



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Hundegestützte Pädagogik – Effekte im außerschulischen Kontext“

Eine empirische Erhebung über außerschulische Veränderungen bei Volksschulkindern durch den Einsatz eines Schulhundes aus Elternperspektive

verfasst von / submitted by

Lisa-Maria Kröll, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2019/ Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

MA Bildungswissenschaft

Betreut von/ Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Judith Schoonenboom

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	- 1 -
1.1 Forschungslücke	- 2 -
1.2 Vorgehen	- 2 -
1.3 Gliederung	- 3 -
I THEORETISCHER TEIL.....	- 4 -
2 Anthropomorphismus und Animismus	- 5 -
3 Mensch-Tier-Beziehung.....	- 10 -
3.1 Mensch-Hund-Beziehung	- 13 -
3.2 Biophilie-Hypothese	- 14 -
3.3 Du-Evidenz	- 19 -
3.4 Bindungstheorie.....	- 22 -
4 Effekte der Mensch-Hund-Beziehung.....	- 26 -
4.1 Physische Effekte	- 26 -
4.1.1 Allgemeiner Gesundheitszustand.....	- 26 -
4.1.2 Blutdrucksenkung und Herzfrequenz.....	- 27 -
4.1.3 Herzerkrankungen.....	- 28 -
4.1.4 Hormonausschüttung	- 28 -
4.2 Psychische Effekte.....	- 30 -
4.2.1 Kontaktbereitschaft	- 30 -
4.2.2 Angst- und Stressreduktion.....	- 30 -
4.2.3 Emotionales Befinden	- 32 -
4.3 Soziale Effekte.....	- 33 -
4.3.1 Soziale Interaktionen.....	- 34 -
4.3.2 Freude und Offenheit	- 35 -
4.3.3 Beachtung und Zuwendung	- 35 -
4.3.4 Beziehungen.....	- 36 -
4.3.5 Einfühlungsvermögen	- 36 -
4.3.6 Zwischenmenschliches Vertrauen.....	- 37 -
4.3.7 Prosoziales Verhalten.....	- 37 -
5 Tiergestützte Interventionen.....	- 40 -
5.1 Tiergestützte Pädagogik	- 40 -
5.2 Hundegestützte Pädagogik	- 41 -
5.2.1 Wirkeffekte von Schulhunden	- 43 -

5.2.1.1 Sozialverhalten und soziale Fähigkeiten	- 43 -
5.2.1.2 Sozio-emotionale Fähigkeiten	- 45 -
5.2.1.3 Leistungsfähigkeit	- 46 -
II EMPIRISCHER TEIL.....	- 49 -
6 Forschungsrahmen	- 50 -
7 Datenerhebung	- 52 -
7.1 Qualitative Sozialforschung	- 52 -
7.2 Qualitatives Einzelinterview.....	- 54 -
7.3 Transkription	- 57 -
8 Datenauswertung	- 60 -
8.1 Dokumentarische Methode.....	- 60 -
8.2 Stufenmodell.....	- 62 -
8.2.1 Formulierende Interpretation	- 63 -
8.2.2 Reflektierende Interpretation	- 63 -
8.2.3 Fallbeschreibung	- 64 -
8.2.4 Typenbildung	- 64 -
9 Darstellung der Ergebnisse.....	- 65 -
9.1 Beschreibung der Fälle	- 65 -
9.1.1 Fallbeschreibung 1	- 65 -
9.1.2 Fallbeschreibung 2	- 67 -
9.1.3 Fallbeschreibung 3	- 69 -
9.1.4 Fallbeschreibung 4	- 71 -
9.1.5 Fallbeschreibung 5	- 74 -
9.1.6 Fallbeschreibung 6	- 76 -
9.2 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse.....	- 79 -
9.2.1 Erfahrener Umgang mit Hunden.....	- 79 -
9.2.2 Motivation.....	- 80 -
9.2.3 Kommunikationsbereitschaft	- 81 -
9.2.4 Eltern-Kind-Beziehung	- 83 -
9.2.5 Anschaffung eines Familienhundes	- 84 -
9.2.6 Angstüberwindung	- 84 -
9.2.7 Charaktereigenschaften.....	- 85 -
9.2.7.1 Rücksichtnahme	- 85 -
9.2.7.2 Einfühlungsvermögen	- 85 -

9.2.7.3 Eigenverantwortung	- 86 -
9.2.7.4 Selbstvertrauen	- 87 -
9.2.7.5 Zielstrebigkeit.....	- 87 -
9.3 Gegenstandsbezogene Theorie	- 88 -
9.4 Kritische Betrachtung	- 90 -
10 Fazit und Ausblick	- 93 -
Literaturverzeichnis.....	v
Anhang	xv
Abstract.....	xv
Eidesstattliche Erklärung	xvi
Einwilligungserklärung	xvii
Interviewleitfaden	xix

1 Einleitung

„Die Grundschule soll Grundlegung der Bildung leisten – ist das nicht völlig selbstverständlich? Ist dieser Auftrag nicht bereits in der Bezeichnung Grundschule gefasst? Unter pädagogischer Verantwortung wird dieser Anspruch jedoch erst dann eingelöst, wenn grundlegende Bildung nicht nur im Konzept der Schulstufe gefordert, sondern für jedes Schulkind verwirklicht wird.“ (Lichtenstein-Rother/ Röbe 2005, 19)

Mit dieser Forderung gehen unterschiedliche rivalisierende Unterrichtskonzepte und Methoden einher, welche im Dienste der differenzierten Bildung tätig sind und immerhin in einer Sache korrespondieren: Einen Königsweg gibt es nicht! Stattdessen gibt es zahlreiche Mittel und Optionen, einen Unterricht zu gestalten, so etwa die tiergestützte Pädagogik. Präventions- und Interventionsprogramme, die in schulischen Einrichtungen auf die Mensch-Tier-Beziehung vertrauen, legen den Fokus des Wissenserwerbs auf Interesse, Motivation, Interaktion und Vertrauen (vgl. Flume 2017, 9f.).

„Im Umgang mit Tieren können Kinder und Jugendliche ihre personalen und sozialen Kompetenzen unbelastet und zwanglos erproben und verfeinern – bei Tieren sind Trost und Spaß garantiert, emotionale Gespräche und Berührungen nicht peinlich, Geheimnisse gut aufgehoben. Die Chance, mehr über Tiere zu erfahren, im direkten Kontakt Ängste abzubauen und positive Erfahrungen machen zu können, sollte vielen Kindern geboten werden.“ (Bundesministerium 2014, 6)

Tiergestützte Pädagogik kann weit in die Geschichte zurückverfolgt werden. Dabei werden unterschiedliche Tierarten wie Katzen, Kaninchen oder Hamster eingesetzt (vgl. Greiffenhagen/Buck-Werner 2007). Besonderes Interesse wird in diesen Tagen dem Einsatz eines Schulhundes geschenkt, weshalb sich die hundegestützte Pädagogik wachsender Beliebtheit erfreut. Nachdem sich Hunde für die Therapie von Menschen mit besonderen Bedürfnissen als hilfreich erwiesen haben, sollen sie jetzt auch im Klassenverband ihre positive Wirkung entfalten. Pädagogisch korrekt eingesetzt, können speziell ausgebildete Hunde als Unterrichtsverstärkung dienen, indem sie Begeisterung bei den Kindern hervorrufen, die Schulzufriedenheit steigern und das Klassenklima optimieren (vgl. Beetz 2012). Untersuchungen zufolge mindert die Anwesenheit eines Hundes Gefühle von Angst und Stress (vgl. Beetz et al 2011, 349f.). Zudem lassen sich durch die reine Präsenz eines Hundes positive Veränderungen hinsichtlich der Persönlichkeit erkennen. So werden verhaltensauffällige Kinder ruhiger und sozial verträglicher, während schüchterne Kinder mehr aus sich herausgehen und aufblühen (vgl. Kotrschal/ Ortbauer 2003, 151). Diese und andere Auswirkungen (siehe Kapitel 4; sowie Kapitel 5.2.1) scheinen den Einsatz eines Hundes in der Schule in ein gutes Licht gerückt zu haben. So etwa gibt es zahlreiche Untersuchungen, die sich den Effekten eines Schulhundes im Klassenzimmer widmen und

darstellen, inwiefern sich dieses Unterrichtskonzept bewährt (vgl. Agsten 2009, Beetz 2012, Nagengast et al. 1997).

1.1 Forschungslücke

Anzumerken gilt an dieser Stelle, dass sich ein Großteil der Studien (siehe Kapitel 4; sowie Kapitel 5.2.1) auf Erfahrungen und Meinungen der Lehrpersonen bezieht oder aus einer qualitativen Beobachtung entstammt (vgl. Schöll 2015, 36ff.). Um eine eindimensionale Sichtweise zu vermeiden und einen weiteren Blickwinkel zu betrachten, soll in dieser Masterarbeit die Elternperspektive eingeholt und analysiert werden. Zwar wird das Beschaffen einer Einverständniserklärung der Eltern und Erziehungsberechtigten für den Einsatz eines Schulhundes vorausgesetzt (vgl. Bundesministerium 2014, 11), jedoch ist durch eine Zustimmung dieser deren Meinung zu besagter Methode bei weitem nicht bekannt. Aus Gesprächen mit Lehrpersonen, die sich einer hundegestützten Pädagogik bedienen, konnte entnommen werden, dass auch diese eine Erhebung und Auswertung der Elternperspektive für wichtig erachten. Einerseits, weil Eltern ihre Kinder von Geburt an kennen und sie – wenn auch unbewusst – beobachten und mit anderen Kindern vergleichen und andererseits, weil Eltern die Entwicklung ihrer Kinder mitverfolgt haben und um die besonderen Stärken und Schwächen ihrer Kinder wissen (vgl. Quitmann 2001, 12). Aufgrund der bisherigen Erkenntnisse über die Auswirkungen eines Schulhundes im Unterricht, sollen mögliche Veränderungen der Kinder außerhalb der Schule und vonseiten der Eltern ermittelt werden. Getreu dem Motto ‚Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir!‘ gilt es herauszufinden, inwiefern die Anwesenheit eines Schulhundes außerhalb der Bildungseinrichtung seine Wirkung entfaltet. Resultierend aus den geschilderten Umständen ergibt sich somit die für die gegenständliche Masterarbeit leitende Forschungsfrage: *‚Welche Veränderungen können durch den Einsatz eines Schulhundes bei Volksschulkindern im außerschulischen Kontext aus Elternperspektive wahrgenommen werden?‘*

1.2 Vorgehen

Um die soeben geschilderte Forschungsfrage methodisch nachvollziehbar beantworten zu können, sollen ausgewählte Eltern zu besagter Thematik befragt werden. Damit die Eltern nicht von den Meinungen der anderen beeinflusst werden und möglichst sachlich über ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen berichten können, soll ein offenes Einzelinterview zur Datenerhebung herangezogen werden (vgl. Zierer et al. 2013). Die mittels der Interviews erhaltenen Daten sollen sodann mit Hilfe der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2003; Bohnsack et al. 2007) ausgewertet und erläutert werden. Dieses Verfahren scheint insofern von Vorteil zu sein,

als dass es einen speziellen Fokus auf die Rekonstruktion der praxisbezogenen Erfahrungen und Wahrnehmungen legt (vgl. Nohl 2006), was insbesondere mit Blick auf die bereits formulierte Forschungsfrage plausibel erscheint.

1.3 Gliederung

Die Masterarbeit wird im Allgemeinen in zwei Bereiche unterteilt, nämlich in den theoretischen und in den empirischen Teil. Ersterer stellt das theoretische Fundament der wissenschaftlichen Arbeit dar und soll als Einführung in die forschungsbezogene Materie dienen, indem theoretische Konzepte sowie der vorhandene Forschungsstand aufgezeigt werden. Zweiterer dient zur Schilderung des Forschungsrahmens, zur Erläuterung der Datenerhebungs- und Datenauswertungsmethode sowie zur Darstellung der Untersuchungsergebnisse. Die Untersuchungsergebnisse werden schließlich in einem separaten Schritt zusammengefasst und interpretiert, ehe ein abschließendes Fazit gezogen werden kann.

I Theoretischer Teil

Im ersten Teil wird das theoretische Fundament gegenständlicher Masterarbeit dargestellt, indem zunächst eine Einführung in die forschungsbezogene Materie vorgenommen wird. Ehe eine Analyse der empirisch erhobenen Daten durchgeführt werden kann, scheint es sinnvoll, dieser Abhandlung zugrundeliegender Begrifflichkeiten und inhaltlicher Schwerpunkte anzuführen und zu erörtern. Aus diesem Grund wird im zweiten Kapitel der Arbeit das Konzept des Anthropomorphismus dargestellt, ehe in Kapitel 3 auf die Mensch-Tier-Beziehung (genauer Mensch-Hund-Beziehung) eingegangen wird. In Kapitel 4 werden Effekte der Mensch-Hund-Beziehung dargestellt, indem diverse Studien herangezogen werden. Schließlich werden in Kapitel 5 Begrifflichkeiten wie tiergestützte und hundegestützte Pädagogik geklärt und Wirkeffekte eines Schulhundes dargestellt, bevor die Arbeit schließlich in den empirischen Teil übergeht.

2 Anthropomorphismus und Animismus

Die Bezeichnung Anthropomorphismus stammt aus dem griechischen Sprachraum und basiert auf den Begriffen *anthropos* (für menschlich) und *morphe* (für Gestalt) und bedeutet wörtlich übersetzt so viel wie menschliche Gestalt. Gemeint ist damit die Zuweisung menschlicher Eigenschaften auf Objekte, Tiere oder Naturkräfte. Dazu gehört die Vermenschlichung von allem, was grundsätzlich nicht menschlich ist, wie etwa der Anthropomorphismus von Tieren oder die Vorstellung von Gott in Menschengestalt. Die menschlichen Attribute können sich in diesem Zusammenhang in der Form und im Verhalten niederschlagen und werden dazu verwendet, um das jeweilige Verhalten zu begründen. Wenngleich die moderne Wissenschaft das Explikations- und Rechtfertigungsprinzip des Anthropomorphismus bemängelt, kann eine Vermenschlichung nicht menschlicher Objekte oder Gestalten im täglichen Leben beobachtet werden, was den Anschein erweckt, die Zuschreibung menschlicher Eigenschaften auf beispielsweise Tiere gehöre zur Normalität. Häufig wird der Prozess der Vermenschlichung als Ausdrucksweise für Empathie verstanden. Für gewöhnlich kommt das Einfühlungsvermögen zum Einsatz, um die Verhaltensweisen anderer Menschen zu verstehen, interpretieren und sich in deren Einstellungen und Emotionen einzufühlen. Im Sinne des Anthropomorphismus kann dieses Empathieverständnis auch benützt werden, um Verhaltensweisen von Tieren zu begreifen und prognostizieren. Dieser Vorgang der Vermenschlichung, vielmehr die Bemühungen des Hineinfühlens in Tiere gilt als Voraussetzung für das Konzept der tiergestützten Pädagogik, welche unter anderem eine Steigerung der emotionalen Fähigkeiten durch Tiere anstrebt (vgl. Brockmann 2002, 130f.).

Die Psychologie, ganz besonders die Sozialpsychologie, beschäftigte sich intensiv mit der Vermenschlichung von Nicht- oder Außermenschlichem. Um dieses Phänomen begreifbar zu machen, ist es empfehlenswert, sich in einem kurzen Abriss der Theorie Jean Piagets (vgl. 1992) anzunehmen. Der Schweizer Psychologe ist Begründer des vielerorts bekannten Entwicklungsmodells der kognitiven Entwicklung eines Menschen. Gemäß seinen Ausführungen entsteht nach der sinnlichen Wahrnehmung eines Kindes, welche unmittelbar nach der Geburt existiert, eine kumulativ abstrakt denkende und differenzierte Wahrnehmung, Beobachtung und Erläuterung der eigenen Lebenswelt. Piaget (vgl. 1992) fand heraus, dass Kinder ihre eigens begründeten Strukturen erzeugen, indem sie eine gewisse Entwicklung des menschlichen Denkens durchlaufen. Piaget (vgl. 1992) gliedert diese Entwicklung in vier aufeinander bauende Stufen, was bedeutet, dass die nächsthöhere Stufe nur erreicht werden kann, wenn die vorherige abgeschlossen wurde. Während der präoperationalen Phase (2.Stufe), welche vom zweiten bis zum

siebten Lebensjahr eines Menschen stattfindet, vertreten Kinder die Auffassung, dass unbelebte Objekte lebendig sind und ihnen menschliche Attribute zugeschrieben werden können. Diese Denkweise wird als Animismus bezeichnet und gilt als Kennzeichen der kindlichen egozentrischen Denkungsart (vgl. Gebhard 2013, 121ff.).

„Wenn das Kind nicht zwischen der psychischen und der physischen Welt unterscheidet, wenn es am Anfang seiner Entwicklung keine exakten Grenzen zwischen seinem Ich und der Außenwelt sieht, so muss man darauf gefasst sein, dass es zahlreiche Körper, die für uns Erwachsene leblos sind, als lebendig und mit Bewusstsein ausgestattet betrachtet. Dieses Phänomen wird mit dem [...] Begriff ‚Animismus‘ bezeichnet“. (Piaget 1992, 157).

Dieser Definition entsprechend glauben Kinder, dass unbelebte Objekte am Leben sind und ihnen Attribute eines Menschen zuzuweisen wären. Der Begriff des Animismus bleibt jedoch kontrovers diskutiert. So verstehen diverse AnthropologInnen unter Animismus jenes Phänomen, indem Naturvölker die Umwelt innerlich erfüllen und beseelen, und dadurch somatischen Erscheinungen ein Motiv geben. Naturvölker sind der Überzeugung, sie wissen über den Begriff der Seele Bescheid und dieser Begriff sei der Ursprung animistischer Denkweisen. Diese Auslegung über die Auffassung der Naturvölker scheint jedoch nicht mehr dem Zeitgeist entsprechend und wurde inzwischen von der Wissenschaft falsifiziert. Es wurde der Nachweis erbracht, dass die Naturvölker genau andersherum vorgegangen sind. Für sie waren alle Dinge mit materiellen und intentionellen Eigenschaften versehen. Es gab demnach keine Differenzierung zwischen Seele und Objekt (vgl. Piaget 1992, 157). Im Kontrast dazu scheint es interessant, die Erläuterung des französischen Psychologen Théodule Ribot (vgl. 1897) hinsichtlich dieser Thematik anzuführen. Laut seinen Ausführungen ist die Neigung zu animistischen Denkweisen rein instinktiv, was er in folgender Abwicklung erläutert:

„Aufgrund einer bekannten, wenn auch noch nicht erklärten instinktiven Tendenz unterstellt der Mensch dem, was um ihn herum agiert oder reagiert, Intentionen, einen Willen, eine Kausalität analog der seinen: den Mitmenschen, den Tieren und den Körpern, die durch ihre Bewegungen das Leben nachahmen (den Wolken, den Flüssen usw.). Dieses Phänomen lässt sich bei den Kindern, den Naturvölkern, den Tieren (etwa einem Hund, der einen Stein, von dem er getroffen wurde, beißt) und sogar beim reflektierten Erwachsenen beobachten, wenn dieser für kurze Zeit wieder zu einem instinktiven Wesen und wütend über einen Tisch wird, an dem er sich gestoßen hat.“ (Ribot 1897, 206; zit. n. Piaget 1992, 210)

Demzufolge gibt es für Ribot kein animistisches Denken in Sinne Piagets. Vielmehr tendiert der Mensch, egal ob heranwachsend oder erwachsen, zu instinktiven animistischen Denkmustern. Dabei werden Dingen aus der gewohnten Umwelt unbewusst dem Menschen ähnliche Besonderheiten beigemessen (vgl. Ribot 1897, 206; zit. n. Piaget 1992, 210). Freud, österreichischer Neurologe und Tiefenpsychologe, war hingegen der Meinung, Animismus stelle eine Projektion innerer Wahrnehmungen dar. Eine Projektion intrinsischer Wahrnehmungen nach

außen ist ein banales Verfahren, auf dem beispielsweise die menschlichen Sinneswahrnehmungen basieren. Dieser Mechanismus hat bei der Konstruktion der äußerlichen Umwelt für gewöhnlich den größten Einfluss (vgl. Freud 1974, 354).

Im Endeffekt, und um den Disput der Begriffsbestimmungen und der Herkunft des Animismus zu beenden, kann die Bezeichnung aufs Wesentliche konzentriert folgenderweise beschrieben werden: Animismus ist die „Tendenz, die Körper als lebendig und mit Absichten ausgestattet zu betrachten“ (Piaget 1992, 157). Besonderes Merkmal des Animismus ist dessen Universalität hinsichtlich unterschiedlicher menschlicher Gesellschaftssysteme, was bedeutet, dass die Neigung zum Animismus in allen Kulturkreisen auftritt. Unbelebte Dinge mit der Zuschreibung menschlicher Attribute lebendig zu machen ist ein eigentümliches Verlangen, das besteht, weil Menschen dadurch mit ihrem immateriellen Umfeld besser kommunizieren können (vgl. Hieronimus/Burmann 2005, 370).

Die beiden Ausdrücke Animismus und Anthropomorphismus sind, wie die oben dargestellten Ausführungen verdeutlichen, eng miteinander verbunden. Während Animismus die Beseelung unbelebter Dinge meint, geht es beim Anthropomorphismus in erster Linie darum, diesen Objekten menschliche Attribute zuzuschreiben. Epley, Waytz und Cacioppo (2007) fassen Anthropomorphismus zusammen als das Verlangen des Menschen, das Benehmen nichtmenschlicher Dinge durch menschenähnliche Attribute, wie Motivationen, Gefühle oder Absichten zu beschreiben. In diesem Zusammenhang konnten die Autoren feststellen, dass drei Determinanten des anthropomorphisierenden Denkens bestehen, welche im weiteren Verlauf dargestellt werden sollen.

1) Soziale Determinante

Die erste Stufe betrifft den Wunsch des Menschen nach Zuneigung und sozialen Beziehungen, welcher durch Anthropomorphismus erfüllt werden kann, indem Nichtmenschliches vermenschlicht wird. Dieser Vorgang wird in Fachkreisen auch „Sociality Motivation“ bezeichnet. Das Verlangen nach Zugehörigkeit wird als fundamentales Bedürfnis angesehen, weil soziale Beziehungen entscheidend für das Dasein der Menschen sind. Soziale Beziehungen fördern Vertrauen und bestärken das Gefühl von Zugehörigkeit. Das Verlangen nach Anthropomorphismus steigt, wenn der Mangel sozialer Kontakte oder Verbundenheit steigt. Im Kontrast dazu verringert sich der Wunsch nach Vermenschlichung bestimmter Dinge, wenn Gefühle sozialer Zuneigung vermehrt auftreten (vgl. Epley et. al 2007; vgl. Hill 1987, 1008f.).

2) Rationale Determinante

Menschen haben das Bedürfnis ihre Umwelt zu begreifen, weshalb sie zur Vermenschlichung nichtmenschlicher Dinge tendieren. White (vgl. 1959, 297f.) bezeichnet dieses Phänomen als „Effectance Motivation“, was übersetzt so viel wie Kompetenzmotivation bedeutet. Mit diesem Begriff ist das Verlangen der Menschen, das unmittelbare Umfeld zu erkunden und erfassen gemeint. Abgesehen davon erwähnt White die persönliche Kompetenz („Personal Competence“) eines Menschen, welche als Multiplikator der Kompetenzmotivation wirkt und die Fähigkeit, mit dem Umfeld effektiv im gegenseitigen Austausch zu stehen, darstellt (vgl. White 1959, 304f.). Auf den Anthropomorphismus übertragen bedeutet dies, dass Menschen deshalb zu einer Zuschreibung menschlicher Eigenschaften tendieren, da sie sich auf diesem Wege die Ereignisse ihres Umfeldes besser erklären können. Gemäß den Ausführungen von White (1959) ist „Effectance Motivation“ vor allem dann relevant, wenn Vorkommnisse bisher unbekannte Elemente beinhalten. Demzufolge rufen unvorhersehbare sowie unbekannte Ereignisse „Effectance Motivation“ hervor. Menschen versuchen dann, Kontrolle über diese Situation zu bekommen, Ungewissheiten zu minimieren und die Berechenbarkeit von Situationen zu steigern. Ein unvorhersehbares Umfeld wird den Prozess der Vermenschlichung ankurbeln, wenn keine anthropomorphen Muster zur Erläuterung vorhanden sind, weil Unabwägbarkeit das Verlangen, das Umfeld zu kontrollieren, bestärkt. Während kein Mensch weiß, wie es ist, ein Hund zu sein, wissen alle Menschen, wie es ist, ein Mensch zu sein und haben infolgedessen diverse Annahmen über und Forderungen an sie. Aus diesem Grund ist Anthropomorphismus jene Strategie, die herangezogen wird, um die Lebenswelt zu erfassen (vgl. Guthrie 1993). Dementsprechend ist Anthropomorphisierung eine Vorgehensweise, um „Effectance Motivation“ zu stillen. Mittels Anthropomorphisierung können unbekannte oder unvorhersehbare Umgebungen und Situationen instinktiv erläutert werden, wodurch Ungewissheit abgelegt und die Kontrolle wiederhergestellt werden kann (vgl. Dennett 1987).

3) Kognitive Determinante

Im Kontrast zu den anderen beiden motivationalen Faktoren, geht es bei der dritten Determinante um kognitive Merkmale. Menschen tendieren auch zu Anthropomorphismus, weil nicht anthropomorphe Dinge gespeicherte Kenntnisse über Menschenähnliches initiieren. Dieser Prozess passiert unbewusst und instinktiv, da Menschen bereits viel früher und ausführlicher mit allem was menschlich ist, in Berührung kommen. Erst später im Erwachsenenalter setzt sich der Mensch mit der unlebendigen und unmenschlichen Lebenswelt auseinander (vgl. Epley et. al 2007).

Die drei Determinanten des anthropomorphisierenden Denkens zusammengefasst, geht es in der ersten um die Vermenschlichung von nichtmenschlichen Objekten anlässlich des Verlangens nach Zuneigung und sozialen Beziehungen. Die zweite Stufe umfasst die Vermenschlichung nichtmenschlicher Objekte aufgrund des Verlangens der Menschen, die Lebenswelt und alles was darin passiert zu verstehen, erfassen und vorauszusagen. Die dritte und letzte Determinante beinhaltet die Vermenschlichung nichtmenschlicher Objekte, welche gespeicherte Kenntnisse über Menschen herbeiführen. Hinsichtlich gegenständlicher Masterarbeit zum Thema hundegestützte Pädagogik und den Effekten eines Schulhundes auf den außerschulischen Kontext scheint die Anthropomorphisierung von Tieren im Fokus dieser Auseinandersetzung zu stehen. Laut den vorherigen Ausführungen (vgl. Gebhard 2013; Piaget 1992; Epley et al. 2007) und mit Rücksicht auf das vorliegende Forschungsinteresse tendieren einige Menschen dazu, Tiere zu vermenschlichen. Einerseits wird tierisches Verhalten anthropomorphisiert, um soziale Beziehungen aufzubauen und die Umwelt besser zu begreifen. Andererseits werden tierische Handlungen vermenschlicht, weil Tiere gespeichertes Wissen über Menschen herbeiführen (vgl. Epley et al. 2007; Hill 1987; White 1959). Gemäß Kämpf-Jansen (vgl. 1986, 12ff.) ist diese anthropomorphe Neigung im Kindesalter immer existent, denn ein Kind ist noch nicht im Stande, seine Wahrnehmung zu unterscheiden. Bei erwachsenen Personen ist Anthropomorphisierung – neben anderen Optionen – eine Möglichkeit der Wahrnehmung (vgl. Kämpf-Jansen 1986, 12ff.). Gebhard (vgl. 2013) merkt an, dass eine Mensch-Tier-Beziehung ohne anthropomorphe Projektion nicht vorstellbar sei, weshalb die Darlegung dieser Theorie besonders essentiell für die weitere Abhandlung erscheint.

Die angeführten Schilderungen machen deutlich, dass Menschen zu anthropomorphen Prozessen neigen, was impliziert, dass Menschen und Tiere in einer gewissen Beziehung zueinander stehen. Was das bedeutet und wie sich diese Beziehung gestaltet soll im nächsten Kapitel geklärt werden.

3 Mensch-Tier-Beziehung

Nachdem im ersten Kapitel die Anthropomorphisierung nichtmenschlicher Objekte thematisiert wurde, soll in diesem Abschnitt die Mensch-Tier-Beziehung den Schwerpunkt der Auseinandersetzung bilden.

Die Beziehung zwischen Mensch und Tier hat sich über die Jahrtausende kontinuierlich verändert, ob zum Guten oder Schlechten. Ein unveränderliches, permanent anhaltendes Kriterium gab es allerdings fortwährend, und zwar die Bedingtheit des Menschen vom Tier. Dieses Abhängigkeitsverhältnis wurde bereits bei den Jägern in der Steinzeit offenkundig, denn eine ausreichende Ernährung konnte früher aufgrund der vorhandenen Ressourcen rein mit gesammelten Pflanzen nicht sichergestellt werden. Um ca. 1000 v. Chr. konnten erste grundlegende Veränderungen in der Mensch-Tier-Beziehung festgestellt werden. Während dieser Epoche begann der Mensch nicht nur Pflanzen bewusst anzubauen, sondern auch die ersten tierischen Lebewesen zu domestizieren. Zu den damaligen Haustieren zählten Ochsen, Schafe, Ziegen, Hühner und Wölfe. Durch diese Maßnahme verfügten Menschen nicht nur über Fleisch und diverse andere tierische Produkte, sondern konnten Tiere im Sinne der eigenen Sicherheit behalten und erziehen. Neben der Funktion der Nahrungslieferung dienten Tiere zur Entfernung von Gebüsch und Sträuchern, wodurch landwirtschaftliche Anbaufläche gewonnen werden konnte. Zwar waren die Menschen den Tieren überlegen, jedoch längst nicht weniger auf sie angewiesen (vgl. Igelhaut 2015, 13).

Jared Diamond, US-amerikanischer Biologe und Biogeograf, beschäftigte sich in seinen Untersuchungen unter anderem mit der frühen Menschheitsgeschichte. In seinem Werk „Arm und Reich – Schicksale menschlicher Gesellschaften“ (vgl. Diamond 2009) stellt er eine erstaunliche Verbindung zwischen Mensch, Tier und Wirtschaft dar. In Anlehnung an Diamond sei es kein Zufall gewesen, dass sich kulturelle und landwirtschaftliche Aspekte im europäischen und asiatischen Raum bei weitem schneller entwickelt haben als woanders auf der Welt. Als Grund dafür nennt er die zahlreichen unterschiedlichen großen Tierarten, welche sich etwa in Europa zähmen und großziehen ließen. Im Vergleich dazu gab es beispielsweise in Australien keine Tiere, die als Reit-, Zug- oder Lasttiere tauglich gewesen wären. Die UreinwohnerInnen Australiens waren in dieser Sache klar im Nachteil und kämpften mit deutlich größeren Herausforderungen hinsichtlich Ernährung. Dadurch, dass etwa das australische Volk den Großteil des Tages mit der Nahrungssuche verbracht hat, blieb weniger Zeit, das wirtschaftliche System weiter zu entfalten. Ungeachtet der immer stärker werdenden Verbindung, tat sich geraume Zeit kaum etwas in der Mensch-Tier-Beziehung, was unter anderem aus unterschiedlichen

Legenden und Überlieferungen aus der ganzen Welt hervorgeht. Wieder und wieder erscheint dieselbe Darstellung der beiden Wesen, indem der Mensch als Herrscher und das Tier als Beherrschtes bezeichnet wird (vgl. Diamond 2009). Insbesondere in der griechischen Mythologie wird eine widersprüchliche Auffassung tierischer Lebewesen ersichtlich. Einerseits galten Tiere als Beute und Opfer um der herrschenden Götter willen und andererseits wurden Gottheiten oftmals in Tiergestalt abgebildet. „Selbst Bacchus, der Gott des Weines, wurde im Ziegengepann sitzend dargestellt. Die Ziege wurde das Hauptopfertier der Menschen für Zeus und seine Gattin Hera, welche gern Ziegenfleisch aß“ (Späth/Thume 2000, 18). Heute noch werden Tiere in Sinnsprüchen oder -bildern verwendet, indem etwa vom „Sündenbock“ oder „dummen Huhn“ gesprochen wird (vgl. Späth/Thume 2000, 18ff.).

Der Mensch stellte rasch fest, dass Tiere nicht nur wesentlich für eine gesicherte Nahrungsmittelversorgung waren, sondern sich aufgrund ihrer Stärke auch als Zugtiere o.ä. einsetzen ließen. Schon bald wurde es zur Normalität, Tiere einzusetzen, um den physischen Defiziten der Menschen entgegenzuwirken. Tiere sollten nicht nur verschiedene Lasten von einem zum anderen Ort transportieren, sondern recht bald auch Menschen tragen. Die erste Illustration eines Reiters geht auf das Morgenland zurück und wurde um ca. 2800 v. Chr. hergestellt. Tiere machten den Menschen stärker und mobil und unterstützten ihn bei diversen Tätigkeiten. So halfen Schweine bei der Trüffelsuche, Hunde beim Zusammentreiben von Schafen oder Ziegen und schon bald wurden Hunde zum Schutz für das Eigenheim gehalten (vgl. Frömmling 2006, 3f.).

Im Mittelalter entwickelten sich neue Einsatzfelder für gewisse Tiere. Durch die Urbanisierung wurde der Lebensraum für Menschen immer kleiner, was sich umgehend auf die Müllproduktion auswirkte. Der große Umfang an Abfall und Ungeziefer stellte zu dieser Zeit das vorrangige Problem für die meisten StadtbewohnerInnen dar. Hunde und Schweine wurden als Müllschlucker eingesetzt, um die Umstände in den dicht besiedelten Städten zu verbessern. Diese Art der Müllentsorgung wurde schon bald vom französischen König Ludwig VI. eingestellt, mit der Folge, dass sich der Müll mehr und mehr stapelte und eine Seuche auslöste. Krankheiten traten vermehrt auf und Tiere übertrugen diese. In den Straßen wuselten unzählige Ratten und Mäuse herum. In dieser Zeit bekam die Katze mehr Aufmerksamkeit, da sie sich in der Schädlingsbekämpfung als wertvolle Hilfe nützlich zeigte. Im 13. Jahrhundert änderte sich diese Einstellung gegenüber Katzen, als sie von VertreterInnen der Kirche mit den Worten „Bote des Teufels“ (Frömmling 2006, 4) bezeichnet wurden. Bis zum Ende der Reformationsbewegung im 17. Jahrhundert wurden immer wieder Rechtsprozesse gegen Katzen geführt, bis sie schließlich wieder – aufgrund immer wiederkehrender Rattenplagen – gebraucht und zur

Schädlingsbekämpfung eingesetzt wurden. Erst mit dem Beginn der Aufklärung im 18. Jahrhundert und der damit einhergehenden Distanzierung von religiösen Glaubenssätzen, veränderte sich die Beziehung zwischen Mensch und Tier. Naturwissenschaftliche Bemühungen bestärkten das Interesse an der Tierwelt, betonten deren Bedeutsamkeit und verlangten mehr Achtung und Wertschätzung für die Kompetenzen der Tiere. Nichtsdestotrotz entstanden im modernisierten Zeitalter andere, neue Einsatzgebiete für Tiere, wie etwa im Bereich des Bergbaus. So wurden Tiere eingesetzt, um die Bergmänner vor toxischen Gasen oder Sauerstoffdefiziten zu warnen (vgl. Frömming 2006, 4).

Im 20. Jahrhundert kam es zum bisher größten Umbruch in der Mensch-Tier-Beziehung seit der Steinzeit. In keiner Epoche war das Verhältnis zwischen Mensch und Tier so ambivalent, denn noch nie wurde das Tier so geehrt und ausgenutzt zugleich. Einerseits erlangt die massenweise Fleischproduktion unglaubliche Rekorde und andererseits hatten Menschen noch nie zuvor die Leistungsfähigkeit und Arbeitskraft der Tiere derart freudig gewürdigt. Von medizinischen oder pädagogischen Therapieformen mit Tieren bis hin zum Einsatz von Schutz- und Rettungshunden werden Tiere unterschiedlicher Art als nützliche Helfer (in Not) herangezogen. Nach zahlreichen Epochen voller Ahnungslosigkeit und Nichtanerkennung, scheint der Gebrauch von Tieren heutzutage nahezu selbstverständlich geworden zu sein (vgl. Frömming 2006, 4f.).

Abgesehen von den „Nutztieren im eigentlichen Sinn“ (Igelhaut 2015, 13) bekam der Wolf bzw. der daraus stammende Hund einen speziellen Stellenwert in der Haustierwerdung. Der Hund eignete sich als besonderer Begleiter zur Jagd oder zum Schutz der Menschen vor diversen Tierarten oder böswilligen, feindseligen Menschengruppen. Ebenso zum Hüten von anderen Tierherden oder zur Beförderung von Lasten wurden und werden Hunde in Gebrauch genommen. Die Kompetenz der permanenten Sozialisation im Wolfsrudel veranlasste, dass Hunde zu gehorsamen, zuverlässigen und treuen Wegbegleitern wurden. Sichtbar wird diese exponierte Stellung des Hundes daran, dass anfangs nur dieser – neben den anderen gezähmten Tieren – Zugang zu menschlichen Wohnbereichen erhielt. Hunde wurden mehr und mehr in das Leben der Menschen integriert (vgl. Igelhaut 2015, 14).

Aufgrund des besonderen Stellenwerts des Hundes für den Menschen und der oben dargestellten Sachverhalte scheint es interessant, die Mensch-Hund-Beziehung im weiteren Fortgang zu erläutern.

3.1 Mensch-Hund-Beziehung

Dass der Hund seinen Ursprung im Wolf hat, wird inzwischen kaum noch in Frage gestellt (vgl. Vila et al. 1997, 1688), wenngleich der österreichische Verhaltensforscher Konrad Lorenz vor nicht allzu langer Zeit vermutete, dass diese These nicht allumfassend begriffen werden könnte. Im Rahmen seiner Verhaltensforschung formulierte er die Behauptung, dass einige Rassen vom Wolf abstammen, andere hingegen vom Goldschakal (vgl. Lorenz 1998). Ungeachtet dessen sind Hunde die ältesten Verbündeten des Menschen. Nicht etwa Tiere wie Schafe, Ziegen oder Schweine, sondern der Hund, ein Raubtier, war das erste gezähmte Tier. Darüber, wie die Domestikation des Hundes verlief, herrscht immer noch keine Einigkeit. Die einen reden von einer gezielten Zuchtauswahl seitens der Menschen, die anderen von einer regelrechten Selbstdomestikation des Wolfes zum Hund (vgl. Coppinger/Coppinger 2001). Wie eine russische Studie aufzeigte, könnten einige domestikationsbezogene Attribute des späteren Haushundes von der Umgänglichkeit und der reduzierten Aggressionsbereitschaft gegenüber Menschen hergeleitet werden, egal ob die Körung beabsichtigt oder unbeabsichtigt vonstattenging. Herunterhängende Ohren, Ringelruten oder veränderte Färbungen des Fells konnten im Experiment des russischen Genetikers Dimitri Beljajew über wenige Generationen der Körung auf Zahmheit festgestellt werden (vgl. Trut 1999, 164).

Ungeachtet dessen und um den Fokus der Ausarbeitungen wieder auf die Mensch-Hund-Beziehung zu legen, kann angeführt werden, dass Hunde schon seit geraumer Zeit mit Menschen zusammenleben und das hat sich auf deren Verhalten deutlich ausgewirkt. Manche ForscherInnen vertreten die Meinung, dass sich zwischen Mensch und Hund eine Koevolution mit wechselseitiger Verhaltensanpassung vollzogen habe. Dies würde bedeuten, dass der ehemalige Wolf sein Verhalten in Richtung Mensch und der Mensch sein Verhalten nach dem Vorbild des Wolfes verändert habe. Erklärt wird diese Behauptung mit der Erläuterung, dass Hunde entscheidende Hinweise wie etwa Augenkontakt oder Zeigegesten besser verstehen und umsetzen können als Wölfe, die unter gleichen Bedingungen aufgezogen wurden (vgl. Viranyi et al. 2009, 374ff.). Den menschlichen Gesichtspunkt betreffend wird begründet, dass der nächste rezente Verwandte, nämlich der Affe, hinsichtlich seiner Verhaltensweisen und Familienstrukturen dem Menschen weniger ähnlich ist, als der grundsätzlich entfernter verwandte Wolf (vgl. Müller 2003). Hunde haben also ihre Eigenschaften und Verhaltensweisen an den Menschen angepasst, weshalb kein anderes Tier die Mimik und Gestik eines Menschen derart deuten kann, wie der Hund (vgl. Müller 2003). Um ein besseres Zusammenleben mit den Menschen zu ermöglichen und sich verständlich zu machen, haben Hunde eine umfangreiche Lautsprache erschaffen.

VerhaltensbiologInnen aus Ungarn konnten über 6000 Belllaute eruieren, mit welchen Hunde ihre Bedürfnisse und Emotionen ausdrücken und sich dadurch für den Menschen verständlich zu machen versuchen. Eine Studie der Veterinärmedizinischen Universität in Wien zeigt auf, dass Hunde viel des menschlichen Verhaltens verstehen und empathisch darauf reagieren können. Anzumerken gilt, dass jene Hunde Teil dieser Untersuchung waren, die im häuslichen Bereich aufgewachsen sind und dementsprechend sozialisiert wurden (vgl. Müller et al. 2015, 601ff.).

Ein Wesensmerkmal des Hundes, was über die Jahrhunderte stets vom Menschen geachtet wurde, ist die Differenzierung zwischen dem eigenen Rudel und den Unbekannten, also die Trennung zwischen dem ‚Wir‘ und den ‚Anderen‘. So kam es, dass Hunde nicht nur als Begleiter bei der Jagd, sondern eben auch als Wachhunde eingesetzt wurden (vgl. Führmann/Hoefs 2009).

War es einstmals hauptsächlich eine Zweckbeziehung, in der Hunde nur für bestimmte Aufgaben gehalten wurden, so können heutzutage weitaus differenziertere Beziehungen zwischen Mensch und Hund verzeichnet werden. Hunde sind für Menschen zu treuen Partnern geworden. Nicht selten wird vom besten Freund des Menschen gesprochen. In großen Städten leben insbesondere Menschen im hohen Alter einsam und ohne soziale Bezüge. Hunde sind dann oftmals ihre einzigen Ansprechpartner und bringen Freude in ihren Alltag. Im familiären Kontext gelten Hunde nicht nur als Spielgefährten für Kinder, sondern leisten auch einen enormen Beitrag zu einem gesunden emotionalen und geistigen Wohlbefinden der Heranwachsenden und Erwachsenen (vgl. Kotrschal/Benedetter-Herramhof 2017).

In Anbetracht dieser Aspekte stellt sich die Frage, aus welchem Grund Menschen überhaupt mit (Haus-)Tieren interagieren wollen? Was löst eine derartige Faszination beim Menschen aus, dass er bereit ist, Tiere als Haustiere zu halten, die Verantwortung zu nehmen, sich um sie zu kümmern, sie zu füttern, sie zu streicheln und diverse Tierarztkosten zu begleichen? In Anlehnung an Edward O. Wilsons (vgl. 1992) Ausführungen, trage der Mensch ein angeborenes Interesse an der Natur in sich, was er mit dem Begriff ‚Biophilie‘ betitelte. Dieser Begriff soll im nächsten Abschnitt geklärt werden.

3.2 Biophilie-Hypothese

In den vergangenen Jahrzehnten wurde immer wieder versucht, die Besonderheit der Mensch-Tier-Beziehung anhand unterschiedlicher Thesen zu erklären. Eine bekannte Theorie zur Klärung dieser speziellen Verbindung ist die sogenannte ‚Biophilie-Hypothese‘.

„Biophilie ist ein biologisch begründeter Prozess, der sich in der Stammesgeschichte entwickelt hat. Der Begriff beschreibt die Menschen inhärente Affinität (Anziehungskraft) zur Vielfalt von Lebewesen in ihrer Umgebung ebenso wie zu ökologischen Settings, welche die Entwicklung von Leben ermöglichen.“ (Olbrich 2003, 69).

Der Begriff der Biophilie wurde ursprünglich in den 1930er Jahren vom US-amerikanischen Psychoanalytiker Erich Fromm erfunden und drückte die Liebe zum Lebendigen aus (vgl. Landis 1978, 89). Der US-amerikanische Biologe Edward O. Wilson entwickelte die Definition Fromms weiter und ging davon aus, dass es ein angeborenes menschliches Verlangen gibt, sich nichtmenschlichen Lebewesen und der Natur anzunähern (vgl. Kahn 1997, 1). Laut Wilson (vgl. 2003, 106) gebe es eine evolutionsbedingte Anziehung zu Lebewesen, -räumen und Ökosystemen, welche die Existenz der menschlichen Spezies gewährleisteten. Außerdem bestehe eine physische, emotionale und kognitive Verbundenheit mit dem Leben und der Natur (vgl. Kellert 1997; zit. n. Olbrich 2003, 70). Die beiden nachstehenden Zitate heben hervor, wie Wilson (2003) und Kellert (1993) den Begriff ‚Biophilie‘ deuten:

„Biophilia, if it exists, and I believe it exists, is the innately emotional affiliation of human beings to other living organisms. Innate means hereditary and hence part of ultimate human nature. [...], biophilia is not a single instinct but a complex of learning rules that can be teased apart and analyzed individually” (Wilson 2003, 31).

“The biophilia hypothesis necessarily involves a number of challenging, indeed daunting, assertions. Among these is the suggestion that the human inclination to affiliate with life and lifelike process is:

- Inherent (that is, biologically based)
- Part of our species’ evolutionary heritage
- Associated with human competitive advantage and genetic fitness
- Likely to increase the possibility for achieving individual meaning and personal fulfillment
- The self-interested basis for a human ethic of care and conservation of nature, most especially the diversity of life” (Kellert 1993, 21)

In der Begriffsbestimmung von Wilson (1993) wird deutlich, dass Biophilie die Verbundenheit zu anderen Lebewesen, insbesondere der Natur meint. Diese Hypothese wird auch im Begriff der ‚Biophilie‘ sichtbar, welcher sich aus den griechischen Wortelementen ‚bio‘ und ‚philie‘ zusammensetzt. Ersteres bedeutet so viel wie „das Leben betreffend, mit organischem Leben, mit Lebewesen in Verbindung stehend“, letzteres heißt nichts anderes als „Zuneigung“ oder „Vorliebe“ und kann folglich als Liebe zum Leben und den darin existierenden Lebewesen übersetzt werden (vgl. Vernooij/Schneider 2010, 5).

VertreterInnen dieser Theorie bringen hierfür das Exempel, dass es quasi ausgeschlossen ist, einen kleinen Hundewelpen nicht gernzuhaben, da eine solche Zuneigung in jedem Menschen

biologisch verankert ist (vgl. Otterstedt/Rosenberger 2009, 153). Die Erläuterungen Kellerts (1993) demonstrieren, dass der Biophilie-Prozess verschiedenartige Auswirkungen haben kann, wie etwa im Bereich der Ethik oder dem Umweltschutz.

Ferner erläutert Kellert (1993), dass Biophilie für die menschliche Entwicklung einen grundlegenden Aspekt darstellt, weil sie eine kognitive, emotionale und physische Verbundenheit zur natürlichen Umwelt bzw. generell zum Leben bildet (vgl. Vernooij/Schneider 2010, 5). Der Mensch hat „das Bedürfnis nach Verbindungen zu anderen Formen des Lebens (...), sowohl zu der Vielfalt von Lebewesen (...) als auch zu Landschaften und Ökosystemen“ (Vernooij/Schneider 2010, 5).

Gemäß Kellert (1993) werden neun Kategorien der Verbundenheit des Menschen zur Natur unterschieden, welche das wahrscheinliche biologische Fundament der Zuneigung zur natürlichen Welt schildern. Diese neun Aspekte sollen anhand der Ausführungen Olbrichs (vgl. 2003, 70ff.) im nächsten Abschnitt dargestellt werden:

1) Der utilitaristische Aspekt

Dieser Gesichtspunkt hebt die Nützlichkeit der Natur für den Menschen und dessen Existenz durch den Einsatz und die Verwendung von Tieren, Pflanzen und anderen ökologischen Ressourcen hervor. Dementsprechend nimmt die Natur eine gewisse Schutzfunktion ein, welche dem Menschen Überlebenssicherung gewährleistet. Dies erfolgt etwa durch den unterstützenden Einsatz von Tieren bei der Arbeitsverrichtung oder anderen Aufgaben sowie durch die Produktion tierischer Produkte.

2) Der symbolische Aspekt

In dieser Kategorie erlangt die Natur eine besondere Funktion der Interaktions- bzw. Kommunikationsförderung. Sie soll außerdem als Identifikationshilfe dienen. Aus symbolischer Perspektive bietet die Natur zahlreiche Hilfsmittel oder Muster, welche zur Orientierung hinsichtlich Kommunikation und Wohlbefinden dienen können. Die Natur zeigt, wie mit Ausdrucksweisen wie etwa Freude, Genuss oder Bedrohung umgegangen werden kann.

3) Der humanistische Aspekt

In diesem Gesichtspunkt wird die enge Verbundenheit des Menschen zur Natur und den darin lebenden Bestandteilen, wie etwa Tieren, betont. Im Fokus der humanistischen Interpretation stehen die Opportunität der Zusammenarbeit, die Schaffung einer Gemeinschaft oder Gruppe sowie die Funktion von Empathie und Feingefühl.

4) Der Dominanz-Aspekt

Bei diesem Aspekt liegt die Betonung auf der Kontrolllust und der Macht des Menschen über die Natur und die darin existierenden Lebewesen. „Die Qualität dieser Affinität mag die Basis für kontrollierendes und machtvolleres Handeln sein, das letztlich zur Entwicklung menschlicher Techniken und Fertigkeiten beitrug“ (Olbrich 2003, 72).

5) Der naturalistische Aspekt

Diese Kategorie betrifft die besondere Anziehung zwischen Mensch und Natur. Das intensive Zusammenspiel dieser beiden Komponenten verleiht dem Menschen ein Gefühl von Zufriedenheit und innerer Balance. „Wir sind entspannt und doch kraftvoll, offen für etwas Faszinierendes, und oft in Ehrfurcht mit dem anderen Leben verbunden“ (Olbrich 2003, 71), denn aufgrund der vorhandenen Artendiversität macht die Natur den Menschen neugierig und unterstützt ihn dadurch dabei, sich weiter zu entfalten und erfinden.

6) Der ästhetische Aspekt

Der Mensch fühlt sich aufgrund der Einmaligkeit und Ästhetik der Natur in ihr wohl und sicher. Die Natur wirkt wegen ihrer Schönheit und Besonderheit nahezu anziehend und bereichernd auf den Menschen.

7) Der negativistische Aspekt

In dieser Kategorie kommt die Antipathie oder Phobie des Menschen gegenüber diversen tierischen Lebewesen oder aber gefährlichen Naturgewalten zum Ausdruck. Menschen treffen aufgrund dieser Abneigung oder Angst diverse Schutzmaßnahmen, um Bedrohungen, welche mit der Natur verbunden sind, zu vermeiden und den persönlichen Lebensbereich zu schützen. Beispielhaft für derartige Gefahren könnte ein wildgewordenes Tier, das den Menschen als Futter ansieht oder ein orkanartiger Sturm angeführt werden.

8) Der moralische Aspekt

„Der moralische Bezug zum Leben geht manchmal mit (...) der Erfahrung zur Harmonie und einer größeren Ordnung einher, in der Mensch und Natur stehen“ (Olbrich 2003, 72). Die starke Verbundenheit des Menschen zur Natur ruft ein Gefühl von Verantwortung für die Umwelt und die darin existierenden Lebewesen hervor.

9) Der ökologisch-wissenschaftliche Aspekt

Diese Kategorie bezieht sich auf die Untersuchung der belebten und unbelebten Natur. Im Zentrum steht die Wissenserweiterung zu besagter Thematik, welche anhand strukturierter Beobachtungen ermöglicht werden soll. Es geht darum, die Natur und damit verbundene Gegebenheiten besser zu begreifen, mit der Absicht, eine gezielte Kontrolle über die Natur zu gewährleisten.

Auffallend ist, dass sich diese neun Aspekte deutlich voneinander unterscheiden, denn jede der angeführten Kategorien bezieht sich auf einen anderen Standpunkt der Mensch-Tier-Beziehung bzw. der Zuneigung des Menschen zur Natur und den darin lebenden Objekten (vgl. Olbrich 2003, 73). Wesentlich ist, dass die dargestellten Aspekte unterschiedliche Wirkungen erlangen, was bedeutet, dass einige Effekte unbewusst oder kaum sichtbar erfolgen, wohingegen andere zielbewusst und methodisch geregelt werden (vgl. Vernooij/Schneider 2010, 6f.). Zusammenfassend wird jedoch das Bestehen einer emotionalen Verbindung des Menschen zu Tieren transparent (vgl. Olbrich 2003, 69).

Zahlreiche Nachweise belegen, dass die Natur sowie die darin existierenden Lebewesen einen positiven Einfluss auf das menschliche Wohlbefinden und ökonomische Systeme hat. Ulrich (vgl. 1984) erbrachte den Beweis, dass Menschen nach komparablen medizinischen Eingriffen schneller genesen und deutlich weniger Arzneimittel benötigen, wenn sie beim Blick aus dem Fenster Bäume und Pflanzen anstelle von Hausmauern sehen. Diverse Untersuchungen zeigen, dass die Gesundheit sowie die Leistungsfähigkeit am Arbeitsplatz gefördert werden, sofern Landschaften, Berge oder Pflanzen durch ein Fenster betrachtet werden können. Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass ein natürliches Umfeld die Stressreduktion vielmehr begünstigt als ein urbanes Umfeld. Zudem seien Menschen, welche unmittelbaren Zugang zur Natur und zu Tieren haben, gesünder und leben glücklicher und sorgenfreier (vgl. Kahn 1997, 5ff.).

In der Literatur zu besagter Theorie werden unterschiedliche Themenkomplexe behandelt, welche die ‚Biophilie-Hypothese‘ und dazugehörige Subkategorien näher beschreibt. Für diese Abhandlung scheint es von besonderer Relevanz, die Affiliation mit Tieren in Augenschein zu nehmen.

James Serpell (vgl. 1983, 57ff.) erforschte die Einstellung von zahlreichen unterschiedlichen Kulturkreisen zu ihren Hunden. Dabei unternahm er eine Differenzierung zwischen soziopositiven und sozionegativen Verhältnissen. Er verzeichnete Aspekte wie Freude und Begeisterung über den Hund, Namensgebung des Tieres, Zuwendung und Streicheleinheiten, Sanktionen bei Fehlverhalten sowie Trauer und Betroffenheit beim Tod des Hundes und stelle diese

Gesichtspunkte dem Verwendungszweck der Tiere gegenüber. Es konnte festgestellt werden, dass soziopositive Beziehungen dann auftreten, wenn Hunde nicht Grundlage oder Voraussetzung für die Existenz der Menschen sind und sie keine ökonomische Funktion aufweisen oder lediglich zu nebensächlichen Zwecken wie etwa der Jagdbegleitung oder Herdenbewachung gebraucht werden. Sobald Hunde essentielle Aufgaben, wie etwa das Ziehen von schweren Lasten oder die Funktion der Nahrungsquelle, einnahmen, konnte eine sozionegative Beziehung zwischen Mensch und Tier beobachtet werden. Auffallend war, so Serpell (vgl. 1983, 62), dass bestimmte Hunde – insbesondere Welpen und Rassenhunde – in einigen Kulturen liebevoll behandelt wurden, während andere verabscheut und kaltherzig behandelt wurden.

Im Prinzip kann heutzutage ein ähnliches Verhältnis zwischen Mensch und Tier beobachtet werden. In den meisten Fällen werden eigene Hunde liebevoll gehalten, während Labor- oder Straßenhunde schlecht behandelt oder vernachlässigt werden und daher sozionegative Verhaltensmuster aufweisen. Vermutlich arbeitet der Mensch unbewusst mit einer Art Schutzmechanismus, der verhindert, eine enge Beziehung zu einem Tier aufzubauen, das für etwaige Zwecke verwendet oder ohnehin getötet wird. Zwar sind Hunde für den Menschen wichtig, jedoch hängt das Verhältnis zu dem Tier von der jeweiligen Situation, wie etwa dem Verwendungszweck, ab. Eine angeborene soziopositive Einstellung der Menschen zu Tieren kann anhand dieser Studie nicht bestätigt werden. Es ist jedoch nicht ausgeschlossen, dass es diese Neigung dennoch gibt, diese aber durch diverse Werthaltungen verdeckt wird (vgl. Serpell 1983, 69f.).

Nachdem das menschliche Interesse an der Natur und den darin existierenden Lebewesen anhand der Biophilie-Hypothese geklärt wurde, soll in einem nächsten Schritt die Theorie der Du-Evidenz vorgestellt werden, um die Besonderheit der Mensch-Tier-Beziehung aus einer anderen Sichtweise zu erläutern.

3.3 Du-Evidenz

Wie im vorangegangenen Abschnitt bereits erläutert wurde, gab es in der Vergangenheit immer wieder Versuche, die Besonderheit der Mensch-Tier-Beziehung mittels diverser Interpretationen transparent zu machen. Neben der zuvor dargestellten ‚Biophilie-Hypothese‘ gibt es eine weitere Theorie, um die außergewöhnliche Verbindung zwischen Mensch und Tier zu beschreiben, die sogenannte ‚Du-Evidenz‘.

Das Wort Evidenz entspringt aus dem lateinischen Begriff ‚evidentia‘ und steht für Klarheit, vollständige Gewissheit und nachvollziehbare Erkenntnis. Etwas wird dann als evident bezeichnet, wenn kein anderer Beleg erforderlich ist, um von der Richtigkeit einer Sache ausgehen zu

können. Der Begriff ‚Du-Evidenz‘ wurde erstmals vom deutschen Psychologen Karl Bühler im Jahre 1922 im zwischenmenschlichen Kontext eingeführt. In seinen Ausführungen wurde die Bezeichnung ‚Du-Evidenz‘ allerdings nur hinsichtlich der Beziehung zwischen den Menschen untereinander eingeführt. In seiner Theorie ging es darum, dass Menschen ihr (menschliches) Gegenüber als ‚Du‘ wahrnehmen und achten (vgl. Vernooij/Schneider 2010, 7). Eine Umlegung der Du-Evidenz auf die Mensch-Tier-Beziehung erfolgte durch den dänischen Soziologen Theodor Geiger (1931, 283ff.), welcher eine ausschließlich zwischenmenschliche Interpretation dieser Theorie anzweifelte. Gemäß Geiger (1931) kann das Konzept der Du-Evidenz ohne weiteres auf die Beziehung zwischen Mensch und Tier übertragen werden. Wesentlich seien lediglich die gemeinsam geteilten Erfahrungen, die dabei empfundenen Emotionen, sowie die Einstellung und der persönliche Bezug zum Gegenüber. Für Geiger (1931) gibt es in diesem Zusammenhang keine Differenzierung zwischen einer Mensch-Mensch-Beziehung oder einer Mensch-Tier-Beziehung. Die Entstehung und Entfaltung der Du-Evidenz sei keine Angelegenheit des reflektierten Denkens und Handelns, sondern komme „vielmehr auf der sozio-emotionalen Ebene“ (Vernooij/Schneider 2010, 8) zum Tragen und wirke sich auf das Einfühlungsvermögen der Menschen aus. Wenn das Gegenüber, in diesem Fall das Tier, seine Anonymität verliert und zu einem individuellen ‚Du‘ wird, kann von Du-Evidenz gesprochen werden (vgl. Geiger 1931). Merkmal für eine derartige Personalisierung der Tiere sind beispielweise die Namensgebung, Geburtstagsgeschenke oder Tierbestattungen, wodurch „das Tier zum Individuum, zum Subjekt, zum Adressaten von Kommunikation und Zuwendung und zu einem Mitglied der Familie mit Bedürfnissen und Rechten“ (Hegedusch/Hegedusch 2007, 44) gemacht wird.

Eine ähnliche Bemerkung lässt sich bei Konrad Lorenz (1965, 360) finden, welcher die These, dass eine Du-Evidenz zwischen Mensch und Tier möglich ist, gleichermaßen teilt. Auch nach Lorenz (vgl. 1965) ist diese Theorie keine Sache des reflektierten Wissens, sondern hänge von jenen Erfahrungen und Ereignissen ab, die in Interaktion und im Zusammensein mit dem Gegenüber, sei es Mensch oder Tier, gemacht worden sind. Wesentlich ist, dass dieser Prozess stark gefühlsbegleitend ist und die Qualität der Beziehung von den aufgebrauchten Bemühungen abhängt.

Grundvoraussetzung für eine positive Entfaltung der Du-Evidenz ist eine gemeinsame Basis von Mensch und Tier. Dafür bedarf es gewisser Übereinstimmungen in Hinblick auf Gestik, Gefühle und Bedürfnisse, wie etwa das Verlangen nach Nähe und Berührung, ohne welche eine derart komplexe Verbundenheit nicht gelingen könnte. Menschen gehen also nicht nur mit

anderen Menschen Beziehungen ein, sondern pflegen auch besondere Verhältnisse zu Tieren, primär zu sozial lebenden Tieren, wozu unter anderem Hunde gehören. Sozial lebende Tierarten verfügen über gleichartige soziale und emotionale Grundbedürfnisse und sind in ihrer Gestik dem Menschen ähnlich. Außerdem weisen diese Tiere infolge einer starken Anthropomorphisierung unterschiedliche Identifikationsmöglichkeiten auf, was das Zugehörigkeitsgefühl enorm steigert. Anzumerken gilt jedoch, dass sich Anthropomorphisierungsneigungen anders als die Du-Evidenz nicht im persönlichen Erfahren, sondern im Auftreten des Menschen dem Tier gegenüber zeigen (vgl. Vernooij/Schneider 2010, 8f.).

Die Du-Evidenz umschließt den Umstand, dass „zwischen Menschen und höheren Tieren Beziehungen möglich sind, die denen entsprechen, die Menschen unter sich beziehungsweise Tiere unter sich kennen“ (Greiffenhagen/Buck-Werner 2007, 22). Bei der Entwicklung und Entfaltung dieser Du-Evidenz ist es unbedeutend, ob die persönliche Wahrnehmung und gefühlsbetonte Zuneigung dem Gegenüber, welches zum ‚Du‘ geworden ist, objektiv begegnet. Wesentlich ist vielmehr die eigene Klarheit über die Verbundenheit zum Gegenüber, die sogenannte „subjektive Gewissheit“ (Greiffenhagen/Buck-Werner 2007, 22) des Menschen, es handle sich bei dieser Verbundenheit um eine Beziehung in Form einer Partnerschaft oder Freundschaft. Die Du-Evidenz bildet sich im Verlauf des individuellen Erlebens und Erfahrens mit dem Gegenüber – ob Mensch oder Tier – und der damit verbundenen persönlichen Einstellung zu ihm heraus. Sie entfaltet ihre Wirkung auf sozioemotionaler Ebene und ist vermutlich Basis für die Kompetenz, Einfühlungsvermögen für andere Geschöpfe entwickeln zu können (vgl. Vernooij 2009, 159f.). Die vom Menschen verspürte Du-Evidenz zum Tier schlägt sich in der Mensch-Tier-Beziehung durch die Namensgebung oder die Attribuierung individueller Merkmale und Qualitäten wieder. Indem das Tier seinem ursprünglichen Lebensraum entnommen wird, erfolgt ein Prozess der Individualisierung und Subjektivierung, was das nunmehr domestizierte Tier zum Familienmitglied, Begleiter und Adressaten macht. Dem Tier wird Beachtung geschenkt, Zuwendung gezeigt, es wird angesprochen und dadurch zu einem Subjekt mit menschenähnlichen Ansprüchen und Forderungen. Es wird eine emotionale Bindung zum Tier aufgebaut, wodurch „der Mensch (...) das Tier in diesem Zusammenhang nicht als bloßen Nahrungslieferanten [ansieht], als Dienstleistungsbringer oder als minderwertiges Wesen, das sich ihm unterzuordnen hat, sondern empfindet die Beziehung zu ihm als Kameradschaft und Partnerschaft“ (Vernooij/Schneider 2010, 9).

Anzumerken ist, dass die Initiative, eine solche Verbindung einzugehen, in der Regel vom Menschen kommt und primär auch von diesem als Partnerschaft wahrgenommen wird. Das Tier

bekommt einen Namen und wird dadurch unbewusst als Genosse angesehen, dem individuelle Eigenschaften beigemessen werden. Der Name macht das gehaltene Tier zu einem Geschöpf mit diversen Bedürfnissen und Ansprüchen, welche berücksichtigt werden, wie jene der Menschen (vgl. Greiffenhagen/Buck-Werner 2007, 22f.).

Die Opposition sieht diese Sichtweise als inkorrekt an und erhebt den Einspruch, eine Mensch-Tier-Beziehung müsse immer divergent bleiben und dürfe nicht mit zwischenmenschlichen Beziehungen gleichgestellt und verglichen werden, da der Mensch im Gegensatz zum Tier über ein ‚Ich‘ verfügt und über die Beziehungen zu Mitmenschen oder Tieren Bescheid weiß. Außerdem ist der menschliche Lebensraum in vielen Hinsichten für Tiere ungeeignet, was die von den Tieren geforderten Kompetenzen – insbesondere jene der Hunde – oftmals erheblich übersteigt (vgl. Greiffenhagen/Buck-Werner 2007, 24f.).

Schließlich und um die oben angeführten Aspekte plausibel zusammenzufassen, beschreibt das Konzept der Du-Evidenz, dass sich zwischen Menschen und tierischen Lebewesen Beziehungen entfalten können, die jenen der menschlichen Beziehungen ähneln. Unter Du-Evidenz wird die Fähigkeit verstanden, das Gegenüber – ob Mensch oder Tier – als ‚Du‘ wahrzunehmen und wertzuschätzen. Dieser Effekt wird durch intensives Zusammensein, gemeinsam geteilte Erlebnisse und Erfahrungen sowie durch die daraus resultierenden Gefühle erreicht (vgl. Vernooij/Schneider 2010, 5ff.).

Angesichts der angeführten Gesichtspunkte wird deutlich, dass es unter Berücksichtigung bestimmter Kriterien eine besondere Bindung zwischen Mensch und Tier – in diesem Fall Hund – gibt. Was das bedeutet und wie sich diese erkenntlich zeigt, wird im folgenden Abschnitt anhand der Bindungstheorie erläutert.

3.4 Bindungstheorie

In der Lehre von Zucht, Pflege und Erziehung von Hunden, der sogenannten Kynologie, wird der Begriff ‚Bindung‘ als spezielle soziale Beziehung zwischen Mensch und Hund verstanden. Diese Bindung kann als Auswirkung der Sozialisation des Hundes mit Menschen angesehen werden. Zudem wird sie als genetisch verursacht und als mutmaßliche evolutionäre Adaption an das Leben mit Menschen verstanden (vgl. Miklósi 2011, 256). Wenn ein Hund ein spezielles und intensives soziales Verhältnis zu einem menschlichen Wesen eingeht, kann vom Phänomen ‚Bindung‘ gesprochen werden (vgl. Zimen 1992). Die ursprüngliche Bedeutung der menschlichen Bindungstheorie, wurde auf die Beziehung zwischen Mensch und Hund umgelegt, indem

behauptet wurde, es „kann sich zwischen den ungleichen Partnern jenes unsichtbare individuelle Band knüpfen, das wir im Weiteren Bindung nennen“ (Weidt/Berlowitz 1997, 37).

Die eigentliche Bindungstheorie hat ihre Wurzeln in der Psychologie und basiert auf der Vermutung, dass der Mensch ein genetisch bedingtes Verlangen hat, innige und gefühlsbetonte Beziehungen zu anderen Menschen einzugehen. Begründet und vertreten wurde dieses Modell vom britischen Kinderarzt und Psychoanalytiker John Bowlby, dem schottischen Psychoanalytiker und Sozialarbeiter James Robertson und der US-amerikanisch-kanadischen Entwicklungspsychologin Mary Ainsworth (vgl. Grossmann/Grossmann 2004, 68). Im Widerspruch zu Freuds Triebtheorie, ein Säugling binde sich durch die orale Triebbefriedigung während des Stillens an seine Mutter, vermuteten Bowlby, Robertson und Ainsworth ein biologisch bedingtes Bindungssystem. Bowlby (1959) lehnte sich gegen die klassischen psychoanalytischen Konzepte, welche sich mit dem Phantasieleben von Kindern auseinandersetzten und die Konsequenz psychischer Traumata infolge von Trennung kritisch betrachteten (vgl. Bowlby 1959, 416). Gemäß Bowlbys definierter Bindungstheorie besitzt der Säugling das angeborene Verlangen, in bindungsrelevanten Situationen die Zuneigung, den Schutz und die Geborgenheit einer nahestehenden Person zu suchen. Die Entfaltung des Bindungsverhaltens setzt umgehend nach der Geburt ein und hilft dem Säugling, bei Erfordernis die Nähe zur Bindungsperson herzustellen. Mit Hilfe jener Verhaltensweisen, die dem Säugling bereits nach der Geburt zur Verfügung stehen, kann sich dieser die Nähe zur Bezugsperson im ersten Lebensjahr sichern. Zur Bezugsperson wird ein wechselseitig beeinflussendes Bindungssystem aufgebaut. Bindungsrelevante Verhaltensweisen äußern sich etwa im Suchen der Bindungsperson, durch Weinen, Hinterherlaufen und Festhalten selbiger Person sowie durch Zorn, Traurigkeit oder Furcht beim Abschied nehmen und Verlassenwerden – wenn auch nur für kurze Zeit. Hervorgerufen wird das Bindungsverhalten durch die Trennung von der Bindungsperson oder durch extrinsische oder intrinsische Unsicherheiten oder Gefahren. Wesentliche Aufgabe der Bindungsperson ist es, das heranwachsende Kind in beängstigenden, bedrohlichen oder verschreckenden Situationen zu behüten und ihm dadurch ein Gefühl von Geborgenheit zu geben. Das kindliche Streben nach Bindung wird durch ein kybernetisches Verhaltenssystem gesteuert, welches im Gegensatz zum Explorationsverhalten des Kindes immer Vorrang hat und durch Angst, Schmerz oder Müdigkeit aktiviert wird sowie durch den Kontakt mit und die Nähe der Bindungsperson deaktiviert wird. Nicht bevor das Bindungsbedürfnis durch eine sichere emotionale Grundlage gestillt ist, wird das Explorationsverhalten wieder angeregt. Das Verlangen das Umfeld zu erkunden ist paradox zum Bindungsverhalten und steigert sich meistens im Alter von zwei Jahren, wengleich sich das heranwachsende Kind regelmäßig bei der Bindungsperson absichert,

indem es Blick- und Körperkontakt sucht. Ergänzend zum Bindungsverhalten steht die elterliche Fürsorge und Pflege. Es liegt eine wechselseitig präadaptive Anpassung zwischen Kind und sozialer Umwelt vor. Im Kontrast zu sekundärtriebtheoretischen Modellen wie bei Freud, ist Bindung hier ein Primärbedürfnis. Das Bindungssystem ist ein tendenziell autonomes Motivationssystem, welches von Geburt an bis ins hohe Alter wirksam ist (vgl. Bowlby 1995, 416ff.).

Hinsichtlich der tierbezogenen Sichtweise wird das Wort ‚Bindung‘ auf eine „von Geborgenheit und Sicherheit gekennzeichnete Gefühlslage“ (Weidt/Berlowitz 1997, 38) des Hundes bezogen. Die Bindungswilligkeit des Hundes zum Menschen lässt sich aus der Trennung von der Hundemutter und dem natürlichen Verlangen nach Sicherheit und Geborgenheit ableiten. Eine intensive Bindung des Hundes an den Menschen ist insbesondere dann möglich, wenn der Mensch am Entwicklungs- und Sozialisierungsprozess des Welpen während der sensiblen Phase teilnimmt. In diesem Entwicklungsstadium der maximalen Fassungsgabe, welche von der 3. bis zur 13. Lebenswoche stattfindet, entscheidet sich, wer zum engsten sozialen Umfeld des Hundes gehört und inwiefern der Hund im Stande sein wird, Sozialbeziehungen einzugehen (vgl. Feddersen-Petersen 2004, 388f.). Hunde im Alter von etwa vier Monaten entwickeln ein Bindungsverhältnis zu einer Hauptbezugsperson (vgl. Miklósi 2011, 332). Abgesehen davon, sind Hunde auch dazu im Stande, zu einem späteren Zeitpunkt relativ rasch, das heißt innerhalb einiger Tage oder Wochen, neue Beziehungen zu bisher unbekanntem Personen einzugehen. Dieses Phänomen kann unter anderem bei Hunden aus Tierheimen festgestellt werden (vgl. Miklósi 2011, 261), wobei Hunde, die bis zur 14. Lebenswoche keine Berührungspunkte mit Menschen hatten, den Kontakt mit diesen grundsätzlich meiden (vgl. Miklósi 2011, 327).

Das Bindungsverhältnis zwischen Hund und Mensch ist nicht nur an das soziale Umfeld gebunden. Studien über das Bindungsverhalten von stark mit Menschen sozialisierten Wolfswelpen und Hundewelpen mit denselben Haltungsbedingungen belegen, dass Hunde Bindungsverhalten in der Mensch-Tier-Beziehung zeigen, Wölfe hingegen nicht. Wenngleich Hunde menschliche Bindungsbeziehungen eingehen, tun sie das mit anderen Hunden nicht. Vielmehr lassen sich Gemeinsamkeiten im Bindungsmuster von Hunden und Kindern beobachten. Ähnlich wie bei Kindern rufen Bindungsstörungen auch bei Hunden auffällige unangemessene Verhaltensmuster hervor. Funktion des Menschen ist es schließlich, dem Bindungsbedürfnis des Hundes nachzukommen. Dabei ist es wesentlich, die richtige Balance zwischen übertriebener Fürsorge und mangelnder Zuwendung zu finden, denn die Qualität der Bindung hängt vom Handeln des Menschen ab. Es geht darum, die Bedürfnisse des Hundes wahrzunehmen und angemessen zu reagieren (vgl. Miklósi 2011, 261ff.).

In der Beziehung zwischen Mensch und Hund wird dann von einem Bindungsverhältnis gesprochen, wenn der Hund eine individuelle Differenzierung vornehmen und den Menschen erkennen kann. Ein weiteres Kennzeichen für das Vorhandensein einer engen Bindung ist, wenn der Hund den Menschen bei Gefahren als sichere Basis betrachtet und ihn bei Angst aufsucht. Zudem können eine freudige Begrüßung und ein deutlich ruhigeres Verhalten des Hundes beim Wiedersehen nach einer stressbelastenden Trennung als Merkmal der Bindungsbeziehung angesehen werden (vgl. Miklósi 2011, 332).

Bindung kann als existenzielles Gebilde und Bedürfnis begriffen werden. Diesem Bedürfnis muss der Mensch dem Hund entsprechend seinen rassetypischen Eigenschaften und seinen individuell bedingten Anforderungen mehr oder minder ein Leben lang nachkommen. Ohne das Gefühl von Zuverlässigkeit und Gewissheit dieser Bindung an den Menschen verspürt der abhängige Hund permanent den Drang zu flüchten, insbesondere weil er sich unsicher fühlt und Angst empfindet. Lediglich eine sichere Bindung schafft dem Hund die Möglichkeit, sich positiv mit seinem Umfeld auseinanderzusetzen und einzugliedern (vgl. Feddersen-Petersen 2004, 396f.).

4 Effekte der Mensch-Hund-Beziehung

In den vorangegangenen Abschnitten wurde das komplexe Verhältnis zwischen Mensch und Tier, genauer zwischen Mensch und Hund in den Blick genommen. Zu diesem Zweck und um die Mensch-Hund-Beziehung aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten, wurden Begrifflichkeiten wie Anthropomorphismus, Animismus, Biophilie-Hypothese oder Du-Evidenz näher erläutert. Aufgrund der vorher getätigten Schilderungen über die Besonderheit der Beziehung zwischen Mensch und Hund stellt sich nun die Frage, wie sich die Interaktion mit einem Hund auf den Menschen auswirkt. Gegenständliches Forschungsinteresse legt nahe, jene Effekte, die der Hund auf den Menschen ausübt, darzustellen, da dadurch der vorhandene Forschungsstand zu besagter Materie aufgezeigt werden kann. Um eine übersichtliche Struktur einzuhalten, sollen die bereits erforschten Effekte in Kategorien unterteilt werden, indem zwischen physischen, psychischen und sozialen Effekten unterschieden wird. Anzumerken gilt, dass die Gliederung der angeführten Effekte lediglich einen Versuch darstellt, aufgrund der Komplexität jedoch durchaus Interferenzen vorkommen können.

4.1 Physische Effekte

In diesem Abschnitt werden jene physischen Effekte eines Hundes auf den Menschen dargestellt, die anhand diverser Studien erfasst wurden. Im Sinne einer übersichtlichen Darstellung werden die ermittelten Effekte in Form von Unterkapiteln vorgestellt und erläutert.

4.1.1 Allgemeiner Gesundheitszustand

Headey, Na und Zheng (2008, 481ff.) führten eine Untersuchung durch, bei der über 3.000 Frauen mittleren Alters aus China zum Thema Gesundheit befragt wurden. Anzumerken gilt, dass Frauen mit gleichartigem sozioökonomischem Status ausgewählt wurden, wobei die eine Hälfte der Frauen einen Hund besaß, die andere Hälfte hingegen nicht. Es konnte herausgefunden werden, dass die Gruppe der Hundebesitzerinnen mehr Sport betrieb, besser schlief, ihre Sportlichkeit und Gesundheit höher einschätzen konnte, an weniger Tagen abwesend bei der Arbeit war und seltener ärztliche Hilfe einforderte als die Kontrollgruppe der Frauen ohne Hund.

Headey und Grabka (2007, 297ff.) führten diese Untersuchungen fort und befragten anhand einer Längsschnittstudie die bereits untersuchten Gruppen nach einiger Zeit erneut. Es wurde deutlich, dass Personen, die über den gesamten Zeitabschnitt einen Hund oder eine Katze gehalten haben, den besten Gesundheitszustand aufwiesen. Personen, deren Haustier während des

Beobachtungszeitraums verstorben war, sowie Personen, welche zu keinem Zeitpunkt ein Haustier besaßen, befanden sich in einer schlechteren gesundheitlichen Verfassung. Im Unterschied zu den Personen ohne Haustier nahmen HaustierbesitzerInnen rund 15% weniger ärztliche Hilfe in Anspruch, wenngleich sonstige Faktoren wie etwa Geschlecht, Alter oder Einkommen, welche für gewöhnlich mit dem Gesundheitszustand in Verbindung gebracht werden, berücksichtigt und untersucht wurden.

Eine weitere Methode zur Überprüfung möglicher Gesundheitsauswirkungen der Mensch-Tier-Beziehung bestand darin, bestimmte Subpopulationen zu analysieren. Aus diesem Grund untersuchten etwa Na und Richang (2003, 569ff.) sogenannte „Empty Nesters“-Eltern, deren volljährigen Kinder bereits aus dem Elternhaus ausgezogen waren. Bilanz dieser Untersuchung ist, dass „Empty Nesters“-Eltern, welche ein Haustier, wie etwa einen Hund besaßen, physisch und psychisch gesünder waren als „Empty-Nester“-Eltern ohne Haustier.

Headey (1999, 233ff.) konnte anhand einer Studie mit mehr als 1.000 australischen TeilnehmerInnen im Alter über 16 Jahren feststellen, dass Hunde- und KatzenbesitzerInnen im Gegensatz zu Nicht-HaustierbesitzerInnen weniger Arztbesuche unternahmen und weniger Arzneimittel gegen Schlafstörungen benötigten.

4.1.2 Blutdrucksenkung und Herzfrequenz

Grossberg und Alf (1985, 20ff.) erfassten Daten zur physiologischen Stressregulation von Studierenden in vier verschiedenen Situationen. 1) Die Studierenden streichelten den anwesenden Hund. 2) Die Studierenden führten Gespräche mit anderen Personen. 3) Die Studierenden lasen. 4) Die Studierenden pausierten und entspannten sich. Während der Ruhephase konnte der niedrigste Blutdruck erfasst werden, gefolgt von der Situation mit dem Hund. Beim Lesen oder während der Konversation mit anderen Personen war der Blutdruck der Studierenden am höchsten. Anzumerken ist, dass ein niedriger Blutdruck während der Erhebung auf eine affirmative Einstellung zum Hund hingewiesen hat.

Vormbrock und Grossberg (1988, 509ff.) untersuchten das Verfahren, das diesen physiologischen Auswirkungen zugrunde liegt. Die ForscherInnen erfassten den Blutdruck von Studierenden, während diese mit einem Hund interagierten. Eine Untersuchungsgruppe der Studierenden durfte lediglich via Augenkontakt mit dem Hund im Austausch stehen, eine zweite Gruppe durfte lediglich verbal und eine dritte Gruppe lediglich via Körperkontakt mit dem Hund interagieren. Der niedrigste Blutdruckwert konnte erhoben werden, wenn die Studierenden den Hund streichelten und somit via Körperkontakt im Austausch standen. Aus

ForscherInnen sind es weniger die kognitiven Prozesse, die den Mechanismus der Blutdruckreduktion erklären lassen, sondern vielmehr der Körperkontakt zum Hund.

Friedmann et al. (1983, 461ff.) erforschten, ob die Präsenz eines Hundes Auswirkungen auf den Blutdruck von Kindern, die gerade lasen oder sich entspannten, hatte. War der Hund bereits am Anfang des Experiments anwesend, konnte ein geringerer Blutdruck bei den Kindern verzeichnet werden, als wenn der Hund erst im Laufe des Versuchs hinzugezogen wurde.

Nagengast et al. (1997, 323ff.) erfassten die Herzfrequenz und den Blutdruck bei Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren während einer ärztlichen Begutachtung und Behandlung. Während der einen Sitzung war ein Hund anwesend, während der anderen Sitzung war kein Hund präsent. Die Reihenfolge blieb dabei unberücksichtigt und veränderte sich daher willkürlich. Festgestellt wurde, dass sich sowohl der systolische Blutdruck (oberer Blutdruckwert) als auch die Herzfrequenz reduzierten, wenn der Hund während der ärztlichen Untersuchung oder Behandlung präsent war.

4.1.3 Herzerkrankungen

Die Untersuchungsergebnisse der bereits dargestellten Studie von Headey (1999), welche auf einer Umfrage mit über 1.000 TeilnehmerInnen basierte, erbrachte überdies den Nachweis, dass Hunde- und KatzenhalterInnen seltener Arzneimittel für Herzprobleme benötigten als Personen ohne Heimtiere. Dass sich diese besondere Auswirkung auf den Besitz und das Halten eines Haustieres wie etwa eines Hundes oder einer Katze herleiten lässt, wird durch diverse andere Forschungsergebnisse bestätigt. Friedmann und Thomas (1998, 1213ff.) haben beispielsweise die Überlebensquoten hunderter HerzinfarktpatientInnen untersucht und festgestellt, dass das Halten eines Hundes, nicht aber der Besitz einer Katze, die Überlebensprobabilität der PatientInnen ein Jahr nach dem Infarkt deutlich steigerte und verbesserte. Auch wenn die Auswirkungen konfundierender Variablen, wie etwa der Schweregrad der Krankheit oder psychosoziale Kriterien berücksichtigt wurden, konnte der positive Effekt eines Hundes auf HerzinfarktpatientInnen verzeichnet werden.

4.1.4 Hormonausschüttung

Hormone tragen zu Stressreaktionen bei (vgl. Barker et al. 2005, Beetz et al. 2011, Odendaal 2000). Um mögliche, stressvermindernde Auswirkungen von Hunden feststellen zu können, wurden in diversen Studien hormonell bedingte Stressindizes analysiert. Dazu zählen Kortisol, Epinephrin und Norepinephrin. Kortisol ist ein körpereigenes Hormon, das an diversen

Stoffwechselfvorgängen beteiligt ist und bei Stress vermehrt freigesetzt wird. Epinephrin wird auch Adrenalin bezeichnet. Es ist ein im Nebennierenmark gebildetes und in Stresssituationen ins Blut ausgeschüttetes Hormon. Norepinephrin oder auch Noradrenalin genannt, ist ein körpereigener Botenstoff, der als Stresshormon und Neurotransmitter wirkt (vgl. Hoffman 2002, 23ff.).

Barker et al. (2005, 713ff.) ermittelten den Kortisol-, Epinephrin- und Norepinephrinspiegel bei Pflegekräften unter der Berücksichtigung von zwei Prämissen. Während die TeilnehmerInnen einer ausgewählten Gruppe zwanzig Minuten lang in Interaktion mit einem ausgebildeten Therapiehund standen, sollten sich die TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe in einem separaten Raum für zwanzig Minuten ausruhen. Vor, während und nach der Durchführung dieses Experiments wurden die Kortisol-, Epinephrin- und Norepinephrinwerte im Blutserum erfasst. Kortisol wurde auch im Speichel der TeilnehmerInnen gemessen. Das Speichelkortisol reduzierte sich in der Gruppe der TeilnehmerInnen, die in Interaktion mit einem Hund standen, signifikant am deutlichsten. Im Blutserum ließen sich allerdings keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Konzentration der analysierten Hormone finden. Nichtsdestotrotz werden die Ergebnisse dieser Studie aus ForscherInnensicht als stressvermindernder Effekt, welcher durch den Hund veranlasst wurde, interpretiert.

Odendaal (2000) sowie Odendaal und Meintjes (2003, 296ff.) erfassten den Plasma-Kortisolspiegel, also den Wert im Blutserum von HundehalterInnen, während diese ihren eigenen oder einen fremden Hund streichelten oder während sie eine Zeitschrift lasen. Im Unterschied zum Lesen konnte sowohl beim Streicheln des eigenen als auch beim Streicheln des fremden Hundes eine deutlich erkennbare Verminderung des Kortisolspiegels erfasst werden.

Beetz et al. (2011, 349ff.) verursachten im Zuge einer Studie sozialen Stress bei unsicher gebundenen Buben unter drei Voraussetzungen. Die erste Gruppe wurde während der stressverursachenden Situation von einem sozialverträglichen Hund begleitet, die zweite Gruppe war in Begleitung einer Studentin und die dritte Gruppe bekam einen Stoffhund. Die erhobenen Daten veranschaulichen eine deutlich niedrigere Konzentration des im Speichel erfassten Kortisols der Kinder, wenn ein Hund während der Stresssituation dabei war. Das Streicheln des Hundes führte einen niedrigeren Kortisolspiegel herbei, was die stressreduzierende Wirkung des Hundes auf den Menschen verdeutlicht.

Insgesamt machen diese Untersuchungen darauf aufmerksam, dass die Interaktion mit einem sozialverträglichen, kontaktfreudigen Hund eine beruhigende Auswirkung auf das hormonelle Stresssystem hat. Diese Interpretation schlägt sich in den veränderten Werten des Kortisol-,

Epinephrin- oder Norepinephrinspiegels nieder und zeigt, inwiefern sich der Körperkontakt zum Hund auf den Menschen auswirkt (vgl. Beetz et al. 2011, Odendaal 2000, Odendaal und Meintjes 2003).

4.2 Psychische Effekte

In diesem Abschnitt werden jene psychischen Effekte eines Hundes auf den Menschen beschrieben, die anhand diverser Untersuchungen ermittelt wurden. Im Sinne einer übersichtlichen Darstellung werden die erfassten Effekte in Form von Unterkapiteln präsentiert.

4.2.1 Kontaktbereitschaft

Eine Studie von Prothmann, Ettrich und Prothmann (2009, 161ff.) zeigt, dass Kinder, welche psychiatrischen Störungen wie etwa einer Autismus-Spektrum-Störung unterliegen, weniger Schwierigkeiten haben, einem Hund gegenüber prosozial aufzutreten als einem Menschen gegenüber. Herausgefunden wurde dieser Aspekt während der Beobachtung von autistischen Kindern und deren Verhaltensweisen gegenüber Hunden und anderen Personen in einem standardisierten Setting. Auffallend war, dass diese Kinder öfter und weitaus länger den Kontakt zum Hund aufsuchten als zu anwesenden Personen.

Eine gleichartige Untersuchung wurde von Martin und Farnum (2002, 657ff.) durchgeführt. Auch sie konnten herausfinden, dass Kinder mit schwerwiegenden Entwicklungsstörungen, die Autismus-Spektrum-Störung miteingeschlossen, freudiger und spielerischer mit einem Hund interagierten, als mit den zur Verfügung gestellten Spielsachen. Darüber hinaus schienen sie in Gegenwart des Hundes ihre soziale Umwelt gezielter wahrzunehmen und darauf einzugehen.

Prothmann, Bienert und Ettrich (2006, 265ff.) konnten anhand ihrer Untersuchungen zeigen, dass Kinder mit diversen psychiatrischen Störungen offener und selbstbewusster gegenüber anderen auftraten, wenn die psychotherapeutische Beratung im Beisein eines Hundes stattfand.

4.2.2 Angst- und Stressreduktion

Eine große Anzahl von HeimtierbesitzerInnen geben an, dass sie sich in Anwesenheit eines Tieres entspannter fühlen und weniger Sorgen und Angst haben. Diese subjektiven Wahrnehmungen werden durch Ergebnisse zahlreicher Untersuchungen gestärkt (vgl. Barker, Pandurangi und Best 2003; Straatman, Hanson, Endenburg und Mol 1997).

Barker, Pandurangi und Best (2003, 38ff.) versuchten innerhalb ihrer Forschung herauszufinden, ob sich die persönlich empfundene Angst und Furcht von PsychotherapiepatientInnen

unmittelbar vor der Behandlung mit einer Elektrokrampftherapie durch eine viertelstündige Interaktion mit einem Hund verringern ließe. Die TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe wurden hingegen im Wartezimmer untergebraucht und bekamen eine Zeitschrift zum Lesen. Nach Abschluss der Untersuchung konnte festgestellt werden, dass die individuell empfundenen Sorgen und Bedenken bei der Untersuchungsgruppe mit Hund deutlich stärker sanken als bei der Gruppe im Warteraum. In einer gleichartigen Studie von Straatman, Hanson, Endenburg und Mol (1997, 191ff.), bei der das Stresslevel männlicher Studierender vor und während einer Präsentation verzeichnet wurde, konnten hingegen keine Reaktion solcherart durch eine vorherige Interaktion mit einem Hund verzeichnet werden.

In puncto Stressabbau wird in den vergangenen Jahren vor allem die Relevanz des Botenstoffs Oxytocin in der Mensch-Tier-Beziehung erörtert, welcher über sensorische Stimulation eines Netzwerkes von Nerven ausgeschüttet wird. Wissenschaftlich mehrmals nachgewiesen sind sowohl die physiologischen als auch die psychologischen Auswirkungen des Oxytocins. So steigert das sogenannte ‚Bindungshormon‘ beispielsweise das Vertrauen und fördert soziale Bindungen. Auch beim Streicheln eines Hundes wird besagter Botenstoff, welcher als Gegenspieler von Stresshormonen wirkt, freigesetzt. Auf physiologischer Ebene – welche der Übersicht halber in diesem Abschnitt angeführt wird – entfaltet das Hormon eine gesundheitsfördernde Wirkung, indem es den Stresshormonspiegel senkt, im Zuge dessen die Herzfrequenz verringert, den Blutdruck reduziert und die Funktion des parasympathischen Nervensystems sowie des endokrinen Systems anregt. Letztere sind für Erholung, Verdauung, Heilung und Wachstum verantwortlich. Auf psychologischer Ebene verringert Oxytocin Angstzustände, welche auf sozialem Stress beruhen. So hemmt etwa die Anwesenheit eines Hundes die Sprechangst beim lauten Vorlesen oder Vortragen. Außerdem regt das Hormon soziales Beisammensein an, bereichert zwischenmenschliche Beziehungen und reduziert Depressivität sowie Aggressivität. Im Endeffekt werden soziale Kompetenzen gefördert, das Empathievermögen gesteigert und eine positivere Selbstwahrnehmung herbeigeführt (vgl. Beetz 2012, 76f.; Vanek-Gullner 2007).

In etlichen anderen Untersuchungen wurde der mögliche, angstvermindernde Effekt einer Mensch-Tier-Interaktion analysiert, ohne im Vorhinein Angst bei den TeilnehmerInnen hervorzurufen. Cole, Gawlinski, Steers und Kotlerman (2007, 575ff.) erforschten das individuelle Angstepfinden von HerzpatientInnen, welche im Krankenhaus behandelt wurden, wobei drei Bedingungen erfüllt werden mussten. 1) Die PatientInnen wurden von ihnen unbekanntem Personen besucht. 2) Die PatientInnen wurde von ihnen unbekanntem Personen in Begleitung eines Hundes besucht. 3) Die Besuchssituation sollte bei den beiden genannten Optionen jeweils

gleich lange andauern. Das selbstempfundene Angstlevel der PatientInnen wurde vor, während und nach dem Besuch der Personen erfasst. Die markanteste Verringerung des Angstlevels konnte bei Anwesenheit des Hundes verzeichnet werden.

Wilson (1991,482ff.) erfasste das persönlich empfundene Angstlevel von Studierenden. In diesem Zusammenhang erhielten die Studierenden die Anweisung, laut zu lesen, leise zu lesen oder mit einem Hund zu interagieren, wobei die Wahl den Studierenden überlassen war. Nur im Kontrast zum lauten Lesen erwiesen sich deutlich niedrigere Werte des Angstempfindens bei den Studierenden, die mit dem Hund in Kontakt waren.

Barker und Dawson (1998, 797) stellten die Auswirkungen einer einstündigen tiergestützten Intervention den Auswirkungen einer gleich lange dauernden therapeutischen Freizeitaktivität gegenüber und beobachteten das Angstgefühl psychiatrischer KlientInnen. Zwar konnten im Vergleich der Durchschnittswerte der beiden Gruppen keine signifikanten Differenzen verzeichnet werden, jedoch wurde im Zuge der beiden Interventionsformen festgestellt, dass das Level der eigens empfundenen Angst in der tiergestützten Sitzung deutlich stärker sank als im Arbeitskreis der therapeutisch instruierten Freizeitaktivitäten. Eine signifikante Abnahme des Angstempfindens erfolgte insbesondere bei PatientInnen mit einem großen Spektrum an Störungsbildern. Lediglich bei KlientInnen mit Stimmungsstörungen zeigten die therapeutischen Freizeitaktivitäten eine bessere Wirkung.

4.2.3 Emotionales Befinden

Menschen mit seelischen Erkrankungen bekommen oftmals den Vorschlag, einen Hund zu sich zu nehmen mit der Begründung, dieser würde ihre emotionale Gestimmtheit positiv fördern. Hintergrund für diese These mag sein, dass die Beschaffung eines Hundes mit einer erhöhten körperlichen Betätigung verbunden ist, da das Halten eines Hundes im Normalfall regelmäßiger Spaziergänge bedarf. Allerdings konnten Stimmungsoptimierungen ebenso bei Menschen, die sich eine Katze anschafften, festgestellt werden, wobei deren Besitz kaum regelmäßige Spaziergänge verlangt (vgl. Turner/Rieger/Gygax 2003, 213ff.). Diese Daten machen darauf aufmerksam, dass es vermutlich eher die soziale Interaktion mit dem Haustier ist, die stimmungsfördernd wirkt und weniger die körperliche Betätigung. Diese Interpretation wird durch die Untersuchungsergebnisse der Metastudie von Souter und Miller (2007, 167ff.) untermauert. Die statistische Zusammenführung der fünf durchgeführten Studien zeigte eine deutliche Verminderung depressiver Krankheitssymptome durch tiergestützte Interaktionen, welche hierbei kaum in Zusammenhang mit einer erhöhten körperlichen Betätigung standen.

Auch Studien mit Menschen höheren Alters verdeutlichen den Einfluss sozialer Interaktionen mit einem Hund auf die emotionale Gefühlslage. Crowley-Robinson, Fenwick und Blackshaw (1996, 137ff.) schilderten, dass sich depressive Krankheitszeichen bei BewohnerInnen eines Seniorenheims, in dem ein Hund anwesend war, über den Erhebungszeitraum von zwei Jahren deutlich reduzierten.

Banks und Banks (2002, 428ff.) konnten den Nachweis erbringen, dass ältere PatientInnen einer Langzeitpflegeinstitution weniger Gefühle von Einsamkeit und Verlorenheit verspürten, wenn sie regelmäßig Besuch von einem kontaktfreudigen Hund bekamen. Die Auswirkung auf die Gemütslage verstärkte sich im Einzelkontakt der BewohnerInnen zum Hund und verminderte sich in Gruppenkonstellationen. Diese Information scheint insofern wesentlich, als dass vermehrt Diskussionen geführt werden, ob der Hund selbst zur Stimmungsverbesserung beiträgt oder ob diese Auswirkung eher aus den zunehmenden sozialen Interaktionen mit anderen Personen hervorgeht, welche durch den „sozialen Katalysator-Effekt“ (Levinson 1964) des Hundes verursacht werden.

Nicht nur bei Menschen höheren Alters, sondern auch bei körperlich behinderten oder psychisch kranken Kindern und Erwachsenen scheint sich eine stimmungsaufhellende Wirkung durch den Kontakt mit Hunden breitzumachen. So veranschaulichen die Ergebnisse einer Studie von Nathans-Barel, Feldman, Berger, Modai und Silver (2005, 31ff.), dass sich die Stimmung bei schizophrenen PatientInnen im Laufe einer zehnwöchigen hundegestützten Therapie, welche einmal wöchentlich stattfand, im Gegensatz zur nicht hundegestützten Kontrollgruppe signifikant zum Positiven veränderte. Kaminski, Pellino und Wish (2002, 321ff.) stellten die Auswirkungen spieltherapeutischer und hundegestützter Therapien bei stationär behandelten Kindern gegenüber und fanden heraus, dass beide Interventionsformen zur Stimmungsaufhellung der Kinder beitrugen. Anzumerken gilt allerdings, dass nur die hundegestützte Therapie mit zunehmend positiven Empfindungen in Verbindung gebracht wurde.

Die dargestellten Studien suggerieren, dass der Kontakt zwischen Mensch und Hund die Möglichkeit bietet, depressive Krankheitssymptome bei Menschen unterschiedlicher Altersstufen zu vermindern und Stimmungsoptimierungen herbeizuführen.

4.3 Soziale Effekte

In diesem Abschnitt werden jene sozialen Effekte eines Hundes auf den Menschen dargestellt, die anhand diverser Untersuchungen eruiert wurden. Im Sinne einer überschaubaren Demonstration werden die ermittelten Effekte in Form von Unterkapiteln vorgestellt.

4.3.1 Soziale Interaktionen

In einer Reihe von Studien wird berichtet, dass die bloße Anwesenheit eines kontaktfreudigen Hundes soziale Interaktionen ankurbelt (vgl. Corson 1997, zit. n. Greiffenhagen/Buck-Werner 2007, 164). Diese Auswirkung wird in der Literatur zur Mensch-Hund-Beziehung als „sozialer Katalysator-Effekt“ (Levinson 1964) betitelt, was bedeutet, dass das Tier als Vermittler bei der Entstehung adäquater sozialer Interaktionen dient. Die erste Phase ist dabei der haptische und nonverbale Kontakt mit dem unvoreingenommenen Tier. Das daraus resultierende positive Verhältnis zum Tier wird vorerst auf die zu behandelnden Personen ausgeweitet und bestenfalls Schritt für Schritt auf das weitere Umfeld ausgedehnt (vgl. Greiffenhagen/Buck-Werner 2007, 165ff.). Die unterdies am meisten angeführte Fallstudie stammt aus dem Jahr 1964 (vgl. Levinson 1964, 243ff.) und wurde vom amerikanischen Kinderpsychotherapeuten Boris Levinson durchgeführt, welcher durch diese Untersuchung den Beginn moderner tiergestützter Interventionen kennzeichnete. Levinson (vgl. 1964) vermerkte, dass es ihm erst in Gegenwart seines Hundes gelang, sich mit einem psychisch labilen Jungen zu verständigen, der in den vorherigen Terminen in Schweigen gehüllt dasaß und keine Reaktion zeigte. Hundegestützte Therapieformen wirkten sich außerdem positiv auf soziale Kontakte, Krankheitssymptome sowie Lebensbedingungen hinsichtlich zwischenmenschlicher Beziehungen von erwachsener PsychiatrieklientInnen mit dem Befund einer chronischen Schizophrenie aus (vgl. Villalta et al. 2009, 149ff.).

Dieser Effekt des sozialen Katalysators wurde mittlerweile in etlichen Studien dargestellt. So wird in den Forschungsergebnissen von Sams, Fortney und Willenbring (2006, 268ff.) aufgezeigt, dass die bloße Präsenz eines sozialverträglichen Hundes im Verlauf einer Beschäftigungstherapie bei Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung mehr verbale Äußerungen und soziale Interaktionen zwischen den anwesenden Altersgenossen induzierte.

Ähnliche Auswirkungen konnten bei Senioren, die an tiergestützten Angeboten im Altenheim oder Krankenhaus teilnahmen, beobachtet werden. Diesbezüglich erbrachte Fick (1993, 529ff.) den Nachweis, dass im Pflegeheim untergebrachte männliche Senioren öfters verbal kommunizierten, wenn ein Hund anwesend war. Von vergleichbaren Effekten berichteten Haughie, Milne und Elliott (1992, 367ff.), indem sie feststellten, dass stationär versorgte PsychiatriepatientInnen höheren Alters häufiger im sozialen Austausch standen, wenn ein Hund dabei war.

Kramer, Friedmann und Bernstein (2009, 43ff.) erforschten das Sozialverhalten von Seniorinnen mit Demenz, die in einem Pflegeheim untergebracht waren. Die Seniorinnen sollten mit unterschiedlichen Besuchssituationen konfrontiert werden, indem drei Bedingungen erfüllt wurden. 1) Die Seniorinnen bekamen Besuch von einer Person ohne Begleitung. 2) Die

Seniorinnen bekamen Besuch von einer Person, die von einem Hund begleitet wurde. 3) Die Seniorinnen bekamen Besuch von einer Person, die von einem Roboter-Hund begleitet wurde. Festgestellt wurde, dass die Anwesenheit der Hunde – auch die des Roboter-Hundes – mehr soziale Interaktionen aktivierte als der Besuch der einzelnen Person.

4.3.2 Freude und Offenheit

Ebenso in der Untersuchung von Marr et al. (2000, 43ff.) konnten positive Auswirkungen traditioneller aber tiergestützter – hauptsächlich von Hunden begleiteten – Therapieformen verzeichnet werden. Die ForscherInnen konnten signifikante Unterschiede zwischen der tiergestützten und der nicht tiergestützten PatientInnengruppe erfassen. Jene KlientInnen die an den tiergestützten Interventionssitzungen teilnahmen, lachten im Verhältnis zur Kontrollgruppe öfter sowie waren anderen gegenüber aufmerksamer und offener.

4.3.3 Beachtung und Zuwendung

Ein weiterer Gesichtspunkt, durch welchen positive soziale Interaktionen in Gegenwart eines Tieres begünstigt werden, beruft sich auf die Fremdwahrnehmung von Personen, die mit einem kontaktfreudigen Tier gesichtet werden. Die Anwesenheit eines Tieres spielt – unterschiedlichen Studien zufolge, auch bei der Kontaktaufnahme zu unbekanntem Personen eine wesentliche Rolle.

Hart, Hart und Bergin (1987, 41ff.) haben herausgefunden, dass Menschen im Rollstuhl mehr soziale Beachtung und Zuwendung bekamen, wenn sie von einem Hund begleitet wurden. Wells (2004, 340ff.) analysierte das Verhalten von 1.800 Personen gegenüber einer ihnen fremden Kollegin des Forschungsprojekts in sechs unterschiedlichen Schauplätzen. Die Kollegin wurde entweder von einem Labradorwelpen, einem ausgewachsenen Labrador, einem ausgewachsenem Rottweiler begleitet oder hatte ein Stofftier oder eine Pflanze bei sich. Auffallend war, dass die Kollegin deutlich mehr Beachtung und Zuwendung erhielt, wenn sie im Beisein von einem der vorgestellten Hunde war. Am meisten Aufmerksamkeit erhielt die Kollegin, in Anwesenheit des Labradorwelpen.

In zahlreichen anderen Forschungen zeigen sich Daten, die indirekt auf eine Optimierung zwischenmenschlicher Kommunikation in Gegenwart eines Hundes aufmerksam machen. So etwa stellen die Forschungsergebnisse von Paul und Serpell (1996, 231ff.) dar, dass Kinder, die einen Hund bekommen hatten, häufiger als zuvor von ihren FreundInnen zu Hause besucht wurden.

Ferner steigerten sich gemeinsame Unternehmungen innerhalb der Familie nach der Beschaffung eines Hundes.

4.3.4 Beziehungen

Bei medizinisch unauffälligen Eheleuten scheint die Beschaffung eines Heimtieres das Ehebündnis zu bewahren und festigen, nachdem die Kinder erwachsen sind und das Elternhaus verlassen haben. Jedenfalls trennten sich – einer Studie von Na und Richang (2003, 569ff.) zufolge – weniger Ehepaare nach dem Auszug der Kinder, wenn sie ein Haustier besaßen, weil sich etwa das Halten eines Hundes indirekt positiv auf soziale Interaktionen zwischen den PartnerInnen auswirkt.

Gleichartige Auswirkungen zeigen sich auch in anderen Beziehungsverhältnissen. In einer Therapiegruppe für Personen mit Abhängigkeitserkrankungen wurde das therapeutische Bündnis in Anwesenheit eines Hundes als signifikant stärker und positiver beurteilt. Als therapeutisches Bündnis wird die emotionale Beschaffenheit der Beziehung zwischen PatientIn und TherapeutIn bezeichnet sowie die Kongruenz beider bezüglich der Zielsetzung und der Vorgangsweise während der Therapiesitzungen (vgl. Wesley/Minatrea/Watson 2009, 137ff.).

4.3.5 Einfühlungsvermögen

Daly und Morton (2003, 298ff.) untersuchten das Einfühlungsvermögen von Kindern, die Hunde und/oder Katzen zu Hause hatten oder aber keine Heimtiere besaßen. Da die Ergebnisse der Untersuchung auf Selbstauskünften der Kinder beruhen, welche mittels Fragebögen ermittelt wurden, muss die Interpretation der Untersuchungsergebnisse etwas kritisch betrachtet werden. Anhand der ermittelten Daten konnten keine Differenzen bezüglich der Empathiewerte zwischen den Kindern, die ein Haustier besaßen und jenen, die kein Haustier besaßen, festgestellt werden. Anzumerken gilt, dass die ermittelten Ergebnisse unabhängig von der Qualität der Mensch-Tier-Beziehung erfasst wurden. Daly und Morton (2006, 113ff.) führten die Studie aus dem Jahr 2003 weiter und stellten fest, dass Kinder, die sowohl eine Vorliebe für Hunde als auch für Katzen hatten, im Gegensatz zur Kontrollgruppe ohne Heimtiere ein höheres Einfühlungsvermögen aufwiesen. Wesentlich war in diesem Zusammenhang die Bindung zwischen den Kindern und ihren Heimtieren. Je enger das Verhältnis zwischen Kind und Tier war, desto stärker waren die Werte, welche das Einfühlungsvermögen der Kinder darstellten.

Anhand derselben Methode untersuchten Daly und Morton (2009, 371ff.) das Einfühlungsvermögen von erwachsenen Personen, die im Kindesalter einen Hund, einen Hund und eine Katze

besaßen oder kein Heimtier hatten. Bei den TeilnehmerInnen, die während ihrer Kindheit einen Hund oder einen Hund und eine Katze besaßen, konnten höhere Empathiewerte verzeichnet werden als bei den TeilnehmerInnen, die eine Kindheit ohne Haustiere erlebt hatten. Zudem berichteten erstere über eine geringere Stressbelastung im Alltag.

Insgesamt betrachtet, verstärkt sich die empirische Evidenz, dass Interaktionen zwischen Menschen und Tieren das Potential besitzen, soziale Interaktionen in zwischenmenschlichen Beziehungen anzukurbeln und prosoziales Verhalten zu begünstigen. Dieser Effekt scheint auf Menschen jeden Alters, ungeachtet dessen Status oder dessen psychischer Gesundheit, zuzutreffen. Zudem verweisen die vorgestellten Ergebnisse auf einen potentiellen positiven Effekt von Heimtieren – insbesondere Hunden – auf die Entfaltung des Einfühlungsvermögens hin (vgl. Daly/Morton 2003, 2006, 2009; Na/Richang 2003).

4.3.6 Zwischenmenschliches Vertrauen

Weitere Studien beschäftigten sich mit der Frage nach einem potentiell verbesserten zwischenmenschlichen Vertrauen durch die Präsenz oder den Kontakt mit einem sozialverträglichem Tier. Schneider und Harley (2006, 128ff.) unternahmen diesbezüglich eine Untersuchung. Dafür präsentierten sie Studierenden Videoausschnitte von zwei unterschiedlichen PsychotherapeutInnen. Beide wurde einmal mit und einmal ohne Hund dargestellt. Daraufhin baten die Forscherinnen die Studierenden, die Vertrauenswürdigkeit der TherapeutInnen zu bewerten. Die TeilnehmerInnen wären Erzählungen zufolge dann eher bereit, vertrauliche Daten zu offenbaren, wenn die PsychotherapeutInnen von einem Hund begleitet wurden. Diese Auswirkung war insbesondere bei jenen Studierenden deutlich erkennbar, die eine negative Haltung gegenüber PsychotherapeutInnen hatten. Wenngleich es sich hierbei um eine fiktive Betrachtung handelte, so zeigt diese Studie dennoch, dass TherapeutInnen durch die bloße Präsenz eines Hundes einen Vertrauensvorschuss bekommen.

4.3.7 Prosoziales Verhalten

Gueguen und Ciccotti (2008, 339ff.) erforschten mittels diverser Experimente, ob das Beisein eines Hundes menschliches Sozialverhalten beeinflusst. In einem ersten Versuch bat entweder eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter der Studie vorbeilaufende PassantInnen um Geld. In einem weiteren Versuch ließ ein Beauftragter des Forschungsprojekts absichtlich Kleingeld auf die Straße fallen, um zu sehen, ob ihm jemand behilflich sein würde, die verlorenen Münzen wieder einzusammeln. Schließlich sprach in einem letzten Versuch ein beauftragter Kollege wahllos unbekannte Frauen auf der Straße an und fragte sie nach ihren Handynummern. Waren

die Beauftragten des Experiments im Beisein eines Hundes, wurde ihnen nicht nur eher Hilfe angeboten, sondern erhielt der Mitarbeiter auch eher die Handynummer der angesprochenen Frauen. Aus ForscherInnenperspektive zeigen die Untersuchungsergebnisse, dass ein Hund soziales Annäherungsverhalten begünstigt und eine positive Einschätzung unbekannter Personen herbeiführt. Aus den Daten des letzten Versuchs geht hervor, dass fremden Menschen mehr Vertrauen geschenkt wird, wenn sie einen Hund bei sich haben. Kurzgefasst zeigen die Daten der präsentierten Studie, dass die Präsenz eines Hundes einen vertrauensfördernden Effekt auf zwischenmenschliche Interaktionen hat. Die empirische Datensammlung ist jedoch noch sehr limitiert, weshalb es weiterer Studien bedarf, um einen signifikanten Zusammenhang zu bestätigen.

Die angeführten Studien zusammengefasst, initiiert die vorübergehende oder dauerhafte Anwesenheit eines Hundes besseres Wohlbefinden sowie weniger Schlafstörungen (vgl. Headey 1999; Na/Zheng 2008). HundehalterInnen scheinen einen besseren Gesundheitszustand aufzuweisen als Nicht-HundehalterInnen und folglich weniger Arztbesuche zu tätigen und weniger Medikamente zu benötigen (vgl. Headey 1999). Die Anwesenheit eines Hundes wirkt sich positiv auf die Genesung von erkrankten Personen wie etwa HerzinfarktpatientInnen aus, was die Studie von Friedmann und Thomas 1998 gezeigt hat. Zudem fördert die Präsenz eines Hundes die Stressregulation in belasteten Situationen (vgl. Friedmann et al. 1983; Grossberg/Alf 1985), denn durch den Kontakt mit einem Hund wird Oxytocin freigesetzt und somit Stress reduziert (vgl. Barker/Dawson 1998; Vanek-Gullner 2007). Streicheln, so Vormbrock und Grossberg (1998) senkt den Blutdruck, wirkt angsthemmend (vgl. Nagenast et al. 1997) und hat einen dämpfenden Effekt auf das hormonelle Stresssystem (vgl. Beetz et al. 2011, Odendall 2000, Odendaal/Meintjes 2003). Kinder mit gravierenden Entwicklungsstörungen scheinen durch die Interaktion mit einem Hund freudiger und spielerischer zu werden. Sie nehmen ihre Umwelt gezielter wahr und gehen eher auf ihr Gegenüber ein (vgl. Farnum 2002). Hinsichtlich ihres Auftretens konnte festgestellt werden, dass Kinder mit psychiatrischen Erkrankungen mehr aus sich herausgehen sowie offener und selbstbewusster agieren (vgl. Prothmann, Bienert und Ettlich 2006). Die Interaktion mit einem Hund kann sich nicht nur angstreduzierend und stressvermindernd auswirken (vgl. Barker, Pandurangi und Best, 2003), sondern auch eine Verminderung depressiver Krankheitssymptome sowie Stimmungsaufhellungen herbeiführen (vgl. Souter/Miller 2007; Kaminski/Pellino/Wish 2002). Der Kontakt mit einem Hund fördert zwischenmenschliche Interaktionen (vgl. Villalta et al. 2009) und regt die Kommunikation an (vgl. Paul/Serpell 1996; Na/Richang 2003).

Zudem kann die Anwesenheit von und der Kontakt mit einem Hund das Einfühlungsvermögen von Menschen steigern (vgl. Daly und Morton 2006) und zwischenmenschliches Vertrauen fördern (vgl. Schneider/Harley 2006). Die Interaktion mit Hunden zeigt insbesondere in den diversen tiergestützten Interventionsformen ihre positive Wirkung (vgl. Barker/Pandurangi/Best 2003; Kaminski/Pellino/Wish 2002; Marr et al. 2000). Was genau unter tiergestützten Interventionen verstanden wird und wie sich die für gegenständliche Masterarbeit relevante hundegestützte Pädagogik definiert, soll in einem nächsten Kapitel erläutert werden.

5 Tiergestützte Interventionen

Aktuell ist der Begriff der tiergestützten Interventionen der allgemein etablierte und benützte Überbegriff für jegliche Art tiergestützter Tätigkeiten. Als tiergestützte Interventionen werden zielorientierte und strukturierte Aktivitäten verstanden, in welchen speziell ausgebildete Tiere bewusst in Gesundheitsfürsorge, Pädagogik oder Sozialer Arbeit eingesetzt werden, um das Wohlbefinden der Menschen zu steigern und zu ihrer körperlichen, geistigen und sozialen Gesundheit beizusteuern (vgl. Bundesministerium 2018, [1]). Grundlage tiergestützter Interventionen ist die Beziehungs- und Prozessgestaltung zwischen KlientIn, Tier und LeiterIn. Tiergestützte Interventionen umfassen Techniken, welche die Interaktion mit Tieren, die Kommunikation mit anderen Personen anhand von Tieren/ über das Tier oder die Fürsorge und Verantwortung für das Tier ankurbeln sollen. Die Abwicklung der instruierten Interaktionen erfolgt zielgerichtet mittels klarer Vorgaben und Vorgehensweisen unter Beachtung tierethischer Grundlagen. Nicht zu vergessen ist die anschließende Dokumentation sowie die fachlich begründete Reflexion der Handlungen und Fortschritte (vgl. ESAAT 2012, o.S. [Online]). Der tiergestützten Intervention werden unter anderem die tiergestützte Therapie oder die tiergestützte Pädagogik untergeordnet (vgl. Bundesministerium 2018, [2]). Anlässlich des vorliegenden Forschungsinteresses scheint es sinnvoll den Begriff der tiergestützten Pädagogik in einem nächsten Schritt zu erläutern.

5.1 Tiergestützte Pädagogik

Tiergestützte Pädagogik wird von einer Lehrkraft in Kooperation mit einem speziell ausgebildeten Tier durchgeführt und legt ihren Fokus auf die Förderung der emotionalen oder sozialen Intelligenz der Kinder und Jugendlichen (vgl. Vernooij/Schneider 2010, 41).

„Unter tiergestützter Pädagogik werden Interventionen im Zusammenhang mit Tieren subsumiert, welche auf der Basis konkreter, klienten-/ kindorientierter Zielvorgaben Lernprozesse initiieren, durch die schwerpunktmäßig die emotionale und die soziale Kompetenz des Kindes verbessert werden soll. Sie werden durchgeführt von Experten im pädagogisch-sonderpädagogischen Bereich (z.B. Lehrpersonal) unter Einbezug eines Tieres, welches für den Einsatz spezifisch trainiert wurde. Ziel der tiergestützten Pädagogik ist die Initiierung und Unterstützung von sozial-emotionalen Lernprozessen, das heißt Ziel ist der Lernfortschritt in diesen Bereichen.“ (Vernooij/Schneider 2010, 41).

Dieser Definition zufolge, wird in der tiergestützten Pädagogik konzeptionell und ergebnisorientiert vorgegangen mit dem Ziel, emotionale und soziale Fähigkeiten der SchülerInnen zu fördern (vgl. Vernooij/Schneider 2010, 41). Ungeklärt bleibt in dieser Bestimmung jedoch, was mit emotionaler und sozialer Kompetenz gemeint ist. Nach weiterführender Recherche wird ersichtlich, dass diese Kompetenz Begrifflichkeiten wie Soziale Sensibilität, Toleranz und

Rücksichtnahme, Kontakt- und Kooperationsfähigkeit sowie Frustrationstoleranz miteinschließt. Mit Sozialer Sensibilität ist das Wahrnehmen und Erkennen der Gefühle und Bedürfnisse anderer Personen sowie die Berücksichtigung dieser im eigenen Verhalten gemeint. Unter Toleranz und Rücksichtnahme wird die Akzeptanz und Anerkennung anderer Personen sowie deren Leistungen verstanden. Kontakt- und Kooperationsfähigkeit bedeutet so viel wie die Bereitschaft zur Kontaktaufnahme mit anderen Personen. Mit Frustrationstoleranz ist der Umgang mit Misserfolgen oder Konfliktsituationen gemeint (vgl. Zimmer et al. 2016, 6). Tiergestützte Pädagogik fokussiert sich demnach auf Lernprozesse mit Hauptaugenmerk auf die Entwicklungsunterstützung der bereits erläuterten sozialen und emotionalen Intelligenz. Die Entwicklung von SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf kann durch tiergestützte Interventionen begünstigt werden, wobei diese Art der Förderung dem sonder- und heilpädagogischen Kontext untergeordnet wird (vgl. Bundesministerium 2018, [1]). Als Exempel für eine tiergestützte Pädagogik, die von einer Lehrkraft mit adäquater Befugnis praktiziert wird, kann das hundegestützte Lesetraining angeführt werden, womit die Bezeichnung ‚hundegestützte Pädagogik‘ in den Vordergrund rückt. Aufgrund des Forschungsvorhabens, außerschulische Effekte durch den Einsatz eines Schulhundes im Klassenzimmer zu untersuchen, scheint es rational, auf diesen Begriff in weiterer Folge näher einzugehen.

5.2 Hundegestützte Pädagogik

Hundegestützte Pädagogik kann als Unterbegriff der tiergestützten Pädagogik verstanden werden und definiert sich gemäß den Ausführungen des österreichischen Bundesministeriums (2014, 7) wie folgt:

„Hundegestützte Pädagogik meint den Einsatz von speziell ausgebildeten Hunden im Unterricht, um die Lernatmosphäre, das Sozialverhalten und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Die für den Hundeeinsatz ausgebildete Lehrperson bzw. der/die HundeführerIn des Besuchshundes nützt im Rahmen eines pädagogischen Grundkonzepts Chancen im Lernprozess, die durch die positive Wirkung des Tieres entstehen.“

Dieser Begriffsbestimmung zufolge soll der Einsatz eines Schulhundes einen positiven Effekt auf das Lernambiente und den Lernerfolg der Kinder und Jugendlichen ausüben sowie deren Sozialverhalten positiv beeinflussen (vgl. Bundesministerium 2014, 7). Anzumerken ist an dieser Stelle, dass diese affirmative Beschreibung aus dem bildungspolitischen Bestreben hervorgeht, dieses Unterrichtskonzept zu unterstützen und es unter Umständen auch andere Sichtweisen und Definitionen zu dieser Thematik gibt, jedoch keine allgemeingültige. Mit Blick auf Österreich scheint es allerdings gerechtfertigt, diese Erläuterung anzuführen, um aufzuzeigen, welches Ziel mit diesem Unterrichtskonzept verfolgt wird.

Um eine andere Sichtweise aufzuzeigen, soll eine weitere Definition der deutschen Psychologin Andrea Beetz (2012, 15), welche sich unter anderem mit verschiedenen Interaktionen von Menschen und Tieren beschäftigt, dargestellt werden.

„Hundegestützte Pädagogik wird von einer Fachkraft mit einer pädagogischen bzw. heil-/sonder-/sozialpädagogischen Ausbildung und entsprechendem Fachwissen über Hunde durchgeführt. Die Intervention ist auf ein pädagogisches Ziel ausgerichtet, welches Bildung und/oder Erziehung betrifft. Die eingesetzten Hunde werden speziell für den Einsatz mit Menschen sozialisiert und ausgebildet.“

Im schulpädagogischen Kontext werden Hunde im Regelfall als Schulhunde oder seltener als Besuchshunde eingesetzt. Schulhunde werden in regelmäßigen Abständen von der Lehrkraft in den Unterricht integriert, wohingegen Besuchshunde ein- oder mehrmals von externen Fachkräften in die Schule gebracht werden. In beiden Fällen sind HundehalterIn und Hund für den hundepädagogischen Einsatz speziell ausgebildet und müssen sich einer jährlichen Nachprüfung stellen. Wesentlich ist, dass sich Schulhunde und Besuchshunde im Ziel ihres Einsatzes unterscheiden. Während Schulhunde zur „Verbesserung des sozialen Gefüges in der Klasse, der Lehrer-Schüler-Beziehung, des Klassenklimas und der individuellen sozialen Kompetenz der Schüler“ (Beetz 2012, 16). eingesetzt werden, fungieren Besuchshunde vielmehr zur „altersgerechten Wissensvermittlung über Hunde [wie etwa zum Thema] adäquate Haltung, Pflege, Kosten und Ausbildung, insbesondere die Ausdrucksformen wie Körpersprache, Lautäußerungen sowie (...) tiergerechte Erziehung, Tierquälerei u.ä.“ (Beetz 2012, 16).

Konstanze Jablonowski, Hundetrainerin und Lehrkraft der hundegestützten Pädagogik, entwarf in den vergangenen Jahren das Modell der Kynopädagogik. Im Endeffekt ist Kynopädagogik ein Synonym für hundegestützte Pädagogik, dennoch fasst Jablonowski diesen Begriff in ihrer Bestimmung etwas weiter. Gemäß den Anführungen Jablonowskis (2012, 5) steht Kynopädagogik „für zielgerichtetes Arbeiten (agein) mit Kindern (pais) unter interaktiver Beteiligung entsprechend ausgebildeter Hunde (kyon), die die Kinder ein Stück weit in Lernprozessen und ihrer Persönlichkeitsentwicklung begleiten“.

Sie hebt zudem hervor, dass durch Interaktionen zwischen Kind und Hund sozio-emotionale Fähigkeiten gefördert werden, die physische, psychische und soziale Entwicklung begünstigt wird und somit die gesamte Persönlichkeit des Kindes positiv beeinflusst wird (vgl. Jablonowski 2012, 7). Diese allumfassende Sichtweise ist für die vorliegende Interpretation von großer Wichtigkeit, da hierbei nicht nur das primäre Ziel des Konzepts zur Diskussion gestellt wird, sondern auch aufgezeigt wird, dass hundegestützte Pädagogik das ganze Kind beeinflusst und nicht nur einzelne Aspekte des Kindes bewegt. Inwiefern hundegestützte Pädagogik auf

das Kind einwirkt, soll aufgrund besagter Forschungsfrage im weiteren Verlauf dargestellt werden.

5.2.1 Wirkeffekte von Schulhunden

Einen entsprechend ausgebildeten Hund in den Unterricht zu integrieren scheint heutzutage noch eine recht außergewöhnliche pädagogische Verfahrensweise zu sein, wenngleich sich diese wachsender Beliebtheit erfreut. Dass der Einsatz eines Schulhundes sinnvoll ist, begründen die Lehrpersonen häufig alleinig anhand der eigens festgestellten positiven Erfahrungen. Allerdings gibt es gegenwärtig diverse wissenschaftliche Befunde, welche die subjektiv wahrgenommenen Effekte der Lehrpersonen untermauern (vgl. Beetz 2012, 52). Im Sinne der abschließend zu beantwortenden Forschungsfrage scheint es vernünftig, die bisher festgestellten Effekte eines Schulhundes im schulischen Kontext aufzuzeigen. Der Übersicht halber werden die Effekte in Form von Kategorien dargestellt und erläutert.

5.2.1.1 Sozialverhalten und soziale Fähigkeiten

Im Rahmen einer Untersuchung, welche durch das Institut für interdisziplinäre Erforschung der Mensch-Tier-Beziehung IEMT Österreich veranlasst wurde, analysierten Hergovich et al. (vgl. 2002) die psychosozialen Effekte eines Schulhundes auf die Kinder einer ersten Schulstufe in Wien. Nach dem ersten Semester, als Lehrperson und SchülerInnen sich kennengelernt hatten und erste Gruppenstrukturen ersichtlich wurden, sollte die soziale Intelligenz der Kinder sowie deren Einfühlungsvermögen gegenüber Tieren analysiert werden. Außerdem sollte die „Feldunabhängigkeit“ (vgl. Hergovich/ Hörndler 1994), genauer die Kompetenz, simple Formen in komplexeren Bildern oder bestimmte Inhalte in einem komplexeren Bezugsrahmen zu eruieren, ermittelt werden. Eine derartige Erhebung sollte einen Hinweis auf die Kompetenz zum analytischen Denken geben. Die Lehrperson wurde aufgefordert, die Soziabilität, die soziale Integration sowie das aggressive Verhalten der Kinder abzuwägen. Um mögliche Veränderungen hinsichtlich der Fähigkeiten und des Verhaltens deuten zu können, wurden dieselben Daten in einer Kontrollklasse, die ohne Schulhund arbeitete, erfasst. In beiden Klassen wurden Kinder unterschiedlicher kultureller Herkunft unterrichtet, lediglich drei von insgesamt 46 untersuchten SchülerInnen stammten ursprünglich aus Österreich. Erst nachdem der erste Vortest durchgeführt wurde, nahm die Lehrperson den Schulhund mit in die zu untersuchende Klasse und integrierte diesen in den täglichen Unterricht. So etwa nahm der Schulhund an fünf Tagen wöchentlich am Unterricht der Kinder teil. Nach dreimonatiger Intervention wurden die bereits erhobenen Daten erneut ermittelt. In der Klasse mit Schulhund konnte ein signifikanter Unterschied zur Vergleichsklasse festgestellt werden, da die Kinder der Interventionsklasse ein

gesteigertes Einfühlungsvermögen gegenüber Tieren sowie eine maximierte Feldunabhängigkeit vorwiesen. Hinsichtlich der sozialen Intelligenz und Soziabilität konnten keine Unterschiede zwischen den beiden Klassen festgestellt werden. Jedoch sollte angemerkt werden, dass die Soziabilität lediglich über eine Frage mit vier Antwortmöglichkeiten, genauer wie gut sich die Lehrperson mit dem Schulkind verstand, ermittelt wurde. Da dieser Wert von den Präferenzen und Verhaltensweisen der Lehrperson abhing, dürfte es sich hierbei um deutlich subjektiv geprägte Daten gehandelt haben. Hinsichtlich der sozialen Integration der Schulkinder im Klassenverband, konnte bei den SchülerInnen der hundegestützten Klasse eine gesteigerte Integration seit dem Einsatz des Schulhundes festgestellt werden, wenngleich diese Interpretation auf den Daten einer einzigen Fragestellung an die Lehrperson basiert. Wesentlich ist, dass sich eine analoge Veränderung in der Kontrollklasse ohne Schulhund nicht finden ließe. Vor dem Einsatz des Schulhundes wurden vier SchülerInnen in der hundegestützten Klasse der Rubrik ‚aggressiv‘ zugeordnet, nach der zweiten Erhebung und Auswertung allerdings nurmehr zwei Kinder. In der Kontrollklasse konnten in diesem Punkt keine Veränderungen registriert werden, da nach beiden Testungen drei SchülerInnen als aggressiv eingestuft wurden. Hergovich et al. (vgl. 2002) deuten diese Untersuchungsergebnisse als eine signifikante Verbesserung der sozialen Atmosphäre in der hundegestützten Klasse. Der Einsatz des Schulhundes schien zu einer besseren Zusammenführung der Kinder innerhalb der Gruppe sowie zu einer Verminderung von aggressiven Verhaltensweisen beigesteuert zu haben, wohlbeachtet in einer Zeitspanne von drei Monaten. Da die SchülerInnen sich aufgrund der permanenten Interaktionen mit dem Schulhund anders als zuvor orientieren mussten, konnte eine – wenn auch nicht signifikante – nennenswerte Steigerung des Einfühlungsvermögens gegenüber Tieren wahrgenommen werden. Indem 86% der SchülerInnen der Interventionsklasse behaupteten, dass sie seither lieber in die Schule gingen, befürworteten sie das Konzept der hundegestützten Pädagogik (vgl. Monshi et al. 2001). Da Schulaversionen oder Schulverweigerung mit steigender Tendenz zum Problem werden, scheint dieser anspornende Effekt von Schulhunden ausgesprochen wichtig zu sein.

Auf gleiche Weise analysierten Kotrschal und Ortbauer (vgl. 2003) mögliche Verhaltensveränderungen von Schulkindern durch die Präsenz eines Hundes. Dafür wurde die Interventionsklasse ein Monat vor dem Einsatz des Hundes für je drei Stunden pro Schulwoche in einer offenen Unterrichtsform gefilmt. Dieselben Videoaufzeichnungen wurden schließlich in Anwesenheit eines Hundes gemacht. Die Untersuchung des Filmmaterials macht deutlich, dass die SchülerInnen in einem sehr verschiedenartigen Ausmaß am Kontakt mit dem Schulhund interessiert waren. Die 14 Buben der Klasse wagten zwar häufiger einen Blick zum Hund, dafür allerdings für einen kürzeren Augenblick als die Mädchen. Zudem wurde der Hund von den

Buben öfter gestreichelt, dafür allerdings für einen kürzeren Moment als von den Mädchen. Zusammenfassend konnten in etwa gleich viel Interaktionen (ca. 10% der aufgezeichneten Zeit) mit dem Hund beobachtet werden. Die SchülerInnen waren in Anwesenheit des Hundes weniger oft allein anzutreffen und häufiger in Kontakt mit anderen Kindern, ebenfalls beim Erledigen von Aufgaben. Die Kinder befanden sich zudem seltener an ihrem Platz, allerdings konnten weniger verbale sowie provokative Gespräche mit MitschülerInnen wahrgenommen werden. Zudem konnte in Anwesenheit des Hundes eine gesteigerte Aufmerksamkeit der Lehrperson gegenüber verzeichnet werden. Wesentlich scheint, dass diverse Erscheinungsformen aggressiven Verhaltens sichtlich weniger vorkamen. Insbesondere radikales Verhalten von Buben wurde abgeschwächt.

Die Untersuchungsergebnisse der vorgestellten Studien (vgl. Hergovich et al. 2002; Kotrschal/Ortbauer 2003) suggerieren, dass sich der Einsatz von Schulhunden positiv auf das Klassenklima auswirkt, indem unter anderem eine gesteigerte Integration der Kinder herbeigeführt, das Sozialverhalten verbessert und die Aufmerksamkeit der SchülerInnen erhöht wird. Diese Resultate sind unter Berücksichtigung des kurzen Zeitraumes, indem die Hunde eingesetzt wurden, erstaunlich. In der Wissenschaft wird allerdings sehr vorsichtig mit der Generierung von Forschungsergebnissen vorgegangen. So etwa dürften die hierbei erhaltenen Ergebnisse von VolksschülerInnen nicht ohne weiteres auf andere Schulstufen übertragen werden. Auch die Individualität einer jeden Lehrperson sowie eines jeden Hundes gilt es, in die Analyse miteinzubeziehen.

5.2.1.2 Sozio-emotionale Fähigkeiten

Auf der Grundlage dieser ersten Befunde aus Österreich und einer steigenden Zahl von Lehrpersonen, die seither mit ausgebildeten Schulhunden arbeiten, wurde eine weitere Untersuchung in einer dritten Schulstufe einer Primarschule in Deutschland bewerkstelligt. Um vergleichbare Werte zu erhalten, wurde dieselbe Studie in der Parallelklasse durchgeführt (vgl. Beetz 2013). In der hundegestützten Klasse wurde ein Schulhund einmal wöchentlich eingesetzt. Mit den SchülerInnen wurde zu Schuljahresbeginn, bevor der Hund in den Unterricht integriert wurde sowie drei Wochen vor Schuljahresende eine Befragung durchgeführt. Dabei wurden folgende Aspekte ermittelt: Einstellung zur Schule, Lernfreude, Anstrengungsbereitschaft, Angenommensein, soziale Integration, Klassenklima, Selbstkonzept, Strategien zur Regulation negativer Gefühle sowie Depressivität. Die Kinder der hundegestützten Klasse wiesen im Kontrast zu den SchülerInnen der Parallelklasse am Ende des Schuljahres deutliche Steigerungen in den Kategorien Lernfreude sowie Einstellung zur Schule auf. Zudem waren die

SchülerInnen der hundegestützten Klasse besser dazu im Stande, negative Gefühle angemessen zu steuern. In dieser Angelegenheit waren die Kinder am Anfang des Schuljahres sichtlich schlechter, als die Parallelklasse, wenngleich diese Differenz bei der zweiten Testung nicht mehr existierte. Bei der Befragung zu Schuljahresende merkten alle SchülerInnen der hundegestützten Klasse an, dass der Hund weiterhin an der Schule bleiben und bestenfalls mehrmals pro Woche eingesetzt werden sollte. Es scheint bemerkenswert, dass derartige Optimierungen durch den bereits geringen Einsatz eines Hundes (einmal wöchentlich) sichtbar wurden. Allerdings sollte angeführt werden, dass die Mehrzahl der SchülerInnen der Interventionsklasse ohnehin kaum auffällige Erscheinungen in den analysierten Kategorien zeigte, sodass keine observablen Veränderungen anzunehmen waren. Beetz (vgl. 2013) meinte in diesem Zusammenhang, dass bei zukünftigen Untersuchungen darauf geachtet werden sollte, dass ein Schulhund insbesondere dort messbar helfen kann, wo Schwächen und Extreme bei gewissen SchülerInnen zu kompensieren wären. Nichtsdestotrotz scheint der Einsatz eines Schulhundes auch für die meisten unauffälligen Kinder eine Aufwertung darzustellen und sich auf die bereits angeführten Aspekte positiv auszuwirken (vgl. Beetz 2013).

5.2.1.3 Leistungsfähigkeit

Bei einer Testung analysierten Gee et al. (vgl. 2007), wie die Präsenz eines Schulhundes die Abwicklung einer motorischen Aufgabe bei altersadäquat und verzögert entwickelten VorschülerInnen beeinflusst. Die Kinder mussten Aufgaben wie etwa Kriechen durch einen Tunnel, Balancieren oder Werfen eines Balles zwei Mal erledigen, einmal im Beisein eines ausgebildeten Hundes und einmal ohne Hund. Im Beisein des Hundes konnten die Kinder die Übungen schneller meistern, als ohne Hund, allerdings ohne dabei an Gründlichkeit zu verlieren. Ein paar Kinder führten die Aufgabenstellungen in Anwesenheit des Hundes sogar noch genauer aus, also ohne Hund.

In einem weiteren Experiment zeigten Gee et al. (2009), wie gut ausgewählte Kinder mit und ohne Sprachschwierigkeiten Anweisungen während einer Simulationsaufgabe befolgten. Nachgeahmt werden sollte ein geprüfter Therapiehund, ein Stoffhund oder eine kontaktfreudige erwachsene Person, welche die motorischen Übungen vorzeigte. Dabei wurden drei Formen von Imitation unterschieden: 1) Nachahmung, 2) synchrone Ausführung und 3) Ausführung im zeitlichen Bewerb. Lediglich bei den Nachahmungsaufgaben konnten deutliche Differenzen wahrgenommen werden. Im Gegensatz zum Stoffhund und zur erwachsenen Person beanspruchten die Kinder beim Imitieren des realen Hundes sichtlich weniger Anweisungen und Unterstützung. In gleicher Weise waren VorschülerInnen bei diversen Konzentrationsaufgaben

aufmerksamer, wenn ein Hund anwesend war und nicht, wenn ein Stoffhund oder eine Person dabei war. Begründet wurde diese These mit dem Umstand, dass die Kinder im Beisein des Hundes weniger Hilfe einforderten und kaum Fragen stellten (vgl. Gee et al. 2010b). Bei einer Aufgabenstellung, in der VorschülerInnen bestimmte Bilder (mit Gegenständen) anderen Bildern zuteilen mussten, machten die Kinder im Beisein eines Therapiehundes deutlich weniger Fehler (unpassende Zuteilungen), als in Anwesenheit eines Stoffhundes oder einer Person (vgl. Gee et al. 2010a).

Gee et al. deuten ihre Ergebnisse (vgl. 2007, 2009, 2010 a/b) dahingehend, dass der Hund die Kinder einerseits anspornte, andererseits aber auch deren Konzentration steigerte. Die wahrgenommenen Effekte werden von den AutorInnen dahingehend interpretiert, dass sie auf einer Reduktion von Stress und Angst – welche ein Hund herbeiführen kann – basieren.

Hediger und Turner (vgl. 2014) analysierten, welchen Einfluss die Präsenz eines Schulhundes, in Opposition zum Roboterhund ‚Aibo‘ (Sony) auf die Konzentrationsfähigkeit von SchülerInnen im Alter von 10-14 Jahren haben kann. Zusätzlich erhoben sie „indirekt die Aktivität des Stirnhirns (präfrontaler Kortex, s. Exekutive Funktion) als biologisches Korrelat für die Aufmerksamkeit“ (vgl. Beetz 2012, 60). Es konnte herausgefunden werden, dass die untersuchten Kinder im Beisein eines realen Hundes für einen längeren Zeitraum eine hohe Aktivität im Stirnhirn über die unterschiedlichen Konzentrationsaufgaben hinweg aufrechterhalten konnten und zusammenfassend gesteigerte Werte bezüglich ihrer Aufmerksamkeit in Anwesenheit eines echten Hundes erzielten.

Gegenwärtig finden Schulhunde auch in der Leseförderung für leseschwache SchülerInnen Verwendung. So etwa kann ein Kind dem Hund in der Lesecke etwas Beliebigen vorlesen und dabei seine Leseflüssigkeit trainieren oder die Lehrperson integriert den Schulhund direkt in eine systematische Leseförderung (vgl. Beetz/ Heyer 2014). Diverse Untersuchungen (vgl. Beetz/ Heyer 2014, Wohlfarth et al. 2014) bestätigen einstweilen, dass sich die Leseleistung der Kinder im Zuge von Förderprogrammen mit einem Schulhund deutlich schneller und nachhaltiger verbessert, als ohne Hund. Zudem sei im Beisein eines Hundes eine signifikante Steigerung der Lesemotivation zu verzeichnen (vgl. Beetz/ Heyer 2014).

Die große Anzahl der affirmativen, aber subjektiven Erfahrungsberichte jener Lehrpersonen, die hundegestützte Pädagogik betreiben, steht aktuell noch einem sehr geringen objektiven Datenmaterial aus nur wenigen Untersuchungsprojekten gegenüber. Aus diesem Grund erfordern die bisher erforschten Ergebnisse eine Bestätigung durch Replikationen. Zudem sollten

SchülerInnen anderer Schulstufen untersucht werden, ehe die im Folgenden aufgezählten und verdichteten Untersuchungsergebnisse eine Allgemeingültigkeit erlangen.

Wirkeffekte von Schulhunden auf Basis der zuvor angeführten Darlegungen (vgl. Beetz 2012, 60):

- Steigerung des Einfühlungsvermögens gegenüber Tieren
- Verbesserung der Feldunabhängigkeit (als Basis analytischen Denkens)
- Aufwertung des Klassenklimas durch gesteigerte Integration
- Verminderung aggressiver Verhaltensweisen (insbesondere bei Buben)
- Erhöhte Aufmerksamkeit gegenüber der Lehrperson
- Maximierung der Lernfreude
- Steigerung der Motivation und Verbesserung der Einstellung zur Schule
- Optimierung in der Verwendung adaptiver Strategien zur Steuerung negativer Gefühle
- Steigerung der Konzentrationsfähigkeit

In Anbetracht der in diesem Kapitel dargestellten Effekte eines Schulhundes im schulischen Kontext scheint es nunmehr sinnvoll, auf den empirischen Teil überzuleiten, damit in weiterer Folge gegenständliches Forschungsinteresse in den Fokus der Auseinandersetzung rückt und mögliche Effekte im außerschulischen Kontext erläutert werden können.

II Empirischer Teil

Im zweiten Teil der Arbeit wird die empirische Untersuchung dargestellt, indem in einem ersten Schritt der Forschungsrahmen (Kapitel 6) vorgestellt wird. In weiterer Folge wird die Methode der Datenerhebung (Kapitel 7) und Datenauswertung (Kapitel 8) beschrieben, bevor eine Darstellung der Untersuchungsergebnisse (Kapitel 9) vorgenommen werden kann. Anschließend sollen die dargestellten Forschungsergebnisse anhand einer ausführlichen Zusammenfassung verdichtet (Kapitel 9.2) und mittels gegenstandsbezogener Typenbildung subsumiert werden (Kapitel 9.3). Ehe ein abschließendes Fazit (Kapitel 10) gezogen werden kann, soll im Sinne der Wissenschaftlichkeit in Kapitel 9.4 eine kritische Betrachtung vorgenommen werden, indem die Forschungsergebnisse hinterfragt und aus anderen Blickwinkeln betrachtet werden.

6 Forschungsrahmen

Das Forschungsvorhaben gegenständlicher Auseinandersetzung bezieht sich, wie im ersten Teil der Arbeit bereits erläutert, auf das Thema der hundegestützten Pädagogik, genauer auf mögliche wahrgenommene außerschulische Veränderungen bei Volksschulkindern durch den Einsatz eines Schulhundes aus Elternperspektive.

Da das Thema der Arbeit, nämlich jenes der hundegestützten Pädagogik unter anderem aus persönlichem Interesse relativ schnell feststand, ging es darum eine Forschungslücke zu finden, welche infolge einer Untersuchung die bisher vorhandenen Erkenntnisse in diesem Bereich rational erweitern könnte. Nachdem der bis zu damaligem Zeitpunkt bestehende Forschungsstand ermittelt wurde, konnte festgestellt werden, dass es schon zahlreiche Untersuchungen über die Effekte des Einsatzes eines Schulhundes im Klassenzimmer gab, jedoch bezogen sich diese allesamt auf den Einfluss im Unterrichtsgeschehen. Im persönlichen Gespräch mit einer bekannten Lehrperson, welche in ihrem Unterricht das Konzept der hundegestützten Pädagogik betreibt, konnte der erwiesene Forschungsstand mitgeteilt werden, bevor gemeinsam über eine mögliche Forschungslücke oder Forschungsfrage diskutiert wurde. Im gemeinsamen Austausch wurde bald klar, dass die Elternmeinung zu besagtem Thema bereits analysiert wurde, wenn auch in geringem Umfang. Nach weiteren Rechercharbeiten mit und ohne selbige Lehrperson konnte festgestellt werden, dass sich die Untersuchungen über die Meinungen der Eltern zu erwähnter Unterrichtsmethode rein auf den schulischen Sektor beziehen und primär die Auswirkungen auf den Schulalltag und das Unterrichtsverhalten der Kinder eruiert und diskutiert wurden. Da Eltern jener Personengruppe angehören, welche ihre Kinder abseits des institutionellen Rahmens erleben können und den individuellen Entwicklungsprozess der Kinder von Geburt an mitverfolgen, schien es naheliegend, mögliche wahrgenommene außerschulische Veränderungen bei den Kindern durch den Einsatz des Schulhundes aus Elternperspektive aufzuarbeiten. Zumal die bereits benannte Lehrkraft großes Interesse an gegenständlicher Masterarbeit zeigte, schien es plausibel, die Eltern aus dieser Schulklasse um ein Einzelinterview zu bitten. Um den Sachverhalt nicht über die Lehrperson schildern zu müssen, wurde vereinbart, dass das erste Kennenlernen der Eltern beim gemeinsamen Elternabend der Klasse stattfinden sollte. Bei dieser Elternversammlung konnte schließlich das Forschungsvorhaben geschildert werden, gefolgt von dem Aufruf, es mögen sich möglichst viele Freiwillige für ein persönliches Einzelgespräch zur Verfügung stellen. Es konnten sich schließlich sechs Eltern von sechs verschiedenen SchülerInnen aus freiem Willen dazu entschließen, an dem Interview teilzunehmen, mit der Bedingung, die personenbezogenen Daten und Informationen anonym und diskret zu

behandeln. Um die Interviewtreffen möglichst einfach für die Eltern zu gestalten, wurden die Telefonnummern ausgetauscht, damit das weitere Vorgehen bezüglich Termine und Treffpunkte einzeln per Telefongespräch geklärt werden konnte. Die Interviewtermine wurden individuell mit den Eltern vereinbart und fanden somit an unterschiedlichen Tagen und Orten statt, jedoch in den meisten Fällen bei den interviewten Personen zu Hause.

Bevor im Folgenden die Datenerhebungsmethode sorgfältig vorgestellt wird, sollen schließlich noch die Rahmenbedingungen der Klasse erläutert werden. Untersuchungsgegenstand ist eine 4. Klasse einer österreichischen Volksschule mit insgesamt sechzehn Kindern, ein Kind davon lebt mit einer diagnostizierten Autismus-Spektrum-Störung. Der Schulhund ist seit Anfang der 2. Schulstufe in der Klasse im Einsatz, was bedeutet, dass die Kinder einen Unterricht mit und ohne Schulhund kennen.

7 Datenerhebung

Das Forschungsvorhaben dieser Masterarbeit lässt sich in den Bereich der qualitativen Sozialforschung einordnen. In dieser Forschungsrichtung lassen sich nunmehr zahlreiche Wissenschaftsdisziplinen, Theorien, Methoden und Praktiken erfassen. Daher wird auf die Verschiedenartigkeit der einzelnen Fachbereiche und deren theoretischen Hintergründe hingewiesen (vgl. Steinke 1999, 18f.). Nichtsdestotrotz verfügt die qualitative Sozialforschung über einige Grundsätze, welche von der Mehrheit der VertreterInnen der unterschiedlichen Disziplinen anerkannt werden. Entsprechend den Ausführungen von Steinke (vgl. 1999, 17ff.) sowie Lamnek und Krell (vgl. 2016, 16ff.) können die interdisziplinären Merkmale qualitativer (Sozial-)Forschung im weiteren Verlauf dargestellt werden.

7.1 Qualitative Sozialforschung

Im Normalfall wird die Theorie in der qualitativen Sozialforschung mittels induktiver oder abduktiver Schlussfolgerung gebildet, was bedeutet, dass in den Auswertungsprozess kreative und intuitive Momente miteinfließen. Bei der Induktion wird vom einzelnen Fall auf das Allgemeine geschlossen, wohingegen bei der Abduktion unerforschte Motive aus bekannten Implikationen abstrahiert werden. Die Analyseergebnisse der Einzelfälle werden verallgemeinert und entweder in einer „dichten Beschreibung“ des Phänomens erfasst oder in einer universell gültigen Theorie verpackt (vgl. Kluge/Kelle 1999, 14ff.).

Ein weiterer Grundsatz betrifft die Kontextualität von Tätigkeiten, Geschehnissen und Aussagen, da deren Sinn- und Zweckhaftigkeit stets in einem gewissen gesellschaftlichen, kulturellen, sozialen oder historischen Kontext erzeugt wird und situationsabhängig ist. Dieser kontextualistische Standpunkt kommt aus dem amerikanischen Pragmatismus, wird aber auch in der Ethnomethodologie methodisch und forschungspraktisch durchgeführt (vgl. Steinke 1999, 29).

In der qualitativen Forschung wird das Ziel verfolgt, die Lebenswirklichkeit der UntersuchungsteilnehmerInnen kennenzulernen und möglichst nahe an die Personen heranzukommen. Dabei stehen das Alltagserleben sowie das Alltagswissen der untersuchten Personen im Fokus der Forschung. Der Grundsatz der Offenheit gründet auf unterschiedlichen Stufen: Einerseits werden die Bedeutungssetzungen der untersuchten Personen in das Zentrum der Forschung gestellt, was bedeutet, dass das theoretische Setting des Forschungsgegenstandes sekundär wird. Andererseits wird den UntersuchungsteilnehmerInnen im Zuge der Forschung die Möglichkeit gegeben, sich frei zu entfalten, damit individuelle Deutungsmuster sichtbar werden (vgl. Helfferich 2004, 100).

Grundlage einer qualitativen Forschung sind Einzelfälle oder eine kleine Anzahl an Fällen. Der Grundsatz der Offenheit und das Postulat, sich am Alltagserleben und Alltagswissen der untersuchten Personen zu orientieren besagt, dass das Untersuchungsverfahren unbedingt mit dem Untersuchungsgegenstand abgestimmt werden sollte. Die ForscherInnen begegnen den TeilnehmerInnen als Unbekannte, müssen flexibel vorgehen und unter Umständen ihre Verfahrensweisen an die situationsbedingten Voraussetzungen und Bedürfnisse angleichen. Da es keine festgelegte Reihenfolge von Forschungsschritten gibt, können die Phasen der Datenerhebung und -auswertung abwechselnd stattfinden, womit eine Zirkularität des Forschungsverlaufs gegeben ist. Dieser abwechselnde Prozess entspricht den Prinzipien des hermeneutischen Zirkels, dessen Anspruch es ist, sich zwischen der Untersuchung einzelner Aspekte und der Betrachtung des großen Ganzen hin und her zu bewegen (vgl. Lamnek/Krell 2016, 44ff.).

Der Mensch wird in der qualitativen Sozialforschung sowohl als Untersuchungsobjekt, als auch als erkennendes Subjekt angesehen. Diese Dualität könnte eine „objektivistische Sozialforschung“ nicht bewältigen (vgl. Lamnek/Krell 2016, 44). Hinzu kommt die Erwartungshaltung der ForscherInnen. In der qualitativen Sozialforschung wird keine Objektivität im naturwissenschaftlichen Verständnis angestrebt, denn dazu wäre ein neutraler Standpunkt fern von kulturellen, gesellschaftlichen, historischen oder anderen Einflussfaktoren vonnöten. Voraussetzung für die Untersuchung „sozialen Handelns als sinnhaftes Handeln“ ist das Wissen über die Semantik der benutzten (Sprach-)Zeichen, welche erheblich an die jeweilige Situation und den entsprechenden Kontext gebunden sind (vgl. Lamnek/Krell 2016, 44). Die Möglichkeit des „Fremdverstehens“ basiert einerseits auf der Vermutung, es gäbe ein Repertoire übereinstimmender Zeichen für ein und dieselbe Kultur, was bedeutet, dass andere Personen über gleiche oder ähnliche Vorstellungen und Überzeugungen verfügen. Andererseits basiert sie auf der Vermutung einer Wechselseitigkeit der Sichtweisen, was bedeutet, dass Menschen, die in Interaktion miteinander stehen dazu fähig sind, sich gedanklich in den Standpunkt des Gegenübers hineinzusetzen und dessen Perspektive anzunehmen (vgl. Lamnek/Krell 2016, 44).

Ziel der qualitativen Forschung ist es, jene Vorgänge, durch welche die soziale Realität in ihrer rationalen Gliederung erzeugt wird, nachvollziehbar zu reproduzieren. Daraus entspringen diverse Anforderungen an die qualitative Sozialforschung, welche in folgende Merkmale unterteilt werden können: (1) interpretativ, (2) naturalistisch, (3) kommunikativ, (4) reflexiv, (5) qualitativ (vgl. Lamnek/Krell 2016, 44).

- 1) Mit interpretativ ist gemeint, dass die soziale Wirklichkeit als gesellschaftlich und nicht als objektiv feststehend begriffen wird. Der Sinngehalt der sozialen Realität wird in der

qualitativen Sozialforschung durch Interpretations- und Auslegungsarbeit erzeugt (vgl. Berger/Luckmann 1974, 70).

- 2) Im Rahmen der Forschung gilt das Untersuchungsfeld als die natürliche Welt, welche mit Hilfe naturalistischer Verfahrensweisen eruiert und analysiert werden soll (vgl. Schatzmann/Strauss 1973).
- 3) Die methodologischen Richtlinien können nicht abgekoppelt von den Gewohnheiten oder Grundsätzen täglicher Kommunikationsvorgänge bestimmt werden, weil die soziologischen Verfahren der Sozialforschung immerhin Kommunikation beinhalten (vgl. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, 1976).
- 4) Eine kritische Reflexion gilt als wesentlicher Bestandteil der qualitativen Sozialforschung (vgl. Müller 1979, 10), wenngleich sie eine theoretische und praktische Herausforderung in den Geisteswissenschaften darstellt (vgl. Beck 1974).
- 5) In der qualitativen Forschung wird mit nicht-standardisierten Verfahren gearbeitet, um dem Untersuchungsgegenstand aufgeschlossen und frei zu begegnen (vgl. Hopf/Weingarten 1984).

Da der Begriff der qualitativen Sozialforschung geklärt zu sein scheint, soll in einem nächsten Schritt die verwendete Datenerhebungsmethode vorgestellt werden.

7.2 Qualitatives Einzelinterview

Als Verfahren wurde das qualitative Interview herangezogen, da die Eltern nur anhand dieser Methode über besagtes Thema und mögliche außerschulische Veränderungen bei ihren Kindern frei und ohne Einschränkungen berichten konnten. Eine Beobachtung wäre für gegenständliches Forschungsvorhaben keineswegs zielführend gewesen und in einer Gruppendiskussion hätten sich die Eltern von den Meinungen und Erfahrungen der anderen beeinflussen lassen können. Aus diesen Gründen schien das qualitative Einzelinterview die geeignete Methode für diesen Forschungszweck zu sein. Die Interviewtermine und -orte wurden von den InterviewpartnerInnen frei gewählt. Der Vorteil dieser Handhabung war, dass die interviewten Personen zeitlich nicht unter Druck standen und sich im von ihnen ausgewählten Interviewort wohl und sicher fühlten. Bevor das Interview gestartet wurde, erhielten die TeilnehmerInnen Informationen über datenschutzrechtliche Bestimmungen und den Ablauf des Interviews. Die Einverständniserklärungen wurden vor dem Interview ausgefüllt und unterzeichnet. Alle TeilnehmerInnen wünschen absolute Anonymität und Diskretion über personenbezogene Daten, waren jedoch mit der Tonaufzeichnung des Interviews, welche zur späteren Transkription dienen sollte, einverstanden. Strikten Leitfaden gab es für das Interview keinen. Eine

erzählauffordernde Einstiegsfrage sollte in das Interview hineinführen. Außerdem wurden zu ausgewählten Themenblöcken weitere Nachfragen vorbereitet, welche je nach Situation und Erzählfluss der TeilnehmerInnen für das Interview verwendet werden konnten. Die Einstiegsfrage wurde den Eltern vor Aufzeichnungsbeginn aufgrund der inhaltlichen Breite einmal vorgelesen. Unmittelbar danach startete die Tonaufzeichnung und somit das Interview. Die Einstiegsfrage wurde noch einmal vorgelesen, mit der Aufforderung danach frei und ohne Befangenheit über ihre Meinungen und Erfahrungen in Sachen außerschulische Veränderungen bei Volksschulkindern durch den Einsatz eines Schulhundes zu erzählen. Aufgrund der geschilderten Umstände lässt sich das durchgeführte Verfahren als eine Mischform zwischen einem teilstandardisierten und einem nicht-standardisierten Interview bezeichnen.

In sozialwissenschaftlichen Forschungsbereichen finden verschiedene Formen von Befragungen Verwendung. Üblicherweise unterscheiden sich diese bezüglich der Standardisierung (vollstandardisiert, teil- und nicht-standardisiert), der Kommunikationsform (mündlich, schriftlich) und des Erhebungsortes (Face-to-Face, telefonisch, per Internet). Die durchgeführten Interviews sind hinsichtlich ihrer Standardisierung in die Stufe teil- und nicht-standardisiert einzuordnen, betreffend der Kommunikationsform als mündlich und bezüglich des Erhebungsortes als Face-to-Face Befragung einzugliedern. Um den Unterschied zwischen teil- und nicht-standardisierten Befragungen aufzuzeigen, sollen im nächsten Abschnitt diese beiden Standardisierungsformen erläutert werden.

Das teil-standardisierte Interview wird durch vorher verfasste Fragestellungen begleitet. Dabei ist weder die Abfolge der Fragen, noch die Antwortmöglichkeit zur Fragestellung genau festgelegt, d.h. die Fragestellungen können je nach Situation und Erzählmuster der Interviewten in unterschiedlichen Reihenfolgen gestellt werden. Aufgrund der nicht vorhandenen Antwortvorschläge können die Befragten frei und nach eigenem Ermessen über jeweiligen Themenbereich berichten. Als klassisches Exempel für eine teil-standardisierte Befragung kann das leitfadengestützte Interview angeführt werden (vgl. Zierer et al. 2013, 64).

Im Gegensatz dazu gibt es beim nicht-standardisierten Interview, den Stimulus ausgenommen, keinerlei Richtlinien für die InterviewerInnen und die befragten Personen bezüglich Fragestellungen und Antwortmöglichkeiten. Ein typisches Beispiel für eine nicht-standardisierte Befragung ist das narrative Interview, welches die interviewte Person zu freien, spontanen und unvorbereiteten Erzählungen anspornen soll. Auch Gruppendiskussionen, welche sich durch einen selbstregulativen Dialog zwischen den Beteiligten charakterisieren, können in die Rubrik der nicht-standardisierten Befragung zugeordnet werden (vgl. Zierer et al. 2013, 64f.).

Die beschriebenen teil- und nicht-standardisierten Befragungen werden innerhalb der qualitativen Sozialforschung auch unter anderen Begrifflichkeiten (teilstrukturiert, nichtstrukturiert, o.ä.) zusammengefasst und gewöhnlich als Mischform verwendet (vgl. Zierer et al. 2013, 65). Wie bereits beschrieben, können auch die durchgeführten Interviews als eine Art Verschmelzung der beiden Befragungsformen betrachtet werden. Zwar gab es eine Einstiegsfrage und weitere mögliche Fragestellungen, jedoch glichen die zusätzlichen Nachfragen einer Art Hilfsmittel, falls der Erzählfluss während der Befragung ins Stocken geraten wäre. Außerdem konnten die zusätzlichen Fragestellungen in der Reihenfolge variieren und mussten fallweise auch gar nicht verpflichtend gestellt werden.

Der Grad der Standardisierung legt noch nicht fest, welche Interviewtechnik für die getätigten Befragungen herangezogen wurde. Dem Metabegriff ‚Leitfadeninterview‘ können unterschiedliche qualitative Interviewtechniken untergeordnet werden. Grundlage dieser Techniken ist das Verwenden eines Leitfadens, auf welchem die Fragestellungen der Befragung notiert sind, wenn auch nur die Einstiegsfrage. Ob dieser Leitfaden also voll-, teil- oder nicht-standardisiert ist, spielt in diesem Zusammenhang keine Rolle. Unter den Begriff Leitfadeninterview können Techniken wie das problemzentrierte Interview, das fokussierte Interview oder das themenzentrierte Interview gefasst werden (vgl. Misoch 2015, 65).

Die für diese Masterarbeit durchgeführten Interviews können der zuletzt genannten Interviewtechnik zugeordnet werden. Gegründet wurde das themenzentrierte Interview vom Bremer Institut für Psychologie und Sozialforschung. Es orientiert sich an der Methode der themenzentrierten Interaktion bzw. der themenzentrierten Gruppendiskussionen und signifiziert ein Verfahren, welches der psychoanalytischen oder der tiefenpsychologischen Sozialforschung zuzuweisen ist (vgl. Cohn 1975).

In der Praxis wird das themenzentrierte Interview oftmals irrtümlicherweise mit dem problemzentrierten Interview auf eine Stufe gestellt. Beim themenzentrierten Interview wird die Absicht verfolgt, manifeste und latente Bedeutungsgehalte der kommunizierten Inhalte im gleichen Sinne zu untersuchen. Mit manifesten Gehalten sind jene Aussagen gemeint, die während der Befragung konkret thematisiert werden, wohingegen latente Bedeutungsgehalte lediglich subtil wahrnehmbar sind und somit versteckte Aussagen beinhalten. Merkmal des themenzentrierten Interviews ist es demnach, dass sowohl direkt als auch nicht direkt ausgesprochene Äußerungen in den Fokus genommen und analysiert werden (vgl. Misoch 2015, 78). Dadurch erhebt diese Interviewtechnik den Anspruch, dass sie „zu den aus der Sprache ausgeschlossenen unbewußten Gehalten des Textes [des transkribierten Interviews] vordringen [will], zu den

psychosozialen Strukturen und Mechanismen, die das sprachliche Geschehen gleichsam als ihre Unterwelt bewegen“ (Leithäuser/Volmerg 1988, 253). Zusammengefasst soll mit dem themenzentrierten Interview die Doppeldeutigkeit der von den interviewten Personen getätigten Äußerungen transparent gemacht werden, indem manifeste und latente Sinngehalte zu besagtem Thema in Erfahrung gebracht und dargestellt werden. Wie diese Inhalte schließlich ausgewertet werden, soll demnächst erläutert werden. Im Sinne einer vollständigen Nachvollziehbarkeit scheint es hilfreich, zuvor das Transkriptionsverfahren offenzulegen.

7.3 Transkription

Der Ausdruck ‚Transkription‘ lässt sich vom lateinischen Begriff ‚transcriptio‘ bzw. ‚transcribere‘ herleiten und bedeutet wörtlich übersetzt so viel wie Übertragung. In den empirischen Sozialwissenschaften besagt diese Bezeichnung nichts anderes als die Verschriftlichung von verbalem oder nonverbalem Datenmaterial. Dabei werden audio(visuell) gesicherte Daten (Sekundärdaten), welche beispielsweise von durchgeführten Interviews stammen, in Form von Textdaten (Tertiärdaten) niedergeschrieben. Dieses Textmaterial dient schließlich als Grundlage für die weitere Datenauswertung. Transkriptionen sind in der qualitativen Forschung nicht mehr wegzudenken, weil hier keine quantifizierbaren Daten ermittelt werden, sondern vielschichtige Informationen in Form von gesprochener Sprache einschließlich individueller Artikulation und Geste. Diesbezüglich bedarf es einem übersichtlichen Verfahren, um dieses komplexe Datenmaterial ordentlich untersuchen zu können. Es gibt mittlerweile unterschiedliche Methoden der Verschriftlichung von audio(visuellen) Daten. Dabei kann frei gewählt werden, welche Transkriptionsmethode verwendet wird. Wesentlich ist nur, dass die eingesetzte Methode erklärt wird, damit die Daten im Textformat nachvollziehbar bleiben (vgl. Misoch 2015, 249).

„Das flüchtige Wort festzuhalten und damit einen Zugriff auf die Konventionalität und Gültigkeit von Sprechhandlungen und institutionellen diskursiven Bedeutungen im Rahmen von Gruppen und Gesellschaften zu haben, ist der historisch überlieferte und heute noch aktuelle Zweck der Verschriftlichung des Gesprochenen.“ (Dittmar 2013, 15). In den Sozialwissenschaften soll mit Hilfe von Transkriptionen mehr als nur das ausgesprochene Wort aufgezeichnet werden. Transkriptionen dienen zur Verschriftlichung von vielschichtigen sozialen Gegebenheiten und sollen das Gesprochene inklusive Geste, Ausdruck, Intonation oder Handlungsweise in Papierform bringen. Dementsprechend müssen alle Informationen und Impressionen einer mündlichen Befragung, sei es ein Face-to-Face Gespräch oder ein Telefon- oder Internetinterview, schriftlich notiert werden. Um Derartiges bewerkstelligen zu können, muss das

Datenmaterial in seinem Umgang vermindert werden, was durch die Inanspruchnahme eines bestimmten Transkriptionsverfahrens erreicht werden kann (vgl. Misoch 2015, 249). Jede Art der Transkription stellt eine Verkleinerung der ursprünglichen Daten dar und beinhaltet theoretische Schlussfolgerungen: „[...] transcribing always involves, at least implicitly, a theory of what transcription is all about.“ (O’Connell/Kowal 1999, 104).

Indem ein bestimmtes Transkriptionsverfahren ausgewählt wird, werden Richtung, Aspekte und Dimensionen der Verschriftlichung und somit der Verminderung der Datendichte bestimmt. Um eine für das Forschungsanliegen passende Richtung abzugrenzen, sollten nachstehende Fragestellungen vor der Transkription berücksichtigt werden (vgl. Misoch 2015, 250):

- 1) Sollen nur konkrete Äußerungen notiert werden oder auch Gegebenheiten auf Handlungs-/ oder Verhaltensebene in die Transkription miteinbezogen werden?
- 2) Sollen regionale Umgangssprachen übernommen oder in Standardsprache verschriftlicht werden?
- 3) Sollen parasprachliche Zeichen wie gefüllte ‚ähm‘, ungefüllte Pausen, Lachen oder Seufzen dokumentiert werden?
- 4) Was ist wesentlich und was ist entbehrlich bei der Verschriftlichung der bestehenden Daten?

Diese Fragestellungen können nicht undifferenziert beantwortet werden, sondern müssen auf den jeweiligen Forschungsprozess und das Vorhaben der forschenden Person abgestimmt werden. Die Auswahl eines bestimmten Transkriptionssystems wirkt sich auf die Relevanz und Qualität der Daten aus und kann daher als Ausgangspunkt der Dateninterpretation betrachtet werden (vgl. Rubin/Rubin 2005). Da das Transkribieren qualitativ erhobener Daten sehr zeitaufwändig ist, muss das Transkriptionsverfahren stets in Abwägung der erwünschten Datentiefe und der beabsichtigten Forschungsergebnisse ausgewählt werden (vgl. Misoch 2015, 250).

Die für gegenständliches Forschungsvorhaben durchgeführten Interviews wurden in Anlehnung an das semantisch-inhaltliche Transkriptionsverfahren (vgl. Kuckartz et al. 2008, zit. n. Dresing/Pehl 2017, 20ff.) verschriftlicht. Gemäß einer lückenlosen Nachvollziehbarkeit der später dargestellten Analyseergebnisse, sollen im weiteren Verlauf die eingesetzten Transkriptionsregeln angeführt werden:

- 1) Es wird Wort für Wort transkribiert, nicht lautsprachlich und auch nicht zusammenfassend.

- 2) Wortverschmelzungen werden an die Schriftsprache angepasst. ‚So’n Bild‘ wird zu ‚so ein Bild‘ und ‚simma‘ wird zu ‚sind wir‘. Der Satzbau wird aufrechterhalten, wenn- gleich dieser syntaktische Fehler aufweist, z.B.: ‚Hat er nach Hause gekommen‘.
- 3) Umgangssprachen werden nach Möglichkeit wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übertragung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, z.B.: ‚Wir fahren heuer in den Urlaub‘.
- 4) Stottern wird geglättet bzw. außer Acht gelassen. Wortdoppelungen werden notiert.
- 5) Nicht fertig ausgesprochene Sätze, werden mit dem Abbruchsymbold ‚//‘ markiert.
- 6) Die Satzzeichensetzung wird der Lesbarkeit willen geglättet, das bedeutet, bei leichtem Herabsetzen der Stimme oder unklarer Satzmelodie wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Die Semantik sollte möglichst erhalten bleiben.
- 7) Rezeptionssignale wie ‚hm, aha, mhm, ja, genau‘, welche den Redefluss des Gegen- übers nicht unterbrechen werden nicht verschriftlicht. Sie werden dann transkribiert, wenn Sie als direkte Antwort auf eine Aussage oder Frage genannt werden.
- 8) Unterbrechungen werden folgendermaßen vermerkt: Eine Sekunde (.), zwei Sekunden (..), drei Sekunden (...) usw.
- 9) Jeder Sprechbeitrag bekommt einen eigenen Absatz. Zwischen den SprecherInnen gibt es eine freie, leere Zeile.
- 10) Gefühlsbetonte nonverbale Aussagen der befragten oder interviewenden Person, welche die Äußerung unterstützen oder hervorheben (wie lachen oder seufzen), werden bei Ver- wendung in Klammern vermerkt.
- 11) Die interviewende Person wird durch ein ‚I:‘, die befragte Person durch ein ‚B:‘ ge- kennzeichnet.

Nachdem die Transkriptionsregeln gründlich erläutert wurden, scheint die Art und Weise der Datenerhebung transparent geworden zu sein. Die wesentlichen Inhalte dieses Abschnitts zu- sammengefasst, lässt sich dieses Forschungsvorhaben in die Rubrik der qualitativen Sozialfor- schung eingliedern. Herangezogen wurde das qualitative Einzelinterview, genauer ein themen- zentriertes Interview, bei dem die Analyse der manifesten und latenten Sinngehalte im Fokus steht. Hinsichtlich des Standardisierungsgrades wurde eine Mischform einer teil- und nichtstan- dardisierten Befragung verwendet. Die Interviews wurden schließlich mit Hilfe des semantisch- inhaltlichen Transkriptionssystems verschriftlicht. Im nächsten Abschnitt geht es darum, die Methode der Datenauswertung sichtbar zu machen.

8 Datenauswertung

Eine systematische Verfahrensweise um audiovisuell produziertes und transkribiertes Datenmaterial zu untersuchen, ermöglicht die Dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack 2003), welche für den gegenständlichen Forschungsprozess zum Einsatz kam und in weiterer Folge erläutert werden soll.

8.1 Dokumentarische Methode

Die Dokumentarische Methode kann als eine Art rekonstruierendes Verfahren definiert werden (vgl. Bohnsack 2003). Im Fokus der Analyse steht die Rekonstruktion und Interpretation immanenter Aussagen von Erzähl-, Kommunikations- und Diskursprozessen. Das Verfahren eignet sich, um qualitative Befragungen, Gruppendiskussionen oder Videoaufzeichnungen zu analysieren, vor allem dann, wenn diese längere narrative Momente umfassen und somit über eine reine Deskription hinaus vertiefend untersucht werden sollen. Ralf Bohnsack (vgl. 2003), welcher im Anschluss an die beiden Soziologen Karl Mannheim (1964, 1980) und Harold Garfinkel (1962) und in Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Sozialtheorie (1979) eine praxeologische Wissenssoziologie entworfen und in diesem Rahmen die Dokumentarische Methode als eine Auswertungs- und Interpretationstechnik qualitativer Daten weiterentwickelt hat, verfolgt mit dieser Methode das Ziel, die soziale Welt aus der Perspektive der Akteure zu betrachten. In diesem Zusammenhang ist eine Rekonstruktion des handlungspraktischen Erfahrungswissens der Befragten wesentlicher Gegenstand der Untersuchung (vgl. Bohnsack 2003).

Ein wesentliches Merkmal der Dokumentarischen Analyse ist die Differenzierung zwischen dem 1) immanenten und dem 2) dokumentarischen Sinngehalt einer Interaktion (vgl. Bohnsack 2003).

- 1) Wenn Personen von Erfahrungen oder Erlebnissen erzählen, lassen sich diese Beschreibungen auf ihren wörtlichen, expliziten, genauer auf ihren immanenten Sinngehalt hin analysieren. Der immanente Sinngehalt lässt sich wiederum unterteilen in den subjektiv gemeinten „intentionalen Ausdruckssinn“ und den „Objektsinn“ (Mannheim 1964). Dabei meint ersterer Absichten und Beweggründe der erzählenden Person. Letzterer umfasst die sachlich fassbaren sowie die inhaltlich nachvollziehbaren Textausschnitte (vgl. Bohnsack 2003).
- 2) Vom immanenten Sinngehalt wird der dokumentarische Sinngehalt unterschieden. Hierbei wird die beschriebene Erfahrung als Dokument einer Orientierung rekonstruiert, welche die beschriebene Erfahrung strukturiert. Der dokumentarische Sinngehalt macht auf die Art und Weise der Herstellung, auf den sogenannten „modus operandi“ (Bohnsack 2003, 61) der

Erläuterungen aufmerksam. Wesentlich ist, wie ein Text und die darin geschilderte Handlung konstruiert ist und in welchem Rahmen das Thema (etwa eines Interviewtextes) diskutiert wird, d.h. in welchem „Orientierungsrahmen“ (Bohnsack 2003, 61) eine Angelegenheit behandelt wird.

Rekonstruktive Vorgehensweise, wie es etwa die Dokumentarische Methode ist, kennzeichnen sich „durch einen Wechsel der Analyseeinstellung vom Was zum Wie“ (Bohnsack 2005, 73) eines Textes. Auf die Weise, dass diverse Abschnitte desselben Interviews verwendet werden, dient der Text „als Beleg“ für eine von der forschenden Person „vorgenommene Synopsis“, mit welcher der „gesamtgeistige Habitus“ der befragten Person erfasst wird (vgl. Mannheim 1964, 108f.).

Forschungspraktisch manifestiert sich die Differenzierung von immanentem und dokumentarischem Sinngehalt in zwei Ebenen der Interpretation, genauer in der formulierenden Interpretation und in der reflektierenden Interpretation (vgl. Bohnsack 2003, Bohnsack et al. 2007). Erstere verbleibt vollumfänglich im Blickwinkel des Interpretierten, indem der inhaltliche Gehalt in Form einer Zusammenfassung verdichtet wird. Zweitere soll rekonstruieren, wie eine Angelegenheit oder ein Problem begriffen wird. Es soll der Orientierungsrahmen, in dem ein Thema verarbeitet wird, herausgearbeitet werden (vgl. Bohnsack 2003).

Um sichtbar zu machen, inwiefern sich immanenter und dokumentarischer Sinngehalt in ihrer empirischen Erfassbarkeit unterscheiden, soll ein Beispiel von Mannheim (vgl. 1980, 73ff.) herangezogen werden: Das Binden eines Schnürsenkels. Eine Person kann die Absicht haben, das Schuhband zu binden. Die Intention – der intentionale Ausdruckssinn – als Element des immanenten Sinngehaltes, ist Außenstehenden ebenso wenig wie dem in die Vergangenheit blickenden Handelnden direkt zugänglich. Dieser Intention kann lediglich die Handlung des Schnürsenkelbindens attribuiert werden. Das Konstrukt selbst aber, das sich dabei herausbildet, wird als Bestandteil des immanenten Sinns als objektiver Sinn betitelt und trägt einen allgemeinen Charakter: Es ist ein gebundener Schnürsenkel. Der Dokumentsinn entsteht im Verlauf der Erzeugung des Bindens und ist daher unmittelbar mit der Handlungspraxis verbunden. Personen, die bereits versucht haben, einem Kind zu erklären, wie ein Schnürsenkel gebunden wird, können sich vermutlich daran erinnern, wie kompliziert es ist, diesen Herstellungsprozess verbal zu erläutern. Während im Alltag auf die praktische Ebene intuitiv zugegriffen werden kann und das Schuhbandbinden mühelos vorgemacht wird, gelingt dies in der Wissenschaft nicht. Die Wissenschaft muss andere Wege finden, den Herstellungsprozess oder Orientierungsrahmen von Schilderungen oder Handlungen sprachlich darzustellen (siehe dazu Tab. 1).

Sinngesalt		Empirische Erfassbarkeit	Interpretationsart
Immanenter Sinngesalt	Intentionaler Ausdruckssinn	Nicht ermittelbar	/
	Objektiver Sinn	Inhaltlich ermittelbar	Formulierende Interpretation
Dokumentarischer Sinngesalt		Mit Hilfe des Herstellungsprozesses zu rekonstruieren	Reflektierende Interpretation

Tab. 1: Ebenen des Sinngesalts (i.A.a. Nohl 2006, 6)

Im Rahmen der Dokumentarischen Methode geht es kurz gesagt darum, den immanenten Sinngesalt von Äußerungen – das was inhaltlich gesagt wurde – zu differenzieren von dem, was sich darin dokumentiert, dahinter verbirgt oder wie etwas thematisiert wird (vgl. Bohnsack 2003). In diesem Zusammenhang muss zum einen der gesamte Diskurs rekonstruiert werden und zum anderen der Kern des Diskurses herausgearbeitet werden. Für die Analyse haben Faktoren wie *Wahrheit* und *normative Richtigkeit* kaum Bedeutung. „Das heißt, es interessiert nicht, ob die Darstellungen (faktisch) wahr oder richtig sind, sondern es interessiert, was sich in ihnen über die Darstellenden und deren Orientierungen dokumentiert“ (Bohnsack 2003, 75). Unter Einsatz der Dokumentarischen Methode soll der Herstellungsprozess von Wirklichkeit und inwiefern dieser im Diskursverlauf in Erscheinung tritt, rekonstruiert werden. Es wird folglich der Frage nachgegangen, wie diese Wirklichkeit von den beteiligten Personen hergestellt wird. Im Mittelpunkt stehen die in den Schilderungen der Befragten artikulierten Selbstkonstruktionen (vgl. Bohnsack 2003).

8.2 Stufenmodell

Die Dokumentarische Methode lässt sich in vier Arbeitsschritte unterteilen, welche wie folgt bezeichnet werden: Formulierende Interpretation, reflektierende Interpretation, Fallbeschreibung und Typenbildung. Bevor jedoch dieses Stufenmodell abgearbeitet werden kann, muss das Interviewtranskript – gesetzt den Fall die Datenerhebung erfolgte mittels Interviews – in passende Sequenzen eingeteilt, mit entsprechenden Zeilennummerierungen versehen und mit angemessenen Überschriften im thematischen Verlauf betitelt werden. Sobald Einteilung und Beschriftung vorgenommen wurden, können die einzelnen Auswertungsschritte, welche im Folgenden erläutert werden sollen, durchgeführt werden.

8.2.1 Formulierende Interpretation

Bei einer formulierenden Interpretation werden jene Inhalte, welche in der Interaktion mit den befragten Personen erhoben wurden, in einer hochsprachlichen Ausdrucksweise paraphrasiert, d.h. inhaltlich möglichst unverändert wiedergegeben. Anzumerken gilt, dass bei der Übertragung dialektaler Formulierungen in Schriftsprache die Gefahr besteht, Aussagen zu verfälschen. Um gewisse Ausdrücke sinnentstellend wiedergeben zu können, sollen direkte Zitate herangezogen werden. Sollte anhand einer Paraphrasierung der wesentliche Inhalt der Äußerung verloren gehen, wird ebenfalls ein direktes Zitat der Aussage empfohlen. Mit Hilfe der formulierenden Interpretation wird die Absicht verfolgt, den immanenten Sinngehalt einer Konversation, sei es im Rahmen einer Gruppendiskussion oder qualitativen Befragung, transparent zu machen. Zu diesem Zweck werden Inhalte von Erzählungen, Berichten und Begründungen ebenso wie theoretische Kenntnisse der befragten Personen beschrieben. Insgesamt wird der Aufbau einer Gruppendiskussion oder qualitativen Befragung präsentiert, indem die inhaltlichen Paraphrasen den zuvor gegliederten Sequenzen und Überschriften zugeordnet werden. Eine solche Vorgangsweise bietet eine überschaubare Darlegung der kommunizierten Inhalte auf der Ebene des Gesagten (vgl. Bohnsack 2003, 134f.).

8.2.2 Reflektierende Interpretation

Während bei einer formulierenden Interpretation die kommunizierten Inhalte der Datenerhebung sinngemäß anhand einer Zusammenfassung verdichtet werden, wird bei einer reflektierenden Interpretation analysiert, wie über eine Angelegenheit gesprochen und interagiert wurde. Ein wesentliches Element der reflektierenden Interpretation ist der Dokumentsinn, um die impliziten Einstellungen der Befragten bzw. die impliziten Gesprächsstrukturen zu untersuchen. Voraussetzung dafür ist die Vermutung, dass sich in der Art und Weise, wie Sachverhalte besprochen werden, die impliziten Einstellungen verbergen, die in konjunktiven Erfahrungen der Untersuchten verhaftet sind. Der Umfang der thematisierten Inhalte setzt ForscherInnen – insbesondere in narrativen Momenten der Befragten – über die Bedeutung des Themas in Kenntnis. Weitere Grundlage für eine reflektierende Interpretation ist der Gebrauch empirisch begründeter und begreiflicher Gegenhorizonte. Das Ausweisen von Gegenhorizonten formt die zentralen Referenzpunkte einer reflektierenden Interpretation. Annahmen oder Denkweisen der ForscherInnen bilden den Gegenhorizont für diesen Analyseschritt und können per Gedankenexperiment entstanden sein oder auf spekulativen Vermutungen gründen. Gegenhorizonte sind folglich immer an Standpunkt und Blickwinkel der InterpretInnen gebunden. Aus diesem Grund ist es von besonderer Bedeutung, die Analyse durch empirische Begründung der

Vergleichshorizonte systematisch überprüfbar und somit allumfassend plausibel zu machen (vgl. Bohnsack 2003, 135ff.).

8.2.3 Fallbeschreibung

Nachdem der Diskursverlauf mittels formulierender und reflektierender Interpretation in einzelne Bestandteile unterteilt und bearbeitet wurde, dient die Fallbeschreibung – fallweise auch Diskursbeschreibung genannt – dazu, die zerlegten Elemente zusammenzuführen. Hierbei entsteht eine Form der Nacherzählung, indem die in hochsprachlicher Ausdrucksweise paraphrasierten Textteile der formulierenden Interpretation mit den Überlegungen und Spekulationen der reflektierenden Interpretation verknüpft und mittels direkter Zitate untermauert werden. An erster Stelle dieses Vorgehens steht also eine publikationswürdige Darstellung der Ergebnisse, welche durch adäquate Interviewausschnitte als direkte Zitate ergänzt werden kann (vgl. Bohnsack 2003, 51).

8.2.4 Typenbildung

Im Rahmen der zuvor geschilderten Vorgehensweise wurden die Untersuchung des Einzelfalls und die fallinterne Gegenüberstellung in den Blick genommen. Im abschließenden Analyseschritt der Dokumentarischen Methode rückt eine fallübergreifende Reduktion aus bereits vorhandenen Fällen in das Zentrum der Aufmerksamkeit. Zweck dieser Herangehensweise ist es, eine Typisierung vorzunehmen, indem Gemeinsamkeiten mit anderen Fällen herausgearbeitet und in einer Konklusion zusammengefasst werden. Auch wenn ein typenbildendes Verfahren, wie jenes der Dokumentarischen Methode, auf eine Generalisierung der Untersuchungsergebnisse „im Sinne einer Übertragbarkeit der gefundenen Zusammenhänge auf andere Fälle und andere Kontexte“ (Bohnsack et al. 2007, 10) abzielt, lassen sich bei gewissenhafter Überprüfung wesentliche Differenzen zwischen den Fällen feststellen. Maßgeblich ist also nicht nur eine verallgemeinernde Typenbildung, sondern auch eine Offenlegung der Besonderheiten der einzelnen Fälle (vgl. Bohnsack 2003, 135).

Da sowohl die Datenerhebungsmethode als auch die Datenauswertungsmethode in den vorherigen Ausführungen gründlich erläutert wurden, scheint das empirische Vorgehen für die gegenständliche Masterarbeit geklärt zu sein. In einem nächsten Kapitel werden die mittels besagter Forschungsmethoden erfassten und ausgewerteten Daten vorerst separat dargestellt, ehe eine Typenbildung vorgenommen werden kann.

9 Darstellung der Ergebnisse

Nachdem der Untersuchungsgegenstand und der Forschungsrahmen sowie die Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung detailliert vorgestellt wurden, sollen in diesem Kapitel die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt werden. Gemäß den Erläuterungen in Kapitel 8 (Datenauswertungsmethode) sollen in einem ersten Schritt die Daten der formulierenden und reflektierenden Interpretation in Form einer Fallbeschreibung erläutert werden, bevor Gemeinsamkeiten und Besonderheiten der einzelnen Fälle im Zuge einer Zusammenfassung verdichtet und interpretiert werden. Anschließend werden die Ergebnisse in Form einer gegenstandsbezogenen Typenbildung abstrahiert und einer kritischen Betrachtung unterzogen. In einem abschließenden Fazit soll eine Beantwortung der Forschungsfrage sowie eine mögliche Prognose vorgenommen werden.

9.1 Beschreibung der Fälle

In diesem Abschnitt werden die durchgeführten Interviews in Form von Fallbeschreibungen präsentiert. Um eine wissenschaftliche Erläuterung zu gewährleisten werden formulierende und reflektierende Interpretation miteinander verknüpft und durch ausgewählte Textstellen aus den Interviews ergänzt, wodurch angeführte Thesen verständlich gemacht werden sollen. Der Übersicht halber werden die Fallbeschreibungen separat durchgeführt und strukturiert dargestellt. Anzumerken gilt, dass sich gegenständliches Forschungsinteresse auf die außerschulischen Effekte eines Schulhundes bezieht. Hinsichtlich der Erzählungen und Berichte der Eltern kann jedoch nicht vermieden werden, dass auf innerschulische Veränderungen im Zuge der Fallbeschreibungen eingegangen wird. Bei der darauffolgenden Typenbildung und Beantwortung der eingangs formulierten Forschungsfrage sollen jedoch außerschulische Veränderungen im Fokus der Auseinandersetzung stehen.

9.1.1 Fallbeschreibung 1

Das Kind habe eine verweigernde Haltung dem Kindergarten gegenüber gehabt. Diese Einstellung beruhte vermutlich auf der zugegen vorherrschenden Geräuschkulisse, welche das Kind enorm störte. Dem Kind war es „zu laut (...) es war einfach zu viel drumherum“ (Interview 1, Z 17). Enttäuscht vom Kindergarten, übertrug das Kind mutmaßlich diese negative Einstellung zum Kindergarten auf die Schule. Angst, Trotz und Unlust schienen zum Schulalltag des Kindes zu gehören. „Das Kind hat eigentlich immer einen Grausen auf die Schule gehabt“ (Interview 1, Z 27). Nur mit Widerwillen, aber keineswegs freiwillig ging das Kind täglich in die Schule. Als bekannt wurde, dass ein Schulhund in die Klasse kommen sollte, konnten Gefühle von

Freude und Begeisterung beim Kind seitens der Eltern wahrgenommen werden. Seit der Schulhund im Einsatz ist, hat sich die Einstellung des Kindes der Schule gegenüber affirmativ verändert. Das Kind „ist dann wirklich in die Schule gegangen und das eigentlich wirklich mit einer Gaudi“ (Interview 1, Z 32). Bevor der Schulhund im Einsatz war, gab es tägliche Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Kind. Das Kind weigerte sich in die Schule zu gehen und die Eltern versuchten mit allen Mitteln, das Kind von der Schule zu überzeugen. „Das war davor Horror. Die hat in der Früh geweint, die hat geweint, sie will nicht, sie mag nicht. Sie hat keinen Bock“ (Interview 1, Z 222f.). Zwar schien innerhalb des Klassengefüges alles in Ordnung zu sein, jedoch fühlte sich das Kind nicht richtig wohl in der Schule. Seit dem Einsatz des Schulhundes gibt es kaum noch Probleme zwischen Eltern und Kind, zumindest was die Schule anbelangt. Der Schulhund scheint für Ruhe zu sorgen und jene Atmosphäre herzustellen, die das Kind während des Unterrichts benötigt und für angenehm empfindet. Es kann davon ausgegangen werden, dass der Schulhund bei dem Kind ein Gefühl von Wohlbehagen auslöst. Auch in der Schule schien das Thema ‚Lautstärke‘ vor dem Einsatz des Schulhundes eine wesentliche Rolle für die Unzufriedenheit des Kindes gespielt zu haben. Der Hund scheint nicht nur die Motivation zum Schule gehen anzukurbeln, sondern auch den Geräuschpegel im Klassenzimmer zu senken, denn „durch den Hund ist das alles ein bisschen ruhiger geworden“ (Interview 1, Z 71). Die Reduktion der Lautstärke im Klassenzimmer hänge vom Verständnis der Kinder für den Hund ab, weil Kinder auf einen Hund eher Rücksicht nehmen, als auf andere Kinder, so die befragte Person (vgl. Interview 1, Z 77f.). Die stärkere Rücksichtnahme in Anwesenheit des Hundes lässt vermuten, dass die Lehrperson die Kinder über die Bedürfnisse eines Hundes aufgeklärt hat. Der rücksichtsvollere Umgang der Kinder untereinander in Anwesenheit des Hundes kommt von der Annahme, dass die Kinder den Hund für eine Art Aufsicht halten. Ohne Hund können Hemmschwellen leichter durchbrochen, Richtlinien eher verletzt und Mobbing mit höherer Wahrscheinlichkeit ausgelöst werden (vgl. Interview 1, Z 156ff.).

Die Beziehung zwischen Eltern und Kind habe sich seit dem Einsatz des Schulhundes insofern verändert, als dass es weniger Diskussionen und Streitgespräche bezüglich der Schule gibt. „Also für mich selbst ist [es] eigentlich einfacher geworden, weil ich mit dem [Kind] nicht [mehr] diskutieren muss!“ (Interview 1, Z 215f.). Das Kind geht aus eigenem Willen und Interesse in die Schule und die Eltern sparen sich „Arbeit und Diskussionen“ (Interview 1, Z 217f.) diesbezüglich. Auch im außerschulischen Kontext sei ihr Kind rücksichtsvoller und verständnisvoller geworden. Das Kind „[passt] eher auf“ und weiß, dass [es] nicht alleine ist und auch auf andere achten muss (Interview 1, 238).

Zwar ist die Familie des Kindes in Besitz eines eigenen Hundes, jedoch zeige das Kind seit dem Einsatz des Schulhundes einen erfahreneren Umgang mit Hunden. Dieser Umstand lässt vermuten, dass die Lehrperson den Kindern den Umgang mit Hunden im Vorhinein präzise geschult hat.

Das Kind kann seine Schüchternheit und Unsicherheit in Anwesenheit eines Hundes viel leichter ablegen und sich anderen gegenüber eher mitteilen. Bei Freunden und Bekannten ist das Kind ohnehin zugänglich und gesprächig. Das Kind „tut sich leichter, dass [es] da in die ganze Sache reinfindet, wenn ein Hund dabei ist“ (Interview 1, Z 145f.).

Dass die befragte Person bereits von Anfang an vom Konzept der hundegestützten Pädagogik überzeugt war, resultiert vermutlich aus den eigenen Erfahrungen mit Hunden. Da die Familie selbst einen Hund besitzt und immer schon Hunde besaß, hatte die befragte Person keine Bedenken und Zweifel was dieses Konzept betrifft. Dass die Eltern der Befragten – ehemalige Lehrpersonen – auch Hunde mit in die Schule gebracht haben, verstärkt diese affirmative Einstellung zur hundegestützten Pädagogik. Für die befragte Person scheint ein Hund als positive Verstärkung im Unterricht zu agieren, da ein Hund mehr Verständnis und Rücksichtnahme von den Kindern einfordern kann (vgl. Interview 1, Z 84ff.).

Insgesamt und mit Blick auf die Forschungsfrage habe sich vor allem die Kommunikation in der Eltern-Kind-Beziehung positiv dahingehend verändert, als dass die Eltern und das Kind keine Diskussionen mehr über bevorstehende Schulbesuche führen müssen. Das Kind geht aus eigener Motivation in die Schule und muss nicht vorher dazu ermutigt werden. Zudem habe sich das Kind aufgrund der hundegestützten Pädagogik einen erfahreneren Umgang mit anderen Hunden angeeignet und zeige auch zu Hause einen rücksichtsvolleren Umgang mit den Familienmitgliedern.

9.1.2 Fallbeschreibung 2

Das Kind leidet an einer diagnostizierten Autismus-Spektrum-Störung, weshalb es während des Schulalltages auf unterschiedliche Herausforderungen zu stoßen scheint. Eine verminderte Konzentrationsfähigkeit und Konzentrationsstörungen gehören den Erläuterungen eines Elternteiles zufolge zu diesen schulischen Herausforderungen, welche allmählich Kopfschmerzen beim Kind verursachen und dazu führen, dass es zwischendurch Pausen benötigt und folglich für diverse Aufgabenstellungen mehr Zeit in Anspruch nimmt als andere Kinder. Es scheint als könne die Anwesenheit des Schulhundes das Kind in solchen Situationen beruhigen und dessen Konzentrationsfähigkeit wieder ankurbeln. Es wird vermutet, dass das Kind in

konzentrationsreduzierenden Situationen Gefühle von Stress und Überforderung empfindet. Vermutlich kann der Hund dem Kind diesen Druck nehmen und einen arbeitsfördernden Zustand wiederherstellen, weil er durch seine unmittelbare Präsenz – indem der Hund einfach neben dem Kind sitzt und wartet – Geduld und Unbefangenheit vermittelt.

Hinsichtlich außerschulischer Aspekte konnte festgestellt werden, dass das Kind eine erhöhte Erzählbereitschaft aufweist. Bislang hat das Kind kaum etwas von der Schule oder anderen Erlebnissen erzählt. Seit dem Einsatz des Schulhundes ist das Kind mitteilbarer geworden und berichtet von Ereignissen in der Schule oder von persönlichen Anliegen. Es kann davon ausgegangen werden, dass der Hund Begeisterung und Freude beim Kind auslöst und es dazu anregt, mehr vom Schulalltag zu erzählen. Es besteht der Eindruck, dass der Hund als eine besonders beliebte Tierart angesehen wird. Die verstärkte Erzählbereitschaft lässt sich wahrscheinlich von der Besonderheit dieses Unterrichtskonzepts herleiten, denn nicht jede Klasse hat einen Schulhund und wird von diesem während des Unterrichts begleitet. „Ja, und dass er halt einfach mehr erzählt, das ist für mich auch positiv, weil ich eigentlich sonst von ihm nie etwas erfahren habe“ (Interview 2, Z 120f.). Die Kommunikationsfreude des Kindes scheint sich im guten Sinne auf die Eltern-Kind-Beziehung auszuwirken. Indem das Kind von Erlebnissen aus der Schule oder anderen Ereignissen berichtet, erfahren die Eltern aus freien Stücken mehr über ihr Kind, ohne selbst nachfragen zu müssen.

Zudem „hat man dann eben gesehen, dass er durch das, dass der Hund bei ihm in der Klasse drinnen ist, einen ganz anderen Umgang schon hatte, (...) mit dem Hund“ (Interview 2, Z 35f.), sowohl innerhalb der Schule, als auch außerhalb der Schule. Der Einsatz des Schulhundes und die mutmaßlich durchgeführten Instruktionen der Lehrperson scheinen dem Kind einen tiergerechten Umgang vermittelt zu haben, welcher auch außerhalb der Schule am Familienhund oder an anderen Tieren angewendet und ersichtlich wird.

Den Erzählungen der befragten Person zufolge, ist das Kind im schulischen Bereich „eher immer so der Alleingänger“ (Interview 2, Z 138), es sei denn, der Hund ist im Unterricht mit dabei. Mit der Ausnahme, dass der Hund bei diversen Aufgaben oder Übungen miteinbezogen wird, werden Gruppenarbeiten oder Teamspiele vom Kind nicht präferiert. In Anwesenheit des Hundes ändert sich die Abneigung zu Gruppenarbeiten und das Kind entwickelt einen Sinn für die „Gemeinschaft“ (Interview 2, Z 144). Es wird vermutet, dass das Kind Ausschluss und Separation erfahren musste, weshalb es eher allein und nicht in der Gruppe interagiert. Die Anwesenheit des Hundes scheint den Bann zu brechen und die gesamte Klasse als Gemeinschaft zusammenzuführen. Der Hund wirkt vermutlich als eine Art Vermittlung zwischen den Kindern

und fördert die Kameradschaft. Auch im außerschulischen Kontext können seit dem Einsatz des Schulhundes Veränderungen solcherart festgestellt werden. „Davor hat er sich eigentlich gar nicht eingebracht. Auch wenn bei uns Besuch gekommen ist dann (.) dann war er eher alleine und hat halt den anderen Kindern zugeschaut“ (Interview 2, 166f.). Wenngleich das Kind immer eine gewisse Eingewöhnungsphase benötigt, ist es seither viel zugänglicher geworden und spielt von sich aus mit anderen Kindern. Die positiven Gemeinschaftserfahrungen aus der Schule scheinen sich auf den außerschulischen Kontext ausgewirkt und das Selbstbewusstsein des Kindes gestärkt zu haben.

Gesteigert haben sich außerdem die Hilfsbereitschaft und das Einfühlungsvermögen des Kindes. „Das hat er davor nicht so gehabt“ (Interview 2, Z 177f.). Die erhöhte Hilfsbereitschaft und das verstärkte Einfühlungsvermögen können eventuell auf dem Umgang mit dem Hund beruhen. Vermutlich hat die Lehrperson die Kinder über das Wesen des Hundes und dessen Bedürfnisse aufgeklärt. Die Kinder dürften sich in der Schule gemeinsam um den Hund kümmern. Das Kind hat diesen feinfühligem Umgang vermutlich nicht nur für den Hund übernommen, sondern zeigt auch zu Hause mehr Verständnis und Rücksicht.

Insgesamt und mit Blick auf die Forschungsfrage weist das Kind seit dem Einsatz des Schulhundes eine erhöhte Erzählbereitschaft auf. Die ausgeprägte Kommunikationsfreude hat sich im guten Sinne auf die Eltern-Kind-Beziehung ausgewirkt, weshalb die Eltern eine positive Einstellung diesem Unterrichtskonzept gegenüber eingenommen haben. Das Kind ist hilfsbereiter und einfühlsamer geworden und nimmt aus eigenem Interesse Kontakt mit anderen Kindern auf. Zudem zeigt das Kind im Umgang mit Hunden und Tieren im Allgemeinen einen erfahreneren Umgang.

9.1.3 Fallbeschreibung 3

„Meine Tochter selbst ist ein sehr offenes Kind, ein Neugieriges, Zielstrebiges, vor allem Vielseitiges. Ob das Sport ist, oder Musik (...). Sie ist sehr vielseitig und hat in der Klasse meiner Meinung nach eine Vorbildfunktion“ (Interview 3, Z 78ff.). Das Kind scheint aufgrund der genannten Merkmale sehr gut in das Klassengefüge integriert zu sein und keine Erfahrungen von Ausschluss oder Separation erfahren zu haben. Das Kind ist sehr „ehrgeizig“ (Interview 3, Z 69) und möchte am liebsten die „Klassenbeste“ (Interview 3, 73) sein. Aufgrund der Zielstrebigkeit des Kindes scheint es keine schulischen Probleme gehabt zu haben, weder vor noch während des Einsatzes des Schulhundes. Vielmehr habe seither der „selbstaufgelegte Leistungsdruck“ (Interview 3, Z 74) nachgelassen. Indem das Kind ständig versucht hat Klassenbeste zu

sein, stand es permanent unter Druck und versuchte, diesem eigens geforderten Anspruch gerecht zu werden. Die Reduktion des selbstaufgelegten Leistungsdrucks könnte auf den Kontakt und Umgang mit dem Schulhund zurückzuführen sein. Angenommen ein Hund geht wertfrei und unvoreingenommen auf Menschen zu, so vermittelt er den Kindern – ungeachtet deren Leistung und Erfolg – vollkommene Akzeptanz. Das Kind könnte durch den Schulhund gelernt haben, dass im Leben mehr zählt, als eine ausgezeichnete Leistung. „Und das ist auch eigentlich auch mein Wunsch, dass sie nicht so leistungsorientiert ist“ (Interview 3, Z 140). Da das Kind ohnehin erfolgreiche Leistungen in der Schule vollbringt, sei dieser selbstaufgelegte Leistungsdruck unnötig, vielmehr stressfördernd. Es liegt im Interesse der befragten Person, dass das Kind dieses stark ausgeprägte Leistungsdenken abgelegt hat. „Ja und durch das, dass der Leistungsdruck gesunken ist, finde ich, ist das Selbstvertrauen gestiegen“ (Interview 3, Z 85f.). Es kann davon ausgegangen werden, dass ein Hund jede Person so akzeptiert, wie sie ist – ungeachtet der Leistung. Der Tierkontakt könnte veranlasst haben, dass das Kind gelernt hat, sich selbst und seine Fähigkeiten zu akzeptieren und auf das eigene Können zu vertrauen.

Die Kinder, so die befragte Person, bringen Schule mit etwas Positivem in Verbindung. Schule wird nicht nur als Ort des Lernens, sondern auch als Ort der Freude angesehen. „Sie denken gar nicht an Lernen (...) und Druck“ (Interview 3, Z 37), sondern an etwas Schönes. Der Hund scheint die Motivation der Kinder positiv zu bestärken und deren Ansporn für Schulbesuche anzukurbeln.

Ungefähr ein Jahr nachdem der Schulhund in die Klasse integriert wurde, bekam die Familie einen eigenen Hund. Das Kind war zwar immer schon tierlieb und wollte einen eigenen Hund halten, konnte die Eltern aber erst davon überzeugen, als der Schulhund in die Klasse kam. Aufgrund sämtlicher Allergien des Vaters, stellte das Halten eines Hundes eine Schwierigkeit dar. Nachdem der Wunsch des Kindes überwog und die Erzählungen des Kindes die Eltern beeindruckten sowie positive Veränderungen am Kind durch den Schulhund festgestellt werden konnten, unterzog sich der Vater diverser homöopathischer Behandlungen, sodass die Familie schließlich einen allergiefreundlichen Hund zu sich nehmen konnte, der mittlerweile nicht mehr wegzudenken wäre und von allen als vollwertiges „Familienmitglied“ (Interview 3, Z 68) angesehen wird. Seit dem Einsatz des Schulhundes hat sich die Eigenverantwortung des Kindes gesteigert, was im Umgang mit dem eigenen Hund zu Hause sichtbar wird. Es scheint, als hätte der Umgang mit dem Schulhund das Kind für eine artgerechte Hundehaltung vorbereitet und gezeigt, welche Aufgaben das Halten eines Hundes mit sich bringt.

Zusammenfassend und die Forschungsfrage betreffend kann festgehalten werden, dass durch den Schulhund der selbstaufgelegte Leistungsdruck gesunken ist. Im Zuge dessen ist das Selbstvertrauen gestiegen, weshalb das Kind mehr auf seine eigenen Fähigkeiten vertraut. Der Umgang mit dem Hund hat das Kind Eigenverantwortung gelehrt. Wenngleich das Kind immer gern in die Schule ging, hat sich der Ansporn für Schulbesuche durch den Hund aufgrund der Tierliebe des Kindes verstärkt.

9.1.4 Fallbeschreibung 4

Allgemeingefasst ist die befragte Person fasziniert von der Vielzahl an Bildungsangeboten und Möglichkeiten die es gegenwärtig gibt. Sie vergleicht es mit der eigenen Schulzeit und stellt fest, dass sich die Unterrichtsgestaltung seither enorm verändert hat. „Das ist ja echt lässig. (...) Die Schule ist ja so lebendig geworden auch und das kenn ich gar nicht mehr von (...) von meiner Schulzeit. Das ist ja ganz anderes Lernen.“ (Interview 4, Z 48ff.). Es scheint, als fände die befragte Person die aktuellen Unterrichtsmethoden anregend und effizient. Hinsichtlich der hundegestützten Pädagogik konnte zu Beginn eine neutrale Einstellung festgestellt werden. Da die befragte Person keine Vorliebe für Hunde hat, war sie nicht auf Anhieb euphorisch, was das Vorhaben der Lehrperson betraf. Trotzdem ließ sie sich auf das Konzept ein, denn sie ist „auf alle Fälle offen (...) [und] mag so Veränderungen (...) zum Positiven“ (Interview 4, Z 319f.), weshalb sie ihr Einverständnis für die Durchführung des Unterrichtskonzepts erklärte. Die Berichte und Erläuterungen der Lehrperson sowie die Erzählungen vonseiten des Kindes konnten die befragte Person positiv stimmen und sie von diesem Unterrichtskonzept überzeugen. Mittlerweile befürwortet sie dieses Unterrichtskonzept und behauptet, sie kennt „überhaupt kein negatives Thema“ (Interview 4, Z 59) diesbezüglich. Das große Interesse der befragten Person hat dazu geführt, dass sie am Unterrichtsgeschehen in Form einer Hospitation teilgenommen hat. Die befragte Person wollte sich nicht einfach nur von Schilderungen der Lehrperson oder Erzählungen des Kindes überzeugen lassen, sondern eine eigene Sichtweise auf dieses Konzept erhalten. Die gesammelten Erfahrungen und Eindrücke hat die befragte Person schließlich in einem Artikel, welcher in einer Zeitschrift (ausführliche Daten werden zur Gewährleistung der Anonymität unter Verschluss gehalten) publiziert wurde, festgehalten. „Ich habe mir eigentlich schon viel erwartet, aber das (...) hat eigentlich meine Erwartungen übertroffen, muss ich ehrlich sagen. Was da, wie da gearbeitet wird“, so der befragte Elternteil (Interview 4, Z 150f.). Es scheint, als würde das eigene Erleben die einstweilen positive Meinung der befragten Person zum Konzept noch mehr bestärkt haben.

Mit Blick auf Veränderungen, die durch den Einsatz des Schulhundes hervorgerufen wurden, konnte der befragte Elternteil feststellen, dass die Motivation für Schulbesuche erheblich gestiegen ist. Da die befragte Person selbst eine Unterrichtseinheit hospitiert hat, konnte der gestiegene Ansporn nicht nur am eigenen Kind, sondern auch bei den anderen Kindern der Klasse beobachtet werden. Laut den Erläuterungen der befragten Person, gehen die Kinder voller Begeisterung in die Klasse hinein, begrüßen den Hund und freuen sich miteinander. „Die Schüler[Innen] von der anderen Klasse, die gehen halt rein, (...) stellen den Rucksack hin und packen aus und die sind da (...) noch irgendwie so hach (müde)“, weshalb die befragte Person bei diesen Kindern keine Freude wahrnehmen konnte (Interview 4, Z 244ff.). Der befragte Elternteil meinte, diese in der Klasse vorherrschende Begeisterung für Schulbesuche könne auch am eigenen Kind beobachtet werden, allerdings würde das Kind nie aus freien Stücken sagen, die Schule sei großartig, denn Kinder sagen das aus Scham oder Angst ausgelacht zu werden grundsätzlich nicht (vgl. Interview 4, Z 372ff.). Doch Tatsache ist, dass der Hund die Freude und Motivation des Kindes am Schulgehen optimieren und ankurbeln konnte.

Diese Motivation zeigt sich auch an der veränderten Arbeitsweise des Kindes. Das Kind sei ohnehin schlau und wissbegierig gewesen, allerdings recht schnell abgelenkt worden, sofern etwas anderes interessanter erschien. Es kann davon ausgegangen werden, dass das Kind aufgrund ungeklärter Rahmenbedingungen Konzentrationsschwierigkeiten hatte, wodurch es für diverse Aufgabenstellung viel Zeit in Anspruch nahm. Seit dem Einsatz des Schulhundes, sei das Kind ambitionierter geworden und bleibe beim Lösen von Aufgaben eher am Ball, sei es in der Schule oder zu Hause (vgl. Interview 4, Z 84ff.; 443f.). In der Schule sei der Hund eine Art Vorsatz, der das Kind dazu ermutigt, die geforderten Aufgaben zu lösen, denn für gelöste Aufgaben darf das Kind in Interaktion mit dem Schulhund treten. Die Unterrichtsgestaltung mit Schulhund scheinen das Kind animiert zu haben, Aufgaben gewissenhaft und zügig zu erledigen. Das Kind „ist vielleicht ein bisschen zielorientierter geworden“ (Interview 4, Z 444) und hat diese Zielstrebigkeit von der Schule auf zu Hause übertragen. Erledigte Aufgaben scheinen wie eine Belohnung für das Kind zu sein, weil es nachher etwas anderes machen und seine Freizeit genießen kann. In der Schule ist der Hund vermutlich die Belohnung für erledigte Aufgaben, zu Hause ist es wahrscheinlich die Freizeit, die auf das Kind wartet. Das Kind scheint gelernt zu haben, dass sich das Erledigen von Aufgaben lohnt.

Das Kind ist lebendig und aufgeweckt, sofern es die Umgebung kennt und mit den anwesenden Personen vertraut ist. Gegenüber neuen Situationen und unbekanntem Personen ist das Kind zurückhaltend. Es wartet erstmal ab, schaut was passiert und beobachtet das Geschehen. Es

braucht eine gewisse Zeit, bis das Kind sich öffnen kann. Das Kind muss Vertrauen aufbauen und langsam an etwas Neues herangehen. Seitdem der Schulhund im Einsatz ist, ist das Kind offener und zugänglicher geworden. Es beginnt mit höherer Wahrscheinlichkeit ein Gespräch mit anderen Personen. Die Erfahrungen mit dem Schulhund haben das Kind ein bisschen „aus der Reserve gelockt“ (Interview 4, Z 76f.) und ihm seine „Abwartestellung“ (Interview 4, Z 77) ein klein wenig genommen. Von der befragten Person wird allerdings der Einfluss des Hundes auf diese Veränderung in Frage gestellt. Der befragte Elternteil merkt an, ob diese Veränderung nicht einfach als Entwicklungsschritt betrachtet werden kann, da das Kind schließlich älter und reifer geworden sei.

Besonders wertzuschätzen weiß die befragte Person die fortan bestehende Gruppengemeinschaft der Kinder dieser Klasse, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule. Indem die Kinder der Klasse kein anderes Kind – sei es Mädchen oder Bub, jünger oder älter – aus ihren Spielen und Treffen ausschließen, zeigen sie ein stark ausgeprägtes Gemeinschaftsgefühl. „Das ist egal, wer da dabei ist, da grenzt man niemanden aus“ (Interview 4, Z 591) und so spielen auch Geschlecht und Alter keine Rolle dabei, wer mitspielen darf. Die Kinder dieser Klasse treffen sich auch vermehrt in der Freizeit. In der Schule wird meistens schon der Treffpunkt für nachmittags vereinbart – meistens irgendwo im Wald. Wer dann Zeit hat, kommt, wer nicht, eben nicht. Aber wichtig ist, dass alle Kinder dieser Klasse willkommen sind und keiner ausgeschlossen wird. Mittlerweile kommen auch Kinder anderer Klassen zu diesem Treffpunkt, weil die der Meinung sind, dass es in dieser Gruppe „lässig“ sei (Interview 4, Z 603). Die befragte Person meint, ein Hund akzeptiere ja auch jeden gleich und habe auch kein Lieblingsskind. Der Hund ist auch allen gegenüber offen und verschließt sich nicht vor einem bestimmten Kind (Interview 4, Z 608ff.). Es scheint, als habe der Schulhund das Gemeinschaftsgefühl der Kinder gestärkt. Indem der Hund in der Schule jedes Kind gleich behandelt und akzeptiert, vermittelt er den Kindern eine unvoreingenommene Haltung, welche sich auf die Kinder übertragen haben dürfte. Der befragten Person fällt dieser besonders positive Aspekt seit dem Einsatz des Schulhundes auf. Dennoch stellt sie sich die Frage, ob sich diese Veränderung auf den Schulhund zurückführen lässt.

In Bezug auf die Eltern-Kind-Beziehung meint die befragte Person, das Kind sei „gelassener“ (Interview 4, Z 469) geworden und komme mit Aufforderungen und „Aussagen [der Eltern mittlerweile] auch zurecht“ (Interview 4, Z 476). Das Kind scheint gelernt zu haben, Aussagen der Eltern zu akzeptieren ohne sich diesen zu widersetzen. Die frühkindliche Trotzphase scheint vorbei zu sein. Ebenso erkennt der befragte Elternteil eine erhöhte Selbständigkeit, welche sich

unter anderem durch die eigene Entscheidungsfähigkeit des Kindes zeigt. Oftmals reicht es, wenn die Eltern Ratschläge und Empfehlungen unterbreiten. Genaue Anweisungen sind für bestimmte Angelegenheiten gar nicht mehr notwendig. Ob diese gesteigerte Selbständigkeit allerdings aus dem Umgang mit dem Hund resultiert oder lediglich als weiterer Entwicklungsschritt angesehen werden kann, kann die befragte Person nicht beantworten.

Eine Veränderung, die allerdings rein auf dem Schulhund beruht, ist der erfahrenere Umgang mit Hunden. Die vielen Interaktionen mit dem Hund in der Schule sowie die mutmaßlich durchgeführten Interaktionen der Lehrperson, scheinen das Kind auf einen sachkundigen Umgang mit Hunden vorbereitet zu haben. Diese Veränderung scheint für die Familienmitglieder von Vorteil zu sein, da die befragte Person eher ängstlich fremden Hunden gegenüber ist und durch die Erklärungen des Kindes lernt, wie bestimmte Situationen gehandhabt werden. Zudem bekommt das jüngere Geschwisterkind durch die Anweisungen des besagten Kindes einen erfahrenen Umgang gelehrt.

Um gegenständliches Forschungsinteresse im Blick zu behalten, kann zusammengefasst werden, dass das Kind durch den Einsatz des Schulhundes einen erfahrenen Umgang mit Hunden erhalten hat, welcher sich auch im außerschulischen Kontext als hilfreich erweist. Zudem hat die Begeisterung für Schulbesuche sowie die Motivation, aufgetragene Aufgaben in der Schule und zu Hause fertigzustellen, zugenommen. Besonders beachtlich findet der befragte Elternteil das gesteigerte Gemeinschaftsgefühl des Kindes, welches sich im Gruppenzusammenhalt der Kinder der Klasse erkenntlich macht, sei es in oder außerhalb der Schule. Seit dem Einsatz des Schulhundes ist das Kind offener und zugänglicher geworden. Das Kind zeigt mehr Selbständigkeit und weniger Trotzverhalten den Eltern gegenüber. Ob diese Veränderungen auf den Einsatz des Schulhundes zurückzuführen sind, erachtet die befragte Person als diskussionsbedürftig. Feststeht allerdings, dass sich das Kind eine Schule bzw. einen Unterricht ohne Hund nicht mehr vorstellen könnte (vgl. Interview 4, Z 269ff.).

9.1.5 Fallbeschreibung 5

Als das Vorhaben der Lehrperson, dem Konzept der hundegestützten Pädagogik nachzugehen und einen ausgebildeten Schulhund in den Unterricht zu integrieren, bekannt wurde, kamen bei der befragten Person Zweifel auf. Einerseits, weil der befragte Elternteil selbst negative Erfahrungen mit Hunden gesammelt hat und seither unter Angstzuständen leidet und andererseits, weil das Kind der befragten Person zu damaligem Zeitpunkt einer ausgeprägten Hundephobie unterlag. Der befragte Elternteil geht davon aus, dass die Angst vor Hunden dem Kind latent

durch einen Elternteil „übertragen“ (Interview 5, Z 18) wurde. Es wird vermutet, dass die befragte Person durch Berichte über Hunde oder Reaktionen bei Begegnungen mit Hunden unbewusst Bedenken beim Kind ausgelöst hat, welche sich im Laufe der Zeit zur Hundephobie entwickelt haben. Nichtsdestotrotz erklärte die befragte Person ganz bewusst das Einverständnis für den Einsatz des Schulhundes mit der Begründung „man muss einfach gewissen neuen Sachen positiv gegenüberstehen und nicht einfach gleich querdenken“ (Interview 5, Z 31f.). Dass sich der befragte Elternteil trotz der negativen Einstellung zu Hunden für die Durchführung des Konzeptes entschied, liegt vermutlich daran, dass dieser seine Angst nicht länger auf das Kind übertragen wollte. Die befragte Person könnte dem Kind dadurch die Möglichkeit bieten haben wollen, eigene Erfahrungen mit einem sozialverträglichen Hund sammeln zu können und möglicherweise die übertragene Angst schrittweise abzulegen. Nachdem die Erzählungen des Kindes über die Schule und den Schulhund bisher nur positiv waren, hat sich die im Vorfeld vermutete Angstreduktion bestätigt. Nicht nur, dass das Kind Freude und Begeisterung über den Schulhund empfindet (vgl. Interview 5, 281ff.), sondern auch, dass Berührungsängste mit anderen Hunden nachgelassen haben zeigen, inwiefern sich die Angst des Kindes vor Hunden vermindert hat. So etwa spricht das Kind im Beisein der Familie selbständig andere HundehalterInnen an und fragt, ob der Hund gestreichelt werden darf (vgl. Interview 5, Z 71). Die befragte Person meint, sie hätte „nicht geglaubt“ (Interview 5, Z 75), dass ihr Kind jemals einen anderen Hund streicheln würde, ohne dabei Angst zu empfinden. Das Kind scheint die Angst vor Hunden durch den Kontakt mit dem Schulhund überwunden zu haben. Es wird vermutet, dass regelmäßige Interaktionen mit dem Schulhund positive Erfahrungen beschaffen und dadurch vorhandene Ängste reduzieren.

Dass das Kind vorher mit den BesitzerInnen des fremden Hundes gesprochen hat und nicht einfach ohne Abklärung den Hund berührt hat, zeigt einen reflektierten und erfahrenen Umgang mit Hunden. Ein erfahrener Umgang des Kindes mit Hunden wird auch von der befragten Person beobachtet, indem das Kind den Familienmitgliedern zeigt, was man tun darf und was nicht (vgl. Interview 5, Z 146; Z 240). Interaktionen mit dem Schulhund scheinen dem Kind einen erfahreneren Umgang mit Hunden gelehrt zu haben, welcher sich auch außerhalb der Schule als hilfreich erweist.

Das Kind war früher „sehr schüchtern“ (Interview 5, Z 152) und ist inzwischen viel „redseltiger“ geworden (Interview 5, Z 152). In gewissen Situationen ist es immer noch zurückhaltend und schüchtern, so etwa bei unbekanntem Personen. Bei Fremden war das Kind immer schon kontaktscheu – so ist es auch heute noch. Allgemein betrachtet ist das Kind aber mitteilbarer und

„lebhafter“ (Interview 5, Z 172) geworden. Diese verstärkte Redseligkeit scheint sich insbesondere auf die Beziehung zwischen Eltern und Kind zu beziehen. Das Kind spricht vermutlich aus freien Stücken mehr mit den Eltern, was sich auf die Entfaltung der Eltern-Kind-Beziehung positiv auszuwirken scheint.

Indem der befragte Elternteil meint, das Kind merke, „wenn es einem nicht (...) gut geht (Interview 5, Z 183), wird ein ausgeprägtes Einfühlungsvermögen vermutet. Da die befragte Person das deutlich erkennbare Einfühlungsvermögen des Kindes nach der Frage möglicher Veränderungen auf sozialer Ebene erwähnt, wird davon ausgegangen, dass sich dieses seit dem Einsatz des Schulhundes gesteigert hat. Das Kind scheint dann nicht nur zu merken, wenn es einem nicht gut geht, sondern auch auf diese Person zuzugehen und zu fragen, was einem bedrückt (vgl. Interview 5, Z 188).

Insgesamt habe sich nicht nur die Einstellung des Kindes zu Hunden geändert (vgl. Interview 5, Z 139f.), sondern auch die Meinung der befragten Person zu diesem Unterrichtskonzept. Inzwischen sei der befragte Elternteil „positiv davon überzeugt, dass das sicher etwas Gutes ist“ (Interview 5, Z 133). Die befragte Person würde es begrüßen, wenn vermehrt Informationen über dieses Unterrichtskonzept in die Öffentlichkeit getragen werden würden. Eine Kundmachung dieses Konzepts könnte eine voreingenommene und skeptische Meinung bei der Bevölkerung verhindern, insbesondere im außerwissenschaftlichen Kontext.

Mit Blick auf die Forschungsfrage hat das Kind seit dem Einsatz des Schulhundes die Angst vor Hunden abgelegt und einen erfahrenen Umgang mit Hunden erlernt, welcher sich auch außerhalb der Schule als hilfreich erweist. Zudem zeige das Kind seither mehr Einfühlungsvermögen innerhalb der Familie, indem es die Gefühlslage einer Person interpretieren und darauf eingehen kann. Auch das Mitteilungsbedürfnis des Kindes habe sich seit dem Einsatz des Schulhundes gesteigert. So etwa ist das Kind lebhafter und redseliger geworden, was aufgrund der generellen Reserviertheit des Kindes als positiver Effekt betrachtet werden könnte.

9.1.6 Fallbeschreibung 6

Das Kind der befragten Person „hat Tiere immer schon gern gemocht“ (Interview 6, Z 220), weshalb es am liebsten einen eigenen Hund hätte haben wollen (vgl. Interview 6, Z 228). Die Eltern meinten, es sei nicht der richtige Zeitpunkt für einen Hund, denn ein Hund benötige viel Zeit und Verantwortung. Da die Familie keinen eigenen Hund zu sich nahm, hatte das Kind nur wenig bis gar keinen Kontakt zu Hunden, ehe der Schulhund in den Unterricht integriert wurde (vgl. Interview 6, Z 246). Lediglich langjährige Gäste, welche die Familie mehrmals im Jahr

besuchen und stets mit ihren drei Hunden verreisen, ermöglichten dem Kind einen Kontakt zu Hunden außerhalb der Schule – schon bevor der Schulhund im Einsatz war. Trotz des wenig vorhandenen Tierkontakts, hatte das Kind nie Angst vor Hunden oder Tieren allgemein. Es kann davon ausgegangen werden, dass der furchtlose Umgang mit Hunden auf den Erklärungen und Instruktionen eines Elternteils beruht. Indem die befragte Person dem Kind von klein auf erklärt hat, dass ein fremder Hund nie ohne Rücksprache mit den HundehalterInnen angefasst werden darf, hat das Kind einen vorsichtigen aber reflektierten Umgang mit Hunden gelehrt bekommen. Das Kind dürfte aufgrund der durch die Eltern vermittelten Vorsicht und Behutsamkeit keinerlei negative Erfahrungen mit Hunden gesammelt haben, weshalb es keine Angst vor Hunden haben dürfte. Offenbar kann ein achtsamer Umgang mit Hunden negative Erfahrungen verhindern und somit die Entwicklung von Angst gegenüber Hunden vermeiden (vgl. Interview 6, Z 251ff.). Die Vorliebe des Kindes für Hunde scheint dazu geführt zu haben, dass sich das Kind über den Einsatz des Schulhundes besonders freute. Es kann davon ausgegangen werden, dass der Schulhund die Motivation des Kindes für Schulbesuche gesteigert hat. Diese Vermutung geht aus den Erzählungen des Kindes über die Schule hervor. Seit dem der Schulhund im Einsatz ist, erzählt das Kind ausgesprochen viel über Geschehnisse aus der Schule. Dass das Kind sehr glücklich über den Einsatz des Schulhundes ist, merkt die befragte Person, indem das Kind meint, „es ist so toll“ (Interview 6, Z 37) und es freut sich voll, wenn der Hund im Unterricht dabei ist (vgl. Interview 6, Z 38).

Die anfangs zweifelhafte Meinung der befragten Person zu diesem Unterrichtskonzept, dürfte sich durch die Berichte des Kindes im positiven Sinne geändert haben. Der befragte Elternteil dürfte im Vorhinein keine Kenntnisse über das Konzept der hundegestützten Pädagogik gehabt haben. Es scheint, als wäre der befragten Person der Sinn und Zweck dieser Unterrichtsmethode nicht bekannt gewesen. Außerdem seien Kinder „unberechenbar“ (Interview 6, Z 28) und unvorhersehbar, weshalb auch ein ausgebildeter Hund unter Umständen zubeißen könnte, so die Befragte. Der Hund schien für die befragte Person eine Gefahr für die Kinder darzustellen. Zudem hatte der befragte Elternteil vermutlich Bedenken, dass der Hund die Kinder im Unterricht – insbesondere jene mit Konzentrationsschwierigkeiten – ablenken könnte (vgl. Interview 6, Z 16ff). Indem das Kind von positiven Veränderungen während des Unterrichts durch den Schulhund berichtete, konnte der befragte Elternteil vom Gegenteil überzeugt werden. Das Kind berichtet über diese Veränderungen von sich aus (vgl. Interview 6, Z 53). Es meint, Kinder die vorher laut waren und ohne Aufzeigen rausgerufen haben, seien nun viel ruhiger geworden und haben mit dem unerwünschten Rausrufen aufgehört. Auch Kinder die vorher während des Unterrichts unaufgefordert aufgestanden und zu anderen Kindern hingegangen sind, haben

diese Gewohnheit abgestellt (vgl. Interview 6, Z 43ff.). Dass das Kind aus freien Stücken über eigens wahrgenommene Veränderungen berichtet, scheint den Effekt eines Schulhundes im Klassenzimmer zu bestärken. Seit dem Einsatz des Schulhundes dürften die Kinder der Klasse ruhiger und aufmerksamer geworden sein. Die vorher – seitens der befragten Person – vermutete Ablenkung durch den Hund scheint nicht eingetroffen zu sein.

In Bezug auf die Charaktereigenschaften des Kindes äußerte die befragte Person, dass das Kind immer schon sehr „offen“ und „zugänglich“ gewesen sei (Interview 6, Z 94). Da das Kind ohnehin schon aufgeschlossen war, scheint es in Sachen Zugänglichkeit keine Veränderungen seit dem Einsatz des Schulhundes gegeben zu haben. Indem die befragte Person meint, das Kind sei aber immer schon zugänglich gewesen, wird implizit geäußert, der Schulhund könne eine Veränderung dahingehend hervorrufen, dass zurückhaltende oder schüchterne Kinder mehr aus sich herauskommen.

Das Kind ist äußerst „aufgeweckt“ und „wissbegierig“, so die befragte Person (Interview 6, Z 107). Aufgrund dieser Eigenschaften scheint das Kind ruhelos und quirlig zu sein. Dem befragten Elternteil ist aufgefallen, dass das Kind seit dem Einsatz des Schulhundes ruhiger geworden ist. Das Kind sei den Schilderungen der befragten Person zufolge weniger überdreht und „aufbrausend“ (Interview 6, Z 163). Auch beim Erledigen der Hausaufgaben sei das Kind weniger abgelenkt als vor dem Einsatz des Schulhundes (vgl. Interview 6, Z 67). Zudem habe das Herumzappeln beim Sitzen aufgehört. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Kinder in der Schule mit Rücksicht auf den Hund gelernt haben, ruhiger zu sein, weniger herumzubrüllen und sitzen zu bleiben. Vermutlich hat das Kind diese Rücksichtnahme generell übernommen, weshalb es auch zu Hause mehr zur Ruhe zu kommen scheint.

In puncto Geduld konnte der befragte Elternteil ebenfalls eine Optimierung wahrnehmen. So etwa ist das Kind im Umgang mit dem jüngeren Geschwisterkind gelassener und rücksichtsvoller geworden. Sofern das Kind dem Geschwisterkind etwas erklärt oder beibringt, ist es verständnisvoller, wenngleich es für das Kind mühsam und zeitraubend zu sein scheint. Es wird vermutet, dass der Umgang mit dem Schulhund Geduld und Rücksicht erfordert, welcher sich auf das Verhalten des Kindes und dessen Umgang mit dem Geschwisterkind zu Hause positiv ausgewirkt haben könnte.

Obwohl das Kind seitens der Eltern einen achtsamen Umgang mit Hunden vermittelt bekommen hat, konnte das Kind sein Wissen in Sachen Hundeinteraktion erweitern und sich einen erfahreneren Umgang durch den Schulhund aneignen. Die Kinder lernen schließlich in der Schule, „wie man mit Hunden umgehen soll“ (Interview 6, Z 302) und sehen anhand der

Lehrperson wie ein artgerechtes Verhalten Hunden gegenüber auszusehen hat. Informationen und Instruktionen über artgerechte Umgangsformen mit Hunden seitens der Lehrperson können vermutlich Kinder adäquat schulen und somit gefährliche Situationen verhindern sowie Ängste vermeiden.

Die oben angeführten Aspekte zusammengefasst und die eingangs formulierte Forschungsfrage berücksichtigt, scheint das Kind seit dem Einsatz des Schulhundes mehr Freude an Schulbesuchen zu haben als zuvor. Das Kind dürfte seither ruhiger, geduldiger und rücksichtsvoller geworden sein, was sich insbesondere beim Erledigen der Hausaufgaben zeigt oder in der Interaktion mit dem jüngeren Geschwisterkind sichtbar wird. Wenngleich das Kind bereits vor dem Einsatz des Schulhundes behutsam auf Hunde zuing, ist es seit der Durchführung der hundegestützten Pädagogik um einiges kompetenter im Umgang mit Hunden geworden.

9.2 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Nachdem die gesammelten Interviewdaten anhand der Fallbeschreibungen in Kapitel 9.1 separat vorgestellt wurden, sollen in diesem Abschnitt Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen Fälle herausgearbeitet werden. Dafür sollen die ermittelten Veränderungen, die seit dem Einsatz des Schulhundes im außerschulischen Kontext seitens der Eltern festgestellt wurden, in Form von Kategorien dargestellt und näher erläutert werden. Anzumerken gilt, dass die nachfolgend angeführten Kategorien insofern Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Fällen darstellen, als dass diese bei der Analyse größtenteils zum Vorschein kamen.

9.2.1 Erfahrener Umgang mit Hunden

Seit dem Einsatz des Schulhundes konnten alle befragten Elternteile bei den Kindern besagter Schulklasse einen kompetenteren Umgang mit Hunden beobachten. Sowohl Kinder, die im Vorhinein viel oder wenig Kontakt mit Hunden hatten als auch Kinder, die zuvor gar nicht mit Hunden in Verbindung standen, konnten vom Einsatz des Schulhundes profitieren und ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Hunden ausdehnen. Die Kompetenzen der Kinder wurden dahingehend erweitert, dass diese die Körpersprache der Hunde zu deuten lernten, eine adäquate Vorgehensweise bei der Kontaktaufnahme mit Hunden vermittelt bekamen und dadurch auf respektvolle Begegnungen mit fremden Hunden vorbereitet wurden. Zudem lernten die Kinder die Bedürfnisse eines Hundes kennen und wissen nunmehr in den meisten Fällen die Verantwortung von HundehalterInnen einzuschätzen. Die erworbenen Fähigkeiten sind wahrscheinlich auf die regelmäßigen Interaktionen mit dem Hund in der Schule und die mutmaßlich durchgeführten Instruktionen der Lehrperson zurückzuführen. Auffallend ist, dass

nicht nur die Kinder besagter Schulklasse deren Fähigkeiten im Umgang mit Hunden erweitern konnten, sondern auch die Geschwisterkinder durch den Einsatz des Schulhundes im Alltag profitierten. So etwa erklärten die Kinder deren Geschwistern größtenteils, worauf im Umgang mit einem Hund zu achten ist und wie bestimmte Gesten zu deuten sind. Infolge der Anweisungen der Kinder besagter Klasse, konnte bei einigen Geschwisterkindern ebenfalls ein erfahrenerer Umgang mit Hunden beobachtet werden.

9.2.2 Motivation

In vier von sechs Fällen berichteten die Eltern über eine Steigerung der Freude und Begeisterung für Schulbesuche seitens der Kinder. Eine maximierte Motivation für Schulbesuche konnten die befragten Eltern zu Hause feststellen, indem die Kinder über ihre Vorfreude auf die Schule berichteten, ohne Widerrede und Diskussionen in die Schule gingen und sich bereits beim Heimweg nach einem vollendeten Schultag wieder auf den nächsten Tag freuten. Besonders Eltern jener Kinder, die zuvor gar nicht gerne in die Schule gingen und sich mit allen Mitteln gegen Schulbesuche sträubten, konnten hinsichtlich der gestiegenen Motivation positive Veränderungen an ihren Kindern wahrnehmen. Streitgespräche und Kompromisse, die vor dem Einsatz des Schulhundes zur täglichen Routine vor Schulbesuchen gehörten, seien seither Geschichte. Dass bereits den Eltern die gestiegene Begeisterung für die Schule auffällt, könnte implizieren, dass diese maximierte Begeisterung auch während des Unterrichts zum Ausdruck kommt. Um Daten darüber zu erhalten, inwiefern sich die Motivation der Kinder während des Unterrichts verändert hat, bedürfte es einer Befragung der Lehrperson. Dennoch scheint es für die befragten Elternteile wertvoll, dass ihre Kinder nunmehr mit viel mehr Enthusiasmus in die Schule gehen und Diskrepanzen bezüglich Schulbesuchen der Vergangenheit angehören.

Aus wissenschaftlicher Perspektive würde man die zu Hause wahrgenommene gesteigerte Motivation für Schulbesuche als eine Kombination intrinsischer und extrinsischer Motivation bezeichnen. Unter intrinsischer Motivation wird eine aus sich selbst entfaltete Motivation verstanden. Intrinsisch motivierte Handlungen werden aus freien Stücken ausgeübt und nicht, um eine externe Belohnung (diverse Anreize) zu bekommen oder eine Bestrafung zu verhindern. Die Belohnung erfolgt bei dieser Form der Motivation mittels kognitiver und emotionaler Prozesse. Eine stark ausgeprägte intrinsische Motivation kann als Prämisse für eifrige und schöpferische Leistungen betrachtet werden (vgl. Braune 2008, 37ff.).

Extrinsische Motivation wird, wie der Name schon vermuten lässt, durch äußere Reize hervorgerufen. Beispiele für extrinsische Motivationsquellen wären etwa der Wunsch nach Belohnung

(Arbeitsentgelt) oder das Verhindern einer Bestrafung (unzureichendes Prüfungsergebnis). Im Gegensatz zur intrinsischen Motivation werden hier Angelegenheiten nicht um ihrer selbst Willen oder aus freiem Entschluss erledigt, sondern in Erwartung auf Bestätigung und Beachtung oder, um Sanktionierungen zu verhindern. Spezifisch für die extrinsische Motivation ist gemäß Wagner (2009, 51) und Braune (2008, 43), dass die Motivation durch das Ergebnis einer Tätigkeit und nicht durch die Tätigkeit an sich, angekurbelt wird. Das Ergebnis setzt auf einen äußeren Antrieb und spornt dadurch zur Abwicklung einer bestimmten Tätigkeit an (vgl. Schiefele/Köller 2001).

Wesentlich ist, dass sich intrinsische und extrinsische Motive nicht automatisch gegenseitig ausschließen. So etwa können ArbeitnehmerInnen ihren Beruf sowohl aus Freude an der Arbeit, als auch aus dem Verlangen nach Entlohnung und Karriere ausüben. Zahlreiche Tätigkeiten werden aufgrund intrinsischer und extrinsischer Motivationsquellen abgewickelt und können daher als eine Kombination der beiden Motivationsformen betrachtet werden (vgl. Wagner 2009, 23ff.).

In Bezug auf die gesteigerte Motivation der Kinder für Schulbesuche seit dem Einsatz des Schulhundes wird vermutet, dass der Hund anfangs als extrinsische Motivationsquelle fungiert hat, ehe die Kinder aus intrinsischer Motivation für Schulbesuche angespornt wurden. Die erhöhte Motivation, in die Schule zu gehen, basierte vermutlich zunächst auf den Begegnungen und möglichen Interaktionen mit dem Schulhund in der Schule und nicht auf den schulischen Aktivitäten an sich. Der Schulbesuch wurde durch einen äußeren Antrieb, welcher in diesem Fall der Schulhund war, attraktiv gemacht. Da die Kinder durch den Schulhund für Schulbesuche animiert wurden, dürften sie eine positive Einstellung zur Schule erhalten haben, woraus sich im Laufe der Zeit die intrinsische Motivation entwickelt haben dürfte. Inzwischen dürften die Kinder – den Ausführungen der befragten Eltern zufolge – um ihrer selbst Willen und voller Freude zur Schule gehen. Die These, dass die gesteigerte Motivation der Kinder für Schulbesuche vorerst durch extrinsische Motivation herbeigeführt wurde und sich erst allmählich zur intrinsischen Motivation entwickelt hat, dürfte somit begründet sein.

9.2.3 Kommunikationsbereitschaft

Die gestiegene Motivation für Schulbesuche scheint unter anderem auch die Erzählbereitschaft der Kinder angekurbelt zu haben. So etwa berichten einige Kinder der befragten Eltern seit dem Einsatz des Schulhundes viel mehr vom Schulalltag, was in der Schule erlebt wurde und welche Erfahrungen sie mit dem Hund gesammelt haben. Die Kommunikationsbereitschaft hat sich

nicht nur dahingehend gesteigert, dass die Kinder über Ereignisse rund um den Schulhund und die Schule berichten, sondern, dass die Kinder allgemein mehr von sich preisgeben, aus freien Stücken von ihrem Tag erzählen oder ein Gespräch mit den Eltern beginnen. Insbesondere bei introvertierten Kindern konnte anhand der Berichte der befragten Eltern eine verminderte Reserviertheit verzeichnet werden. Vor allem zurückhaltende Kinder seien redseliger und aufgeschlossener geworden, was sich insbesondere in den vermehrt anfallenden Gesprächen der Kinder mit den Eltern oder den Geschwistern zeigt. Bereits Beetz et al. (2011) stellten anhand von Untersuchungen fest, dass der Kontakt mit einem Hund die Kommunikationsbereitschaft von Kindern ankurbeln kann. Anhand diverser Analysen konnte herausgefunden werden, dass die bloße Anwesenheit eines sozialverträglichen Hundes soziale Interaktionen antreibt (vgl. Corson 1997, zit. n. Greiffenhagen/Buck-Werner 2007, 164). Dieser Effekt wird in der Fachsprache als „sozialer Katalysator-Effekt“ (Levinson 1964) definiert, soll heißen der Hund nimmt eine Vermittlungsfunktion zwischen den Menschen ein und trägt zur Entstehung sozialer Interaktionen bei. Bezogen auf die Schilderungen der befragten Eltern fällt allerdings auf, dass diese eine erhöhte Kommunikationsbereitschaft der Kinder im außerschulischen Bereich – demnach ohne Schulhund – feststellen konnten, weshalb die Theorie des sozialen Katalysator-Effekts hierbei keine Gültigkeit besitzt. Wird der Frage nachgegangen, worauf diese gesteigerte Mitteilbarkeit basiert, wird vermutet, dass gesammelte Erfahrungen und Gefühle eine wesentliche Bedeutung für das (vermehrte) Aufkommen von Kommunikation haben. Emotionen beeinflussen intuitiv Bewusstseinsleistungen sowie Handlungen von Personen, wenngleich diese wissentlich überwiegend als Freude, Gelassenheit, Angst oder Zorn erlebt werden und dadurch auf das Handeln von Menschen direkt Einfluss nehmen. Emotionen können als handlungssteuernde Elemente betrachtet werden. Unterschieden wird dabei zwischen handlungsfördernden (Freude, Interesse, Ruhe) und handlungshemmenden (Zorn, Furcht, Befangenheit) Gefühlen. Indem angenehme Gefühle wie Freude, Interesse oder Gelassenheit handlungsfördernd wirken, können sie unter anderem das Mitteilungsbedürfnis von Menschen stimulieren und effektives Kommunizieren optimieren. Entsprechend den Berichten der befragten Eltern hat sich die Kommunikationsbereitschaft der Kinder seit dem Einsatz des Schulhundes deutlich gesteigert, was vermuten lässt, dass die Kinder durch den Schulhund mehr handlungsfördernde Gefühle verspüren als zuvor. Die Interaktionen mit dem Hund in der Schule dürften bei den Kindern behagliche Gefühle auslösen, deren Handlungsbereitschaft ankurbeln und sie dadurch dazu ermutigen, sich mit anderen Personen zu verständigen. Da handlungsfördernde Gefühle in Form von positiven Erfahrungen gespeichert werden, scheinen diese nicht nur im innerschulischen, sondern auch im außerschulischen Sektor eine handlungsfördernde Wirkung zu entfalten und das Redebedürfnis

der Kinder zu intensivieren (Fiehler 1990). Mit Blick auf die theoretischen Darlegungen im ersten Teil der Arbeit kann in diesem Zusammenhang auch auf Kapitel 3.2 (Biophilie Hypothese) verwiesen werden. Darin wurde der symbolische Aspekt der Verbundenheit des Menschen zur Natur geschildert, welcher besagt, dass die Natur und die darin existierenden Lebewesen zur Interaktions- und Kommunikationsförderung beitragen (vgl. Olbrich 2003, 70ff.). Entsprechend den Schilderungen der befragten Eltern konnte exakt diese Förderung seit dem Einsatz des Schulhundes bei den Kindern wahrgenommen werden, was den symbolischen Aspekt untermauert.

9.2.4 Eltern-Kind-Beziehung

Seit dem Einsatz des Schulhundes konnte die Mehrheit der befragten Eltern positive Veränderungen in der Eltern-Kind-Beziehung wahrnehmen. So etwa berichten die Befragten davon, dass Streitgespräche und Diskussionen über bevorstehende Schulbesuche oder diverse andere Angelegenheiten deutlich nachgelassen haben. Indem die Kinder bestimmte Ratschläge von den Eltern klaglos annehmen und gewisse Anordnungen ohne weiteres akzeptieren, agieren sie weniger trotzig und widersetzlich als vor dem Einsatz des Schulhundes. Die Kinder seien den Berichten einiger Eltern zufolge aufmerksamer und weniger eigensinnig geworden. Aufgrund der zuvor erwähnten gesteigerten Kommunikationsbereitschaft der Kinder, herrsche eine angenehmere Atmosphäre zwischen den Eltern und Kindern. Die Eltern dürften über das zugewonnene Mitteilungsbedürfnis der Kinder besonders erfreut sein, da sie dadurch aus freien Stücken von den Erlebnissen oder dem Empfinden der Kinder erfahren. Die maximierte Kommunikationsbereitschaft der Kinder scheint die Eltern zu erleichtern, da einstweilen nicht vorrangig die Eltern, sondern auch die Kinder vermehrt das Gespräch suchen. Es kann davon ausgegangen werden, dass in Bezug auf die Kinder der befragten Elternteile nunmehr ein ausgeglichenes Kommunikationsinteresse auf beiden Fronten – sowohl seitens der Eltern als auch seitens der Kinder – besteht. In Anlehnung an Pieper (vgl. 2014, 191) kann eine positive Art des Kommunizierens nicht nur den Austausch und die Überlieferung von Informationen begünstigen, sondern unter anderem auch zwischenmenschliche Beziehungen bereichern. So etwa ist Kommunikation im guten Sinne gekennzeichnet durch Wertschätzung und Anerkennung für die am Gespräch teilnehmenden Personen. Eine ausgeglichene Kommunikation – wie sie seither zwischen den befragten Eltern und deren Kindern vorzuliegen scheint – bildet Vertrauen zwischen den GesprächspartnerInnen und löst Ängste oder Vorbehalte auf. Zudem fördert eine harmonische Kommunikation den Aufbau und Erhalt von Beziehungen (vgl. Pieper 2014, 191). Entsprechend diesen Ausführungen wird davon ausgegangen, dass die erhöhte

Kommunikationsbereitschaft der Kinder positive Veränderungen in der Eltern-Kind-Beziehung herbeigeführt hat. Die seit dem Einsatz des Schulhundes vermehrt aufkommenden Gespräche scheinen die Beziehung zwischen den Eltern und Kindern zu stärken und deren emotionale Bindung zu fördern.

9.2.5 Anschaffung eines Familienhundes

Einige Familien sind seit dem oder durch den Einsatz des Schulhundes selbst im Besitz eines Hundes. Wenngleich die Option und das Interesse der Kinder, einen Familienhund anzuschaffen, bereits vor dem Einsatz des Schulhundes bestanden, konnten die Eltern erst durch das Unterrichtskonzept affirmativ gestimmt werden und der Beschaffung eines eigenen Hundes zustimmen. Der seit dem Einsatz des Schulhundes kompetentere Umgang der Kinder mit Hunden (siehe Kapitel 9.2.1) konnte auch an den eigenen Familienhunden festgestellt werden, etwa indem die Kinder rücksichtsvoller mit den Hunden interagieren und auf deren Bedürfnisse achten.

9.2.6 Angstüberwindung

Besonders bemerkenswert ist, dass ein Kind mit Hilfe des Schulhundes seine – den Eltern seit jeher bekannte – Angst vor Hunden ablegen konnte. Es scheint, als hätte der regelmäßige Kontakt mit einem ausgebildeten und kinderfreundlichen Schulhund dem Kind die Angst vor Hunden genommen. Es kann davon ausgegangen werden, dass ein sozialverträglicher Hund sowie entsprechende Rahmenbedingungen, wie sie etwa in besagter Schule durch die ausgebildete Fachkraft vermutlich gegeben waren, positive Erfahrungen herbeigeführt und die Angst vor Hunden allmählich reduziert haben. Eine bekannte Vorgehensweise aus der Verhaltenstherapie bei Angstzuständen diverser Art ist die sogenannte Expositionstherapie, bei welcher der Mensch direkt mit dem Angstauslöser konfrontiert wird. Menschen mit Angstzuständen lernen in der Exposition, gezielt mit angstausslösenden Situationen oder Objekten umzugehen. Im Normalfall verhindern Menschen mit phobischen Störungen den Auslöser ihrer Angstzustände weitestgehend, was nicht selten wesentliche Einschränkungen und Herausforderungen im Falle einer unverhofften Begegnung im alltäglichen Leben hervorruft. In der Expositionstherapie können Menschen Erfahrungen mit der angstausslösenden Situation sammeln und unter Umständen herausfinden, dass sich die Situation ertragen lässt und keine nachteiligen Auswirkungen erfolgen (müssen). So kann sich der Mensch an die Gegebenheit gewöhnen, die Angst vermindern und potentiell ganz auflösen (vgl. Morschitzky 2009, 383ff.). Ähnlich wie bei einer solchen Expositionstherapie dürfte es dem Kind mit dem Schulhund und der zuvor vorherrschenden Hundeangst ergangen sein. Zwar ist die Vorgehensweise der Lehrperson, die Hundeangst des

Kindes aufzuheben nicht bekannt, jedoch dürfte die Lehrperson als geschulte Fachkraft der Hundepädagogik effiziente Vorgehensweisen kennen, um Kindern die Angst vor Hunden zu nehmen und einen erfahrenen Umgang zu schulen. Mittlerweile hat das Kind seine krankhafte Angst vor Hunden überwunden, Berührungsängste abgelegt und einen kompetenten Umgang mit Hunden erworben, welcher den Eltern außerhalb der Schule und bei Begegnungen mit fremden Hunden auffällt.

9.2.7 Charaktereigenschaften

In dieser Kategorie werden jene Veränderungen dargestellt und erläutert, die seit dem Einsatz des Schulhundes in Bezug auf die Charakterzüge der Kinder wahrgenommen wurden. Da sich diese Veränderungen von Fall zu Fall unterschiedlich entfaltet haben, werden sie in Form von Unterkategorien abgebildet und geschildert. Anzumerken gilt, dass die nachstehend angeführten Veränderungen nicht bei allen Kindern wahrgenommen wurden, sondern vereinzelt von den Eltern festgestellt wurden.

9.2.7.1 Rücksichtnahme

Seit dem Einsatz des Schulhundes konnten einige Eltern einen rücksichtsvolleren Umgang bei ihren Kindern beobachten. So etwa agierten die Kinder rücksichtsvoller mit ihren Geschwistern, aber auch mit anderen Familienmitgliedern. Einige Kinder unterstützen ihre jüngeren Geschwister regelmäßig bei den Hausaufgaben. Den Eltern zufolge seien die Kinder in diesem Zusammenhang geduldiger und verständnisvoller geworden, sofern die jüngeren Geschwister mehr Zeit für diverse Aufgaben benötigten oder Anweisungen nicht auf Anhieb verstanden. Die Rücksichtnahme der Kinder scheint sich dahingehend verändert zu haben, dass diese allgemein mehr Verständnis für ihr Gegenüber aufbringen und mit mehr Geduld und Nachsicht an eine Sache herangehen. Dass Kinder in Beziehung zu Hunden schneller und langfristiger ein prosoziales Verhalten erwerben können als im Umgang mit Gleichaltrigen (vgl. Kotrschal 2016), wird anhand der Schilderungen der Eltern bestätigt. Kinder trainieren im Umgang mit Hunden ihre Fähigkeiten und lernen rascher rücksichtsvoll und kooperativ zu sein. Diese These Kotrschals (vgl. 2016) scheint zumindest mit Blick auf gegenständliche Analyse nachgewiesen zu sein.

9.2.7.2 Einfühlungsvermögen

Zudem sei bei einigen Kindern ein ausgeprägteres Einfühlungsvermögen zu beobachten. Insbesondere ein Elternteil merkt an, dass das Kind mittlerweile sehr behutsam und einfühlsam sei. Sofern es einem Familienmitglied nicht gut geht, nimmt das Kind unmittelbar davon Notiz

und geht auf die betroffene Person zu oder spricht sie darauf an. Zwar konnten bereits vor dem Einsatz des Schulhundes sensible und gefühlvolle Wesenszüge erfasst werden, allerdings haben sich diese seither weiterentwickelt und entfaltet – vor allem bei besagtem Kind. Kotrschal (vgl. 2016, o.S.) behauptet, Hunde „fördern die emotionale, soziale, körperliche und geistige Entwicklung“ von Heranwachsenden. Folgerichtig könnte das gesteigerte Einfühlungsvermögen in die Rubrik der emotionalen und sozialen Entwicklung nach Kotrschal (vgl. 2016) eingeordnet werden, weshalb diese Behauptung zumindest partiell untermauert wird. Um an eine weitere theoretische Auseinandersetzung anzuknüpfen, soll an dieser Stelle auf Kapitel 3.2 (Du-Evidenz) aufmerksam gemacht werden. Darin wurde geschildert, dass die Entstehung und Entfaltung der Du-Evidenz auf sozio-emotionaler Ebene zum Tragen kommt und sich auf das Einfühlungsvermögen der Menschen auswirkt (vgl. Vernooij/Schneider 2010, 8). Indem sich das Einfühlungsvermögen einiger Kinder seit dem Einsatz des Schulhundes gesteigert zu haben scheint, schlägt sich die enge Verbundenheit der Kinder zum Schulhund nieder. Aus einem zunächst beliebigen Lebewesen dürfte der Schulhund durch die intensiven Begegnungen im Unterricht zu einem individuellen Kameraden für besagte Kinder geworden sein, weshalb sich deren Feingefühl mutmaßlich gesteigert hat (siehe Kapitel 3.2).

9.2.7.3 Eigenverantwortung

Mit Eigenverantwortung ist unter anderem gemeint, dass ein paar Kinder vorher ungewollte Aufgaben nunmehr aus freiem Entschluss übernehmen. Zudem sei ein Kind selbständiger in Sachen Entscheidungsfindung geworden. Damit ist gemeint, dass besagtes Kind eher altersgerechte Entscheidungen selbständig treffen kann als zuvor – wohlbeachtet, ohne sich im Nachhinein der Verantwortung zu entziehen. Dass sich das Kind in diesem Zusammenhang hin und wieder mit Ratschlägen der Eltern bedient, sei der autonomen Entscheidungsfindung allerdings ausgenommen. Auch bei einem weiteren Kind scheint eine erhöhte Selbstständigkeit zu erkennen sein. So etwa kümmert sich dieses Kind größtenteils um den mittlerweile existenten Familienhund. Es übernimmt anstandslos (täglich) anfallende Aufgaben rund um den Hund (Spaziergänge, Füttern, Fellpflege) und kümmert sich liebevoll und mit vollem Einsatz darum. Auch was das Helfen im Haushalt betrifft, sei besagtes Kind aufmerksamer geworden, indem es gewisse Aufgaben eigenständig übernimmt und erledigt. Bereits Agsten (vgl. 2009) konnte anhand von Beobachtungen feststellen, dass Interaktionen mit Hunden in der Schule eine höhere Selbstständigkeit bei Kindern auslösen. Die durch den Schulhund erworbene gestiegene Eigenverantwortung dürfte sich vom schulischen auf den außerschulischen Kontext übertragen haben. Das Kind dürfte im Umgang mit dem Schulhund und vermutlich aufgrund der

Instruktionen der Lehrperson gelernt haben, welche Verantwortung das Halten eines Hundes mit sich bringt und, dass man sich dieser Verantwortung nicht grundlos entziehen kann.

9.2.7.4 Selbstvertrauen

Der regelmäßige Kontakt zu sozialverträglichen Hunden steigert das Selbstbewusstsein von Kindern und Jugendlichen (vgl. Greiffenhagen/ Buck-Werner 2007, 21). Diese Annahme hat sich gemäß den Erläuterungen einiger Eltern auch für deren Kinder bewahrheitet. So etwa wirken manche Kinder seit dem Einsatz des Schulhundes selbstsicherer und souveräner als zuvor. Sie scheinen einstweilen mehr auf ihr eigenes Können zu vertrauen und ihre Fähigkeiten zu akzeptieren. Im Zuge der Steigerung des Selbstvertrauens, scheint sich besonders bei einem Kind der selbstaufgelegte Leistungsdruck reduziert zu haben. Diesbezüglich berichtet der befragte Elternteil, dass das Kind mehr an sich selbst zu glauben scheint und seine Fertigkeiten mittlerweile zu schätzen weiß. Wenngleich das Kind ohnehin sehr gute Leistung erzielt hat, habe es vor dem Einsatz des Schulhundes an einer hohen Beanspruchung gelitten und stets versucht Klassenbeste/r zu sein. Die starke Belastung und das zuvor stark ausgeprägte Leistungsdenken haben sich dahingehend vermindert, dass das Kind sich selbst mehr vertraut und sich auch mit einer schlechteren Leistung – wenn auch schwer – abfinden kann.

Ein gestiegenes Selbstvertrauen ist außerdem daran zu erkennen, dass ein zuvor äußerst zurückhaltendes Kind mehr aus sich herauskommt und sich anderen gegenüber eher mitteilt als vor dem Einsatz des Schulhundes. Die erhöhte Aufgeschlossenheit des Kindes könnte durchaus auf dem gesteigerten Selbstbewusstsein beruhen. Im Gegensatz dazu seien zuvor überdrehte und rastlose Kinder seither deutlich ruhiger geworden. Dass diese Veränderung nicht auf das erhöhte Selbstvertrauen zurückzuführen ist, scheint plausibel, allerdings sollte dieser Effekt im Sinne der Vollständigkeit nicht außer Acht gelassen werden.

9.2.7.5 Zielstrebigkeit

Ein befragter Elternteil konnte seit dem Einsatz des Schulhundes eine veränderte Arbeitsweise bei seinem Kind wahrnehmen. Den Interviewdaten getreu arbeitet das Kind seither konsequenter und gewissenhafter an seinen Hausaufgaben. Wofür zuvor ein halber Nachmittag draufging, bedarf es mittlerweile deutlich weniger Zeit und zwar nicht, weil das Kind vorher ungenau gearbeitet hat, sondern, weil es mittlerweile fokussierter arbeitet. Das Kind habe gelernt, sich die Zeit für diverse Aufgaben sinnvoller einzuteilen. Insgesamt betrachtet, sei das Kind zielorientierter geworden. Ein konsequentes Erledigen der Hausaufgaben scheint sich für das Kind insofern bezahlt zu machen, als dass es danach unbeschwert die Freizeit genießen kann. Ein Exkurs in die vom Elternteil geschilderte Unterrichtsgestaltung der Lehrperson soll zeigen, dass

eine behavioristische Vorgehensweise (vgl. Watson 1913, 158ff.) die Kinder zu rationalem Arbeiten motivieren kann. So etwa betrachten die Kinder den Schulhund im Unterricht als Belohnung. Entsprechend den Erläuterungen des Elternteils dürften die Kinder für gelungene und abgeschlossene Aufgaben in Interaktion mit dem Hund treten und sich dadurch ihre Belohnung holen. Ähnlich dürfte sich diese Einstellung auf den außerschulischen Kontext übertragen haben, wobei hier nicht der Schulhund als Belohnung, sondern die Freizeit als Verdienst angesehen wird. Demzufolge wird vermutet, dass die erhöhte Zielstrebigkeit darauf beruht, dass das Kind die Freizeit als Belohnung betrachtet und deshalb konsequent und zielorientiert an den Hausaufgaben arbeitet. Diese Vermutung widerspiegelt sich in den Darlegungen von Kotschal (vgl. 2016), indem er betont, dass Interaktionen mit kontaktfreudigen Hunden effizient zur Entwicklung von Disziplin und Ehrgeiz beitragen können.

Diese Kategorien unberücksichtigt, findet es insbesondere ein Elternteil bemerkenswert, dass bei den Kindern dieser Klasse auch außerhalb der Schule ein ausgeprägter Gruppenzusammenhalt zu verzeichnen sei (siehe 9.1.4 Fallbeschreibung 4). So etwa treffen sich die Kinder dieser Klasse auch außerhalb der Schule regelmäßig für gemeinsame Unternehmungen. Jener Elternteil, der diese Bemerkung getätigt hat, ist der Ansicht, dass ein derartiger Gruppenzusammenhalt im außerschulischen Kontext lediglich bei den Kindern dieser Klasse wahrnehmbar sei. Die Kinder würden niemanden ausgrenzen und seien aufgeschlossener als Kinder anderer Klassen.

9.3 Gegenstandsbezogene Theorie

Unter Verwendung der Dokumentarischen Methode sollten die mittels offener Einzelinterviews erhobenen Daten strukturiert ausgewertet werden. Zu diesem Zweck wurde der Interviewtext vorerst anhand einer formulierenden Interpretation zusammengefasst und in einer hochsprachlichen Ausdrucksweise paraphrasiert. Dadurch sollte der immanente Sinngehalt – genauer der Objektsinn – der Interviewtexte erfasst werden. In einem nächsten Schritt wurde anhand der reflektierenden Interpretation der dokumentarische Sinngehalt herausgearbeitet, insbesondere, um implizite Gesprächsstrukturen und Einstellungen der Befragten zu dokumentieren. Die durch diese beiden Arbeitsschritte erworbenen Daten wurden dann mittels Fallbeschreibung fusioniert dargestellt und anhand direkter Zitate untermauert (siehe Kapitel 9.1). Anschließend wurden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede mittels einer Zusammenfassung (siehe Kapitel 9.2) erläutert und interpretiert.

In diesem Abschnitt geht es im Sinne der Dokumentarischen Methode darum, eine gegenstandsbezogene Theorie zu bilden. Aufgrund der in Kapitel 9.2 dargestellten Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fälle lässt sich festhalten, dass der Einsatz eines Schulhundes durchaus Auswirkungen auf die Kinder im außerschulischen Kontext hat. Um diese Gemeinsamkeiten strukturiert in eine Hypothese zu verpacken, sollen die analysierten Merkmale (Kapitel 9.2) im weiteren Verlauf dargestellt werden. Wesentlich ist, dass Auswirkungen auf die Fertigkeiten und Fähigkeiten der Kinder festgestellt werden konnten und Effekte auf die Eltern-Kind-Beziehung sowie auf diverse Wesenszüge wahrgenommen wurden.

Hinsichtlich der Auswirkungen auf die Fertigkeiten der Kinder wird festgehalten, dass alle Elternteile einen erfahreneren Umgang mit Hunden außerhalb der Schule wahrgenommen haben. Daraus lässt sich schließen, dass der Einsatz eines Schulhundes den Umgang mit Hunden trainiert und die Kinder auf einen artgerechten und reflektierten Umgang mit Hunden außerhalb der Bildungseinrichtung vorbereitet. Die Kinder dürften aufgrund der Interaktionen mit dem Schulhund lernen, worauf sie im Umgang mit Hunden achten müssen und wie bei einer Begegnung mit fremden Hunden gehandelt wird (siehe Kapitel 9.2.1).

Die Fähigkeiten der Kinder betreffend wurde analysiert, dass Effekte in Bezug auf die Motivation der Kinder seit dem Einsatz des Schulhundes und von der Mehrheit der befragten Eltern wahrgenommen wurden. Motivation kann insofern in die Rubrik Fähigkeiten eingeordnet werden, als dass damit die Fähigkeit, Fähigkeiten zu mobilisieren, gemeint sein kann (vgl. Froschauer 2014, 31). Darunter kann wiederum echtes, authentisches Engagement für eine Sache verstanden werden, was in Bezug auf gegenständliche Untersuchung bei den Kindern in puncto Schulbesuche beobachtet werden konnte. Der Einsatz des Schulhundes hat die meisten Kinder dazu motiviert, mit Freude und Begeisterung in die Schule zu gehen. Diese Begeisterung konnte seitens der Eltern insbesondere zu Hause wahrgenommen werden und schien sich positiv auf das familiäre Ambiente ausgewirkt zu haben, da sich Diskussionen und Streitgespräche über Schulbesuche seither vermindert haben. Aus diesen Darstellungen lässt sich ableiten, dass der Einsatz eines Schulhundes die Motivation für Schulbesuche ankurbelt, mehr Vorfreude bereitet und Streitgespräche zwischen Eltern und Kindern reduziert (siehe Kapitel 9.2.2).

Eine weitere Auswirkung, die sich im außerschulischen Bereich durch den Einsatz des Schulhundes herleiten lässt, ist die gesteigerte Kommunikationsbereitschaft der Mehrzahl der Kinder. So etwa beginnen die Kinder aus eigenem Antrieb eher Gespräche mit ihren Eltern und erzählen aus freien Stücken mehr vom Schulalltag oder persönlichen Angelegenheiten (siehe Kapitel 9.2.3). Unter anderem aufgrund dieser erhöhten Kommunikationsbereitschaft der Kinder haben

sich die Interaktionen innerhalb der Familien verändert und eine Optimierung der Eltern-Kind-Beziehung herbeigeführt (siehe Kapitel 9.2.4).

Mit Blick auf die Wesenszüge der Kinder konnte erfasst werden, dass bei einem Großteil der Kinder Veränderungen vonseiten der Eltern festgestellt wurden, allerdings können diese aufgrund ihrer verschiedenartigen Entfaltung nicht allumfassend betrachtet werden. So etwa wurden einige Kinder seit dem Einsatz des Schulhundes rücksichtsvoller (siehe Kapitel 9.2.5.1), einige Kinder zeigen seither eigenverantwortlicheres Handeln (siehe Kapitel 9.2.5.3) und ein Kind ist seither zielorientierter in Bezug auf das Erledigen der Hausaufgaben geworden (siehe Kapitel 9.2.5.5). Diesen Schilderungen zufolge kann festgehalten werden, dass der Einsatz der Schulhundes durchaus Auswirkungen auf die Charaktereigenschaften von Kindern haben kann, diese sich aber aufgrund der Individualität einer jeden Person sehr unterschiedlich entfalten können.

Insgesamt betrachtet scheint der Einsatz eines Schulhundes die Entwicklung der Kinder wertvoll zu bereichern, sei es im schulischen (siehe Kapitel 5.2.1) oder außerschulischen Kontext (siehe Kapitel 9.2). Somit dürfte die in Kapitel 5.2 geschilderte These Jablonowskis (vgl. 2012, 7), dass Interaktionen zwischen Hund und Kind die Entwicklung des Kindes fördern und eine positive Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes herbeiführen, verstärkt werden. Den größten Einfluss nimmt der Schulhund allerdings auf die Fertigkeiten der Kinder, indem er sie auf einen erfahrenen Umgang mit anderen Hunden – fern von der Bildungseinrichtung – vorbereitet.

9.4 Kritische Betrachtung

Im Sinne einer wissenschaftlichen Vorgehensweise gilt es, die erfassten Forschungsergebnisse kritisch zu reflektieren und aus einer anderen Perspektive zu beleuchten. Im Rahmen der Untersuchung konnte festgestellt werden, dass alle befragten Elternteile seit dem Einsatz des Schulhundes Veränderungen an ihren Kindern wahrnehmen konnten, wenngleich diese nicht in vollem Umfang miteinander übereinstimmen. Ob diese wahrgenommenen Veränderungen allerdings auf dem Einsatz des Schulhundes beruhen oder nicht einfach als genereller Entwicklungsschritt betrachtet werden sollten, erachtet insbesondere ein Elternteil (siehe Kapitel 9.1.4) als diskussionsbedürftig. Aufgrund des langen Zeitraums, in dem der Schulhund bereits zum Einsatz in der Klasse kommt, sind die Kinder älter und mutmaßlich reifer geworden, denn mit dem Fortschritt des Alters gehen diverse Veränderungen einher (vgl. Havighurst 1948; Piaget 1992). Gemäß den Erläuterungen von Havighurst (1948) haben Heranwachsende im Laufe ihrer Entwicklung diverse Aufgaben zu bewältigen, weshalb er in seinen Darlegungen von

Entwicklungsaufgaben spricht. Als Entwicklungsaufgaben werden kulturell oder gesellschaftlich vorgegebene Erwartungen und Anforderungen, welche an Personen einer bestimmten Altersklasse gestellt werden, bezeichnet, so Havighurst (1948). Sie legen für jedes Individuum objektiv vorgegebene Handlungsprobleme fest, welche es in bestimmten Lebenslagen zu erfüllen hat. Während der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben, soll die personelle und soziale Identität der Heranwachsenden entwickelt werden. Gemäß den Ausführungen von Havighurst (1948) entstehen die verschiedenen Anforderungen, die in einem bestimmten Lebensabschnitt erfüllt werden müssen, durch eine besondere Kombination von innerbiologischen, sozio-kulturellen und psychologischen Einflüssen. Havighurst (1948) definiert neun Lebensabschnitte, welchen er verschiedene, altersadäquate Entwicklungsaufgaben zuordnet: 1) Frühe Kindheit (0-2 Jahre), 2) Kindheit (2-4 Jahre), 3) Schulübergang und frühes Schulalter (5-7 Jahre), 4) Mittleres Schulalter (8-12 Jahre), 5) Adoleszenz (13-17 Jahre), 6) Jugend (18-22 Jahre), 7) Frühes Erwachsenenalter (23-30 Jahre), 8) Mittleres Erwachsenenalter (31-50 Jahre) sowie 9) spätes Erwachsenenalter (ab 51 Jahren). Mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand, haben die Kinder seit dem Einsatz des Schulhundes vom Lebensabschnitt ‚Frühes Schulalter‘ (Beginn der hundegestützten Pädagogik) in das Stadium ‚Mittleres Schulalter‘ gewechselt und dürften nunmehr diverse Entwicklungsaufgaben bewältigt haben. Entsprechend den Ausführungen von Havighurst (1948) gehören Angelegenheiten wie die Identifikation der Geschlechterrollen, das Treffen einfacher moralischer Entscheidungen oder das Spiel in Gruppen zu den Aufgaben der dritten Stufe. In den vierten Abschnitt – in welchem sich die Untersuchungsgruppe aktuell zu befinden scheint – lassen sich Aufgaben wie der Erwerb von Selbstbewusstsein, die Herstellung sozialer Kooperationen sowie das Spielen und Arbeiten im Team einordnen (vgl. Havighurst 1948). Nachdem die befragten Eltern unter anderem positive Veränderungen hinsichtlich der Kommunikationsbereitschaft und Rücksichtnahme sowie bezüglich des Selbstvertrauens der Kinder wahrgenommen haben, könnte in Anlehnung an Havighurst (1948) davon ausgegangen werden, dass die Kinder schlichtweg dabei sind Entwicklungsaufgaben zu bewältigen und erwachsener zu werden. Folgt man dieser Interpretation, könnten die an den Kindern wahrgenommenen Veränderungen als Entwicklungsschritte betrachtet werden und nicht als Effekte des Einsatzes eines Schulhundes, wenngleich dieser die festgestellten Auswirkungen verstärkt haben könnte.

Um die Forschungsergebnisse aus einem weiteren Blickwinkel zu betrachten und hinterfragen, sollte der „Placebo Effekt“ (vgl. Tücke 2005, 68f.) nicht außer Acht gelassen werden. Unter Placebo wird in Bezug auf eine bestimmte Krankheit ein Medikament, das keinen Arzneistoff beinhaltet und folglich keine pharmakologische Wirkung hat, verstanden. Dennoch kann ein

derartiges Präparat eine heilende Wirkung entfalten, wie es etwa homöopathische Substanzen zeigen. Diversen Studien zufolge kann der Glaube an die Wirkung einer grundsätzlich wirkungslosen Behandlung eine Selbstheilung des Körpers induzieren (vgl. Tücke 2005, 68). Ähnliche Placebo-Effekte könnten auch im schulischen Kontext auftreten, etwa wenn neue Konzepte mit alten Methoden verglichen werden. So etwa wurde dem Sprachlabor oder dem Programmierten Unterricht zur Zeit seiner Einführung eine sagenhafte Wirksamkeit zugeschrieben. Mittlerweile und aufgrund neuerer Erkenntnisse wird dieser Effektivität kaum noch Bedeutung attribuiert (vgl. Fangl 1979; Schröder 2002). Mit Blick auf die vorher angeführten Erläuterungen würde das in diesem Zusammenhang bedeuten, dass die damals erfasste Wirksamkeit – ähnlich wie bei Placebo-Effekten aus der Medizin – mit dem Glauben an das Konzept verbunden war und nicht mit dem Konzept an sich. „Wenn der Reiz des Neuen verschwunden ist und die neuen Unterrichtsmethoden oder -technologien zur schulischen Routine gehören, verschwinden diese Placebo-Effekte und machen einer realistischen Einschätzung Platz“ (vgl. Tücke 2005, 68). Umgelegt auf das Konzept der hundegestützten Pädagogik würde das heißen, dass die wahrgenommenen Effekte seitens der Eltern aus dem Glauben an das Konzept hervorgehen und auf der gegenwärtigen Besonderheit dieser Unterrichtsmethode beruhen. Sofern das Konzept weiterverbreitet und zur gängigen Vorgehensweise in Volksschulen wird, vermindert sich die Aufmerksamkeit darüber und die Placebo-Effekte gehen vermutlich verloren. Um dieser Interpretation absolute Richtigkeit beizumessen, bedürfe es in der Zukunft weiterer Untersuchungen. Nichtsdestotrotz scheint es wesentlich, die Forschungsergebnisse aus dieser Sichtweise zu betrachten und auf mögliche Scheineffekte aufmerksam zu machen.

10 Fazit und Ausblick

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde der Frage nachgegangen, welche Veränderungen bei ausgewählten Volksschulkindern durch den Einsatz eines Schulhundes im außerschulischen Kontext aus Elternperspektive wahrgenommen werden können. Um diese Forschungsfrage im hier abschließenden Resümee nachvollziehbar beantworten zu können, wurde die Masterarbeit in zwei Abschnitte unterteilt, und zwar in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im theoretischen Teil ging es darum, die LeserInnen mit der Materie vertraut zu machen, indem gegenstandsbezogene Begrifflichkeiten geklärt und diverse theoretische Konzepte, die sich im Rahmen der Mensch-Tier-Beziehung bewegen, erläutert wurden. Mit Blick auf die eingangs formulierte Forschungsfrage schien es wesentlich, im theoretischen Abschnitt der Arbeit bereits ermittelte Effekte der Mensch-Hund-Beziehung sowie innerschulische Effekte eines Schulhundes aufzuzeigen, weshalb unter anderem verschiedene Studien und bereits getätigte Untersuchungen dargestellt wurden. Nachdem das theoretische Fundament für diese Masterarbeit gebildet wurde, konnte in den empirischen Abschnitt eingeleitet werden, indem gegenständlicher Forschungsrahmen sowie die Datenerhebungs- und Datenauswertungsmethoden bestimmt und beschrieben wurden. Schließlich konnten die mittels offener Einzelinterviews erhobenen und analysierten Daten anhand von Fallbeschreibungen und später in Form einer zusammenfassenden Interpretation dargestellt werden, ehe eine gegenstandsbezogene Theorie gebildet und eine kritische Betrachtung vorgenommen wurde.

In Hinblick auf die Forschungsfrage und die in Kapitel 9 dargestellten Untersuchungsergebnisse kann festgehalten werden, dass die befragten Elternteile deutliche Veränderungen an ihren Kindern seit dem Einsatz des Schulhundes wahrnehmen konnten. Sei es der erfahrenere Umgang mit Hunden, die gestiegene Motivation für Schulbesuche, die erhöhte Kommunikationsbereitschaft der Kinder oder die verbesserte Eltern-Kind-Beziehung (siehe Kapitel 9.2): Ausschlaggebend ist, dass die interviewten Eltern tatsächlich Veränderungen an den Kindern beobachten konnten, was impliziert, dass ein Schulhund einen Einfluss auf den außerschulischen Kontext haben kann, wenngleich sich dieser verschiedenartig entfaltet. So etwa sind die einen seit dem Einsatz des Schulhundes rücksichtsvoller und einfühlsamer geworden, die anderen hingegen zielstrebig und selbstbewusster (siehe Kapitel 9.2.7). Die einen haben mittlerweile einen eigenen Familienhund zu sich geholt und die anderen mit Hilfe des Schulhundes die Angst vor Hunden überwinden können. So facettenreich die wahrgenommenen Veränderungen vonseiten der Eltern sind, so verschiedenartig dürfte auch der Einfluss eines Schulhundes auf die Kinder sein. Dies bedeutet, dass ein Schulhund je nach Persönlichkeit des Kindes auf

unterschiedliche Bereiche Einfluss nimmt. So etwa kann ein ausgebildeter Schulhund bei dem einen Kind einen Einfluss auf soziale Interaktionen nehmen, bei einem anderen Kind hingegen auf motivationale Faktoren einwirken. Wesentlich ist allerdings, dass diverse Effekte beobachtet werden konnten, auch wenn diese nicht ausnahmslos für die gesamte Untersuchungsgruppe Gültigkeit besitzen.

Die Dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack 2003; Bohnsack et al. 2007) hat sich in Bezug auf die Forschungsfrage als anwendbar und zweckmäßig erwiesen. Unter Einsatz dieser Verfahrensweise konnte das umfassende Interviewmaterial erfolgreich untersucht, reduziert, bearbeitet und zusammengefasst werden. Trotzdem muss festgehalten werden, dass die vorgesehene Typenbildung (siehe Kapitel 8.2.4) in der gegenstandsbezogenen Theoriebildung (siehe Kapitel 9.3) eine nicht zu unterschätzende Herausforderung darstellte. Nachteil der Typenbildung war unterdies, dass Einzelfälle untersucht wurden, die sich trotz derselben Ausgangssituation sehr verschiedenartig entfaltet haben und, dass der Typus, der aus diesen verschiedenen Fällen entstanden ist, aufgrund der Heterogenität als mehrdimensional beschrieben werden musste. Aus der Untersuchung geht schließlich hervor, dass es sich um einen Typus handelt, der repräsentiert wird. Dies hat allerdings zur Folge, dass Wirklichkeit und Sinnzusammenhänge nur schwer erläutert werden konnten. Deshalb wurde schließlich von der Bezeichnung ‚Typenbildung‘ abgesehen und eine gegenstandsbezogene Theoriebildung vorgenommen, insbesondere, um darauf aufmerksam zu machen, dass die entwickelte Theorie trotz diverser Gemeinsamkeiten unterschiedliche Ausprägungen enthält.

Die Untersuchungsergebnisse sind aufgrund der kleinen Untersuchungsgruppe als erste Annäherung an gegenständliche Materie zu sehen und können nicht als allgemeingültige Bilanz betrachtet werden. Eine Möglichkeit der Weiterforschung wäre, Eltern bzw. Volksschulkinder anderer Klassen zu befragen/untersuchen und schließlich einen Vergleich mit bereits erfassten Daten anzustellen. Zudem könnte der Untersuchungsgegenstand erweitert werden und andere Schultypen zur Analyse herangezogen werden. Abgesehen von der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2003; Bohnsack et al. 2007) könnte auch mit anderen Verfahren, wie etwa der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1997) gearbeitet werden.

Literaturverzeichnis

- Agsten, Lydia** (2009): Hundegestützte Pädagogik in der Schule. Hunde in die Schulen – und alles wird gut!?- Norderstedt: Books on Demand.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen** (Hrsg.) (1976): Kommunikative Sozialforschung. Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindemachtforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung.- München: Fink.
- Banks, Marian/ Banks, William** (2002): The Effects of Animal-Assisted Therapy on Loneliness in an Elderly Population in Long-Term Care Facilities. In: The Journals of Gerontology: Biological Sciences and Medical Sciences, 57(7), 428-432.
- Barker, Sandra/ Dawson, Kathryn** (1998): The Effects of Animal-Assisted Therapy on Anxiety Ratings of Hospitalized Psychiatric Patients. In: Psychiatric Services, 49(6), 797-801.
- Barker, Sandra/ Kinsley, Janet/ McCain, Nancy/ Best, Al** (2005): Measuring stress and immune response in healthcare professionals following interaction with a therapy dog: a pilot study. In: *Psychological Reports*, 96(3), 713-729.
- Barker, Sandra/ Pandurangi, Anand/Best, Al** (2003): Effects of Animal-Assisted Therapy on Patients' Anxiety, Fear, and Depression before ECT. In: The Journal of ECT, 19(19), 38-44.
- Beck, Ulrich** (1974): Objektivität und Normativität. Die Theorie-Praxis-Debatte in der modernen deutschen und amerikanischen Soziologie.- Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Beetz, Andrea** (²2012): Hunde im Schulalltag: Grundlagen und Praxis.- München: Reinhardt.
- Beetz, Andrea** (2013): Socio-emotional correlates of a schooldog-teacher-team in the classroom. *Frontiers in Psychology* (Frontiers in Educational Psychology), 4: 886. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00886.
- Beetz, Andrea/ Heyer, Meike** (2014): Leseförderung mit Hund – Grundlagen und Praxis.- München: Reinhardt.
- Beetz, Andrea/ Kotrschal, Kurt/ Turner, Dennis/ Hediger, Karin/ Uvnäs-Moberg, Kerstin/ Julis, Henri** (2011): The effect of a real dog, toy dog and friendly person on insecurely attached children during a stressful task: An exploratory study. In: *Anthrozoös*, 24(4), 349-368.
- Berger, Peter/ Luckmann, Thomas** (⁴1974): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie.- Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Bohnsack, Ralf** (⁵2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden.- Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Bohnsack, Ralf** (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8, Beiheft 4, 63-81.

- Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael** (Hrsg.) (²2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, Pierre** (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis – auf einer ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft.- Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bowlby, John** (1959): Über das Wesen der Mutter-Kind-Bindung. In: *Psyche*, 13 (7), 415-456.
- Braune, Agnes** (2008): Motivation. In: Kiel, Ewald (Hrsg.): Unterricht sehen, analysieren, gestalten.- Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 37-65.
- Brockmann, Rainer** (2002): Anthropomorphisierung und Du-Evidenz in der Mensch-Tier-Beziehung. In: Hanneder, Sabine (Hrsg.): Mensch und Pferd – Neue Aspekte einer alten Beziehung, Band 1.- Berlin: Förderverein Mensch und Tier, 129-146.
- Bundesministerium** (²2014): Hunde in der Schule. Allgemeine Hinweise zu Tieren in der Schule.- Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen.
- Bundesministerium** (2018): Tiergestützte Maßnahmen.- Online im Internet: <https://www.gesundheit.gv.at/leben/psyche-seele/krisenintervention/tiergestuetzte-therapie> [Stand 20.11.18].
- Cohn, Ruth** (1975): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle.- Stuttgart: Klett Cotta.
- Cole, Kathie/ Gawlinski, Anna/ Steers, Neil/ Kotlerman, Jenny** (2007): Animal-Assisted Therapy in Patients Hospitalized with Heart Failure. In: *American Journal of Critical Care*, 16(6), 575-588.
- Coppinger, Ray/ Coppinger, Lorna** (2001): Hunde – Neue Erkenntnisse über Herkunft, Verhalten und Evolution der Kaniden.- Bernau: Animal Learn Verlag.
- Crowley-Robinson, Patricia/ Fenwick, Douglas/ Blackshaw, Judith** (1996): A long-term study of elderly people in nursing homes with visiting and resident dogs. In: *Applied Animal Behaviour Science*, 47(1), 137-148.
- Daly, Beth/ Morton, L.** (2003): Children with pets do not show higher empathy: A challenge to current views. In: *Anthrozoös*, 16(4), 298-314.
- Daly, Beth/ Morton, L.** (2006): An investigation of human-animal interactions and empathy as related to pet preference, ownership, attachment, and attitudes in children. In: *Anthrozoös*, 19(2), 113-127.
- Daly, Beth/ Morton, L.** (2009): Empathic differences in adults as a function of childhood and adult pet ownership and pet type. In: *Anthrozoös*, 22(4), 371-382.
- Dennett, Daniel** (1987). *The intentional stance*.- Cambridge, Mass: MIT Press.
- Diamond, Jared** (⁵2009): *Arm und Reich: Die Schicksale menschlicher Gesellschaften*.- Frankfurt am Main: Fischer.

- Dittmar**, Norbert (²2013): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dresing**, Thorsten/ **Pehl**, Thorsten (⁷2017): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende.- Marburg: Eigenverlag.
- ESAAT** (2012): THL – Tiere helfen leben.- Online im Internet: <https://www.tiere-helfen-leben.at/internationale-esaat/> [Stand 2018-11-20].
- Epley**, Nicholas/ **Waytz**, Adam/ **Cacioppo**, John (2007): On Seeing Human: A Three-Factor Theory of Anthropomorphism.- In: Psychological Review, 114 (4) Chicago.
- Fangl**, Walter (1979): Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik im Sprachlabor. Band 2.- Klagenfurt: Heyn.
- Feddersen-Petersen**, Dorit (⁴2004): Hundepsychologie. Wesen und Sozialverhalten.- Stuttgart: Franckh-Kosmos.
- Fick**, K. M. (1993): The influence of an animal on social interactions of nursing home residents in a group setting. In: The American Journal of Occupational Therapy, 47, 529–534.
- Fiehler**, Reinhard (1990): Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion.- Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Flume**, Jennifer (2017): Der Hund im Klassenzimmer. Was kann hundegestützte Pädagogik leisten? - Norderstedt: Studylab.
- Freud**, Sigmund (1974): Totem und Tabu. In: Studienausgabe, Band 9. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Friedmann**, Erika/ **Katcher**, Aaron/ **Thomas**, Sue/ **Lynch**, J./ **Messent**, Peter (1983): Social interaction and blood pressure. Influence of animal companions. In: The Journal of Nervous and Mental Disease, 171 (8), 461-465.
- Friedmann**, Erika/ **Thomas**, Sue (1995): Pet ownership, social support and one year survival after acute myocardial infarction in the Cardiac Arrhythmia Suppression Trial (CAST). In: American Journal of Cardiology, 76 (17), 1213-1217.
- Froschauer**, Uwe (2014): Du managst jeden Tag, du weißt es nur nicht. Praxisratgeber Management.- Hamburg: Diplomica Verlag.
- Frömming**, Heiko (2006): Die Mensch-Tier-Beziehung: Theorie und Praxis tiergestützter Pädagogik.- Saarbrücken: VDM, Verlag Dr. Müller.
- Führmann**, Petra/ **Hoefs-Brinker**, Nicole (2009): Auf Hundepfoten durch die Jahrhunderte – Kulturgeschichten rund um den Hund.- Stuttgart: Kosmos.
- Garfinkel**, Harold (1962): Common Sense Knowledge of Social Structures. The Documentary Method of Interpretation in Lay and Professional Fact Finding. In: Garfinkel, Harold: Studies in ethnomethodology. Englewood Cliffs, 76-103.

- Gebhard, Ulrich** (⁴2013): Kind und Natur: Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung.- Wiesbaden: Springer VS.
- Gee, Nancy/ Church, Meredith/ Altobelli, Christie** (2010a): Preschoolers Make Fewer Errors on an Object Categorization Task in the Presence of a Dog. *Anthrozoös*, 23 (3), 223-230.
- Gee, Nancy/ Crist, Elise/ Carr, Daniel** (2010b): Preschool Children Require Fewer Instructional Prompts to Perform a Memory Task in the Presence of a Dog. *Anthrozoös*, 23 (2), 173-184.
- Gee, Nancy/ Harris, Shelly/ Johnson Kristina** (2007): The Role of Therapy Dogs in Speed and Accuracy to Complete Motor Skill Tasks for Preschool Children. *Anthrozoös*, 20 (4), 375-386.
- Gee, Nancy/ Sherlock, Timothy/ Bennett, Emily/ Harris, Shelly** (2009): Preschoolers' Adherence to Instruction as a Function of Presence of a Dog and Motor Skill Task. *Anthrozoös*, 22 (3), 267-276.
- Geiger, Theodor** (1931): Das Tier als geselliges Subjekt: In: *Forschungen zur Völkerpsychologie und Soziologie*. Band10, 283-307.
- Greiffenhagen, Sylvie/ Buck-Werner, Oliver** (³2007): Tiere als Therapie: Neue Wege in Erziehung und Heilung.- Mürtenbach, Eifel: Kynos Verlag.
- Grossberg, John/ Alf, Edward** (1985): Interaction with pet dogs: Effects on human cardiovascular response. In: *Journal of the Delta Society*, 2(1), 20-27.
- Grossmann, Karin/ Grossmann, Klaus** (2004): Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit.- Stuttgart: Klett Cotta.
- Gueguen Nicolas/ Ciccotti, Serge** (2008): Domestic dogs as facilitators in social interaction: An evaluation of helping and courtship behaviors. *Anthrozoös*, 21(4), 339-349.
- Guthrie, Stewart** (1993): *Faces in the clouds: A new theory of religion* (1st ed.).- New York: Oxford University Press.
- Hart, Lynette/ Hart, Benjamin/ Bergin, Bonita** (1987): Socializing Effects of Service Dogs for People with Disabilities. In: *Anthrozoös*, 1(1), 41-44.
- Haughie, Elaine/ Milne, Derek/ Elliott, Valerie** (1992): An Evaluation of Companion Pets with Elderly Psychiatric Patients. In: *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 20(4), 367-372.
- Havighurst, Robert, J.** (1948): *Developmental Tasks and Education*.- Longman: New York.
- Headey, Bruce** (1999): Health Benefits and Health Cost Savings Due to Pets: Preliminary Estimates from an Australian National Survey. In: *Social Indicators Research*, 47 (2), 233-243.
- Headey, Bruce/ Grabka, Markus** (2007): Pets and Human Health in Germany and Australia: National Longitudinal Results. In: *Social Indicators Research*, 80 (2), 297-311.

- Headey, Bruce/ Na, Fu/ Zheng, Richard** (2008): Pet Dogs Benefit Owners' Health: A "Natural Experiment" in China. In: *Social Indicators Research*, 87 (3), 481-493.
- Hediger, Karin/ Turner, Dennis** (2014): Can dogs increase children's attention and concentration performance? A randomised controlled trial. *Human-Animal Interaction Bulletin*, 2 (2), 21.39.
- Hegedusch, Eileen/ Hegedusch, Lars** (2007): Tiergestützte Therapie bei Demenz: Die gesundheitsförderliche Wirkung von Tieren auf demenziell erkrankte Menschen.- Hannover: Schlütersche.
- Helfferrich, Cornelia** (2004): Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hergovich, Andreas/ Hörndler, Helmut** (1994): Gestaltwahrnehmungstest. Ein computerbasiertes Verfahren zur Messung der Feldartikulation. Software und Manual.- Frankfurt am Main: Swets Test Services.
- Hergovich, Andreas/ Monshi, Bardia/ Semmler, Gabriele/ Zieglmayer, Verena** (2002): The Effects of the Presence of a Dog in the Classroom. *Anthrozoös*, 15 (1), 37-50.
- Hieronimus, Fabian/ Burmann, Christoph** (²2005): Persönlichkeitsorientiertes Markenmanagement. In: Meffert, Heribert/ Burmann, Christoph/ Koers, Martin (Hrsg.): *Markenmanagement: Identitätsorientierte Markenführung und praktische Umsetzung*.- Wiesbaden: Gabler, 365-286.
- Hill, Craig** (1987): Affiliation motivation: People who need people... but in different ways. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 1008-1018.
- Hoffman, Jay** (2002): *Physiological Aspects of Sport Training and Performance*.- United States: Human Kinetics.
- Hopf, Christel/ Weingarten, Elmar** (²1984): *Qualitative Sozialforschung*.- Stuttgart: Klett Cotta.
- IAHAIO** (2014): IAHAIO Weissbuch 2014. Definitionen der IAHAIO für Tiergestützte Interventionen und Richtlinien für das Wohlbefinden der beteiligten Tiere.- Online im Internet: <http://iahaio.org/wp/wp-content/uploads/2017/05/iahaio-white-paper-2014-german.pdf> [Stand 2018-11-20].
- Igelhaut, Stefan** (2015): *Mensch-Tier-Beziehungen in der Sozialen Arbeit*.- Hamburg: Diplomica Verlag.
- Jablonowski, Konstanze/ Köse, Claudia** (³2012): *Co-Pädagoge Hund. Lernbegleiter auf vier Pfoten. Theorie und Praxis der Kynopädagogik*.- Kerpen: Kohl.
- Kahn, Peter** (1997): Developmental Psychology and the Biophilia Hypothesis: Children's Affiliation with Nature.- *Developmental Review*, 17, 1-61.

- Kaminski, Mary/ Pellino, Teresa/ Wish, Joel** (2002): Play and Pets: The Physical and Emotional Impact of Child-Life and Pet Therapy on Hospitalized Children. In: Children's Health Care, 31(4), 321-335.
- Kellert, Stephen** (1993): The biological basis for human values of nature. In: Kellert, Stephen R./ Wilson, Edward O. (Eds.): The biophilia hypothesis.- Washington, D.C: Island Press, 42-69.
- Kluge, Susann/ Kelle, Udo** (1999): Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung.- Opladen: Leske und Budrich.
- Kotrschal, Kurt** (2016): Hund & Mensch: Das Geheimnis unserer Seelenverwandtschaft.- Wien: Brandstätter Verlag.
- Kotrschal, Kurt/ Benedetter-Herramhof, Andrea** (2017): Vom wilden Wolf zum treuen Freund: Unsere Hunde.- St. Florian: Herammhof Verlag.
- Kotrschal, Kurt/ Ortbauer, Brita** (2003): Behavioural effects of the presence of a dog in the class-room.- London: Berg Publishers, Anthrozoös 16, S. 147-159.
- Kramer, Stephahn/ Friedmann, Erika/ Bernstein, Penny** (2009): Comparison of the effect of human interaction, animal-assisted therapy, and AIBO-assisted therapy on long-term care residents with dementia. In: Anthrozoös, 22(1), 43-57.
- Kämpf-Jansen, Helga** (1986): „Ach wie niedlich“. Kunst und Unterricht, 103, 12-15.
- Lamnek, Siegfried/ Krell, Claudia** (2016): Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Material.- Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Landis, Bernard** (1978): Erich Fromms Theorie der Biophilie – Nekrophilie. Ihre Auswirkungen auf die psychoanalytische Praxis. In: A. Reif Fromm, Erich (Hrsg.): Materialien zu seinem Werk.- Wien: Europaverlag, 88-108.
- Leithäuser, Thomas/ Volmerg, Birgit** (1988): Psychoanalyse in der Sozialforschung.- Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Levinson, Boris** (1964). Pets: A special technique in child psychotherapy. In: Mental Hygiene, 48(2), 243-248.
- Lichtenstein-Rother, Ilse/ Röbe, Edeltraud** (2005): Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung.- Weinheim: Beltz.
- Lorenz, Konrad** (1965): Über tierisches und menschliches Verhalten. Aus dem Werdegang der Verhaltenslehre. Gesammelte Abhandlungen aus den Jahren 1931-1963. Band II.- München, Zürich: Piper.
- Lorenz, Konrad** (1998): So kam der Mensch auf den Hund.- München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co.KG.
- Mannheim, Karl** (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Mannheim, Karl: Wissenssoziologie. Berlin/Neuwied, 91-154.

- Mannheim, Karl** (1980): *Strukturen des Denkens.*- Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marr, Carolyn/ French, Linda/ Thompson, Donna/ Drum, Larry/ Greening, Gloria/ Morrison, Jill/ Henderson, Irie/ Hughes, Carroll** (2000): *Animal-Assisted Therapy in Psychiatric Rehabilitation.* In: *Anthrozoös*, 13(1), 43-37.
- Martin, François/ Farnum, Jennifer** (2002): *Animal-assisted therapy for children with pervasive developmental disorders.* In: *Western Journal of Nursing Research*, 24(6), 657-670.
- Miklósi, Ádám** (2011): *Hunde. Evolution, Kognition und Verhalten.*- Stuttgart: Franckh-Kosmos.
- Misoch, Sabina** (2015): *Qualitative Interviews.*- Berlin, München, Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Monshi, Bardia/ Semmler, Gabriele/ Zieglmayer, Verena/ Guttmann, Giselher** (2001): *Auswirkungen von Hunden auf die soziale Integration von Kindern in Schulklassen. Psychologische Befragung und Testung.* Wien, Bericht des IEMT Österreich.
- Morschitzky, Hans** (⁴2009): *Angststörungen. Diagnostik, Konzepte, Therapie, Selbsthilfe.*- Wien: Springer Verlag.
- Müller, Corsin/ Schmitt, Kira/ Barber, Anjuli/ Huber, Ludwig** (2015): *Dogs Can Discriminate Emotional Expressions of Human Faces.* In: *Current Biology*, 25, 601-605.
- Müller, Josef** (2003): *Auf der Spur des Gefährten/ Dog makes us human. Der Hund bei Jägern, Fischern und Sammlerinnen. Band I:- Hennef, Sieg: CBP.*
- Müller, Ursula** (1979): *Reflexive Soziologie und empirische Sozialforschung.*- Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Na F./ Richang Z.** (2003): *Influences of pets on the empty nester family.* In: *Chinese Mental Health*, 17 (8), 569–571.
- Nagengast, Sunny/ Baun, Mara/ Megel, Mary/ Leibowitz, Michael** (1997): *The effects of the presence of a companion animal on physiological arousal and behavioral distress in children during a physical examination.* In: *The Journal of Pediatric Nursing*, 12(6), 323-330.
- Nathans-Barel, Inbar/ Feldman, Pablo/ Berger, Barry/ Modai, Ilan/ Silver, Henry** (2005): *Animal-Assisted Therapy Ameliorates Anhedonia in Schizophrenia Patients – A Controlled Pilot Study.* In: *Psychotherapy and Psychosomatics*, 74, 31-35.
- Nohl, Arnd-Michael** (⁵2006): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis.*- Wiesbaden: Springer VS.
- O’Connell, Daniel, C./ Kowal, Sabine** (1999): *Transcription and the issue of standardization.* In: *Journal of Psycholinguistic Research*, 28, 103-120.
- Odendaal, Johannes** (2000): *Animal-Assisted Therapy – Magic or Medicine?* In: *Journal of Psychosomatic Research*, 49(4), 275-280.

- Odendaal, Johannes/ Meintjes, Roy** (2003): Neurophysiological correlates of affiliative behaviour between human and dogs. In: *Veterinary Journal*, 165(3), 296-301.
- Olbrich, Erhard** (2003): Biophilie: Die archaischen Wurzeln der Mensch-Tier-Beziehung. In: Olbrich, Erhard/ Otterstedt, Carola (Hrsg.): *Menschen brauchen Tiere: Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie.*- Stuttgart: Kosmos, 68-76.
- Otterstedt, Carola/ Rosenberger, Michael** (2009): *Gefährten – Konkurrenten - Verwandte. Die Mensch-Tier-Beziehung im wissenschaftlichen Diskurs.*- Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Paul, Elizabeth/ Serpell, James** (1996): Why Children Keep Pets: The Influence of Child and Family Characteristics. In: *Anthrozoös*, 5(4), 231-244.
- Piaget, Jean** (1992): *Das Weltbild des Kindes.*- München: Deutscher Taschenbuch Verlag. (Original erschienen 1926: *La Représentation du monde chez l'enfant*).
- Pieper, Rüdiger** (2014): *Praxisbuch: FamilienAktivierungsManagement. Arbeitsmaterialien zur Familienaktivierung und Krisenintervention.*- Berlin: Pro Business.
- Prothmann, Anke/ Bienert, Manuela/ Ettrich, Christine** (2006): Dogs in child psychotherapy: Effects on state of mind. In: *Anthrozoös*, 19(3), 265-277.
- Prothmann, Anke/ Ettrich, Christine/ Prothmann, Sascha** (2009): Preference for, and responsiveness to people, dogs and objects in children with autism. In: *Anthrozoös*, 22(2), 161-171.
- Quitmann, Helmut** (²2001): Wie erkennt man eine besondere Begabung bei Schüler/innen der Sekundarstufe?- In: Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e. V. (Hrsg.): *Im Labyrinth: Hochbegabte Kinder in Schule und Gesellschaft.*- Münster: LIT, S. 12-16.
- Rubin, Herbert, I./ Rubin, Irene, S.** (²2005): *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data.*- Thousand Oaks, London, New York: Sage Publications.
- Sams, Mona/ Fortney, Elizabeth/ Willenbring, Stan** (2006): Occupational Therapy Incorporating Animals for Children with Autism: A Pilot Investigation. In: *The American journal of occupational therapy*, 60(3), 268-274.
- Schatzmann, Leonard/ Strauss, Anselm, L.** (1973): *Field Research. Strategies for a Natural Society.*- Mishawaka, IN, U.S.A: Better World Books.
- Schiefele, Ulrich/ Köller, Olaf** (2001): Intrinsische und extrinsische Motivation. In: Rost, Detlef (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie.*- Weinheim: Beltz, 304-310.
- Schneider, Margaret/ Harley, Lorah** (2006): How dogs influence the evaluation of psychotherapists. In: *Anthrozoös*, 19(2), 128-142.
- Schröder, Hartwig** (²2002): *Lernen – Lehren – Unterricht. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen.*- München, Wien: Oldenbourg.

- Serpell**, James A. (1983): The personality of the dog and its influence on the pet-owner bond. In: Katcher, Aaron H./ Beck, Alan M. (Hrsg.): *New Perspectives on Our Lives with Companion Animals.*- Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 57-71.
- Souter**, Megan/ **Miller**, Michelle (2007): Do Anima-Assisted Activities Effectively Treat Depression? A Meta-Analysis. In: *Anthrozoös*, 20(2), 167-180.
- Späth**, Hans/ **Thume**, Otto (2000): *Ziegen halten.*- Stuttgart: Ulmer Eugen Verlag.
- Steinke**, Ines (1999): *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung.*- Weinheim: Juventa.
- Straatman**, Ilanka/ **Hanson**, Eamonn/ **Endenburg**, Nienke/ **Mol**, Jan (1997): The influence of a dog on male students during a stressor. In: *Anthrozoös*, 10(4), 191-197.
- Strauss**, Anselm/ **Corbin**, Juliet (1997): *Grounded Theory in Practice.*- USA: Sage Publications.
- Trut**, Lyudmila, N. (1999) Early Canid Domestication: The Farm-Fox Experiment: Foxes bred for tamability in a 40 year experiment exhibit remarkable transformations that suggest an interplay between behavioural genetics and development.- *American Scientist*, Vol. 87, No. 2, pp. 160-169.
- Tücke**, Manfred (⁴2005): *Psychologie in der Schule. Psychologie für die Schule. Eine themenzentrierte Einführung in die Pädagogische Psychologie für (zukünftige) Lehrer.*- Münster: LIT.
- Turner**, Dennis/ **Rieger**, Gerulf/ **Gygax**, Lorenz (2003): Spouses and cats and their effects on human mood. In: *Anthrozoös*, 16(3), 213-228.
- Ulrich**, Roger S. (1984): View through a Window May Influence Recovery from Surgery.- *Science, New Series*, 224, 420-421.
- Vanek-Gullner**, Andrea (2007): *Lehrer auf vier Pfoten: Theorie und Praxis der hundegestützten Pädagogik.*- Wien: Öbvht Verlag.
- Vernooij**, Monika A. (2009): Beziehungsstrukturen zwischen Mensch und Tier in einer veränderten Gesellschaft. In: Otterstedt, Carola/ Rosenberger, Michael (Hrsg.): *Gefährten – Konkurrenten – Verwandte. Die Mensch-Tier-Beziehung im wissenschaftlichen Diskurs.*- Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 158-181.
- Vernooij**, Monika A./ **Schneider**, Silke (²2010): *Handbuch der tiergestützten Intervention: Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder.*- Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag.
- Vilá**, Carles/ **Savolainen**, Peter/ **Maldonado**, Jesús E./ **Amorim**, Isabel R./ **Rice**, John E./ **Honeycutt**, Rodney L. et al. (1997): Multiple and ancient origins of the domestic dog.- *Science*, Vol. 276, pp. 1687-1689.
- Villalta**, Victoria/ **Roca**, Mercedes/ **Gonzalez**, Nieves/ **Domènec**, Eva (2009): Dog-Assisted Therapy in the Treatment of Chronic Schizophrenia Inpatients. In: *Anthrozoös*, 22(2), 149-159.

- Virányi, Zsófia/ Gácsi, Márta/ Kubinyi, Eniko/ Topál, Jozsef/ Belényi, Beatrix/ Ujfalussy, Dorottya/ Miklósi, Ádám** (2009): Comprehension of human pointing gestures in young-human-reared wolves (*Canis lupus*) and dogs (*Canis familiaris*). *Animal Cognition*, 11 (3), 373-387.
- Vormbrock, Julia/ Grossberg, John** (1988): Cardiovascular effects of human-pet dog interactions. In: *Journal of Behavioral Medicine*, 11(5), 509-517.
- Wagner, Rudi** (2009): Lernen und Motivation. In: Wagner, Rudi/ Hinz, Arnold/ Rausch, Adly/ Becker, Brigitte (Hrsg.): *Modul Pädagogische Psychologie*.- Stuttgart: UTB, 23-56.
- Watson, John** (1913): Psychology as the behaviourist views it. *Psychological Review*, 20 (2), 158-177.
- Weidt, Heinz/ Berlowitz, Dina** (1997): Sichere Bindung – sicheres Wesen. In: *Schweizer Hunde Magazin*, 9 (1997), 2/07, 36-43.
- Wells, Deborah** (2004): The facilitation of social interactions by domestic dogs. In: *Anthrozoös*, 17(4), 340-352.
- Wesley, Martin/Minatrea, Neresa/Watson, Joshua** (2009): Animal-Assisted Therapy in the Treatment of Substance Dependence. In: *Anthrozoös*, 22(2), 137-148.
- Wilson, Cindy** (1991): The pet as an anxiolytic intervention. In: *Journal of Nervous and Mental Disease*, 179(8), 482-489.
- Wilson, Edward O.** (1992): *The diversity of life*.- Cambridge: Harvard University Press.
- Wilson, Edward O.** (1984): *Biophilia. The human bond with other species*.- Cambridge: Harvard University Press.
- Zierer, Klaus/ Speck, Karsten/ Moschner, Barbara** (2013): *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung*.- München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Zimen, Erik** (1992): *Der Hund: Abstammung, Verhalten, Mensch und Hund*.- München: Goldmann Tb.
- Zimmer, Renate/ Bischoff, Anne/ Menke, Ricarda/ Firmino, Nadine/ Sandhaus, Mareike/ Ruploh, Brigitte** (2016): Sozial-emotionale Kompetenzen. Fördermöglichkeiten durch Spiel und Bewegung.- In: *nifbe-Themenheft*, 12, 1-16.

Anhang

Abstract

In dieser Masterarbeit wird das Thema ‚hundegestützte Pädagogik‘ aufgegriffen und der Frage nachgegangen, welche Veränderungen durch den Einsatz eines Schulhundes bei Volksschulkindern im außerschulischen Kontext aus Elternperspektive wahrgenommen werden können. Zu diesem Zweck wird die Arbeit in einen theoretischen und in einen empirischen Abschnitt gegliedert. Die theoretische Abhandlung widmet sich einer Darlegung fundamentaler Begrifflichkeiten und Konzepte in Sachen Mensch-Hund-Beziehung und hundegestützter Pädagogik, während in der empirischen Auseinandersetzung Forschungsgegenstand und -methoden präsentiert werden, ehe die Darstellung der Untersuchungsergebnisse vorgenommen werden kann. Im Zuge der Analyse mittels Dokumentarischer Methode konnte herausgefunden werden, dass die befragten Eltern diverse Veränderungen an ihren Kindern seit dem Einsatz des Schulhundes feststellen konnten, wenngleich diese verschiedenartig zum Ausdruck kommen. Ein erfahrenerer Umgang mit Hunden, eine gestiegene Motivation für Schulbesuche, eine erhöhte Kommunikationsbereitschaft der Kinder sowie eine verbesserte Eltern-Kind-Beziehung gehören zu den am meisten genannten und am gründlichsten erläuterten Effekten des Schulhundeinsatzes.

This Master's Thesis focuses on dog-supported pedagogy, with the main research question asking what kind of changes can be perceived from a parents' perspective in elementary school children due to the use of school dogs. To answer the research question, the thesis will be split into a theoretical and an empirical part. The theoretical tract focuses on a presentation of fundamental terms and concepts regarding human-dog-relationship and dog-supported pedagogy, whereas the empirical work will explain the research topic and methods in detail, before presenting the results of the research. Research using the documentary method shows, that the parents in question did notice some changes to their children since the service of the school dogs – although the changes are expressed differently with every child. More experience with dogs, a heightened motivation for going to school, improved willingness to communicate as well as an enhanced parent-child-relationship are some of the most mentioned and best-explained effects of school dog use.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit bestätige ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbständig verfasst und keine anderen, als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken (dazu zählen auch Internetquellen) entnommen sind, wurden unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

A handwritten signature in black ink, reading "Ciso-Marie Kröll". The signature is written in a cursive style and is positioned above a horizontal line.

Unterschrift der Verfasserin

Einwilligungserklärung

Einverständniserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten

Art der Arbeit: Masterarbeit

Thema: Hundegestützte Pädagogik

Eine empirische Erhebung über außerschulische Veränderungen bei Volksschulkindern durch den Einsatz eines Schulhundes aus Elternperspektive

Institution: Universität Wien

Betreuer/in: Dr. Judith Schoonenboom

Interviewerin/Interviewer: Lisa-Maria Kröll, BEd

Interviewdatum: _____

Befragung (*zutreffendes bitte ankreuzen*)

mündliche Erläuterung

schriftliche Erläuterung

Das Interview wird mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und sodann von der Interviewerin in Schriftform gebracht. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung des Interviewtextes werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, verändert oder aus dem Text entfernt. In wissenschaftlichen Veröffentlichungen werden Interviews nur in Ausschnitten zitiert, um gegenüber Dritten sicherzustellen, dass der entstehende Gesamtzusammenhang von Ereignissen nicht zu einer Identifizierung der Person führen kann.

Personenbezogene Kontaktdaten werden von Interviewdaten getrennt für Dritte unzugänglich gespeichert. Nach Beendigung der Untersuchung werden Ihre Kontaktdaten automatisch gelöscht, es sein denn, Sie stimmen einer weiteren Speicherung zur Kontaktmöglichkeit für themenverwandte Forschungsprojekte ausdrücklich zu. Selbstverständlich können Sie einer längeren Speicherung zu jedem Zeitpunkt widersprechen.

Die Teilnahme an dem Interview ist freiwillig. Sie haben zu jeder Zeit die Möglichkeit, ein Interview abubrechen, weitere Interviews abzulehnen und Ihr Einverständnis in eine Aufzeichnung und Niederschrift des Interviews zurückziehen, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Ich bin damit einverstanden, im Rahmen des genannten Forschungsprojekts an einem Interview teilzunehmen.

ja nein

Ich bin damit einverstanden, für zukünftige themenverwandte Forschungsprojekte kontaktiert zu werden. Hierzu bleiben meine Kontaktdaten über das Ende des Forschungsprojektes hinaus gespeichert.

ja nein

Vorname, Nachname in Druckschrift

Ort, Datum / Unterschrift

Interviewleitfaden

Einstiegsfrage

Wie ich Ihnen schon erzählt habe, geht es in meiner Masterarbeit über mögliche wahrgenommene Veränderungen bzw. Verhaltensveränderungen durch den Einsatz eines Schulhundes im Klassenzimmer bei Volksschulkindern aus Elternperspektive. Ich interessiere mich für alle Dinge, die Ihnen im Zusammenhang mit dem Schulhund und Ihrem Kind in den Sinn kommen – insbesondere der außerschulische Kontext. Mich interessieren also alle Angelegenheiten, die in diesen Bereich fallen, wie etwa Ihre anfängliche/aktuelle Meinung zum Schulhund, Ihre Meinung zu diesem Unterrichtskonzept, Erfahrungen mit dem Schulhund bzw. Erfahrungen aus Erzählungen Ihres Kindes, Beobachtungen die Sie an Ihrem Kind machen konnten, mögliche Veränderungen Ihres Kindes und alles, was Ihnen sonst noch dazu einfällt.

Aus diesem Grund möchte ich auch nicht nur einfach verschiedene Punkte abfragen, sondern Sie frei erzählen lassen. Erst im Anschluss oder, wenn mir ein Punkt besonders interessant erscheint, würde ich die eine oder andere Nachfrage stellen. In einem ersten Schritt bitte ich Sie aber von Ihrer Meinung, Ihren Erfahrungen und Ihren Beobachtungen an Ihrem Kind in Sachen Schulhund zu erzählen. Bitte!

Falls Gegenfrage kommt:

Mich interessiert alles, was Ihnen dazu einfällt, fangen Sie einfach an zu erzählen.

- Was haben Sie von dem Einsatz des Schulhundes bemerkt?

Mögliche Themenblöcke zum Nachfragen

1) Standpunkt

- Wie haben Sie reagiert, als Sie über das Vorhaben der Lehrperson, einen Hund mit in den Unterricht zu nehmen, gehört haben?
- Waren Sie für oder gegen das Konzept der hundegestützten Pädagogik? Wenn pro, wieso? Wenn contra, wieso?
- Wie war Ihre anfängliche/ ist Ihre aktuelle Meinung zum Konzept der hundegestützten Pädagogik?

2) Veränderungen

- Können Sie durch den Einsatz des Schulhundes Veränderungen bei Ihrem Kind feststellen? Wenn ja, welche?

2.1) Person

- Wie würden Sie Ihr Kind charakteristisch beschreiben (offen, aufgeschlossen, schüchtern, zurückhaltend, etc.)?
 - Können Sie Charakterveränderungen wahrnehmen, seitdem der Hund im Klassenzimmer ist?
- Welche Veränderungen können Sie auf sozialer/psychischer/physischer Ebene an Ihrem Kind feststellen?
- Welche positiven/nachteiligen Besonderheiten Ihres Kindes haben sich seit Einsatz des Schulhundes Ihrer Meinung nach verändert, und wie?

2.2) Beziehungen

- Welche Veränderungen können Sie in der Eltern-Kind-Beziehung, also in Ihrer Beziehung zu Ihrem Kind erkennen?
- Welche Veränderungen sind im Verhalten Ihres Kindes zu anderen Kindern zu beobachten?
- Inwiefern kommuniziert Ihr Kind mit anderen Kindern (Kontaktaufnahme mit fremden Kindern)? Vergleich vorher/nachher;

2.3) Tierkontakt

- Welche Haltung hatte Ihr Kind vor dem Einsatz des Schulhundes zu Hunden (Tieren)?
- Wie häufig war/ist der Kontakt zu anderen Hunden?
- Inwiefern hat sich das Verhalten im Umgang mit Hunden verändert?
- Hatte Ihr Kind vor dem Einsatz des Schulhundes Angst vor Hunden? Wenn ja, wie hat sich dieser Umstand entwickelt?

2.4) (Freizeit-)Aktivitäten

- Welche (Freizeit-) Aktivitäten betrieb Ihr Kind, bevor der Schulhund zum Einsatz kam?
- Welche (Freizeit-) Aktivitäten betreibt Ihr Kind aktuell?

3) Dritte Personen

- Welche Meinung haben Familienangehörige oder Freunde und Bekannte zu diesem Konzept?

- Konnten außenstehende Personen Veränderungen bei Ihrem Kind feststellen? Wenn ja, welche Veränderungen?

4) Schule

- Welche Beobachtungen/Feststellungen konnten Sie an Ihrem Kind machen, wenn es um den Bereich Schule und Schulhund geht?