeitpunkte	1 152	0.003	.953	0.00
Interaktion Hund*Testzeitpunkt	1 152	0.42	.516	0.00

Die Versuchsbedingung **Hund** verzeichnet keinen signifikanten Haupteffekt, jedoch eine mittlere Effektstärke (0.13). Die Bedingung **Testzeitpunkte** weist keine signifikanten Haupteffekte auf und nur einen äußerst geringen Effekt (0.00). Weder zwischen den Gruppen noch zwischen den Testzeitpunkten können Unterschiede festgestellt werden. In der **Interaktion zwischen Hund und Testzeitpunkt** ist keine signifikante Wechselwirkung nachzuweisen und somit gibt es keine Veränderung der Gruppe mit Hund und der Gruppe ohne Hund über die Zeitpunkte. Auch in dieser Bedingung ist ein äußerst geringer Effekt (0.00) vorzufinden. Es darf die Nullhypothese (H_0^{4A5}) nicht verworfen werden.

Ergebnisse der Variable „Emotion Ekel“ werden mittels Zwischensubjekteffekte dargestellt. Da hier die Werte gegen Null gehen, ist es nicht sinnvoll, ein Liniendiagramm der Varianzanalyse zu zeigen.

Tabelle 44: Zwischensubjekteffekte der Variable „Emotion Ekel“

	df	F-Wert	p-Wert	Effektstärke
Hund	1 20	1.21	.284	0.06
Testzeitpunkte	1 152	2.86	.093	0.02
Interaktion Hund*Testzeitpunkt	1 152	2.86	.093	0.02

Die Versuchsbedingungen **Hund** als auch **Testzeitpunkte** zeigen keine signifikanten Effekte und mittlere, beziehungsweise kleine Effektstärken (0.06; 0.02). Ein Unterschied zwischen der Versuchs- und der Kontrollgruppe kann nicht nachgewiesen werden. Ebenso kann kein Unterschied zwischen t1 und t2 festgestellt werden. Die

Interaktion zwischen Hund und Testzeitpunkt weist ebenso keine signifikante Wechselwirkung auf und verzeichnet lediglich einen kleinen Effekt (0.02). Daher besteht keine Veränderung der Gruppen über die Zeit. Es muss somit die Nullhypothese (H_0^{4A6}) beibehalten werden.

Die Ergebnisse der Variable „Emotion Neutral“ werden mittels Zwischensubjekteffekte sowie Liniendiagramm gezeigt.

Tabelle 45: Zwischensubjekteffekte der Variable „Emotion Neutral“

	df	F-Wert	p-Wert	Effektstärke
Hund	1 20	1.05	.318	0.05
Testzeitpunkte	1 152	4.78	.030	0.03
Interaktion Hund*Testzeitpunkt	1 152	0.13	.723	0.00

Die Versuchsbedingung **Hund** verzeichnet keinen signifikanten Haupteffekt und eine kleine Effektstärke (0.05). Es kann daher kein Unterschied zwischen der Gruppe mit Hund und der Gruppe ohne Hund nachgewiesen werden. Die Bedingung **Testzeitpunkte** zeigt einen signifikanten Haupteffekt bei einer kleinen Effektstärke (0.03). Es besteht somit ein Unterschied zwischen t1 und t2. Die **Interaktion zwischen Hund und Testzeitpunkt** weist keine signifikante Wechselwirkung auf und eine Effektstärke um 0. Daher kann keine Veränderung der Gruppen über die Zeit festgestellt werden. Demnach kann die Nullhypothese (H_0^{4A7}) nicht verworfen werden.

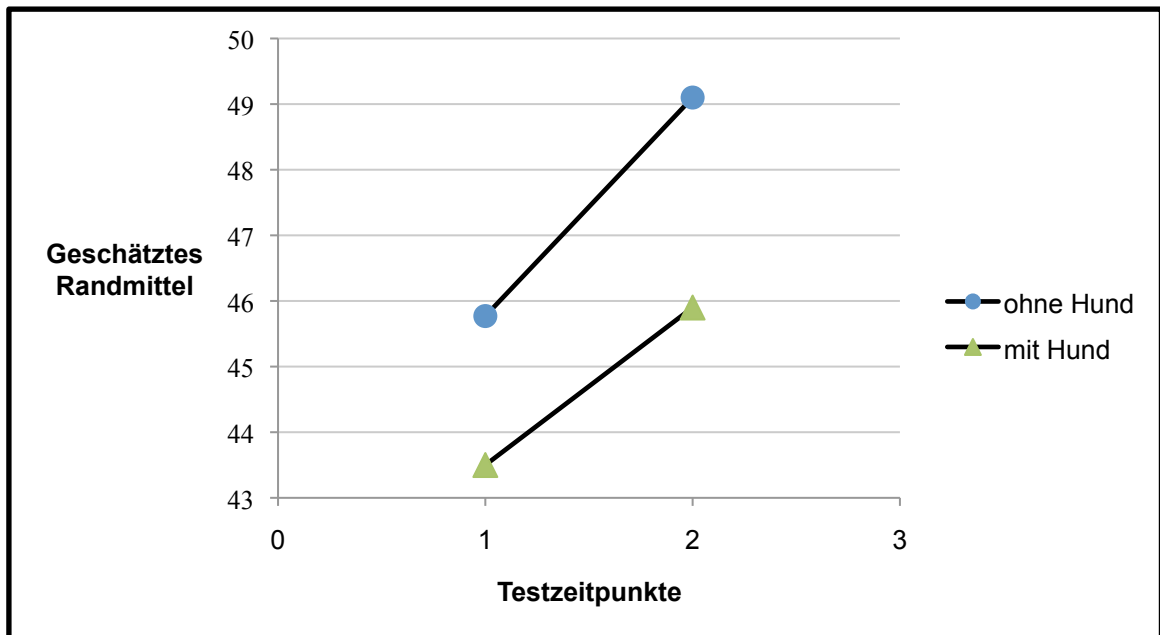


Abbildung 10: Liniendiagramm zur Varianzanalyse „Emotion Neutral“

Das Konstrukt „Emotion Neutral“ unterscheidet sich über die Testzeitpunkte signifikant. Die Gruppe ohne Hund (t_1 : $MW=45.78/SD=8.91$; t_2 : $MW=49.10/SD=8.51$) unterscheidet sich jedoch von der Gruppe mit Hund (t_1 : $MW=43.50/SD=11.28$; t_2 : $MW=45.90/SD=11.01$) nicht signifikant.

5.4.2 Ergebnisse Ratingverfahren: Lehrerverhalten

Da hier die Berechnung mittels Faktorenanalyse statistisch nicht aussagekräftig war, wurden lediglich die Mittelwerte des „Lehrerverhaltens“ innerhalb der Klassen verglichen.

Tabelle 46: Mittelwerte Lehrerverhalten

	autoritärer Stil	demokratischer Stil	laissez-faire Stil
Klasse A	2.20	5.25	4.50
Klasse B	2.30	5.0	4.75
Klasse C	3.10	3.75	3.88
Klasse D	4.80	3.63	3.50

5.5 Ergebnisse: nichtparametrisches Verfahren (Welch-Test)

Das nichtparametrische Verfahren (Welch-Test) wurde gerechnet, um zusätzliche Informationen zu gewinnen und somit die bisherigen Ergebnisse überprüfen zu können. Es wurde ausgewählt, da diese Untersuchung mit einer geringen Stichprobengröße operiert. Es werden die Ergebnisse des Welch-Tests in Bezug auf das Indexsystem angeführt, danach die Ergebnisse des Ratingverfahrens und anschließend die der zusätzlichen Ergebnisse. Als deskriptiver Wert wird bei signifikanten Ergebnissen der Mittelwert (MW) der Differenzen von den Testzeitpunkten (t1;t2) angegeben. Dieser wird für die Gruppe mit Hund (VG) und die Gruppe ohne Hund (KG) dargestellt.

5.5.1 Ergebnisse Indexsystem

In der folgenden Tabelle werden die Ergebnisse des Welch-Tests angeführt. Neben dem T-Wert und dem Freiheitsgrad (df), wird die Signifikanz (p-Wert) angegeben.

Tabelle 47: Welch-Test Ergebnisse Indexsystem

	positive Schüler-Lehrer-Interaktion	positive Schüler-Mitschüler-Interaktion	unruhiges Klassenklima
T-Wert	0.57	-1.06	-1.25
df	10.52	15.12	19.99
p-Wert	.582	.306	.226

„Positive Schüler-Lehrer-Interaktion“ und „positive Schüler-Mitschüler-Interaktion“ weisen ein nicht signifikantes Ergebnis auf. Das bedeutet, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen der Gruppe mit und der Gruppe ohne Hund gibt. „Unruhiges Klassenklima“ weist ebenfalls keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen auf.

5.5.2 Ergebnisse Ratingverfahren

In der unten angeführten Tabelle sind die Ergebnisse des Welch-Tests aufgezeichnet. Es werden der T-Wert und der Freiheitsgrad (df), sowie die Signifikanz (p-Wert) dargestellt.

Tabelle 48: Welch-Test Ergebnisse Ratingverfahren

	Emotionsregulation	Empathie	Emotionsausdruck
T-Wert	-1.28	-3.14	-2.29
df	30.18	39.18	23.00
p-Wert	.210	.003	.032

„Emotionsregulation“ zeigt kein signifikantes Ergebnis. Bei „Empathie“ (MW: VG=3.05/KG=2.75) sowie bei „Emotionsausdruck“ (MW: VG=0.42/KG=0.00) ist ein signifikantes Ergebnis festzustellen. Dies bedeutet, dass ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen vorherrscht.

5.5.3 Zusätzliche Ergebnisse

Das Konstrukt „Emotionen“ wurde mit Hilfe des Welch-Tests berechnet. Es werden der T-Wert und der Freiheitsgrad (df), sowie die Signifikanz (p-Wert) angeführt.

Tabelle 49a: Welch-Test zusätzliche Ergebnisse

	Emotion Furcht	Emotion Ekel	Emotion Neutral
T-Wert	- 1.00	1.00	0.25
df	11.00	9.00	16.58
p-Wert	.339	.343	.806

Sowohl bei „Emotion Furcht“, bei „Emotion Ekel“, als auch bei „Emotion Neutral“ sind keine signifikante Ergebnisse und somit keine Unterschiede zwischen den Gruppen festzustellen.

Tabelle 49b: Welch-Test zusätzliche Ergebnisse

	Emotion Glück/Freude	Emotion Überraschung	Emotion Ärger/Wut
T-Wert	-0.28	-1.00	-0.45
df	18.62	9.00	12.37
p-Wert	.781	.343	.663

„Emotion Glück/Freude“, „Emotion Überraschung“ und „Emotion Ärger/Wut“ zeigen keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Versuchsgruppen.

6 INTERPRETATION UND DISKUSSION

Im folgenden Abschnitt werden die oben angeführten Ergebnisse interpretiert sowie diskutiert. Es wird dabei auf alle oben angeführten Ergebnisse sowie signifikante als auch nicht signifikante Ergebnisse eingegangen.

6.1 Interpretation und Diskussion: Indexsystem

Das **Indexsystem** wurde mittels rotierter Faktorenanalyse und anschließender Varianzanalyse mit Messwiederholung erfasst. Es wurden die Faktoren, nach einer anfänglichen Tendenz zu zwölf und später zu acht, schließlich auf fünf sinnvolle Faktoren reduziert.

Die **Intraklassenkorrelation** und somit die Beurteilerübereinstimmung beim Indexsystem war bei allen fünf Faktoren sehr hoch. Dies bedeutet, dass sich beide Beobachterinnen das Verhalten der beobachteten Kinder sehr ähnlich interpretiert hatten und somit keine großen Unterschiede zwischen den von den Beobachterinnen beurteilten Verhaltenweisen festzustellen sind.

Bei der Varianzanalyse weist der Faktor „**positive Schüler-Lehrer-Interaktion**“ keinerlei signifikante Ergebnisse auf und somit können keine Veränderungen einer „positiven Schüler-Lehrer-Interaktion“ zwischen den Gruppen (mit und ohne Hund) über die Testzeitpunkte (t1; t2) verzeichnet werden.

„**Positive Schüler-Mitschüler-Interaktion**“ verzeichnet keine signifikanten beziehungsweise aussagekräftigen Veränderungen der „positiven Schüler-Mitschüler-Interaktion“ zwischen den Gruppen über die Testzeitpunkte. Lediglich die Versuchsbedingung **Testzeitpunkte** weist einen globalen Unterschied auf. Dies bedeutet, dass sich der Faktor „positive Schüler-Mitschüler-Interaktion“ in Hinblick auf die beiden Testzeitpunkte unterscheidet.

Einen möglichen Grund für diese nicht signifikanten Ergebnisse, können die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Versuchsgruppen darstellen. Die Unterrichtsformen (z.B.: Frontalunterricht, Gruppenarbeit etc.) unterschieden sich in den beiden Versuchsgruppen wesentlich. Diese differenten Formen können die Vergleichbarkeit der Gruppen minimieren und so eine Begründung für die nicht signifikanten Ergebnisse sein. Auch der Lehrstil beziehungsweise das „Lehrerverhalten“ kann in den vier Klassen als different bezeichnet werden. Auch

dieser Aspekt kann dazu beitragen, dass es zu diesen nicht signifikanten Ergebnissen kommt. Hinzu kam, dass sich die Sitzordnungen der Klassen über die Beobachtungseinheiten änderten, weshalb sich die Versuchspersonenanzahl auf 22 reduzierte. Diese geringe Stichprobengröße kann als weiterer Grund angedacht werden, weshalb diese nicht signifikanten Ergebnisse zustande kommen.

Die Berechnungen zum Faktor „**unruhiges Klassenklima**“ zeigen ebenso keine signifikanten Ergebnisse und somit können keine Veränderungen zwischen den beiden Versuchsgruppen über die beiden Testzeitpunkte festgestellt werden.

Dieses nicht signifikante Ergebnis kann ebenso auf die Art der Unterrichtsgestaltung in den beobachteten Einheiten beziehungsweise auf die Anforderungen an die SchülerInnen zurückzuführen sein. Durch die geringe Stichprobengröße führen die mäßig häufig gezeigten Verhaltensweisen möglicherweise zu nicht signifikanten Ergebnissen.

In Bezug auf das **Indexsystem** ergaben die Berechnungen des nichtparametrischen Verfahrens (**Welch-Test**) ebenfalls keine signifikanten Ergebnisse. Dies bedeutet, dass es keinen Unterschied zwischen der Gruppe mit Hund (VG) und der Gruppe ohne Hund (KG) hinsichtlich der „**positiven Schüler-Lehrer-Interaktion**“, der „**positiven Schüler-Mitschüler-Interaktion**“ und des „**unruhigen Klassenklimas**“, gibt. Diese Ergebnisse stimmen mit denen der Varianzanalyse des Indexsystems überein. Diese nicht signifikanten Ergebnisse können, wie bereits oben angeführt, auf die wenig standardisierten Rahmenbedingungen, wie Unterrichtsgestaltung, Unterrichtsinhalte und Lehrstil, zurückgeführt werden.

6.2 Interpretation und Diskussion: Ratingverfahren

Das **Ratingverfahren** wurde ebenso mit einer Faktorenanalyse sowie einer Varianzanalyse mit Messwiederholung ausgewertet. Auch hier wurden anfänglich zwölf und dann acht Faktoren in Erwägung gezogen, wobei sich die Faktorenanzahl dann aufgrund von statistischen Überlegungen auf fünf verringerte.

Auch beim Ratingverfahren ist bei allen fünf Faktoren die **Intraklassenkorrelation** beziehungsweise die Beurteilerübereinstimmung als sehr zufriedenstellend zu bewerten. Dies bedeutet, dass beide Beobachterinnen das Verhalten der beobachteten

Kinder sehr ähnlich beurteilt hatten und nahezu keine Unterschiede zwischen den von den Beobachterinnen analysierten Verhaltenweisen zu verzeichnen sind.

Der Faktor „**Empathie**“ weist in allen Bereichen signifikante Ergebnisse auf. Die Versuchsbedingung **Hund** stellt dabei einen globalen Unterschied bezüglich des empathischen Verhaltens zwischen den Versuchsgruppen dar. Dies bedeutet, dass es einen erkennbaren Unterschied zwischen der Gruppe mit Hund und der Gruppe ohne Hund in Bezug auf das empathische Verhalten der Kinder gibt. Auch die Bedingung **Testzeitpunkte** verzeichnet einen globalen Unterschied. Das empathische Verhalten der Kinder unterscheidet sich demnach sichtlich von t1 zu t2. Bei der **Interaktion zwischen Hund und Testzeitpunkt** lässt sich eine klare Veränderung der Versuchsgruppen mit und ohne Hund über die beiden Testzeitpunkte feststellen. Bei t1 weist die Versuchsgruppe mit Hund ein höheres empathisches Verhalten auf im Vergleich zu der Kontrollgruppe ohne Hund. Bei t2 zeigt die Versuchsgruppe jedoch einen Abfall ihres empathischen Verhaltens, wobei das empathische Verhalten der Kontrollgruppe nahezu gleich bleibt. Trotz des Abfalls konnte das empathische Verhalten in der Versuchsgruppe häufiger beobachtet werden als in der Kontrollgruppe. Es kann daher eine Veränderung der „Empathie“ zwischen den Gruppen über die Zeitpunkte sichergestellt werden.

Das Konstrukt „Empathie“ als einziges signifikantes Ergebnis, weist bei der Versuchsgruppe mit Hund insgesamt höhere Werte auf im Vergleich zu der Gruppe ohne Hund. Da beide Gruppen unterschiedliche Anfangswerte aufweisen kann möglicherweise davon ausgegangen werden, dass in beiden Gruppen ein unterschiedliches empathisches Basisverhalten vorherrscht. Plausibler ist die Annahme, dass sich aufgrund der unterschiedlichen Unterrichtsabläufe bei der Bedingung mit Hund empathischeres Verhalten grundsätzlich häufiger gefragt war als bei der Bedingung ohne Hund. Auch der deutliche Abfall zwischen Testzeitpunkt 1 und Testzeitpunkt 2 der Gruppe mit Hund kann möglicherweise auf die Art der Unterrichtsgestaltung zurückzuführen sein. So zeigt sich das empathische Verhalten der Kinder zwischen den Gruppen über die Testzeitpunkte in seiner Häufigkeit wider erwarten und somit genau gegenteilig in Hinblick auf die Basisliteratur. Unterrichtsform als auch Unterrichtsinhalte können mehr oder weniger empathisches Verhalten hervorrufen und so gelten diese Aspekte als mögliche Begründung. Auch der differente Lehrstil in den einzelnen Klassen kann empathisches Verhalten mehr oder weniger abverlangen und so kann auch dieser als Grund für den Abfall des empathischen Verhaltens gesehen werden. Das signifikante Ergebnis und dessen Richtung, kann

daher mit großer Wahrscheinlichkeit auf die vorherrschenden Rahmenbedingungen zurückzuführen sein.

„**Emotionsregulation**“ als Faktor zeigt keinerlei Anlass Veränderungen in Bezug auf die „Emotionsregulation“ zwischen den Versuchsgruppen über die Testzeitpunkte annehmen zu können.

Bezüglich dem „**Emotionsausdruck**“ kann keine Veränderung festgestellt werden. Die Bedingung **Hund** weist jedoch einen signifikanten Haupteffekt auf. Dies lässt sich mit der Tatsache gleich setzen, dass sich Versuchsgruppe und Kontrollgruppe unterscheiden. Es kann jedoch keine signifikante Veränderung der Gruppen über die Testzeitpunkte verzeichnet werden.

Diese nicht signifikanten Ergebnisse haben mit einer großen Wahrscheinlichkeit ihren Ursprung in der sehr kleinen Stichprobengröße. 22 Versuchspersonen sind eine zu geringe Anzahl um statistisch wertvolle Aussagen durchführen zu können. Darüber hinaus kann angenommen werden, dass die nicht signifikanten Ergebnisse auch darauf beruhen, dass einzelne Konstrukte und deren Variablen nie bis kaum in den beobachteten Einheiten vorkamen. So können auch hier die Unterrichtsform als auch der Lehrstil als Gründe dieser nicht signifikanten Ergebnisse angeführt werden. Da kaum bis gar keine „Emotionsregulation“ im Unterricht gefordert wird, kann diese kaum in den beobachteten Einheiten auftreten. Dasselbe gilt auch für den verbalen „Emotionsausdruck“. Treten kaum Situationen auf in denen dieser gefordert wird, kann dieser bei einer sehr geringen Stichprobengröße nur wenig aussagekräftig in die Berechnungen mit einfließen.

Hinsichtlich der Berechnungen des nichtparametrischen Verfahrens (**Welch-Test**) in Bezug auf das **Ratingverfahrens** kann kein Unterschied zwischen der Gruppe mit Hund und der Gruppe ohne Hund in Hinblick auf die „**Emotionsregulation**“ festgestellt werden. Dieses Ergebnis stimmt mit dem der Varianzanalyse überein. Es kann davon ausgegangen werden, dass dieses Konstrukt kein signifikantes Ergebnis vorweist, da die Regulation der Emotionen in den untersuchten Einheiten nie bis kaum gefordert wurde. Darüber hinaus muss auch hier erneut auf die geringe Stichprobengröße hingewiesen werden und auf deren mögliche Auswirkung auf das Ergebnis.

Zwischen der Versuchs- und der Kontrollgruppe kann jedoch ein signifikanter Unterschied in Bezug auf die „**Empathie**“ und den „**Emotionsausdruck**“ festgestellt werden. Hierbei ist zu erwähnen, dass das empathische Verhalten in der Gruppe mit Hund in Summe häufiger vorkommt als in der Gruppe ohne Hund (MW: VG=3.05/KG=2.75). Dieses Ergebnis stimmt mit dem der Varianzanalyse überein (siehe globaler Unterschied *Hund*). Der Umstand, dass das empathische Verhalten in der Gruppe mit Hund insgesamt häufiger vorkommt, kann als positiv gewertet werden. Dieses Ergebnis ist in Hinblick auf die Basisliteratur somit wünschenswert. Wie in der Varianzanalyse jedoch ersichtlich (siehe Liniendiagramm), fällt das empathische Verhalten in der Gruppe mit Hund beim zweiten Testzeitpunkt ab. Der Welch-Test bestätigt somit lediglich den signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen, die Veränderung in eine negative Richtung der Versuchsgruppe, lässt jedoch auf die nicht standardisierten Rahmenbedingungen Rückschlüsse ziehen. Unterrichtsgestaltung, Lehrstil etc. nehmen somit Einfluss auf das zu beobachtende Verhalten und deren unstandardisiertes Vorfinden kann als Verzerrung der Messergebnisse gewertet werden.

In Hinblick auf den „**Emotionsausdruck**“ kann ebenso von einer Übereinstimmung zwischen Varianzanalyse (siehe globaler Unterschied *Hund*) und Welch-Test gesprochen werden. Denn bei dem Ergebnis des Welch-Tests, als auch bei dem der Varianzanalyse, liegt ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen vor. Die Versuchsgruppe mit Hund zeigt in Summe häufiger einen „Emotionsausdruck“ als die Versuchsgruppe ohne Hund (MW: VG=0.42/KG=0.00). Aus den Beobachtungen ist jedoch ersichtlich, dass auch dieses Konstrukt eines von jenen ist, welches äußerst selten bis überhaupt nicht in den untersuchten Einheiten gefordert wurde. Somit lässt dieser Zustand das nicht signifikante Ergebnis der Varianzanalyse erklären. Unstandardisierte Bedingungen sind somit auch hier ein Grund, weshalb die Ergebnisse als verzerrt bewertet werden können.

6.3 Interpretation und Diskussion: zusätzliche Ergebnisse

Die Variable „**Emotion Glück/Freude**“ weist keine aussagekräftige Veränderung auf. Die Bedingung **Testzeitpunkte** verzeichnet jedoch ein signifikantes Ergebnis auf. Dies bedeutet, dass sich in Bezug auf die „Emotion Glück/Freude“ Unterschiede zwischen t1 und t2 festzustellen sind. Es konnte jedoch keine

Veränderung der „Emotion Glück/Freude“ zwischen den Gruppen über die Zeit gezeigt werden.

Für die Variable „**Emotion Neutral**“ kann keine signifikante Veränderung festgestellt werden. Lediglich die Bedingung **Testzeitpunkte** zeigt einen globalen Unterschied. Daher kann davon ausgegangen werden, dass sich das Verhalten der Kinder in Bezug auf die „Emotion Neutral“ zwischen t1 und t2 unterscheidet. Eine signifikante Veränderung der Gruppen über die Zeit kann jedoch nicht festgestellt werden.

Diese beiden Bedingungen traten am häufigsten von allen Emotionen auf. So wurde am häufigsten über alle Kinder und Einheiten die „Emotion Glück/Freude“ oder ein neutraler Emotionsausdruck gezeigt. Die beiden Ergebnisse sind jedoch als nicht signifikant zu verzeichnen und daher kann keine Veränderung dieser Emotionen zwischen den Gruppen festgestellt werden. Diese Gegebenheit kann möglicherweise auf die geringe Stichprobengröße zurückgeführt werden.

Die Variable „**Emotion Überraschung**“ zeigt keinerlei Veränderungen in Bezug auf das Auftreten der „Emotion Überraschung“ zwischen den Versuchsgruppen über die Testzeitpunkte.

„**Emotion Furcht**“ verzeichnet keine signifikanten Ergebnisse und somit ist keine Veränderung zwischen den Gruppen festzustellen.

Die Variable „**Emotion Ärger/Wut**“ weist keine Veränderungen in Bezug auf das Auftreten der „Emotion Ärger/Wut“ zwischen den Versuchsbedingungen mit und ohne Hund über t1 und t2 auf.

„**Emotion Ekel**“ weist ebenso keine aussagekräftige Veränderung in Bezug auf die gewählte Fragestellung auf.

Diese vier Emotionen kamen nahe zu nie in den Beobachtungen vor. Das geringe Auftreten kann ein Grund für die nicht signifikanten Ergebnisse darstellen. Da wenige Situationen in den beobachteten Einheiten diese Emotionen hervorgerufen haben, können die gezeigten Emotionen vor allem auch aufgrund der geringen Versuchspersonenanzahl zu nicht signifikanten Ergebnissen führen. Weiters sei nochmals zu erwähnen, dass die „Emotion Trauer“ in den beobachteten Einheiten nie vorkam und somit von den Berechnungen zur Gänze ausgeschlossen wurde.

In Bezug auf die zusätzlichen Ergebnisse weist die nichtparametrische Berechnung (**Welch-Test**) bei allen **Emotionen** keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen auf. Die „**Emotion Trauer**“ wurde aus den Berechnungen ausgeschlossen, da diese Emotion nie gezeigt wurde. „**Emotion Furcht**“, „**Emotion Ekel**“, „**Emotion Überraschung**“, als auch „**Emotion Ärger/Wut**“ weisen nicht signifikante Unterschiede auf, welche mit hoher Wahrscheinlichkeit darauf zurückzuführen sind, dass diese Emotionen nie bis kaum auftraten. Die Berechnungen der Varianzanalyse zeigen ebenso nicht signifikante Ergebnisse und stimmen daher mit denen des Welch-Tests überein. Bei „**Emotion Glück/Freude**“, als auch „**Emotion Neutral**“ können ebenso keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Die Gruppe mit Hund und die Gruppe ohne Hund unterscheiden sich daher nicht signifikant. Bei den Ergebnissen der Varianzanalyse sind bei beiden Emotionen lediglich signifikante Unterschiede über die Testzeitpunkte zu verzeichnen. Eine Veränderung der Gruppen über die Zeit konnte mit Hilfe der Varianzanalyse nicht aufgezeigt werden. Obwohl diese beiden Emotionen häufig vorkamen, kann dieser nicht signifikante Unterschied zwischen den Versuchsgruppen bei beiden Verfahren auf die sehr kleine Stichprobengröße zurückgeführt werden. Dies kann einen möglichen Grund für diese nicht signifikanten Ergebnisse darstellen, da daher eine Signifikanz der Ergebnisse nur sehr schwer erzielt werden kann.

Das Konstrukt „**Lehrerverhalten**“ wurde anhand des autoritären, demokratischen sowie laissez-fairen Lehrstiles beurteilt. In Klasse A konnte über die Testzeitpunkte der demokratische Lehrstil beobachtet werden. In Klasse B ebenso der demokratische Stil. In Klasse C trat der laissez-faire Stil am häufigsten auf und in Klasse D der autoritäre. Da in Klasse A sowie C die Versuchsbedingung mit Hund vorherrschte und die beiden Klassen unterschiedliche Lehrstile aufweisen, kann kein spezieller Lehrstil in Bezug auf die Anwesenheit eines Schulhundes über die Zeitpunkte festgestellt werden.

Da sich die Unterrichtsinhalte in den beobachteten Einheiten äußerst unterschieden, kann das Lehrerverhalten beziehungsweise der Unterrichtsstil der LehrerInnen kaum miteinander verglichen werden. Es wurden somit die einzelnen Unterrichtsstunden der Klassen nicht einheitlich abgehalten. In allen Klassen und in jeder Unterrichtsstunde wurden demnach unterschiedliche Inhalte sowie Vortragsweisen beziehungsweise Unterrichtsabläufe beobachtet. So ist es auch nicht überraschend, dass kein konkreter Lehrstil in den Klassen mit Hund ausfindig zu machen ist beziehungsweise die beiden Versuchsgruppen nicht vergleichbar sind. Dies können mögliche Gründe

darstellen, weshalb kein für die unterschiedlichen Versuchsbedingungen einheitliches Lehrerverhalten festzustellen ist.

Zusammenfassend ist anzunehmen, dass neben Unterrichtsgestaltung, Unterrichtsinhalt, Sitzordnung auch das Lehrerverhalten Einfluss auf das zu beobachtende Verhalten ausüben. Das beobachtete Lehrerverhalten dient als Beleg, dass selbiges in den verschiedenen Klassen unterschiedlich stattgefunden hat und somit als Störeinfluss gewertet werden kann. Die angegebenen Ergebnisse unterstreichen die Tatsache, dass gegebene Rahmenbedingungen zu standardisieren sind, da diese andernfalls als negativer Einfluss und somit als Verzerrungsgrund der Ergebnisse zu bewerten sind. Auch die Stichprobengröße sollte eine gewisse Mindestgröße aufbringen um aussagekräftige Ergebnisse gewährleisten zu können.

7 KRITIK UND AUSBLICK

Im Folgenden wird die angeführte Studie kritisch betrachtet und ein ausführlicher Ausblick für zukünftige Studien gegeben.

In Anbetracht der vorliegenden Ergebnisse kann kritisch angemerkt werden, dass eine aussagekräftige Studie in erster Linie nur dann zu wissenschaftlich wertvollen Ergebnissen führen kann, wenn die Rahmenbedingungen zur Gänze einheitlich sowie standardisiert vorliegen. Da Bedingungen wie Unterrichtsgestaltung, Unterrichtsinhalte, Lehrstil, Sitzordnung als auch Stichprobengröße mäßig standardisiert vorliegen, können diese als Grund der Richtung der signifikanten Ergebnisse als auch der zahlreichen nicht signifikanten Ergebnisse angeführt werden. Es ist von einer Mischung möglicher Störfaktoren auszugehen und somit können einzelne Ergebnisse sehr wahrscheinlich auf diese zurückzuführen sein.

In zukünftigen Studien dieser Art wird daher empfohlen, die erwähnten Rahmenbedingungen für alle Versuchsgruppen einheitlich zu gestalten.

Diese Empfehlung bezieht sich in erster Linie auf die Unterrichtsgestaltung. Es sind die Einheiten demnach so zu wählen, dass einheitliche Unterrichtsabläufe beobachtbar sind. In allen Versuchsgruppen sollen zu den gleichen Beobachtungszeitpunkten dieselben Unterrichtsformen vorliegen. Beispielhaft könnten in der ersten Einheit (E1) zum ersten Beobachtungszeitpunkt (t1) alle Klassen Gruppenarbeiten zu verrichten haben. Weitere Möglichkeiten dieser Art könnten Frontalunterricht, Einzelarbeiten, Singstunde etc. darstellen. Die Standardisierung der Unterrichtsgestaltung ist

unabdingbar um die unterschiedlichen Versuchsbedingungen vergleichen zu können und mögliche Störfaktoren ausschließen zu können.

Weiters stellen die standardisierten Unterrichtsinhalte eine entscheidende Komponente dar. Diese Rahmenbedingung sollte ebenso in allen Versuchsgruppen zu denselben Zeitpunkten und Einheiten standardisiert vorliegen. Beispielhaft könnte in der ersten Einheit zum ersten Zeitpunkt in allen Klassen das Unterrichtsfach Deutsch inhaltlich zu beobachten sein. Auch dieses Element, in einer Studie dieser Art, ist für eine aussagekräftige Vergleichbarkeit von enormer Bedeutung.

Der Lehrstil in den unterschiedlichen Klassen sollte ebenso standardisiert werden. So sollte der Lehrstil der Lehrerinnen im Vorhinein analysiert und zugeteilt werden um auch in Bezug auf diese Rahmenbedingungen mögliche Störfaktoren ausschließen zu können. Herrscht beispielsweise in allen beobachteten Versuchsbedingungen ein demokratischer Lehrstil vor, so kann auch in diesem Fall die Qualität der Vergleichbarkeit optimiert werden.

Darüber hinaus ist die Standardisierung der Sitzordnung eine weitere sehr wichtige Komponente. Es ist darauf zu achten, dass diese in den Klassen über die Testzeitpunkte gleich bleibt und so das Risiko von möglichen Störfaktoren (gegenseitiger Beeinflussung der MitschülerInnen, differente Gruppendynamik etc.) minimiert wird.

Liegen alle diese Rahmenbedingungen standardisiert vor, kann eine optimale Datengewinnung als auch eine optimale Beobachtungsmöglichkeit gewährleistet werden. Zu erwähnen sei, dass das Datenmaterial beziehungsweise die Videoaufnahmen die Vorderseite der SchülerInnen und diese dabei möglichst nahe aufzeichnen sollten. Weiters ist auf die Ton- als auch Bildqualität zu achten um Geräusche und Gespräche als auch Mimik und Gestik mit hoher Richtigkeit zuordnen zu können. Darüber hinaus ist eine ausreichende Stichprobengröße eine weitere wünschenswerte Komponente um aussagekräftige Ergebnisse zu erzielen.

Werden all diese, für die Wissenschaft bedeutsamen, Komponenten in zukünftigen Studien einheitlich beachtet und ausgeführt, können wissenschaftlich wertvolle Ergebnisse mit einer höheren Wahrscheinlichkeit verzeichnet werden.

8 ZUSAMMENFASSUNG

Emotionen treten im Laufe eines Lebens facettenreich auf. Emotionale Kompetenzen sind ebenso ein sehr komplexes Feld. Die emotionalen Fertigkeiten Empathie, Emotionsausdruck und Emotionsregulation sind essentielle Bausteine emotionaler Kompetenzen und stellen sich ergänzende und zusammenhängende Komponenten dar. Sie sind der Motor unseres täglichen, individuellen als auch sozialen Lebens. Emotionale Kompetenzen eröffnen uns eine große Bandbreite an Verhaltensmöglichkeiten im Alltag. Sie erleichtert uns, flexibel auf verschiedenste Situationen und Herausforderungen eingehen sowie reagieren zu können. Die Voraussetzungen dazu sind biologisch gegeben und werden im Laufe unseres Lebens perfektioniert und ausgebaut. Die Art der Ausprägung ist an unsere kulturellen und individuellen Vorstellungen als auch Rahmenbedingungen gekoppelt. Somit steuert die soziale Umwelt diese maßgeblich und dessen sollte sich die betreffende Umwelt auch bewusst sein.

Das soziale Umfeld und vor allem die Menschen, die einer Person sehr nahe stehen, fungieren als Modellpersonen. Der Mensch orientiert sich an deren emotionalen Verhaltens- und Ausdrucksweisen und lernt so sein Leben lang. Die Ausbildung dieser vielfältigen Fähigkeiten kann deshalb auch bewusst gefördert werden. Diese Förderung kann jedoch nicht nur durch zwischenmenschliche Interaktionen stattfinden, sondern auch durch die Interaktion mit Tieren. Tiere und insbesondere Haustiere stehen in engem Kontakt mit dem Menschen. Haustiere treten dabei als soziale Partner auf, welche dem Menschen im täglichen Leben stets zur Seite stehen. Der Mensch orientiert sich am Tier ebenso wie an seinen Mitmenschen, wobei das Tier als neutrales Gegenüber gilt, welches nicht von soziokulturellen Werten geprägt ist. Durch diese spezielle Mensch-Tier-Beziehung und vor allem durch den bedingungslosen Zusammenhalt entsteht eine sehr enge Bindung zwischen Mensch und Tier, die den Menschen in emotionalen Bereichen vollkommener werden lässt. Die Mensch-Tier-Interaktion ist demnach ein wertvoller Faktor zur Ausbildung und Optimierung emotionaler Fertigkeiten. Durch die Interaktion mit Tieren und im Speziellen mit dem Hund agieren wir hilfsbereiter und empathischer in zwischenmenschlichen Situationen. Wir treten leichter in Kontakt mit anderen Personen und werden emotional kompetenter. Beherrschen wir zahlreiche emotionale Fertigkeiten, so ermöglicht uns dies sehr wahrscheinlich angepasst, erfolgreich und flexibel auf verschiedenste soziale als auch persönliche Herausforderungen zu reagieren.

Der Kontext Schule ist ein Bereich des Lebens indem wir diese Fertigkeiten ganz besonders benötigen. Herausforderungen im schulischen Alltag können verschiedenartig auftreten und verlangen viel von Kindern und Jugendlichen. Doch auch in diesem fordernden Umfeld besteht die Möglichkeit emotionale Fertigkeiten erfolgreich zu fördern. Durch tiergestützte Arbeit können wichtige und vor allem für den Schulalltag entscheidende sozio-emotionale Komponenten er- beziehungsweise umgelernt werden. Lernspezifischen Emotionen und emotionalen Fertigkeiten sowie der Einfluss des schulischen Umfelds (LehrerInnen und MitschülerInnen) sind dabei zu beachten, um Erfolge als auch Verbesserungen gewährleisten zu können. Die Arbeit mit dem Tier im schulischen Kontext und demnach tiergestützte Pädagogik erweist sich hierfür als ein sehr erfolgreiches Format. Die alleinige Anwesenheit eines Hundes zeigt, laut zahlreicher Studien, Verbesserungen im Bereich der emotionalen Kompetenzen. Durch die Anwesenheit eines Tieres agieren Kinder und Jugendliche im Laufe der Zeit sichtbar empathischer sowie einfühlsamer. Sie können sich an soziale Gegebenheiten besser anpassen und mit emotionalen Herausforderungen adäquater umgehen. So verhilft das Tier, in den meisten Fällen der Hund, dem Menschen das Leben erfolgreicher zu meistern und so zu mehr Zufriedenheit zu gelangen.

Die angeführte Studie hat die Thematik tiergestützte Arbeit im schulischen Kontext aufgegriffen und untersucht. Mittels der alleinigen Anwesenheit eines Hundes sowie kurzen Interaktionen und Übungen mit dem Hund war es Ziel dieser Studie, Veränderungen und Effekte in Bezug auf emotionale Fertigkeiten sowie Veränderungen im Bereich des schulischen Umfelds ausfindig zu machen. Es wurden demnach im Lebensbereich Schule emotionale Komponenten wie (Lern-)Emotionen, Emotionsausdruck, Emotionsregulation als auch Empathie mittels Videomaterial beobachtet als auch beurteilt. Das Lehrerverhalten als auch das Interaktionsverhalten in der Klasse sowie das Klassenklima wurden ebenso mittels Verhaltensbeobachtung analysiert. Die Verhaltensbeobachtung wurde mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS 15.0 ausgewertet. Das Signifikanzniveau wurde für alle Verfahren auf 5% festgelegt. Für das Indexsystem als auch für das Ratingverfahren wurde eine rotierter Faktorenanalyse und anschließend eine Varianzanalyse mit Messwiederholung gerechnet. Da jedoch eine sehr geringe Stichprobengröße vorliegt, wurde zusätzlich ein nichtparametrisches Verfahren (Welch-Test) gerechnet, um so zuverlässige Ergebnisse zu gewährleisten. Weiters wurden zusätzliche Ergebnisse angeführt, da für bestimmte Konstrukte weitere Berechnungen notwendig waren. Darüber hinaus wurden Intraklassenkorrelationen berechnet um die Beurteilerübereinstimmungen

sowohl in Bezug auf das Indexsystem als auch in Bezug auf das Ratingverfahren zu überprüfen. Hierbei soll betont werden, dass eine sehr zufriedenstellende Beurteilerübereinstimmung in allen Bereichen vorliegt.

In der angeführten Studie können jedoch bis auf eine Veränderung, keine signifikanten Veränderungen festgestellt werden. „Empathie“ weist als einziges Konstrukt ein signifikantes Ergebnis auf, jedoch in der Versuchsgruppe mit Hund mit abfallender Häufigkeit. Dies zeigt sich auch bei den Ergebnissen des nichtparametrischen Verfahrens (Welch-Test). Somit ist ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Versuchsgruppen vorzufinden. Die Veränderung in die negative Richtung beziehungsweise dieser signifikante Unterschied, stellen zwar eine Veränderung/einen Unterschied dar, jedoch gegen die Erwartungen, welche auf der zugrunde liegenden Literatur basieren. Diese untypische Veränderung als auch alle weiteren Ergebnisse können mit einer hohen Wahrscheinlichkeit auf die vorherrschenden unstandardisierten Rahmenbedingungen zurückzuführen sein. Aufgrund der uneinheitlichen Bedingungen kann angenommen werden, dass die Vergleichbarkeit minimiert wurde. Beispielfhaft kann hier das Konstrukt „Lehrerverhalten“ erwähnt werden, da der Lehrstil in den Klassen unterschiedlich stattgefunden hat und so als unstandardisierte Rahmenbedingung zu bewerten ist. Hinzu kommt, dass eine zu geringe Stichprobengröße von 22 Personen vorliegt und so auch diese Komponente als unvorteilhaft zu werten ist. Weiters sei angemerkt, dass einzelne Konstrukte in den Untersuchungseinheiten kaum vorkamen und somit auch dies als wenig förderlich in Hinblick auf signifikante Ergebnisse ist. Aufgrund dieser zahlreichen Mängel ist anzunehmen, dass die Ergebnisse möglicherweise verzerrt und so nur wenig aussagekräftig sind.

Zukünftigen Studien wird daher empfohlen auf die Standardisierung aller Rahmenbedingungen als auch auf eine ausreichend große Stichprobe zu achten. Um angeführte Defizite im Vorhinein ausschließen zu können, wäre es vorteilhaft die unterschiedlichen Versuchsbedingungen, die einzelnen Unterrichtseinheiten als auch die Beobachtungszeitpunkte formal als auch inhaltlich einheitlich zu gestalten. Unterrichtsformen (z.B.: Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Einzelarbeit etc.) als auch Unterrichtsinhalte (z.B.: Unterrichtsfach Deutsch, Mathematik, Englisch etc.) sind zu standardisieren, der Lehrstil des Lehrpersonals (z.B.: demokratischer Lehrstil, autoritärer Lehrstil etc.) zu vereinheitlichen. Auch die Sitzordnung der SchülerInnen stellt eine entscheidende Komponente dar und sollte ebenfalls einheitlich über die Zeitpunkte gestaltet werden. Darüber hinaus ist eine ausreichend große Stichprobe

stets ein wichtiges wissenschaftliches Element, um wissenschaftliche Thematiken optimal untersuchen zu können. Die Bild- als auch Tonqualität der Videoaufnahmen sollte im Vorhinein auf ihre Beobachtbarkeit geprüft werden um auch diese Untersuchungskomponente optimal gestalten zu können. Weiters ist anzumerken, dass in der Versuchsbedingung mit Hund, das Tier stets im Bild sein sollte, um Interaktionen ausreichend beobachten zu können.

Abschließend sei zu erwähnen, dass für die Videoanalysen, um die Objektivität gewährleisten zu können, immer zwei Personen einzurechnen sind und vor allem ausreichend Zeit, da sich diese als sehr zeitintensiv erweisen. Da das Datenmaterial den Grundstock bildet um wissenschaftlich wertvolle Aussagen treffen zu können, ist die Standardisierung desselbigen von enormer Bedeutung. Die Standardisierung ist demnach Grundvoraussetzung, um zukünftig aussagekräftige Ergebnisse zu dieser äußerst spannenden Thematik erzielen zu können.

ABSTRACT - deutsch

Emotionale Kompetenzen stellen eine äußerst wichtige Funktion über die gesamte Lebensspanne dar. Sich der Fertigkeiten der emotionalen Kompetenzen bewusst zu sein, diese zu steuern sowie zu regulieren als auch auf verschiedene soziale Umwelten eingehen zu können, wird im Laufe der emotionalen Entwicklung erlernt. Kulturelle Normen und Werte beeinflussen die Richtung der emotionalen Entwicklung. Somit prägt das soziale Umfeld die Ausprägung emotionaler Fertigkeiten direkt. Ebenso ein regelmäßiger Kontakt mit Tieren hat Auswirkungen auf emotionale Fertigkeiten. Tiere stellen dabei ein neutrales Gegenüber dar, welche nicht von soziokulturellen Normen beeinflusst werden und so anders als Menschen agieren. So können beispielsweise durch die alleinige Anwesenheit eines Hundes im schulischen Kontext positive Wirkungsweisen in Bezug auf Fertigkeiten emotionaler Kompetenzen verzeichnet werden.

Die angeführte Studie untersucht mögliche Veränderungen der emotionalen Kompetenzen durch die Anwesenheit eines Hundes im schulischen Kontext. Im Rahmen eines Schulhundeprojekts in Deutschland wird anhand von Videoaufzeichnungen das Verhalten von 22 SchülerInnen festgehalten und anschließend mittels systematischer Verhaltensbeobachtung beurteilt. Dazu werden zwei Versuchsgruppen, eine mit Hund, die andere ohne Hund miteinander verglichen. Die gewonnenen Daten werden mittels rotierter Faktorenanalyse, Varianzanalyse mit Messwiederholung und nichtparametrischem Verfahren (Welch-Test) ausgewertet.

Ein signifikantes Ergebnis der Studie stellt der Faktor *Empathie* dar. Es kam zu einer deutlichen Verminderung des empathischen Verhaltens bei den SchülerInnen in der Klasse mit Hund. Diese unvermutete, untypische Auswirkung sowie weitere nicht signifikante Ergebnisse könnten auf die wenig standardisierten Rahmenbedingungen zurückzuführen sein als auch auf die geringe Stichprobengröße.

Für weitere Studien ist es demnach von großer Bedeutung, die Unterrichtsform bzw. den Lehrstil im Forschungsprozess stets zu standardisieren als auch eine ausreichende Versuchspersonenanzahl zu gewährleisten, um zu aussagekräftigen Ergebnissen zu gelangen.

ABSTRACT - english

Emotional competences generally have great impact on people's lives. Born as unconscious human beings, one has to master different stages developing emotional competences. Individuals have to become aware of these skills and constantly adopt, adapt and improve them in order to interact with different social environments. Both cultural codes and values have a great affect on the development of emotional competence. Thus, social environment influences emotional skills directly. Furthermore, continuous contact with animals has impact on the development of emotional skills. Animals are not influenced by any kind of social values, instead they act as very "neutral" individuals in contrast to human beings. This is why the presence of a dog can be seen as very healthful and positive in school.

It is the aim of this work to analyse changes in the developement of emotional competences linked to the presence of a dog in school. Within the framework of Germany's school dog project videos of 22 children from different classes are taken. There are two video groups, one with a dog and another without a dog. In successive videos children's behavior is observed and analysed in this study. Data is evaluated using rotated factor analysis, repeated measures anova and nonparametric test (Welch-test).

Results of this study show that the factor *empathy* represents significant results. Surprisingly, in the class with the dog the level of empathic behavior decreased. The influence of relative small standardized conditions and the small random sample could be possible explanations for this unexpected result.

This study shows that without sufficient standardised conditions concerning different educational styles and sufficient sample size it is very difficult to obtain meaningful results.

LITERATURVERZEICHNIS

- Agsten, L. (2005). Schulhundweb. Abgefragt am 11.11.2009, von <http://schulhundweb.de/wiki/index.php/Hauptseite>.
- Anderson, K. L. & Olson, M. R. (2006). The value of a dog in a classroom of children with severe emotional disorders. *Anthrozoos*, 19(1), 35–49.
- Ascione, F. R. & Weber, C. V. (1996). Children's Attitudes about the Humane Treatment of Animals and Empathy: One-Year Follow up of a School-Based Intervention. *Anthrozoos*, 9(4), 188–195.
- Beetz, A. (2003). Bindung als Basis sozialer und emotionaler Kompetenz. In E. Olbrich & C. Ottenstedt (Hrsg.), *Menschen brauchen Tiere. Grundlage und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie*. (S. 76–84). Stuttgart: Kosmos.
- Bossard, J. (1944). The mental hygiene of owning a dog. *Mental Hygiene*, 28, 408–413.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. (4. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Burger, E., Stetina, B.U., Sinabell, C., Widmann, V., Handlos, U. & Kryspin-Exner, I. (2009). Systematic observation of social competences: Video analysis of an animal assisted training with children and adolescents. *Psychology & Health*, 24(1), 114.
- Crawford, E. K., Worsham, N.L. & Swinehart, E. R. (2006). Benefits derived from companion animals, and the use of the term "attachment". *Anthrozoos*, 19(2), 98–112.
- Daly, B. & Morton, L. L. (2006). An investigation of human-animal interactions and empathy as related to pet preferences, ownership, attachment, and attitudes in children. *Anthrozoos*, 19(2), 113–127.
- Darwin, C. (1874). *Der Ausdruck der Gemüthsbewegungen bei dem Menschen und den Thieren*. Stuttgart: E. Schweizerbart'sche Verlagshandlung.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1978). *Grundriß der vergleichenden Verhaltensforschung. Ethologie*. (5. Auflage). München: Piper.
- Ekman, P. (1988). *Gesichtsausdruck und Gefühl*. Paderborn: Jungfermann.

- Faßnacht, G. (1995). *Systematische Verhaltensbeobachtung. Eine Einführung in die Methodologie und Praxis*. (2.Auflage). München: Ernst Reinhard.
- Frenzel, A. C., Götz, T., & Pekrun R. (2009). Emotionen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. (S. 205–234). Berlin: Springer.
- Friedelmeier, W. (1999). Emotionsregulation in der Kindheit. In W. Friedelmeier & M. Holodynski (Hrsg.). *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. (S. 197–218). Heidelberg: Spektrum.
- Friedelmeier, W. & Holodynski, M. (1999). *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg: Spektrum.
- Gee, N. R., Sherlock, T. R., Bennett, E. A. & Harris, S. L. (2009). Preschoolers' Adherence to Instructions as a Function of Presence of a Dog and Motor Skills Task. *Anthrozoos*, 22(3), 267–276.
- Gee, N. R., Harris, S. L. & Johnson, K. L. (2007). The Role of therapy Dogs in Speed and Accuracy to Complete Motor Skills Tasks for Preschool Children. *Anthrozoos*, 20(4), 375–386.
- Halm, M. A. (2008). The healing power of the human-animal connection. *American Journal of Critical Care*. 17(4). 373–376.
- Hart, L. A. (2000). Psychosocial Benefits of Animal Companionship. In A. H. Fine (Ed.), *Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice*. (p. 59–78). San Diego: Academic Press.
- Hart, L.A., Hart, B.L. & Bergin, B. (1987). Socializing effects of service dogs for people with disabilities. *Anthrozoös*, 1(1), 41–44.
- Hatch, A. (2007). The view from all fours: A look at an animal-assisted activity program from the animal's perspective. *Anthrozoös*, 20(1), 37–50.
- Hergovich, A., Monshi, B., Semmler, G. & Zieglmayer V. (2002). The effects of the presence of a dog in the classroom. *Anthrozoos*, 15(1), 37–50.
- Hofmann, H. & Pekrun R. (1999). Lern- und leistungsthematische Emotionen. In W. Friedelmeier & M. Holodynski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. (S. 114–132). Heidelberg: Spektrum.
- Hofmann, H. & Siebertz-Reckzeh, K. (2008). Sozialisationsinstanz Schule: Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-*

- Schüler Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge.* (S. 13–38). Wiesbaden: Verlag.
- Holodynski, M. (2006). *Emotionen – Entwicklung und Regulation.* Heidelberg: Springer.
- IAHAIO, (2010). International Association of Human-Animal Interaction Organizations. Retrieved November 11, 2010, from <http://www.iahaio.org/>.
- Iannotti, R. J. (1985). Naturalistic and Structured Assessments of Prosocial Behavior in Preschool Children: The Influence of Empathy and Perspective Taking. *Development Psychology*, 21(1), 46–55.
- Izard, C. (1994). *Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie.* (3.Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.
- Klann-Delius, G. (2002). Sich seiner Gefühle bewusst werden. Sprache, Bewusstsein und Selbstaufmerksamkeit. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln: Grundlagen in Kindheit und Jugend.* (S. 93–110). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kotschal, K. & Ortbauer, B. (2003a). Behavioral effects of the presence of a dog in a classroom. *Anthrozoos*, 16(2), 147–159.
- Kotschal, K., & Ortbauer, B. (2003b). Kurzeinflüsse von Hunden auf das Sozialverhalten von Grundschulern. In E. Olbrich & C. Ottenstedt (Hrsg.), *Menschen brauchen Tiere. Grundlage und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie.* (S. 267–272). Stuttgart: Kosmos.
- Kruger, K.A. & Serpell, J.A. (2006). Animal-assisted interventions in mental health: Definitions and theoretical foundations. In H.F. Aubrey, (Ed.), *Handbook on Animal-assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice* (pp. 21-38). California: Academic press.
- Kubinger, K. D. (2006). *Psychologische Diagnostik. Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens.* Göttingen: Hogrefe.
- Lazarus, R., S.(1991). *Emotion and adaption.* New York: Oxford University Press.
- Lewin, K.& Lippitt, R., A. (1938). An experimental approach to the study of autocracy and democracy. A preliminary note. *Sociometry* 1, 192–300.
- Mayring, P. (2003). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P., Gläser-Zirkuda, M., Ziegelbauer, S. (2005). Medienpädagogik. Abgefragt am 10.11.2010, von www.medienpaed.com/04-1/Mayring04/1.pdf.

- Melson, G. F. (2002). Psychology and the Study of Human-Animal Relationships. *Society & Animals* 10(4), 347–352.
- Meyer, W.-U. & Hostmann, G. (2006) Emotion. In K. Pawlik (Hrsg.), *Handbuch Psychologie. Wissenschaft, Anwendung, Berufsfelder*. (S. 231–238). Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag.
- Oerter, Rolf (Hrsg.) (2008). *Entwicklungspsychologie* (6. Auflage). Weinheim: Beltz, PVU.
- Olbrich, E. (2003a). Biophilie: Die archaischen Wurzeln der Mensch-Tier-Beziehung. In E. Olbrich & C. Ottenstedt (Hrsg.), *Menschen brauchen Tiere. Grundlage und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie*. (S. 68–76). Stuttgart: Kosmos.
- Olbrich, E. (2003b). Kommunikation zwischen Mensch und Tier. In E. Olbrich & C. Ottenstedt (Hrsg.), *Menschen brauchen Tiere. Grundlage und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie*. (S. 84–90). Stuttgart: Kosmos.
- Ottenstedt, C. (2003a). Der heilende Prozess in der Interaktion zwischen Mensch und Tier. In E. Olbrich & C. Ottenstedt (Hrsg.), *Menschen brauchen Tiere. Grundlage und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie*. (S. 58–68). Stuttgart: Kosmos.
- Ottenstedt, C. (2003b). Der Dialog zwischen Mensch und Tier. In E. Olbrich & C. Ottenstedt (Hrsg.), *Menschen brauchen Tiere. Grundlage und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie*. (S. 90–105). Stuttgart: Kosmos.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. (2. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Plutchik, R. (2003). *Emotions and Life. Perspectives From Psychology, Biology, and Evolution*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Poresky, R. H. (1996). Companion Animals and Other Factors Affecting Young Children's Development. *Anthrozoos*, 9(4), 159–168.
- Reisch, R. & Schwarz, G. (2002). *Klassenklima-Klassengemeinschaft. Soziale Kompetenz erwerben und vermitteln*. Wien: öbv&hpt.
- Rud Jr., A. G. & Beck, A. M. (2003). Companion animals in Indiana elementary schools. *Anthrozoos*, 16(3), 241–251.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln: Grundlagen in Kindheit und Jugend*. (S. 3–30). Stuttgart: Kohlhammer.

- Salisch, M. von (2002). Emotionale Kompetenz entwickeln: Hintergründe, Modellvergleich und Bedeutung für die Entwicklung und Erziehung. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln: Grundlagen in Kindheit und Jugend*. (S. 31–49). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidt-Atzert, L. (1996). *Lehrbuch der Emotionspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzkopf, A., Olbrich, E. (2003). Lernen mit Tieren. In E. Olbrich & C. Ottenstedt (Hrsg.), *Menschen brauchen Tiere. Grundlage und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie*. (S. 253–266). Stuttgart: Kosmos.
- Stetina, B. U., Lederman Maman, T. (2005). Mensch und Tier. Überblick über die Basis tiergestützter Arbeit und Intervention. *mitSprache*, 37(1), 5–15.
- Stetina, B.U., Widmann, V., Burger, E., Turner, K., Lederman Maman, T., Handlos, U. & Kryspin-Exner, I. (2008). Systematic observations of an animal-assisted group training with first graders. In I. Svobodová, M. Nedvěďová, L. Skoupa, M. Papežova, R. Masopustová & V. Tichá (Hrsg.), *Animal-assisted therapy and human activities*. (pp. 85–87). Prague: Česká zemědělská univerzita v Praze.
- Tausch, R., Tausch A.-M. (1998). *Erziehungs-Psychologie: Begegnung von Person zu Person*. (11. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Taylor, N. & Signal, T. D. (2005). Empathy and attitudes to animals. *Anthrozoos*, 18(1), 18–27.
- Tissen, I., Hergovich, A. & Spiel, C. (2007). School-based training with and without dogs. Evaluation of their effectiveness. *Anthrozoos*, 20(4), 365–373.
- Tomkin, S. S. (1970). Affect as the primary motivational system, In M. Arnold (Ed.), *Feelings and emotions*. (pp. 101–110). New York: Academic Press.
- Turner, K., Stetina, B.U., Widmann, V., Handlos, U. & Kryspin-Exner, I. (2009). Training of emotional competences: Systematic observation of an animal-assisted group. *Psychology & Health*, 24 (1), 376.
- Ulich, D., Kienbaum, J. & Volland, C., (2002). Empathie mit anderen entwickeln. Wie entwickelt sich Mitgefühl?. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln: Grundlagen in Kindheit und Jugend*. (S. 111–133). Stuttgart: Kohlhammer.
- Vizek-Vidovic, V., Arambasic, L., Kerestes, G., Kuterovac-Jagodic, G. & Vlahovic-Stetic, V. (2001). Pet ownership in childhood and socio-emotional

characteristics, work values and professional choices in early adulthood.
Anthrozoos, 14(4), 224–231.

Vygotskij, L., S. (1996). *Die Lehre von den Emotionen: eine psychologiehistorische Untersuchung*. Münster: Lit-Verlag.

Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Cambridge: Harvard University Press.

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Basisemotionen im Vergleich	17
Tabelle 2: Beispiele kulturspezifischer Emotionen	20
Tabelle 3: Fertigkeiten emotionaler Kompetenzen nach Saarni (2002, S. 13).....	21
Tabelle 4: Emotionen und dazugehörige Gesichtsausdrücke nach Ekman (1988, S. 52-53)	24
Tabelle 5: Lernemotionen nach Hofmann und Pekrun (1999, S. 116).....	40
Tabelle 6: Wirkung der Emotionen nach Hofmann und Pekrun (1999, S. 122)	41
Tabelle 7: sozio-emotionale Aufgaben des Lehrers nach Reisch und Schwarz (2002, S. 14 ff.)	46
Tabelle 8: optimale Klassengemeinschaft nach Reisch und Schwarz (2002, S. 11)	47
Tabelle 9: Stichprobe	50
Tabelle 10: Untersuchungsdesign.....	51
Tabelle 11: Emotionsausdruck.....	55
Tabelle 12: Emotionsausdruck.....	55
Tabelle 13: Emotionsregulation.....	55
Tabelle 14: Emotionsregulation.....	56
Tabelle 15: Emotionsregulation.....	56
Tabelle 16: Empathie	56
Tabelle 17: Emotionen	57
Tabelle 18: Interaktionen.....	57
Tabelle 19: Klassenklima	57
Tabelle 20: Lehrerverhalten	58
Tabelle 21: Items des 1. Faktors und dazugehörige Ladungen	63
Tabelle 22: Items des 2. Faktors und dazugehörige Ladungen	64
Tabelle 23: Items des 3. Faktors und dazugehörige Ladungen	64
Tabelle 24: Items des 4. Faktors und dazugehörige Ladungen	64
Tabelle 25: Items des 5. Faktors und dazugehörige Ladungen	64
Tabelle 26: Zwischensubjekteffekte „positive Schüler-Lehrer-Interaktion“	65
Tabelle 27: Zwischensubjekteffekte „positive Schüler-Mitschüler-Interaktion“	67
Tabelle 28: Zwischensubjekteffekte „unruhiges Klassenklima“	68
Tabelle 29: Korrelation innerhalb der Klassen	69
Tabelle 30: Items des 1. Faktors und dazugehörige Ladungen	71
Tabelle 31: Items des 2a. Faktors und dazugehörige Ladungen	71
Tabelle 32: Items des 2b. Faktors und dazugehörige Ladungen	72
Tabelle 33: Items des 3. Faktors und dazugehörige Ladungen	72

Tabelle 34: Items des 4. Faktors und dazugehörige Ladungen	72
Tabelle 35: Items des 5. Faktors und dazugehörige Ladungen	73
Tabelle 36: Zwischensubjekteffekte „Emotionsregulation“	74
Tabelle 37: Zwischensubjekteffekte „Empathie“	75
Tabelle 38: Zwischensubjekteffekte „Emotionsausdruck“	76
Tabelle 39: Korrelation innerhalb der Klassen	77
Tabelle 40: Zwischensubjekteffekte der Variable „Emotion Glück/Freude“	78
Tabelle 41: Zwischensubjekteffekte der Variable „Emotion Überraschung“	79
Tabelle 42: Zwischensubjekteffekte der Variable „Emotion Furcht“	80
Tabelle 43: Zwischensubjekteffekte der Variable „Emotion Ärger/Wut“	81
Tabelle 44: Zwischensubjekteffekte der Variable „Emotion Ekel“	81
Tabelle 45: Zwischensubjekteffekte der Variable „Emotion Neutral“	82
Tabelle 46: Mittelwerte Lehrerverhalten	83
Tabelle 47: Welch-Test Ergebnisse Indexsystem	84
Tabelle 48: Welch-Test Ergebnisse Ratingverfahren	85
Tabelle 49a: Welch-Test zusätzliche Ergebnisse	85
Tabelle 49b: Welch-Test zusätzliche Ergebnisse	85

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Emotionsmodell.....	12
Abbildung 2: emotionale Kompetenzen	21
Abbildung 3: Screeplot der Faktorenanalyse	63
Abbildung 4: Liniendiagramm zur Varianzanalyse „positive Schüler-Lehrer-Interaktion“	66
Abbildung 5: Liniendiagramm zur Varianzanalyse „positive Schüler-Mitschüler- Interaktion“	67
Abbildung 6: Liniendiagramm zur Varianzanalyse „unruhiges Klassenklima“	69
Abbildung 7: Screeplot der Faktorenanalyse	70
Abbildung 8: Liniendiagramm zur Varianzanalyse „Empathie “	76
Abbildung 9: Liniendiagramm zur Varianzanalyse „Emotion Glück/Freude“	79
Abbildung 10: Liniendiagramm zur Varianzanalyse „Emotion Neutral“	83

ANHANG

Beobachtungsbögen: Beispiele

Datum:	Videobezeichnung:
BeobachterIn:	Beobachtetes Kind:

Beispiele für Ratingverfahren – Emotionale Kompetenzen

Emotionsausdruck								
<u>Emotionsausdruck (verbal)</u>								
1. Angst und Unsicherheit	☐ Immer	☐ Sehr häufig	☐ Häufig	☐ Manchmal	☐ Selten	☐ kaum	☐ Nie	☐ Nicht vorhanden
2. Ärger	☐ Immer	☐ Sehr häufig	☐ Häufig	☐ Manchmal	☐ Selten	☐ kaum	☐ Nie	☐ Nicht vorhanden
<u>Emotionsausdruck (Mimik/Gestik)</u>								
3. Freude	☐ Immer	☐ Sehr häufig	☐ Häufig	☐ Manchmal	☐ Selten	☐ kaum	☐ Nie	☐ Nicht vorhanden
4. Interesse	☐ Immer	☐ Sehr häufig	☐ Häufig	☐ Manchmal	☐ Selten	☐ kaum	☐ Nie	☐ Nicht vorhanden
Emotionsregulation								
<u>Reaktion auf negatives Feedback</u>								
1. Stellt Mitarbeit ein, gibt auf	☐ Immer	☐ Sehr häufig	☐ Häufig	☐ Manchmal	☐ Selten	☐ kaum	☐ Nie	☐ Nicht vorhanden
2. Zieht sich zurück	☐ Immer	☐ Sehr häufig	☐ Häufig	☐ Manchmal	☐ Selten	☐ kaum	☐ Nie	☐ Nicht vorhanden

<u>Reaktion auf positives Feedback</u>								
1. Holt sich Zustimmung	☐ Immer	☐ Sehr häufig	☐ Häufig	☐ Manchmal	☐ Selten	☐ kaum	☐ Nie	☐ Nicht vorhanden
3. Zeigt gesteigertes Interesse	☐ Immer	☐ Sehr häufig	☐ Häufig	☐ Manchmal	☐ Selten	☐ kaum	☐ Nie	☐ Nicht vorhanden
<u>Zeigt bei pos. und neg. Kritik den passenden Gefühlsausdruck in Bezug auf</u>								
3. Langeweile	☐ Immer	☐ Sehr häufig	☐ Häufig	☐ Manchmal	☐ Selten	☐ kaum	☐ Nie	☐ Nicht vorhanden
7. Lässt sich von den Gefühlen anderer mitreißen	☐ Immer	☐ Sehr häufig	☐ Häufig	☐ Manchmal	☐ Selten	☐ kaum	☐ Nie	☐ Nicht vorhanden
Empathie								
1. Beobachtet die Gefühlsregungen anderer aufmerksam	☐ Immer	☐ Sehr häufig	☐ Häufig	☐ Manchmal	☐ Selten	☐ kaum	☐ Nie	☐ Nicht vorhanden
9. Zeigt prosoziales Verhalten bei neg. Emotionen anderer Personen	☐ Immer	☐ Sehr häufig	☐ Häufig	☐ Manchmal	☐ Selten	☐ kaum	☐ Nie	☐ Nicht vorhanden

Bespiele für Ratingverfahren - Lehrerverhalten

LehrerInnenverhalten								
<u>Autoritäres Verhalten</u>								
3. Bestimmt alle Aktivitäten	☐ Immer	☐ Sehr häufig	☐ Häufig	☐ Manchmal	☐ Selten	☐ kaum	☐ Nie	☐ Nicht vorhanden
5. Benützt Wenn-Dann Sätze (Drohungen)	☐ Immer	☐ Sehr häufig	☐ Häufig	☐ Manchmal	☐ Selten	☐ kaum	☐ Nie	☐ Nicht vorhanden
<u>Demokratisches Verhalten</u>								
2. Entscheidungen werden in der Gruppe diskutiert	☐ Immer	☐ Sehr häufig	☐ Häufig	☐ Manchmal	☐ Selten	☐ kaum	☐ Nie	☐ Nicht vorhanden
4. Unterstützt und ermutigt Kinder	☐ Immer	☐ Sehr häufig	☐ Häufig	☐ Manchmal	☐ Selten	☐ kaum	☐ Nie	☐ Nicht vorhanden
<u>Laissez-faire Verhalten</u>								
1. Verhält sich passiv; macht wenig Vorgaben	☐ Immer	☐ Sehr häufig	☐ Häufig	☐ Manchmal	☐ Selten	☐ kaum	☐ Nie	☐ Nicht vorhanden
3. Verhält sich freundlich und neutral	☐ Immer	☐ Sehr häufig	☐ Häufig	☐ Manchmal	☐ Selten	☐ kaum	☐ Nie	☐ Nicht vorhanden

Beispiele für Indexsystem – Emotionale Kompetenzen

Zeiteinheit	Minute		1		2		3		4		5		
(1,2,3 = je 20 sec.)	Sekunden	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	Referenzlinie												
Interaktion													
Interaktionspartner	LehrerIn												
	Hund												
Sprache	Lautstärke SchülerIn angemessen												
	Lautstärke LehrerIn angemessen												
Emotionen													
Ausdruck/zeigt	Glück/Freude												
	Furcht												

Lebenslauf

Name	Marlene Hühnmair
Geburtsdatum/-ort	18.12.1985/Linz
Staatsbürgerschaft	Österreicherin

Bildungsweg

seit dem WS 2004/05	Diplomstudien an der Universität Wien ▪ Psychologie ▪ Theater-, Film- und Medienwissenschaft
2000 - 2004	ORG Adalbert Stifter Gymnasium/Linz

Berufserfahrung/-praxis

seit März 2010	Arbeit im Bereich der Kinder- und Jugendwohlfahrt; im Europahaus des Kindes in Wien
Februar 2010	freiwilliges Praktikum als Kostümhospitantz am Luzerner Stadttheater/Schweiz
April - Juni 2009	psychologisches Pflichtpraktikum in der Lehr- und Forschungspraxis der Universität Wien
Februar 2007- Februar 2008	freiwilliges psychologisches Praktikum bei Frau Mag. Monika Baumann in Wien
September - November 2007	freiwilliges Praktikum als Dramaturgie- und Regiehospitantz am Linzer Landestheater
September 2006	freiwilliges Praktikum in der Landes-, Frauen- und Kinderklinik auf der Kinderpsychiatrie in Linz

Auslandserfahrung

August 2008 - Februar 2009	Auslandsemester in Madrid/Spanien (Psychologie)
----------------------------	---