

Hausarbeit

„Lässiges Langohr, kannst du mir zeigen, wer ich bin?“

Haben eselgestützte Fördermaßnahmen Einfluss auf das Selbstkonzept ihrer Adressaten?

Untersuchung einer zweitägigen Fördermaßnahme an der Mittelschule Carl-Orff in Dießen.

Verfasserin
Sylvia Scheifler
Matr.Nr. 0021188

Zur Erlangung des Titels
„Akademisch geprüfte Fachkraft für tiergestützte Therapie und tiergestützte
Fördermaßnahmen“
ULG 11

Schönau am Königssee, August 2015

Veterinärmedizinische Universität Wien
Verein „Tiere als Therapie“ – Wissenschafts- und Ausbildungszentrum
Universitätslehrgang für tiergestützte Therapie und tiergestützte Fördermaßnahmen

Begutachterin: Dr. Bettina U. Stetina

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Schönau am Königssee, August 2015

(Unterschrift)

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung und Fragestellung	1
---	---

I. Das Selbstkonzept **4**

1. Das Selbstkonzept – eine Begriffsbestimmung	4
---	---

2. Entwicklung der Identität	5
---	---

2.1 ERIKSONs psychosoziales Entwicklungsmodell	6
--	---

2.1.1 <i>Identitätsentwicklung nach ERIKSON</i>	6
---	---

2.1.2 <i>Kritische Betrachtung des Modells</i>	7
--	---

2.2 MARCIAs Forschung über Identitätszustände	9
---	---

2.2.1 <i>Identitätsentwicklung nach MARCIA</i>	9
--	---

2.2.2 <i>Kritische Betrachtung des Modells</i>	11
--	----

2.3 HÖFERs Modell der „alltäglichen Identitätsarbeit“	12
---	----

2.3.1 <i>Identitätsentwicklung nach HÖFER</i>	13
---	----

2.3.2 <i>Kritische Betrachtung des Modells</i>	17
--	----

2.4 Zusammenfassung	19
---------------------------	----

II. Eselgestützte Fördermaßnahmen **22**

1. Formen tiergestützter Interventionen	22
--	----

2. Besonderheit von eselgestützten Fördermaßnahmen	24
---	----

2.1 Äußeres Erscheinungsbild des Esels	25
--	----

2.2 Charaktereigenschaften des Esels	26
--	----

3. Aspekte der Tierethik und des Tierwohlseins	28
---	----

III. Selbstkonzept und eselgestützte Fördermaßnahmen **29**

1. Selbstkonzept und eselgestützte Fördermaßnahmen	29
2. Überblick über die Forschungslage zur tiergestützten Therapie	33
2.1 Übersichtsarbeiten und Metaanalysen	33
2.2 Studien zur Wirksamkeit der tiergestützten Therapie in Bezug auf das Selbstkonzept ihrer Adressaten	36
3. Die Fragestellung	37

IV. Empirische Untersuchung **38**

1. Methodisches Vorgehen	38
1.1 Auswahl der Stichprobe.....	38
1.2 Untersuchungsdesign und –durchführung	39
2. Erhebungsinstrument	40
2.1 Self Description Questionnaire (SDQ).....	40
3. Ergebnisdarstellung	43
3.1 Hypothese	43
3.2 Ergebnisse SDQ I.....	44

V. Diskussion **46**

1. Ergebnisse	46
1.1 Veränderung des Selbstkonzepts Allgemein.....	46

1.2	Veränderung des Selbstkonzepts Aussehen	47
1.3	Aufbau der Fördermaßnahme	47
1.4	Studienverlauf	49
1.5	Fazit	50
Zusammenfassung		52
Literaturverzeichnis		
Anhang		
Erläuterungen Fußnoten		
Ad Personam		

Einleitung und Fragestellung

Seit Erik Eriksons Buch „Jugend und Krise“ ist es in der Entwicklungspsychologie unumstritten, dass die Entwicklung einer autonomen Identität als die wichtigste Aufgabe der Adoleszenz betrachtet werden kann (vgl. HAÜBER 1995). Zu Zeiten Eriksons konnten die Menschen langfristige Lebensperspektiven aufbauen und auf ein allgemein anerkanntes System von Werten und Normen zurückgreifen. Durch Ort und Zeitpunkt der Geburt, durch das Geschlecht und durch die gesellschaftliche Stellung der Eltern wurden einige Aspekte der Persönlichkeit weit gehend determiniert (vgl. STORCH 1999). Doch die Gesellschaft entwickelte sich weiter. Mit dem Industrialisierungsprozess und Beginn der Moderne löste sich diese fest gefügte Ordnung auf, und der individuelle Entscheidungsspielraum erweiterte sich (vgl. SCHULZ 1995; SCHULZE 1992). Diese Entwicklung ist für die Identitätsentwicklung des Individuums ambivalent. Sie bedeutet einerseits eine Freisetzung von gesellschaftlichen Zwängen und neue Möglichkeiten; andererseits wird tendenziell Überforderung und Überlastung sichtbar (vgl. SCHULZE 1992).

Steigende Arbeitslosigkeit und hohe Mobilität schwächen die identitätsstärkende Identifikation mit Beruf und Bezugsgruppen. Die Antwort auf die wachsende Differenzierung und Segmentierung des gesellschaftlichen Lebens, ihre „*Neue Unübersichtlichkeit*“ (HABERMAS 1985, S. 21) ist ein Individualisierungsschub bisher nicht gekannten Ausmaßes. Die Biographie des Individuums löst sich aus vorgegebenen Fixpunkten und traditionellen Deutungsmustern (vgl. ebd.). „*Die Ungesicherheit und Reversibilität einmal getroffener Rollenentscheidungen lässt die Erfahrungen von Brüchen in der Biographie massenhaft werden*“ (NUMMER-WINKLER 1987, S. 89) und fordert vom einzelnen „*permanente Identitätsvergewisserung*“ (ebd., S. 88). Eine verwirrende Vielfalt von widersprüchlichen Optionen im Bereich der Lebensgestaltung, der Partnerschaft, der Wertorientierung etc. werden durch die Mediensozialisierung zu neuen Standards. Sie machen es dem Individuum immer schwerer, Konsistenz für die eigene Lebensführung aufzubauen (vgl. SCHULZ 1995). Aber nicht nur die Erhaltung einer stabilen Identität, sondern auch der Aufbau dieser kann für manche Individuen in der modernen Gesellschaft problematisch werden.

Persönliche Ressourcen, wie soziokognitive Kompetenzen und Ich-Stärke sollten nach ERIKSON (1994) wesentlich in der Kindheit aufgebaut werden, um diese in die Jugendzeit übertragen zu können. Doch SALZMANN (2001) postuliert, dass den jungen Menschen die entscheidenden und notwendigen Erfahrungen mit anderen, welche für den Aufbau dieser Ressourcen und Strategien notwendig sind, oft fehlen. Dies begründet sie mit der ständigen Präsenz von Massenmedien, welche zum übermäßigen Konsum verführen. Die hohe Medienzeit bedeutet fehlende Spiel- und somit Begegnungszeit, was zu Einschränkungen der primären Erfahrungen und Wahrnehmungen führt. Es wird demnach bemängelt, dass in der heutigen Zeit Kindern und Jugendlichen Erfahrungsräume fehlen, in denen sie verschiedene Rollen und Fähigkeiten ausprobieren und sich selbst erleben können.

Damit bekräftigt SALZMANN (2001) Mead in seiner Aussage, dass *„die Identitätssuche vor allem in komplexen, sich rasch wandelnden Gesellschaften zum Problem“* (MEAD zit. nach OERTER & MONTADA 1998, S. 317) wird. Mit dieser Ansicht wird aber auch implizit die Handlungs- und Lebensfähigkeit jener Gesellschaft(en) in Frage gestellt, deren Mitglieder zum Teil defizitäre Möglichkeiten hatten, eine stabile Identität aufzubauen.

„Junge Menschen, die sich eine Identität erarbeitet haben oder die aktiv dabei sind, ein besseres Selbstwertgefühl zu erreichen, werden sich eher mit abstraktem und kritischem Denken beschäftigen“ (BERK 2004, S. 530).

Wäre es für eine moderne Gesellschaft nicht erstrebenswert, ihre Mitglieder mit diesen Eigenschaften auszustatten um dadurch handlungs- und wettbewerbsfähig zu sein? So müsste darüber beraten werden, ob nicht Interventionen in denjenigen Bereichen geschaffen werden sollten, die durch die gesellschaftliche Entwicklung vernachlässigt sind, um damit Adoleszenten bei der Entwicklung ihrer Identität zu unterstützen. Welche Bedingungen müssten aber diese Maßnahmen erfüllen, um identitätsrelevant auf ihre Adressaten zu wirken? Dieser Frage soll in dieser Arbeit nachgegangen werden.

Dazu ist sie in fünf große Bereiche unterteilt. *Teil I* befasst sich mit den Konstrukten „Identität“ und „Selbstkonzept“. Zuerst wird überprüft, ob eine wissenschaftliche Einigung auf definitorischer und konzeptioneller Ebene in Hinblick auf diese Konstrukte vorliegt. Anschließend werden die modelltheoretischen Überlegungen von Erikson, Marcia und Höfer

vorgestellt und kritisch betrachtet. Aus diesen Modellen werden Bedingungen für identitätsrelevante pädagogische Maßnahmen abgeleitet.

Eselgestützte Fördermaßnahmen werden als mögliche identitätsrelevante Methode Schwerpunkt des *Teils II* sein. Um ein Grundverständnis für diesen Ansatz zu schaffen, werden zu Beginn dieses Kapitels unterschiedliche Formen tiergestützter Interventionen betrachtet und danach wird auf die Besonderheit eselgestützter Fördermaßnahmen eingegangen.

Inwiefern eselgestützte Fördermaßnahmen die identitätsrelevanten Determinanten aus dem ersten Kapitel berücksichtigen und was der aktuelle Forschungsstand diesbezüglich sagt, soll im *Teil III* nachgegangen werden.

Teil IV überprüft die Wirkung einer eselgestützten Fördermaßnahme auf das Selbstkonzept ihrer Adressaten anhand einer empirischen Untersuchung.

Die Ergebnisse dieser Studie werden im *Teil V* diskutiert, um Möglichkeiten – aber auch Grenzen – abzuleiten.

I. DAS SELBSTKONZEPT

1. Das Selbstkonzept – eine Begriffsbestimmung

„Da die wichtigste Entwicklungsaufgabe des Jugendalters die Identität ist, ergibt sich folgerichtig, dass wir uns Gedanken darüber machen müssen, wie wir Identität für uns definieren, denn nur auf der Basis einer sinnvollen Definition können wir pädagogische Interventionen planen und evaluieren“ (STORCH 1999, S. 71).

Während das Interesse an einer Beschreibung, Erklärung und Entwicklung verschiedenster Aspekte der menschlichen Persönlichkeit ursprünglich vor allem von der Psychologie verfolgt wurde, lässt sich heute eine Fülle von Wissenschaftsdisziplinen ausmachen, die sich mit Fragen der Persönlichkeit befassen, u.a. die Pädagogik. So verschieden die in der Literatur zu findenden Theorieansätze sind, so unterschiedlich werden auch die Begriffe „Identität“ und „Selbstkonzept“ verwendet. Der Versuch, sich diesen Begriffen anzunähern und diese soweit als möglich definitorisch zu umschreiben, erfolgt auf der Grundlage derjenigen Wissenschaften, die sich vorrangig mit der Erforschung der Identität befassen: Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie.

Zunächst soll geklärt werden, worin sich der Begriff des „Selbst“ von denen der „Person“, der „Persönlichkeit“, des „Individuums“ und der „Identität“ unterscheiden. Die Bezeichnung „Individuum“¹ wird im Allgemeinen als bloße Kennzeichnung der Tatsache gesehen, dass sich ein Mensch in Bezug auf seinen Körper, sein Verhalten und Erleben von anderen Menschen abgrenzen lässt. Im allgemeinen Sprachgebrauch wird auch der Begriff „Person“² in diesem Sinne verwendet. Ein Individuum oder eine Person ist ein Einzelner, den man von anderen Einzelnen, von Gruppen oder Kollektiven abgrenzt (vgl. MUMMENDEY 1995). Unter „Persönlichkeit“ versteht GUILFORDS (1974) das Gesamt der individuellen Ausprägungen von Merkmalen oder Eigenschaften, sozusagen von der Schuhgröße bis zur Intelligenz und zum Grad sozialer Anpasstheit. Während der Persönlichkeitsbegriff hauptsächlich darauf zielt zu kennzeichnen, wie sich die Merkmale eines Individuums mehr oder weniger objektiv, und somit von außen feststellbar, darstellen, bezieht sich der Begriff des „Selbst“ hauptsächlich auf die subjektive, innere Sicht des Individuums.

„Eine Person schreibt sich selbst alle möglichen Eigenschaften oder Merkmale zu, mit anderen Worten, sie fasst sich selbst als eine bestimmte Persönlichkeit auf“ (MUMMENDEY 1995, S. 54).

Anhand dieser Überlegungen wird deutlich, dass das „Selbst“ das Wissen über die eigene Person darstellt und somit als ein Konzept von der eigenen Person, dem „Selbstkonzept“ existiert. MUMMENDEY (1995) beschreibt das „Selbstkonzept“ als die Gesamtheit der auf die eigene Person bezogenen Beurteilungen. Was unterscheidet nun aber das „Selbstkonzept“ von dem Begriff der „Identität“? MARCIA (1980) setzte sich die Aufgabe wichtige Aspekte der Identitätstheorie Eriksons in ein entwicklungspsychologisches Forschungsinstrument zu überführen³ und umschreibt „Identität“ als

„[...] eine innere, selbstkonstruierte, dynamische Organisation von Trieben, Fähigkeiten, Überzeugungen und individueller Geschichte“ (MARCIA 1980, S. 159).

Ein wesentliches Kennzeichen des psychologischen Identitätsbegriff wird hier deutlich: „selbstkonstruiert“. Das bedeutet, die Instanz, die über die Identität eines Menschen Auskunft zu geben vermag, ist der betreffende Mensch, ist das Subjekt selbst.

Insgesamt gesehen scheint der Identitätsbegriff, von einigen fachspezifischen Traditionen abgesehen⁴, nichts Anderes auszudrücken als in dem Begriff „Selbstkonzept“ liegt: Ein Mensch stellt verschiedene soziale und situative Identitäten dar, und er ist doch stets mit sich selbst identisch. Er präsentiert verschiedene Arten des Selbst und verfügt zugleich über ein relativ stabiles Selbstkonzept (vgl. MUMMENDEY 1995). Somit ist eine theoretische Abgrenzung dieser beiden Begrifflichkeiten nicht festzustellen. Deshalb werden im Weiteren die Begriffe „Selbstkonzept“ und „Identität“ gleichbedeutend verwendet.

2. Entwicklung der Identität

Um die Identitätsentwicklung darstellen zu können, werden hier drei Modelle herangezogen. Zunächst wird die viel diskutierte Theorie der psychosozialen Entwicklung von Erikson vorgestellt (siehe Abschnitt I.2.1). Eriksons Modell soll mit seiner relativen Starrheit als Gegenpol zu dem wesentlich flexibleren Modell der alltäglichen Identitätsarbeit von Höfer (siehe Abschnitt I.2.3) dienen. Dadurch werden zwei Gegensätze in der Annahme der

Identitätsentwicklung aufgezeigt, die im Laufe der Selbstkonzeptforschung entstanden sind. Es wird sichtbar, wie sich diese Theorien an die Flexibilisierung der Gesellschaft angepasst haben: von einer der ersten und starren Grundposition einer einmaligen Identitätsentwicklung (Erikson), bis zu einem neueren und flexibleren Modell der alltäglichen Identitätsarbeit (Höfer). Dazwischen lässt sich das Modell der Identitätszustände von Marcia (siehe Abschnitt I.2.2) einordnen.

2.1 Ich-Identität im psychosozialen Entwicklungsmodell ERIKSONs

In der Tradition von Anna Freud und Heinz Hartmann muss Erik Erikson mit seiner Theorie der Lebenszyklen als ein bedeutender Vertreter der Ich-Psychologie hervorgehoben werden (vgl. HINZ 2000), der von der Entwicklung einer Ich-Struktur ausgeht und die Generierung der Identität in ein durch biologische, psychische und soziale Determinanten bestimmtes Persönlichkeitskonzept einbindet. Obwohl die Starrheit seiner Phasenlehre oftmals kritisiert wird und teilweise als veraltet gilt (siehe Abschnitt I.2.1.2), würde bei der Erarbeitung dieses Themas eine große Verständnislücke entstehen, wenn seine Phasenlehre der Identitätsentwicklung unerwähnt bliebe, da sich einige Autoren auf seine Annahmen beziehen.

2.1.1 Identitätsentwicklung nach ERIKSON

Nach Erikson bezeichnet der Begriff „Identität“ die wechselseitige Beziehung von einem andauernden inneren „*Sich-Selbst-Gleichseins*“ (ERIKSON 1994, S. 124) und dem „*Teilhaben an bestimmten gruppenspezifischen Charakterzügen*“ (ebd.). So ist der Mensch „*in jedem Augenblick Organismus, Ich und Mitglied einer Gesellschaft und in allen drei Organisationsprozessen begriffen*“ (ebd., S. 29). Die Identität und das Bewusstsein darüber stützt sich auf die unmittelbare „*Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit und der damit verbundenen Wahrnehmung, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen*“ (ebd., S. 18). Dabei ist Kontinuität nicht mit Stillstand zu verwechseln (vgl. ebd.). Im psychologischen Sinn wird mit der Veränderungsmöglichkeit der menschlichen Eigenschaften bei deren gleich bleibender strukturellen Anordnung vielmehr die Möglichkeit einer Konstanz innerhalb des individuellen Entwicklungsprozesses impliziert.

Dadurch wird die Voraussetzung geschaffen, dass sich das „Ich“ als eine unverwechselbare Individualität identifizieren kann, deren Ich-Qualität im lebenslangen Prozess der Identitätsbildung aus einer aktiven und selektiven Tätigkeit resultiert (vgl. SCHWEITZER 1985; CONZEN 1990). Identitätsbildung vollzieht sich in einem nie abgeschlossenen, lebenslänglich währenden Prozess, den Erikson in der Systematik von acht aufeinander folgenden Entwicklungsstadien zum menschlichen Lebenszyklus konstruiert. Jede Phase kommt in einer spezifischen Zielsetzung *„zu ihrem Höhepunkt, tritt in ihre kritische Phase und erfährt ihre bleibende Lösung [...] gegen Ende des betreffenden Stadiums“* (ERIKSON 1994, S. 60).

In der Darstellung der Entwicklungslinie lehnt Erikson sich bis zur Phase der Adoleszenz, in der sich die Identität seiner Meinung nach auszubilden beginnt, eng an das biologistisch bestimmte triebtheoretische Erklärungsmodell von Freud an. Er erweitert dieses jedoch um den sozio-kulturellen Lernprozess, der in den Stadien des Erwachsenenalters schließlich dominiert (vgl. HINZ 2000). In der Adoleszenz werden frühere und gegenwärtige Erfahrungen eigener Fähigkeiten und Rollenausübungen zur Identität integriert. Auf der anderen Seite entsteht Identitätsverwirrung oder diffuse Identität aus der Überforderung, sich bereits für einen Beruf, für einen Partner, für eine politische Überzeugung zu entschließen, während Alternativen mit ihren Folgen noch nicht überblickt werden. Dies mündet in eine als „Identitätsdiffusion“ gekennzeichnete Krise, aus der es sich in dem psychosozialen Moratorium⁵ durch die Gewinnung einer inneren und sozialen Kontinuität zu befreien gilt⁶. Am Ende des gelungenen Prozesses muss das Ich in der Lage sein, eine auf die (Berufs-)Zukunft orientierte Identität zu bilden. Nach diesem Modell ist die Ich-Identität somit das Ergebnis der Krisenbewältigung (vgl. SCHWEITZER 1985; ERIKSON 1994; HAUBER 1995).

2.1.2 *Kritische Betrachtung des Modells*

HINZ (2000) sieht Eriksons besonderen Verdienst darin, dass er die analytische Trieblehre Freuds und dessen Theorie einer psychosexuell gesteuerten Ich-Entwicklung um eine psychosoziale Komponente ergänzt hat. Diese erlaubt, Identität als eine krisenbewältigende Kategorie systematisch in ein sozialisationstheoretisch, lebenslang orientiertes

Persönlichkeitsmodell einzubinden. HINZ (2000) erkennt in diesem Ansatz aber auch eine spezifische Problematik: Einerseits wird die Identitätsbildung als primäres Ziel der Latenzperiode formuliert, an deren Ende „*das Identitätsproblem [...] seine Integration als relativ konfliktfreier psychosozialer Kompromiß*“ (ERIKSON 1994, S. 149) gefunden werden soll, andererseits der epigenetische Charakter der Identitätsfindung aus der Sicht der Ich-Psychologie auf einen nie abgeschlossenen Prozess verweist (vgl. HINZ 2000). Diesen Widerspruch kann man auch in den Schriften Eriksons wieder finden. Bei der Erklärung seines Phasenmodells wird betont, „*dass in jeder Phase alle Thematiken auftreten, darunter aber eine phasentypische mit besonderer Konflikträchtigkeit und Krisenanfälligkeit*“ (ERIKSON 1982, S. 241) sei. Später jedoch hebt er die Irreversibilität einmal erfolgter Krisenlösungen hervor: „*Jede Stufe erlebt während der angegebenen Phase ihren Anstieg, tritt in ihre Krise und findet ihre dauernde Lösung*“ (ebd., S. 266). Gerade diese Starrheit, das „*Ein für allemal*“ (HAÜBER 1995, S. 79), wird an Eriksons Modell ebenso kritisiert (vgl. FILIPP 1980; HAÜBER 1983 & 1995; STROCH 1999; HÖFER 2000) wie die „*oft rigiden, schematischen Entwicklungsannahmen*“ (MAIER 1983, S. 58) der Phasenlehre an sich.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass seit Eriksons Buch „Jugend und Krise“ in der Entwicklungspsychologie die Herstellung einer autonomen Identität als die wichtigste Aufgabe der Adoleszenz betrachtet werden kann. In diesem Sinne sind Eriksons Einsichten bis heute gültig. Kritik geäußert wird allerdings an seiner Vorstellung, dass die Identität etwas ist, das sich einmal im Leben – nämlich in der Phase des Jugendalters – festlegt und dann für immer unverändert stehen bleibt. Vielmehr scheinen die Kritiker davon auszugehen, dass es einer aktiven Konstruktionsleistung des Individuums bedarf, seine Identität zu erzeugen und über wechselnde Kontexte hinweg stabil zu halten.

Aus diesem Grund sollen noch weitere Modelle betrachtet werden, um zu überprüfen, ob die Kritikpunkte an Eriksons Modell Beachtung gefunden haben.

2.2 MARCIA's Forschung über Identitätszustände

Der Entwicklungspsychologe und Jugendforscher James E. Marcia fühlt sich zwar Eriksons Ansatz der psychosozialen Entwicklung verpflichtet, bricht jedoch mit den kritisierten, dogmatischen Annahmen Eriksons. Marcia will das Modell der psychosozialen Entwicklung so weit präzisieren und operationalisieren, dass es einer empirischen Prüfung zugänglich wird und damit ein wesentliches Kriterium wissenschaftlicher Theoriebildung erfüllt.

2.2.1 Identitätsentwicklung nach MARCIA

MARCIA (1980) definiert Identität anhand zweier Bestimmungsstücke aus dem Modell von Erikson – Identitätskrise und persönliche Entscheidung (commitment)⁷.

Abb. 1 zeigt in Form eines Vierfelderschemas die vier Identitätszustände nach Marcia, beruhend auf dem vorher beschriebenen Ansatz von Erikson.

	Krise	Keine Krise
Innere Verpflichtung	erarbeitete Identität	übernommene Identität
Keine innere Verpflichtung	Moratorium oder diffuse Identität	diffuse Identität

Abb. 1 Die vier Identitätszustände nach MARCIA und hypothetische Verlauf einer Identitätskrise im Jugendalter nach Erikson (HAUBER 1995, S. 81).

Krise versteht MARCIA (1980) als Zeit der Selbstvergewisserung, in der jemand mit verschiedenen Rollen und Fragen der Einschätzung von Werten und Überzeugungen experimentiert. Das Individuum muss sich bewusst selbstreflexiv damit auseinandersetzen

und aktiv selbstrelevante Informationen verarbeiten und umsetzen. Die Entscheidung (engl.: commitment) impliziert eine stabile Selbst-Definition, ein festes Gefühl von dem, was jemand tut beziehungsweise an das, was jemand glaubt. Die An- bzw. Abwesenheit von selbstberichteten Erfahrungskrisen und Entscheidungen bildet die Basis für die Klassifizierung in einem der vier Identitätsstatus: „erarbeitete Identität“ (engl.: achievement), „Moratorium“, „diffuse Identität“ und „übernommene Identität“ (engl.: foreclosure) (vgl. WHITBOURNE & WEINSTOCK 1982; MARCIA 1980 & 1993; HAÜBER 1983 & 1995; HÖFER 2000). Individuen mit einer „übernommenen Identität“ haben zwar feste Selbst-Definitionen, die sie aber nicht durch persönliches Experimentieren und dem Treffen von Entscheidungen gewonnen haben, sondern durch die automatische Übernahme von Normen, Werten und Zielen, die durch signifikant andere, besonders den Eltern, vorgegeben wurden (vgl. WHITBOURNE & WEINSTOCK 1982).

Menschen mit „Diffuser Identität“ sind nach Marcia desorientiert, entscheidungsunfähig und zeigen keinerlei Interessen. Diffuse haben weder klare Werte entwickelt noch haben sie feste Selbstdefinitionen ausgebildet. Diffuse Identität kann, muss aber nicht zu einer Krise führen (vgl. MARCIA 1980).

„Erarbeitete Identität“ und „Moratorium“ enthalten beide eine aktive Selbst-Exploration, unterscheiden sich aber in Bezug auf die Dimension der „Entscheidung“. Wer im Moratorium steht, befindet sich im Konflikt der Entscheidung zwischen verschiedenen Alternativen. Ihm ist bewusst, dass er sich eigentlich entscheiden muss, dass es früher oder später einer klaren Linie bedarf. Das „Moratorium“ ist somit mit einer Krise verbunden. Marcia weist darauf hin – dies geht aus Abb. 1 nicht hervor –, dass eine Person im Moratorium sich insofern leichter entscheidet, als sie die Krisenangelegenheit sehr ernst nimmt, wenngleich sie sich noch nicht auf die eine oder andere Richtung am Scheideweg einlassen will (vgl. ebd.). Personen mit „Erarbeiteter Identität“ sind zu ihrem Identitätszustand über den Weg einer Krise gelangt, haben dabei Einflüsse der Eltern und anderen Bezugspersonen kritisch geprüft und sind in den jeweiligen Gegenstandsbeziehungen zu einem eigenen, selbst gewählten Standpunkt gelangt (vgl. ebd.).

2.2.2 *Kritische Betrachtung des Modells*

Marcia hat in seinem Konzept der Identitätszustände die vorher genannten Kritikpunkte an Eriksons Modell berücksichtigt. Er sieht weder eine Stufenfolge, also eine Sequenz der stetigen Vervollkommnung im Sinne von Erikson, noch ein altersgebundenes Schema menschlicher Identitätsentwicklung und auch nicht ein Merkmal, das homogen die gesamte Lebenswelt eines Menschen umfasst. Prinzipiell steht nach MARCIA (1980 & 1993) der Weg von jedem Identitätszustand in einen anderen während der gesamten Lebensspanne offen.

Die Identitätsforschung, die aufgrund Marcias Konzepts der Identitätszustände möglich wurde, war recht ergiebig. Eine Auflistung all seiner Ergebnisse würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen (im Einzelnen vgl. MARCIA 1980 & 1993; HAÜBER 1995; HÖFER 2000). Ein Ergebnis seiner Untersuchungen aber wird für die Diskussion der Selbstkonzept-Modelle als sehr interessant erachtet und sei hier exemplarisch vorgestellt. In einer Längsschnittstudie prüfte MARCIA (1980) über längere Zeit hinweg Stabilität bzw. Veränderungsrichtung der Identitätszustände an dreißig Studenten. Der Zeitraum erstreckte sich von deren Studentenzzeit bis sechs, sieben Jahre später als Berufstätige. Dabei wurde die dogmatische Festlegung von Erikson (vgl. Pfeil in Abb. 1) eindeutig falsifiziert: Erarbeitete Identität und vor allem Moratorium erwiesen sich als labiler als Übernommene und Diffuse Identität. Entgegen dem Erikson-Postulat verlaufen Identitätsänderungen in alle möglichen Richtungen; es gibt keine signifikant häufigeren Identitätsveränderungen in der Richtung des Erikson-Pfeils (vgl. MARCIA 1980). Somit werden manche Kritiker Eriksons in ihren Ansichten bestätigt⁸.

Die Ergebnisse Marcias Untersuchungen zeigen, dass sein Modell interindividuelle Unterschiede in der Identitätsbildung valide erfasst. Längsschnittstudien haben gezeigt, dass sich Veränderungen in jedem Status ergeben können. Ebenso wurden „regressive“ Entwicklungen beobachtet, wie etwa die Entwicklung von einer Erarbeiteten Identität zur Diffusion (vgl. MARCIA 1980). Dennoch kritisiert HÖFER (2000) Marcias Modell. Es würde nahe legen, dass „mit dem Erreichen einer erarbeiteten Identität“ (HÖFER 2000, S. 168) der Entwicklungsprozess als abgeschlossen zu betrachten sei. Diese Kritik von Seiten Höfers muss jedoch abgewiesen werden, da Marcia diese lineare Entwicklung in seinem Modell nicht hervorhebt. HAÜBER (1983 & 1995) betont sogar, dass der Weg in Marcias

Modell von jedem Identitätszustand in einen anderen während des gesamten Lebens offen bleibt.

HAUßER (1983) sieht hingegen in Marcias Modell eher das Problem einer starren Persönlichkeitspsychologie, da die Identitätszustände anhand von Querschnittuntersuchungen mit allen möglichen weiteren Persönlichkeitsmerkmalen in Verbindung gebracht werden könnten. Auch WHITBOURNE & WEINSTOCK (1982) sehen dieses Problem.

„Denkt man so, so ist man leicht versucht, unzulässig zu verallgemeinern, da ja das Konzept der ‚Identitätszustände‘ einen gewissen intuitiven Reiz hat. Nichts wäre dann leichter, als Menschen nach ihrem scheinbaren Identitätszustand ein ganzes Bündel von Eigenschaften zuzuschreiben“ (WHITBOURNE & WEINSTOCK 1982, S. 123).

Obwohl Marcia in seinem Modell viele Kritikpunkte an Eriksons Modell berücksichtigt hat, wird auch sein Konzept noch als relativ starr empfunden (vgl. WHITBOURNE & WEINSTOCK 1982; HAUßER 1983). Aus diesem Grund soll ein weiteres Modell betrachtet werden, welches aufgrund des Titels nicht nur viel Flexibilität verspricht, sondern zudem noch die gesellschaftliche Veränderung seit dem Beginn der Selbstkonzeptforschung berücksichtigt.

2.3 HÖFERs Modell der „alltäglichen Identitätsarbeit“

Wie angemessen lassen sich die Folgen der gesellschaftlichen Pluralisierung und Individualisierung für das Subjekt mit den klassischen Identitätstheorien noch fassen? Mit dieser Frage und der These, dass Identitätsentwicklung sich weit weniger substantialistisch und möglicherweise eher „*patchworkartig*“ (HÖFER 2000, S. 182) begreifen lässt, begann Höfer vor zehn Jahren ein Forschungsprojekt zur Identitätsentwicklung junger Erwachsener. Ziel der empirischen und theoretischen Arbeiten war es zu klären, wie junge Erwachsene heute ihre Kohärenzerfahrung angesichts der Vielfalt lebensweltlicher Selbsterfahrungen und der Abnahme gesellschaftlich verfasster Kohärenzmodelle⁹ organisieren. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurde ein Modell entwickelt, das einerseits versuchen sollte, die alltägliche Identitätsarbeit genauer zu beschreiben, statt, wie viele Modelle, nur die Etappen der Entwicklung der Identität vom Kind zum Erwachsenen. Andererseits hatte es den Anspruch,

die partikularistische Sicht vieler Konzepte zu überwinden und zu versuchen, theorieintegrativ unterschiedliche Ansätze und Modelle zu verknüpfen (vgl. HÖFER 2000).

2.3.1 Identitätsentwicklung nach HÖFER

„Identität wird nicht als etwas verstanden, das ein Subjekt ‚ab und zu bildet‘, [...] Subjekte arbeiten (indem sie handeln) permanent an ihrer Identität“ (HÖFER 2000, S. 182).

Höfers Konzept der „alltäglichen Identitätsarbeit“ geht nicht von einem sich entwickelnden, abschließenden Prozess aus, sondern thematisiert Identität als einen fortschreitenden Prozess eigener Lebensgestaltung.

„Identität beinhaltet eine personale Seite, die sich auf die Einzigartigkeit und biographische Einmaligkeit¹⁰ bezieht, und sie hat eine soziale Seite, die sich auf die soziale Selbstverortung in sozialen Kontexten bezieht“ (HÖFER 2000, S. 183).

Identität, laut Ansicht von HÖFER (2000), wird beständig durch eine permanente Passungsarbeit zwischen inneren und äußeren Bedingungen hergestellt. Identitätsbildung erfordert vom Individuum damit ein ständiges „Ausbalancieren“ (HÖFER 2000, S. 183) beider Seiten. In diesem Prozess mit der sozialen und personalen Komponente gewinnen Erfahrungen eine besondere Bedeutung, denn *„in jeder Situation ‚speichern‘ wir anhand von vier Erfahrungsmodi ein kognitives, emotionales, körperliches, soziales und produktorientiertes Bild/Gefühl von uns selbst“ (HÖFER 2000, S. 184).*

Aufgrund dieser Erfahrungen erfolgt die eigentliche Identitätsarbeit durch situative Selbstthematization, deren Integration zu Teilidentitäten und darüber hinaus auf der Metaebene zur Bildung von Identitätskernen (vgl. ebd.).

„In diesen Kernen werden die vielen Erfahrungen aus den Teilidentitäten nochmals unter verschiedenen Aspekten integriert, etwa der Perspektive der Kernnarration, die beschreibt, wie das Subjekt sich übergreifend erzählt, der Perspektive der dominierenden Teilidentität, die angibt, welche der Teilidentitäten für die

Identitätsarbeit momentan die größte Relevanz hat und des Identitätsgefühls, in dem ein Subjekt vor allem die biographischen Bewertungen von sich selbst sammelt und verdichtet“ (HÖFER 2000, S. 187).

Neben der reflexiven Selbstthematisierung gibt es in Höfers Modell noch die zukunftsbezogene Reflexion. Dabei entwirft das Ich optionale „*Identitätsentwürfe, konkretisiert diese zu Identitätsprojekten und versucht, sie zum Gegenstand alltäglicher Lebensführung zu machen*“ (HÖFER 2000, S. 189). Den Unterschied zwischen Identitätsentwürfen und Identitätsprojekten sieht HÖFER (2000) darin, dass Letzteres inneren Beschlusscharakter hat.

„Indem das Projekt abgearbeitet wird, positioniert sich das Selbst ständig neu und evaluiert die Beziehung zwischen Selbstrepräsentation und kognitiver Repräsentation des Projekts“ (ebd.).

„Identität entwickelt sich als kontinuierliche Verschränkung eines (selbst-) reflexiven Verarbeitungsprozesses gegenwärtiger und vergangener Erfahrungen von sich selbst und eines (selbst-) steuernden Gestaltungsprozesses zukünftiger gewünschter Perspektiven/Erfahrungen von sich selbst“ (ebd., S. 183).

Identitätsarbeit beinhaltet demnach nicht nur den Spannungszustand zwischen „alten“ Vorstellungen von sich selbst und aktuell gemachten Erfahrungen, sondern bezieht auch das, was man noch erreichen möchte, mit ein. Nach dieser Vorstellung wird das Passungsverhältnis der Identitätsarbeit als ein konfliktorientierter Spannungszustand verstanden, bei dem es weder um Gleichgewicht und Widerspruchsfreiheit noch um Kongruenz geht. Sondern es geht um ein subjektiv definiertes Maß an „herausgefordert sein“, Ambiguität und dem Gefühl, dass das jeweils gefundene Passungsverhältnis subjektiv stimmig ist.

„Das Subjekt ordnet die einzelnen Selbstthematisierungen entlang seiner zeitlichen (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) und perspektivischen Indizes (beispielsweise körper-, geschlechtsrollenbezogene Selbstthematisierungen) und entlang seiner biographischen Erfahrungen“ (HÖFER 2000, S. 192).

Dabei werden bestimmte Erfahrungen durch das steuernde Element des Identitätsgefühls unterschiedlich gewichtet und in die alltägliche Identitätsarbeit einbezogen. Zu diesem Konzept des Identitätsgefühls gibt es eine Reihe einschlägiger Vorarbeiten (vgl. GREENWOOD 1994; BOHLEBER 1997). BOHLEBER (1997) definiert zum Beispiel das Identitätsgefühl als ein aktives, inneres Regulationsprinzip, das übergeordnet ist und dem einzelne Selbstthematisierungen (er spricht von Selbstrepräsentanzen) unterliegen. Dieses Identitätsgefühl prüft Handlungen und Erfahrungen dahingehend, ob sie zu einem passen, das heißt, ob sie in die zentralen Selbstrepräsentanzen, die für das Identitätsgefühl den Rahmen abgeben, integrierbar sind. Dabei verweist er darauf, dass es nicht nur ein Cluster von zentralen Selbstrepräsentanzen als Bezugsrahmen gibt, sondern mehrere, falls diese nicht integrierbar sind. HÖFER (2000) geht in diesem Zusammenhang nicht davon aus, dass die Verdichtung als einfacher Generalisierungsvorgang vonstatten geht. Vielmehr erfolgt dies entlang zentraler Identitätsziele¹¹. Dieser Annahme legt sie die Entwicklungs- und Motivationstheorien von COMPAS & WAGNE (1991) zugrunde, welche davon ausgehen, dass bedeutsames Handeln im menschlichen Leben dadurch motiviert ist, Ziele zu erreichen. Zurückliegende Erfahrungen bestimmen dabei, wie solche Ziele angegangen werden.

„Hat man beispielsweise in der Jugend zahlreiche Erfahrungen gemacht, dass man über sportliche Aktivitäten mehr ausgelacht als anerkannt wurde, wird man später weniger motiviert sein, über Sport oder generell über körperliche Aktivitäten das Gefühl des anerkannt seins zu suchen, eher vielmehr über bildungsorientierte Tätigkeiten“ (HÖFER 2000, S. 200).

Zudem geht HÖFER (2000) davon aus, dass Personen, die für sich Anerkennung als Identitätsziel hoch gewichten, versuchen werden, in möglichst vielen Identitätsprojekten vor allem eines zu erreichen: stärker anerkannt zu werden. Somit können diese Identitätsziele als generalisierte Standards auch als symbolischer Ausdruck für wünschenswerte Erfahrungen gesehen werden.

„Das Subjekt speichert und verdichtet beispielsweise alle Erfahrungen von Anerkennung aus den verschiedenen Teilidentitäten. Je höher eine Teilidentität dabei in der subjektiven Hierarchie steht, desto prominenter ist der Beitrag für das Gefühl, anerkannt zu werden. Über die Summe der Erfahrungen bildet sich ein generalisiertes

Gefühl heraus, wie anerkannt man sich erlebt beziehungsweise erleben möchte und ein generalisiertes Gefühl, ob und wie man diese Anerkennung erreichen kann“ (ebd.).

Das Identitätsgefühl bildet nach Ansicht von HÖFER (2000) über Bewertungsprozesse, bezogen auf die Identitätsziele, die Schnittstelle zu einem positiven Selbstgefühl und einem positiven Gefühl von Kohärenz.

2.3.2 Kritische Betrachtung des Modells

Obwohl zu Höfers Modell keine kritischen Stimmen in der Literatur gefunden wurden, können auch hier Ansatzpunkte für Kritik entdeckt werden. Diese beziehen sich aber weniger auf die grundsätzlichen Annahmen, sondern auf die Ausführungen und Darstellungen Höfers. Während positiv hervorzuheben ist, dass sie in ihrem Modell Starrheit durch Dynamik ersetzt, bleibt kritisch anzumerken, dass viele ihrer Annahmen als gegeben dargestellt werden. HÖFER (2000) gibt keine zu Grunde liegenden Erklärungen oder weitere Autoren zur Belegung ihrer Aussagen an. So unterteilt sie beispielsweise Identität in Teilidentitäten und einer Metaidentität. Ihre Annahme der Metaidentität wird ausführlich dargestellt, wohingegen das Konstrukt „Teilidentität“ weder erklärt noch beschrieben wird. HÖFER (2000) stellt zwar dar, wie Teilidentitäten entstehen, aber wofür sie notwendig sind bzw. wodurch sich die Teilidentität voneinander unterscheiden wird als bekannt vorausgesetzt. Die Annahme dieser Unterscheidung, Meta- und Teilidentität, wird auch nicht durch weitere Literaturangaben bekräftigt.

Des Weiteren geht das Modell davon aus, dass Erfahrungen für die alltägliche Identitätsarbeit äußerst notwendig sind. Diese Annahme scheint grundsätzlich nichts Neues zu sein, da sie in vielen anderen Modellen auch hervorgehoben wird (vgl. MARCIA 1980 & 1993; ERIKSON 1994; HAÜBER 1995). Auffällig ist aber in diesem Zusammenhang, dass HÖFER (2000) nicht näher darauf eingeht, was in ihrem Modell unter „Erfahrung“ zu verstehen ist. Ist jede Sekunde des Lebens, alles was ein Mensch erlebt, und scheint es auf den ersten Blick noch so unbedeutend, eine identitätsrelevante Erfahrung? Dies bleibt in ihrer Ausführung unbeantwortet. HAÜBER (1995) spricht in diesem Zusammenhang von „*kritischen Lebensereignissen*“ (HAÜBER 1995, S. 84). Darunter versteht er „*solche im Leben einer Person auftretende Ereignisse [...], die durch Veränderungen der (sozialen) Lebenssituation der Person gekennzeichnet sind und die mit entsprechenden Anpassungsleistungen durch die Person beantwortet werden müssen*“ (ebd., S. 86). Kritische Lebensereignisse müssen jedoch nicht an sich identitätsrelevante Folgen nach sich ziehen.

„Ein und dasselbe Ereignis kann bei einem ersten Menschen eine psychosoziale Reifung, bei einem anderen keine wesentlichen Veränderungen und erst beim dritten

nachteilige psychosomatische Folgen hervorrufen“ (B.S. DOHRENWEND & B.P. DOHRENWEND 1980, S. 2; zitiert nach HAÜBER 1995, S. 86).

Die „*subjektive Bedeutsamkeit*“ (HAÜBER 1995, S. 86) eines Ereignisses für die jeweilige Person ist nach HAÜBER (1995) entscheidend dafür, ob diese Erfahrung als identitätsrelevant bewertet wird oder nicht.

„Subjektive Bedeutsamkeit ist nichts anderes als die wahrgenommene Wichtigkeit, die ein Gegenstand für einen Menschen hat“ (HAÜBER 1995, S. 8).

Das emotionale Pendant zu diesem kognitiven Orientierungsinstrument liegt in der „*Betroffenheit*“ (ebd., S. 9).

„Was einen sehr betroffen macht und beschäftigt, geht in die Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung ein. Was einen emotional nicht berührt und kalt lässt, wird auch nicht identitätsrelevant“ (ebd.).

Da Ereignisse sowohl emotional als auch kognitiv vom Individuum bewertet und je nach Ergebnis mehr oder weniger in die alltägliche Identitätsarbeit integriert werden, muss nicht jedes kritische Lebensereignis identitätsrelevant sein. Der Umkehrschluss daraus ist, dass aber auch – vielleicht auf den ersten Blick unbedeutende – „alltägliche“ Erfahrungen je nach Bewertung identitätsrelevant sein können. Somit liegt es in der subjektiven Bewertung der Person, welche Erfahrung für den Aufbau bzw. die Anpassung des Selbstkonzeptes bedeutsam ist und welche nicht.

2.4 Zusammenfassung

Aus den dargestellten Modellen werden nun jene Merkmale herausgearbeitet, welche zur Entwicklung bzw. Beeinflussung des Selbstkonzeptes von den jeweiligen Autoren als notwendig erachtet werden. Auf dieser Basis wird eine für die vorliegende Arbeit gültige Definition von „Selbstkonzept“ formuliert. Diese Definition ist Grundlage der später vorgestellten Untersuchung.

Einig sind sich die genannten Autoren darüber, dass sich Identität durch eine aktive, selbstreflexive Auseinandersetzung der Person mit der konkreten sozialen Wirklichkeit bildet. Nach Erikson besteht diese aus der unmittelbaren Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit, und der damit verbundenen Wahrnehmung, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen (vgl. Abschnitt I.2.1.1). Aber nicht nur die Wahrnehmungsleistung (der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit) muss von dem Individuum erbracht werden – die Selbst-Vorstellungen, die aus den durchlebten Krisen stammen, sind vom Individuum zu prüfen, zu sortieren und zu integrieren. Auch Marcia stellt diesen Prozess der bewussten, selbstreflexiven Auseinandersetzung mit verschiedenen Rollen und Überzeugungen in den Vordergrund seines Modells. Nur über die aktive Selbst-Exploration, welche optimalerweise mit einer Entscheidung endet, führt die Identitätsentwicklung zum Stadium der „Erarbeiteten Identität“ (vgl. Abschnitt I.2.2.1). Höfer differenziert die von dem Individuum zu erbringende Leistung noch weiter in einen retro- und prospektiven Reflexionsprozess, sowie in einen konfliktorientierten Managementprozess mit der Identität als übergreifendem Steuerungsprozess (vgl. Abschnitt I.2.3.1). Dabei stellt Höfer die Person als Akteur in den Mittelpunkt ihrer Annahmen. Somit kann gefolgert werden, dass das Selbstkonzept nicht per se entsteht, sondern es einer aktiven Konstruktionsleistung des Individuums bedarf, seine Identität zu erzeugen und zu ändern.

Ein weiteres übereinstimmendes Merkmal der Identitätsmodelle ist die psychosoziale Konnotation des Identitätsbegriffes.

Erikson bezieht diesen Aspekt in seinem Modell insofern ein, als dass er von einer Gruppen-Identität ausgeht, in deren Kontinuität sich das Individuum mit seinen Handlungsqualifikationen einordnen und im sozialen Organisationsgefüge eine akzeptierte

Position übernehmen kann (vgl. Abschnitt I.2.1.1). Auch durch Marcias Modell zieht sich der psychosoziale Gedanke. So betont er, dass im Stadium der „übernommenen Identität“ Normen, Werte und Ziele, die durch signifikant andere vorgegeben wurden, von dem Individuum übernommen werden. Die Person sollte mit verschiedenen Rollen und Fragen der Einschätzung von Werten und Überzeugungen experimentieren („Moratorium“ und „Krise“), um zu einem eigenen Standpunkt – losgelöst von anderen – zu gelangen („erarbeitete Identität“). Um dies alles ausprobieren zu können, bedarf es anderer Personen. Diese dienen einerseits als Vorlage von Werten und Überzeugungen, andererseits reagieren sie im Sinne eines sozialen Spiegels auf das „Experimentieren“ des Individuums (vgl. Abschnitt I.2.2.1). Zusammenfassend kann folgende Definition von „Selbstkonzept“ als Grundlage der weiteren Arbeit festgehalten werden:

Selbstkonzept bezeichnet ein dynamisches System (Konzeptmuster) aus verschiedenen, sich in unterschiedlichem Maße beeinflussenden Selbstkonzepten (Teilidentitäten). Es beruht auf Erfahrungen, die vom Individuum als *„gespeicherte Informationen in das eigene Bezugssystem eingeordnet“* (DEUSINGER 1986, S. 11) und mit Bedeutungen und Werten aus intrapersonaler Reflexion und interaktionaler Rückmeldungen abgeglichen werden.

Um die Frage, welchen Einfluss eselgestützte Fördermaßnahmen auf das Selbstkonzept ihrer Adressaten haben, beantworten zu können, ist es interessant zu klären, ob es einen Adressatenkreis gibt, den es hier besonders zu berücksichtigen gilt. Nach Eriksons Phasenlehre kommt die Identitätsentwicklung in der Phase der Adoleszenz zu ihrem Höhepunkt, tritt in ihre kritische Phase und erfährt ihre bleibende Lösung gegen Ende dieses Stadiums. Erikson spricht davon, dass Jugendliche in diesem Prozess der Identitätsbildung vorangegangene kindliche Identifikationen aufarbeiten, sich für Rollen und Laufbahnen entscheiden und Vertrauen gewinnen, um die Einheit und Kontinuität ihrer Identität über ein Leben hinweg aufrechterhalten zu können (vgl. Abschnitt I.2.1.1). Marcia lässt die Frage nach einem zu bevorzugenden Adressatenkreis offen, in dem er sich in seinem Modell von dieser Phasenlehre löst. Seiner Meinung nach gibt es keine festgelegte Phase der Identitätsentwicklung – der Weg von jedem Identitätszustand in einen anderen ist während der gesamten Lebensspanne offen. Dies impliziert aber nicht die Annahme, dass die Phase der

Adoleszenz für die Identitätsentwicklung außer Acht gelassen werden sollte, sondern dass auch in dieser Phase eine „erarbeitete Identität“ möglich ist (vgl. Abschnitt I.2.2.1).

Nach Höfer entsteht „*das Identitätsgefühl [...] als Verdichtung biographischer Erfahrungen und Bewertungen der eigenen Person auf der Folie zunehmender Generalisierung der Selbstthematization und der Teilidentitäten*“ (HÖFER 2000, S. 199). Da sich Erfahrungen im Laufe des Lebens summieren, kann nach dieser Ansicht davon ausgegangen werden, dass sich das Selbstbild bei älteren Personen mehr gefestigt und bestätigt hat als bei Jüngeren, welche wahrscheinlich weniger erlebt haben. Folglich erscheint eine pädagogische Intervention mit Ziel der Beeinflussung des Selbstkonzeptes bei einem weniger gefestigten Identitätsgefühl „erfolgversprechender“, als bei einer Person, deren Identitätsgefühl sich durch zahlreiche Erfahrungen und deren Bewertungen verdichtet hat.

Fasst man nun alle Aussagen zusammen, so kommt man zu dem Schluss, dass besonders Jugendliche als Adressaten in den Fokus identitätsrelevanter Interventionen rücken, nicht nur deshalb weil die Entwicklung im Jugendalter als „*eine Phase innerhalb des Lebenszyklus*“ angesehen wird, „*die durch das Zusammenspiel biologischer, intellektueller und sozialer Veränderungen zur Quelle vielfältiger Erfahrungen wird*“ (OERTER & MONTADA 1998, S. 310).

So lässt sich abschließend feststellen, dass die Identitätsarbeit grundsätzlich ein lebenslanger Prozess ist. Dennoch ist aber davon auszugehen, dass die Adoleszenz eine für die Identitätsentwicklung besonders bedeutsame Phase darstellt.

II. ESELGESTÜTZTE FÖRDERMASSNAHMEN

1. Formen tiergestützter Interventionen

Die mittlerweile weltweit größte Organisation, welche sich mit tiergestützten Interventionen und der Ausbildung von Tieren und Tierführern auseinandersetzt, wurde 1977 unter dem Namen *Delta Foundation* (später bekannt unter *Delta Society*) in den USA gegründet. 2012 änderte sie ihren Namen um in *Pet Partners*, um ihrem Auftrag noch deutlicher Ausdruck zu verleihen. *Pet Partners* unterteilt tiergestützte Interventionen in vier Gruppen, welche unterschiedliche Arbeitsformen repräsentieren (vgl. PET PARTNERS, 2015).

Animal-Assisted Intervention (AAI) sind grundsätzlich zielorientierte und strukturierte Interventionen, welche Tiere bewusst in den Gesundheits-, Pädagogik- oder Sozialbereich für therapeutische Zwecke und zur Verbesserung der Gesundheit und dem Wohlbefinden einbeziehen. *Animal-Assisted Therapy* (AAT), *Animal-assisted Education* (AAE) und *Animal-Assisted Activities* (AAA) sind alles Formen der *Animal-Assisted Intervention*.

Bei der *Animal-Assisted Therapy* (AAT) handelt es sich um eine zielgerichtete Intervention, bei der das Tier spezifische Kriterien erfüllt und als Bestandteil des Behandlungsprozesses betrachtet wird. Das speziell dafür ausgebildete Personal aus dem Gesundheits- oder Sozialbereich führt die Intervention im Rahmen der Berufsausübung durch. PET PARTNERS (2015) hält fest, dass für jede Einheit genaue Ziele definiert und identifiziert, der Fortschritt und die Aktivität genau dokumentiert und evaluiert werden müssen.

Animal-Assisted Education (AAE) ist eine zielorientierte, geplante und strukturierte Intervention, angeleitet von einem allgemeinqualifizierten Pädagogen oder Sonderpädagogen. Der Focus liegt hierbei auf theoretischen Zielen, sozialen Fähigkeiten und kognitiven Fertigkeiten, wobei der Fortschritt der Schüler sowohl gemessen als auch dokumentiert wird (vgl. PET PARTNERS, 2015).

Animal-Assisted Activities (AAA) wird definiert als Aktivität, welche sich motivationale, pädagogische, freizeitbezogene Möglichkeiten zur Förderung der Lebensqualität zu Nutze macht. Diese tiergestützten Aktivitäten können in einer Vielzahl von Settings stattfinden und

werden von speziell geschultem Fachpersonal, Paraprofessionellen oder auch Freiwilligen gemeinsam mit einem Tier durchgeführt, welches spezielle Kriterien erfüllt (vgl. PET PARTNERS, 2015).

Viele Autoren beziehen sich auf die Klassifizierung nach *Delta Society* (seit 2012 unter der Firmierung *Pet Partners* bekannt). KLOTZ (2012) berücksichtigt ebenfalls diese vier Unterteilungen, weist jedoch auf die Schwierigkeit bei der Zuteilung von Aktivitäten in die jeweilige Kategorie hin.

„Die Inhalte dieser Untergruppen sind oft fließend, viele Übungen können in mehreren Kategorien angewandt werden“ (KLOTZ 2012, S. 183).

Auch hinge es von der Flexibilität und dem Engagement des Tierhalters, des Therapeuten bzw. Pädagogen und eine Maßnahme begleitenden Person ab, wie sich ein Termin gestaltet (vgl. ebd.). Als Beispiel hierfür führt sie eine als Animal-Assisted Activity geplante Eselwanderung auf, welche bei einem Teilnehmer therapeutische Wirkung zeigte, indem das Erlebnis mit den Eseln ihm aus einem „Tief“ (KLOTZ 2012, S. 183) geholfen hat und dies auch noch nach Monaten nachhaltige Wirkung zeigt (vgl. KLOTZ 2012).

„Im umgekehrten Fall ist natürlich genauso gut möglich, dass mehrere Termine einer intensiven tiergestützten Therapiemaßnahme bei einzelnen Klienten kaum Wirkung zeigen“ (KLOTZ 2012, S. 183).

Die *European Society for Animal Assisted Therapy* (ESAAT) sieht diese Zuordnungen nicht nur als schwierig an, sondern findet diese strikte Unterteilung sehr problematisch, welche sogar politische Folgen nach sich zieht.

„Die teils strenge Abgrenzung der unterschiedlichen Begrifflichkeiten und ihre Aufsplitterung führt in der Praxis zu enormen Problemen. Sie ist aus Sicht der ESAAT eine Ursache der bisher geringen Anerkennung der tiergestützten Therapie bei den politischen Entscheidungsträgern. Die bislang von der Delta Society vorgenommenen Unterscheidungen sind heute für Europa in der Praxis nicht zielführend“ (ESAAT 2012).

Aus diesem Grund befürwortet ESAAT (2012) die Aufhebung dieser Kategorisierung und empfiehlt den Begriff „tiergestützte Therapie“ als Überbegriff für alle tiergestützten Maßnahmen beizubehalten.

„Der Begriff „tiergestützte Therapie“ wird seit vielen Jahren für den therapeutischen und pädagogischen Einsatz von Tieren verwendet. Daher erscheint es sinnvoll diesen als Überbegriff umfassend für alle tiergestützten Maßnahmen (wie z.B. tiergestützte Interaktion, tiergestützte Pädagogik, tiergestützte Förderung, tiergestützte Interventionen) zu benützen. Therapie wird hier umfassend im Sinne einer professionellen Helferbeziehung mit Einflussnahme auf den Menschen verstanden. Damit umfasst der Begriff auch präventive und fördernde Maßnahmen“ (ESAAT 2012).

Da Frau Anahid Klotz die von der Absolventin begleitete Aktion mit den Schülern der Mittelschule Carl-Orff Dießen als *eselgestützte Fördermaßnahme* bezeichnet, soll diese Benennung im Besonderen in der vorliegenden Arbeit beibehalten werden. Ist jedoch allgemein von tiergestützten Maßnahmen die Rede, wird hier der Empfehlung von ESAAT Folge geleistet und diese als *tiergestützte Therapie* bezeichnet.

2. Besonderheit von eselgestützten Fördermaßnahmen

Seit zirka fünftausend Jahren zählt der Esel im häuslichen Umfeld der Menschen zu den Nutztieren. Sein wunderbarer Charakter und die hervorragenden Eigenschaften als Freizeit-, Pädagogik- und Therapietier werden erst seit wenigen Jahren entdeckt, obwohl seit jeher von den Eseln eine stille Faszination auszugehen scheint (vgl. BITALA 2007).

„Die meisten Erwachsenen und Kinder fühlen sich von Eseln magisch angezogen, auch wenn sie andererseits von Pferden Angst haben sollten. Es kommt nicht von ungefähr, dass Esel in den meisten Märchen auftauchen und aus der Weihnachtsgeschichte nicht wegzudenken sind“ (BITALA 2007).

Auch HAFNER (2013) betont die zunehmend wichtige Rolle des Esels in der tiergestützten Therapie, jedoch führt sie hier keine explizite Begründung auf (vgl. HAFNER 2013).

Was unterscheidet aber den Esel von anderen in der tiergestützten Therapie eingesetzten Tieren und macht ihn dadurch so wertvoll für den Einsatz in diesem Bereich?

2.1 Äußeres Erscheinungsbild des Esels

KLOTZ (2012) betont hier die fünf Wahrnehmungssinne, welche im attraktiven Äußeren des Esels deutlich präsentiert sind und eine Chance darstellen, die eigene Wahrnehmung in allen Formen anzuregen (vgl. KLOTZ 2012).

Wahrnehmungssinn	Erkennbarkeit beim Esel
Hören	DAS Markenzeichen des Esels: große lange Ohren, die sich deutlich in alle Richtungen bewegen
Sehen	Große, meist dunkle, seitlich am Kopf sitzende Augen, die 320° rundum blicken können. Dabei sind die Augen oft mit konträren Fellfarben umrandet, was sie noch markanter macht
Fühlen	Großflächiges Fell, das als Tastmedium auf feinste Berührungen reagiert, lange Tastaare rund um die Nüstern
Schmecken	Großes Maul und gut einsehbares Gebiss, deutliche Kaugeräusche
Riechen	Große runde Nüstern, die ihre Form je nach Gemütszustand gut erkennbar ändern

Abb. 2 Wahrnehmungssinne des Esels (KLOTZ 2012, S. 191).

Neben der besonders starken Ausprägung der Sinnesorgane des Esels ist jedoch auch seine Physiognomie attraktiv für den Einsatz als Therapietier.

„Seine Körpergröße ist angepasst an die Erreichbarkeit für Menschen, sowohl für solche, die selber stehen/gehen können, als auch für an den Rollstuhl gebundene. Seine schönen Fellzeichnungen/Farben erwecken Faszination über seine Ästhetik. Seine langen Beine, dazu die kleinen Hufe, wirken ästhetisch. Die schmale Brustpartie wirkt zierlich und hilft, weniger Scheu vor der Stärke des Tieres zu haben. Im

Vergleich wirkt die breite Brustpartie eines Ponys bulliger und kraftvoller. Der große Kopf zum relativ schmalen Hals erweckt Assoziationen zum Kindchenschema. Sein kompakter und doch schlanker Körper (soweit der Esel in gesundem Ernährungszustand ist) eignet sich, Patienten aufsitzen oder aufliegen zu lassen. Sein Rücken ist schmal und – von hinten gesehen – konkav, sodass zum Beispiel Kinder mit Spastiken in Beinen und Hüfte trotzdem gut auf dem Esel Platz nehmen können. Im Vergleich ist zum Beispiel die Breite eines Ponyrückens oft hinderlich, spastisch gelähmten Patienten einen bequemen und aufrechten Sitz zu ermöglichen.“ (KLOTZ 2012, S. 191f).

Aber nicht nur diese äußerlichen Faktoren machen den Esel als Therapietier interessant, sondern vor allem sein spezifischer Charakter, der nach KLOTZ (2012) ebenso berühmt wie leider oft falsch interpretiert ist.

2.2 Charaktereigenschaften des Esels

„Des Esels Selbständigkeit, Klugheit, Besonnenheit, Geduld, Beharrlichkeit und Treue werden oft abgetan mit dem Urteil 'sturr'. Sobald der Mensch sich selbst die Chance einräumt, das Wesen des Esels genauer kennen zu lernen, tun sich völlig neue Perspektiven auf“ (KLOTZ 2012, S. 192).

Der Esel wurde von jeher und wird leider noch immer in seinen Charaktereigenschaften verkannt. So wird z.B. Gelassenheit mit Faulheit und Vorsicht mit Dummheit oder Sturheit verwechselt und sein Verhalten meistens missverstanden und falsch eingeschätzt, weshalb er nach HAFNER (2013) leider einen völlig ungerechtfertigten schlechten Ruf hat. Hierbei bezieht sie sich auf Mark Twain, der in seinem 1893 verfassten „Pudd'nhead“ nach HAFNER (2013) sehr treffend zum Ausdruck bringt.

„Es gibt keinen Charakter, mag er noch so gut und edel sein, der nicht durch Spötteleien, mögen sie noch so armselig und geistlos sein, verleumdet werden kann. Man betrachte zum Beispiel den Esel: Sein Charakter ist beinahe tadellos, seine Intelligenz ist der aller geringeren Tiere überlegen, doch sieht, was Spötteleien aus ihm

gemacht haben. Statt dass wir uns geschmeichelt fühlen, wenn man uns einen Esel nennt, fühlen wir uns beunruhigt“ (TWAIN, zit. nach HAFNER 2013, S. 6).

Gerade weil der Esel ein hohes Maß an Gelassenheit besitzt, behutsam, sanft und ruhig im Umgang ist, eignet er sich hervorragend als Therapietier (vgl. KLOTZ 2012). Esel sind sehr gesellige Tiere und feinfühlig im Umgang mit Menschen. KLOTZ (2012) hat die Erfahrung gemacht, dass gerade Menschen mit einer Behinderung rasch das Vertrauen und den Zugang zum Esel finden.

„Dieser würde ihn nie anrempeeln, oder gar versuchen, ihn zu treten. Vorausgesetzt, man ist in seinem eigenen Verhalten ehrlich, offen und konsequent (KLOTZ zit. nach BITALA 2007).

Der Esel ist ein Meister im Zeigen und Wahren von Grenzen. Unbeabsichtigte Fehler verzeiht er hingegen großzügig, steht souverän mitten im größten Chaos und durchdenkt die Lage (HAFNER 2013). Der Esel handelt klug und man kann sich auf ihn verlassen. Esel sind außerdem sehr trittsicher und planen jeden Schritt vorsichtig im Voraus.

„Sie würden niemals einen Weg gehen, den sie als gefährlich oder unsicher einstufen (KLOTZ zit. nach BITALA 2007).

All diese Attribute machen den Esel für KLOTZ (2012) einzigartig und zu einem verlässlichen Therapietier (vgl. KLOTZ 2012).

3. Aspekte der Tierethik und des Tierwohlseins

„Tiere in menschlicher Obhut haben einen Anspruch auf tierschutz- und tierartgerechte Behandlung. Dies auch und besonders dann, wenn sie für uns arbeiten. Sie müssen als Mitgeschöpfe behandelt werden. Wenn sie nicht als solche behandelt werden, können sie auch nicht eine positive Wirkung im Bereich der Mensch-Tier-Beziehung entfalten“ (GROBE-SIESTRUP 2003, S. 115).

Dies bedeutet vor allem, dass alle Beteiligten die Würde des Tieres anerkennen müssen und keine Leistungen verlangen dürfen, die von der jeweiligen Tierart quantitativ und qualitativ nicht erbracht werden können (vgl. GROBE-SIESTRUP 2003). Die eselgestützte Fördermaßnahme von Frau Klotz trägt diesen Anforderungen dadurch Rechnung, dass sie Vorreiterin und Ausbilderin im Bereich *Natural Horsemanship* speziell für Esel ist.

Ursprünglich bezog sich das *Natural Horsemanship* als Sammelbezeichnung für die Reitkunst im Allgemeinen. Heutzutage versteht man unter Horsemanship, auch erweitert als „Natural (oder „Good“) Horsemanship“ bezeichnet, die Kunst, mit Pferden natürlich, das heißt pferdegerecht/pferdeverständlich umzugehen. Der Umgang soll vor allem für das Pferd Sinn haben. Das Ziel des Horsemanship ist die harmonische Partnerschaft zwischen Mensch und Tier. Sowohl bei der Bodenarbeit, als auch beim Reiten sollen nur Methoden und Hilfsmittel angewendet werden, die das Pferd nicht überfordern und ihm keine Schmerzen oder Angst zufügen. Der Reiter oder Pferdeausbilder soll die Körpersprache des Pferdes verstehen und richtig deuten um mit dem Pferd zu kommunizieren und gleichzeitig die Führungskompetenz bewahren (vgl. KLOTZ 2012). KLOTZ (2012) hat diese Grundeinstellung gegenüber Pferden auf Esel übertragen und eine Ausbildung bei Pat Parelli, dem Gründer des *Parelli Natural Horsemanship*, absolviert. Sie lebt diese eselgerechte Art der Kommunikation nicht nur im Umgang mit ihren Tieren, sondern lehrt sie vor allem ihren Klienten und Seminarteilnehmern. Außerdem sind regelmäßige Pausen, in denen die Tiere sich frei in der Herde bewegen und auf der Wiese grasen können, gegeben. Dadurch sind der tierethische Aspekt und das Tierwohlsein bei den eselgestützten Fördermaßnahmen sicher gestellt.

III. SELBSTKONZEPT UND ESELGESTÜTZTE FÖRDERMASSNAHMEN

SPITCZOK VON BRISINSKI (2012) fand in seiner Recherche keine einheitliche theoretische Grundlage, jedoch eine Reihe diskutierter plausibler Wirkmechanismen wie Therapietiere als sozialer Vermittler, Medium für emotionale Themen, Fokus von Aufmerksamkeit und Mittel zur Beruhigung, als Bindungsobjekt, Quelle sozialer Unterstützung, und als lebendiges Instrument zum Erlernen neuer Fertigkeiten, Denk- und Verhaltensweisen (vgl. SPITCZOK VON BRISINSKI 2012).

Deshalb wird es für die Bearbeitung dieses Thema als zielführend gesehen, die das Selbstkonzept bestimmenden Faktoren den Wirkmechanismen der tiergestützten Therapie gegenüber zu stellen.

1. Selbstkonzept und eselgestützte Fördermaßnahmen

Wie bereits unter Abschnitt I.2.4 festgestellt wurde, sind für die Identitätsentwicklung solche Erfahrungen bedeutsam, welche vom Individuum durch eine aktive Konstruktionsleistung vor dem Hintergrund bisheriger Erfahrungen bewertet und je nach Ergebnis mehr oder weniger bedeutsam in das individuelle Konzept integriert werden. Diese Bewertung der Erlebnisse kann sowohl durch intrapersonale Reflexion, als auch durch interaktionale Rückmeldungen erfolgen. Da die Adoleszenz eine bedeutende Phase in der Identitätsentwicklung darstellt, sollten besonders Jugendliche als Adressaten in den Fokus identitätsrelevanter Interventionen rücken.

Daraus lassen sich für das Selbstkonzept folgende Faktoren ableiten:

- a) Es müssen Erfahrungsräume angeboten werden, in welchen das Individuum unterschiedliche Erfahrungen machen kann.

- b) Die bewusste, aktive, selbstreflexive Auseinandersetzung der Person mit den konkreten Erfahrungen ist notwendig.
- c) Andere Personen sind einerseits als Vorlage von Werten und Überzeugungen nützlich, andererseits geben sie dem Individuum im Sinne eines sozialen Spiegels Rückmeldung über sein Verhalten.
- d) Jugendliche gilt es besonders zu berücksichtigen.

OTTERSTEDT (2003) räumt ein, dass die tiergestützte Therapie diese Erfahrungsräume anbieten kann, in denen die Interaktion mit einem Gegenüber, repräsentiert durch ein Tier, geübt wird.

„Die Beziehung zum DU, hier das Tier, erfahren wir im Dialog mit unserem Gegenüber. Im Zwiegespräch, ob nun verbal oder nonverbal, sind wir bemüht - im Sinne des grooming-Talk - eine gemeinsame Kommunikationsebene zu finden. Die Imitation des Dialogparts des anderen ist sicherlich eine der schlichtesten Formen des Dialoges. Aber bereits die Bestätigung der Imitation vermittelt uns das Gefühl des Angenommenwerdens und wir öffnen uns für alternative Kommunikationswege, für neue Dialogpartner, usw.“ (OTTERSTEDT 2003, S. 65).

Da die tiergestützte Therapie den Menschen nach OTTERSTEDT (2003) nicht kognitiv, sondern vor allem emotional anspricht, ist dieser Erfahrungsraum besonders geeignet für die Einflussnahme auf das Selbstbewusstsein.

„Diese Öffnung geschieht nicht durch einen kognitiven Prozess, durch eine Willensanstrengung, vielmehr durch ein Sich-Lösen von ICH-bezogenen Zweifeln und Ängsten. Weil das DU uns annimmt, trauen wir uns mehr zu. Unser Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl steigt, unsere körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte, unsere sozialen Talente werden be- bzw. gestärkt. Der Kontakt mit Tieren fördert auf mannigfaltige Weise den Menschen“ (ebd.).

Dadurch wird auch der Aussage HAÜBERS (1995), *„was einen emotional nicht berührt und kalt lässt, wird auch nicht identitätsrelevant“* (HAÜBER 1995, S. 8) Rechnung getragen. Auch dient die für die Tiere verantwortliche Bezugsperson als Vorbild. Die Jugendlichen bekommen im vorgelebten Umgang mit dem Tier durch die Anleiterin implizit Werte

vermittelt. Werden diese von den Jugendlichen so nicht umgesetzt, erhalten sie durch das Tier eine unmittelbare Rückmeldung. Hinzu kommt, dass gerade Kinder und Jugendliche für den Kontakt zu Tieren besonders empfänglich sind (vgl. ENDENBURG 2003). Somit würde die tiergestützte Therapie den oben genannten Faktoren des Selbstkonzeptes Rechnung tragen. Jedoch kann diese Schlussfolgerung nicht generalisiert werden.

Wie im Teil II.1 dargestellt wird, ist die Tiergestützte Therapie in ihren Möglichkeiten vielfältig und bietet Raum für individuelle Lernprozesse. Allerdings macht sie das auch angreifbar und lässt Konturen verschwimmen (vgl. ESAAT 2012). Der Begriff „tiergestützte Therapie“ kann leicht als Sammelbecken für alle möglichen Aktionen von unterschiedlich hochwertig bzw. mangelhaft ausgebildeten und qualitativ gut oder schlecht arbeitenden Anbietern missbraucht werden. Ein vorliegendes Zertifikat ist hierbei leider kein Gütekriterium für die tatsächliche Arbeit. Dies wirkt sich negativ auf die Professionalisierung der tiergestützten Therapie aus (vgl. ESAAT 2012).

Natürlich gibt es Untersuchungen, die belegen, dass die bloße Anwesenheit eines Tieres positive Effekte auf die Selbstbewertung haben können (vgl. BERGESEN 1989, zit. nach ENDENBURG 2003). Jedoch weist ENDENBURG (2003) durch die Darstellung der Untersuchungen von MELSON (1988) darauf hin, dass *„nicht allein das Besitzen eines Tieres, sondern die Beschäftigung mit ihm entscheidend für positive Resultate war“* (ENDENBURG 2003, S. 121). Für OTTERSTEDT (2003) muss diese Beschäftigung nicht zweckgebunden oder vorgegeben sein.

„Vor allem die freie Begegnung mit dem Tier kann sowohl die körperlichen, seelischen, mentalen Kräfte und die sozialen Talente des Menschen stärken“ (OTTERSTEDT 2003, S. 65).

Aus diesem Grund sollte genau hinterfragt werden, wie die tiergestützte Intervention aufgebaut ist und von welchem Verständnis die jeweiligen Anbieter ausgehen, bevor über Möglichkeiten und Wirkung der Maßnahme auf das Selbstkonzept ihrer Adressaten geurteilt wird. Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten eselgestützten Fördermaßnahmen beinhalten sowohl klar strukturierte, zielorientierte pädagogische Elemente mit Zielüberprüfung, als auch freie Interaktionsmöglichkeiten. Die pädagogische Aktion vollzieht sich dabei in der Förderung und Unterstützung des Individuums während der Aktivitäten,

sowie in der Ermöglichung und Verarbeitung von Erlebnissen im Rahmen einer Besprechung mit der Anleiterin, Frau Klotz, und einer Abschlussauswertung (siehe *Anhang A* und *B*). Diese Maßnahme hat den Anspruch, dass der Einzelne mit sich und/oder der Gruppe intensive Erlebnisse erfährt, die den Kern seiner Persönlichkeit treffen und mit denen er sich zuerst handelnd und dann reflexiv auseinandersetzt (z.B. in dem das Ziel, Esel geht über ein ihm unbekanntes Hindernis, zuerst nicht erreicht und dann mit Hilfe der Reflexion mit Frau Klotz und der darauf folgenden Modifikation des eigenen Verhaltens, letztendlich doch erfolgreich wird). Frau Klotz lebt den Jugendlichen hierbei als Vorreiterin und Ausbilderin des *Natürlichen Horsemanship mit Eseln* eine tiergerechte und harmonische Partnerschaft zwischen Mensch und Tier vor.

Vor diesem Hintergrund wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass die tiergestützte Pädagogik als Medium der Persönlichkeitsentwicklung geeignet ist. Ob diese Schlussfolgerung subjektiv gefärbt ist, soll ein Blick auf den aktuellen Forschungsstand klären.

2. Überblick über die Forschungslage zur tiergestützten Therapie

Da die Literaturrecherche keine Ergebnisse über Studien im Bereich der eselgestützten Therapie ergab, können hier nur Metaanalysen über die generelle Wirksamkeit tiergestützter Interventionen und im Besonderen Untersuchungen, welche den Bereich „Selbstwert und Selbstkonzept“ annähernd ansprechen, aufgeführt werden – unabhängig von der gewählten Tierart, der Interventionsdauer oder dem Klientel.

2.1 Übersichtsarbeiten und Metaanalysen

In den vergangenen drei Jahrzehnten konnten zahlreiche Studien vielfältige Effekte und Wirkungen von Tierbesitz, Tierkontakt und tiergestützten Therapien nachweisen. PROTHMANN (2008) beschreibt, dass Tiere dabei nie isoliert auf die einzelnen Ebenen wirken, sondern die physiologische, die psychische und die soziale Ebene vielmehr in einer engen Wechselwirkung zueinander stehen, wobei psychische Wirkungen Änderungen physiologischer Parameter bedingen und umgekehrt (vgl. PROTHMANN 2008).

Auf NESTMANN (1992) geht folgender detaillierte Überblick über die bio-psycho-sozialen Wirkungsweisen der Mensch-Tier-Begegnung zurück (vgl. NESTMANN, zitiert nach OTTERSTEDT 2003, S. 66ff.):

Physische / physiologische Wirkungen
Senkung des Blutdrucks Herzfrequenz, Puls- und Kreislaufstabilisierung (über Streicheln, reine Präsenz)
Muskelentspannung Körperkontakt, entspannte Interaktion
Biochemische Veränderungen und neuro-endokrine Wirkungen Schmerzverringering, Beruhigung und euphorisierende Effekte durch Freisetzung von Beta-Endorphinen (Stabilisierung des Immunsystems) über erregungssenkendes Lachen/Spielen
Verbesserung von Gesundheitsverhalten Allgemeine motorische Aktivierung, Bewegung an frischer Luft/beim Spiel, Muskulaturtraining, Aktivierung der Verdauung, Anregung zu besserer Ernährung/Körperpflege, Reduzierung von Übergewicht/Alkohol- und Nikotingenuss, Förderung von Regelmäßigkeit/Tagesstruktur
Praktische/technische Unterstützung (insbesondere Servicetiere) Führung und Leitung (Blinde, Gehörlose), Schutz und Sicherheit, Arbeits-, Aufgabenerleichterung

Mentale / psychologische Wirkungen
<p>Kognitive Anregung und Aktivierung Lernen über Tiere und Tierhaltung, Anregung des Gedächtnisses (Tiernamen, etc.), Austausch und Gespräch mit anderen Menschen</p>
<p>Förderung emotionalen Wohlbefindens Akzeptiertwerden, Geliebtwerden, Zuwendung, Bestätigung, Trost, Ermunterung, Zärtlichkeit, Intensität, spontane Zuneigung und Begeisterung usw.</p>
<p>Förderung von positivem Selbstbild, Selbstwertgefühl, Selbstbewusstsein Konstante Wertschätzung, Erfahrung von Autorität und Macht, Bewunderung erfahren, Gefühl, gebraucht zu werden, Verantwortung übernehmen, Bewältigungskompetenz erleben usw.</p>
<p>Förderung von Kontrolle über sich selbst und die Umwelt Kontrollerfahrungen in Pflege, Versorgung, Führung und erreichtem Gehorsam, Erfordernis der Selbstkontrolle, Sensibilisierung für eigene Ressourcen, Zwang zu aktiver Bewältigung, Vermittlung von Bewältigungskompetenz und Kompetenzerfahrung, Zutrauen, Aufbau von Alltagsstrukturen usw.</p>
<p>Förderung von Sicherheit und Selbstsicherheit, Reduktion von Angst Unbedingte Akzeptanz, konstante und kontinuierliche Zuneigung, unkritische Bewunderung, unbedrohliche und belastungsfreie Interaktionssituation; Aschenputtel- Effekt (gleich wie unattraktiv, ungepflegt, hilflos, langsam usw.), einfache Welt (Füttern, Nahsein, Vertrautheit), psychologische Effekte, praktischer Schutz usw.</p>
<p>Psychologische Stressreduktion, Beruhigung und Entspannung Wahrnehmungs- und Interpretationsveränderung von Belastung, gelassenere Stressbewertung, Trost und Beruhigung, Ablenkung, Relativierung von Konsequenzen, Umbewertung/Umbilanzierung von Ereignissen, Aufwertung kleiner Freuden usw.</p>
<p>Psychologische Wirkung sozialer Integration Erfüllung von Bedürfnissen nach Zusammensein, Geborgenheit, Erfahrung von Nähe, Gemeinsamkeit, nicht allein sein usw.</p>
<p>Regressions-, Projektions- und Entlastungsmöglichkeiten Stilles Zuhören, Ermöglichen affektiver Entladung und offenen emotionalen Ausdrucks, Erinnerungsmöglichkeit, enttabuisierter Umgang, Identifikationsmöglichkeit und Projektionsfläche usw.</p>
<p>Antidepressive Wirkung, antisuizidale Wirkung Siehe auch zum Beispiel Zusammensein und Gemeinsamkeit, Vertrauen und Vertrautheit, sicherer Halt und emotionale Zuwendung, Umbewertung von Belastung, Trost und Ermutigung, Förderung von Aktivität, Verantwortung, Bezogenheit und Verbundenheit, Freude, Lebendigkeit, Spontanität und Spaß erleben.</p>

Soziale Wirkungen
<p>Aufhebung von Einsamkeit und Isolation Tierkontakt selbst, Förderung von Kontakten/Kontaktvermittlung und sozialer Katalysator, Herstellung von Kontakt/Eisbrecher</p>
<p>Nähe, Intimität, Körperkontakt Erleben von Beziehungen, Verbundenheit</p>
<p>Streitschlichtung, Familienzusammenhalt Vermittlung von Gesprächsstoff und Zusammengehörigkeit</p>
<p>Vermittlung von positiver sozialer Attribution Sympathie, Offenheit, Unverkramptheit</p>

Nach SPITCZOK VON BRISINSKI (2012) ist seit der Untersuchung von Dimitrijević empirisch belegt, dass die Interaktion zwischen Patient, Tier und Therapeut einen Kontext zur Verfügung stellt, der Kommunikation, Selbstwertgefühl und die Lebensqualität verbessert sowie Symptome von Erkrankungen mildert. Hierbei werden Hunde, Katzen, Pferde und Vögel am häufigsten eingesetzt. Kurzzeitige Kontakte mit Tieren werden genauso genutzt wie langfristige, bei denen Patienten nach einer bestimmten Methode betreut werden. Nach Dimitrijević zeigen die Forschungsergebnisse eine schnellere Reduktion der Symptome vieler Erkrankungen, wenn Tiere in den therapeutischen Prozess einbezogen werden (vgl. SPITCZOK VON BRISINSKI 2012).

In der Metaanalyse über 49 einbezogene Studien von NIMER u. LUNDAHL (2007) zeigte sich ein mittlerer Gesamteffekt für positive Entwicklung durch tiergestützte Therapie. Hohe Effekte konnten in der Veränderung von autistischem Verhalten (Effektstärke = 0.72, Anzahl der Studien = 4, 95%-Konfidenzintervall = 0.23-1.22), mittlere bis gute Effekte für Verhaltens- (Effektstärke = 0.51, Anzahl der Studien = 23, 95%-Konfidenzintervall = 0.38-0.65) und somatische (Effektstärke = 0.59, Anzahl der Studien = 8, 95%-Konfidenzintervall = 0.26-0.77) Variablen, sowie leichte bis mittlere Effekte für Befindlichkeitsverbesserungen (Effektstärke = 0.39, Anzahl der Studien = 27, 95%-Konfidenzintervall = 0.29-0.50) gezeigt werden. Es fand sich kein Einfluss für Eigenschaften der Teilnehmer und der Studien, sodass tiergestützte Therapie offenbar für verschiedene Patienten in verschiedenen Settings hilfreich ist (vgl. NIMER u. LUNDAHL 2007).

2.2 Studien zur Wirksamkeit der tiergestützten Therapie in Bezug auf das Selbstkonzept ihrer Adressaten

BERGESEN (1989) hat die Selbstbewertung von Kindern untersucht. Sie beobachtete, dass das Selbstwerterleben von Kindern, die ein Tier in der Schulklasse hatten, innerhalb von neun Monaten signifikant stieg. Insbesondere Kinder mit einem anfänglich schwachen Selbstwert zeigten eine positive Entwicklung (vgl. BERGESEN, zit. nach ENDENBURG 2003). COVERT et.al. (1985) stellten bei Jugendlichen mit eigenen Tieren ein höheres Selbstwerterleben fest als bei jenen, die ohne ein Tier lebten (vgl. COVERT et.al., zit. nach ENDENBURG 2003). Eine signifikant positive Verbindung fand DAVIS (1987) bei Jugendlichen zwischen einer ausgesprochen liebevollen Beziehung zum Familienhund und dem eigenen positiven Selbstbild (vgl. DAVIS, zit. nach ENDENBURG 2003).

PRASCH (2005) untersuchte von Herbst 2004 bis Anfang Juli 2005 im Rahmen einer Pilotstudie die Auswirkungen der Multiprofessionellen tiergestützten Intervention (MIT) auf 53 klinisch unauffällige Kinder und Jugendliche einer kooperativen Mittelschule in Wien. Neben einer Befragung mittels psychologischem Fragebogen wurde auch eine Verhaltensbeobachtung durchgeführt. Schwerpunkt dieser Untersuchung waren die Bereiche „Selbstwert und Selbstkonzept“ und „subjektives Wohlbefinden“. Die Ergebnisse zeigen eine signifikante Verbesserung in den Bereichen Selbstwert und Selbstkonzept in der Versuchsgruppe. Es kam zu positiven Veränderungen in den Skalen „Akzeptanz“, „körperliche Erscheinung“ bei den Mädchen und „kognitive Kompetenzeinschätzung“. Bei der Verhaltensbeobachtung zeigt sich eine positive Entwicklung in den Bereichen „verbale und nonverbale Kommunikation“, „Durchsetzungsfähigkeit“ und „Selbstsicherheit und Entspannung“ (vgl. PRASCH, zit. nach BAUER 2009).

GLASER (2008) untersuchte an einer Wiener Volksschule 37 klinisch unauffällige Kinder und an einer kooperativen Mittelschule mit 54 klinisch unauffälligen Kindern mögliche Langzeiteffekte des tiergestützten Trainings. Vor allem im Bereich der emotionalen Kompetenz, beispielsweise der Emotionsregulation erwiesen sich positive Effekte, die direkt nach dem Training beobachtet wurden, als stabil. Im Bereich der sozialen Kompetenz konnten Langzeiteffekte vor allem bei der positiven Einstellung dem eigenen Körper gegenüber

festgestellt werden (vgl. GLASER 2008). Die in der Literatur dargestellten Forschungsergebnisse bestätigen somit die Annahme, dass die eselgestützte Fördermaßnahme ein geeignetes Medium zur Förderung des Selbstkonzeptes darstellt. Inwiefern jedoch kurzzeitige Interventionen, wie eine zwei-Tages Aktion, auch einen Einfluss haben können soll in dem empirischen Teil dieser Arbeit überprüft werden.

3. Die Fragestellung

Evaluation bedeutet Bewertung im Sinne von Auswertung und Interpretation von Informationen über Handlungen und hat damit das Ziel, das Handeln zu bewerten, zu legitimieren, über es zu entscheiden, es zu verbessern. Dies beinhaltet insbesondere das „*Messen von Wirkungen unterschiedlicher Interventionen oder von Aktionsprogrammen, z.B. in Psychotherapie, Schulen oder anderen Institutionen.*“ (Dorsch 1982, S. 195).

Da der aktuelle Forschungsstand zu eselgestützten Fördermaßnahmen eher gering ausfällt, möchte die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Klärung leisten. Dafür wurde eine zweitägige eselgestützte Fördermaßnahme evaluiert, welche Frau Anahid Klotz, ASINELLA, für eine Schulklasse der Mittelschule Carl-Orff in Dießen konzipiert hatte.

Basierend auf dieser Maßnahmen-Konzeption (siehe *Anhang A*) geht die vorliegende Arbeit von der Hypothese aus, dass eselgestützte Fördermaßnahmen Einfluss auf das Selbstkonzept ihrer Adressaten nehmen.

Diese Forschungsfrage gilt es in der folgenden Untersuchung zu überprüfen.

IV. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

1. Methodisches Vorgehen

Im Folgenden soll das Verfahren, welches in der vorliegenden Arbeit angewendet wurde, beschrieben werden.

1.1 Auswahl der Stichprobe

Die Studie wurde im Rahmen eines Praktikums der Absolventin bei *ASINELLA*, Frau Anahid Klotz, durchgeführt. Auf Anfrage konzipiert Frau Klotz in enger Zusammenarbeit mit dem Auftraggeber (hier: Klassenlehrerin) je nach Ziel der Maßnahme und Klientel, ein individuelles tiergestütztes Angebot. Frau Klotz wurde im Sommer 2014 von Schulleiter Michael Bauer angefragt, ob sie im Laufe des Schuljahres 2014/2015 für ausgewählte Schulklassen und einzelne Schüler¹² der Carl-Orff Grund- und Mittelschule in Dießen tiergestützte Fördermaßnahmen konzipieren und durchführen könnte.

Auf Grund der weiten Entfernung von Schönau am Königssee und Dießen war das Auswahlkriterium für die Studie neben der Dauer und Stichprobengröße auch die Abfolge der Maßnahmen an zwei aufeinander folgenden Tagen. Frau Klotz besprach sich mit der zuständigen Lehrkraft und stellte den Kontakt zwischen der Absolventin und der Schule her. Die Absolventin kontaktierte im Dezember 2014 die Lehrkraft, Frau Reindl, beschrieb ihr die Fragestellung und den Ablauf der Untersuchung und legte dar, dass diese im Rahmen ihrer Hausarbeit stattfinden wird. Nachdem dem Schulleiter, Michael Bauer, der Carl-Orff Grund- und Mittelschule in Dießen, schriftlich die Anonymität der Daten zugesichert wurde, erklärte sich die Schulleitung und die Lehrkraft im März 2015 stellvertretend für ihre Klasse zur Teilnahme an der Studie bereit.

Nach mehreren Telefonaten und Terminabsprachen wurde die eselgestützte Fördermaßnahme mit der 5. Klasse für den 4. und 5. Mai 2015 angedacht.

Die Zahl der teilnehmenden Schüler an der zweitägigen eselgestützten Fördermaßnahme variierte krankheitsbedingt. So nahmen am ersten Tag zehn Mädchen und sieben Jungen der

5. Klasse teil und am zweiten Tag neun Mädchen und acht Jungen. Für die Untersuchung konnten nur jene Daten ausgewertet werden, bei denen der Schüler an beiden Tagen anwesend und somit den Fragebogen zu Beginn der Maßnahme am ersten Tag und den Fragebogen am Ende der Fördermaßnahme am zweiten Tag ausgefüllt hatte.

Aus diesem Grund konnten für die vorliegende Untersuchung Daten von neun Mädchen und sieben Jungen ausgewertet werden.

1.2 Untersuchungsdesign und -durchführung

Da die Anwendung eines standardisierten Fragebogens bei einer Stichprobe in diesem Umfang ökonomischer ist als die Durchführung von Interviews bzw. Beobachtungen, wurden die quantitativen Daten mittels des *Self Description Questionnaire I* von MARSH (1990) erhoben. Dieses Messinstrument wurde gewählt, da mit Hilfe dieser Skalen das bestehende Selbstkonzept der Probanden erfasst werden kann. Findet nun diese Selbstbeurteilung zu unterschiedlichen Messzeitpunkten statt, so können Veränderungen des Selbstkonzepts ermittelt werden (vgl. DEUSINGER 1981), was für die Klärung der Forschungsfrage entscheidend ist.

So wurden der *Self Description Questionnaire I* sowohl unmittelbar vor der zweitägigen eselgestützten Fördermaßnahme (*Pretest*), als auch im Anschluss daran (*Posttest*) von den Schülern ausgefüllt. Da DEUSINGER (1986) darauf hinweist, dass „*als eine wesentliche Voraussetzung eines jeden Fragebogenverfahrens eine besonders günstige Testmotivation des Probanden anzusehen [ist], um bewusste Verfälschungen ausschließen zu können*“ (DEUSINGER 1986, S. 7), wurde bei der Einführung zur ersten Datenerhebung die Freiwilligkeit der Teilnahme an dieser Untersuchung hervorgehoben. Die Absolventin wies die Schüler darauf hin, dass es sich bei den Items um sehr persönliche Fragen handelt, und eine ehrliche Beantwortung der Fragen für das Ergebnis der Hausarbeit sehr entscheidend ist. Damit wurde die Bedeutsamkeit jedes Teilnehmers für die Studie hervorgehoben. Des Weiteren wurde den Teilnehmern eine kleine Überraschung im Anschluss an die zweite Datenerhebung, welche in Form von Süßigkeiten erfüllt wurde, in Aussicht gestellt. Da Unsicherheit bestand, ob die Schüler die Begrifflichkeiten mancher Items verstehen würden,

wurden die Untersuchungen von der Absolventin begleitet. So war gewährleistet, dass die Schüler gleiche Erklärungen für bestimmte Items erhielten und kein Austausch zwischen den Schülern stattfinden konnte.

2. Erhebungsinstrumente

Im Folgenden wird der Fragebogen *Self Description Questionnaire I (SDQ I)* näher beschrieben und kurz auf die statistischen Verfahren zur Auswertung des Tests eingegangen.

2.1 Self Description Questionnaire (SDQ)

Auf Basis des Modells von SHAVELSON et al. (1976) entwickelten sich die Self Description Questionnaire (SDQ) Verfahren zur Erfassung des multidimensionalen und hierarchisch strukturierten Selbstkonzeptes in verschiedenen Altersgruppen. Zu nennen ist in diesem Zusammenhang Professor Herbert W. Marsh, der in den 1980er Jahren mit der Selbstkonzeptforschung begann und die SDQ-Verfahren entwickelte (vgl. MARSH 1990). Hierzu zählen der SDQ I für das späte Kindesalter und frühe Jugendalter (8-12 Jahren), der SDQ II für das Jugendalter (13-16 Jahren), und der SDQ III für das späte Jugend- und frühe Erwachsenenalter (16-25 Jahren).

Die SDQ-Verfahren sind als Aussagesätze formuliert, zu denen auf einer Likert-Skala das Zutreffen für die eigene Person angegeben werden soll (vgl. MARSH 1990). Entsprechend dem Modell von Shavelson et al. umfassen die SDQ-Verfahren verschiedene Skalen zur Erfassung bereichsspezifischer Facetten des akademischen (z.B. Selbstkonzept in Mathematik, Fähigkeitsselbstkonzept) und nichtakademischen Selbstkonzeptes (z.B. Selbstkonzept sportlicher Fähigkeiten). Die Einzelskalen der akademischen Selbstkonzepte können zu einem Kennwert für das globale akademische Selbstkonzept zusammengefasst werden. Ebenso bilden die Einzelskalen der nichtakademischen Selbstkonzeptskalen das globale nichtakademische Selbstkonzept ab. Das globale akademische und das globale nichtakademische Selbstkonzept können in ein globales Selbstkonzept integriert werden (vgl. MARSH 1990). Allerdings weist ARENS et al. (2013) darauf hin, dass die Forschung zu den SDQ-Verfahren gezeigt hat, dass die Multidimensionalität des Selbstkonzeptes stark

ausgeprägt ist, sodass die Erfassung und Interpretation der Einzelskalen der der globalen Kennwerte vorgezogen werden sollte (vgl. ARENS 2013).

Neben den bereichsspezifischen akademischen und nichtakademischen Selbstkonzeptfacetten beinhalten die SDQ-Verfahren eine eigenständige Skala zur Erfassung des Selbstwertgefühls (Selbstwertgefühl). Die SDQ-Verfahren zeichnen sich allesamt durch eine gute psychometrische Qualität aus (Gütekriterien). Ihre Konstruktvalidität wurde in zahlreichen Studien durch exploratorische und konfirmatorische Faktorenanalysen untersucht (Faktorenanalyse, exploratorische, Faktorenanalyse, konfirmatorische) (vgl. ARENS et al. 2013). Zudem verweisen Zusammenhänge zwischen den erfassten Selbstkonzeptfacetten und Außenkriterien auf die Validität der SDQ-Verfahren zur Erfassung eines multidimensionalen Selbstkonzepts: Die einzelnen Selbstkonzeptfacetten zeigen jeweils die höchsten Zusammenhänge zu solchen Außenkriterien, zu denen ein inhaltlich logischer Zusammenhang besteht (z.B. Selbstkonzept in Mathematik und Mathematik-Leistung) (vgl. ARENS et al. 2013). Die SDQ-Verfahren dienen als Forschungsinstrumente sowie zur Individualdiagnostik des Selbstkonzepts und Evaluation von Interventionen.

Der SDQ I besteht aus 76 Items, welche akademische Skalen (Verbal, Maths, Problem Solving, Academic) sowie nichtakademische Skalen (Physical Ability, Physical Appearance, Same Sex Peer Relation, Opposite Sex Peer Relation, Parent Relation, Emotional Stability, Honesty/Trustworthiness, Spiritual Values/Religion) und eine globale Selbstwahrnehmung (General Esteem) erfassen (vgl. MARSH 1990).

Für vorliegende Untersuchung wurde der SDQ I verwendet, welcher von STETINA und LEDERMANN MAMAN (2005) ins Deutsche übersetzt wurde. Die Items werden auf einer fünfstufigen Likert-Skala beantwortet: „falsch“ (1), „meistens falsch“ (2), „manchmal falsch, manchmal wahr“ (3), „meistens wahr“ (4) und „wahr“ (5) (vgl. STETINA & LEDERMANN MAMAN 2005, zit. nach ARENS et. al. 2013).

Selbstkonzept Skalen	Frage-Nummer im SDQ I - deutsch
Selbstkonzept Aussehen	1, 8, 15, 22, 30, 38, 46, 54, 62
Selbstkonzept Sport	3, 10, 17, 24, 32, 40, 48, 56, 64
Selbstkonzept Allgemein	4, 29, 36, 37, 45, 53, 61, 67, 70, 72, 74, 76

Selbstkonzept Akademisch	2, 9, 16, 23, 31, 39, 47, 55, 63, 71
Selbstkonzept Beziehung zu Gleichaltrigen	7, 14, 21, 28, 44, 52, 60, 69
Selbstkonzept Beziehung zu Eltern	5, 12, 19, 26, 34, 42, 50, 58, 66
Selbstkonzept Mathematik	6, 13, 20, 27, 35, 43, 51, 59, 68, 75
Selbstkonzept Lesen	11, 18, 25, 33, 41, 49, 57, 65, 73

3. Ergebnisdarstellung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt. Zunächst werden die Daten des Fragebogens hinsichtlich einer Selbstkonzeptveränderung bei den Schülern betrachtet¹³ (vgl. Abschnitt IV.3.1).

Für alle hypothesenprüfenden Analysen wurde das Signifikanzniveau a priori auf $p = .05$ festgesetzt.

3.1 Hypothese

In der vorliegenden Arbeit geht es um die Klärung der Untersuchungsfrage:

Hat die eselgestützte Fördermaßnahme Einfluss auf das Selbstkonzept ihrer Adressaten?

und damit um die Überprüfung der Hypothese:

H_1 : Die eselgestützte Fördermaßnahme hat einen Einfluss auf das Selbstkonzept ihrer Adressaten.

Zur Überprüfung von H_1 ist es notwendig, die Nullhypothese

H_0 : Die eselgestützte Fördermaßnahme hat keinen Einfluss auf das Selbstkonzept ihrer Adressaten bzw. $H_0: \mu_{\text{vorher}} = \mu_{\text{nachher}}$

zu widerlegen.

3.2 Ergebnisse SDQ I

Vergleicht man nun die durch den Fragebogen gewonnen Daten des Posttests mit denen des Pretests und betrachtet die Mittelwerte, so lässt sich Folgendes feststellen:

Skala	MW ₁ ¹⁵ (SD ₁)	MW ₂ (SD ₂)	T	df	p
Selbstkonzept Aussehen	3,6746 (1,0019)	3,8968 (1,0400)	-2,463	13	,029
Selbstkonzept Sport	3,6667 (,6824)	3,8370 (,7224)	-1,622	14	,127
Selbstkonzept Allgemein	3,9394 (,6946)	4,0909 (,6483)	-2,712	14	,017
Selbstkonzept Akademisch	3,4769 (,8288)	3,6923 (,8539)	-1,760	12	,104
Selbstkonzept Peerbeziehungen	3,7500 (,6698)	3,6833 (,6942)	,855	14	,407
Selbstkonzept Elternbeziehung	4,3730 (,6264)	4,4762 (,6201)	-1,223	13	,243

Tabelle 1 Mittelwerte mit Standardabweichungen, sowie t-Test Ergebnisse der einzelnen Selbstkonzeptskalen.

Die Skalen *Mathematik* und *Lesen* wurden auf Grund der nicht signifikanten Ergebnisse der Skala *Akademisches Selbstkonzept* nicht berechnet. Der durchgeführte t-Test für abhängige Stichproben ergibt, dass sich das *Selbstkonzept Aussehen* und das *Selbstkonzept Allgemein* nach der eselgestützten Fördermaßnahme höchst signifikant von dem vor der Maßnahme unterscheidet (*Selbstkonzept Aussehen*: $t(13) = -2,463$, $p = ,029$ *Selbstkonzept Allgemein*: $t(14) = -2,712$, $p = 0,017$).

Wie in der Tabelle 1 ersichtlich ist, ergibt der t-Test für abhängige Stichproben bei den anderen Selbstkonzept Skalen keine signifikante Veränderung.

Deshalb kann nur für diese beiden Selbstkonzept-Skalen die Hypothese der vorliegenden Arbeit bestätigt werden, dass die eselgestützte Fördermaßnahme das Selbstkonzept ihrer Adressaten in den Bereichen *Aussehen* und *Allgemein* verbessert hat.

V. DISKUSSION

1. Ergebnisse

„So gut wie alle Identitätsvariablen treten empirisch nicht dichotom, sondern in mehr als zwei Ausprägungen auf. Diese Denkweise ist wichtig, um sensibel zu werden auch für graduell, undramatische Etappen in der Identitätsentwicklung eines Menschen“
(HAUßER 1983, S. 33).

Ausgangspunkt der Untersuchung war die zentrale Fragestellung: „Hat die eselgestützte Fördermaßnahme Einfluss auf das Selbstkonzept ihrer Adressaten“.

Leider kann bei der Ergebnisdiskussion keine Wertung des Selbstkonzepts der Probanden bezüglich „stabil“ oder „niedrig“ getroffen werden, da die erhobenen Daten mit Hilfe von SPSS ausgewertet, und dadurch nur die Veränderungstendenzen der berechneten Mittelwerte angegeben werden können.

1.1 Veränderung des Selbstkonzept Allgemein

Betrachtet man nun die Einstellungen der Schüler zur eigenen Person bezüglich Selbstachtung und Zufriedenheit mit sich selbst – auch im Vergleich mit anderen, so ist nach der Maßnahme eine durchschnittliche Verbesserung erkennbar.

Bei der eselgestützten Fördermaßnahme erlebten die Schüler nicht nur die eigene Person, sondern auch ihre Mitschüler und deren Leistungsfähigkeit. Ein möglicher Grund für die signifikante Veränderung dieses Selbstkonzepts könnte somit sein, dass die Schüler sich sowohl selbst als kompetent erlebt haben, als auch im sozialen Vergleich.

1.2 Veränderung des Selbstkonzept Aussehen

Das vorliegende Ergebnis bestätigt die Untersuchung von GLASER (2008), in welcher Langzeiteffekte vor allem bei der positiven Einstellung dem eigenen Körper gegenüber festgestellt wurden (vgl. GLASER 2008, vgl. Punkt III.2.2).

Die Schüler haben während der eselgestützten Fördermaßnahme immer wieder sehr viel Zeit mit der Pflege und dem Putzen der Tiere verbracht. Es kann gemutmaßt werden, dass sie sich dadurch implizit mit dem eigenen Aussehen beschäftigt haben. Auch wurde von Frau Klotz immer wieder auf die kleinen, auf den ersten Blick unscheinbaren Merkmale der Tiere hingewiesen, welche sie selber als „schön“ bezeichnet hat.

Wenn ein Schüler sich negativ über ein Tier geäußert hat, so hat Frau Klotz dies aufgegriffen und positiv umgedeutet. Vielleicht hatte diese Grundeinstellung und erlebte Umdeutung von Frau Klotz einen positiven Einfluss auf die Selbstkritik mancher Schüler.

1.3 Aufbau der Fördermaßnahme

Frau Klotz hatte in Absprache mit der Lehrkraft für den ersten Tag der Maßnahme das Thema „Angst und als Gegenpart die Freude“ gewählt. Dieses Thema zog sich wie ein roter Faden durch die Maßnahme und die Übungen mit den Eseln am ersten Tag bezogen sich darauf, Dinge, die einem (in diesem Fall einem Esel) Angst machen, so weit zu üben, dass Freude erlebt werden kann (siehe ANHANG A: Praktikumsbericht 4.5.2015).

Frau Klotz hat die einzelnen Übungen mit den Schülern nicht explizit reflektiert und keinen Bezug zum eigenen Erleben persönlicher Angstsituationen hergestellt. Auch die Wanderung und das Einstudieren verschiedener Zirkuslektionen am zweiten Tag wurden von Frau Klotz nicht soweit reflektiert, dass die gemachten Erfahrungen für die Zukunft verortet werden konnten.

Nach REINERST (2004) stellt gerade die Reflexion unmittelbar nach der gemachten Erfahrung eine große Chance für Veränderungen dar.

„Aus dem Erlebten wird Erfahrung und Wissen, indem die Teilnehmer mit Unterstützung des Leiters die in der Aktion gemachten Beobachtung sammeln,

Hypothesen bezüglich der Ursachen für die Zusammenhänge formulieren, die gewonnenen Ergebnisse bewerten und die daraus gewonnenen Erkenntnisse auf ihre Alltagstauglichkeit hin überprüfen. Zum einen dient die Reflexion der Rückschau auf die gemachte Erfahrung, zum anderen stellt sie eine Vorausschau im Sinne einer Integration und Nutzbarmachung der Erfahrung für zukünftige Situationen dar“ (REINERS 2004, S. 14f).

Somit muss angenommen werden, dass das volle Potential dieser eselgestützten Fördermaßnahme nicht vollständig ausgeschöpft wurde und dennoch eine positive Veränderung bei zwei Selbstkonzept-Skalen erreicht wurde. Es kann nach REINERS (2004) davon ausgegangen werden, dass Veränderungen in weiteren Skalen möglich gewesen wären, hätte Frau Klotz die gemachten Erlebnisse mit den Schülern reflektiert und dadurch in Bezug auf das eigene Leben gebracht.

Diese Vermutung gilt es zu überprüfen.

Des Weiteren ist festzustellen, dass am besagten ersten Tag nur neun Schüler an den Angstübungen mit den Eseln teilnehmen konnten, während die anderen für diese Zeitspanne wieder in den Klassenraum zurückkehren mussten (siehe ANHANG A: Praktikumsbericht 4.5.2015). So haben nicht alle Schüler diese pädagogische Aktion und die damit verbundenen Erfolgserlebnisse miterlebt.

Da die Daten anonym sind, kann nicht nachvollzogen werden, ob bei den neun Schülern eine signifikante Veränderung in den anderen Selbstkonzept-Skalen messbar ist. Dies lässt die Vermutung offen, ob eine Teilnahme aller Schüler an den vertrauensbildenden Übungen mit den Eseln einen positiven Einfluss auf die Ergebnisse gehabt hätte.

1.4 Studienverlauf

Man darf bei der Bewertung der Ergebnisse nicht außer Acht lassen, dass die Art und Weise der Untersuchungsdurchführung einen gewissen Störfaktor darstellt, welcher die Daten beeinflussen kann.

In diesem Zusammenhang ist hier kritisch anzumerken, dass die Durchführung des Posttests zeitlich relativ nah am Pretest stattgefunden hat. So ist beispielsweise den Schülern aufgefallen, dass es sich bei der zweiten Datenerhebung um den gleichen Fragebogen handelte und die Intention dieser Studie konnte somit vermutet werden. Aufgrund dessen kann nicht eingeschätzt werden, inwiefern diese Feststellung der Schüler ihre Antworttendenz beeinflusst hat.

Eine Möglichkeit dies in einer weiteren Studie zu optimieren, wäre, die Items der einzelnen Selbstkonzeptskalen zu halbieren und einen Teil für den Fragebogen des Pretests und die andere Hälfte für den Posttest zu verwenden¹⁴. Dies hätte auch den Vorteil, dass der Fragebogen insgesamt nicht zu lange wäre (jetzt 76 Items) und keine abschreckende Wirkung auf die Schüler zeigen bzw. sich keine „Beantwortungsmonotonie“¹⁵ einstellen würde.

Wünschenswert wäre die Überprüfung von längeren Maßnahmen. So könnte einerseits im Vergleich zu den vorliegenden Ergebnissen der Einfluss der Maßnahmendauer auf die Selbstkonzeptsveränderung überprüft werden, andererseits würde sich das Problem der zeitlichen Nähe der beiden Erhebungszeitpunkte nicht ergeben. Leider war dies im Datenerhebungszeitraum Februar bis Juli 2015 nicht möglich, da keine längeren Aktionen von Schulklassen bei Frau Klotz gebucht wurden.

1.5 Fazit

Aufgrund der vorherigen Ergebnisse kann darauf geschlossen werden, dass die Forschungsfrage, ob eselgestützte Fördermaßnahmen einen Einfluss auf das Selbstkonzept ihrer Adressaten nehmen, für bestimmte Bereiche bejaht werden kann. Genau genommen kann ausgesagt werden, dass es einen Hinweis auf eine positive Wirkung gibt. Weitere Studien müssen erst zeigen ob dieses Ergebnis verifizierbar ist. Die Einschränkungen in Bezug auf Interventionsdauer und Gruppengröße müssen hier in die Interpretation mit einbezogen werden.

Dass manche Selbstkonzeptskalen keine signifikante Veränderung aufwiesen, muss nicht bedeuten, dass die eselgestützte Fördermaßnahme auf diese Teilbereiche des Selbstkonzepts *generell* keinen Einfluss hat.

„Identitätstheoretisch gesehen ordnen Subjekte nun [...] die Stimuli anhand des Referenzrahmens, den die Teilidentität bildet ein und bewertet sie aufgrund ihrer dominierenden Teilidentität als relevant oder irrelevant. Insofern gibt es eine Reihe von Ereignissen und Anforderungen, die zwar das ‚automatische‘ Passungsverhältnis stören, aber für das Subjekt keine bzw. nachgeordnete identitätsrelevante Bedeutung haben“ (HÖFER 2000, S. 208).

So könnte es sein, dass bei der Untersuchung einer neuen Stichprobe andere Selbstkonzeptskalen signifikant verändert werden, je nachdem, wie relevant diese von den Individuen zu dem Untersuchungszeitpunkt bewertet werden. Eine weitere Möglichkeit für eine fehlende Feststellung von Veränderungen bezieht sich auf den Zeitpunkt des Posttests unmittelbar nach der Maßnahme. Nach HAÜBER (1983) sind manche Veränderungen erst retrospektiv erkennbar.

„Den eben merklichen Unterschied, daß sich ein Bekannter so oder so verändert hat, empfinden wir oft erst nach einiger Zeit. Aber gerade dann, in der Rückschau, werden wir der Entwicklungsrichtung gewahr“ (HAÜBER 1983, S. 109).

Grundsätzlich ist zu den bereits oben angeführten Limitationen zu bedenken, dass die erhobenen Daten nie die Wirklichkeit widerspiegeln. So können Veränderungen in Bereichen stattgefunden haben, welche von außen (noch) nicht erkennbar sind. Oder aber

Veränderungen angegeben worden sind, weil bei der Durchführung der Studie bestimmte Störfaktoren nicht berücksichtigt wurden.

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Hausarbeit geht der Frage nach, ob eselgestützte Fördermaßnahmen das Selbstkonzept ihrer Adressaten beeinflussen. Zur Klärung dieser Frage werden die Determinanten des Selbstkonzeptes analysiert und die Ansatzpunkte der tiergestützten Therapie daraufhin überprüft.

Nach einer Gegenstandsbestimmung des Konstrukts „Selbstkonzept“ werden drei Konzepte vorgestellt, welche für die Klärung der Fragestellung als relevant bewertet werden. Auf der Basis von Eriksons psychosozialem Entwicklungsmodell wird Marcias Forschung über Identitätszustände genauer betrachtet. Höfers Modell der „alltäglichen Identitätsarbeit“ bildet bei der Modellanalyse den Abschluss. Mit Hilfe der gefundenen Übereinstimmungen dieser Konzepte wird eine dieser Arbeit zu Grunde liegenden Definition von „Selbstkonzept“ generiert.

Im Anschluss daran wird überprüft, inwieweit eselgestützte Fördermaßnahmen als Medium der Persönlichkeitsentwicklung dienen können. Hierfür wird die Methodik der tiergestützten Therapie näher betrachtet und auf Ansatzstellen an den Determinanten des Selbstkonzeptes überprüft. Dabei wird festgestellt, dass aus theoretischer Sicht die eselgestützte Fördermaßnahme als geeignetes Medium der Persönlichkeitsentwicklung betrachtet werden kann. Diese Annahme wird im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit überprüft.

Mit Hilfe des *Self Description Questionär SDQ I* von MARSH (1990) wurde eine zweitägige eselgestützte Fördermaßnahme mit Schülern evaluiert. Dies ergab, dass der Unterschied zwischen dem *Selbstkonzept Aussehen* bzw. *Selbstkonzept Allgemein* der Schüler vor und nach der Maßnahme signifikant ist. Aufgrund dieses Ergebnisses ist davon auszugehen, dass die durchgeführte Maßnahme das Selbstkonzept in diesen beiden Bereichen positiv beeinflusst hat.

Da für diese Untersuchung keine angemessene Kontrollgruppe zur Verfügung stand, war es nicht möglich etwaige Störfaktoren auf ihre Wirkung hin zu überprüfen. Ein Aspekt zur Optimierung der Studie wäre somit, zusätzlich die Daten einer ähnlich konstituierten Schulklasse zu erheben, welche aber keine tiergestützte Fördermaßnahme erhält.

Schlagwörter: Selbstkonzept – Identität – Persönlichkeitsentwicklung – Erlebnis – tiergestützte Pädagogik – Esel – Self Description Questionär I.

LITERATURVERZEICHNIS

- ARENS, A. K., Yeung, A. S., Craven, R. G. & Hasselhorn, M. (2013). A short German version of the Self Description Questionnaire I: theoretical and empirical comparability. *International Journal of Research and Method in Education*, 35, 1–24.
- BAUER (2009): Soziale und emotionale Kompetenzen: Videoanalyse einer tiergestützten Intervention (MTI) bei Jugendlichen. Diplomarbeit, Universität Wien.
- BERK, L. E. (2004). Entwicklungspsychologie. Pearson Education, München.
- BITALA, G. (2007). Therapeut mit Plüschohren. In *stern*, <http://www.stern.de/gesundheit/esel-therapie-therapeut-mit-plueschohren-3273908.html>, Accessed: 2015-08-11.
- BOHLEBER, W. (1997). Zur Bedeutung der neueren Säuglingsforschung für die psychoanalytische Theorie der Identität. In H. Keupp & R. Höfer (Hrsg.). *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung* (S. 93-119). Suhrkamp, Frankfurt a. M..
- BORTZ, J. (2005). Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Springer, Berlin.
- LEVITA, D. J. de (1971). Der Begriff der Identität. Suhrkamp, Frankfurt a. M..
- COMPAS, B. E. & WAGNE, B. M. (1991). Psychosocial stress during adolescence: Intrapersonal und interpersonal Processes. In M. E. Colten & S. Gore (Hrsg.). *Adolescence stress: Causes and consequences* (S. 67-85). Aldine, New York.
- CONZEN, P. (1990). Erik H. Erikson und die Psychoanalyse. Systematische Gesamtdarstellung seiner theoretischen und klinischen Position. Asanger, Heidelberg.

- DEUSINGER, I. M. (1981). Zur Messung von Veränderungen von Selbstkonzepten mit den Frankfurter Selbstkonzeptskalen. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- DEUSINGER, I. M. (1986). Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN). Hogrefe, Göttingen.
- DORSCH, F. (1982). Psychologisches Wörterbuch. Huber, Bern.
- DUDEN (1997). Das Fremdwörterbuch. Band 5. Dudenverlag, Mannheim.
- ENDENBURG, N. (2003). Tiere in der Entwicklung und Psychotherapie. Der Einfluss von Tieren auf die Frühentwicklung von Kindern als Voraussetzung für tiergestützte Psychotherapie. In: OLBRICH, E., OTTERSTEDT, C. (Hrsg.): Menschen brauchen Tiere – Grundlagen und Praxis der Tiergestützten Pädagogik & Therapie. Kosmos Verlag, Stuttgart, S. 121-129.
- ERIKSON, E. H. (1977). Lebensgeschichte und historischer Augenblick. Suhrkamp, Frankfurt a. M..
- ERIKSON, E. H. (1981). Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Klett-Cotta, Stuttgart.
- ERIKSON, E. H. (1982). Kindheit und Gesellschaft. Klett-Cotta, Stuttgart.
- ERIKSON, E. H. (1994). Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Suhrkamp, Frankfurt a. M..
- ESAAT (2012). Definition „Tiergestützte Therapie“.
http://www.esaat.org/fileadmin/medien/downloads/Die_Definition_TgT-20.2.2012.pdf, Accessed: 2015-08-13.
- FERCHHOFF, W. (1999). Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. Leske+Budrich, Opladen.
- FILIPP, S.-H. (1980). Entwicklung von Selbstkonzepten. In *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 12, 105-125.

- GREENWOOD, J. D. (1994). *Realism, identity and emotion*. Sage, London.
- GLASER, Y.G. (2008). Langzeiteffekte eines tiergestützten Kompetenztrainings (MIT): Eine katamnestiche Studie an einer Wiener Volksschule. Diplomarbeit. Universität Wien.
- GROBE-SIESTRUP (2003). Tierschutzgerechte Arbeit mit Tieren. In: OLBRICH, E., OTTERSTEDT, C. (Hrsg.): *Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie*. Kosmos, Stuttgart, S. 115-121.
- GUILFORD, J. P. (1974). *Persönlichkeit*. Beltz, Weinheim.
- HABERMAS, J. (1985). *Die neue Unübersichtlichkeit*. Kleine Politische Schriften V. Suhrkamp, Frankfurt a. M..
- HAFNER, M. (2013). *Esel halten*. 3. Aufl., Ulmer, Stuttgart.
- HAUBER, K. (1983). *Identitätsentwicklung*. Harper & Row, Publishers, New York.
- HAUBER, K. (1995). *Identitätspsychologie*. Springer, Berlin (u.a.).
- HINZ, R. (2000). Identitäts-Bildung zwischen Utopie und Wirklichkeit? In H.-J. Plewig, H. Richter & H. Scarbath (Hrsg.). *Res Humanae. Arbeiten für die Pädagogik*. Band 5 (S. 25-53). Peter Lang, Frankfurt a. M..
- HÖFER, R. (2000). *Jugend, Gesundheit und Identität. Studien zum Kohärenzgefühl*. Leske + Budrich, Opladen.
- KLOTZ, A. (2012). *Esel & Mensch. Natürliches Horsemanship mit Eseln. Tiergestützte Aktivitäten, Pädagogik und Therapie*. 2. Aufl., Books on Demand, Norderstedt.
- MAIER, H. W. (1983). *Drei Theorien der Kindheitsentwicklung*. Harper & Row (UTB), New York.
- MARCIA, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Eds.). *Handbook of adolescent psychology* (S. 159-187). Wiley & Sons, New York.

- MARCIA, J. E. (1993). The status of the statuses: research review. In J. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer & J. L. Orlofsky (Eds.). *Ego identity. A handbook for psychosocial research* (S. 22-41). Springer, New York.
- MARSH, H. W. (1990a). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2 (2), 77-172.
- MARSH, H. W. (1990b). Self Description Questionnaire – I (SDQ I). Manual. University of Western Sydney, Australia.
- MUMMENDEY, H. D. (1995). *Psychologie der Selbstdarstellung*. Hogrefe, Göttingen.
- NIMER, J. & LUNDAHL, B. (2007). Animal-Assisted Therapy: A Meta-Analysis. *Antozooes*, 20 (3), 225-235.
- NUMMER-WINKLER, G. (1987). Ein sozialwissenschaftlicher Zugang zum Identitätskonzept. In M. Pluskwa. *Jugendarbeit und Identität*. Loccumer Protokolle 58/85 (S. 81-99). Loccum, Rehburg.
- OERTER, R. & MONTADA, L. (1998). *Entwicklungspsychologie*. Beltz, Weinheim.
- OLBRICH, E., OTTERSTEDT, C. (2003): *Menschen brauchen Tiere – Grundlagen und Praxis der Tiergestützten Pädagogik & Therapie*. Kosmos Verlag, Stuttgart.
- OTTERSTEDT, C. (2003). Der heilende Prozess in der Interaktion zwischen Mensch und Tier. In: OLBRICH, E., OTTERSTEDT, C. (Hrsg.): *Menschen brauchen Tiere – Grundlagen und Praxis der Tiergestützten Pädagogik & Therapie*. Kosmos Verlag, Stuttgart, S. 58-68.
- PET PARTNERS (2015). Terminology. <https://petpartners.org/learn/terminology/>, Accessed: 2015-08-12.
- PRASCH, H. (2005). *Multiprofessionelle tiergestützte Intervention (MTI) an einer Kooperativen Mittelschule in Wien*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- PROTHMANN, A. (2008). *Tiergestützte Kinderpsychotherapie*. Peter Lang, Frankfurt am Main.

- REINERS, A. (2004). Praktische Erlebnispädagogik. Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele. Ziel-Verlag, Augsburg.
- SALZMANN, A. (2001). Zur Wirksamkeit erlebnispädagogischer Aktivitäten in der Adipositas therapie. Identitätsförderung bei adipösen Jugendlichen. Verlag Dr. Kovac, Hamburg.
- SCHULZE, G. (1992). Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Campus, Frankfurt a. M..
- SCHWEITZER, F. (1985). Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten? Beltz, Weinheim.
- SCHULZ, A. (1995). Identitätsbildung. Der Pädagoge Pater J. Kentenich und die Identitätstheorie von Erik H. Erikson. Schönstatt-Verlag, Vallendar-Schönstatt.
- SPITCZOK VON BRISINSKI, I. (2012). Tiergestützte Kinder- und Jugendpsychiatrie. Forum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie. 2/2012,41-92.
- STORCH, M. (1999). Identitätskonzepte heute und in Zukunft. In Schweizerischer Fachverband für Sozial- und Heilpädagogik (Hrsg.). Wertewandel und Ökonomie fordern neue pädagogische Konzepte. Referate der SVE-Fortbildungstagung 1999. <http://www.majastorch.de/download/identitaet.pdf>, Accessed: 2015-8-11.
- STRAUSS, A. L. (1968). Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität. Suhrkamp, Frankfurt a. M..
- VANEK-GULLNER, A. (2003). Das Konzept tiergestützte Heilpädagogik – TGHP. Ein individualpsychologischer Beitrag zur Verbesserung der Lebensqualität verhaltensauffälliger Kinder. WUV, Wien.
- WHITBOURNE, S. K. & WEINSTOCK, C. S. (1982). Die mittlere Lebensspanne. Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters. Urban & Schwarzenberg, München.

ANHANG

A: Praktikumsbericht eselgestützte Fördermaßnahme am 4. und 5. Mai 2015

Danach gingen wir gemeinsam auf den Schulparkplatz, wo Anahid Klotz bereits mit ihrer Hündin auf uns wartete und die Kinder in Empfang nahm. Sie führte in das Thema des heutigen Tages ein: Angst und als Gegenpart die Freude. Nach einem Austausch über diese Emotionen erzählte sie Kindern über den Ablauf den Tages und wir gingen über den Pausenhof zu dem Esel-Transporter, in dem drei Esel bereits auf die Schulklasse warteten.

Frau Klotz öffnete die Transporter-Türe, sodass die Kinder und die Esel sich sehen konnten. Dann wurde die Klasse in Kleingruppen den Eseln zugeteilt und diese durften den jeweiligen Esel außerhalb des Transporters putzen.

Danach brachte Anahid die Aufmerksamkeit der Kinder wieder zurück auf das Tagesthema „Angst – Freude“. Was könnte den Eseln vielleicht Angst machen bzw. Unsicherheit auslösen? Sie legte einen großen Schirm, einen Gymnastikball und einen aufgerollten Teppich auf den Pausenhof und gab den Eselteams die Aufgabe, dass sie nun eine Gegenstand-Station nach der anderen mit ihrem Esel besuchen sollten und ihn dabei ganz genau beobachten, wie sich der Esel mit diesem Gegenstand fühlt.

Die Kinder machten sich mit ihrem Esel auf und testeten das Verhalten. Anahid erklärte mir, dass hier kein Gegenstand dabei sei, der ihren Eseln Panik machen würde. Jedoch gibt es Gegenstände, die noch besser trainiert werden und mit positiver Bestärkung positiv besetzt werden müssten.

Und dies konnte man den Eseln auch ansehen: es gab keinen Schreckensgegenstand, jedoch wurde der Schirm oder der Teppich teilweise von den Eseln gemieden oder ignoriert.

Danach kamen wieder alle zusammen und berichteten, was sie über ihren Esel herausgefunden und wie sie dies beobachtet hatten. Hierbei vergaben sie Schulnoten dafür, je nachdem, wie gelassen der Esel mit dem jeweiligen Gegenstand umgegangen ist.

Dann gab es eine kurze Essenspause. Diese Zeit nutzte Anahid und Frau Reindl, um sich für die Zuteilung/Auswahl der Schüler/innen für die nächste Aufgabe zu besprechen.

Nach der Pause erklärte Anahid den Schüler/innen, dass man Dinge, vor denen man Angst hat, auch üben kann und somit vielleicht sogar in Freude umwandeln kann.

Sie wies jedem Esel ein Schüler/innen-Paar zu mit der Aufgabe den am schlechtesten bewerteten Gegenstand in den nächsten 20 Minuten mit ihrem Esel zu üben. Die anderen Schüler/innen besprachen in dieser Zeit in ihrem Klassenzimmer den Ablauf des Sommerfestes.

Die Schüler/innen-Teams machten sich eifrig – aber auch bedacht – an ihre Aufgabe, ihrem Esel den Umgang mit dem Gegenstand interessant und vielleicht auch freudvoll bei zu bringen. Es wurde mit Leckerlis und Ablenkung durch Grasens auf der Wiese gearbeitet, oder durch ein langsames Herantasten an den Gegenstand mit viel Lob und Streicheln ausprobiert. Wichtig war, dass kein Zwang oder Druck herrscht.

So gelang es zum Schluss jedem Team, dass sein Esel den Gegenstand ohne Anzeichen von Unwohlsein begegnen konnte bzw. der Gymnastikball über den Eselrücken hin und her gehoben/gerollt werden konnte.

Nach dieser Trainingszeit kamen die restlichen Schüler/innen wieder zusammen und die einzelnen Teams durften dem Plenum vorstellen, was sie in der Zwischenzeit trainiert hatten.

Die Schüler/innen bewerteten wieder im Schulnotensystem die gezeigten Übungen und gemeinsam konnten sie feststellen, dass sich alle Esel-Teams mit Geduld, Verständnis und gutem Zureden und Loben die Note 1 erarbeitet hatten.

Danach gab es eine gemeinsame Pause und die Esel durften ein wenig grasen und Heu fressen.

Danach gingen die Schüler/innen wieder in drei Kleingruppen zusammen und teilten sich auf die Esel auf. Gemeinsam machten wir uns auf den Weg für eine kleine Eselwanderung. Dies war der Probelauf für die morgige große Wanderung.

Wieder am Anhänger angekommen, gab es eine kurze Reflexion und eine Verabschiedungsrunde. Es wurde noch einmal besprochen, was für den nächsten Tag mitzubringen ist und wie der Tag ablaufen wird.

Anahid lud ihre Esel in den Anhänger und verabschiedete sich von der Klasse.

Persönliche Anmerkungen bzw. kurze persönliche Reflexion:

Mir gefällt Anahid`s ruhige Art im Umgang mit ihren Tieren und den Kindern sehr. Sie achtet sehr darauf, dass nicht geschrien wird und die Schüler/innen leise sind. Und das tut sie nicht, in dem sie immer wieder und ständig darauf hinweist, oder sie ermahnt. Sondern vielmehr redet sie auch entsprechend leise und erzeugt damit eine Spannung. Ich war am Anfang sehr gespannt, ob sie und die Schüler/innen dies durchhalten werden – aber ja: es hatte sich bewährt! Es herrschte die ganze Aktion über ein ruhiger und relativ leiser Umgangston.

Auch bei dem Trainieren der Gegenstände war ich positiv überrascht, wie viel Spielraum sie den Schüler/innen-Teams mit ihren Eseln gab und dabei eine Ruhe und Gelassenheit ausstrahlte. Die Schüler/innen durften sehr viel ausprobieren und Anahid hatte immer alle 3 Teams im Blick. Erst zum Ende der Trainingszeit hin, oder wenn sie den Eindruck hatte, dass die Schüler/innen Unterstützung brauchten, ging sie zu jedem Team und gab Tipps, oder griff ein.

Mir wurde an diesem Tag wieder bewusst, wie wichtig ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen dem Tier und dem Pädagogen ist. Wenn ein Esel mit den Kindern nicht mitgehen wollte, so kam Anahid dazu und ohne groß zu Ziehen oder Druck auszuüben ging der Esel dann weiter.

Durch ihr Vorbild wurde die Botschaft noch spürbarer, wie wichtig und effektiv ein respektvoller Umgang mit den Tieren ist.

Tiere als Therapie

Büro: Vet.Med.Universität Wien

1210 Wien, Veterinärplatz 1

Bürozeiten: Mo – Fr 9-13h

Gebäude AE, Parterre

Tel. 250 77/3340 Faxkl. 3391

e-mail: TAT@vetmeduni.ac.at

Homepage : www.tierealstherapie.org

TAT - UNILEHRGANG 11 / 2013-2015

PRAKTIKUMSBERICHT

Name des/der Studierenden Sylvia Scheifler Jennerbahnstraße 1 D - 83471 Schönau am Königssee	Gastinstitution: Name, Adresse der Institution und Name der Kontaktperson (inkl.Telefonnummer) Asinella Eselgestützte Therapie und Pädagogik Anahid Klotz Am Gasteig 4 (Büro) 82396 Pähl Tel.:(49)8808-92 42 80 Fax: (49)8808-92 42 81 Tel. mobil: 0176-29232 565 e-mail: hallo@asinella.com
Tierart Esel, Hund, Schaf	Bestätigung über die Durchführung des Praktikums
Praktikum am 05.05.2015	
von 08.00 bis 16.00 Uhr (8 Std.)	Stempel / Unterschrift

Beschreibung der Tätigkeit:

Um 8:00 Uhr traf ich an der Esselfarm Asinella ein und Frau Klotz besprach mit mir kurz den Ablauf des heutigen Tages. Heute würde sie mit der Schulklasse vom Tag zuvor die Arbeit vertiefen und eine längere Eselwanderung durchführen. Dann machten wir uns mit 3 Eseln und ihrer Hündin Berry auf den Weg, um die Schulklasse 5b am vereinbarten Treffpunkt abzuholen.

Um 8:30Uhr trafen die 17 Schüler/innen mit der Lehrerin, Frau Reindl, an der Post ein und nach einer kurzen Begrüßung ging die Klasse mit den Eseln und der freilaufenden Hündin wieder zurück zum Stall.

An der Stallung angekommen, wies Frau Klotz die Schüler/innen in die Verhaltensregeln auf dem Gelände ein. Dann gingen wir gemeinsam über die Wiesen hinauf zum eingezäunten Aufenthaltsbereich. Dort angekommen, wurde in einem gemeinsamen Sitzkreis der Tagesablauf besprochen. Da die Schulklasse die Esel bereits kannten, konnten sie sofort sagen, welche 2er bzw. 3er Gruppe welchen Esel bei der späteren Wanderung führen möchte. Danach gab es eine kleine Essenspause, die Kinder verstauten ihr Gepäck und mit Putzutensilien, Halftern und Führstricken ausgestattet ging es hinauf zu dem Unterstand, unter dem die meisten Esel und die Schafe standen.

Dort stellte sie den Kindern die Esel wieder vor und die Esel, welche die Wanderung begleiten sollten, wurden aus der Herde herausgenommen und am Putzplatz angebunden. Die Schüler/innen wollten auch „Mercedes“, das Filmschaf gerne mit zur Wanderung nehmen.

Die Esel wurden von den Schüler/innen mit Bürsten und Striegel geputzt und für den Spaziergang vorbereitet. Frau Klotz erklärte den Kindern den richtigen Umgang mit den Eseln und brachte in den Gesprächen mit den Kindern das Wesen und die Persönlichkeit der einzelnen Tiere näher.

Mit diesem Hintergrundwissen ausgestattet ging es die steile Böschung hinauf raus aus dem eingezäunten Bereich auf zur großen Eselwanderung. Während der ca. zwei-stündigen Wanderung korrigierte Frau Klotz immer wieder den Umgang der Kinder mit den Eseln und gab Tipps zum richtigen Führen. So ging es bergauf, querfeldein durch den Wald, zweimal durch einen Bach. Es war schön zu beobachten, wie auch das Schaf mit ihrem Lamm immer entspannter in der Gruppe mitging.

Gegen Mittag kamen wir an der Eselfarm wieder an und machten eine kleine Essenspause, in der sich auch die Esel auf der Weide ein bisschen erholen konnten.

Danach wurde eine gemeinsame Geschichte über Esel geschrieben, indem jedes Kind einen Satz zu dieser spannenden Geschichte beitrug.

Nach dieser kleinen Pause holten die Kinder wieder ihre Esel von der Weide auf den Sandplatz und Frau Klotz baute für die Kinder-Esel-Teams einen Hindernisparcours auf dem Sandplatz auf. Aufgabe für die einzelnen Teams war es nun, mit ihrem Esel diese verschiedenen Hindernisse eigenständig auszuprobieren und zu üben, wobei Frau Klotz immer wieder gerne mit Rat und Tipps zur Seite stand:

- * einen mit Pylonen vorgegebenen Parcours durchlaufen
- * über eine Wippe gehen
- * den Esel mit den beiden Vorderhufen in einem Fahrradreifen „einparken“
- * über ein kleines Hindernis steigen lassen
- * und als gemeinsame Klassenaufgaben alle Esel erst auf jeweils eine eigene und dann

auf immer weniger werdende Plattformen gemeinsam aufzustellen.

Nachdem alle Teams die Aufgaben mit Bravour gemeistert hatten, verabschiedeten sich die Teams schweren Herzens von ihren Eseln und entließen sie wieder auf die Weide zum Gras. Dann wurde gemeinsam ein Lagerfeuer vorbereitet und die Schüler/innen durften auf Holzstecken Grillwürstel über dem Feuer braten.

Frau Klotz reflektierte mit den Schüler/innen das Erlebte und am Ende der Maßnahme brachte sie die Klasse wieder zurück zum Bus.

Persönliche Anmerkungen bzw. kurze persönliche Reflexion:

An diesem Tag konnte ich die Esel wieder einmal als sehr sensible und geduldige Therapie-Tiere kennen und schätzen lernen. Es war faszinierend zu beobachten, mit welcher Ruhe die Tiere von Frau Klotz mit den Kindern agierten und dennoch ganz unterschiedliche Persönlichkeiten haben.

Da ich die Klasse zwei Tage begleitet hatte, konnte ich bei manchen Kindern eine Veränderung wahrnehmen, da ich viel gezielter manche Schüler/innen beobachtete, als wenn es ein erstmaliges Treffen gewesen wäre.

So fiel mir vor allem ein Junge auf, der am vorherigen Tag und noch zu Beginn der Wanderung sehr zurückgezogen und verschlossen war. Ich konnte immer wieder an diesem Tag Momente beobachten, in denen er mit seinem großen Esel „Eddi“ gekuschelt und ihn umarmt hatte. Ich hatte den Eindruck, dass er im Laufe der Maßnahme selbstsicherer im Umgang mit diesem großen Tier wurde und später am Tag war es mir sogar möglich, mit dem Jungen ein Gespräch zu führen, was am Morgen bzw. am Tag zuvor nicht möglich gewesen war. Natürlich redeten wir über den Esel – das war mein Gesprächs-Türöffner ☺

Auch der zweite Junge, welcher mit dem bereits beschriebenen Jungen im Esel-Team war, fiel mir sehr positiv auf. Bei meiner Vorstellung in der Klasse am Tag zuvor lag er mit dem Kopf auf seinem Pult und zeigte wenig Interesse an meiner Vorstellung. Erst als ich die Klasse fragte, wer ein Haustier zu Hause hat, war das Eis gebrochen! Ab da war er sehr aufmerksam mir gegenüber und wir redeten an diesen beiden Tagen oft über unsere Hunde. Auch an diesem Eselwander-Tag war es leicht, mit ihm über seinen Esel in Kontakt zu treten. Er war sehr bemüht und fürsorglich gegenüber seinem Tier und dies nahm über den Tag hin spürbar zu. Stolz präsentierte er seinen Esel bei den unterschiedlichen Hindernissen und motivierte bzw. lobte ihn.

Außerdem fand ich den Aufbau der Maßnahme sehr gelungen:

Am ersten Tag lernen die Kinder nur einen Teil der Esel an der Schule kennen und lernen sie zu beobachten. Am zweiten Tag werden die Kinder von den bereits bekannten Eseln am Treffpunkt abgeholt und zu Esselfarm begleitet, wo die restliche Eselherde bereits wartet. Hier dürfen die Kinder den Kontakt vertiefen und zu dritt bzw. viert einen Esel betreuen.

Dass die Wanderung teilweise durch unwegsames Gelände führte und die Klasse zweimal einen kleinen Bach durchqueren musste, war mit ein Highlight des Tages. Für die Schüler/innen war dies sehr abenteuerlich und machte die Anstrengung der Wanderung damit weg.

ERLÄUTERUNGEN FUSSNOTEN

- ¹ Individuum (lat.): „das Unteilbare“; der Mensch als Einzelwesen (in seiner jeweiligen Besonderheit) (DUDEN 1997, S. 355).
- ² Person (etrusk.-lat.): Mensch als individuelles geistiges Wesen, in seiner spezifischen Eigenart als Träger eines einheitlichen, bewussten Ichs (DUDEN 1997, S. 615).
- ³ vgl. Abschnitt I.2.2 (Modell Marcia)
- ⁴ Während nun einige Autoren mit dem Begriff der „Identität“ gerade das rollenunabhängige Einmalige an einer Person kennzeichnen wollen, verwenden andere ihn in der Goffmanschen Tradition gerade im Sinne von *social identity* oder *situated identity*, also im Sinne einer an soziale Interaktionssituation angepassten, nach außen dargestellten Individualität (vgl. MUMMENDEY 1995).
- ⁵ Im Allgemeinen wird darunter ein Aufschub verstanden (vgl. DUDEN 1997). Im Speziellen versteht Erikson unter „Moratorium“ einen „*möglichen Weg, die Entscheidung darüber, was man sei und was man werden sollte, hinauszuschieben*“ (ERIKSON 1977, S. 46). Mehr dazu unter Abschnitt I.2.2.
- ⁶ Leider war es in den Schriften Eriksons nicht ersichtlich, unter welchen Bedingungen sich diese Kontinuität realisieren lässt.
- ⁷ Während HÖFER (2000) unter dem Begriff „commitment“ eine „Entscheidung“ versteht, übersetzt Haußer dies als „innere Verpflichtung“ (HAUßER 1995, S. 125). Da Haußer aber seinen Begriff nicht näher beschreibt und er nicht als selbsterklärend erachtet wird, soll die Übersetzung von Höfer verwendet werden.
- ⁸ vgl. Abschnitt I.2.1.2
- ⁹ Da die nähere Erläuterung der Kohärenzmodelle für diese Arbeit nicht Gewinn bringend ist, wird darauf verzichtet.
- ¹⁰ Mit der Berücksichtigung der Individualität von Biographien trägt Höfer der Kritik an Eriksons rigidem und universellem Phasenmodell Rechnung (vgl. Abschnitt I.2.1.2; STRAUSS 1968; LEHR 1976).
- ¹¹ Diese sind für die Erarbeitung des zentralen Themas der vorliegenden Arbeit nicht relevant und werden somit nicht weiter beschrieben.
- ¹² Aufgrund der Übersichtlichkeit und des besseren Leseflusses wird in dieser Arbeit auf die gesonderte Nennung femininer Endungen (Schüler/Schülerinnen) verzichtet.
- ¹³ Aufgrund der Auswertung mit dem Statistik-Programm SPSS können nur Veränderungen der Mittelwerte in positive oder negative Richtung angegeben werden. Eine generelle Wertung bzw. Bestimmung der Selbstkonzepte der Schüler ist in dieser Arbeit nicht möglich (vgl. Abschnitt V.1.1).
- ¹⁵ MW_1 stellt den Mittelwert des Pretests der jeweiligen Skala dar und M_2 den Mittelwert der Skala des Posttests. Dies gilt analog für die Standardabweichung (SD).
- ¹⁴ Der Fragebogen müssten dann allerdings einer neuen Reliabilitätsanalyse unterzogen werden.
- ¹⁵ Damit ist gemeint, dass die Gefahr bei zu vielen Items u.a. darin bestehen kann, dass sich eine Antworttendenz ergibt. Die Fragen werden dann nur oberflächlich betrachtet und diverse Variationen in der Fragestellung werden übersehen. Dies kann zu ungenauen Ergebnissen führen.

SYLVIA SCHEIFLER

Jennerbahnstraße 1
D – 83471 Schönau am Königssee
Email: sylvia@scheifler.de

BERUFLICHER WERDEGANG

2006 bis heute Erzbischöfliches Jugendamt München /DE

Kath. Jugendpflegerin an der kath. Jugendstelle Bad Reichenhall

- Unterstützung von kirchlichen Jugendverbandsarbeit
- Koordination der kirchlichen Ehrenamtstätigkeit im Landkreis Berchtesgaden
- Verantwortlich für Konzeption und Durchführung von Bildungsangeboten im Jugendbereich
- Planung, Durchführung und Leitung von Jugendfreizeiten
- Geschäftsführende Verantwortliche

2004 bis 2006 temperament-event GdbR Regensburg/DE

Freiberufliche Tätigkeit als Trainerin

- Durchführung von Sozialtrainings im Kinder- und Jugendbereich (Schwerpunkt: Outdoortraining)
- Verantwortlich für Konzeption und Durchführung von Trainings
- Planung, Durchführung und Leitung von Jugendfreizeiten
- Unterstützung der Verwaltung

2003 bis 2006 Erlebnis-Akademie Lam/DE

Freiberufliche Tätigkeit als Hochseilpark-Trainerin

2001 bis 2006 YEP-i-can! Erlangen/DE

Freiberufliche Tätigkeit als Kursleiterin

- Planung, Organisation und Durchführung von erlebnispädagogischen Kursen

04/2003-03/2006 Universität Regensburg Regensburg/DE

Studentische Hilfskraft am Lehrstuhl Pädagogik I

12/1997-08/1998 Pretzsch Berchtesgaden/DE

Büroangestellte

- Administrative Bürotätigkeiten

03/1997-09/1997 Tauchcenter Magic World/Türkei Kiris/TR

Tauchlehrerassistentin

- Zuständig für Ausbildung und Prüfung
- Organisation und Durchführung von Ausflügen
- Bürotätigkeiten

03/1992-02/1997 Sempt-Handels AG Bischofswiesen/DE

EDV-Sachbearbeiterin

- Betreuung der Computeranlage
- Administrative Bürotätigkeiten
- Unterstützung der Werbeabteilung

08/1989-02/1992 Steuerbüro Heinle Berchtesgaden/DE

Ausbildung zur Steuerfachgehilfin

- Erstellen von Bilanzen und Steuererklärungen
- Buchhaltung

BILDUNGSHINTERGRUND

10/2001-04/2006 Universität Regensburg Regensburg/DE

Studium der Diplom-Pädagogik

- Erwerb des Diploms 2006 (Note 1,3)
- Abschluss in Erziehungswissenschaften, Soziologie und interkulturelle Handlungskompetenz
- Studienschwerpunkt: Betriebliche Bildungsarbeit, Arbeitspsychologie, interkulturelle Handlungskompetenz

10/2000-09/2001 Universität Salzburg Salzburg/AT

Studium der Diplom-Pädagogik

09/1998-07/2000 Staatl. Berufsoberschule Traunstein/DE

Allgemeine Hochschulreife (Note 2,2)

Fachhochschulreife (Note 2,0)

08/1989-02/1992 Steuerbüro Heinle Berchtesgaden/DE

Ausbildung zur Steuerfachgehilfin

09/1986-07/1989 Christophorusschule Berchtesgaden/DE

Mittlere Reife (Note 1,6)