

**Das Konzept der Mitwelterziehung
als Grundlage für den Aufbau
eines ganzheitlichen Lernprozesses
mit dramaturgischem
Spannungsbogen
in der tiergestützten Pädagogik**

***TAT-Universitätslehrgang
für tiergestützte Therapie und
tiergestützte Fördermaßnahmen***

Veterinärmedizinische Universität Wien –
in Kooperation mit dem Verein Tiere als Therapie
Veterinärplatz 1
A-1210 Wien

**Barbara Grünwald
Matrikelnummer: 8003102**

Wien, September 2005

Inhaltsverzeichnis

I.	THEORETISCHER TEIL	2
1.	Einleitung & Zielsetzung	2
2.	Das Konzept der Mitwelterziehung	5
2.1.	Der Begriff 'Mitwelt'	5
2.2.	Lernprinzipien der Mitwelterziehung	7
2.3.	Didaktisch-methodische Grundhaltungen der Mitwelt-erziehung	9
2.4.	Pädagogische Zielformulierungen der Mitwelterziehung	14
3.	Der Aufbau eines ganzheitlichen Lernprozesses	16
3.1.	Das Ganzheitliche Denken	16
3.2.	Der Ganzheitliche Lernprozess	17
3.2.1	Lernziele	18
3.2.2	Lerninhalte	18
3.2.3	Lernmethoden	19
3.2.4	Lernszenario	20
3.2.5	Lernprozess (Dramaturgie)	22
4.	Der Aufbau einer dramaturgischen Spannung	24
4.1	Gesamtcharakter des Lernprozesses	25
4.2	Abschnitte des Lernprozesses	26
4.3	Dramaturgischer Ablauf	27
4.4	Dramaturgischer Spannungsbogen	32
II.	PRAKTISCHER TEIL	33
5.	Die praktische Anwendung des Konzeptes der Mitwelterziehung für den Aufbau eines ganzheitlichen Lernprozesses in der tiergestützten Pädagogik	33
5.1.	Ausgangssituation	33
5.2.	Konzept zu 'Kaninchentrio on tour – Kaninchenbesuch im Klassenzimmer'	33
5.2.1.	Allgemeine Betrachtungen zum 'Kaninchen'	34
5.2.1.1.	Kurzer Steckbrief zur Tierart 'Kaninchen'	35
5.2.1.2.	Kaninchen als Besuchstiere und Co-Pädagogen	36
5.2.2.	Gestaltung des ganzheitlichen Lernprozesses	37
5.2.2.1.	Lernziele	37
5.2.2.2.	Lerninhalte	39
5.2.2.3.	Lernmethoden	40
5.2.2.4.	Lernszenario	42
5.2.2.5.	Lernprozess (Dramaturgie)	43
6.	Schlussbetrachtung und Kommentar	60
7.	Zusammenfassung	62
8.	Literaturverzeichnis	64
9.	Abbildungsverzeichnis	66
10.	Ad Personam	67

I. THEORETISCHER TEIL

1. Einleitung & Zielsetzung

Das Ziel der vorliegenden Hausarbeit ist es, zu zeigen, wie das Konzept der Mitwelterziehung den Aufbau eines ganzheitlichen Lernprozesses in der tiergestützten Pädagogik unterstützen kann, wodurch eine nachhaltigere Wirkung erzielt werden kann. Wird der Lernprozess zusätzlich nach einem dramaturgischen Spannungsbogen aufgebaut, so gestaltet sich das Lerngeschehen besonders anregend, abwechslungs- und erkenntnisreich.

Um die Zusammenhänge besser verstehen zu können, erscheint es mir sinnvoll, zunächst Kurz-Definitionen einiger Begriffe zu bringen, die im Zentrum dieser Hausarbeit stehen:

Pädagogik: „Wissenschaft von der Erziehung und Bildung. Die Pädagogik reflektiert die Erziehungs- und Bildungsziele und ihre Verwirklichungsmöglichkeit und nimmt von ihrem wissensch. Standpunkt her Stellung zur Erziehungswirklichkeit. Sie befasst sich im einzelnen z. B. mit dem biol., psychol., sozialen Voraussetzungen der Erziehung, der Überwindung sozial bedingter Barrieren, der Lernmotivation, der Didaktik, der Methodik des Unterrichts, dem Schulwesen bzw. seiner Reformierung; etc.“ (Meyers Lexikonredaktion 1991, Band 7).

Erziehung: „im weitesten Sinn alle Einwirkungen der Umwelt auf den Menschen, die zur Entfaltung der sittl., geistigen und körperl. Anlagen sowie zur Formung der Gesamtpersönlichkeit beitragen. Im engeren Sinn seit Pestalozzi „Hilfe zur Selbsthilfe“ für heranreifende Menschen durch die menschl. Umwelt, die aus natürl. und moral. Gründen dazu verpflichtet ist; etc.“ (Meyers Lexikonredaktion 1991, Band 3).

Tiergestützte Pädagogik: hat sich als eigene Disziplin seit den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts entwickelt, als der Kinderpsychotherapeut Boris M. Levinson erstmals den therapeutischen Nutzen von Tieren für emotional gestörte, behinderte sowie geistig retardierte Kinder beschrieb. Heute stellt die tiergestützte Pädagogik eine spezielle Richtung innerhalb

der Erziehungswissenschaften dar, die sich mit den vielfältigen Wirkungen von Tieren auf Kinder im Allgemeinen (also nicht nur auf kranke oder behinderte Kinder) beschäftigt. Tiere werden dabei einerseits gezielt als 'Co-Pädagogen' eingesetzt, andererseits wirken sie durch ihre bloße Anwesenheit. „Tiergestützte Pädagogik ist eine zusätzliche Methode zum Erlernen, Verbessern und Erhalten sozialer Fähigkeiten. [...] Die Wirkung des Tieres ist im psychisch-sozialen und im motorischen Bereich zu finden. Durch den Kontakt mit Tieren werden der taktile, der akustische und der visuelle Sinn ebenso angesprochen wie der Bewegungs- und Gleichgewichtssinn“ (KTH 2005, 10).

Durch die Begegnung und Beschäftigung mit Tieren kann also sowohl die Ich-Kompetenz als auch die Sozialkompetenz der Kinder gefördert werden; durch die Versorgung und Pflege von Tieren wird auch die Sachkompetenz gestärkt.

„Der Unterschied zu tiergestützter Therapie liegt zunächst meist im Ursprung des Auftrages, im Setting (oft Schule oder andere pädagogische Einrichtung) und in der Anzahl der Klienten. Hier hat man es oft auch mit Gruppen zu tun und deren Gruppenprozesse dabei sind nicht zu unterschätzen. Es geht dem Auftrag nicht unbedingt eine Krankheit und Diagnose voraus. Freizeitgestaltung, Wissensvermittlung, Förderung – das alles sind Dinge, die man dem pädagogischen Bereich zuordnet“ (Bull 2004, 6)

Mitwelterziehung: „Das Konzept der 'Mitwelterziehung' wurde entwickelt aus den Erfahrungen des 'ökologischen Lernens', ist jedoch umfassender zu verstehen. 'Mitwelterziehung' – Lernen aus ganzheitlichen Erfahrungen – bedeutet, Kinder und Jugendliche wieder neugierig zu machen, sie wieder Freude finden zu lassen am Erfahren, Erforschen, Erleben der Welt, indem neben der klaren Sicht auf regionale und globale ökologische Problemstellungen auch subjektiv Stellung bezogen wird durch das bewusste Erleben und Genießen von Gefühlen, Stimmungen und Träumen.“

„Mitwelterziehung ist ein vielfältiges und dynamisches Geschehen. Dies bedeutet, in einem geschützten Rahmen frei zu agieren, auf Bedürfnisse anderer zu reagieren und eigene Ziele im Handeln zu suchen. Nicht ein eng definiertes Lernziel gilt es zu erreichen, gleich wie. Das Lernen selbst, der offene Prozess steht im Vordergrund.“

(Hofer, http://www.ubw.at/gr/download/umwelt6_Mitwelterziehung.pdf Abfrage
17.07.2005 SZ 10:31 Uhr)

„Ziel der Mitwelterziehung ist ein ganzheitliches Verständnis der Erscheinungen
und Wirkungsmechanismen in der Natur.“ (Hofer, [http://www.bio-
erleben.at/Mitwelterziehung.129.0.html](http://www.bio-erleben.at/Mitwelterziehung.129.0.html) - weiter... Abfrage 24.08.2005 SZ 11:50
Uhr)

In dieser Hausarbeit werden einerseits die theoretischen Grundlagen zum Konzept
der Mitwelterziehung sowie zum Aufbau eines ganzheitlichen Lernprozesses
mit dramaturgischem Spannungsbogen vorgestellt, andererseits beinhaltet sie
ein Konzept, in dem ein konkretes Ereignis aus dem Bereich der tiergestützten
Pädagogik nach den vorher genannten Prinzipien aufgebaut ist.

2. Das Konzept der Mitwelterziehung

2.1. Der Begriff 'Mitwelt'

Natürliche sowie auch durch den Menschen an seine Lebensbedürfnisse angepasste und vor allem durch Technik und wirtschaftliche Unternehmungen künstlich veränderte Lebensräume bezeichnen wir als 'Umwelt' (vgl. Meyers Lexikonredaktion 1991, Band 10). Im biologischen Sinn wird jeder Lebensraum (Biotop) von einer bestimmten Lebensgemeinschaft (Biozönose) – also Pflanzen, Tiere und immer mehr auch Menschen – bewohnt, die zusammen eine ökologische Einheit bilden, ein sogenanntes Ökosystem (vgl. Meyers Lexikonredaktion 1991, Band 7).

Diese Einheit scheint aber vor allem dem kulturell und zivilisatorisch geprägten Menschen nicht (mehr) bewusst zu sein, spricht er doch davon, dass er zwar mit den Menschen, aber nicht mit der Welt lebt. Wieso reden wir von der 'Um-welt' und nicht von der 'Mit-welt'? (vgl. Hofer 1996, 58).

„Umwelt ist ein neuzeitlicher Begriff eines alten Weltbildes. In ihm steckt das dualistische Denken der antiken griechischen Philosophie, der Versuch des Menschen (Subjekt), das gesamte Universum (Objekt) kraft seines Intellekts zu begreifen. Der Dualismus hat vor allem die Grundlage für unser westliches, auf den Menschen zentriertes Weltbild geschaffen: Hier der Mensch, um ihn herum die Welt. Das Wort Umwelt ist ein deutlicher Ausdruck dieses anthropozentrischen, das heißt menschenzentrierten Weltbildes“ (Hofer 1996, 58). Der Mensch hat seinen evolutionären Vorteil gegenüber anderen Lebewesen – nämlich die erworbene Fähigkeit des bewussten Wollens und Handelns – dazu eingesetzt, um die Erde auszubeuten. „Die Natur ist in diesem Bewusstsein nicht Geschenk der Schöpfung .- ist nicht der geborene Reichtum. [...] Die Natur ist im neuzeitlichen Denken unserer hochtechnisierten, sogenannten Ersten (!) Welt eine Ware, ein materieller Wert, der Wohlstand sichert – ist der angeeignete Reichtum“ (Hofer 1996, 58).

Diese Einstellung führte während der industriellen Revolution zu einer Reihe von Naturzerstörungen durch groß-industrielle Betriebe in weiten Teilen Europas. Weiters kam es vor allem nach den beiden Weltkriegen zu schwerwiegenden Umweltkatastrophen wie z. B. 1976 das Austreten dioxin-hältiger Substanzen aus einer Chemiefabrik in Seveso (Italien) oder 1986 der 'Größte Anzunehmende Unfall (GAU)' im Kernreaktor von Tschernobyl (Ukraine) (vgl. Schelakovsky 2001, 33). Dies alles bewirkte in den 80er und 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts ein Umdenken, vor allem auch auf ökonomischer und politischer Ebene. „Der Begriff 'Nachhaltigkeit' (Sustainability oder Sustainable Development) fand im Erdgipfel von Rio de Janeiro 1992 seine Verbreitung und prägt seitdem die Umweltdiskussion“ (Schelakovsky 2001, 33).

Naturvölker leben uns seit Jahrtausenden diese Haltung der 'Nachhaltigen Nutzung' vor – „indem sie z. B. einem Gewässer nur so viele Fische entnehmen, wie gesichert ist, dass die übrigen an Nachwuchs liefern können. So kann es über Jahrtausende weder zum dramatischen Überfluss noch zum dramatischen Mangel kommen“ (Hofer 1996, 59). Hier setzt nun die moderne Umwelterziehungsbewegung an, die sich mittlerweile unter der Bezeichnung 'Umweltbildungsbewegung' etabliert und ihre Wurzeln in der gesellschaftlichen Wahrnehmung der ökologischen Krise hat (vgl. De Haan 1997, 6).

Das Ziel der PädagogInnen, die im Rahmen der Umweltbildung tätig sind, sollte es sein, trotz der ständig wachsenden Zerstörung unserer Mitwelt eine konstruktiv-kreative, lebensbejahende Grundhaltung im jungen Menschen zu fördern. Diese werden aber durch die an Bedeutung zunehmende mediale Umweltberichterstattung massiv mit emotional aufbereiteten Katastrophenberichten über Umweltzerstörungen 'überschwemmt'. Kinder und Jugendliche sind empfänglich für so eine Art der Berichterstattung und sie können damit geweckt und wachgerüttelt werden, die Initiative zu ergreifen. Tatsächlich aber scheint der gegenteilige Effekt zu passieren, denn die vielen Schreckensmeldungen in Verbindung mit dem Umweltthema überfordern zunehmend das Unterbewusstsein bei der emotionalen Verarbeitung (vgl. Hofer 1996, 59).

So scheint „die konkrete Alternative zur Katastrophenpädagogik der Neunziger [...] kein Verschließen vor den Problemen dieser Welt“ zu sein, „sondern das Verarbeiten durch beispielhaftes, konstruktiv-kreatives Handeln im ganzheitlichen Sinne. Dabei ist es notwendig, die Natur mit all ihren Schönheiten und Kräften kennen– und schätzen zu lernen. Nur wer die Natur schätzt, wird sie auch schützen! Daher gilt es wieder Zugang zu finden zur Natur. Auch zu unseren inneren Erlebniswelten.“ (Hofer 1996, 61)

Der moderne Mensch ist einsam geworden, denn er steht zwar im Zentrum seiner Welt, hat die Welt also um sich, trägt sie aber nicht mehr in sich. Dennoch besteht seine uralte Sehnsucht darin, eine vertrauensvolle Beziehung zu seiner Umgebung aufzubauen und diese zu leben. Und das ist nun die Basis für ganzheitliches Lernen. Durch ein neues sensibles Verständnis unserer Beziehung zur Schöpfung - zur Natur, zu den Mitmenschen, zu uns selbst (zum Irrationalen in uns) – wird der Mensch wieder Teil dieser Welt (vgl. Hofer 1996, 61).

„Der Mensch erlebt die Mitwelt. Bewahren wir uns diese Erfahrung! Viele Naturvölker haben kein Wort für Umwelt. Sie sprechen von der Mitwelt, wenn sie die Natur meinen, in die sie sich eingebettet fühlen“ (Hofer 1996, 61).

Genau diese innere Haltung und Einstellung von uns Menschen zur Natur und zu den anderen Lebewesen, besonders zu den Tieren, ist die Grundvoraussetzung für den Aufbau einer achtsamen und liebevollen ganzheitlichen Beziehung. Und diese Art der Mensch-Tier-Beziehung ist wiederum die Voraussetzung für eine sinnvolle und zielführende tiergestützte Pädagogik!

2.2. Lernprinzipien der Mitwelterziehung

Die Mitwelterziehung stellt eine Weiterentwicklung der Umwelterziehung dar. Sie ist eine Antwort auf den gesellschaftlichen Wertewandel. Mitwelterziehung bedeutet nicht, Ängste breit zu thematisieren. Kinder sollen vielmehr befähigt werden, Antworten auf die Probleme unserer Zeit zu suchen. Mit Hilfe des Konzeptes der Mitwelterziehung werden sie dabei unterstützt, eigene Visionen zu entwickeln und an deren Verwirklichung zu arbeiten. (vgl. Hofer, http://www.ubw.at/gr/download/umwelt6_Mitwelterziehung.pdf)

Abfrage 17.07.2005 SZ 10:31 Uhr)

„Darum ist die Erweiterung der Umwelterziehung zur Mitwelterziehung bedeutsam: Kinder, die Freude haben an sich selbst, an ihrer eigenen Kreativität und am Miteinander mit anderen Menschen und Kindern, die diese Freude auch zulassen und zeigen können, haben einen ganz anderen Ausgangspunkt: sie müssen nicht die Ängste in den Vordergrund stellen, sondern können sich auf Visionen einlassen und den Mut aufbringen, ihre Träume zu verwirklichen – als konkrete Wunschbilder von Geborgenheit in einer Welt voller Geheimnisse.“ (Pleyer 1995, 12)

Einen 'Dreiklang des Miteinanders' für den Menschen – das birgt das 'Erlebnis Mitwelt':

- ❖ Das **Miteinander mit der Natur** und ihre Freude an der tiefen Verbundenheit und Vertrautheit mit der natürlichen Umwelt.
- ❖ Das **Miteinander mit dir** und die Freude am regen Dialog und Austausch, am Akzeptieren des Anders-Sein.
- ❖ Das **Miteinander mit mir** und die Freude an dem befreienden Ausdruck der Gedanken und Gefühle, der Kreativität.

Diesem 'Miteinander' liegen drei Erfahrungsfelder zugrunde:

Ökologie – Kommunikation – Kunst.

(vgl. Hofer: http://www.ubw.at/gr/download/mensch3_DerDreiklang.pdf Abfrage 17.07.2005 SZ 10:39 Uhr)

Ausgehend vom Dreiklang-Konzept entwickelten PädagogInnen neben einer Vielfalt von allgemeinen ganzheitlichen Lernmethoden die drei zukunftsweisenden 'Lernprinzipien der Mitwelterziehung':

- ❖ Im Erfahrungsfeld Ökologie
das Lernprinzip **ökologisch, vernetzendes Denken**.
Es hilft uns zu verstehen, *wie* die Welt geworden ist.
- ❖ Im Erfahrungsfeld Kommunikation
das Lernprinzip **sinnliches und soziales Erleben**.
Es hilft uns zu verstehen, *wie schön* die Welt sein kann.

❖ Im Erfahrungsfeld Kunst das Lernprinzip **spielerisches und schöpferisches Handeln**.

Es hilft uns im Zusammenspiel mit den beiden anderen Lernprinzipien die Welt zu *gestalten*.

(Hofer, http://www.ubw.at/gr/download/umwelt8_Lernprinzipien.pdf

Abfrage 17.07.2005 SZ 10:47 Uhr)

Diese Lernprinzipien beschreiben die Art und Weise, wie das Individuum sein persönliches Potential auf ganzheitliche Weise entfalten kann. Beim ganzheitlichen Lernprozess besteht daher das Bemühen, alle drei Lernprinzipien in einem dynamischen, abwechslungsreichen Lernprozess zu integrieren.

„Dies schafft dem Lernenden eine Vielfalt von Zugängen zu einem Thema und steigert damit die intrinsische Motivation und somit den Lernertrag. Zudem ist es ein wertvoller Beitrag zur Erhöhung der Chancengleichheit innerhalb einer Gruppe Lernender, da es der Vielfalt der individuellen Prägungen (u. a. durch Begabung, Förderung, Sozialisation) Rechnung trägt und jedem eine Chance bietet, zumindest durch eine Tür zur Erkenntnis zu gelangen.“ (Hofer, http://www.ubw.at/gr/download/umwelt8_Lernprinzipien.pdf Abfrage 17.07.2005 SZ 10:47 Uhr)

2.3. Didaktisch-methodische Grundhaltungen der Mitwelterziehung

Bei der Mitwelterziehung steht der Lernprozess selbst und nicht das Erreichen eines genau definierten Lernziels im Vordergrund. Die traditionelle Didaktik und Methodik gibt im Vorfeld ziemlich genau sowohl Thema, Lernziel, Ablauf, Methode als auch Ort und Medieneinsatz vor. Kommt es dann während des Lernprozesses zu einem Abweichen dieser Vorgaben, wird dies oft als Störung gesehen.

„Die ganzheitliche Didaktik und Methodik der Mitwelterziehung legt die geeigneten Rahmenbedingungen fest, bei denen sich der Lernprozess mit seiner innewohnenden Dynamik und Eigengesetzlichkeit möglichst ungestört und unbeeinflusst von steuernden Eingriffen, also möglichst frei entfalten kann“ (Hofer,

http://www.ubw.at/gr/download/umwelt9_didaktmethodGrundhaltungen.pdf Abfrage 17.07.2005; SZ 10:56 Uhr)

Die LehrerInnen werden zu 'LerninitiatorInnen' die sich „in den Lern- und Handlungsprozess als Dialogpartner hineinbegeben und nicht belehrend in Distanz zu den Lernenden verharren, sondern mitlernen in Projekten, Aktionen und ganzheitlichen Tätigkeiten.“ (Beer & De Haan 1984, 12)

Im Folgenden werden nun die didaktisch-methodischen Grundhaltungen der Mitwelterziehung, die den idealtypischen Ablauf eines ganzheitlichen Lerngeschehens beschreiben, näher erläutert (vgl. Hofer 1990, 96ff):

1. Anknüpfen an die Erfahrungswelt der Schüler, Eltern und Lehrer

Lernen passiert keineswegs nur in der Schule – Kinder machen an vielen Orten, sei es am Schulweg, auf dem Spielplatz oder im Supermarkt, Tausende Erfahrungen und lernen dabei unentwegt. Durch den Eintritt in die Schule kommt es für das Kind zu einer grundlegenden Veränderung: früher bestimmte es zu einem Großteil alleine den Gegenstand seines Interesses, jetzt erklären ihm andere, was für ihn von Bedeutung ist. Dabei 'prallen' mehrere Welten aufeinander: die Bedürfniswelt der SchülerInnen, die Erfahrungswelt der Eltern und LehrerInnen und die Anforderungswelt der Gesellschaft. Diesbezüglich stellt sich daher die Frage: Wofür lernen die Kinder in der Schule? Lernen sie für das Leben als Erwachsener? Haben sie nicht viel mehr das Recht auf ihr Kindsein? Ja, auch wenn die Erfahrungswelt eines Kindes Widersprüchlichkeiten und Konflikte in sich trägt. „Sie umfasst das gesamte gesellschaftliche Beziehungsgefüge, in dem der einzelne eingebettet ist: die soziale Position genauso wie die psychische Konstellation und den altersgemäßen Entwicklungsstand, die ökonomische Lage genauso wie die empfundene Lebensqualität“ (Hofer 1990, 96). LehrerInnen sind gefordert, bei der Planung und Durchführung des Unterrichts die verschiedenen Erfahrungswelten der SchülerInnen einzubeziehen, eben zu integrieren und einen Situationsbezug herzustellen. Ein situationsbezogener Unterricht, bei dem auch die Erfahrungswelt der Eltern und LehrerInnen einfließt, scheint notwendig.

2. Eingestehen der persönlichen Betroffenheit

Die gemeinsame Erfahrungswelt ist genauso auch von unvorhergesehenen Ereignissen geprägt. Diese bewirken oft unmittelbare, spontane Betroffenheit bei den SchülerInnen. Um aber einen solchen Vorfall in der Klasse, der oft auch als Störung empfunden wird, als Möglichkeit für ein 'Lernen an dem aktuellen Geschehen' zu sehen, bedarf es vor allem LehrerInnen mit Wachsamkeit, Flexibilität und Ich-Stärke. Nicht betroffen zu machen, ist die Aufgabe von PädagogInnen – sondern Betroffenheit bewusst zu machen und sie vor allem sich und anderen einzugestehen – denn nicht die Umweltpädagogik hat die Menschen betroffen gemacht, sondern die Umweltschäden.

3. Artikulieren von ureigenen Anliegen

Viele Schulen sind keine Orte mit einem vertrauensvollen Klima, wo es möglich ist, über eigene Bedürfnisse offen zu sprechen oder persönliche Vorstellungen auszutauschen. Voraussetzung für das Artikulieren ureigener Anliegen, für das Preisgeben von Schwächen oder für das Sprechen über Ängste ist eine angstfreie Atmosphäre, die sich nur in einer Schule ohne Leistungsdruck und Konkurrenzdenken entwickeln kann.

4. Suchen gemeinsamer Ziele im Handeln

LehrerInnen sind oft geneigt, bei Uneinigkeiten in der Klasse die Sache in die Hand zu nehmen. Damit nehmen sie der Klasse die Möglichkeit, sich mit dem Problem des 'Sich-nicht-einigen-Könnens' intensiver auseinander zu setzen. Damit Kinder auch zukünftig Konflikte weitgehend selbstbestimmt klären können, müssen sie lernen, das Gemeinsame über das Trennende zu stellen. Durch das ständige Einschalten einer übergeordneten Autorität wird nur das Gegenteil bewirkt. „Es liegt am Lehrer, auf die Rolle des Richters zu verzichten, geduldig mit allen Beteiligten die einzelnen Bedürfnisse und Beweggründe zu hören, Spielräume auszuloten und einfach zu warten auf Lösungsvorschläge und Kompromisse der Kinder“ (Hofer 1990, 98). Diese Grundhaltung der LehrerInnen ermöglicht einen Unterricht, der dazu anregt, dass SchülerInnen ihre spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten für die ganze Gruppe bereitstellen. Das wird als 'synergetisches Lernen' bezeichnet – ein Lernen mit der Erfahrung, dass durch ein

gutes Zusammenspiel von vielen verschiedenen Kräften die Wirkung einer Gruppe gesteigert werden kann - im Sinne von $1+1=3$.

5. Handeln in der Ganzheit des Menschen

“Schule schränkt den Handlungs- und Erfahrungsspielraum der darin Lernenden ein, indem sie der ungeheuren Vielfalt an Formen der Berührung, Bewegung und Begegnung der Menschen nicht genügend Raum bietet, sowohl im zeitlichen als auch im örtlichen Sinne“ (Hofer 1990, 99). Der Schulalltag ist oft von einer Monotonie und Einfalt geprägt und reduziert sinnliche Erfahrungen weitgehend auf Zuhören, Lesen, Schreiben und Antworten. Gespräche finden fast nur als Pausenratsch statt und ausschließlich im Turnen kann die Freude an Bewegung ausgelebt werden. Um hier gegenzusteuern, bedarf es der Änderung der schulischen Rahmenbedingungen, die mit Hilfe der LehrerInnen und in weiterer Folge auch der Eltern und SchülerInnen geschieht. Im projektorientierten Unterricht werden erste Erfahrungen gesammelt, die dann in der Klassenzimmer- und Schulraumgestaltung ihren Niederschlag finden: z. B. durch das Einrichten eines Leseecks oder das Gestalten und Pflegen eines Schulgartens. “Viele Pädagogen haben bereits erkannt, dass Schüler in der freien Natur die wahre Schönheit, Vielfalt und Lebendigkeit der natürlichen Mitwelt spielend begreifen. Der Schulgarten kann die Begegnung mit weitgehend intakter Natur nicht ersetzen. Doch er kann sie bereichern. Der Schulgarten kann vor allem der geeignete Lernort sein, an dem ökologisches vernetzendes Denken, sinnliches und soziales Erfahren und spielerisches und schöpferisches Handeln in Einklang gebracht werden“ (Hofer 1990, 100). In der freien Natur können wir unsere Ganzheit entdecken.

6. Denken in Zusammenhängen

Die Ganzheitspädagogik wird durch zwei Ansätze, die einander bedingen und ergänzen, gekennzeichnet: Durch das sinnliche Lernen – also das bewusste Wahrnehmen und Handeln mit all unseren Sinnen – und durch das ökologische vernetzende Denken – also das Denken mit dem Ziel der Erkennung und Erfassung von Problemzusammenhängen. Beim ökologischen vernetzenden Denken wird Wissen nicht zerstückelt, sondern 'in Beziehung gesetzt'. Dadurch wird eine synthetische, zusammensetzende Betrachtungsweise der Wirklichkeit möglich.

⌘ Vernetzendes Denken ist mehrdimensionales Denken:

dabei geht es um die Erfassung eines komplexen Beziehungsgefüges von einem Sachverhalt durch das Sammeln von Einzelaspekten und Suchen von Querverbindungen.

⌘ Vernetzendes Denken ist einsichtiges Denken:

dabei wird versucht, sich mit der Entstehung bzw. mit der Geschichte und der zukünftigen Entwicklung eines Problems zu befassen, um so das innere Wesen eines Problemzusammenhanges wirklich zu erfassen.

⌘ Vernetzendes Denken ist anknüpfendes Denken:

bei der ganzheitlichen Betrachtung eines Phänomens ist es erforderlich, sich über eigene Fachgrenzen hinauszuwagen und die interdisziplinäre Zusammenarbeit zu suchen. Dabei entsteht ein dreidimensionales Geflecht, das sich nach allen Seiten ausdehnt, denn es werden sowohl die geografischen und ökologischen Gegebenheiten zu den ökonomischen Grundlagen, als auch die geschichtlichen Entwicklungen zur politischen, sozialen und kulturellen Situation in Beziehung gesetzt.

⌘ Vernetzendes Denken ist immer auch bewegliches Denken:

das dreidimensionale Geflecht, das der Mensch mit seinen Gedanken webt, befindet sich stets in Bewegung, in Veränderung, sucht unentwegt neue Anknüpfungspunkte. Durch diese Dynamik der sich stets verändernden Wirklichkeit wird das Geflecht mit der Zeit immer komplexer, dichter und in sich stabiler.

7. Besinnen auf Erfahrungen

Erst das gemeinsame Reflektieren rundet einen Lernprozess ab. Dabei wird sowohl die inhaltlich-thematische als auch die emotional-gruppendynamische Ebene beleuchtet. Innere Ruhe, genügend Zeit und eine gewisse zeitliche Distanz sind die Voraussetzungen für eine Reflexion. Ausgehend von den inhaltlichen Zielvorstellungen und persönlichen Erwartungen, die am Anfang des Projektes standen, vollziehen wir in Gedanken den Ablauf der Ereignisse nach. Wie erfolgreich ein Lernprozess war, lässt sich oft nur wenig an den sichtbaren Ergebnissen 'ablesen', denn: viele Erkenntnisse sind in der Wirklichkeit nicht sichtbar. „Erziehen heißt vor allem innerlich bewegen!“ Eine Reflexion dient auch dazu, offen über die aufgetretenen Schwierigkeiten zu sprechen. Denn auch aus Fehlern, also aus Erfahrungen, die mit Um- oder Irrwegen verbunden sind, können wir lernen. Und schließlich sollten die Veränderungen im sozialen Klima und in der

Kommunikationsstruktur erläutert werden. Aber Achtung: Erlebnisse sollten im nachhinein nicht zerredet werden! Viele Erfahrungen stehen für sich selber. Ergänzend dazu findet Lernen natürlich auch in jedem Einzelnen von uns statt. Die Methode der Selbstreflexion hilft uns, in unserer inneren Erlebniswelt Erkenntnisse aus der Fülle von Gefühlen, Meinungen und Haltungen zu filtern.

8. Bilden eines Problembewusstseins

ist ein allmählicher, langsamer Wachstumsprozess im Menschen, der aus den Grundhaltungen einer humanistischen Pädagogik entsteht – siehe Kapitel 3.1

Nun schließt sich der Zyklus und wir beginnen wieder bei Punkt 1, wobei wir nun von einem 'Anknüpfen an die erweiterten Erfahrungswelten der SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen' sprechen. Es handelt sich ja um ein sich spiralförmig ausdehnendes Lerngeschehen.

2.4. Pädagogische Zielformulierungen der Mitwelterziehung

Ausgehend von den drei Erfahrungsfeldern Ökologie – Kommunikation – Kunst, die die Grundlage für das 'Erlebnis Mitwelt' darstellen (vgl. Kapitel 2.2), können PädagogInnen in den Bereichen der Umwelt-, Friedens- und Kreativitätserziehung auf vielfältige Weise wirken und sich entfalten und mit Kindern auf die Suche nach einem ganzheitlichen Verständnis dieser drei Erziehungsbereiche gehen: (vgl. Hofer 1990, 53ff)

Im Erfahrungs- und Handlungsfeld 'Umwelterziehung'

- durch den unmittelbaren Kontakt zur Natur;
- durch den Erwerb von Wissen über die Bausteine des Lebens sowie durch das Bewusstwerden von Störungen des ökologischen Gleichgewichtes;
- durch das Spüren und Eingestehen der eigenen Betroffenheit und durch die Bereitschaft zum solidarischen Handeln;
- durch die Reflexion des eigenen Verhaltens, das Überdenken der Wertvorstellungen und das Hinführen zum umweltschonenden Agieren;
- durch das Erlangen 'ökologischer Handlungskompetenz';
- durch das Wachsen einer inneren Beziehung zur gesamten Mitwelt;

Im Erfahrungs- und Handlungsfeld 'Friedenserziehung'

- durch das Reflektieren der eigenen Verhaltensmuster und den Abbau von Klischees und Vorurteilen;
- durch das Bewusstwerden der eigenen Sinnlichkeit und Sexualität;
- durch das Ergründen von psychischen, sozialen und ökonomischen Abhängigkeiten;
- durch das Sammeln von Erfahrungen im selbstbestimmten, kooperativen und solidarischen Handeln;
- durch das Transparentmachen des politischen Alltags;
- durch das Erlangen einer 'Konfliktkompetenz' – „die Fähigkeit des Menschen, aufgrund seines Erfahrungs-, Bewusstseins- und Wissensstandes im Konflikt überlegen zu handeln, ...“;
- durch 'Konfliktbereitschaft' – das Annehmen eines Konfliktes als Möglichkeit, als Chance zur Erweiterung des eigenen Erfahrungshorizonts, ...“

Im Erfahrungs- und Handlungsfeld 'Kreativitätserziehung'

- durch die Befreiung und Entfaltung der Persönlichkeit im Bestreben nach Authentizität;
- durch die Beschäftigung mit der belebenden Vielfalt an künstlerischen Ausdrucksmitteln;
- durch die verfeinerte Wahrnehmung bzw. erhöhter Sensibilität;
- durch die Freude an der Beweglichkeit, Formbarkeit und Veränderbarkeit der materiellen und geistigen Welt;
- 'Antizipation' – als Vorahnung des Menschen für spätere Erfahrungen bzw. als Fähigkeit des Vorausdenkens auf Basis der Erkenntnisse, die der Mensch aus Geschehnissen der Vergangenheit gefiltert hat;
- 'Imagination' – „die Entwicklung des eigenen Vorstellungsvermögens, nicht nur zur Flucht aus unerträglichen Bedingungen, sondern als Vorwegnahme realer Möglichkeiten“ (Fromm 1988, 163);
- durch die beharrliche Suche nach neuen Wegen;

3. Der Aufbau eines ganzheitlichen Lernprozesses

3.1. Das Ganzheitliche Denken

Ganzheitlich Denken hat eine lange Tradition. Es beruht auf dem *Humanismus*, der „geistesgeschichtlichen Bewegung mit dem Ideal allseitig ausgebildeter Menschlichkeit“ (Meyers Lexikonredaktion 1991, Band 5), die ihren Ausgang in der Klassischen Antike nahm.

Bei der zweiten Entwicklungslinie - dem *ganzheitlichen Humanismus* – steht der Mensch als Ganzheit vor Geist, Körper und Seele im Mittelpunkt. Ziel der Erziehung ist es, diese Ganzheit zu fördern. Die einseitige Entwicklung und Betonung der Rationalität, der Vernunft oder des Geistes wird bei diesem Ansatz stark kritisiert, denn sie bedingt auf der anderen Seite eine Vernachlässigung der Emotionalität, der Gefühle oder der Seele.

Viele namhafte Philosophen und Pädagogen wie z. B. Rousseau und Pestalozzi haben die lange Tradition des Humanismus weitergetragen bis zur heutigen humanistischen Pädagogik.

Die *humanistische Pädagogik* hat sich aus der humanistischen Psychologie entwickelt, die in den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts als Alternative zum Behaviorismus und zur Psychoanalyse begründet wurde.

Die *Ziele der humanistischen Pädagogik* sind z. B.:

- Das Akzeptieren der Bedürfnisse des Lernenden und das Zusammenstellen von Programmen, die das Potential des Lernenden berücksichtigen;
- die Entwicklung eines Bewusstseins persönlicher Wertschätzung in allen am Erziehungsprozess beteiligten Personen;
- das Einschließen intellektueller, ökonomischer, kommunikativer, sozialer und persönlicher Bereiche für den Erwerb grundlegender Fähigkeiten zum Leben in einer multikulturellen Gesellschaft;
- das Einbeziehen des Lernenden in seine eigene Erziehung, um pädagogische Entscheidungen persönlich zu machen;
- die Anerkennung der wichtigen Rolle von Gefühlen;

- die Entwicklung eines Lernklimas, „das persönliches Wachstum fördert und das von den Lernenden als interessant, verstehend, unterstützend und angstfrei empfunden wird“ (vgl. [http:// www.bio-erleben.at/weiter.208.0.html](http://www.bio-erleben.at/weiter.208.0.html) Abfrage 23.08.2005; SZ 09:17 Uhr)

Bei der humanistischen Pädagogik steht 'das Lernen aus Lebenserfahrung' im Vordergrund. Dadurch wurde Lernen zu einem dynamischen Vorgang. Es geht um das 'Sich-Verändern' bzw. das 'In-Bewegung-Sein', und dabei spielen die Neugierde und der Forschungsdrang des Lernenden eine wesentliche Rolle. Ziel ist es, die Einsicht zu gewinnen, dass Lernen eine Notwendigkeit ist. (vgl. [http:// www.bio-erleben.at/weiter.208.0.html](http://www.bio-erleben.at/weiter.208.0.html) Abfrage 23.08.2005; SZ 09:17 Uhr)

3.2. Der Ganzheitliche Lernprozess

Für einen erfolgreichen pädagogischen Prozess gibt es kein Rezept. Nahezu jeder Lernprozess ist durch aktuelle, dynamische und teilweise auch unvorhersehbare Faktoren geprägt, wie z. B. die persönliche Stimmung der LehrerIn bzw. der VermittlerIn, die Befindlichkeit innerhalb der Gruppe von SchülerInnen bzw. Lernenden, technische und räumliche Abhängigkeiten, aktuelle Bedingungen vor Ort bei Outdoor-Ereignissen.

Demnach – und so ist auch meine ganz persönliche Erfahrung - ist es von entscheidender Bedeutung, dass ein Lernprozess genau geplant und vorbereitet wird. Ein idealtypisch gestalteter ganzheitlicher Prozess ist dann möglich, wenn die Verantwortliche folgende fünf Schritte im Vorfeld genau überlegt: (<http://www.bio-erleben.at/In die Natur begleiten.124.0.html> Abfrage 17.07.2005; SZ 09:03 Uhr)

- | | |
|---|-------------------------|
| 1. Die pädagogisch fundierte Absicht | <i>Die Lernziele</i> |
| 2. Der interessante Themenbereich | <i>Die Lerninhalte</i> |
| 3. Das effiziente Instrumentarium der Vermittlung | <i>Die Lernmethode</i> |
| 4. Die optimale Rahmenbedingungen | <i>Das Lernszenario</i> |
| 5. Die spannende Dramaturgie der Vermittlung | <i>Der Lernprozess</i> |

3.2.1 Lernziele

Lernziele beschreiben die pädagogisch fundierte Absicht, die hinter einem Lernprozess steht. Wir unterscheiden pädagogische Grob- und Feinziele.

Die *pädagogischen Grobziele* beziehen sich auf Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie beschreiben „die anschaulichen und bewussten Dimensionen der Vermittlung und konzentrieren sich auf die thematische und inhaltliche Aufbereitung. Sie sind Ausgangspunkt eines Lernprozesses und steuern das Zentrum, die Erkenntnis, an. Pädagogische Grobziele bilden somit den für die Lernenden weitgehend sichtbaren Zellkern eines Lerngeschehens.“ (Hofer und Grünwald 2004, 20)

Die *pädagogischen Feinziele* beziehen sich auf Lernklima, Methodik und Wertebildung. Sie beschreiben „die atmosphärischen und unbewussten Dimensionen der Vermittlung und konzentrieren sich auf die didaktische und methodische Aufbereitung. Sie runden das Zentrum, die Erkenntnis, ab und weisen Wege zur Einsicht, im Sinne einer nachhaltigen Absicherung der Erfahrungen. Pädagogische Feinziele bilden somit die für die Lernenden weitgehend unsichtbare Zellmembran eines Lerngeschehens.“ (Hofer und Grünwald 2004, 21)

Wesentlich ist auch die Festlegung der Dramaturgischen Zielperspektive in Form der *Konklusion* eines Prozesses, also der Langzeitwirkung bzw. dem 'Nachhall'. Bei der Entwicklung eines dramaturgischen Konzeptes beginnt der professionelle Gestalter gedanklich mit der Konklusion. „Er überdenkt dabei die Legitimation des Ereignisses, antizipiert den nachhaltigen Wert und definiert die persönliche Motivation.“

(Hofer, http://www.ubw.at/gr/download/fresh4_DasWagnisdesIntensivierens.pdf
Abfrage 17.07.2005; SZ 11:53 Uhr, S. 11)

3.2.2 Lerninhalte

Lerninhalte beschreiben die *thematischen Schwerpunkte* und Inhalte des Ereignisses. Hier werden die verschiedenen Themenbereiche mit ihren Querbezügen und eventuellen aktuellen Bezügen festgeschrieben. Wesentlich ist auch die Reihung der

thematischen Schwerpunkte, denn sie soll einen inhaltlich logischen, konsequenten Aufbau des Lernprozesses bewirken.

3.2.3 Lernmethoden

Um sowohl entsprechende als auch ansprechende Lernmethoden auszuwählen, bedarf es zunächst der Klärung einiger Fakten, die die *Zielgruppe* betreffen:

Alter, Anzahl (Gruppengröße), sozialer Status, Vorbildung, Erfahrungspotential, das Ausmaß der Vorinformation der Zielgruppe, Erwartungen der Zielgruppe sowie besondere Betreuungsansprüche der Zielgruppe.

Diese werden wirksam bei der Teilnahme von Personen mit Behinderungen im motorischen Bereich, z. B. RollstuhlfahrerInnen, bei der Teilnahme von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache.

Gemäß der humanistischen Pädagogik besteht ein diesbezüglicher pädagogisch – integrativer Anspruch. Um diesen abzusichern, müssen diese besonderen Zielgruppen schon beim methodischen Aufbau eines Erfahrungsprozesses berücksichtigt werden. Weiters ist die animatorische Einbeziehung der begleitenden LehrerInnen für den Gesamtprozess wichtig.

Prinzipiell hat aber jede TeilnehmerIn einen besonderen Betreuungsanspruch bezogen auf die Art und Weise der Informationsvermittlung. Bei einer professionellen Präsentation werden die 'Naturgesetze' der Kommunikation beachtet und umgesetzt.

Daher erfolgt die „Informationsvermittlung:

- ...in einfacher und klarer Sprache
zum Abbau von Barrieren und somit zur Förderung der Aufmerksamkeit;
- ...in dialoghafter Form
zur Einbeziehung der Erfahrungswelten der Kinder;
- ...in verständlichen Formulierungen
zum leichten Erfassen des Informationsgehaltes;
- ...in prägnanten Analogien und Bildern
zur Veranschaulichung der Kernbotschaften;
- ...in klar strukturierten Einheiten

- zur unmittelbaren Nachvollziehbarkeit des Informationsflusses;
 - ...durch sinnliche Anregungen
zur Sensibilisierung der menschlichen Wahrnehmungssinne;
 - ...mit kooperativen Methoden
zur Unterstützung der pädagogischen Prinzipien des sozialen Lernens“.
- (Hofer und Grünwald 2004, 17)

Die Auswahl der konkreten *Lernmethoden* bezieht sich aber nicht nur auf die Zielgruppe sondern natürlich auch auf den ausgewählten Themenkomplex.

„Die Auswahl der themenrelevanten Methoden stellt eingangs eine umfassende lose Sammlung adaptierter und selbst entwickelter Methodenbausteine dar. Das sind u. a. Informationsblöcke, Medien, Kleingruppenarbeiten, Partneraufgabe, Einzelübungen, Spiele, Projektanregungen, Versuchsanordnungen und Experimente. Im Anschluss an die Sammlung folgt die selektive Auswahl der optimalen Methoden. Dabei ist zu beachten, wie attraktiv, anregend, fordernd, fördernd, zielgruppenorientiert und zeitlich berechenbar, ...- wie produktiv jede einzelne in Bezug auf die Rahmenbedingungen und die erwünschte, dramaturgische Grundstimmung tatsächlich ist.“

(Hofer, http://www.ubw.at/gr/download/fresh4_DasWagnisdesIntensivierens.pdf
Abfrage 17.07.2005; SZ 11:53 Uhr, S. 4)

Mit dem Aufbau eines 'Methodenbaukastens' haben PädagogInnen einen Werkzeugkasten mit verschiedenen methodischen 'Tools' stets griffbereit. In welcher Reihung allerdings die ausgewählten Methoden eingesetzt werden, um einen intensiven und stimmigen Ablauf zu gewährleisten, erfolgt bei der Gestaltung des Lernprozesses, also bei der eigentlichen dramaturgischen Arbeit.

3.2.4 Lernszenario

Das Lernszenario definiert den organisatorischen Ablauf sowie den Zeitrahmen des Ereignisses, die örtlichen bzw. räumlichen Bedingungen, infrastrukturelle Voraussetzungen, Materialien- und Medieneinsatz sowie auch die Finanzierung.

Der *organisatorische Ablauf* gliedert sich in drei Phasen:

Phase der Vorbereitung, Phase der Durchführung und Phase der Nachbereitung. In der Vorbereitungsphase geht es einerseits um die Präsentation der Idee für ein erlebnisorientiertes Lernereignis sowie die Terminfixierung, andererseits um grundlegende Informationen der VermittlerIn an die LehrerIn bzw. an die Zielgruppe sowie die emotionale Vorbereitung und Einstimmung – z. B. durch Formulierungen von Fragen zum Thema des Lernereignisses. Mit reiferen Kindern und Jugendlichen kann auch eine weiterführende Vorbereitung in Form einer projektorientierten Informationsrecherche gemacht werden, die schließlich einen Fragenkatalog für ein Interview mit der VermittlerIn erstellen. (vgl. http://www.bio-erleben.at/Bio_Tiere.145.0.html - weiter... Abfrage 24.08.2005; SZ 12:24 Uhr)

Die Durchführungsphase ist das erlebnisorientierte Lernereignis selbst – z. B. der Besuch einer VermittlerIn zum gewählten Thema in der Klasse oder der Besuch einer geeigneten Einrichtung zum gewählten Thema. Hiefür wird der Zeitrahmen des Ereignisses definiert, z. B. dreistündiges Ereignis am Vormittag oder Nachmittag oder eine ganztägige Exkursion.

Die Nachbereitungsphase beinhaltet einerseits die Reflexion des Lernereignisses mit Darlegung der subjektiven Erfahrungen und Erkenntnisse im Gesprächskreis sowie die Gestaltung und Präsentation der inhaltlichen Erkenntnisse z. B. in Form einer Schülerzeitung, Ausstellung, etc.

Bei den *örtlichen bzw. räumlichen Bedingungen* wird festgelegt, ob und wo das Ereignis stattfindet: Indoors und / oder Outdoors. Bei Outdoor-Ereignissen unterscheidet man noch 'Outdoors stationär' und 'Outdoors wechselnd'. Prinzipiell werden einerseits die vorhandenen Raum- bzw. Standortgegebenheiten beschrieben, andererseits werden aber auch Standortanforderungen sowie der nötige Raumbedarf für den geplanten Lernprozess festgelegt. Zu beachten ist auch der Einfluss von Außenfaktoren, wie z. B. Erreichbarkeit und Wetter bei Outdoor-Ereignissen. Hier ist zu klären, ob das Programm bei jedem Wetter mit entsprechender Bekleidung durchgeführt werden kann oder ob ein Alternativprogramm stattfindet bzw. ein Ersatztermin gesucht werden muss.

Die *infrastrukturellen Voraussetzungen* beschreiben z. B. bei Indoor–Ereignissen, welche Raumstrukturierung und welche Einrichtungen im Klassenzimmer vorhanden sein müssen und wie weit Strom, Wasser, etc. benötigt werden.

Bei Outdoor–Ereignissen wird die Notwendigkeit von Toiletten, Sitzmöglichkeiten und Müllbehältern bei Rastplätzen, etc. angeführt.

Der *Materialien- und Medieneinsatz* ist stark von der Zielgruppe und von den ausgewählten Methoden abhängig. Allgemein unterscheidet man zwischen:

Infomaterialien für MitarbeiterInnen (z. B. ZweitbetreuerInnen oder AssistentInnen) und für TeilnehmerInnen, Informations- und Schautafeln zur Präsentation, audiovisuelle und digitale Medien sowie die dazugehörigen Geräte zur Präsentation, Werkzeug und Arbeitsgeräte für TeilnehmerInnen, Arbeitsmaterial und Verbrauchsgüter für TeilnehmerInnen, Lernmaterial und Objekte zur Demonstration, Arbeitsunterlagen und Handouts sowie PR-Materialien für die TeilnehmerInnen.

Die Grundlage für die *Finanzierung* eines geplanten Lernereignisses ist die Erstellung eines Budgetkonzeptes. Darin wird einerseits festgelegt, für welche Bereiche Kosten anfallen – wie z. B. für Overhead-Tätigkeiten (Konzeptentwicklung, Administration, Organisation, Marketingmaßnahmen, Marketingprodukte), für Personaleinsatz in der Vorbereitungs-, Durchführungs- und Nachbereitungsphase sowie für Infrastruktur, Materialien und Medien. Andererseits werden die verschiedenen Einnahmequellen einer Fremd– und Selbstfinanzierung beschrieben, die zur Abdeckung der anfallenden Kosten notwendig sind. Diese können z. B. sein: Zuwendungen der zuständigen Kommune, Unterstützungen aus dem Schulbudget bzw. dem Budget der jeweiligen Einrichtung, in der das Ereignis stattfindet, Einhebung von Kostenbeiträgen von den TeilnehmerInnen, Sponsoring (in Form von finanzieller Unterstützung und / oder die Zur-Verfügung-Stellung von Realien) sowie auch das Anbieten von unentgeltlichen, ehrenamtlichen Dienstleistungen im Bereich des Personaleinsatzes.

3.2.5 Lernprozess (Dramaturgie)

Die dramaturgische Bearbeitung eines erfahrungsorientierten, ganzheitlichen Lernereignisses steht am Beginn des Inszenierens eines pädagogischen Prozesses in

Gestalt eines komponierten (vom lateinischen ‚componere‘ = zusammensetzen) Spannungsbogens.

(vgl. Hofer, http://www.ubw.at/gr/download/fresh4_DasWagnisdesIntensivierens.pdf

Abfrage 17.07.2005; SZ 11:53 Uhr, S. 2)

Ausgehend von der Beschreibung des Gesamtcharakters und der dramaturgischen Grundstimmung(en) des Lernprozesses werden die wesentlichen Abschnitte des pädagogischen Ereignisses inhaltlich festgelegt.

Dann erst beginnt die Entwicklung des tatsächlichen dramaturgischen Ablaufs mit einem dramaturgischen Spannungsbogen. Die genauen Erläuterungen dazu sind im Kapitel 4 nachzulesen.

4. Der Aufbau einer dramaturgischen Spannung

Die Pädagogik, so meint Hofer, versucht genauso wie Theater, Film oder andere darstellende Künste stets glaubwürdig und überzeugend zu wirken.

Im Theater und im Film werden Gesamterlebnisse gestaltet, indem eine Reihe von Einzelereignissen in einem kontrastierenden und pulsierenden Rhythmus zu einer ganzheitlichen Inszenierung verbunden werden. Diese Erfahrungen und Erkenntnisse sind durchaus auch für pädagogische Prozesse anwendbar.

(vgl. Hofer,

http://www.ubw.at/gr/download/fresh4_DasWagnisdesIntensivierens.pdf

Abfrage 17.07.2005; SZ 11:53 Uhr, S. 1)

Der künstlerische Prozess im Theater oder im Film hat zwar zumeist ganz andere Rahmenbedingungen, Zielsetzungen und auch Anforderungen als ein pädagogischer Prozess, dennoch gibt es viele ähnliche und verwandte Ansätze:

- z. B. den gleichen Auftrag: DarstellerInnen vermitteln sowie auch LehrerInnen und ErwachsenenbildnerInnen anderen Menschen Botschaften;
- z. B. die zentrale Rolle des Vermittlers: trotz verstärktem Technikeinsatz und vielfältigen Mitteln der Präsentation und Darstellung ist der Vermittler selbst und die Art und Weise, wie offen, ehrlich und authentisch er seinem 'Publikum' gegenüber tritt für die Gesamtwirkung sehr entscheidend;
- z. B. die erhöhte Präsenz des Vermittlers: denn sie ist die Voraussetzung dafür, dass er die Aufmerksamkeit seines 'Publikums' binden und so seine Botschaften auch ankommen können;
- z. B. der zeitliche Ablauf eines Vermittlungsprozesses: denn erst dadurch können die Gedanken und Emotionen der Menschen gebunden, geleitet und verdichtet werden;
- z. B. der intensivierte Ablauf in Gestalt eines Spannungsbogens: dieser wird professionell und gezielt konzipiert, sowohl in der Darstellenden Kunst als auch in der Pädagogik (er wird nicht dem Zufall überlassen);

(vgl. Hofer,

http://www.ubw.at/gr/download/fresh4_DasWagnisdesIntensivierens.pdf Abfrage
17.07.2005; SZ 11:53 Uhr, S. 1)

4.1 Gesamtcharakter des Lernprozesses

Der Gesamtcharakter eines Lernprozesses setzt sich aus mehreren Elementen zusammen:

Wesen und Charakter des Ereignisses

Hier wird die Art des Ereignisses kurz beschrieben, also ob es sich um einen Vortrag, Workshop, Exkursion, etc. handelt.

Dramaturgische Grundstimmung(en) des Lernprozesses

Die Grundlage zur Festlegung der prägenden Atmosphäre beim zukünftigen Lernereignis bilden die Klarlegung der Lernziele, Lerninhalte und des Lernszenarios, und zwar noch vor der Detailplanung des Lerngeschehens.

„Eine derartige, dramaturgische Grundstimmung kann beschrieben werden z. B. als suchend-forschend, als aufnahmebereit-konzentriert, als offen-diskursiv, als analytisch-zielorientiert, als emotional-sinnlich, als sammelnd-vernetzend, als spontan-befreiend, als experimentell-handelnd, als sensitiv-vertraulich, als spielerisch-kreativ.

Größeren, pädagogischen Ereignissen wird eine fein abgestimmte, pulsierende Kombination mehrerer unterschiedlicher, dramaturgischer Grundstimmungen zu Grunde gelegt.“

(Hofer, http://www.ubw.at/gr/download/fresh4_DasWagnisdesIntensivierens.pdf
Abfrage 17.07.2005; SZ 11:53 Uhr, S. 3)

Rollenbild der VermittlerIn und Beziehungsebene zu den Lernenden:

Der Mensch bleibt trotz eines gesteigerten Technikeinsatz der zentrale Botschafter, im Film genauso wie in der Pädagogik.

„Der Mensch ist das Medium, der Vermittler von Gedanken, Gefühlen und Botschaften. [...] . Er benötigt Profil, um Wirkung zu erzielen. Nur ein ausformulierter, reifer ‚Charakter‘ prägt das Geschehen nachhaltig.“

Es bedarf einer klaren Definition der Rollenbilder und der Beziehungsebenen von allen Personen, die am Geschehen beteiligt sind. Dies ist ein wichtiger Vorgang bei der dramaturgischen Bearbeitung eines pädagogischen Prozesses.

(vgl. Hofer,

http://www.ubw.at/gr/download/fresh4_DasWagnisdesIntensivierens.pdf Abfrage 17.07.2005; SZ 11:53 Uhr, S. 11)

Anreiz bzw. Spannungselement für die Lernenden im pädagogischen Prozess:

Durch Konstruieren eines Anreizes bzw. 'Conflict' kann bei allen am Lerngeschehen Beteiligten eine anregende und aufregende Wirkung erzielt werden. Sie hilft mit, dass „die Sache spannend bleibt und der Höhepunkt auch als solcher erlebt wird.“

(Hofer, http://www.ubw.at/gr/download/fresh4_DasWagnisdesIntensivierens.pdf Abfrage 17.07.2005; SZ 11:53 Uhr, S. 11)

Kontrastierung in Stimmung, Inhalt, Methode, Sozialform und Ort:

Durch eine entsprechende Kontrastierung, also „dem Wechsel der Methoden, der Fragestellungen, der Orte, der Sozialformen, der Medien, des Anspruchsniveaus, [...]“ wird der dramaturgische Spannungsbogen zum Pulsieren gebracht.

„Bei Fortgeschrittenen ist es vor allem das Spiel mit Überraschungseffekten, mit Wendungen, [...] und, besonders gewinnend, mit Humor.“

(Hofer, http://www.ubw.at/gr/download/fresh4_DasWagnisdesIntensivierens.pdf Abfrage 17.07.2005; SZ 11:53 Uhr, S. 11)

4.2 Abschnitte des Lernprozesses

Klimax

Hofer beschreibt im Folgenden den Klimax als Höhepunkt eines Lern – und Erlebnisprozesses, der sich stetig steigert und intensiviert bis zu seiner Entladung. Er „stellt das zentrale Ereignis im Gesamtgeschehen dar und sichert die nachhaltige Wirkung, sei es in Gestalt einer unvergesslichen Erinnerung, einer prägenden Erfahrung oder einer bedeutsamen Erkenntnis.“

(Hofer, http://www.ubw.at/gr/download/fresh4_DasWagnisdesIntensivierens.pdf Abfrage 17.07.2005; SZ 11:53 Uhr, S. 11)

Hier findet die eigentliche Erkenntnis des Lernenden statt, die in der Pädagogik, wie auch im Film nicht immer laut und spektakulär sein muss.

Storyline:

Sie gibt einen kurzen Überblick über den gesamten dramaturgischen Ablauf mit einer kurzen und prägnanten Inhaltsangabe zu den drei Akten mit Wendepunkten, Mini-Klimax und Klimax.

4.3 Dramaturgischer Ablauf

Jeder Prozess ist gekennzeichnet durch die Entstehung einer eigenen Dynamik aber folgt auch gewissen vorhersehbaren und planbaren Gesetzmäßigkeiten.

Die Filmbranche lebt vom Aufbau einer Spannung, die sich keinesfalls zufällig einstellt. In der Filmdramaturgie wurden eine wertvolle Orientierungshilfe für den komplexen Spannungsaufbau eines Geschehens bzw. eines Spielfilms entwickelt: die 'Drei-Akt-Struktur':

(Hofer, http://www.ubw.at/gr/download/fresh4_DasWagnisdesIntensivierens.pdf
Abfrage 17.07.2005; SZ 11:53 Uhr, S. 6ff)

„Die ‚Drei-Akt-Struktur‘ gliedert das Geschehen in drei Teile, deren Zeitdauer jeweils in einem relativ strengen mathematischen Verhältnis zueinander stehen, nämlich 1:2:1. Das heißt, ein ca. 120 minütiger Spielfilm hat einen ca. 30 minütigen ersten, einen ca. 60 minütigen zweiten und einen ca. 30 minütigen dritten Akt und die ‚Climax‘ nach ca. 110 Spielminuten.“

Das gesamte Geschehen wird weiters noch in 8 Sequenzen unterteilt, wobei der erste und dritte Akt aus jeweils 2 und der zweite Akt aus 4 Sequenzen besteht.

Das richtige Zusammenspiel all dieser Bausteine sichert die Statik des dramaturgischen Gerüsts. Durch die Erfahrungen der praktizierenden Filmkunst wurde jedem Baustein eine bestimmte Aufgabe und Zielsetzung zugeteilt und auch festgelegt, welchen Regeln er unterliegt.

Im Folgenden werden die wichtigsten Bausteine der '3-Akt-Struktur' näher erläutert. Zusätzlich dazu finden sich Anmerkungen für mögliche Adaptionen, die sich in der

pädagogischen Praxis bestens bewährt haben, um so einen Lern- bzw. Bildungsprozess dramaturgisch bearbeiten zu können.

1. Akt – 'introducing the story':

Im Zentrum des ersten Aktes steht für Hofer die Ausformulierung eines ‚Conflicts‘. Dieser stellt das Leitthema dar und dient der Entwicklung des Handlungsfadens im gesamten Film. „Der ‚Conflict‘ kann u. a. in der Erfüllung eines Auftrages bestehen, im Gehorchen einer inneren Berufung, in einem Vorsatz, etwas zu erreichen, zu erobern, zu beschützen, zu gewinnen, ...“ (Hofer, http://www.ubw.at/gr/download/fresh4_DasWagnisdesIntensivierens.pdf Abfrage 17.07.2005; SZ 11:53 Uhr, S. 6)

Im ersten Akt werden auch immer das Thema, die Atmosphäre und der Stil des Filmes sowie alle wichtigen, handelnden Personen verdichtet vorgestellt.

Bei der Anwendung in der pädagogischen Praxis wird hier der gesamte Themenkomplex zusammengefasst und Stimmung erzeugt durch die Definition des ‚Conflict‘. Dadurch sollen die Lernenden überzeugt werden, warum gerade die Auseinandersetzung mit diesem Thema sinnvoll und wertvoll ist.

Mini-Klimax:

Dieser stellt den ersten, kleineren Höhepunkt dar. Er steht in Zusammenhang mit dem eigentlichen Klimax im dritten Akt. Er kündigt Lösungsansätze des ‚Conflicts‘ an, nimmt jedoch nichts vorweg.

Für die Lernenden kommt es hier zu einem ersten kleinen Aha-Erlebnis, zu einer ersten Erkenntnis. Sie soll neugierig machen und sie zu einer intensiveren Auseinandersetzung anregen.

(vgl. Hofer,

http://www.ubw.at/gr/download/fresh4_DasWagnisdesIntensivierens.pdf Abfrage 17.07.2005; SZ 11:53 Uhr, S. 7)

'1st turning point':

Durch einen Wechsel des Ortes und eventuell auch der Zeit – zum Beispiel in Form einer Rückblende oder Vorschau – beginnt ab hier der eigentliche Handlungsfaden oder ‚Plot‘, also die Entwicklung der Erzählung.

Bei diesem ersten Wendepunkt kommt es im pädagogischen Prozess zu einem Wechsel der Methoden, des Ortes, des Lernklimas, der Sozialform, etc. oder zum Einstieg in eine praktische Übung nach einer theoretischen Einführung. „In jedem Fall beginnt hier die persönliche, aktive Auseinandersetzung des Lernenden mit dem Thema.“ (Hofer,

http://www.ubw.at/gr/download/fresh4_DasWagnisdesIntensivierens.pdf Abfrage
17.07.2005; SZ 11:53 Uhr, S. 7)

2. Akt – ‘developping the story’:

Im zweiten Akt wird der ‚Plot‘, also die Handlung entwickelt. In einer logisch aufgebauten Erzählung werden die Hauptcharaktere dargestellt und Verständnis für ihr Denken, Empfinden und Handeln geweckt.

Zentrales Thema ist der ‚Conflict‘ des Films, der personifiziert und immer wieder thematisiert wird. „Die dramatischen Anläufe zu Lösungsversuchen des ‚Conflicts‘ durch die Hauptcharaktere scheitern jedoch zumeist kläglich.“ (Hofer,

http://www.ubw.at/gr/download/fresh4_DasWagnisdesIntensivierens.pdf Abfrage
17.07.2005; SZ 11:53 Uhr, S. 7)

Im zweiten Akt vollzieht sich der eigentliche Lernprozess bzw. der Lernprozess im klassischen Sinne. In diesem zeitintensivsten Abschnitt soll durch anregende Aufgabenstellungen in Einzelarbeit, mit PartnerIn oder in Kleingruppen eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit dem Thema stattfinden.

‘2nd turning point’:

Hier kommt es nochmals – also so wie beim ‘1st turning point’ – zu einem Wechsel des Ortes und eventuell auch der Zeit. Die Entwicklungsgeschichte des ‚Conflicts‘ ist weitgehend abgeschlossen. Es kommen auch keine neuen Charaktere oder Nebengeschichten („Subplots“) hinzu.

Der zweite Wendepunkt leitet das Zusteuern auf den Klimax und so auf den Höhepunkt des Lerngeschehens ein. Auch hier kommt es wieder zu einem Wechsel der Methode, des Ortes, des Lernklimas und / oder der Sozialform. Ab hier beginnt zumeist die abschließende Präsentation bzw. Diskussion der Arbeitsergebnisse.
(vgl. Hofer,

http://www.ubw.at/gr/download/fresh4_DasWagnisdesIntensivierens.pdf Abfrage
17.07.2005; SZ 11:53 Uhr, S. 8)

3. Akt – ‘intensifying the story’:

Im dritten Akt kommt es zu einer Verdichtung des Handlungsfadens, zum klassischen ‚Showdown‘. „ [...] die Handlung steigert sich zu einem höheren Tempo, zu stärkerer Emotion, zu mehr Action, zu intensivster Dramatik. Der ‚Conflict‘ wird direkt vor Augen geführt...“ (Hofer,

http://www.ubw.at/gr/download/fresh4_DasWagnisdesIntensivierens.pdf Abfrage
17.07.2005; SZ 11:53 Uhr, S. 8)

Der dritte Akt dient der Zusammenfassung der Inhalte und Ergebnisse. Hier kommt es zur Zusammenschau des gesamten Themenkomplexes und zur Sicherung des Lernertrages.

Klimax:

„Der ‚Conflict‘ entlädt sich... und löst sich auf in Wohlgefallen. Der Zuschauer kann aufatmen. Auch wenn es im Laufe des Films nicht immer danach ausgesehen hat, seine Identifikationsperson hat sich als siegreicher Held durchgesetzt.“

(Hofer, http://www.ubw.at/gr/download/fresh4_DasWagnisdesIntensivierens.pdf
Abfrage 17.07.2005; SZ 11:53 Uhr, S. 8)

In der Pädagogik ist hier die eigentliche Erkenntnis des Lernenden positioniert, das klassische ‚Aha-Erlebnis‘, wobei dieses nicht immer laut und spektakulär sein muss.

8. Sequenz:

Durch die Darstellung des ‚Erfolgs‘ der Hauptpersonen – eingebettet in einer Alltagsepisode oder in einer unterhaltsamen Szene am Schluss des Filmes – wird der Filmbetrachter entspannt und erleichtert entlassen, bereichert mit Erfahrungen bzw. Erkenntnissen.

Zur Abrundung eines pädagogischen Prozesses bedarf es eines stimmungsvollen Ausklangs. Dabei wird den Lernenden bewusst gemacht, was sie alles erlebt, erarbeitet und geleistet haben. Dadurch wird sowohl das persönliche Selbstbewusstsein als auch das Gruppenbewusstsein gestärkt.

(vgl. Hofer,

http://www.ubw.at/gr/download/fresh4_DasWagnisdesIntensivierens.pdf Abfrage
17.07.2005; SZ 11:53 Uhr, S. 9)

Die Konzeptvorlage '*Der pädagogische Prozess mit Spannungsbogen*' ist ein nützliches Werkzeug, um dramaturgische Abläufe konkret zu gestalten (siehe Kapitel 4.4).

Nach der Gestaltung des Spannungsbogens besteht nun der nächste Schritt in der *Modellierung des Prozessablaufs* unter Einbeziehung des Organisationsrahmens:

„Beim Modellieren eines unverwechselbaren, einzigartigen Prozesses wird genau geachtet auf die exakte Positionierung der Methoden im Gesamtablauf, auf die Ein- und Ausstiege, auf die Schnittstellen, d.h. die harmonischen Übergänge zwischen den einzelnen Methoden, auf Ortsverlagerungen, auf das exakte Timing und auf den ‚Flow‘, das ungehemmte, pulsierende Fließen des intensivierten, komponierten Gesamtgeschehens.“

(Hofer, http://www.ubw.at/gr/download/fresh4_DasWagnisdesIntensivierens.pdf
Abfrage 17.07.2005; SZ 11:53 Uhr, S. 9)

Der Abschluss der dramaturgischen Konzeptarbeit ist das gedankliche Einstimmen auf das zukünftige Geschehen, die konzentrierte mentale Einstellung auf den gesamten Ablauf vom Beginn bis zum Ende.

Dieses persönliche *Antizipieren des pädagogischen Prozesses* durch die Verantwortliche bzw. die VermittlerIn stellt einen besonderen Wert in der Gestaltung und Durchführung eines ganzheitlichen Lerngeschehens dar.

4.4 Dramaturgischer Spannungsbogen

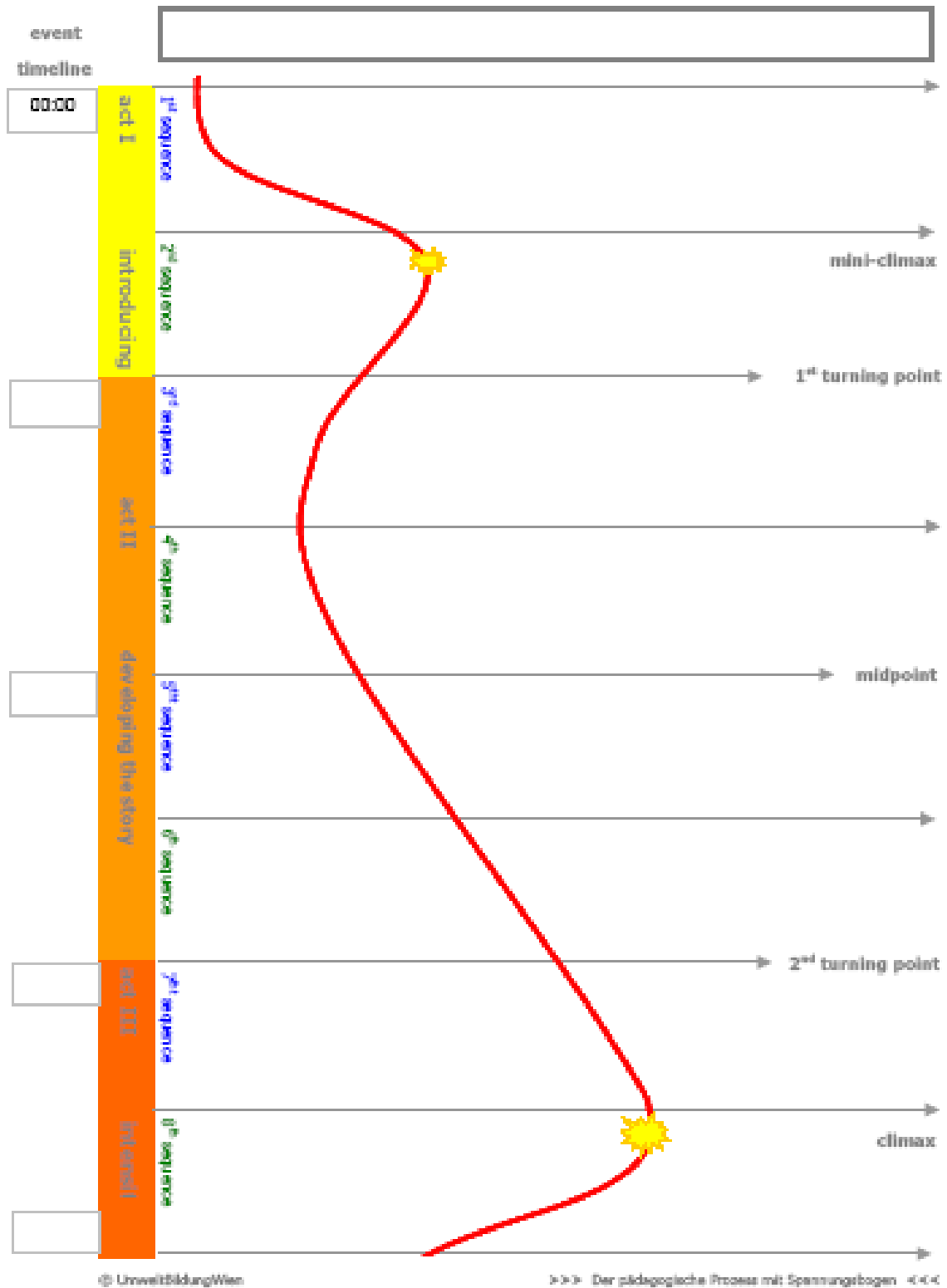


Abbildung 1: Dramatischer Spannungsbogen

http://www.ubw.at/gr/download/fresh4a_DerpaedagogischeProzessmitSpannungsbogen.pdf

UmweltBildungWien, Abfrage 17.07.2005; SZ 12:15 Uhr)

II. PRAKTISCHER TEIL

5. Die praktische Anwendung des Konzeptes der Mitwelterziehung für den Aufbau eines ganzheitlichen Lernprozesses in der tiergestützten Pädagogik

5.1. Ausgangssituation

Bei meiner mehrjährigen Tätigkeit als pädagogisch geschulte Nationalpark-Begleiterin und Besucherbetreuerin beim Verein UmweltBildungWien – Grüne Insel habe ich mich sehr intensiv mit dem Konzept der Mitwelterziehung befasst und auch gelernt, wie man einen ganzheitlichen Lernprozess mit dramaturgischem Spannungsbogen aufbaut. Da ich durch eine große Zahl an Einsätzen den pädagogischen Wert sowie auch den Wert der Nachhaltigkeit von Angeboten und Programmen, die nach solchen Konzepten aufgebaut sind, erfahren durfte, erschien mir die Anwendung im Bereich der tiergestützten Pädagogik eine sehr sinnvolle und vor allem bereichernde, um die ohnehin sehr positiven Effekte dieser jungen Disziplin noch zu verstärken und zu verbessern. So entstand das vorliegende Konzept, das – so würde ich es mir wünschen – hoffentlich schon demnächst seine praktische Umsetzung erfährt.

5.2. Konzept zu 'Kaninchentrio on tour – Kaninchenbesuch im Klassenzimmer'

Um ein Programm, das nach dem vorliegenden Konzept aufgebaut ist, anbieten und durchführen zu können, bedarf es - meiner Meinung nach – einer entsprechenden fachlichen Ausbildung, wie sie durch die Absolvierung des Universitätslehrganges für tiergestützte Therapie und tiergestützte Fördermaßnahmen gegeben ist. Wenn ich in weiterer Folge von der 'Vermittlerin' spreche, dann meine ich damit eine akademisch

geprüfte Fachkraft für tiergestützte Therapie und tiergeschützte Förderungsmaßnahmen.

Eine weitere Voraussetzung für das Anbieten eines solchen Programmes ist das Vorhandensein von entsprechend sozialisierten Kaninchen bzw. einem Kaninchentrio (siehe auch Kapitel 5.2.1), die im besten Fall auch noch hinsichtlich der Eignung als Therapietiere geprüft sind.

Im Sinne eines achtsamen und liebevollen Umganges mit den Kaninchen und unter Rücksichtnahme auf die Grenzen ihrer körperlichen und emotionalen Belastbarkeit, muss die TierhalterIn bzw. VermittlerIn ein genaues Gespür dafür entwickeln, wie oft ein Einsatz der Tiere möglich ist. Die Kaninchen müssen bei jedem Einsatz durch entsprechende Kontaktfreude und Neugierde ihre Freude am Einsatz, also an der Begegnung mit Kindern, zeigen. Anderenfalls müssen längere Erholungsphasen zwischen den Einsätzen gemacht werden oder die VermittlerIn hat ein zweites ausgebildetes Kaninchentrio, so dass sie die Tiere abwechselnd einsetzen kann.

5.2.1. Allgemeine Betrachtungen zum Kaninchen

Kaninchen sind ruhige, aber nicht langweilige Tiere mit einem kuscheligen Fell. Sie sind meist neugierig und zeigen ein großes Interesse an ihrer Umgebung – sie haben also ein ausgeprägtes Erkundungsverhalten.

„Um Kaninchen artgerecht halten zu können, müssen wir uns an ihrer ursprünglichen Lebensweise orientieren und ein Stück naturnahen Lebensraum für sie nachbilden“ (Morgenegg 2005, 21). Dies erscheint oft schwierig bei ausschließlicher Haltung von Kaninchen in der Wohnung, denn auch hier sollten sie sich natürlich bewegen können. Freies Herumlaufen in der Wohnung von ein bis zwei Stunden täglich genügt eindeutig nicht. Durch eine entsprechende Außenhaltung (in einem Gehege mit Nachbildung eines möglichst naturnahen Lebensraumes)

und durch gute Betreuung können allerdings wirklich tiergerechte Lebensbedingungen für Kaninchen geschaffen werden.

Zu den Grundbedürfnissen der Kaninchen gehören (vgl. Morgenegg 2005, 22ff):

- Haltung von mehreren Kaninchen in einer Gruppe zum Ausleben ihres vielfältigen Sozialverhaltens;
- Anbieten eines genügend großen Geheges zum Ausleben ihres starken Bewegungsdranges;
- Anbieten von natürlichem Nagematerial zum Befriedigen ihres Nagebedürfnisses auf angemessene Art;
- Haltung auf Naturboden zum Durchführen ihrer Grabetätigkeit als wichtige Beschäftigung für alle Kaninchen;
- Anbieten von geschützten Orten wie Hütte, Stall oder Unterschlupf als schützende, trockene 'Höhle' zum Zurückziehen und Sichverstecken;
- Anbieten von erhöhten Plätzen - z. B. in Form eines Baumstrunkes oder einer Kiste - zum Gewährleisten eines Überblicks und einer guten Aussicht;
- Schaffung von Abwechslung durch Veränderungen im Gehege zur Vermeidung von krankmachender Langeweile;
- Rücksichtnahme auf das Ruhebedürfnis von Kaninchen durch Vermeidung von Störungen und Aufscheuchen zu jeder Unzeit;

5.2.1.1. Kurzer Steckbrief zur Tierart Kaninchen

Das Hauskaninchen – die domestizierte Form des Wilkaninchens (*Oryctolagus cuniculus*) – gehört zur Ordnung der Hasenartigen (Lagomorpha). Es stammt ursprünglich aus Südwesteuropa und Norwestafrika und wurde bereits im 1. Jahrhundert vor Christus domestiziert.

Kaninchen sind dämmerungs- bis tagaktive Pflanzenfresser, die gesellig – in Gruppen bzw. Kolonien mit Rangordnung - in einem System von weitverzweigten Erdhöhlen leben. Als Fluchttiere stellen sie auch Wachtposten auf. Bei Gefahr wird mit dem

Hinterlauf Alarm geklopft. Das Revier wird mit einem Sekret der Kinndrüse, mit Kot und Urin markiert.

Als Haustiere haben Kaninchen eine Lebenserwartung von bis zu 10 Jahren. Im Alter von ca. 4 - 5 Monaten sind Kaninchen geschlechtsreif. Die Tragezeit beträgt ca. 32 Tage und ein Weibchen kann 8 - 10 Junge zur Welt bringen. Die neugeborenen Kaninchen sind nackt, blind und fast taub. Nur ihr Geruchssinn ist schon sehr gut ausgebildet. Sie sind Nesthocker und werden bis zur 3. Woche gesäugt. Dann sind sie selbständig, verbleiben aber weiterhin in der Kolonie. Die Jungtiere sind erst im Alter von 5 – 8 Monaten ausgewachsen. Pro Jahr sind 6 Würfe möglich, 3 - 4 Würfe sind üblich. (vgl. Bielenberg 2003, 30)

5.2.1.2. Kaninchen als Besuchstiere und Co-Pädagogen

Kaninchen eignen sich – wenn sie entsprechend sozialisiert und trainiert, also an den Umgang mit Menschen gewöhnt sind, - sehr gut als Besuchstiere. Durch ihre geringe Größe (vor allem von Zwergkaninchen) ist der Transport relativ einfach. Beim Handling ist aber Vorsicht angebracht und bedarf einer gewissen Übung. So dürfen Kaninchen nie an den Ohren gehalten werden (wegen der Gefahr eines Ohrmuskelabrisses). Am besten hebt man mit der einen Hand das Kaninchen mittels festem Griff in der Genickfalte hoch und stützt das Becken mit der anderen Hand bei gleichzeitigem Herandrücken an den Oberkörper. Somit kann ein Fluchtversuch des Kaninchens verhindert werden. (vgl. Lexer 2004, 11)

An ihrem Körper kann viel entdeckt werden: z. B. das kuschelige Fell, die Haarlänge und Haarbeschaffenheit, die Fellfärbung, die Form und Länge der Ohren, der Aderverlauf in den Ohren, die Schnuppnase, die Nagezähne (vorsichtig!), die Läufe, der Schwanz, etc. Einfache Pflegearbeiten sind für Kinder problemlos durchführbar.

Als Gemeinschaftstiere haben sie ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Sozialkontakt. Daher sollten immer mehrer Tiere zusammengehalten werden, denn diese stimulieren sich gegenseitig zu aktiverem Verhalten und dies entspricht einer artgerechten Kaninchenhaltung. Empfohlen wird die Mindesthaltung von drei

Tieren: von einem kastrierten Rammler und von zwei (verwandten) Weibchen – also einem Kanincentrio.

5.2.2. Gestaltung des ganzheitlichen Lernprozesses

In Kapitel 3 und Kapitel 4 wurde die Gestaltung eines ganzheitlichen Lernprozesses allgemein beschrieben und erläutert. Nach den gleichen fünf Schritten wird nun im Anschluss ein konkreter Lernprozess zum Thema 'Kaninchenbesuch im Klassenzimmer' entwickelt und vorgestellt.

5.2.2.1. Lernziele

Pädagogische Grobziele sind:

- Erweiterung des Wissens über Kaninchen: u. a. Aussehen, Körperbau, Lebensweise, Verhalten, Vergleich mit tierischen Verwandten (Wildkaninchen, Feldhase);
- Erweiterung des Wissens über das Kaninchen als Heim- und Zuchttier: u. a. Geschichte der Domestikation, Haltung von Heimtieren, Fütterung von Heimtieren, Nutzung von Zuchttieren durch den Menschen (Fell, Wolle, Fleisch);
- Sensibilisierung und Schulung der Wahrnehmung der Kinder bezüglich der Beschäftigung mit Kaninchen:
Visuelle Wahrnehmung – Sehen und Beobachten,
Auditive Wahrnehmung – Hören und Lauschen,
Taktile Wahrnehmung – Tasten und Spüren,
Olfaktorische Wahrnehmung – Riechen und Schnuppen,
Kinästhetische Wahrnehmung – Bewegungssinn,
Vestibuläre Wahrnehmung – z. B. Wahrnehmung von Bewegungsverhalten und der Raumnutzung von Kaninchen;

- Kreative Gestaltung:
Zeichnen und Malen einer Szene aus der Lebensgeschichte vom Kaninchen Schnuppsi;
- Förderung von körperlichen Fertigkeiten – Feinmotorik:
Geschicklichkeit: z. B. beim Bearbeiten der Bastelbögen,
Wendigkeit: z. B. beim Frage-Antwort-Spiel, beim Handling mit den Kaninchen;
- Soziales Erleben:
Spiele und Übungen in der Gesamt-, in der Klein- und in der Zweiergruppe;
- Förderung vom forschenden Experimentieren:
z. B. beim Fütterungsexperiment

Pädagogische Feinziele sind (vgl. Hofer und Grünwald, 2004, 21ff):

- Aufbau eines anregenden, produktiven Lernklimas (vgl. auch Kapitel 2.3):
Anknüpfen an die Erfahrungswelten der SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen,
Eingestehen der persönlichen Betroffenheit,
Artikulieren von ureigenen Anliegen,
Schaffung einer angstfreien Lern-Atmosphäre,
Suche nach gemeinsamen Zielen im Handeln,
Schaffung von Räumen für sinnliche Erfahrung und für Entspannung,
Schaffung eines Klimas, das die Kommunikation fördert, sowohl SchülerIn –
LehrerIn als auch SchülerIn – SchülerIn,
Schaffung von 'Zeiträumen' sowie das Anbieten einer pädagogischen
Begleitung zur selbstbestimmten Konfliktlösung unter den SchülerInnen,
Anpassung des didaktisch–methodischen Rahmens an den Alters- und
Entwicklungsstand der Lernenden;
- Orientierung an pädagogischen Leitlinien:
Lernen aus Einsicht, aus eigenem Lernbedürfnis,
Lernen aus innerem Antrieb, durch intrinsische Motivation,
Lernen durch Überprüfen von Annahmen, durch hypothetisches Lernen,
Lernen durch die Orientierung am Prozess;
- Beiträge zur Entwicklung eines Problems – bzw. Wertbewusstseins:
Die Besinnung auf den immateriellen Wert von Natur,
Das Infragestellen des Erfolges anthropozentrischen Handelns,

Das Wissen um die Erschöpflichkeit der Lebensressourcen,
Das Erkennen des Zyklischen in der Natur,
Die Entwicklung einer achtsamen Beziehung zur Natur,
Das Wecken der Bereitschaft zur Partizipation, d.h. sich einzubringen und
Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen,
Die Erkenntnis des Eingebettet-Seins in der Mitwelt;

Die Konklusion des Lerngeschehens ist:

Das Kennen Lernen der Kaninchen als Heimtiere – und zwar als sehr liebenswerte, ruhige, aber nicht langweilige Tiere und, entsprechend der individuellen Ausprägung, auch als sehr anschmiegsame 'Kuscheltiere'. Sie sind ideal für den Einsatz im Sinne der Entwicklung einer positiven Mensch–Tier–Beziehung, da die wenigsten Kinder wirklich ängstlich gegenüber Kaninchen sind, vor allem, wenn diese entsprechend sozialisiert sind.

Durch die ganzheitliche Beschäftigung (Denken, Erleben, Tun) mit den Kaninchen können die Kinder auch 'Achtung lernen' vor der Schöpfung und den tierlichen Bewohnern unserer Mitwelt.

5.2.2.2. Lerninhalte

Thematische Schwerpunkte sind:

- Kennen Lernen der Tierart Kaninchen (siehe pädagogische Ziele)
- Kennen Lernen der Geschichte der Domestikation vom Wildkaninchen zum Heim- und Zuchttier
- Auditive und kreative Auseinandersetzung mit dem Gemeinschaftstier Kaninchen mittels einer Geschichte zum Sozialverhalten dieser Tiere
- Spielerische Beschäftigung mit der 'Sprache der Kaninchen', also mit deren Körpersprache
- Förderung des Beziehungsaufbaus 'Kaninchen – Kind' durch direkten, vor allem visuellen und taktilen Kontakt sowie durch intensive Beschäftigung mit Themen wie artgerechte Haltung, gesunde und artgerechte Fütterung, etc.

5.2.2.3. Lernmethoden

Die Zielgruppe betreffend:

- Wer ist die Zielgruppe?
Das vorliegende Konzept ist konzipiert für SchülerInnen der 1. – 4. Schulstufe. Vorbildung, handwerkliches Geschick und Erfahrungspotential sind kaum vorhersehbar. Die größten Unterschiede liegen voraussichtlich im Bereich der außerschulischen Erziehung und im Bereich der persönlichen Sozialisation der SchülerInnen.
- Welche Vorinformation hat die Zielgruppe?
Die Vorinformation der primären Zielgruppe, also der SchülerInnen, ist durch das Ausmaß der Vorinformation der jeweils sekundären Zielgruppe, der LehrerInnen, geprägt.
Grundlegende Informationsquellen der LehrerInnen sind vor allem:
Persönliche Informationen mittels telefonischer Auskunft oder per Email durch die VermittlerIn aus Anlass des geplanten Besuches der Kaninchen in der Klasse sowie Mundpropaganda (Empfehlung von LehrerInnen, die dieses Programm schon gebucht oder durchgeführt haben, an ihre KollegInnen).
- Welche Erwartungen hat die Zielgruppe?
Es gibt empirisch evaluierte Erwartungen der primären Zielgruppe:
 - z. B. Ausleben des natürlichen Interesses an nicht-menschlichen Lebewesen, an der tierlichen Mitwelt
 - z. B. Ausleben des Erkundungs- und Forschungsdranges
 - z. B. Sinnliches Erleben mit Tieren
 - z. B. Kleines Abenteuer im Schulalltag
 - z. B. Spiel und Spaß bei der Beschäftigung mit BesuchstierenEs gibt empirisch evaluierte Erwartungen der sekundären Zielgruppe:
 - z. B. Erweiterung des Wissens- und Erfahrungshorizontes der Kinder im ökologischen und kreativen Bereich
 - z. B. Möglichkeit eines sinnvoll gestalteten Unterrichts durch eine pädagogisch geschulte VermittlerIn

z. B. Möglichkeit des 'Rückzugs' der KlassenlehrerIn aus ihrer sonstigen zentralen Vermittler-Rolle in die Rolle der UnterstützerIn und BeobachterIn (vgl. Hofer und Grünwald, 2004, 15 ff)

- Welche besonderen Betreuungsansprüche gibt es?
z. B. Für SchülerInnen in Integrationsklassen, für Kinder mit körperlichen Behinderungen, für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache

- Welche Gruppengröße ist optimal?
Optimale Größe: Eine Schülerklasse mit maximal 30 SchülerInnen und einer LehrerIn – dafür wird eine BetreuerIn sowie ab 20 (z. B. bei einer Integrationsklasse) bzw. ab 24 Kindern eine BetreuerIn & eine AssistentIn eingesetzt.

Eingesetzte Methoden:

Um der Grundlage der Mitwelterziehung – dem Dreiklang Ökologie, Kommunikation und Kunst – Rechnung zu tragen, bedarf es einer Ausgewogenheit zwischen Methoden, die sowohl ökologisch vernetzendes Denken, als auch sinnliches und soziales Erleben sowie spielerisches und schöpferisches Tun unterstützen. In Abstimmung mit den jeweiligen thematischen Schwerpunkten kann aber sehr wohl eines der drei Lernprinzipien der Mitwelterziehung innerhalb eines ganzheitlichen Lernprozesses stärker zum Tragen kommen als die beiden anderen. Das hat selbstverständlich Auswirkungen auf die Methodenauswahl.

Beim vorliegenden Konzept werden folgende Methoden verwendet:

- Informationsvermittlung mittels verbaler Erklärungen, Schautafeln, Frage-Antwort-Spiel, Vorlesen einer Geschichte
- Beobachtungsaufgaben
- Kreativübung (Zeichnen und Malen von Szenen der vorgelesenen Geschichte)
- Bewegungsspiel zur Körpersprache von Kaninchen (Nachahmen von bestimmten Körperhaltungen und Bewegungen)
- Aufgabenstellung – Bearbeiten von Bastelbögen
- Fütterungsexperiment (vgl. S. 55)

5.2.2.4. Lernszenario

Organisatorischer Ablauf / Zeitrahmen:

- Vorbereitung: Anmeldung und Terminbuchung für den Kaninchenbesuch in der Klasse; Die VermittlerIn gibt grundlegende Informationen an die LehrerIn zur Dauer des geplanten Programmes sowie einen groben inhaltlichen Überblick und klärt die notwendigen räumlichen Gegebenheiten ab; Die Einstimmung der SchülerInnen obliegt der LehrerIn.
- Durchführung: Das Programm dauert 4 Stunden bzw. 240 Minuten inklusive Pausen – also z. B. am Vormittag von 8:00 – 12:00 Uhr.
- Nachbereitung: obliegt der LehrerIn, wobei die VermittlerIn eventuell Anregungen geben kann.

Örtliche bzw. räumliche Bedingungen / Infrastrukturelle Voraussetzungen:

Indoor-Ereignis;

Optimal wäre neben dem Klassenzimmer das Vorhandensein eines wenig möblierten Zusatzraumes – wenn möglich gleich in unmittelbarer Nähe zum Klassenzimmer -, in dem sich die SchülerInnen bequem in einem Sitzkreis am Boden niederlassen können. So kann die VermittlerIn zusammen mit den SchülerInnen je nach den Anforderungen des aktuellen Programmpunktes von einem Raum in den anderen wechseln.

Ist dieser zweite Raum nicht gegeben, so sollte das Klassenzimmer groß genug sein, dass ein Sitzkreis am Boden mit allen SchülerInnen gemacht werden kann, ohne dass dafür Tische verschoben werden müssen. So können dann die SchülerInnen je nach aktuellem Programmpunkt problemlos zwischen den Tischen und dem Sitzkreis wechseln.

Im ungünstigsten Fall müssen bei vorhandener Raumenge im Klassenzimmer mehrere Tische zu einer Tischgruppe zusammengestellt werden, was die Durchführung einiger Programmpunkt entschieden erschwert. In diesem Fall ist es notwendig, dass der Programmpunkt 2.4 im Turnsaal oder in einem Bewegungsraum durchgeführt werden kann.

Genaue Angaben zur räumlichen Nutzung bei den einzelnen Programmpunkten sind im Kapitel 5.2.2.5 im dramaturgischen Ablauf festgeschrieben.

Materialien- und Medieneinsatz:

Ist direkt dem dramaturgischen Ablauf in Kapitel 5.2.2.5 zu entnehmen.

Finanzierung:

Geht man davon aus, dass die eingesetzten Kaninchen die persönlichen Haustiere der VermittlerIn sind, so fallen vor allem Kosten für die Organisation und eventuell Administration, Kosten für die Hin- und Rückfahrt zur Schule, Kosten für eingesetzte Materialien und Personalkosten an. Die ersteren können durch entsprechende TeilnehmerInnenbeiträge und / oder über das Schulbudget abgedeckt werden. Die Personalkosten betreffend muss sich die VermittlerIn entscheiden, ob sie das Programm im Rahmen einer ehrenamtlichen Tätigkeit anbieten möchte oder ihre Tätigkeit als freie DienstnehmerIn, also als sogenannte 'Neue Selbständige' durchführen will. Bei Letzterem scheint eine entsprechende finanzielle Unterstützung z. B. durch die Kommune und / oder durch Sponsoring unumgänglich.

5.2.2.5. Lernprozess (Dramaturgie)

Wesen und Charakter des Ereignisses:

'Kaninchentrio on tour' hat den Charakter eines Workshops zum Kennen Lernen der Kaninchen als Heimtier.

Schwerpunkte sind einerseits das Kennen Lernen der anatomisch-physiologischen sowie ethologischen Besonderheiten und andererseits die Voraussetzungen für eine artgerechte Haltung.

Dramaturgische Grundstimmungen:

Sinnlich-freudig, spielerisch-kreativ, suchend-forschend

Rollenbild der VermittlerIn:

Die VermittlerIn tritt als pädagogisch geschulte und fachlich kompetente – nicht nur in Sachen 'Kaninchen', sondern auch im Bereich der tiergestützten Pädagogik – Person auf, die den SchülerInnen vertrauensvoll und offen begegnet. Sie soll mit ihrer fröhlich animierenden Art das Interesse und die Begeisterung an tierlichen

'Mit-Lebewesen' (also in diesem Fall an den Kaninchen), die ohnehin bei den meisten SchülerInnen dieses Alters gegeben sind, unterstützen und in eine sinnvolle und pädagogisch zielführende Richtung lenken. Sie soll mit spannender Informationsvermittlung und sinnlicher Anregung die SchülerInnen zum Zuhören, Mitreden, Mitspielen und Mitarbeiten anregen können.

Anreiz / Konflikt:

Können die SchülerInnen durch die vielfältig angewendeten Methoden und den vorliegenden modellierten Gesamtablauf die Besonderheiten, Bedürfnisse sowie die wichtigsten Bedingungen für eine artgerechte Haltung der Tierart 'Kaninchen' ganzheitlich erfassen?

Können die SchülerInnen mit dem Besuch der Kaninchen in der Klasse ihre Mensch-Tier-Beziehung intensivieren und eine tiefere Achtung gegenüber den tierlichen Mit-Bewohnern entwickeln?

Kontrastierung:

- Bei den Stimmungen: Lebhaftes Raten und Mitspielen, ruhig-konzentriertes Zuhören, freudiges Zeichnen und Malen, neugieriges Beobachten, spielerisch-sinnliches Bewegen;
- Bei den Inhalten: Grundlegende Informationen über die Tierart 'Kaninchen', Unterschiede zu ihren tierischen Verwandten, Sozialverhalten der Kaninchen, Körpersprache der Kaninchen, artgerechte Haltung und Fütterung;
- Bei den Methoden: Frage-Antwort-Spiel, Erzählen einer Geschichte, Zeichnen und Malen, Bewegungsspiel, Bastelbögen bearbeiten, Fütterungsexperiment durchführen;
- Bei den Sozialformen: Gesamtgruppe, Kleingruppen, Partnerübung, Einzelübung;
- Bei den Orten: im optimalen Fall der Wechsel zwischen Klassenzimmer und Zusatzraum und eventuelle auch Bewegungsraum bzw. Turnsaal; im weniger günstigen Fall der Wechsel zwischen Klassenzimmer und Bewegungsraum bzw. Turnsaal;

Abschnitte des Lernprozesses im Überblick:

- Klimax: Bei der Zusammenfassung 'Artgerechte Kaninchenhaltung' sollen gemeinsam alle Erkenntnisse, die während des Workshops gemacht wurden, konzentriert zusammengetragen werden. Die Erkenntnisse beziehen sich auf artgerechte Fütterung und Haltung, auf die Lebensweise der Kaninchen als Gemeinschaftstiere und auf den liebevollen und achtsamen Umgang des Menschen mit dem Kaninchen als Haustier.

- **Storyline:** Gleich nach der Vorstellung der VermittlerIn und des heutigen Themas werden die Kaninchen vorgestellt. Durch Schaffung eines geeigneten Platzes, an dem sich die Kaninchen mehr oder weniger frei bewegen können, werden bereits die ersten visuellen, auditiven und taktilen Kontakte zwischen den SchülerInnen und den Tieren aufgebaut. Bei einem lustigen Frage-Antwort-Spiel klärt die VermittlerIn einerseits den Wissensstand der SchülerInnen ab und kann andererseits einige grundlegende Informationen über diese Tierart vermitteln. Beim Mini-Klimax werden dann die wichtigsten Informationen zusammengefasst und die zentrale Fragestellung des Workshops formuliert. Mit dem Rückzug der Kaninchen, einer Überleitung und der ersten Pause schließt der 1. Akt ab. Das Ende der Pause bildet den ersten Wendepunkt (1st turning point).

Im zweiten Akt lernen die SchülerInnen beim Vorlesen einer Geschichte Einiges über das Sozialverhalten der Kaninchen kennen. Anschließend werden die SchülerInnen eingeladen bzw. animiert, eine Szene dieser Geschichte zu zeichnen oder zu malen. Die Bilder werden dann in einer Bildergalerie zusammengetragen. Dieser Abschluss der Kreativübung stellt auch gleichzeitig den Midpoint des Workshops dar. Nach einer weiteren Pause leitet die VermittlerIn zu einem Bewegungsspiel über, bei dem die Körpersprache der Kaninchen sinnlich und spielerisch thematisiert wird. Danach versammelt sich die Klasse wieder um die Kaninchen und eine weitere thematische Überleitung bildet den zweiten Wendepunkt (2nd turning point) und damit den Abschluss des zweiten Aktes.

Der dritte Akt beginnt mit einer Aufgabenstellung, bei der die SchülerInnen in Kleingruppen Bastelbögen bearbeiten, wobei sie - am Papier - einen artgerechten Kaninchenkäfig gestalten. Nach dem Zusammenführen und Darstellen der Ergebnisse folgt nun zum Kennen Lernen einer artgerechten Fütterung ein Fütterungsexperiment. Danach leitet die VermittlerIn zum Klimax des Workshops über, nämlich zur konzentrierten Zusammenfassung aller Erkenntnisse, die bezüglich einer artgerechten Lebens- und Halungsweise von Hauskaninchen gewonnen wurden. Nach einem Abschluss-Statement der VermittlerIn ladet sie alle SchülerInnen ein, sich von den Kaninchen zu verabschieden. Danach verabschiedet sie sich selber und die Kaninchen werden – eventuell unter Mithilfe von geschickten SchülerInnen – wieder in ihren Transportkäfig zurückgesetzt.

Der dramaturgische Ablauf

1. Akt

Gesamtzeit / Zeitdauer

1.1 Begrüßung & Vorstellung 00' / 10'

*im Klassenzimmer bzw. in einem wenig möblierten Zusatzraum, Gesamtgruppe (= gesamte Klasse)
– SchülerInnen im Sitzkreis am Boden oder bei Platzproblemen im Sesselkreis rund um eine große
Tischgruppe*

- Begrüßung der SchülerInnen – Die VermittlerIn begrüßt die Klasse.
- Vorstellung – Die VermittlerIn stellt sich mit Namen und Beruf bzw. Funktion und mit dem heutigen Thema vor oder wird von der LehrerIn vorgestellt.
- 'Warming up'-Frage zum Beginn des Dialoges mit den SchülerInnen – „Wer von euch kennt Kaninchen? Habt ihr schon einmal Kaninchen gesehen? Hat jemand vielleicht sogar Kaninchen als Haustiere?“

Hinweis:

Die VermittlerIn gestaltet vorwiegend das Programm und die LehrerIn fungiert vor allem unterstützend und begleitend während des gesamten Lernprozesses;

1.2 Vorstellung der Kaninchen 10' / 15'

*im Klassenzimmer bzw. in einem wenig möblierten Zusatzraum, Gesamtgruppe – SchülerInnen im
Sitzkreis am Boden oder bei Platzproblemen im Sesselkreis rund um eine große Tischgruppe*

- Präsentieren des Transportkäfigs – Die VermittlerIn stellt den Transportkäfig mit den drei Kaninchen in die Mitte des Sitzkreises und fragt die SchülerInnen, ob sie schon etwas sehen oder hören können (dazu muss es natürlich ganz still sein).
- Vorstellung der Kaninchen – Die VermittlerIn gibt Kurzinformation an die SchülerInnen wie viele Kaninchen im Käfig sind, welchen Geschlechts sie sind und wie sie heißen. Bevor die Kaninchen herausgeholt werden, klärt die VermittlerIn noch ab, ob die SchülerInnen eh wissen, wie sie sich den Kaninchen gegenüber verhalten müssen, damit sich diese wohlfühlen und nicht gleich verschreckt werden.
- Wo ist ein geeigneter Platz für die Kaninchen? – Die VermittlerIn legt ein großes Tuch in die Mitte vom Sitzkreis (bzw. auf die Tischgruppe - damit die

Kaninchen auf der glatten Fläche nicht so wegrutschen können und als Schutz vor dem 'Mist', z. B. Reste von der Einstreu, von Kot und Urin, den sie eventuell machen) und informiert über die Bewegungsfreude der Kaninchen (Wie bewegen sich denn Kaninchen fort?). Es ist also notwendig, eine Art Abgrenzung zu machen bevor die Tiere aus dem Käfig geholt werden, damit sie nicht davon laufen (bzw. vom Tisch herunterfallen) können. Welche Ideen haben die SchülerInnen ohne Hilfsmittel so eine Abgrenzung zu machen? Wenn SchülerInnen selber keine Lösung finden, dann gibt die VermittlerIn eine entsprechende Anregung: Bei einem Sitzkreis am Boden könnten einige SchülerInnen, die keine Angst vor Kaninchen haben, mit gegrätschten Beinen eine Art 'Umzäunung' machen. SchülerInnen, die noch etwas unsicher sind und nicht gleich einen direkten Kontakt mit den Kaninchen haben möchten, setzen sich zunächst in die zweite Reihe.

- Herausholen der Kaninchen – Die VermittlerIn öffnet nun den Transportkäfig und hebt die Kaninchen auf das Tuch. Dabei zeigt sie den SchülerInnen gleich, wie die richtige Handhabung beim Hochheben von Kaninchen ist (sowohl zeigen als auch verbal erklären).
- Begrüßung der Kaninchen – Die VermittlerIn fordert nun die SchülerInnen auf, die Kaninchen zu begrüßen. Dazu stellt sie diese namentlich nochmals vor und die SchülerInnen überlegen einen Begrüßungssatz, den alle zusammen dann auch sagen sollen. Die VermittlerIn achtet darauf, dass die SchülerInnen in einer kaninchengerechten Stimmlage (freundlich und liebevoll) sprechen. Dann wiederholt die VermittlerIn nochmals die Geschlechter der Tiere und erzählt kurz etwas zur Rasse, zum Namen (woher kommt der?), etc. Sie bittet die SchülerInnen, nicht gleich mit den Händen nach den Tieren zu greifen, denn sonst schrecken sich diese vielleicht. Die SchülerInnen sollen abwarten, bis die Kaninchen von selber zu ihnen hinkommen. Und dann sollen sie die Tiere zuerst an ihrer Hand schnuppern lassen, bevor sie diese streicheln. Die Tiere sollen keinesfalls festgehalten werden, sondern sich frei bewegen, also weiterhoppeln können, wenn sie wollen.

1.3 Kennen lernen der Tierart 'Kaninchen'

25' / 20'

im Klassenzimmer bzw. in einem wenig möblierten Zusatzraum, Gesamtgruppe – SchülerInnen im Sitzkreis am Boden oder bei Platzproblemen im Sesselkreis rund um eine große Tischgruppe

- Welche Tierart ist das eigentlich? – Die VermittlerIn zeigt den SchülerInnen drei Schautafeln mit großen Abbildungen von einem Feldhasen, einem Wildkaninchen und einem Hauskaninchen. Die SchülerInnen erkennen gleich, dass die Tiere am Tuch Hauskaninchen sind. Im Dialog erarbeitet die VermittlerIn mit den SchülerInnen kurz die Unterschiede dieser drei Tierarten – im Aussehen, der Körperform und auch in der Lebensweise. Dann erzählt sie noch kurz, wie das Wildkaninchen zum Hauskaninchen wurde und warum (also kurze Geschichte der Domestikation und des Kaninchens als Nutztier für den Menschen)
- Frage-Antwort-Spiel zum Kaninchen – Die VermittlerIn erklärt das Spiel. Sie stellt nun Fragen zu den Kaninchen und pro Frage gibt es zwei Antwortmöglichkeiten. Wenn eine SchülerIn glaubt, dass die erste Antwort stimmt, dann streckt sie eine Hand in die Höhe. Wenn eine SchülerIn glaubt, dass die zweite Antwort stimmt, dann legt sie eine Hand auf den Kopf. Die Fragen beziehen sich auf das Aussehen und die Besonderheiten im Körperbau, auf das Sozialverhalten, die Körpersprache, das Nahrungsverhalten und die Haltungsbedingungen von Kaninchen – es werden also kurz alle Themen 'angerissen', die im Laufe des Vormittags noch genauer besprochen und erarbeitet werden. Bei der Formulierung der Fragen sollte die VermittlerIn möglichst das von den Kaninchen gerade gezeigte Verhalten miteinbeziehen, um den aktuellen Bezug zu den Besuchstieren herzustellen und damit die SchülerInnen auch die richtigen Antworten auf die meisten Fragen durch die Beobachtung der Kaninchen finden können. Zusätzlich können auch Fragen zu den verschiedenen Hauskaninchenrassen eingebaut werden, z. B. durch Herzeigen von Bildtafeln und Durchführung eines 'Wolltests'. Dabei vergleichen die SchülerInnen einen Handschuh aus synthetischem Material und einen aus Angorawolle: wie unterschiedlich greifen sich die beiden Materialien an, welches Material fühlt sich angenehmer an, wie unterschiedlich warm wird die Hand in den beiden Handschuhen, etc. (vgl. Mayer-Mixner 2005, 19)

Mini-Klimax

40'

- Zusammenfassung und Formulierung der zentralen Frage – Die VermittlerIn fasst kurz die wichtigsten Informationen über die Kaninchen zusammen, die die SchülerInnen bis jetzt beim Frage-Antwort-Spiel erfahren haben. Die zentrale Fragestellung des heutigen Vormittags wird formuliert: „Was alles brauchen Hauskaninchen, um wirklich gut (artgerecht) bei uns Menschen leben zu können?“

1.4 Rückzug der Kaninchen, Überleitung & Pause

45' / 15'

im Klassenzimmer bzw. in einem wenig möblierten Zusatzraum, Gesamtgruppe – SchülerInnen im Sitzkreis am Boden oder bei Platzproblemen im Sesselkreis rund um eine große Tischgruppe; In der Pause bewegen sich die SchülerInnen entsprechend der Pausenordnung ('Ansage' von der LehrerIn)

- Rückzug der Kaninchen – Die VermittlerIn setzt die Tiere zurück in den Transportkäfig bzw. klärt ab, ob die Tiere in einem Eck z. B. des Zusatzraumes heraußen – also auf einem Tuch - bleiben können, wobei dieser Bereich mit einer mobilen Einzäunung abgegrenzt werden muss und die SchülerInnen die Tiere in Ruhe lassen müssen („Die brauchen jetzt genauso eine Pause wie ihr!“). Beim Zurücksetzen bzw. Umsetzen der Kaninchen können eventuell ein paar geschickte SchülerInnen, die das tiergerechte Handling der Kaninchen schon beherrschen, der VermittlerIn helfen.
- Überleitung – Frage der VermittlerIn an die SchülerInnen: „Habt ihr euch schon überlegt, warum ich mit drei Kaninchen gekommen bin und warum nicht nur mit einem? Diese Frage klären wir gemeinsam nach der Pause“.
- Pause

2. Akt

2.1 Geschichte 'Aus dem Leben von Schnuppsi'

60' / 20'

im Klassenzimmer oder in einem wenig möblierten Zusatzraum, Gesamtgruppe

- Einstimmung der SchülerInnen – „Erinnert ihr euch noch an die Frage, die ich vor der Pause gestellt habe?“ Die VermittlerIn bittet die SchülerInnen

sich einzeln einen bequemen Platz im Raum zu suchen (egal, ob sie sich an einen Tisch setzen oder einen Platz am Boden finden – die meisten Klassen haben schon Sitzpölder, etc. für jede SchülerIn), wo sie gut und aufmerksam einer Geschichte lauschen können, die sie ihnen nun zum Thema 'Das Kaninchen als Gemeinschaftstier' erzählen wird.

- Vorlesen der Geschichte – Die VermittlerIn liest die Geschichte 'Aus dem Leben von Schnuppsi' vor. Es ist eine selbstgeschriebene Geschichte über das Leben des Rammlers Schnuppsi, über seine Geburt, das Aufwachsen mit seinen Geschwistern, das Leben als jungendliches Kaninchen und schließlich als erwachsener Rammler. In der Geschichte steht vor allem das Sozialleben der Kaninchen im Mittelpunkt und es beschreibt einen Entwicklungszyklus – von der eigenen Geburt des Rammlers Schnuppsi bis zur Geburt seiner Jungen.

Hinweis:

Die Kaninchen bleiben bis zum Ende des zweiten Aktes in ihrem Transportkäfig oder – was für die Tiere sicher angenehmer und entspannender ist – in dem eingezäunten Eck z. B. des Zusatzraumes. Dadurch wird eine notwendige Ruhe- und Erholungsphase für die Tiere gewährleistet, gleichzeitig aber haben die SchülerInnen immer wieder die Möglichkeit, die Tiere zu sehen und auch zwischendurch zu beobachten. Je nach Entspanntheit der Tiere und nach dem aktuell laufenden Programm, lässt die VermittlerIn auch zu, dass ab und zu eine SchülerIn zu den Kaninchen geht und diese liebevoll streichelt.

2.2 Kreativübung 'Szenen aus Schnuppsis Leben'

80' / 45'

im Klassenzimmer oder in einem wenig möblierten Zusatzraum mit Malunterlagen, Einzelarbeit in der Gesamtgruppe

- Einladung zum Zeichnen und Malen – Die VermittlerIn ladet nun - nach Beendigung der Geschichte – die SchülerInnen ein, eine Szene aus der Geschichte, die ihnen gut gefallen hat bzw. die für sie interessant und spannend war, zu zeichnen bzw. zu malen. Die Wahl der Malutensilien überlässt die VermittlerIn der einzelnen SchülerIn (es ist also egal, ob die SchülerIn nur mit Bleistift, mit Buntstiften, Ölkreiden oder Wassermalfarben arbeitet).
- Ausgabe der Materialien – Die LehrerIn unterstützt bei der Ausgabe der Materialien:

- z. B. A4 oder A3 großes Zeichenblatt, Malutensilien, eventuell Malunterlagen.
- Beginn der Einzelarbeit – Jede SchülerIn zeichnet oder malt eine Szene aus der Geschichte, so wie sie sich diese vorstellt. Die VermittlerIn gibt an, in etwa bis wann die SchülerInnen mit ihrem Bild fertig sein sollen (= Zeitpunkt der Fertigstellung). Die Atmosphäre während dieser Kreativübung kann durch eine stimmungsvolle Hintergrundmusik zusätzlich entspannend bzw. anregend gestaltet werden.
 - Beendigung der Einzelarbeit – Etwa fünf Minuten vor dem geplanten Zeitpunkt der Fertigstellung erinnert die VermittlerIn die SchülerInnen nochmals ans Fertigwerden. In fünf Minuten kommen alle SchülerInnen wieder zusammen, egal wie weit sie sind – halbfertige Zeichnungen und Bilder können später vollendet werden.
 - Gestaltung der 'Bildergalerie' – Die SchülerInnen kommen mit ihren Zeichnungen und Bildern zusammen. Nun sollen sich all jene zusammenfinden, die die selbe Szene aus der Geschichte gezeichnet bzw. gemalt haben. Inzwischen hat die LehrerIn an mehreren Stellen des Raumes ein Stück Schnur gespannt, wo nun gruppenweise die Bilder mit Kluppen aufgehängt werden. Anschließend sind alle SchülerInnen eingeladen, herumzugehen und die Bildergalerie zu bestaunen.

Midpoint

120'

- Abschluss der Kreativübung – Alle SchülerInnen helfen nun mit beim Wegräumen der Malutensilien.

2.3 Überleitung & Pause

125' / 15'

im Klassenzimmer bzw. in einem wenig möblierten Zusatzraum; In der Pause bewegen sich die SchülerInnen entsprechend der Pausenordnung ('Ansage' von der LehrerIn)

- Überleitung – Frage der VermittlerIn an die SchülerInnen: „Bei Gemeinschafts- bzw. Gruppentieren, wie es die Kaninchen sind, spielt die Verständigung eine wichtige Rolle. Habt ihr schon beobachtet, wie sich die

Kaninchen miteinander 'unterhalten'? Welche 'Sprache' haben diese Tiere?
Diese Fragen klären wir gemeinsam nach der Pause.“

- Pause

2.4 Bewegungsspiel 'Die Sprache der Kaninchen'

140' / 25'

im Turnsaal bzw. Bewegungsraum oder in einem wenig möblierten Zusatzraum, Gesamtgruppe

- Einstimmung der SchülerInnen – Die VermittlerIn fragt die Klasse: „Wer von euch kennt 'die Sprache der Kaninchen'? Habt ihr die Kaninchen schon beobachtet, wie sie sich miteinander verständigen?“ Die VermittlerIn wartet die Antworten der SchülerInnen ab und versucht sie - eventuell durch Nachfragen - zur richtigen Erkenntnis zu führen: Kaninchen kommunizieren über die Körpersprache. Sie nehmen bestimmte Körperhaltungen ein oder zeigen bestimmte Bewegungen, die eine klare Botschaft ihren Artgenossen aber auch ihrem menschlichen Gegenüber vermitteln.
- Frage an SchülerInnen – „Wer kann sich an bestimmte Körperhaltungen und Bewegungen erinnern, die er/sie heute schon bei den Kaninchen beobachtet hat?“ Wenn SchülerInnen aufzeigen, sollen diese nacheinander die Körperhaltungen und Bewegungen nachahmen. Gemeinsam mit den anderen SchülerInnen stellt die VermittlerIn klar, ob die gezeigte Haltung bzw. Bewegung tatsächlich so stimmt und dann wird überlegt, welche Botschaft sie vermittelt. Wurde eine Haltung bzw. Bewegung von einer SchülerIn richtig gezeigt, so wird sie von allen Anderen wiederholt, also nachgemacht.
- 'Dialog' zwischen der VermittlerIn und den SchülerInnen – Es werden nun die wichtigsten Körperhaltungen und Bewegungen der Kaninchen durch Vorzeigen und Nachahmen dialoghaft erarbeitet. Zwischendurch kann auch die VermittlerIn den Bezug zur eigenen menschlichen Persönlichkeit schaffen, in dem sie die SchülerInnen zeigen lässt, welche Körperhaltung sie z. B. einnehmen, wenn sie müde sind und ihre Ruhe haben wollen, etc.
- Partnerübung 'Ich sage weiß und du antwortest schwarz'– Zur Wiederholung und Abrundung des Bewegungsspiels animiert die VermittlerIn die SchülerInnen noch zu einer Partnerübung. Eine SchülerIn zeigt ohne Worte eine bestimmte Körperhaltung bzw. Bewegung und die andere SchülerIn antwortet mit einer Körperhaltung bzw. Bewegung, die eine gegensätzliche

Botschaft hat: z.B. SchülerIn A zeigt die Körperhaltung mit der Botschaft 'Ich fühle mich fit und pudelwohl' und SchülerIn B zeigt als Antwort die Körperhaltung mit der Botschaft 'Ich bin ängstlich und ziehe mich zurück'. Dieser körperliche 'Dialog' kann – je nach den vorhandenen Zeitressourcen – einige Male hin- und hergehen. Die VermittlerIn hält sich im Hintergrund und wird nur aktiv, wenn ein Paar Unterstützung braucht.

2.5 Herausholen der Kaninchen & Überleitung 165' / 10'

im Klassenzimmer bzw. in einem wenig möblierten Zusatzraum, Gesamtgruppe – SchülerInnen im Sitzkreis am Boden oder bei Platzproblemen im Sesselkreis rund um eine große Tischgruppe

- Herausholen der Kaninchen (bzw. Besuchskaninchen rücken wieder ins Zentrum) – Der Platz wird für die Kaninchen wieder so hergerichtet wie in der Früh (siehe Punkt 1.2) und diesmal bilden nicht die SchülerInnen selbst die Abgrenzung sondern der Kaninchenbereich wird mit der mobilen Einzäunung abgegrenzt. Beim Herausholen bzw. Umsetzen der Kaninchen können eventuell ein paar geschickte SchülerInnen, die das tiergerechte Handling der Kaninchen schon beherrschen, der VermittlerIn helfen.
- Überleitung – Frage der VermittlerIn an die SchülerInnen: „Wir haben bis jetzt schon viel über das Leben der Kaninchen erfahren. Aber wie muss ihre Behausung, ihr Käfig, ihr Auslauf nun tatsächlich ausgestattet sein, dass sie sich rundum wohlfühlen? Dieser Frage wollen wir nun bei der nächsten Aufgabenstellung nachgehen.“

3. Akt

3.1 Aufgabenstellung 'Gestalte eine Kaninchenwohnung' 180' / 18'

im Klassenzimmer bzw. in einem wenig möblierten Zusatzraum, Kleingruppenarbeit und dann wieder Zusammenkommen in der Gesamtgruppe

- Erklärung der Aufgabenstellung – Die VermittlerIn zeigt die zwei Bastelbögen, mit denen nun in Kleingruppen gearbeitet werden soll. Ein A3-Bogen zeigt die gezeichneten Umrisse eines Kaninchenkäfigs bzw. einer Kaninchenbehausung und der zweite A3-Bogen zeigt gezeichnete unterschiedliche

Strukturen bzw. Einrichtungselemente sowie Gegenstände zum Spielen oder zur Beschäftigung - passende bzw. für Kaninchen geeignete und auch ungeeignete. Die Element und Gegenstände sind am Bastelbogen thematisch in Gruppen dargestellt, wie z. B. Einstreu-Sorten, Schlafhäuschen, Futterschüsseln, Trinkgefäße, Beschäftigungselemente. Jede Kleingruppe soll die für Kaninchen wichtigen und geeigneten Einrichtungselemente und Gegenstände ausschneiden und auf den Bogen mit der Kaninchenbehausung einkleben, so dass eine passende und schöne 'Kaninchenwohnung' entsteht. Bei Unsicherheit in der richtigen Auswahl der Elemente und Gegenstände, können sie sich Tipps bei der VermittlerIn und eventuell auch bei der LehrerIn holen.

- Bildung der Kleingruppen – Die SchülerInnen finden sich nun in Kleingruppen zu 4-5 SchülerInnen zusammen, wobei die VermittlerIn die Einteilung den SchülerInnen selbst überlässt (sie greift nur ein bzw. holt sich Unterstützung von der LehrerIn, wenn es zu Uneinigkeiten kommt).
- Arbeit in den Kleingruppen – Die SchülerInnen bearbeiten selbständig die Bastelbögen und gestalten eine 'gemütliche' und geeignete 'Kaninchenwohnung'. Sie widmen die Behausung einem der Besuchskaninchen und betiteln dann den fertig gestalteten Bastelbogen auch mit 'Eine Wohnung für ...'.
- Zusammenführen und Darstellen der Ergebnisse – Die Kleingruppen werden nun von der VermittlerIn aufgefordert, nicht nacheinander den gestalteten Bastelbogen zu präsentieren, sondern abwechselnd immer ein Einrichtungselement bzw. einen Gegenstand zu nennen, den sie auf ihren Bastelbogen geklebt haben. Die VermittlerIn und die anderen Kleingruppen beurteilen, ob das genannte Element passend ist oder nicht. In der Zwischenzeit hat die VermittlerIn ein Plakat mit den Umrissen vorbereitet, auf das nun alle von den Kleingruppen genannten geeigneten Elemente nach einander schnell aufgeklebt werden. (die VermittlerIn hat einen Satz ausgeschnittener Zeichnungen von Elementen bzw. Gegenständen mitgebracht). So entsteht zusätzlich zu den Kleingruppen-Plakaten ein gemeinsames Plakat mit einer wirklich artgerechten 'Kaninchenwohnung'.

3.2 Fütterungsexperiment 'Was Kaninchen gerne fressen' 198' / 17'

im Klassenzimmer bzw. in einem wenig möblierten Zusatzraum, Gesamtgruppe – SchülerInnen im Sitzkreis am Boden oder bei Platzproblemen im Sesselkreis rund um eine große Tischgruppe

- Erklärung des Fütterungsexperimentes – Die VermittlerIn zeigt den SchülerInnen den 'Futtertisch', den sie während der letzten Übung aufgebaut hat. Auf diesem befinden sich für Kaninchen geeignete Futterstücke - pro Sorte mehrere kleine Stücke (z. B. Karottenstücke, Salatblätter, hartes Brot, Apfelstücke – es sollten unbedingt auch Futtersorten dabei sein, von denen die VermittlerIn weiß, dass sie ihren Tieren besonders gut schmecken) – wie auch ungeeignete (z. B. Kuchenstücke, Chips, Schokolade, stark verwelktes Grünfutter). Die Kleingruppen gehen nun nacheinander zum Futtertisch und entscheiden sich dort für eine Futtersorte für die Kaninchen. Die Entscheidung teilen sie den anderen SchülerInnen mit – wird der Entscheidung zugestimmt (haben sie also eine geeignete Futtersorte gewählt) dann nimmt jede SchülerIn ein Stück dieser Futtersorte und setzt sich zurück an ihren Platz – wobei wichtig ist, dass nun alle SchülerInnen einer Kleingruppe nebeneinander sitzen. Die SchülerInnen behalten das Futterstück noch in der Hand.
- Beginn des Fütterungsexperimentes – Wenn nun alle Kleingruppen eine geeignete Futtersorte gewählt haben und jede SchülerIn mit einem Futterstück wieder im Sitzkreis Platz genommen hat, beginnt das eigentliche Fütterungsexperiment. Die VermittlerIn vereinbart noch mit den Kleingruppen, welche Gruppe welches Kaninchen während des Fütterungsexperimentes genau beobachtet. Auf ein verbales Startsignal von der VermittlerIn legen nun alle SchülerInnen gleichzeitig ihr Futterstück innerhalb der mobilen Einzäunung auf das Tuch, wo die Kaninchen sind, so dass alle Futterstücke derselben Futtersorte an einem Platz am Tuch beieinander liegen.
- Genaues Beobachten der Kaninchen – Während der nächsten fünf bis sieben Minuten hat jede Kleingruppe die Aufgabe, 'ihr' ausgewähltes Kaninchen genau zu beobachten: Bei welcher Futtersorte beginnt es als erstes zu fressen? Wie viele verschiedene Futtersorten frisst es überhaupt?

Wie oft wechselt es zwischen den Futtersorten hin und her? Welche Futtersorte(n) frisst es gar nicht?

- Zusammentragen der Ergebnisse – Die VermittlerIn gibt ein verbales Endsignal für das Fütterungsexperiment. Während die Kaninchen weiterfressen dürfen, erzählt jede Kleingruppe kurz ihre Beobachtungen (und vergleicht diese mit eventuell einer zweiten Kleingruppe, die das selbe Kaninchen beobachtet haben). Haben die einzelnen Kaninchen eine bevorzugte Futtersorte? Oder fressen sie das, was gerade am nächsten zu ihnen liegt? Sind die Kaninchen auch ans andere Ende vom Kaninchenbereich gelaufen, um dort zu fressen (haben sie also eine andere Futtersorte, die weiter weg lag, sehr wohl gerochen und sind zielstrebig dorthin gehoppelt)?

Hinweis:

Die Kaninchen wurden in der Früh vor dem Besuch an der Schule normal gefüttert und haben aber den ganzen Vormittag über kein Futter mehr bekommen, außer ein wenig Heu im Transportkäfig (dient mehr als Einstreu- bzw. Versteckmaterial);

3.3 Zusammenfassung 'Artgerechte Kaninchenhaltung' 215' / 10'

im Klassenzimmer bzw. in einem wenig möblierten Zusatzraum, Gesamtgruppe – SchülerInnen im Sitzkreis am Boden oder bei Platzproblemen im Sesselkreis rund um eine große Tischgruppe

- Überleitung – Die VermittlerIn leitet nun über zur Zusammenfassung der Erkenntnisse des heutigen Vormittags. Um wieder mehr Nähe der SchülerInnen zu den Kaninchen zu ermöglichen, entfernt sie die mobile Einzäunung auf dem Tuch in der Mitte des Sitzkreises.

Klimax 217'

- Zusammenfassung – Die VermittlerIn fordert die SchülerInnen auf, nun nach Beendigung des Fütterungsexperimentes nochmals die geeigneten Futtersorten für Kaninchen zusammenzufassen. Diese gewährleisten eine artgerechte und gesundheitserhaltende Fütterung. Gemeinsam mit den SchülerInnen fasst die VermittlerIn auch noch einmal zusammen, wie eine artgerechte 'Kaninchenwohnung' ausschauen muss. Und abschließend stellt sie die Frage „Was brauchen Kaninchen sonst noch, um sich wohl zu

fühlen?“ Nun sollen die SchülerInnen wichtige Punkte zum Sozialleben der Kaninchen nennen und vor allem auch zum Umgang des Menschen mit den Kaninchen (Informationen dazu haben sie ja vor allem im 1. und 2. Akt bekommen).

3.4 Ausklang & Verabschiedung

225' / 15'

im Klassenzimmer bzw. in einem wenig möblierten Zusatzraum, Gesamtgruppe – SchülerInnen im Sitzkreis am Boden oder bei Platzproblemen im Sesselkreis rund um eine große Tischgruppe

- Abschluss-Statement der VermittlerIn – „Hauskaninchen sind ruhige, aber nicht langweilige Tiere mit einem kuscheligen Fell. Sie sind meist neugierig und zeigen großes Interesse an ihrer Umgebung. Sie sind Gemeinschaftstiere mit einem ausgeprägten Bedürfnis nach Sozialkontakt – nicht nur in Bezug auf ihre Artgenossen sondern durchaus auch in Bezug auf den Menschen. (Kaninchen lassen sich gerne streicheln und schmiegen sich dabei an den Menschen an). Eine entsprechende liebevolle, freundliche und ruhige Zuwendung zu den Hauskaninchen sowie das Vorhalten von geeigneten Leckerbissen und die regelmäßige Pflege ihrer artgerechten Behausung ohne Hast und Hektik, helfen mit, diese Tiere zu sehr zutraulichen und zahmen Mit-BewohnerInnen werden zu lassen. (vgl. Reber, 1997, 53) Somit können sie sich zu richtigen Freunden und wahren Seelentröstern (also auch zu therapeutischen Begleitern) entwickeln – besonders für Kinder und auch ältere Menschen.“
- Verabschiedung der SchülerInnen von den Kaninchen – Die VermittlerIn ladet nun jede einzelne SchülerIn ein, einen Satz zur Verabschiedung zu sagen. Sie gibt den Anfang des Satzes vor, der dann individuell von den SchülerInnen fortgesetzt werden soll. Der Satzbeginn lautet: „ Danke, liebe Kaninchen, dass ihr heute bei uns zu Besuch wart. Mir gefällt am besten an euch, dass ...“ Reihum verabschieden sich nun die SchülerInnen mit ihrem Satz.
- Verabschiedung der VermittlerIn – Die VermittlerIn verabschiedet sich von den SchülerInnen und der Lehrerin und bedankt sich für die Einladung.
- Hineingeben der Kaninchen – Bevor die VermittlerIn die Kaninchen wieder in den Transportkäfig zurückgibt, dürfen die SchülerInnen nochmals kurz die Kaninchen streicheln – aber nicht alle auf einmal. Beim Hineinsetzen

in den Transportkäfig können ein paar geschickte SchülerInnen, die das tiergerechte Handling der Kaninchen schon beherrschen, der VermittlerIn helfen.

Ende

240'

Der dramaturgische Spannungsbogen

Siehe nächste Seite:

Abbildung 2 – Der dramaturgische Spannungsbogen im pädagogischen Prozess

Blatt austauschen - Spannungsbogen

6. Schlussbetrachtung und Kommentar

Das Phänomen, dass Kinder besonders leicht eine Beziehung zu Tieren herstellen können und auch Tiere zu Kindern besonders zutraulich sind, ist all jenen sicherlich bekannt, die schon einmal Kinder im Kontakt mit Tieren – im Besonderen mit Haustieren - beobachtet bzw. erlebt haben. Kinder scheinen eine 'gewisse Verwandtschaft' mit Tieren zu haben. Bereits Sigmund Freud sprach davon, dass sich ein Kind einem Tier verwandter fühlt als einem ihm wahrscheinlich rätselhaften Erwachsenen. (vgl. Gebhard 2000, 19)

Dieser Umstand bewirkt, dass Kinder zu Tieren Beziehungen wie zu Menschen aufbauen können. In diesem Zusammenhang können Haustiere auch als 'Miterzieher' fungieren bzw. gezielt als 'Co-Pädagogen' eingesetzt werden.

Oft zeigt schon die bloße Anwesenheit von Tieren bei Kindern eine Wirkung im psychisch-sozialen und im motorischen Bereich. Dies allein ist aber noch nicht 'Erziehung'.

„Erziehen ist das behutsame Begleiten des Kindes auf dem Weg in die Freiheit.“ (Hofer 1990, 23). Eine einfühlsame Pädagogik bietet daher – auch im Sinn von Pestalozzi – 'Hilfe zur Selbsthilfe' für den heranreifenden Menschen an. Erziehung soll einen Rahmen schaffen, in dem das Kind all seine Neugierde, Sinnlichkeit, Spontaneität, Schöpferkraft und Intuition erfahren und ausleben kann. Dieses 'Halt-Geben' kann in erster Linie nur durch einen Menschen geschehen, weniger bis gar nicht durch ein Tier. Ein Tier kann aber sehr wohl in seiner Rolle als Freund und Kamerad ein Kind in seiner Entwicklung vor allem im Bereich des Sozialverhaltens und im Übernehmen von Verantwortung unterstützen und fördern.

Eine Erziehung, die einen Beitrag zur Entwicklung und Formung der Gesamtpersönlichkeit leisten will, muss sinn- und zielgerichtet sein. Die Pädagogik als Wissenschaft der Erziehung erarbeitet dafür entsprechende Grundlagen, Methoden und Konzepte.

Auch eine junge pädagogische Disziplin, wie es die tiergestützte Pädagogik eben ist, benötigt adäquate Konzepte, um die positiven Effekte, die Tiere auf Kinder haben sinnvoll zu verstärken und zu verbessern.

Das vorliegende Konzept für die tiergestützte Pädagogik aus dem Bereich der Ganzheitspädagogik stellt so ein Beispiel dar. Durch seine Komplexität und Detailliertheit ist dieses Konzept ein sehr gutes Werkzeug zur Durchführung eines anregenden und spannenden Lernereignisses. Dennoch ist es unbedingt erforderlich, das jeweilige Konzept in der Phase der Durchführung an die tatsächliche Situation – in erster Linie an die Stimmung, an die Erwartungen und Bedürfnisse der Zielgruppe sowie auch an die Befindlichkeit und Tagesverfassung der eingesetzten Besuchstiere anzupassen. Dadurch kann bzw. muss es auch immer wieder spontane Adaptierungen eines Konzeptes während des Programmablaufs geben. Wenn ich allerdings einen pädagogischen Prozess ohne einem solchen, im Vorfeld genau durchdachten und geplanten Konzept begleite, laufe ich Gefahr, dass dieser eine Eigendynamik in eine ungewollte und wenig zielführende Richtung entwickelt.

Dennoch: die Wirkung eines guten Konzeptes kann immer nur halb so gut wie die Wirkung einer guten Vermittlerin sein, die unterstützt wird von ihren gut sozialisierten und trainierten Tieren!

7. Zusammenfassung

Im theoretischen Teil der Hausarbeit wird das Konzept der Mitwelterziehung vorgestellt. Ihr Ziel ist ein ganzheitliches Verständnis der Erscheinungen und Wirkungsmechanismen in der Natur.

In der Mitwelterziehung wird die Natur - so wie auch bei vielen Naturvölkern - als Mitwelt bezeichnet, in der der Mensch eingebettet ist. Durch eine innere achtsame Haltung baut er eine liebevolle und ganzheitliche Beziehung zu ihr auf. Und eben dadurch erlebt er sie als Mit-welt (und nicht als Um-welt).

Alle Bewohner – sowohl Pflanzen, Tiere und Menschen - dieser Mitwelt werden somit zu seinen Mit-bewohnern. Der Mensch erlebt sich wieder als Teil dieser Welt.

Dieses 'Erlebnis Mitwelt' birgt für den Menschen einen 'Dreiklang des Miteinanders': das Miteinander mit der Natur, das Miteinander mit dir und das Miteinander mit mir. PädagogInnen entwickelten daraus die drei zukunftsweisenden Lernprinzipien der Mitwelterziehung: ökologisches, vernetzendes Denken – sinnliches und soziales Erleben – spielerisches und schöpferisches Handeln. Sie bilden die Grundlage für den Aufbau eines ganzheitlichen Lernprozesses, der durch seine dynamische Gestaltung eine Entfaltung des persönlichen Potentials des Lernenden auf ganzheitliche Weise ermöglicht.

Der Aufbau eines ganzheitlichen Lernprozesses erfolgt in fünf Schritten, die im Vorfeld genau geplant und festgelegt werden müssen, um ein nachhaltiges Lernerlebnis zu gewährleisten: Festlegung der Lernziele, der Lerninhalte, der Lernmethoden, des Lernszenarios und des Lernprozesses (der Dramaturgie).

Mit der gezielten Gestaltung eines dramaturgischen Ablaufs in drei Akten und der Entwicklung eines dramaturgischen Spannungsbogens wird ein Konzept für ein anregendes, abwechslungsreiches und ganzheitliches Lern- bzw. Bildungsereignis geschaffen.

Die Anwendung eines solchen Konzeptes in der tiergestützten Pädagogik kann dazu beitragen, dass die ohnehin positiven Effekte dieser jungen pädagogischen Richtung noch verstärkt und verbessert werden.

Im praktischen Teil der Hausarbeit wird ein konkretes Konzept zum Kaninchenbesuch im Klassenzimmer vorgestellt und in allen fünf Schritten genau beschrieben.

8. Literaturverzeichnis

Bull, Annette (2004): Tiergestützte Therapie und Pädagogik. In: Offene Spielräume, 3/2004, S. 3-8

Beer, Wolfgang/De Haan, Gerhard (1984, Hrsg.): Ökopädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Bielenberg, Wiebke (2003): Die Auswahl von Tieren für ‚Tiere als Therapie‘ - unveröffentlicht

De Haan, Gerhard (1997): Introductory remarks: from environmental education to education for sustainability. In: Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung e. V. (Hrsg.): DGU Nachrichten 15/ April 1997, S. 6-8

Fromm, Erich (1988): Haben oder Sein. Stuttgart: dtv-Taschenbuch, S. 163

Gebhard, Ulrich (2000): „Ich wünsch’ mir ein Tier...“ – Psychologie einer Beziehung. In: umwelt & bildung, 3/2000, S. 18-21

Hofer, Gerhard (1990): Erlebnis Mitwelt – Neue Wege in der Umwelterziehung. Wien: hpt-Verlagsgesellschaft m.b.H. & Co. KG

Hofer, Gerhard (1996): Von der Umwelt zur Mitwelt. In: Schulbiologiezentrum Hannover (Hrsg.): Umwelterziehung zieht Kreise. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, S. 58-61

Hofer, Gerhard: Das Konzept der Mitwelterziehung. Online im Internet, URL: http://www.ubw.at/gr/download/umwelt6_Mitwelterziehung.pdf Abfrage 17.07.2005; SZ 10:31 Uhr

Hofer, Gerhard: Das Wagnis des Intensivierens. Online im Internet, URL: http://www.ubw.at/gr/download/fresh4_DasWagnisdesIntensivierens.pdf Abfrage 17.07.2005; SZ 11:53 Uhr

Hofer, Gerhard: Der Dreiklang des Menschen in seiner Mitwelt. Online im Internet, URL: http://www.ubw.at/gr/download/mensch3_DerDreiklang.pdf Abfrage 17.07.2005; SZ 10:39 Uhr

Hofer, Gerhard: Didaktisch-methodische Grundhaltungen der Mitwelterziehung. Online im Internet,

URL: http://www.ubw.at/gr/download/umwelt9_didaktmethodGrundhaltungen.pdf

Abfrage 17.07.2005; SZ 10:56 Uhr

Hofer, Gerhard: Die Lernprinzipien der Mitwelterziehung. Online im Internet,

URL: http://www.ubw.at/gr/download/umwelt8_Lernprinzipien.pdf Abfrage

17.07.2005; SZ 10:47 Uhr

Hofer, Gerhard/Grünwald, Barbara (2004): Gesamtkonzept Green Tours Lobau '04. Konzept des Vereins UmweltBildungWien - unveröffentlicht

http://www.bio-erleben.at/Bio_Tiere.145.0.html - weiter... Abfrage 24.08.2005;

SZ 12:24 Uhr

http://www.bio-erleben.at/In_die_Natur_begleiten.124.0.html Abfrage 17.07.2005;

SZ 09:03 Uhr

<http://www.bio-erleben.at/Mitwelterziehung.129.0.html> - weiter... Abfrage

24.08.2005; SZ 11:50 Uhr

<http://www.bio-erleben.at/weiter.208.0.html> Abfrage 23.08.2005; SZ 09:17 Uhr

KTH (Kindertagesheim der Stadt Wien in 22, Ullreichgasse 8) (2005, Hrsg.):

Tiergestützte Pädagogik. Veröffentlichte Informations- und Arbeitsmappe der MA 11a der Stadt Wien

Lexer, Daniela (2004): Nager - unveröffentlicht

Mayer-Mixner, Christiane (2005): Unterlagen zur tiergestützten Pädagogik - unveröffentlicht

Meyers Lexikonredaktion (1991, Hrsg.): Das neue Duden-Lexikon. Mannheim / Wien / Zürich: Dudenverlag, Band 3, 5, 7, 10

Morgenegg, Ruth (2005): Artgerechte Haltung – ein Grundrecht auch für (Zwerg-) Kaninchen. Bozen: tbv-Verlag, 4. Auflage

Pleyer, Ulrike (1995): Mitwelterziehung – Lernen aus ganzheitlicher Erfahrung. In: Pädagogisches Institut der Stadt Wien (Hrsg.): Pädagogik Innovativ 1/1995. Wien: Verlag Jugend & Volk

Reber, Ulrich (1997): Kaninchenhaltung. Reutlingen: Verlaghaus Oertel und Spörer

Schelakovsky, Andreas (2001): Ökopädagogik. Diplomarbeit an der Universität Wien

UmweltBildungWien: Der pädagogische Prozess mit Spannungsbogen. Online im Internet, URL: http://www.ubw.at/gr/download/fresh4a_Derpaedagogische_ProzessmitSpannungsbogen.pdf Abfrage 17.07.2005; SZ 12:15 Uhr

9. **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1:

http://www.ubw.at/gr/download/fresh4a_DerpädagogischeProzessmitSpannungsbogen.pdf Abfrage 17.07.2005; SZ 12:15 Uhr

Abbildung 2:

Der dramaturgische Spannungsbogen im pädagogischen Prozess für das Konzept
'Kaninchentrio on tour – Kaninchenbesuch im Klassenzimmer'
von Barbara Grünwald

10. Ad Personam

Barbara Grünwald	
	geboren am 20.9.1962, in Wien; Österreicherin
Ausbildung	
1968 – 1980	Volksschule (<i>Wien 3, Eslarngasse</i>) & Realgymnasium (<i>Wien 3, Schützensgasse</i>)
1980 – 1992	Studium der Zoologie (Hauptfach) & Ethnologie (Nebenfach) an der Universität Wien
1985 - 1993	Arbeit an der Dissertation im Zoo Schönbrunn und am Konrad Lorenz-Institut für vergleichende Verhaltensforschung Wilhelminenberg (<i>Wien</i>)
1994 – 1998	Ausbildung zur Naturführerin am Nationalpark-Institut 'Donau-Auen' (<i>Prof. Bernd Lötsch, Wien</i>) mit Zertifikatsverleihung am 29.10.1998
2000 – 2001	Ausbildung zur Besucherbetreuerin an Wiener Umweltbildungseinrichtungen (<i>Umweltbildung Wien: MA 49 – Verein Grüne Insel, Wien</i>) mit Zertifikatsverleihung im Dezember 2001
2003 – 2005	Ausbildung zur akademisch geprüften Fachkraft für tiergestützte Therapie und tiergestützte Fördermaßnahmen (<i>1. TAT – Universitätslehrgang für Tiergestützte Therapie & Tiergestützte Fördermaßnahmen an der Veterinärmedizinischen Universität Wien</i>) mit Zertifikatsverleihung im Dezember 2005
Berufserfahrung	
seit 10/1996	Ökopädagogin und Besucherbetreuerin in Einrichtungen des Vereins 'UmweltbildungWien - Grüne Insel' (<i>Wien</i>) <u>Tätigkeitsbereich:</u> verantwortliche Leitung der 'Green Tours' (= attraktive Exkursionsangebote mit pädagogisch geschulten und ortskundigen Nationalpark-BegleiterInnen im Wiener Teil des Nationalparks Donau-Auen > siehe www.ubw.at) sowie Besucherbetreuerin in diversen anderen Projekten des Vereins 'UmweltbildungWien – Grüne Insel'
seit 1996	freie Mitarbeiterin am Naturhistorischen Museum – Abteilung Museumspädagogik (<i>Wien</i>)
seit 1991	Vorstandsmitglied des Vereins 'T.A.T. - Tiere als Therapie' (<i>Wien</i>)
1990 – 1995	Abfallberaterin für die Stadt Wien im Auftrag der Magistratsabteilung 48 (<i>Wien</i>)
1993 – 1996	ehrenamtliche Mitarbeit beim Verein 'Grüne Insel' (<i>Wien</i>)
1996 - 1999	freie pädagogische Mitarbeiterin am 'ifau - Institut für angewandte Umwelt-erziehung' (<i>Steyr</i>)
1997 - 1999	Exkursionsleiterin am Nationalpark-Institut 'Donau-Auen' (<i>Wien, Petronell</i>)
1990 - 1995	ehrenamtliche Mitarbeit beim Verein 'T.A.T. - Tiere als Therapie': Tier-Besuchsdienste (<i>Psychiatrisches Krankenhaus „Baumgartner Höhe“; Wien</i>)
1978 – 1988	Ehrenamtliche Tätigkeit in der Kinder- und Jugendarbeit der 'PPÖ - Pfadfinder und Pfadfinderinnen Österreichs' (<i>Wien 3</i>)