

Tiergestützte Förderung von Kindern im Alter zwischen 4 und 7 Jahren

Verfasst von
Caroline Ferchenbauer

Begutachtet von
Karin Raabe

Wien, Dezember 2021

3. Diplomlehrgang zur geprüften Fachkraft für tiergestützte Therapie und
tiergestützte Fördermaßnahmen

Tiere als Therapie

1. Inhaltsangabe

1	Einleitung.....	1
2	Material/Methoden.....	2
3	Definition der tiergestützten Intervention.....	3
4	Emotionale Kompetenz.....	5
4.1	Emotionale Entwicklung.....	6
4.1.1	Erleben und Verständnis multipler Emotionen.....	8
4.1.2	Emotionale Perspektivenübernahme.....	9
4.1.3	Vortäuschen von Emotionen.....	9
4.2	Tiergestützte Förderung emotionaler Kompetenz.....	10
4.2.1	Empathie.....	10
4.2.2	Bindung Mensch/Tier und emotionale Unterstützung.....	11
4.2.3	Ergebnisse der Studie Leben mit Hunden und emotionale Entwicklung.....	13
4.3	Übungen zur Förderung der emotionalen Kompetenz.....	14
4.3.1	Favoritenliste.....	14
5	Soziale Kompetenz.....	15
5.1	Drei-Ebenen-Modell der sozialen Kompetenz.....	15
5.2	Entwicklung sozialer Kompetenz.....	17
5.3	Tiergestützte Förderung sozialer Kompetenz.....	18
5.3.1	Tiere als soziale Katalysatoren.....	18
5.3.2	Schulhunde.....	19
5.3.3	Ergebnisse Rückmeldungen zum Schulhundeeinsatz.....	20
5.3.4	Ergebnisse Studie zu Schulhunden.....	20
5.4	Nonverbale Kommunikation.....	21
5.5	Tiergestützte Übungen zur Förderung der sozialen Kompetenz.....	22
5.5.1	Was ist Dein Liebling...?.....	22
5.5.2	Körpersprache Memory.....	23
5.5.3	Suchdecke.....	24
5.5.4	Leckerlisuche im Sitzkreis.....	25
6	Sprachkompetenz.....	26
6.1	Definition der Sprache.....	26
6.2	Sprachentwicklung.....	27
6.3	Tiergestützte Förderung der Sprachkompetenz.....	29
6.3.1	Ergebnisse der Studie „Ein Hund in der Sprachtherapie?“.....	29
6.4	Tiergestützte Übungen zur Förderung der Sprachkompetenz.....	29
6.4.1	Schwammstempel.....	29
6.4.2	Scrabble.....	30
6.4.3	Pylonenschieben.....	31
6.5	Lesekompetenz.....	31
6.6	Bedeutung der Lesekompetenz.....	33
6.7	Tiergestützte Förderung der Lesekompetenz.....	34
6.7.1	Ergebnisse Studie zur hundegestützten Leseförderung.....	36
7	Motorische Kompetenz.....	38
7.1	Begriffsdefinitionen.....	38
7.2	Entwicklung der Motorik.....	38
7.2.1	Sensorik.....	39
7.2.2	Zeitlicher Ablauf der motorischen Entwicklung.....	40
7.3	Tiergestützte Förderung der Motorik.....	43
7.3.1	Hippotherapie.....	43
7.3.2	Ergotherapie mit Tier.....	43
7.3.3	Versorgen der Tiere.....	45

7.4 Übungen zur Förderung der Motorik.....	46
7.4.1 Leckerlis von Körperteilen nehmen.....	46
7.4.2 Hundesport.....	46
7.4.3 Parcours.....	48
7.5 Übungen zur Förderung der Wahrnehmung.....	50
7.5.1 Auditive Wahrnehmung.....	50
7.5.2 Taktile Wahrnehmung- Suchkiste.....	50
8 Literaturverzeichnis.....	51
9 Tabellenverzeichnis.....	53
10 Abbildungsverzeichnis.....	54

1 Einleitung

Insgesamt soll die Arbeit einen Überblick über die Möglichkeiten der tiergestützten Entwicklungsförderung von Kindern etwa im Alter zwischen vier und sieben Jahren, also in der Zeit des Übergangs zwischen Kindergarten und Volksschule geben. Da die Arbeit mit Kindern und Tieren aufgrund der Corona-Situation nur sehr eingeschränkt möglich war, ist die Beschäftigung mit der Theorie sehr ausführlich ausgefallen, während es schwierig war über die Durchführung praktischer Übungen zu berichten. Zu Beginn der Arbeit wird eine kurze Definition der tiergestützten Intervention präsentiert und es werden relevante Begriffe geklärt. Die Entwicklungsbereiche sind folgendermaßen unterteilt: Das erste Kapitel beschäftigt sich mit der emotionalen Kompetenz, im zweiten Kapitel wird über die soziale Kompetenz berichtet, das dritte Kapitel befasst sich mit der Sprachkompetenz, wobei es ein Unterkapitel zur Lesekompetenz gibt. Der letzte Bereich ist die Motorik. Jedes Kapitel dieser Arbeit ist unterteilt in einen ausführlichen Theorieteil, eine Auseinandersetzung mit Studien zu bereits existierenden tiergestützten Fördermaßnahmen des jeweiligen Entwicklungsbereiches sowie die Vorstellung einiger praktischer Übungen.

2 Material/Methoden

Jedes Kapitel, und somit jeder Bereich der Entwicklung von Kindern im Übergang zwischen Kindergarten und Volksschule, setzt sich mit der Theorie eben dieser Entwicklungsbereiche auseinander. Da ich aufgrund der Corona-Situation sehr eingeschränkt die Möglichkeit hatte mit Kindern und Tieren zu arbeiten, ist die Beschäftigung mit der Theorie sehr ausführlich ausgefallen. Darauf folgt in den Kapiteln die Auseinandersetzung mit Studien und bereits existierenden praktischen Konzepten der tiergestützten Förderung des jeweiligen Entwicklungsbereiches. Diese Aufzeichnung soll zeigen, was in diesem Bereich bereits durchgeführt wird und auch welche Wirkungen diese Angebote zeigen. Der letzte Teil jedes Kapitels ist die Darstellung praktischer Übungen, die zur Förderung des jeweiligen Bereiches herangezogen werden können. Einige dieser Übungen habe ich in der Praxis bereits durchgeführt. Da ich vor kurzem begonnen habe im Europahaus des Kindes in der Einzelförderung der Kinder im hauseigenen Stall zu arbeiten, habe ich hauptsächlich Erfahrungen mit Ziegen, Schweinen, Schafen und Lamas. Die Durchführung vieler Übungen, die ich erarbeitet habe, konnte in diesem Kontext nicht stattfinden. Einige waren jedoch möglich und bei diesen Übungen sind auch Fotos dabei.

3 Definition der tiergestützten Intervention

„Tiergestützte Intervention ist der Oberbegriff für alle professionell durchgeführten tiergestützten Einsätze. Es besteht ein vielfältiges Weiterbildungsangebot zu tiergestützten Interventionen in deutschsprachigen Ländern mit unterschiedlicher Qualität“ (Otterstedt 2017, S.7)

Die tiergestützte Intervention umfasst laut Carola Otterstedt folgende vier Bereiche:

- **Tiergestützte Therapie (TGT)**
- **Tiergestützte Pädagogik (TGP)**
- **Tiergestützte Förderung (TGF)**
- **Tiergestützte Aktivitäten (TGA)**

Tiergestützte Therapie

Die Grundlage dieser Arbeit bieten die therapeutischen Methoden. Sie kann daher ausschließlich von ausgebildeten Therapeutinnen und Therapeuten (z.B. Physiotherapeutinnen und -therapeuten, Ergotherapeutinnen und -therapeuten, Psychotherapeutinnen und -therapeuten,...) durchgeführt werden, die sich in der tiergestützten Intervention weitergebildet haben.

Tiergestützte Pädagogik

Tiergestützte Pädagogik wird von Pädagogischem Fachpersonal durchgeführt. Dazu zählen beispielsweise Elementarpädagoginnen und -pädagogen, Lehrpersonal in Regel- und Sonderschulen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen,... Die TGP-Einsätze haben ein definiertes pädagogisches Ziel, das mithilfe pädagogischer Methoden erreicht werden soll.

Tiergestützte Förderung

Die tiergestützte Förderung kann unabhängig vom Grundberuf ausgeübt werden. TGI-Anbieter sind beispielsweise Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Landwirtinnen und Landwirte,.. die sich in der tiergestützten Intervention weitergebildet haben. Doch auch Therapeutinnen und Therapeuten, sowie Pädagoginnen und Pädagogen können sich bewusst

für die TGF entscheiden, wenn sie keine spezifischen therapeutischen oder pädagogischen Methoden einsetzen möchten. Die TGF hat definierte Förderziele, wie physische Aktivierung, Anregung der Kommunikation, Förderung der sozialen und emotionalen Fähigkeiten.

Tiergestützte Aktivität

Auch die tiergestützte Aktivität kann ohne therapeutischen oder pädagogischen Grundberuf ausgeübt werden. Im Vordergrund steht die Aktivität mit, beziehungsweise im Beisein eines oder mehrerer Tiere. Es bestehen keine konkreten Förderziele. Es geht um die Freude am Umgang mit Tieren. (vgl. OTTERSTEDT 2017, S. 7ff)

4 Emotionale Kompetenz

Unter emotionaler Kompetenz wird die Fähigkeit verstanden, seine eigenen Gefühle und Stimmungen richtig wahrzunehmen, also ein Bewusstsein für sie zu erlangen, und diese dann verbal, nonverbal sowie situationsgerecht ausdrücken zu können. Dazu gehört auch die Bewältigung unangenehmer Emotionen in Belastungssituationen. Weiters ist das Verstehen der Emotionen anderer ein wichtiger Teil der emotionalen Kompetenz. Das erfordert das richtige Interpretieren der Ausdrücke anderer, sowie das Erkennen der hinter den Emotionen liegenden Auslöser und das Verständnis für andere Perspektiven. (vgl. WERTFEIN 2006, S. 25ff)

Emotionale Kompetenz, die altersgerecht und dem sozialen beziehungsweise kulturellen Umfeld entsprechend ausgebildet ist, bildet die Grundlage für weitere gelingende Schritte in anderen Entwicklungsbereichen. Eine gute Entwicklung der emotionalen Kompetenzen stellt also eine wichtige Entwicklungsressource dar. (vgl. PETERMANN, et.al. 2016, S. 19)

Zur emotionalen Kompetenz gibt es einige Konzepte und Modelle von verschiedenen Forschern. Bei jedem Ansatz wird der Forschungsschwerpunkt etwas anders gelegt. Carolyn Saarni entwickelte ein Konzept, bei dem die verschiedenen emotionalen Fähigkeiten einer Person besonders im Hinblick auf die Anwendbarkeit in sozialen Interaktionen betrachtet werden. Es ist also sehr praktisch orientiert und wird oft als Übersicht in Fachtexten verwendet. Saarni erwähnt allerdings selbst, dass diese Auflistung nicht an einem theoretischen Erklärungsmodell orientiert ist, sondern auf empirischen Befunden basiert und daher nicht unbedingt als vollständig anzusehen ist, sondern noch um weitere Fähigkeiten ergänzt werden kann. (vgl. PETERMANN, et. al., 2016, S.15).

8 emotionale Schlüsselfertigkeiten nach Carolyn Saarni
Bewusstsein über den eigenen emotionalen Zustand
Das schließt die Möglichkeit ein, mehrere Gefühle gleichzeitig zu erleben.
Die Fähigkeit Emotionen anderer zu erkennen.
Dazu gehört die Interpretation der zugrunde liegenden Situation und des Ausdrucksverhaltens des Gegenübers.

<p>Kommunikation über Emotionen</p> <p>Das schließt die Kenntnis und den Gebrauch des in der jeweiligen Kultur gebräuchlichen Emotionsvokabulars ein.</p>
<p>Empathiefähigkeit</p> <p>Das ermöglicht die Anteilnahme am emotionalen Erleben anderer.</p>
<p>Trennung emotionalen Erlebens und emotionalen Ausdrucks</p> <p>Dazu gehört die Erkenntnis, dass ein innerlich erlebter emotionaler Zustand nicht unbedingt dem nach außen gezeigten Ausdrucksverhalten entspricht - sowohl bei anderen Personen als auch bei einem selbst. In einem weiteren Schritt kommt die Abschätzung der Wirkung des eigenen emotionalen Ausdrucks auf andere hinzu, sodass dies bei der eigenen Selbstpräsentation berücksichtigt werden kann.</p>
<p>Umgang mit negativen Emotionen und Stresssituationen</p> <p>Das schließt den Einsatz von selbstregulativen Strategien ein, mit denen die Dauer und Intensität belastender emotionaler Zustände verringert werden können.</p>
<p>Bewusstsein über die Bedeutung emotionaler Kommunikation in Beziehungen</p> <p>Das schließt das Wissen darüber ein, dass soziale Beziehungen von der Art und Weise geprägt sind, in der über Emotionen kommuniziert wird.</p>
<p>Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit</p> <p>Das beinhaltet die Akzeptanz des eigenen emotionalen Erlebens, sowie eine Vorstellung darüber, was ein emotionales Gleichgewicht ausmacht.</p>

Tab 1: 8 Emotionale Schlüsselfertigkeiten (vgl. PETERMANN, et. al., 2016, S.15 f. KLINKHAMMER, et.al., 2015, S. 25 f)

4.1 Emotionale Entwicklung

Vom ersten Tag an lernen Kinder den Umgang mit Emotionen in ihrer Beziehung zu Erwachsenen und anderen Kindern. Die Basisemotionen, zu denen Freude, Angst, Ärger, Traurigkeit, Überraschung und Interesse zählen, entwickeln sich bereits in den ersten Lebensmonaten. Für diese grundlegenden Gefühle kann in den verschiedenen Kulturen der Erde der gleiche mimische Ausdruck beobachtet werden. Auch blind geborene Menschen zeigen das gleiche Ausdrucksverhalten wie Sehende. (PFEFFER, 2017, S. 18)

Die emotionale Entwicklung ist ein lebenslanger Prozess. Dieser beginnt schon vor der Geburt und findet bis zum letzten Tag statt. Doch, wie in allen anderen Entwicklungsbereichen, finden die größten Schritte in der Kindheit statt, besonders in den ersten sechs Lebensjahren. Die nachstehende Grafik bietet einen ungefähren Überblick darüber, wann welcher Bereich sich typischerweise zu entwickeln beginnt. Da die Entwicklung jeden Kindes sehr individuell abläuft und von vielen äußeren Faktoren beeinflusst wird, können diese Entwicklungsschritte auch früher oder später beginnen.

Übersicht Entwicklung der emotionalen Kompetenz

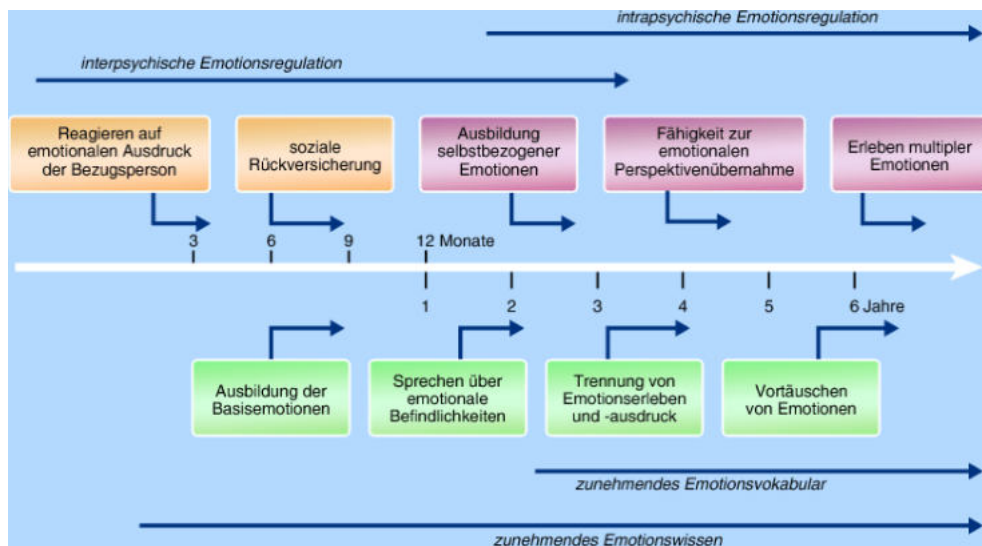


Abb 1: Entwicklung der emotionalen Kompetenz

Die Entwicklungen der verschiedenen Bereiche beginnen auf unterschiedlichen Altersstufen und verlaufen dann parallel. So beeinflussen sie einander auch in ihrer Entwicklung. Aus der Grafik wird ersichtlich, dass sich besonders folgende Fähigkeiten zwischen dem 5. und 7. Lebensjahr zu entwickeln beginnen.

- Erleben multipler Emotionen
- Fähigkeit zur emotionalen Perspektivenübernahme
- Vortäuschen von Emotionen

4.1.1 Erleben und Verständnis multipler Emotionen

Multiple Emotionen sind mehrere Gefühle, die von einer Situation ausgelöst werden und daher gleichzeitig stattfinden. Laut Petermann et. al. (2016, S.64f) können Kinder bereits im Vorschulalter multiple Emotionen erleben. Das Wissen darüber nimmt dann allmählich zu.

Laut Ketelaars et al. (2010) beginnen Kinder etwa zwischen dem sechsten und siebten Lebensjahr mit der Entwicklung des Verständnisses, dass mehrere Emotionen von einer Situation ausgelöst werden können, die auch widersprüchlich sein können. In diesem Alter wird von Kindern oft noch angegeben, nur ein Gefühl pro Situation zu erleben. Erst mit etwa 10 Jahren scheint es Kindern völlig klar zu sein, dass es möglich ist, dass auch zwei oder mehrere Emotionen gleichzeitig nebeneinander existieren können. (JANKE 2008 in KLINKHAMMER, SALISCH 2015, S. 52)

Ähnliche Ergebnisse erzielte Tina Hascher in einer Studie, die sie 1994 durchführte. Sie befragte 96 Kinder im Alter zwischen vier und elf Jahren in einem Interview einerseits zu vorgegebenen Geschichten und andererseits zu eigenen Erfahrungen mit ambivalenten Gefühlen. Sie stellte einen deutlichen Anstieg bis zur Altersgruppe der Acht- bis Neunjährigen. Zwischen dieser Gruppe und der, der Zehn- bis Elfjährigen, gab es keine Unterschiede im Emotionsverständnis mehr. Daraus folgerte sie, dass im Alter von etwa acht Jahren nicht mehr das Ambivalenzverständnis zunimmt, sondern die Fähigkeit, ambivalente Gefühle in verschiedenen Kontexten zu verstehen. (vgl. KLINKHAMMER, SALISCH 2015, S. 54)

„Erst wenn Kinder erkennen, dass Emotionen nicht ausschließlich an externe Aspekte einer Situation, sondern auch von inneren Faktoren (z.B. Einstellungen) beeinflusst werden, können sie auch Ambivalenz verstehen. Dies wird auch als eine Entwicklung von einem extrinsischen zu einem intrinsischen Emotionskonzept bezeichnet, die einige Jahre dauert und erst nach dem Ende der Grundschulzeit abgeschlossen ist.“ (DONALSDON, WESTERMANN 1986 in KLINKHAMMER, SALISCH 2015, S. 53)

4.1.2 Emotionale Perspektivenübernahme

Die „Theory of mind“ bezeichnet die Fähigkeit eines Menschen, mentale Inhalte, wie Überzeugungen, Wünsche, Intentionen oder auch Emotionen, in sich selbst und in anderen Personen zu erkennen und zu verstehen. Auf Emotionen bezogen bedeutet das, ein Verständnis darüber zu besitzen, wie sich Wünsche, Erwartungen und Überzeugungen auf das eigene emotionale Erleben und das seiner Mitmenschen auswirken können. Dieses Verständnis beginnt sich laut (SIEGER, et al. 2005 in KLINKHAMMER 2015, S. 46) zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr zu entwickeln. In einem ersten Schritt beginnen die Kinder diese bereits genannten groben Zusammenhänge zu verstehen. In einem weiteren Schritt kommt das Verständnis dazu, dass diese Verbindungen auch vorhanden sind, wenn sich die Wünsche oder Vorstellungen der anderen Person stark von den eigenen unterscheiden.

„In einer Studie von Rieffe et al. (2001) sollten Drei- bis Fünfjährige einschätzen, wie ein anderes Kind sich fühlte, wenn es einen von ihm begehrten Imbiss bekommen hatte (bzw. nicht bekommen hatte). Fünfjährige waren im Gegensatz zu Dreijährigen in der Lage, die Gefühle anderer Kinder vorherzusagen und dabei ihre Wünsche zu berücksichtigen. Bei den Vierjährigen waren die Vorhersagen schlechter, wenn die Vorlieben des anderen Kindes stark von den eigenen Vorlieben für einen bestimmten Imbiss abwichen.“ (PETTERMANN, et.al., 2016, S. 63)

4.1.3 Vortäuschen von Emotionen

Bereits dreijährige Kinder können unter bestimmten Voraussetzungen den Ausdruck ihrer Gefühle unterdrücken. In diesem Alter haben sie aber noch kein explizites Verständnis für diese Vorgänge. Sie begreifen nicht, dass das Maskieren oder Vortäuschen von Gefühlen benützt werden kann, um andere Menschen zu täuschen und somit auch zu manipulieren. Erst mit etwa sechs Jahren gelingt die systematische Unterscheidung von wahren und vorgetäuschten Gefühlen. Ab dem Schulalter werden soziale Darbietungsregeln zunehmend von den Kindern berücksichtigt. Diese geben vor, welches Ausdrucksverhalten in

verschiedenen Situationen erwartet wird und als angemessen betrachtet wird. (vgl. KLINKHAMMER, et.al., 2015, S.49 f)

Tabelle Strategien bei der Trennung von Emotionserleben und -ausdruck

Strategie	Beschreibung
Maximierung	Die früheste Strategie ist die Übertreibung des Emotionsausdrucks mit dem Ziel, die elterliche Aufmerksamkeit und Unterstützung zu erreichen.
Minimierung	Danach lernen Kinder, die Intensität der erlebten Emotion im Emotionsausdruck abzuschwächen und dadurch anderen Personen das wahre Ausmaß ihrer Gefühle vorzuenthalten.
Maskierung	Hierbei wird das erlebte Gefühl durch ein anderes ersetzt, also anderen Personen ein nicht erlebtes Gefühl vorgetäuscht. Diese Fähigkeit wird später erlangt als die bisher genannten Strategien, da sie vergleichsweise komplexe kognitive Fähigkeiten und eine größere Kontrolle über die Gesichtsmuskulatur voraussetzt.
Neutralisierung	Schließlich können Kinder Gefühle erleben und trotzdem äußerlich den Eindruck erwecken, emotional unbeteiligt zu sein. Da diese Strategie schwer umzusetzen ist, wird das erlebte Gefühl häufiger im Ausdruck maskiert als neutralisiert.

Tab 2: Strategien bei der Trennung von Emotionserleben und -ausdruck, Pettermann, et.al. 2016, S. 66

4.2 Tiergestützte Förderung emotionaler Kompetenz

4.2.1 Empathie

Empathie ist ein Thema, das in der Literatur sehr häufig erwähnt wird, wenn es um die tiergestützte Förderung emotionaler Kompetenzen geht.

„Will das Kind eine Beziehung zu dem Tier aufbauen [...], so muss es lernen, Empathie für ein anderes Lebewesen zu entwickeln und es bewusst als Interaktionspartner wahrzunehmen. Dazu gehört unter anderem, die Absichten, Bedürfnisse und Gefühle des Tieres durch genaues Beobachten zu erkennen und adäquat darauf zu reagieren. Dazu bedarf es der Bereitschaft und Fähigkeit, sensibel für ein anderes Lebewesen zu werden, sich in dieses hineinversetzen und mit diesem mitempfinden zu können, ...“ (VERNOOIJ, et.al., 2010, S.128)

Laut Ascione und Weber (1996) in Otterstedt (2003) steht Empathie für Tiere nachweislich in Zusammenhang mit Empathie für Menschen. So kann eine gute Beziehung zu einem Haustier, die emotionale Entwicklung - vor allem die Empathiefähigkeit - stark beeinflussen. Durch diese Beziehung können Bedürfnisse anderer Lebewesen besser verstanden und nachempfunden werden und die Kinder sind dementsprechend besser in der Lage, mit anderen Menschen mitzufühlen. Ihre Achtung vor anderen Lebensformen steigt. Tiere zeigen Zuneigung und Akzeptanz, die für eine gesunde emotionale Entwicklung enorm wichtig sind, unabhängig von gesellschaftlichen Norm- und Wertvorstellungen. Sie reagieren sehr fein auf nonverbalen Ausdrücke, die im Vergleich zur verbalen Kommunikation nur schwer verfälscht werden können. So reagieren sie sensitiv auf den tatsächlichen emotionalen Zustand und nicht auf die Worte des Menschen. Durch diese ehrlichen Rückmeldungen fördern sie das Zusammenspiel der Emotionen und des Ausdrucks und fördern somit Authentizität im Ausdruck. (vgl. OTTERSTEDT, et.al. 2003, S. 82)

4.2.2 Bindung Mensch/Tier und emotionale Unterstützung

Es ist bekannt, dass sichere Bindungen zu anderen Personen eine wichtige Rolle für die psychische Gesundheit eines Menschen spielt. Frühe Bindungserfahrungen bilden Grundlagen

für die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen. Ein sicheres Bindungsmuster scheint insgesamt mit einer gut funktionierenden Emotionsregulation zusammenzuhängen. Menschen können aber nicht nur miteinander, sondern auch mit Tieren tiefe Beziehungen eingehen. (vgl. BEETZ in OTTERSTEDT, et.al., 2003, S.76 f)

Nach Mary Ainsworth (1991) ist eine Person dann eine (sichere) Bindungsfigur, wenn sie die folgenden Kriterien erfüllt: Die Person ist eine zuverlässige Bezugsquelle für Trost, vermittelt ein Gefühl der Sicherheit und dient als sichere Basis für Exploration. Sie wird in belastenden Situationen bzw. bei emotionalem Stress aufgesucht, fungiert also als sicherer Hafen. Die physische Nähe zu dieser Person ist mit positiven Emotionen gekoppelt - es wird also versucht, die Nähe zu ihr aufrecht zu erhalten. Die Trennung von dieser Person ist mit Trennungsschmerz verbunden.

Betrachtet man nun die Mensch-Hund-Beziehung, so wird deutlich, dass zwar nicht alle, aber doch die meisten Besitzer eine Bindung zu ihrem Hund haben, auch wenn nicht immer alle Kriterien hundertprozentig zutreffen. (BEETZ, 2019, S. 93)

Kinder nutzen Tiere, vor allem eigene Heimtiere, in emotional belastenden Situationen als Unterstützung. Sie zeigen Pflegeverhalten, wie streicheln oder füttern, wobei sie das Bedürfnis von Nähe befriedigen. *„Auch diese Verhaltensweisen können einen Stress regulierenden Effekt haben, da erfolgreiches Pflegeverhalten Stress reduziert“* (Julius et al. in Beetz, 2019, S. 93) In dieser Situation findet also externe Emotionsregulation statt. In der Mensch-Tier-Beziehung werden die Rollen, ähnlich wie bei Freundschaftsbeziehungen, beliebig gewechselt. In manchen Situationen sucht die eine Partnerin oder der eine Partner Unterstützung und in anderen Situationen ist es umgekehrt.

Laut Beetz belegen einige Studien, dass interne Arbeitsmodelle von Bindungen zu Menschen unabhängig von denen zu Tieren abgespeichert werden. Das bedeutet also, dass unsichere Bindungsmuster zu Menschen nicht unbedingt auf Tiere übertragen werden müssen. *„Üblicherweise reagieren Tiere, anders als die meisten Menschen, nicht den Erwartungen unsicher gebundener Menschen entsprechend. Sie sind leichter in ihrem Verhalten einzuschätzen, relativ konstant und authentisch in ihrem Beziehungsverhalten und akzeptieren*

den Menschen unabhängig von Normen.“ (BEETZ, 2019, S.94) Außerdem fördert häufiger positiver Körperkontakt die Entwicklung einer Bindung. Da es für die meisten Menschen deutlich weniger Überwindung kostet, ein freundliches Tier zu streicheln, als Körperkontakt zu einem Menschen aufzunehmen, ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich in der Mensch-Tier-Beziehung eine sichere Bindung entwickelt, auch für Menschen, die sonst unsicheren Bindungsmuster zeigen, höher. (vgl. BEETZ, 2019, S.94)

4.2.3 Ergebnisse der Studie „Leben mit Hunden und emotionale Entwicklung“

Eine aktuelle Studie aus Spanien, publiziert im Februar 2021, untersucht, wie sich das Leben mit einem Hund auf die emotionale und soziale Entwicklung von Kindern auswirkt. Duenas et al. untersuchten 120 Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren. Die Kinder kamen aus zwei staatlichen und einer privaten Schule und waren im Geschlecht annähernd halbiert. 60 der Kinder hatten einen oder mehrere Hunde zu Hause und 60 besaßen keine. In der Gruppe mit Hunden wurden nur Kinder inkludiert, die ausschließlich zu Hause Kontakt mit Hunden hatten, also keine tiergestützten Aktivitäten oder Therapien besuchten und seit mehr als einem Jahr mit einem Hund lebten. In der Gruppe ohne Hunde wurde darauf geachtet, dass die Kinder in den letzten zwei Jahren vor der Studie mit keinem Haustier zusammen gelebt hatten und auch diese Kinder durften keine tiergestützten Aktivitäten oder Therapien besuchen. Außerdem hatte keines der Kinder eine diagnostizierte Entwicklungsstörung. Die Kinder wurden nach der spanischen Version des Battelle Developmental Inventory, einem detaillierten und standardisiertem Bewertungsinstrument, untersucht. Dabei stellte sich heraus, dass die Gruppe der Kinder mit Hunden emotional und sozial deutlich besser entwickelt sind als die Gruppe ohne Hunde. Sie waren in jedem Bereich des Tests besser entwickelt, unabhängig vom Geschlecht der Kinder. (DUENAS et al., Anthrozoös 2021, 33–46)

4.3 Übungen zur Förderung der emotionalen Kompetenz

4.3.1 Favoritenliste

Es werden verschiedene Leckerlis vorbereitet. Diese sollten möglichst unterschiedlich in Größe, Farbe, Härtegrad und Beschaffenheit sein. Die Übung kann mit vielen Tierarten durchgeführt werden. Da Hunde mit sehr vielen, verschieden aussehenden, Leckerlis und Obst gefüttert werden können, eignen sie sich besonders gut.

Die Gruppe oder auch das einzelne Kind dürfen die Leckerlis genau betrachten, sie befühlen und daran riechen. Dann wird überlegt in welcher Reihenfolge der Hund die Leckerlis wahrscheinlich fressen wird und warum. In einer Gruppe können die Kinder auch darüber diskutieren, wie sie zu den Begründungen kommen. Wenn die Reihung feststeht, wird sie aufgeschrieben oder aufgezeichnet. Dann werden die Leckerlis am Boden aufgelegt und der Hund darf sich entscheiden. Die Reihenfolge kann dann wieder aufgeschrieben oder gezeichnet werden, damit nachgeprüft werden kann, welche Leckerlis richtig vorausgesagt wurden. Dieses Spiel ist gut geeignet, um die Empathie, beziehungsweise Perspektivenübernahme, der Kinder zu stärken. Die Kinder müssen sich in den Hund hineinversetzen. Es gilt in dieser Übung nicht zu beurteilen welches Leckerli ihnen selbst am besten gefällt und am besten schmecken würde. Sie müssen realisieren, dass der Hund anders denkt als sie selbst und versuchen zu verstehen wonach er auswählen würde. (KAHLISCH et al., 2018, S.206)



Abb 2: Verschiedene Leckerlis zur Auswahl

4.3.2 Körpersprache Memory

Das Körpersprache Memory kann mit den meisten Tierarten durchgeführt werden. Besonders gut funktioniert es mit ausdrucksstarken Tieren, wie Hunden, Pferden oder Lamas. Sinnvoll ist es natürlich eine Tierart auszuwählen, mit der man selbst arbeitet und mit der die Kinder schon Kontakt hatten. Anders als bei einem klassischen Memory Spiel werden nicht jeweils zwei gleiche Karten gesucht sondern einmal die Karte mit dem Ausdrucksverhalten des Tieres und einmal mit der dahinterliegenden Emotion oder Intention. Die Kärtchen können auf unterschiedliche Art gestaltet werden: Das Kärtchen mit dem Ausdrucksverhalten kann entweder mit Fotos vom eigenen Tier oder mit Zeichnungen oder Illustrationen gestaltet werden. Auf dem Kärtchen mit der Emotion oder Intention könnte das Wort ausgeschrieben stehen oder es wird ein Emoji dafür verwendet. Das Spiel kann natürlich selbst gestaltet werden, es kann aber auch in vielen verschiedenen Versionen vorgefertigt gekauft werden. Dann wird das Memory gespielt wie gewohnt.

Dieses Spiel ermöglicht die Auseinandersetzung mit den Ausdrücken des Tieres. So wird das Feingefühl für das Erkennen von Emotionen in Mimik und Körperhaltung. (ZEPP, 2016)

5 Soziale Kompetenz

Soziale Kompetenz ist ein Begriff, der ein breites Spektrum an Fähigkeiten umfasst und von verschiedenen Forschungsrichtungen seit einiger Zeit untersucht wird. So gibt es auch viele verschiedene Definitionen und Erklärungsmodelle für diesen Begriff.

In sehr vielen dieser Ansätze ist man sich einig, dass das Mitgefühl eine wichtige Basis ist, um sozial kompetent handeln zu können. Laut Jutta Kienbaum (Malti, Perren, 2016, S.36) ist die Fähigkeit mit anderen mitzufühlen beziehungsweise mitzuleiden, von entscheidender Bedeutung für ein menschenwürdiges Zusammenleben und so ein zentraler Bestandteil sozialer Kompetenz. Nach Keller (in Malti, Perren 2016, S. 54) bildet das Mitgefühl eine motivationale Basis für fürsorgliches Handeln, das an anderen orientiert ist.

Um mitfühlen zu können, ist die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme (Theory of mind), die bereits im Kapitel der emotionalen Entwicklung behandelt wurde, essentiell. Denn Mitgefühl kann dann ausgelöst werden, wenn die Perspektive des anderen eingenommen werden kann und so die Situation und die damit einhergehenden Gedanken und Gefühle verstanden werden.

Da soziales Verhalten immer in Interaktion mit anderen Menschen stattfindet, wird das Verhalten immer auch von der Situation und den anderen Beteiligten mitbestimmt. So hängt die Beurteilung von sozial kompetentem Verhalten auch immer von den Interessen des Interaktionspartners ab. Allgemeiner betrachtet sind die jeweils herrschenden Maßstäbe und Normen der Umgebung ausschlaggebend - das kann die Kultur, die Gesellschaftsschicht oder auch das engere soziale Umfeld sein.

5.1 Drei-Ebenen-Modell der sozialen Kompetenz

Das Drei-Ebenen-Modell der sozialen Kompetenz wurde von Tina Malti und Sonja Perren entwickelt. *„Dieses Modell stellt ein Arbeitsmodell dar, das wir auf Basis konstruktivistischer Ansätze und handlungstheoretischer Überlegungen zur Einheit von Kognition, Emotion, Motivation und Verhalten [...] abgeleitet haben. Das Modell stellt einen Versuch zur definitorischen Vereinheitlichung dar...“* (Perren, Malti 2016, S. 284 f)

Auf der ersten Ebene werden intrapsychischen Prozesse dargestellt. Das sind sozial-emotionale Fähigkeiten wie etwa Emotionsregulation und Empathie, sozial-kognitive Fertigkeiten wie Perspektivenübernahme oder Problemlösefähigkeit, sowie motivationale Fertigkeiten.

Auf der zweiten Ebene sind verhaltensnahe Kompetenzen angesiedelt. Diese lassen sich in Selbstorientierung und Fremdororientierung unterteilen. Selbstbezogene Fähigkeiten sind Verhaltensweisen, die im Kontakt mit anderen dazu dienen, die eigenen Interessen zu vertreten und so die eigenen Ziele zu erreichen, zum Beispiel Initiative und Durchsetzungsfähigkeit. Fremdororientierte soziale Kompetenzen sind Verhaltensweisen, die auf Ziele und Bedürfnisse anderer fokussiert sind, zum Beispiel kooperatives und prosoziales Verhalten.

Auf der dritten Ebene werden die Auswirkungen von sozialen Kompetenzen auf die psychosoziale Anpassung behandelt. Das sind einerseits Auswirkungen auf das Individuum selbst, wie Wohlbefinden und Gesundheit, und andererseits Auswirkungen auf die Qualität der Beziehungen zu anderen.

Dieses Drei-Eben-Modell ist laut den Autorinnen als interaktiv zu verstehen. Die Ebenen seien durchlässig und miteinander in Interaktion. Weiters sei es wichtig zu betonen, dass Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsmerkmale gleichzeitig und kontinuierlich auf allen drei Ebenen wirken können. (vgl. PERREN,et.al., 2016, S. 284 f)

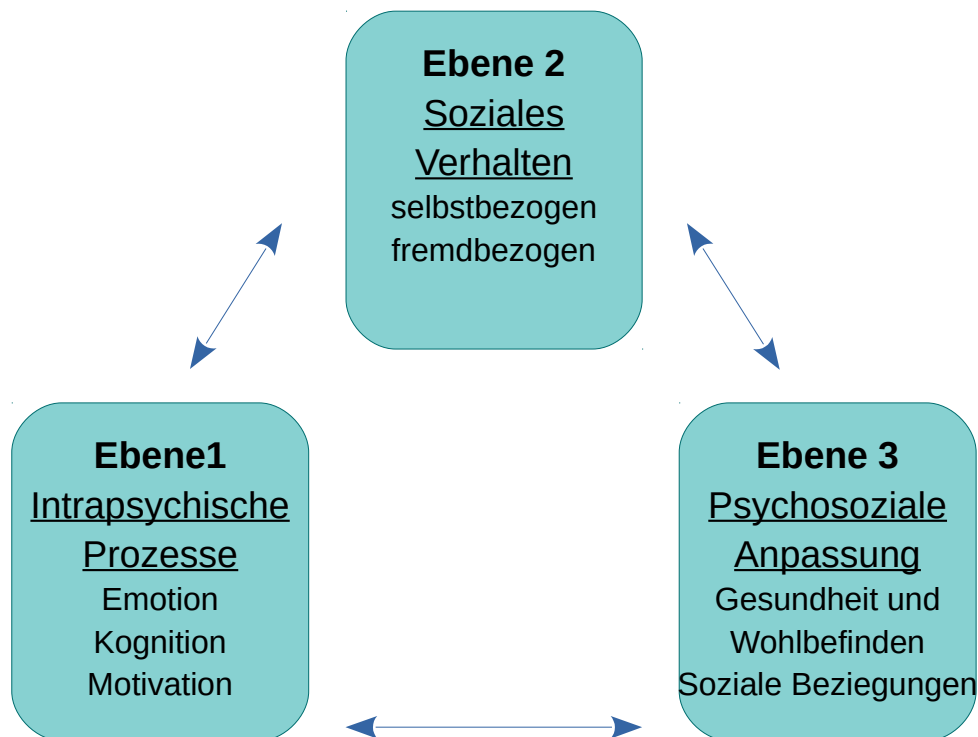


Abb 3: Drei Ebenen Modell

5.2 Entwicklung sozialer Kompetenz

Eine Studie von Simoni et al. in der 28 Kinder vom 9. Lebensmonat bis zum 2. Lebensjahr regelmäßig im Kontakt mit anderen Kindern in Kindertagesstätten beobachtet wurden, ergab sich, dass bereits Kleinkinder im Kontakt mit anderen soziale Kompetenzen zeigen. Die beobachteten Kleinkinder zeigten früh und gezielt Interesse an anderen Kindern. (MALTI,et.al, 2016, S. 31f)

Ein großer Schritt in der Entwicklung der sozialen Kompetenz ist die „Theory of Mind“, die sich, wie schon im Kapitel der emotionalen Kompetenz beschrieben wurde, zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr zu entwickeln beginnt. Sie ermöglicht ein größeres Verständnis für die Mitmenschen und deren Beweggründe und ermöglicht so ein feinfühleres soziales Verhalten. Auch die zunehmenden sprachlichen Fähigkeiten, die noch im Kapitel der Sprachkompetenz beschrieben werden, beeinflussen die soziale Kompetenz maßgeblich, da sie ein immer komplexeres Ausdrucksverhalten anderen gegenüber ermöglichen.

5.3 Tiergestützte Förderung sozialer Kompetenz

5.3.1 Tiere als soziale Katalysatoren

Laut Beetz (2003) sind Tiere soziale Katalysatoren. Es fällt Menschen also nicht nur leichter mit ihnen selbst Kontakt aufzunehmen, sondern sie erleichtern auch die Kontaktaufnahme zu anderen Menschen. „Der Initiierung einer sozialen Interaktion liegt meist eine gewisse Sympathie für mögliche Gesprächspartner zugrunde. Schon hier setzt die Wirkung von Tieren an – Menschen werden in Gegenwart von freundlich aussehenden Tieren positiver wahrgenommen und das Tier als „Eisbrecher“ baut Hemmungen ab, die einer Interaktion im Wege stehen. (BEETZ, 2019, S. 64)

Ebenso scheint die Anwesenheit von Tieren das Vertrauen fremder Personen der Besitzerin oder dem Besitzer gegenüber zu erhöhen. Von Gueguen und Ciccotti wurden im Jahr 2008 in einer Reihe von Experimenten untersucht, wie und ob sich das Verhalten von Fremden in Anwesenheit eines Hundes verändert. Es wurden drei verschiedene Situationen jeweils mit und ohne Hund untersucht. In einem Experiment fragte eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter der Studie fremde Menschen auf der Straße nach etwas Geld. In einem weiteren Experiment ließ eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter einige Münzen fallen und wartete darauf, ob ihm jemand helfen würde sie einzusammeln. In einem letzten Versuch fragte ein männlicher Mitarbeiter fremde Frauen nach ihrer Telefonnummer. Es wurde den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Anwesenheit des Hundes nicht nur eher geholfen, die befragten Frauen waren auch eher bereit einem fremden Mann ihre Nummer zu geben. Den Autoren zufolge lassen die Experimente den Schluss zu, dass fremden Menschen mehr Vertrauen bzw. mehr Sympathie entgegengebracht wird, wenn sie in Begleitung eines Hundes waren.

Eine weitere Studie, die diese Theorie bestätigt, wurde 2006 von Schneider und Harley durchgeführt. Sie zeigten Studenten Videos von zwei verschiedenen Psychotherapeuten, die jeweils einmal mit und einmal ohne Hund zu sehen waren. Im Beisein des Hundes wurden die Therapeuten als vertrauenswürdiger eingestuft und sie waren bereit ihm mehr persönliche Informationen anzuvertrauen. Besonders ausgeprägt war dieser Effekt bei den Studenten, die eine negative Voreinstellung gegenüber Psychotherapeuten hatten. (vgl. BEETZ, 2019, S.64 f)

5.3.2 Schulhunde

All diese oben genannten Eigenschaften von Tieren können in einer Gruppe von Kindern, also beispielsweise in der Schule oder im Kindergarten, hilfreich sein, um die sozialen Interaktionen untereinander und ebenso mit der Pädagogin oder mit dem Pädagogen zu fördern.

Im Rahmen der Schule findet die tiergestützte Arbeit häufig mit Hunden statt. In Österreich wird dabei zwischen dem Schulhund und dem Schulbesuchshund unterschieden. *„Der Schulhund (Präsenzhund) verbringt regelmäßig eine gewisse Zeit im Klassenraum und im Unterricht. Er wird von einer für den pädagogischen Hunde-Einsatz ausgebildeten Lehrperson geführt.“* Schulbesuchshunde hingegen werden von einer externen Fachkraft begleitet und besuchen die Schulklasse ein oder mehrmals stundenweise. Auch die pädagogischen Ziele unterscheiden sich. *„Zu den wichtigsten pädagogischen Zielsetzungen des Einsatzes von Schulhunden zählt ihr Beitrag zur Verbesserung des sozialen Gefüges in der Klasse, der Lehrer-Schüler-Beziehung, des Klassenklimas und der individuellen sozialen Kompetenz der Schüler.“* Die Ziele des Besuchshundes sind eher die Wissensvermittlung über das Leben mit Hunden, also die adäquate Haltung, Pflege, Kosten, aber besonders die Ausdrucksformen des Hundes, wie Lautäußerungen und Körpersprache. Auch Tierschutzanliegen wie tiergerechte Erziehung, Tierquälerei, Qualzuchten sind Themen. (vgl. BEETZ 2019, S.16)

5.3.3 Ergebnisse Rückmeldungen zum Schulhundeeinsatz

2011 führte Marhofer im Rahmen ihrer Dissertation eine Befragung an der Universität Bamberg durch. Zur Zeit der Erstausgabe des Buches „Hunde im Schulalltag“ war diese noch in Vorbereitung. Auch in der vierten Auflage aus dem Jahr 2019 wird sie noch so zitiert.

In dieser Befragung äußerten sich Kollegen und Schulleitung zu je 75 Prozent und Eltern zu 90 Prozent positiv bis sehr positiv zum Schulhund. Mehr als ein Drittel der Lehrkräfte wurde von Kollegen auf das verbesserte Klassenklima angesprochen. Dazu gehörten mehr Klassenzusammenhalt, weniger Lärm, selbstständigeres Verhalten, besseres Einhalten von Regeln und ein generell sozial kompetenteres Verhalten. Vereinzelt wurde auch von besserer

Motivation, Konzentration und Ausgeglichenheit der Schüler berichtet. Über 60 Prozent der befragten Lehrkräfte berichteten aber auch von Problemen und Kritik durch Dritte. Ungefähr jede fünfte Lehrperson wurde schon einmal von Vorgesetzten, Kolleginnen und Kollegen oder Eltern aufgrund von Allergiebedenken, hygienischen Gründen oder genereller Angst vor Hunden kritisiert. Einige Kolleginnen und Kollegen fühlten sich durch die Anwesenheit des Hundes und seines Geruches, Speichels oder gelegentlichen Bellens, belästigt. *„Während die direkte Rückmeldung der Lehrkräfte subjektiven Spielraum für positive Verzerrung lassen, so sind direkte Befragungen von Vorgesetzten aussagekräftiger.“* So wurden in die Befragung von Marhofer auch Schulleitungen mit einbezogen. Es antworteten zwar lediglich 9 Schulleitungen, die selbst keinen Schulhund führten, trotzdem werden sie von der Autorin als interessant und relevant beschrieben. Alle beschrieben positive Auswirkungen auf die Schüler, wobei sich die Hälfte konkret auf die Förderung einer angenehmen Lernatmosphäre und einem verbesserten Klassenklima bezogen. Auch deutliche Besserungen bei Kindern, die als Problemfälle bezeichnet wurden, kamen zur Sprache.

5.3.4 Ergebnisse Studie zu Schulhunden

Die Studie namens „Behavioral effects of the presence of a dog in a classroom“ aus dem Jahr 2003, durchgeführt von Kurt Kotrschal und Brita Ortbauer, untersuchte die Auswirkungen der Anwesenheit eines Hundes auf eine Schulklasse. Dazu wurden 24 Schülerinnen und Schüler einer ersten Klasse an einer Wiener Volksschule beobachtet. Die meisten Kinder hatten einen Migrationshintergrund und viele Kinder hatten noch sehr wenig Deutschkenntnisse. Sie waren zu Beginn der Beobachtungen bereits vier Monate zusammen in der Klasse, hatten also schon eine gewisse Gruppenstruktur. Die Beobachtungen fanden mithilfe einer Kamera in der Ecke des Raumes statt. Es gab zu Beginn eine Kontrollperiode, die ein Monat dauerte, in der keine Hunde anwesend waren. Danach begann die experimentelle Phase, in der auch etwa ein Monat lang, jeden Tag ein Hund, der der Klassenlehrerin gehörte, anwesend war. Gefilmt wurde dreimal in der Woche je eine Stunde lang. In diesen Stunden hatten die Kinder Aufgaben, die sie gemeinsam oder alleine lösen konnten. Sie durften in dieser Zeit die Plätze verlassen und mit den anderen Schülerinnen und Schülern, der Lehrerin und dem Hund Kontakt aufnehmen. Teilweise wurden einzelne Kinder beobachtet, teilweise auch die

gesamte Klasse. Es wurden 25 Kategorien für die Beobachtung der Kinder in Interaktion untereinander, mit dem Hund und mit der Lehrerin untersucht.

Dabei wurde festgestellt, dass in der Klasse, obwohl die Kindern natürlich unterschiedlich auf den Hund reagierten, die extremen Verhaltensweisen, wie starker Rückzug oder aggressives Verhalten, verringert wurden und die Kinder so zu einer homogeneren Gruppe wurden. Die Kommunikation wurde unter den Schülerinnen und Schülern, sowie zwischen den Kindern und der Lehrerin intensiver. Bei Anwesenheit des Hundes verbrachten die Kinder viel weniger Zeit alleine und viel mehr Zeit in Gruppen. Dem Hund gegenüber verhielten sich die Kinder alle respektvoll, sie nahmen auf ihn Rücksicht und folgten den Anweisungen der Lehrerin, was seine Bedürfnisse betrifft. Sie schienen der Lehrerin insgesamt mehr Aufmerksamkeit zu schenken, wenn sie den Hund mit hatte.

Nach dieser zweimonatigen Testphase wurden keine Untersuchungen gemacht, die Lehrerin brachte ihren Hund aber das gesamte Schuljahr weiterhin mit in die Schule und berichtete, dass die Effekte durch den Hund anhaltend waren. (vgl. KOTRSCHAL,et.al., 2003, S. 147ff)

5.4 Nonverbale Kommunikation

In Interaktion mit Tieren wird das Erkennen der Körpersprache und Mimik eines anderen Lebewesens gefördert. Viele Tiere bieten ein breites Spektrum nonverbalen Ausdrucks, die sie auch im Umgang mit Menschen zeigen. Alleine die Beobachtung von Tieren, wie sie sich auf nicht- sprachliche Art verständigen, bietet die Möglichkeit Verbindungen zwischen Aktion und Reaktion zu erkennen, sowie nonverbale Kommunikationsmuster zu beobachten. Auch die Interaktion zwischen den Tieren und ihren Besitzern kann aufschlussreich sein und zum Nachahmen anregen. Im Umgang mit den Tieren können Kinder ihre eigenen Fähigkeiten in der wortlosen Kommunikation erproben. Sie lernen auf ganz natürliche Weise sich mithilfe von Mimik, Gestik, durch Blickkontakt, Berührungen auszudrücken. Dabei lernen sie auf die eigene Körperhaltung und Bewegungen zu schauen, sie lernen die Feinheiten des nicht-sprachlichen Ausdrucks zu beachten und angemessen darauf zu reagieren. Die gelernten Elemente lassen sich dann auch auf die Kommunikation mit Mitmenschen umlegen und fördern so den sozialen Umgang der Kinder.

Da das Verhalten von Tieren nicht an menschliche soziale Konventionen angepasst ist, finden die Reaktionen eines Tieres immer unreflektiert und somit unverfälscht statt. So geben sie eine authentische und direkte Rückmeldung auf das Verhalten des Kindes. Durch diese Spiegelung des Verhaltens erfahren die Kinder eine natürliche und unmittelbare Bestätigung oder Korrektur ihres sozialen Handelns. So kann abgeleitet werden, wie sich das eigene Verhalten auf andere auswirkt und es kann ein besseres Verständnis für die Konsequenzen des eigenen Verhaltens entwickelt werden. Die Kinder lernen, wie wichtig es ist, sich in sozialen Interaktionen auf das Gegenüber einzustellen. Es ergibt sich ein wertvoller Lerneffekt, der sich auf die Interaktion mit Menschen auswirken kann und so das Sozialverhalten fördert. Weiters kann die authentische Spiegelung dabei helfen, ein besseres Bewusstsein über die eigenen Gefühlszustände zu entwickeln. Die Kinder können so dazu ermutigt werden, eine größere Übereinstimmung zwischen innerem Erleben und äußerem Auftreten zu erlangen. (vgl.VERNOOI, et.al., 2013, 127f)

5.5 Tiergestützte Übungen zur Förderung der sozialen Kompetenz

5.5.1 Was ist Dein Lieblings...?

Es handelt sich bei dieser Übung um ein Apportierspiel, bei dem die Kinder mehr über einander erfahren können. Es kann besonders gut zum Kennenlernen bei einer neuen Gruppe angewandt werden. In der Vorbereitung werden Karten mit verschiedenen Interessensfragen erstellt. Dies kann im Vorhinein jedes Kind alleine machen oder die Kinder überlegen die Fragen gemeinsam und gestalten die Kärtchen dann auch gemeinsam. Am besten werden die Kärtchen laminiert und in einen kleinen Beutel zum Apportieren gefüllt.

Beispielsweise könnten folgende Fragen verwendet werden:

- Was ist Dein Lieblingstier?
- Hast Du eine Lieblingsfarbe?
- Welches ist Dein Lieblingslied?
- Hast Du einen Bruder / eine Schwester?

– Was ist dein Lieblingsfilm?

– ... ?

So wird gespielt:

Jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer darf den Beutel einmal werfen. Nachdem der Hund den Beutel apportiert hat, darf das Kind eine Karte aus dem Beutel nehmen und die entsprechende Frage darauf beantworten. Dann ist die oder der Nächste an der Reihe. Je nach Alter der Kinder und nach Durchhaltevermögen des Hundes, kann diese Übung unterschiedlich lange dauern. Es sollte jedenfalls darauf geachtet werden, dass jedes Kind zumindest einmal an der Reihe ist und eine Frage beantworten kann. In kleinen Gruppen und um dem Hund immer wieder kurze Pausen zu gönnen, kann auch jedes Kind eine Antwort auf die jeweiligen Fragen geben. (ZEPP, 2016)

5.5.2 Suchdecke

Gemeinsam mit einer Gruppe Kinder wird eine Suchdecke für den Hund gebastelt. Hierzu wird eine Decke aus robustem Stoff benötigt, die je nach Anzahl der Kinder unterschiedlich groß sein kann. Weiters werden kleinere Stoffstücke in verschiedenen Formen und Farben gebraucht, die von den Kindern auch selbst zugeschnitten werden können. Anschließend werden diese Stoffstücke so mit Stoffkleber an der Decke befestigt, dass eine Seite offen bleibt und somit Taschen entstehen. Es kann auch ein Suchteppich gestaltet werden, indem beispielsweise ein Stück von einem Langhaarteppich auf der Decke befestigt wird, in dem kleine Leckerlis verteilt werden können. Auch Einschübe für WC-Papierrollen können einfach aus einem Stoffstreifen erzeugt werden. All diese Möglichkeiten können mit der Gruppe besprochen werden, gemeinsam einigen sich die Kinder dann auf die Anordnung auf der Decke und dann kann das Basteln beginnen. Sind die Kinder zu jung oder ist zu wenig Zeit, um die Decke in der Gruppe zu basteln, kann sie auch vor der Einheit vorbereitet oder auch fertig gekauft werden.

Ist die Decke fertig, können gemeinsam Leckerlis in den verschiedenen Verstecken verteilt werden. Jetzt kann dem Hund bei Suchen zugeschaut werden. Findet er nicht alle Leckerlis

alleine, kann ihm dann auch geholfen werden. Anschließend kann besprochen werden, welche Verstecke für den Hund schwierig waren und welche Leckerlis er ganz leicht gefunden hat. Diese Übung fördert die Fähigkeit der Kinder, in einer Gruppe zusammenzuarbeiten. Somit ist sie hilfreich für das Teambuilding und das Gemeinschaftsgefühl. (KAHLISCH et al., 2018, S. 203)

5.5.3 Leckerlisuche im Sitzkreis

Für diese Übung werden WC-Papierrollen, eine lange Schnur, Farben und Klebeband benötigt. Zuerst werden die WC-Papierrollen bemalt, unten mit einem Stück Papier und Klebeband verschlossen und anschließend werden an den Seiten zwei Löcher gebohrt. Sind die Rollen vorbereitet, setzen sich die Kinder in einem Sesselkreis auf und die Schnur wird von Kind zu Kind im Kreis gespannt. Anschließend werden die Wc-Papierrollen auf die Schnur gefädelt, wozu sich eine dicke Nähnadel gut eignet. Sind die Kinder sehr jung, sollte das Auffädeln von der Fachkraft durchgeführt werden. Die Rollen werden jetzt weitergeschoben, bis jedes Kind eine Rolle vor sich hat. Jedes Kind bekommt ein Leckerli in die Hand.

Das Erste darf nun sein Leckerli in die Rolle hinein fallen lassen und das Kommando „Such“ geben. Der Hund muss das Leckerli suchen und mit der Pfote an die Rolle tippen, sodass es heraus fällt. Dann ist das nächste Kind an der Reihe. Es kann im Kreis der Reihe nach weiter gehen oder die Kinder zeigen auf und werden von der Fachkraft ausgewählt. Alternativ kann die Reihenfolge vorher nach Alter oder Größe oder anderen Kriterien gemeinsam überlegt werden. Dabei lernen die Kinder etwas übereinander.

Auch diese Übung fördert das Gruppengefühl und die Zusammenarbeit. (ZEPP, 2016)

5.5.4 Der Transportring

In dieser Übung transportieren die Kinder gemeinsam einen Hundeknochen zum Hund. Sie dürfen ihn aber nicht einfach in die Hand nehmen, sie müssen ihn mit einem Metallring, an dem so viele Schnüre befestigt sind wie Kinder anwesend sind, bis zum Hund bringen. Die Gruppengröße sollte besonders bei jüngeren Kindern nicht zu groß sein. Je jünger die Kinder sind, desto kürzer sollten die Schnüre sein, damit das Balancieren des Leckerlis einfacher

wird. Der Ring mit dem Hundeknochen wird auf den Boden gelegt und die Schnüre werden seitlich ausgebreitet. Nun nimmt jedes Kind eine Schnur in die Hand und das Knochen wird vorsichtig angehoben. Je nach Alter der Kinder kann der Weg bis zum Hund kürzer oder länger, mit Hindernissen oder ohne, gestaltet werden. Sind sie beim Hund angelangt, legen sie den Ring vor ihm auf den Boden und der Hund darf ihn sich nehmen. (vgl. WOLF, 2014, S.3)

6 Sprachkompetenz

Sprache ist ein abstraktes Symbolsystem zur Kommunikation mit anderen. Um Kommunizieren zu können, muss Sprache materialisiert werden. Sie wird also in Form von Lautsprache, Schriftzeichen oder Gebärden ausgedrückt. Kommunikation ist ein Weg, um mit anderen Menschen in Kontakt zu treten. Sie kann dazu dienen andere zu etwas Bestimmten aufzufordern, sie über ein Ereignis zu informieren, Gefühle und Gedanken auszudrücken, Wünsche, Ideen, Überlegungen oder Zukunftspläne kundzutun und vieles mehr. Sprache ist aber nicht nur in der Kommunikation mit anderen wichtig, sie ist auch für die Gedankenprozesse jedes Einzelnen essentiell. Sie hilft auch dabei Gedanken zu strukturieren, sich Dinge aus der Vergangenheit zu merken und theoretische Überlegungen beziehungsweise Pläne für die Zukunft zu machen.

„Das funktionelle System Sprache ist sehr komplex. Es sind unterschiedlichste Fähigkeiten notwendig, um das System richtig verwenden zu können.“ (BUNSE, et.al., 2008, S. 25)

Im Folgenden werde ich die unterschiedlichen Bestandteile der Sprache kurz und vereinfacht erläutern. Bunse und Hoffschildt teilen die Sprache in vier Ebenen ein: Semantik-Lexikon, Phonetik-Phonologie, Morphologie-Syntax und Kommunikation-Pragmatik.

Semantik-Lexikon

Auf dieser Ebene geht es um die große Auswahl an Wörtern, die es braucht, um sich sinnvoll unterhalten zu können. Alle Wörter, die ein Mensch versteht, sind im passiven Wortschatz verankert, alle, die beim Sprechen auch eingesetzt werden können, befinden sich im aktiven Wortschatz. Die Wörter sind ähnlich einem Lexikon nach bestimmten Kriterien angeordnet. Das ist deshalb wichtig, damit Gespräche in hoher Geschwindigkeit ablaufen können. Jedem Wort ist eine bestimmte Bedeutung zugeordnet.

Phonetik-Phonologie

Um sich verständlich ausdrücken zu können, ist es erforderlich, die Wörter richtig auszusprechen. Die Phonetik beschäftigt sich mit den reinen Sprachlauten, wie sie erzeugt werden, übertragen und wie sie wahrgenommen werden, unabhängig von ihrer Zugehörigkeit

zu einer bestimmten Sprache. Die Phonologie hingegen befasst sich mit den Lautgesetzmäßigkeiten einer Sprache, also ob bestimmte Laute eine funktionale Bedeutung haben.

Morphologie-Syntax

Eine sinnvolle und ungestörte Kommunikation wird durch die Einhaltung grammatischer Regeln und Strukturen ermöglicht. Die deutsche Grammatik ist sehr komplex und wird in Morphologie und Syntax unterteilt. Morphologie bezieht sich auf den internen Aufbau von Wörtern, also die kleinsten bedeutungsgebenden Teile eines Wortes, die Informationen über Geschlecht, Fall, Anzahl und Bestimmtheit enthalten. Die Syntax beschäftigt sich mit der richtigen Anordnung der Wörter, also dem Satzbau.

Kommunikation-Pragmatik

„Unter Kommunikation wird das wechselseitige Übermitteln von Mitteilungen oder Signalen verstanden [...] Die übermittelten Signale sind dann Auslöser für eine bestimmte Reaktion[...] Informationen werden in Sprache umgesetzt und im Rahmen von Gesprächsregeln und individuellen Redegewohnheiten weitergegeben.“ (BUNSE, et.al., 2008, S.34)

Unter Pragmatik wird die Lehre vom Gebrauch der Sprache in den unterschiedlichsten Situationen verstanden. Dabei wird beachtet, wer mit wem unter welchen Bedingungen und mit welchen Erwartungen, Erfahrungen und Einstellungen kommuniziert. Im Laufe der Sprachentwicklung wird erlernt, dass Sprache ein Mittel ist, um sich auszudrücken und bestimmte Ziele zu erreichen.

6.1 Sprachentwicklung

Was ist normal? *„Normale Entwicklung umfasst ein breites Spektrum. Auch in der Sprachentwicklung sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Kindern beträchtlich. Szagun (2010) stellt in einer Studie fest, dass es Kinder gibt, die bereits mit 18 Monaten 185 verschiedene Wörter benutzen können, während andere auf eine ähnlich hohe Zahl erst mit 29 Monaten kommen. Der Entwicklungsunterschied beträgt hier also 11 Monate!“ (HELLRUNG, 2019, S. 17)*

Mittlerweile gibt es schon viele Untersuchungen, in denen sehr große Stichproben von Kindern im Hinblick auf ihre sprachlichen Fähigkeiten untersucht wurden. Anhand dieser kann dann ein Zeitfenster angegeben werden, in dem ein gewisser sprachlicher Schritt erreicht werden sollte, um von einer normalen Entwicklung sprechen zu können. (vgl. HELLRUNG, 2019, S. 17) Laut Bunse und Hoffschildt finden im Alter bis zu 6 Jahren die wichtigen Entwicklungsschritte in der Sprachentwicklung statt. Sie haben die Entwicklungsschritte in der Sprachentwicklung der Kinder von der Geburt bis zu 6 Jahren in einer Tabelle verdeutlicht, aus der hier nur die letzten beiden Altersgruppen, der 4- 4,5-Jährigen und der 5 bis 6-Jährigen angeführt werden.

Alter	Sprachverständnis	Phonetik-Phonologie	Semantik-Lexikon	Morphologie-Syntax	Kommunikation-Pragmatik
4- 4,5	Sicheres Verständnis von Passivsätzen	Erwerb der Konsonantverbindungen (kn, schl, sp, str, spr)	Weiterhin Zunahme des Wortschatzes	Zunehmend komplexerer Satzbau	Theory of Mind (siehe Kapitel Emotionale Kompetenz)
5- 6	Zunehmendes Verständnis von Handlungsabfolgen		Bis ca. 5000 Wörter		Zunehmendes Beherrschen von Kommunikationsregeln

Tab 3: Sprachentwicklung im Alter 4-6 nach BUNSE,et.al., 2008, S. 77, Tabelle 12)

6.2 Tiergestützte Förderung der Sprachkompetenz

6.2.1 Ergebnisse der Studie „Ein Hund in der Sprachtherapie?“

Im Jahr 2012 untersuchte Cornelia Nutsch im Rahmen ihrer Masterarbeit die Wirksamkeit einer tiergestützten sprachtherapeutischen Intervention verglichen mit einer herkömmlichen Sprachtherapie. Dazu wurde eine Intervalltherapie nach evidenzbasierten Kriterien aufgebaut, bei 2 Jungen mit einer Sprachentwicklungsstörung durchgeführt und anschließend evaluiert.

Die Motivation der Kinder und ihr subjektiv erlebtes Wohlbefinden während der Therapie wurden mittels eines Fragebogens erhoben. An dieser multiplen Einzelfallstudie nahmen 2 Jungen mit einer lexikalisch-semantischen Störung teil (LL 6;9 Jahre; HH 6;5 Jahre). Die Beiden durchliefen je eine Therapiephase ohne Hund und eine Therapiephase in Begleitung eines Therapiehundes. Beide Kinder erzielten nach der Therapie deutlich bessere Ergebnisse beim Verb-benennen. Es zeigte sich bei LL ein signifikant besseres Ergebnis durch die tiergestützte Therapie in Bezug auf die Nachhaltigkeit der Verbesserungen, während bei HH beide Formen zu ähnlichen Resultaten führten. Die Auswertung der Befragungsdaten ergab, dass die Therapiephasen, bei denen ein Therapiehund anwesend war, zu mehr Wohlbefinden und einer signifikant gesteigerten Motivation der Kinder führten. Weiters wurde beobachtet, dass beide Jungen bedeutend seltener Ablenkbarkeit von den Aufgaben zeigten, und somit konzentrierter und aufmerksamer waren.

Als Fazit gibt die Autorin an, dass eine tiergestützte Begleitung in der Sprachtherapie durchaus sinnvoll erscheint, wenn vorher eine passende Basismethode ausgewählt wurde. Der Hund ist hier also unterstützend anwesend, um Faktoren wie Motivation, Aufmerksamkeit und Nachhaltigkeit der erreichten Fortschritte, durch seine Anwesenheit positiv zu beeinflussen. (vgl. NUTSCH et al. 2013, S.203f)

6.3 Tiergestützte Übungen zur Förderung der Sprachkompetenz

6.3.1 Schwammstempel

Für diese Übung werden Stempel, die Buchstaben darstellen, benötigt. Diese werden am besten gekauft, da sie in der Herstellung recht aufwändig sind. Je nachdem wie die Stempel aussehen, kann es sinnvoll sein, einen Griff anzubringen, um dem Hund das Aufheben zu erleichtern. Abhängig vom Alter der Kinder und wie sehr sie schon mit dem Alphabet vertraut sind, können unterschiedlich viele Buchstaben ausgewählt werden. Außer den Stempeln werden Farben, die für Kind und Hund ungefährlich sind, und Pinsel, sowie Papier benötigt. Die Buchstabenstempel werden auf dem Boden oder in einer flachen großen Schachtel verteilt, damit der Hund gut dazu kommt. Auf ein Kommando hin wählt der Hund

nun einen Buchstabenstempel aus und lässt ihn fallen, legt ihn vor das Kind oder gibt es ihm direkt in die Hand. Alternativ kann der Hund die Buchstaben auch durch anstupfen auswählen. Das Kind bemalt den Buchstaben nun mit Farbe und stempelt ihn auf ein Blatt Papier. Jetzt kann das Kind alleine, gemeinsam mit der Fachkraft oder in der Gruppe, Wörter mit diesem Anfangsbuchstaben suchen. Je nach Alter und Können werden diese Begriffe nun vom Kind entweder ,aufgeschrieben oder aufgezeichnet, oder sie werden von der Fachkraft gesammelt.

Diese Übung fördert das Buchstabenerkennen und das Finden von Wörtern mit gegebenem Anlaut. Es wird eine erste Auseinandersetzung mit der geschriebenen Sprache und der Konstruktion von Wörtern erprobt. (KAHLISCH et al., 2018, S. 167)

6.3.2 Scrabble

Dies ist ein weiteres Spiel mit Buchstaben. Hier werden jedoch nicht die Anfangsbuchstaben vom Hund ausgewählt, sondern alle Buchstaben, mit denen Wörter gebildet werden müssen, werden gezogen. Die Buchstaben sollten, wie beim Brettspiel "Scrabble" je nach Häufigkeit im deutschen Sprachgebrauch verschieden oft vorhanden sein. Es werden kleine Plastikbuchstaben oder beschriftete Kärtchen in ein Sackerl zum Apportieren gefüllt. Das Kind, das an der Reihe ist, zieht einen Buchstaben heraus. Nach jedem Wurf wird gemeinsam überlegt, ob mit den vorhandenen Buchstaben bereits ein Wort gebildet werden kann. Die Rundenanzahl ist je nach Zeit beliebig. Dabei können die gefundenen Wörter auch aufgeschrieben werden.

Bleibt am Ende noch Zeit und sind die Kinder noch konzentriert, kann mit den gesammelten Wörtern eine Geschichte gebildet werden.

Die Übung fördert das Gefühl für Buchstaben und Wortbildung. Wird die Übung in der Gruppe durchgeführt, fördert sie auch die Zusammenarbeit der Kinder. (ZEPP, 2016)

6.3.3 Hütchenschieben

Diese Übung ist gedacht für die Durchführung mit dem Hund. Denkbar wäre sie auch mit einem Pferd oder anderen Tieren, welchen das Schieben von Hütchen beigebracht werden kann. Benötigt werden für diese Übung drei Hütchen und Bildkarten, bei denen je zwei der

Kärtchen Wörter abbilden, die sich reimen. Diese Bildkärtchen sollten von der Fachkraft vorbereitet werden, da die Kinder die Reimpaare vor Beginn des Spiels nicht kennen sollen. Da die Kärtchen am Boden liegen werden, ist es sinnvoll sie zu laminieren. Weiters wird mit dem Hund in der Vorbereitung trainiert, die Hütchen zur Seite zu schieben. Dies kann gelingen, indem ein Leckerli oder Lieblingsgegenstand des Hundes unter das Hütchen gelegt wird, damit der Hund versucht es auf die Seite zu schieben.

Am besten geeignet ist diese Übung für das Einzel-Setting oder für eine Kleingruppe mit höchstens drei Kindern. Nun wird je ein Kärtchen unter die drei Hütchen gelegt. Von diesen bilden zwei ein Reimpaar. Der Hund bekommt jetzt das Kommando eines der Hütchen zur Seite zu schieben. Die Kinder benennen die nun sichtbare Karte. Danach schiebt der Hund ein weiteres Hütchen zur Seite und die Kinder überlegen, ob die beiden aufgedeckten Karten miteinander ein Reimpaar bilden oder ob der Hund auch das dritte Hütchen zur Seite schieben soll. Gemeinsam können weitere Reimpaare zu den Bildkarten gesucht werden. Empfohlen wird, dass bei dieser Übung mit Hund maximal drei Durchgänge, also sechs bis neun Mal schieben, gespielt wird.

Diese Übung fördert die Reimerkennung und so die phonologische Bewusstheit. (KAHLISCH et al., 2018, S.152)

6.4 Lesekompetenz

Ein weiterführender Teil der Sprache ist die Lesekompetenz. Nach dem PISA-Modell wird sie folgendermaßen definiert:

Lesekompetenz wird als Informationsverarbeitungsprozess verstanden, der in textimmanente und wissensbasierte Verstehensleistung als zwei Teilprozesse unterteilt wird. Beim textimmanenten Verstehen werden die unmittelbaren Inhalte des Textes verarbeitet und verstanden. Wissensbasiertes Verstehen erfordert situationsgerechtes Einbeziehen von Vorwissen. Innerhalb der beiden Bereiche werden nochmals Teildimensionen wie Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren, sowie reflektieren und bewerten, unterschieden.

Die kognitiven Prozesse der Leserin oder des Lesers können in zwei Anforderungsdimensionen unterteilt werden: automatisierte und hierarchieniedrige Prozesse, sowie strategisch-zielbezogene und hierarchiehohe Prozesse. (vgl. BEETZ, et.al. 2014, S. 17ff)

Anforderungsdimension		Beispiel
Automatisiert, hierarchieniedrig	Wortidentifikation	Aus den Buchstaben H-u-n-d das Wort Hund lesen und wissen, dass das Tier damit gemeint ist.
	Satzidentifikation	Einzelne Wörter eines Satzes flüssig lesen, sodass die Aussage des Satzes verstanden werden kann.
	Lokale Kohärenzbildung	Einzelne Sätze eines Textes miteinander in Verbindung bringen: „ Peter geht heute einkaufen. Aber er hat sein Geld vergessen.“ Wissen, dass sich das Pronomen „er“ auf Peter bezieht.
Strategisch-zielbezogen, hierarchiehoch	Globale Kohärenzbildung	Gesamtzusammenhang eines Textes verstehen.
	Strukturbildung auf Basis von Textsortenkenntnis	Merkmale einer Erörterung kennen und so Pro- und Contra- Argumente zu einem Thema erkennen.
	Strategien zur Textintention erkennen	Um den Leser von einem Projekt zu überzeugen, wird zu Textbeginn sachlich kurz über mögliche Risiken des Vorhabens informiert. Gegen Textende folgen umfassende, sprachlich emotionale Ausführungen über die Vorteile des Vorhabens.

Tab 4: Lesekompetenz (BEETZ,et.al. 2014, S. 21)

Neben den kognitiven Komponenten der Lesekompetenz sind motivationale, emotionale und kommunikative Fähigkeiten der Leserin oder des Lesers von großer Bedeutung für das erfolgreiche Lesen lernen. Ein Kind muss eine gewisse Motivation haben, um überhaupt Lesen lernen zu wollen. Dabei kann es extrinsisch oder intrinsisch motiviert sein. *„Intrinsische Motivation ist gekennzeichnet durch das Bestreben, etwas um seiner selbst willen zu tun. Eine Handlung, die Spaß macht, eine Herausforderung darstellt oder ein Interesse befriedigt, ist intrinsisch motivierend[...] Extrinsische Motivation wird dagegen durch den Wunsch bestimmt, eine bestimmte Leistung zu erbringen, um eine Belohnung oder einen Vorteil zu erhalten, oder auch um eine Strafe oder Nachteile zu vermeiden)* (BEETZ, et.al. 2014, S.24) In beiden Fällen muss das Kind aber auch davon überzeugt sein, dass es die Aufgabe schaffen wird, also von seinen Lesefähigkeiten überzeugt sein, damit es zu lesen beginnt. Die emotionale Teilkomponente des Lesenlernens umfasst die positive Erwartungsbereitschaft, die Regulation der Emotionen bei der Überwindung von Leseschwierigkeiten, sowie das emotionale Involviertsein während des Lesens.

6.5 Bedeutung der Lesekompetenz

„Die Fähigkeit zu lesen ist eine unabdingbare Voraussetzung, um am Leben in modernen Gesellschaften aktiv teilhaben zu können. Nicht nur der Wissenserwerb basiert weitgehend auf Lesekompetenz. In Zeiten elektronischer Kommunikation wird auch das Sozialleben zunehmend von Lesekompetenz dominiert. So nehmen soziale Netzwerke beim Aufbau und Erhalt von Freundschaften in Kindheit und Jugend, aber auch im Arbeitsleben von Erwachsenen, an Bedeutung zu.“ (BEETZ, 2014, S.10)

Obwohl also allgemein bekannt und nachvollziehbar ist, dass Lesekompetenz in der heutigen Gesellschaft immer wichtiger wird, zeigen große Studien, wie die PISA-Studie, dass ein großes Defizit im Bereich der Lesekompetenz bei Schülerinnen und Schülern im deutschsprachigen Raum besteht. Sie weisen somit auf einen großen Bedarf an Leseförderung hin. (vgl. BEETZ, et.al. 2014, S. 10)

6.6 Tiergestützte Förderung der Lesekompetenz

Es ist oft schwierig, Schülerinnen und Schüler zur aktiven Teilnahme an einer Leseförderung zu motivieren, da besonders Kinder mit ausgeprägten Schwierigkeiten ein sehr negatives lesebezogenes Selbstbild entwickelt haben. Sie verbinden Lesen mit Langeweile, Anstrengung oder Stress und erwarten ständig weitere Misserfolge. So beginnen sie Situationen zu meiden, in denen sie lesen müssen. Daher ist es wichtig Situationen für die Schülerinnen und Schüler zu schaffen, in denen das Leseinteresse geweckt wird und positive Erlebnisse mit dem Lesen verbunden werden, sodass die Anstrengungsbereitschaft von selbst zunimmt und die Kinder häufiger freiwillig zu lesen beginnen. Genau hier setzen Leseförderprogramme mit Tieren, besonders häufig mit Hunden, an. Sehr viele Kinder interagieren gerne mit Tieren und empfinden dabei Spaß und Freude. Wird nun das Lesen, das bisher hauptsächlich mit negativen Emotionen belegt war und als unangenehm empfunden wurde, mit Tieren verbunden, kann die Freude an der Interaktion mit den Tieren auf das Lesen übertragen werden. Zudem wirken Tiere, wie bereits in früheren Kapiteln erwähnt, motivierend und fördern das Lernen allgemein durch Angst- und Stressminderung, Verbesserung der Stimmung und Förderung der Kommunikation und des Vertrauens zu den Besitzern.

Tiergestützte Förderung des Lesens findet in der Praxis sehr häufig mit Hunden statt. Beetz und Heye unterscheiden Lesen mit Hund und hundegestützte Leseförderung folgendermaßen in der Definition. **Lesen mit Hund** ist eine tiergestützte Aktivität, die von Personen ohne pädagogischen Hintergrund und oft ehrenamtlich durchgeführt wird. Das Mensch-Hund-Team hat als Vorbereitung mindestens ein einführendes Training erhalten. Die Lesekompetenz soll hier vor allem über die emotionale und motivationalen Aspekte des Hundes gefördert werden. Indiziert ist das reine Lesen mit Hund nur, wenn bereits grundlegende Lesefertigkeiten bei der Schülerin oder dem Schüler vorhanden sind und es vorrangig um die weitere Übung geht. Denn je geringer die Lesekompetenzen ausgeprägt sind, desto mehr Anleitung durch eine Pädagogin oder einen Pädagogen wird benötigt.

Die **hundegestützte Leseförderung** wird von einer Fachkraft mit einer pädagogischen, heil-, sonder- oder sozialpädagogischen Ausbildung, mit speziellen Kenntnissen der Leseförderung und Fachwissen über Hunde durchgeführt. Sie finden oft direkt im Rahmen der regulären

Leseförderstunden in der Schule statt. Meist setzen die Pädagoginnen und Pädagogen dafür ihren eigenen speziell ausgebildeten Hund ein. Die Übergänge zwischen Lesen mit Hund und hundegestützter Leseförderung sind fließend und werden maßgeblich durch die pädagogische Konzeption der Intervention bestimmt. (vgl BEETZ, et.al. 2014, S.13 ff)

Theoretisch können das Lesen mit Hund genauso wie die hundegestützte Leseförderung im Einzelsetting oder in der Kleingruppe durchgeführt werden. In der Praxis findet das reine Lesen mit Hund laut Beetz und Heye überwiegend im Einzelsetting statt. Das Kind liest dabei im Kontakt mit dem Hund still für sich oder laut vor. Währenddessen kann die Hundeführerin oder der Hundeführer das Kind, je nach Wissen und Ambitionen, aktiv beim Lesen unterstützen oder sie oder er hält sich eher zurück und greift nur bei Fragen des Kindes oder durch Anweisungen an den Hund ein. Je nach Beziehung zwischen dem Kind und der Hundebesitzerin oder dem Hundebesitzer, beziehungsweise dem zeitlichen Rahmen findet eine Anschlusskommunikation über den Textinhalt oder den Hund selbst statt. Die aktive Lesephase dauert hier je nach Alter und Lesekompetenz der Schülerin oder des Schülers zwischen 10 und 45 Minuten. Die Einzelarbeit ist vor allem bei Kindern sinnvoll, die große Ängste vor negativer sozialer Bewertung haben und sich daher nicht trauen würden, in einer Gruppe vorzulesen.

Hundegestützte Leseförderung findet oft im Kleingruppensetting im Rahmen eines schulischen Leseförderprogramms statt. Der Hund wird während dieser Förderstunden unterschiedlich eingesetzt. Zu Beginn der Stunde können beispielsweise auflockernde Übungen und Spiele mit dem Hund gemacht werden. Während der aktiven Lesezeit ist er oft einfach anwesend, schläft auf seinem Plätzchen oder befindet sich im Kontakt mit dem Kind, das gerade vorliest. Bei einer gezielten Auswahl der Bücher, beziehungsweise des Lesematerials, kann das Gelesene so unter Anleitung der pädagogischen Fachkraft mit dem Hund umgesetzt werden und nachher in der Gruppe besprochen werden, beispielsweise wenn es um Fellpflege oder Fütterung von Hunden geht. Die Lehrkraft ist bei dieser Art der Förderung aktiv involviert, sie fördert Textverständnis, Grammatik, Wortschatz und Rechtschreibung mithilfe von Gruppendiskussionen und Arbeitsmaterialien. Sowohl

hierarchieniedrige als auch hierarchiehohe Leseprozesse lassen sich je nach Bedarf in der hundegestützten Leseförderung verbessern.

Die hundegestützte Leseförderung mit einer pädagogischen Fachkraft könnte natürlich auch im Einzelsetting durchgeführt werden und so noch individueller auf die bestimmten Bedürfnisse des Kindes eingehen. Laut Beetz und Heye findet das in der Praxis jedoch selten statt, da das Kleingruppensetting im Regelschulsystem praktikabler ist, da mehrere Schülerinnen und Schüler gleichzeitig gefördert werden können. (vgl. BEETZ, et.al. 2014, S.69 ff)

6.6.1 Ergebnisse Studie zur hundegestützten Leseförderung

In einer Studie aus dem Jahr 2012, die von Heyer und Pommerehn im Rahmen ihrer Masterarbeit durchgeführt wurde, untersuchten sie, ob die Effektivität einer schulischen Leseförderung durch die Einbindung eines Hundes erhöht werden kann. Insgesamt 16 Schüler im Alter von acht bis neun Jahren, davon acht Jungen und acht Mädchen aus vier verschiedenen Klassen zweier öffentlicher Grundschulen, nahmen an der Leseförderung teil. Das Förderprogramm wurde an 12 Terminen, verteilt über fünf Monate, durchgeführt. Die 60-minütigen Förderstunden fanden wöchentlich statt. Durchgeführt wurden die Einheiten in zwei Gruppen: die Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe erhielten im gesamten Zeitraum die hundegestützte Version des Programms, bei der in jeder Förderstunde ein ausgebildeter Schulhund anwesend war. Die Kontrollgruppe erhielt im gleichen Zeitraum eine konzeptionell identische Förderung mit einem Stoffhund. Zu Beginn der Förderung zeigten alle Schülerinnen und Schüler unterdurchschnittliche Leseleistungen. Beim ersten Testzeitpunkt nach 8 Wochen zeichnete sich eine Steigerung der Lesekompetenz in beiden Gruppen ab. Am Ende der Förderung erreichten jedoch die Schülerinnen und Schüler der Hundegruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant bessere Werte im Satzverständnis und Textverständnis sowie in der Lesekompetenz insgesamt. Auch beim letzten Testzeitpunkt nach den Sommerferien erzielte die Interventionsgruppe signifikant bessere Werte. Von acht Schülerinnen und Schülern aus dieser Gruppe berichteten sieben, dass sie während der Sommerferien selbstständig ein weiteres Buch gelesen hatten. Aus der Kontrollgruppe hatte keines der Kinder freiwillig in den Ferien ein Buch gelesen. Dies deutet stark auf die Effekte

der Hunde auf Lesemotivation, Leseselbstkonzept und Selbstwirksamkeit hin. So wirkte die Leseförderung mit Hund also nachhaltiger als die Förderung ohne Hund. (vgl. BEETZ, et.al. 2014 , S.79 ff)

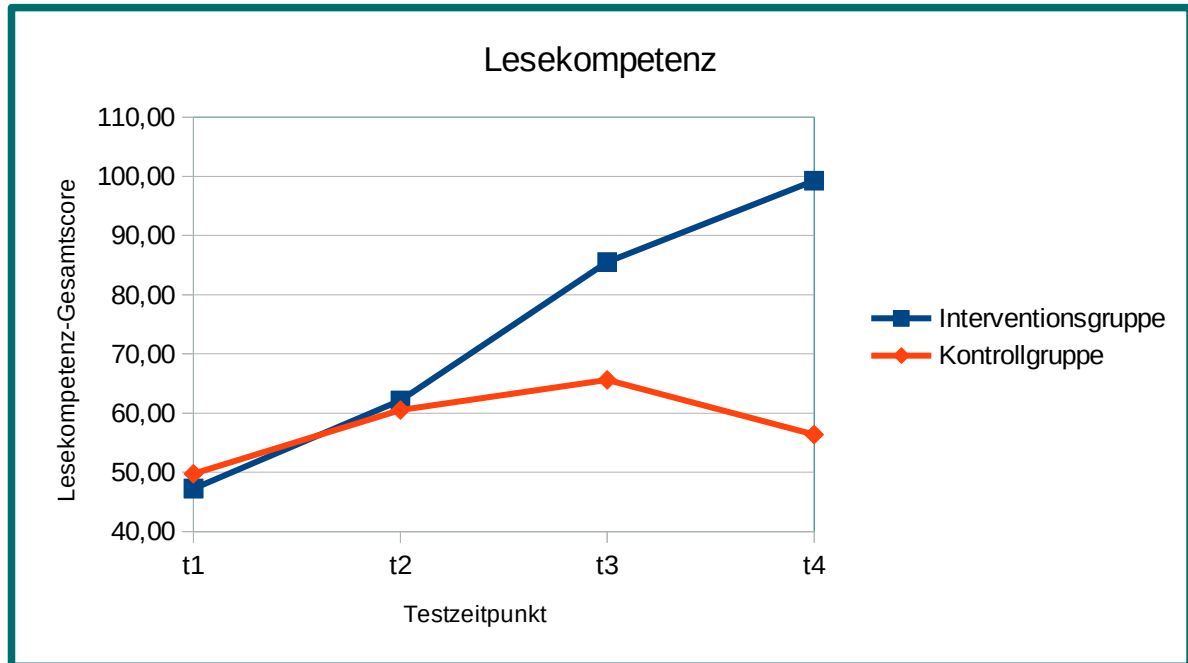


Abb 4: Lesekompetenz Studie BEETZ, et.al. 2014, S. 178F

7 Motorische Kompetenz

7.1 Begriffsdefinitionen

Henning Rosenkötter teilt die Motorik in drei Systeme ein, die zusammenhängen und einander so beeinflussen.

Motorisches System: Dieses ist für die Steuerung der bewussten Willkürbewegungen und für die reflektorischen unbewussten Anpassungen der Muskelaktivität an die Umweltbedingungen verantwortlich.

Sensorisches System: Es sorgt für die Weiterleitung und Verarbeitung der Signale von den Sinnesorganen, der Muskulatur, der Sehnen und Gelenke an das Gehirn.

Vegetatives System: Es ist verantwortlich für die Koordination und Anpassung der Tätigkeit der inneren Organe und arbeitet ohne bewusste Kontrolle. (Atmung, Herz und Kreislauf, Verdauung, Blase,...)

Die bewussten Willkürbewegungen, die vom Zentralnervensystem kontrolliert sind, werden in Grobmotorik, Feinmotorik und Statomotorik eingeteilt. Unter Grobmotorik wird die Koordination der Haltung und Bewegung von Rumpf und Extremitäten verstanden, die Feinmotorik bezeichnet die Handgeschicklichkeit und die Koordination der Fingerbewegungen und die Statomotorik ist die Regulierung von Gleichgewicht, Aufrichtung und Gang. (vgl. ROSENKÖTTER 2013, S. 21)

7.2 Entwicklung der Motorik

Das Prinzip der Motorikentwicklung besteht darin, dass zunächst einzelne Bewegungsabfolgen erlernt und dann die Koordination der einzelnen Bewegungen in längere Verhaltensketten integriert wird. Im weiteren Verlauf kommt es zur zunehmenden Automatisierung der Einzelabfolgen, wobei dies gleichzeitig den Arbeitsspeicher entlastet und dadurch Kapazität für weitere Informationsverarbeitungsprozesse schafft. Gegebenenfalls kommt es weiterhin zu einer zunehmenden Verfeinerung durch Anpassung

der Verhaltensabfolgen an spezifische Umgebungsbedingungen. (LOHAUS, et.al. 2019, S. 105)

Die Motorikentwicklung kann als ein Zusammenspiel von Reifung und Lernen verstanden werden. Einerseits müssen bestimmte Reifungen im Körper geschehen (wie etwa die Ausbildung der Hirnareale, die für die motorische Steuerung zuständig sind), andererseits sind Lernerfahrungen wesentlich, um eine Abstimmung zwischen Motorik und den Gegebenheiten der Umgebung zu ermöglichen. An diesem Kontakt mit der Außenwelt hat die Sensorik einen erheblichen Anteil.

7.2.1 Sensorik

Die Sensorik ist das System der Wahrnehmung. Sie bildet mit der Motorik gemeinsam eine Einheit, in der ein Zusammenwirken und ein ständiger Informationsaustausch stattfindet - diese wird Sensomotorik genannt. Einerseits ist die Motorik von der Steuer- und Kontrollfunktion der Sensorik abhängig. Die Sinnesorgane nehmen Reize auf, die über das Nervensystem ins Gehirn geleitet werden, wo sie dann gefiltert und organisiert werden. So wird dann eine zielgerichtete motorische Handlung möglich. Andererseits sind sensorische Funktionen ebenso an motorische Komponenten gebunden. Beispielsweise wird das Sehen auch durch die Muskelbewegungen im Auge ermöglicht. (vgl. PÖHLMAN et al., S. 59)

Jean Ayres teilt die Sensorik in drei verschiedene Sinnessysteme ein:

Fernsinn oder Exterozeption

Das sind Sinne, die über Reize von außerhalb des Körpers informieren. Sie sind die „klassischen“ fünf Sinne.

- Sehen (visueller Sinn)
- Hören (auditiver Sinn)
- Geschmackssinn (gustatorischer Sinn)
- Geruchssinn (olfaktorischer Sinn)
- Tastsinn/Oberflächensensibilität (taktiler Sinn)

Eigenwahrnehmung/ Propriozeption

Dazu zählen die Sinne, die über die Position und Bewegung des Körpers im Raum informieren.

- Kraft- und Stellungssinn, auch Stellungs- und Bewegungssinn oder Tiefensensibilität genannt (propriozeptiver Sinn)
- Gleichgewichtssinn (vestibulärer Sinn)

Sinne, die über das Körperinnere informieren (Interozeption)

Auch in den inneren Organen und größeren Blutgefäßen liegen Rezeptoren, die Informationen an den Hirnstamm senden. Angeregt werden diese von der Aktivität der Organe, der chemischen Zusammensetzung des Blutes und des Blutflusses.

- Eingeweidesinn (viszeraler Sinn)

7.2.2 Zeitlicher Ablauf der motorischen Entwicklung

Ganz zu Beginn der Motorikentwicklung stehen die angeborenen Reflexe des Säuglings im Vordergrund, während gezielt gesteuerte Bewegungen noch sehr rudimentär erfolgen. Die Reflexe dienen als erste Anpassung an die Umwelt. Da die Motorikentwicklung teilweise auf den ursprünglich vorhandenen Reflexen aufbaut, dienen diese als Grundstock für den weiteren Aufbau motorischer Fähigkeiten. Eine der wichtigsten motorischen Errungenschaften im Kleinkindalter ist die Fortbewegung, die sich zunächst durch Krabbeln und Rutschen und später durch Gehen und Laufen äußert. Das Kind kann so die Informationsquellen, die es interessieren, aktiv aufsuchen. So erweitert sich das sensorische Spektrum erheblich und das Kind ist nicht mehr so sehr auf die Aktionen anderer angewiesen, es wird selbstständiger. (vgl. LOHAUS, et.al. 2019, S. 104)

Wie bereits in den anderen Entwicklungsbereichen erwähnt, gibt es auch in der motorischen Entwicklung von Kindern eine große Variabilität im zeitlichen Ablauf der Entwicklungsschritte. So ist es möglich, dass Entwicklungsschritte ausgelassen werden können oder vorübergehend ein Rückzug auf vorangegangene Entwicklungsschritte stattfindet, ohne dass dies eine pathologische Störung darstellen würde. Dennoch muss ein

Rahmen definiert werden, um die normale motorische Entwicklung von Kindern zu beurteilen. Laut Weigand hat sich im Rahmen der pädiatrischen Vorsorgeuntersuchungen das Grenzsteinkonzept, nach dem Tübinger Entwicklungsneurologen Michaelis, für Kinder im Alter bis zu 6 Jahren bewährt. Grenzsteine markieren obligatorische Entwicklungsziele. Diese werden von 90–95 % aller Kinder einer definierten Population sich normal entwickelnder Kinder zu einem bestimmten Alter erreicht. Doch auch bei zeitgerechtem Erreichen der „Grenzsteine“ können diskrete neuropsychologische Entwicklungsauffälligkeiten vorhanden sein. Daher sollte nicht nur beurteilt werden welche Aufgaben ein Kind schon meistern kann, sondern auch wie es diese ausführt. Denn erst über eine qualitätsorientierte Beurteilung der Motorik kann eine diagnostisch relevante Einschätzung gemacht werden. (vgl. WEIGAND 2019, S. 339)

„Eine gute Bewegungsqualität zeichnet sich durch Flüssigkeit und Eleganz der Bewegungen aus; Bewegungsübergänge und Positionswechsel wirken mühelos und flink. Die Dosierung von Bewegungsausmaß und Krafteinsatz ist adäquat. Zwischenpositionen können gehalten werden. Sowohl statische (z.B. Einbeinstand) als auch dynamische Balance (z.B. Einbeinhüpfen) gelingt bei älteren Kindern ohne ein auffälliges Maß an Ausgleichsbewegungen.“ (WEIGAND 2019, S. 339)

Es folgt ein Ausschnitt aus der Tabelle „Grenzsteine der Motorik“ von Michaelis für Kinder im Alter zwischen 48 und 72 Monaten.

Alter in Monaten	Körpermotorik	Hand-Finger-Motorik
48	Dreirad oder ähnliche Fahrzeuge werden zielgerichtet und sicher bewegt: Kind tritt Pedale, lenkt gleichzeitig und umfährt Hindernisse gewandt, Treppen hochsteigen mit Wechselschritt ohne Festhalten möglich	Hält Mal- oder Zeichenstift korrekt mit den Spitzen der ersten 3 Finger „Kopffüßler“ oder Männchen, auch Objekte, wie Haus, Baum, Blume, Auto können, wenn auch oft noch etwas unbeholfen und unvollständig, gemalt werden

60	Treppen werden beim Hoch- und Herabsteigen mit Beinwechsel sicher und freihändig bewältigt Größere Bälle (Durchmesser etwa 20cm), zugeworfen aus etwa 2m Entfernung, können mithilfe der Hände, Arme und des Körpers sicher aufgefangen werden	Einer geraden Linie auf dem Papier kann mit einer Kinderschere weitgehend genau entlang geschnitten werden Einzelne Buchstaben, Zahlen oder der Name können mit großen Buchstaben geschrieben werden (auch seitenverkehrt erlaubt)
72	Sicheres Stehen auf linkem und rechtem Bein für etwa 10s Flüssiges und sicheres Hüpfen auf dem rechten und dem linken Bein, 8-bis 10-mal Fängt Ball sicher mit beiden Händen und wirft gezielt (etwa Fußballgröße)	Gegenstände, wie Haus, Baum, Männchen, Autos, können erkennbar gemalt werden Kind kommt beim Basteln mit Falten, Ausschneiden, Kleben, auch mit Tesaband, zurecht Mal-/Schreibstift ruht auf dem Mittelfinger, Führung durch Daumen und Zeigefinger (normaler schulischer Schreibgriff)

Tab 5: Grenzsteine der Motorik, WEIGAND et al. 2019, S. 340

7.3 Tiergestützte Förderung der Motorik

7.3.1 Hippotherapie

Hippotherapie ist Physiotherapie unter Einsatz eines Pferdes. Sie ist eine medizinische Behandlung, die von Therapeuten mit einer entsprechenden Zusatzausbildung durchgeführt wird. Zielgruppen sind Personen, die angeborene oder erworbene zentrale Bewegungsstörungen mit folgenden Symptomen aufweisen: Spastik (sehr hohe

Muskelspannung), Paresen/Plegien (schlaffe Lähmungen) und Ataxie (Koordinationsstörungen).

Der mehrdimensionale Schwingungsrhythmus, der vom Pferderücken in der Gangart Schritt auf den Menschen im Hippotherapiesitz übertragen wird, ist dem Bewegungsmuster des menschlichen Ganges verwandt. So werden gangtypische Reaktionen im Patienten gefordert. So können folgende Verbesserungen erzielt werden: Spannungsnormalisierungen, Förderung der Kraft in einzelnen Muskelarealen, Verbesserung der Gelenkbeweglichkeit, Verbesserung der Symmetrie und der Gleichgewichtsreaktionen und Lockerung verspannter oder überlasteter Muskeln. (vgl. GÄNG et al. 2021, S. 142ff)

7.3.2 Ergotherapie mit Tier

Ergotherapeutische Behandlungen finden bei Kindern mit Entwicklungsrückständen oder Störungen in den Bereichen Aufnahme und Verarbeitung von Sinnesreizen, Grob- und Feinmotorik, Koordination, Ausdauer und Belastbarkeit sowie psychische und emotionale Fähigkeiten statt.

Ziele der Ergotherapie sind:

- Erweiterung der Handlungsfähigkeiten und somit der Selbstständigkeit
- Förderung der Wahrnehmung
- Nutzung der vorhandenen Kompetenzen
- Verbesserung der Kontaktfähigkeit
- Förderung der Gedächtnisleistungen, Aufmerksamkeit, Konzentration und Orientierung

Um diese Ziele zu erreichen, gibt es viele verschiedene therapeutische Behandlungsverfahren, die in der Ergotherapie angewendet werden. In sehr viele diese Verfahren können Tiere mit einbezogen werden.

Besonders Pferde bieten viele Möglichkeiten, die verschiedenen Sinne anzusprechen. Für die Stimulation des vestibulären Systems (Gleichgewichtssinn) bietet sich das Sitzen am Pferd an,

da es durch seine dynamischen Bewegungen, die sich rhythmisch wiederholen, jedoch nicht immer gleich sind, das Kind ständig zu Anpassungsreaktionen anregt. Es muss sich bemühen auf dem Pferd das Gleichgewicht zu halten, um nicht herunterzurutschen. Die Reizintensität kann hier vom Therapeuten ganz gezielt gesteuert werden, indem Tempo, Gangart, Bodenbeschaffenheit oder Richtung geändert werden. Die Anforderungen können auch durch verschiedene Übungen am Pferd erhöht werden. Das Pferd kann über Hindernisse geführt werden oder das Kind kann verschiedene Positionen und Bewegungen am Rücken des Pferdes ausprobieren. Beispiele wären der Rückwärts-Sitz als auch Voltigierübungen, sowie stehen oder dem Vierfüßlerstand. Auch die Koordination beider Körperhälften wird durch die gangtypischen Bewegungsimpulse des Pferdes gefördert.

Die Förderung des propriozeptiven Systems (Tiefensinn) kann schon beim Putzen des Pferdes beginnen. Der Körper muss sich beim Putzen von Hals und Mähne strecken, beim Putzen des Bauches krümmen. Die Kraftdosierung wird auch gefordert, da Mähne und Schweif langsam und vorsichtig gekämmt werden und beim Hufe auskratzen viel Kraft aufgewendet werden muss, der Hals mit kleineren Bewegungen abgebürstet wird als der Rücken.

Für die taktile Wahrnehmung bietet das Tier ständig verschiedene Reize durch Mähne, Fell, kalte, warme, trockene oder weiche Stellen. Bei der Pflege des Pferdes können verschiedenste Materialien verwendet werden und auch das Futter der Pferde hat unterschiedliche Texturen. Für Gehör und Geruch bietet ein Stall mit vielen Tieren mannigfaltige Stimuli: das Wiehern der Pferde, das Scharren von Hufen, der Geruch von Heu und Stroh und vieles mehr. (vgl. GÄNG, et.al. 2021, S. 149ff)

7.3.3 Versorgen der Tiere

Viele Aufgaben in der Versorgung der Tiere bieten eine gute Möglichkeit, um motorische Fähigkeiten ganz nebenbei zu üben, ohne dass es auf das Kind wie eine erzwungene Förderung wirkt. Es muss sich hier nicht unbedingt um einen Pferdestall handeln, auch in einem Stall mit anderen Tieren wie kleinen Wiederkäuern, Lamas und Alpakas, Schweinen oder Kleintieren können Versorgungsaufgaben übernommen werden. Beispielsweise kann beim Füttern der Tiere die Feinmotorik geübt werden, wenn das Kind Pellets, Heuhäcksel

oder Müsli aus einem Behälter in eine Schüssel transportiert. Das kann mit einer Schaufel oder bei kleinen Mengen auch mit der Hand gemacht werden. Das Kind muss hier darauf achten, dass es die richtige Menge erwischt, dabei muss es einschätzen wie viel in eine Schüssel passt, oder dass in verschiedenen Schüsseln gleich viel enthalten ist. Es muss sich darauf konzentrieren in die Schüssel zu treffen, ohne am Weg auszuschütten, dabei muss es vorbereiten, wo es sich am besten hinstellt oder setzt, wo es die Schüsseln und die Behälter positioniert und wie viel es auf eine Schaufel nehmen kann, ohne dass etwas herunterfällt. Beim Füttern mit Heu sind ähnliche Fähigkeiten erforderlich: Wie viel passt in den Korb oder in die Scheibtruhe? Wie viel Heu kann ich auf einmal tragen? Wie viel bekommt jedes Tier, damit es ausgeglichen ist?...



Abb 5: Schweine füttern

7.4 Übungen zur Förderung der Motorik

7.4.1 Leckerlis von Körperteilen nehmen

In der Vorbereitung ist diese Übung sehr einfach, da nur Leckerlis und etwas Platz für die Kinder zum Hinlegen oder am Boden sitzen benötigt werden. Der Hund sollte Leckerlis sanft aufnehmen können, sodass er die Kinder dabei nicht erschreckt.

Die Kinder legen oder setzen sich auf den Boden und schließen die Augen. Es werden Leckerlis auf einem Körperteil (Arm, Hand, Bein, Rücken, ...) platziert. Das Kind kann nun erspüren, wo das Leckerchli liegt. Sobald es richtig ist, darf der Hund auf Kommando das Leckerli vorsichtig von dem jeweiligen Körperteil nehmen und natürlich auch fressen. Voraussetzung für dieses Spiel ist es, dass Hund und Kinder einander bereits gut kennen und gegenseitiges Vertrauen herrscht.

Dieses Spiel ist förderlich für die taktile Wahrnehmung. Da Leckerlis sehr klein und leicht sind und daher nicht viel Druck ausüben, erfordert es eine hohe Konzentration zu spüren, wo sich diese befinden. Es wird auch die Körperwahrnehmung gefördert, da die Kinder ihre Körperteile mit geschlossenen Augen wahrnehmen und benennen sollen. (ZEPP, 2016)

7.4.2 Hundesport

Als Vorbereitung für dieses Spiel werden Bildkarten mit Hunden in verschiedenen Bewegungen und Positionen benötigt. Diese können ausgedruckt werden oder von der Fachkraft oder bei älteren, feinmotorisch gut entwickelten Kindern auch von den Kindern selbst gezeichnet werden.

Sechs dieser Bilder werden nun auf einem Würfel befestigt. Das kann beispielsweise mit einem Klettverschluss erfolgen, da die Bilder so auch beliebig oft ausgewechselt werden können. Alternativ können die Bildkärtchen auch von den Kindern mit einer Farbe bemalt oder einer Zahl beschriftet werden, die jeweils zu einer Seite des Würfels passen. Jetzt kann der Hund würfeln. Das kann ihm relativ einfach beigebracht werden, indem anfangs ein Leckerli unter den Würfel gelegt wird, damit der Hund ihn anstupsen muss, um an das darunter liegende Leckerli zu gelangen. Würfelt der Hund nicht, kann er die Kärtchen am Boden auch anstupsen. Ist eine Auswahl getroffen worden, kann die Übung mit dem Hund vorgemacht werden und im Anschluss versuchen die Kinder die Bewegung oder Position nachzuahmen.

Gefördert werden mit diesem Spiel die Körperspannung, die Koordination sowie die Körperwahrnehmung der Kinder. Hierbei kann das motorische Können der Kinder auch sehr gut beobachtet werden. Vor allem im Einzelsetting oder in der Kleingruppe ist hier genügend

Raum und Zeit gegeben, um die Kinder in Ruhe beobachten zu können, ohne dass es sich für sie wie eine Prüfungssituation anfühlt, da sie auf den Hund und die Nachahmung konzentriert sind. (KAHLISCH et al., 2018, S.98)

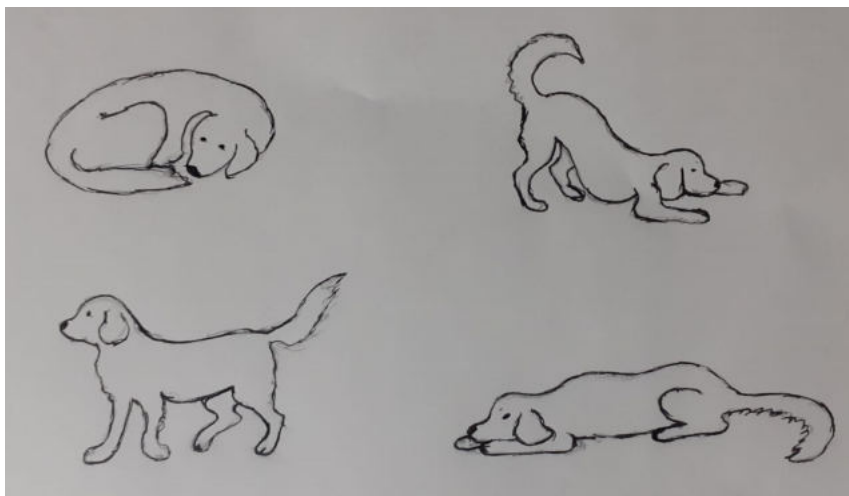


Abb 6: Übungen Hundesport

Übung 1 (oben links): ganz klein zusammenrollen; Übung 2 (oben rechts): Yoga-Übung herabschauender Hund, oder Rücken durchstrecken; Übung 3 (unten links): krabbeln oder Bärengang; Übung 4 (unten rechts): langgestreckt auf dem Boden liegen oder Yoga-Übung Stellung des Kindes

7.4.3 Parcours

Ein Parcours kann mit vielen verschiedenen Tierarten durchgeführt werden. Der Parcours sollte im Vorhinein trainiert werden, sodass das Tier mit den einzelnen Übungen vertraut ist. Mit älteren, sehr geduldigen Kindern können aber auch neue Hindernisse und Tricks einstudiert werden.

Um einen Parcours aufbauen zu können, wird erstens viel Platz und zweitens eine Auswahl an Hindernissen benötigt. Diese können auch von den Kindern selbst gebastelt werden. Sinnvoll können beispielsweise Reifen zum Durchsteigen oder Hüpfen, Stangen zum Darübersteigen oder Balancieren, Hütchen zum Slalom Laufen, oder Wippen zum Balancieren sein. Mit den Kindern oder dem Kind wird nun überlegt, wie die Gegenstände aufgelegt werden müssen,

damit der Parcours für das jeweilige Tier bewältigbar ist. Hier muss sich die Gruppe oder das Kind in das Tier hineinversetzen. Es muss abgeschätzt werden, wie viel Platz das Tier braucht, über welche Entfernungen es springen kann, wie breit etwas sein muss, damit das Tier darüber balancieren kann und vieles mehr. Die Kinder können den Parcours auch selber einmal ausprobieren, da ihnen das beim Abschätzen dieser Faktoren helfen kann. Alternativ kann auch die Natur oder bereits vorhandene Strukturen als Parcours dienen. Beispielsweise in Ziegengehegen sollten für die Tiere immer Klettermöglichkeiten vorhanden sein, die dann auch für diese Übung verwendet werden können. Auch Baumstämme und andere Naturgegenstände können genutzt werden, sofern vorher geprüft wurde, dass sie für Kind und Tier stabil genug sind.

Nun kann der Parcours mit dem Tier absolviert werden. Bei manchen Tieren, wie etwa Pferden oder Lamas, ist ein Halfter mit Strick sinnvoll. Alle Tiere sollten immer wieder belohnt werden. Wenn eine Übung nicht geschafft wird, kann überlegt werden, ob sie erneut probiert werden soll oder ob und wie sie verändert werden könnte, damit das Tier sie leichter schafft.

Wird der Parcours in einer Gruppe durchgeführt, fördern solche Überlegungen die Zusammenarbeit im Team, da an einem gemeinsamen Ziel gearbeitet wird. Es werden verschiedene Meinungen eingebracht und sie werden besprochen. Insgesamt fördert die Übung die Perspektivenübernahme, da sich die Kinder in das jeweilige Tier hinein versetzen müssen, um abschätzen zu können, was machbar ist und was nicht. Weiters wird beim Ausprobieren des Parcours die Grobmotorik gefördert, da die Kinder selbst die diversen Übungen absolvieren. (KAHLISCH et al., 2018, S.99)



Abb 7,8,9: Parcours

7.5 Übungen zur Förderung der Wahrnehmung

7.5.1 Auditive Wahrnehmung

Hör mal, was da knackt – Ein Spiel zur Förderung der auditiven Wahrnehmung

Diese Übung kann in verschiedenen großen Gruppen oder mit einem einzelnen Kind gemacht werden. Zur Durchführung werden verschiedene Hundeleckereien, die unterschiedliche Geräusche machen, wenn der Hund sie frisst, benötigt. Beispielsweise könnten diese eine Banane, ein Apfel, eine Karotte, ein Hundekeks, eine Gurke oder vieles mehr sein. Wichtig ist, dass die Kinder die Leckerlis vor dem Verfüttern betrachten können. Sie können auch mit den Kindern gemeinsam vorbereitet werden, wenn die Kinder mit Messern einen guten Umgang haben. Das Obst und Gemüse kann gemeinsam geschnitten werden, um auch die Feinmotorik zu fördern. Die Kinder schließen anschließend die Augen und der Hund bekommt eines der Leckerlis zu fressen. Nun sollen die Kinder oder das Kind genau hinhören und raten, welches der Leckerlis der Hund bekommen hat. Bei jüngeren Kindern ist es sinnvoll ihnen nach jeder Runde das jeweilige Leckerlis zu benennen. Sind die Kinder etwas älter, kann jedes Kind für sich auf Papier die Reihenfolge erstellen, in der es glaubt, dass die Leckerlis verfüttert wurden. Alternativ können Teams gebildet werden. In kleinen Gruppen kann auch versucht werden, ob sich die Kinder auf eine Reihenfolge einigen können. Nach jeder Runde und auch noch einmal am Ende können so Diskussionsrunden stattfinden, die Teamfähigkeit, Kompromissbereitschaft und Diskussionsfähigkeit erfordern. So werden neben der auditiven Wahrnehmung auch noch soziale Kompetenzen gefördert. (ZEPP, 2016)

7.5.2 Taktile Wahrnehmung- Suchkiste

In dieser Übung ertasten die Kinder Hundespielzeuge. Benötigt wird eine Kiste, die mit Naturmaterial wie Laub, Kastanien oder Sägespänen gefüllt wird. Weiters werden verschiedene Hundespielzeuge benötigt, die sich in Größe und Form stark voneinander unterscheiden sollen. Von diesen Spielzeugen werden Fotos gemacht, ausgedruckt und laminiert. Die Gegenstände werden in der Kiste vergraben, die Kinder erfühlen sie und zeigen auf das dazu passende Bild. Anschließend nehmen sie ihn heraus und überprüfen, ob sie recht hatten. Nun kann das Spielzeug dem Hund zugeworfen werden, damit er damit spielen kann.

8 Literaturverzeichnis

- AYRES, J. (2016) Bausteine der kindlichen Entwicklung, Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag
- BEETZ, A. (2019), 4. Auflage. Hunde im Schulalltag, München: Ernst Reinhardt Verlag
- BEETZ, A., HEYER, M. (2014) Leseförderung mit Hund, Grundlagen und Praxis, München: Ernst Reinhardt Verlag
- BUNSE, S., HOFFSCHILDT, C. (2008) Sprachentwicklung und Sprachförderung im Elementarbereich, München: Olzog Verlag
- GÄNG, H., SCHÜRCH-GÄNG, S. (2021) Therapeutisches Reiten, München: Ernst Reinhardt Verlag
- HELLRUNG, U. (2019) Sprachentwicklung und Sprachförderung in der Kita, Freiburg im Breisgau: Verlag Herder
- KLINKHAMMER, J., VON SALISCH, M. (2015) Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen Entwicklung und Folgen, Stuttgart: W. Kohlhammer
- KOTRSCHAL, K., ORTBAUER, B. (2003) Behavioral effects of the presence of a dog in a classroom, *Anthrozoös*, 16:2, 147-1 (published online: 2015)
- LOHAUS, A., Vierhaus, M. (2019) Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor, Berlin: Springer Verlag
- MALTI, T., Perren, S. (2016) Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen, Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten, Stuttgart: W.Kohlhammer
- NUTSCH, C., KAUSCHKE, C., DOMAHS, F. (2013). Ein Hund in der Sprachtherapie? A Dog-Assisted Intervention for Children with Developmental Language Disorders—A Case Study in *Sprache · Stimme · Gehör* 2013; 37: 203–204, Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag

- PETERMANN, F., WIEDEBUSCH S. (2016), 3. Auflage. Emotionale Kompetenz bei Kindern, Göttingen: Hogrefe
- PÖHLMANN, R., LUDWIG, G., PAHL, A. (2011) Sensomotorik Psychomotorik Soziomotorik, Köln: Bildungsverlag EINS
- ROSENKÖTTER, H. (2013) Motorik und Wahrnehmung im Kindesalter, Eine neuropädagogische Einführung, Stuttgart: W.Kohlhammer Verlag
- RUBERG, T., ROTHWEILER, M., KOCH-JENSEN, L. (2017),2. Auflage. Spracherwerb und Sprachliche Bildung, Lern- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe, Köln: Bildungsverlag EINS
- SCHNEIDER, S., VERNOOIJ, M. (2010), 2. Auflage. Handbuch der tiergestützten Intervention, Wiebelsheim: Quelle& Meyer Verlag
- WEIGAND, H., Bonfert, M.V., Schröder, A.S., Motorische Entwicklung im Kindesalter Neurobiologische Grundlagen – Konzepte zur Beurteilung – Konzepte zu Auffälligkeiten in Monatsschrift Kinderheilkunde (2019) 176: 33-347, online: Springer Medizin Verlag
- WERTFEIN, M. (2006) Emotionale Entwicklung im Vor- und Grundschulalter im Spiegel der Eltern-Kind-Interaktion, München: Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität
- WOLF, R. (2014) Projekt „Hundegestützte Pädagogik in Rheinland-Pfalz“ , Unterrichts- und Übungssequenzen, Rheinland-Pfalz Pädagogisches Landesinstitut, https://schulhund.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/schulhund.bildung-rp.de/UuUESeq-Wolf-KoopSpiele-mit-Hund-2014-11-10-v.pdf
- ZEPP, N. (2016): <https://www.taps-kindersport.de/category/hundegestuetzte-aktivitaet-therapie/> , Accessed: 18.11.2021

9 Tabellenverzeichnis

- Tabelle 1: 8 Emotionale Schlüsselfertigkeiten nach Carolyn Saarni, vgl. PETERMANN, et. al., 2016, S.15 f. KLINKHAMMER, J., VON SALISCH, M.
- Tabelle 2: Strategien bei der Trennung von Emotionserleben und -ausdruck, PETERMANN, F., WIEDEBUSCH, S.
- Tabelle 3: Sprachentwicklung im Alter 4-6 nach BUNSE, S. HOFFSCHILDT, C.
- Tabelle 4: Lesekompetenz nach BEETZ, A., HEYER, M.
- Tabelle 5: Grenzsteine der Motorik nach WEIGAND, H., Bonfert, M.V., Schröder, A.S.
-

10 Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: HANKE, U., SEEL, N. Entwicklung der emotionalen Kompetenz https://media.springernature.com/lw785/springer-static/image/chp:10.1007%2F978-3-642-55206-9_3/MediaObjects/301426_1_De_3_Fig49_HTML.gif Accessed: 1.11.2021
- Abbildung 2: Verschiedene Leckerlis zur Auswahl, Caroline Ferchenbauer 2021
- Abbildung 3: Drei Stufen Modell von Caroline Ferchenbauer nach MALTI, T., Perren, S.
- Abbildung 4: Lesekompetenz Studie aus BEETZ, A., HEYER, M.
- Abbildung 5: Schweine füttern, Caroline Ferchenbauer 2021
- Abbildung 6: Übungen Hundesport, Caroline Ferchenbauer 2021
- Abbildungen 6, 7 und 8: Parcours mit Ziege, Caroline Ferchenbauer 2021