
BACHELORARBEIT

Frau
Luise Sohr

Frau
Tanja Siewert

**Chancen und
Herausforderungen einer
inkluisiven hundegestützten
Sozialen Arbeit. Eine
Literaturrecherche**

Mittweida, 2024

BACHELORARBEIT

Chancen und Herausforderungen einer inkluisiven hundegestützten Sozialen Arbeit. Eine Literaturrecherche

Autor:

Frau

Luise Sohr, Tanja Siewert

Studiengang:

Soziale Arbeit

Seminargruppe:

SW21s1-B

Erstprüfer:

Prof. Dr. phil. Gudrun Ehlert

Zweitprüfer:

M.Sc Julia Winterlich

Einreichung:

Mittweida, 24.November 2023

Verteidigung/Bewertung:

Mittweida, 2024

Bachelor THESIS

Opportunities and challenges of inclusive dog-assisted social work. A literature research.

author:

Ms.

Luise Sohr, Tanja Siewert

course of studies:

Social Work

seminar group:

SW21s1-B

first examiner:

Prof. Dr. phil Gudrun Ehlert

second examiner:

M.Sc Julia Winterlich

submission:

Mittweida, 24th November 2023

defence/ evaluation:

Mittweida, 2024

Bibliografische Beschreibung

Sohr, Luise:

Chancen und Herausforderungen einer inklusiven hundegestützten Sozialen Arbeit. Eine Literaturrecherche. 71 S. Großschirma, Gelenau, Hochschule Mittweida (FH), Fakultät Soziale Arbeit, Bachelorarbeit, 2023

Siewert, Tanja:

Chancen und Herausforderungen einer inklusiven hundegestützten Sozialen Arbeit. Eine Literaturrecherche. 71 S. Gelenau, Großschirma, Hochschule Mittweida (FH), Fakultät Soziale Arbeit, Bachelorarbeit, 2023

Referat

Diese Bachelorarbeit befasst sich als Literaturrecherche mit der Thematik der hundegestützten Interventionen in der Sozialen Arbeit. Zu Beginn werden die Themen Inklusion in der Sozialen Arbeit und die Grundlagen tiergestützter Interventionen vorgestellt. Zudem werden die positiven Auswirkungen von Hunden auf Menschen beschrieben. Anhand der hundegestützten Canepädagogik und der Lern- und Konzentrationsförderung werden Fördermöglichkeiten im Rahmen der Sozialen Arbeit aufgezeigt.

In dieser Arbeit wird beleuchtet, inwieweit hundegestützte Soziale Arbeit einen positiven Einfluss auf die Kinder und Jugendlichen im inklusiven Setting hat.

Inhaltsverzeichnis

Bibliografische Beschreibung	I
Referat	I
Abbildungsverzeichnis	V
Abkürzungsverzeichnis	VI
1 Einleitung	1
2 Inklusion in der Sozialen Arbeit	4
2.1 Integration	6
2.2 Chancen von Inklusion	7
2.3 Herausforderungen von Inklusion	9
2.4 Zugänge inklusiver Sozialer Arbeit	11
3 Arbeitsfelder Sozialer Arbeit	12
3.1 Schulsozialarbeit	13
3.2 Kinder- und Jugendhilfe	15
3.2.1 Kindertagesstätten	16
3.2.2 Kinder- und Jugendbauernhöfe	19
3.3 Stationäre Kinder- und Jugendhilfe	20
4 Ansätze inklusiver Sozialer Arbeit	21
4.1 Empowerment-Ansatz	21
4.2 Gemeinwesen-Ansatz	22
4.3 Systemischer Ansatz	23
5 Hundegestützte Soziale Arbeit	24
5.1 Begriffliche Annäherung	24
5.2 Grundlegende Konzepte	26
5.2.1 Biophilie	27
5.2.2 Du-Evidenz	28
5.2.3 Bindungstheorie	29

6 Wirkung	31
6.1 Biologisch-psychische Wirkungen	31
6.2 Spiegelneuronale Effekte	33
6.3 Anthropomorphismus	34
6.4 soziale und emotionale Wirkungen	35
6.4.1 Hunde als Beziehungspartner	35
6.4.2 Hund als Eisbrecher	37
6.4.3 Hunde als Erzieher und Motivator	39
7 Voraussetzungen hundegestützter Sozialer Arbeit	41
7.1 Rechtliche Grundlagen	41
7.2 Triade Hund-Klient*in-Hundeführer*in	43
7.3 Voraussetzung Sozialarbeiter*in	44
7.4 Voraussetzung Hund	45
7.5 Institutionelle Voraussetzung	48
8 Fördermöglichkeiten	50
8.1 Verhaltensauffälligkeiten als Ursache für Exklusionsprozesse	51
8.2 Canepädagogik als Fördermöglichkeit	52
8.2.1 Beziehungsaufbau	53
8.2.2 Bedürfnisbefriedigung	54
8.2.3 Sozial-emotionale Förderung	54
8.2.4 Kommunikationsförderung	55
8.2.5 Ablauf des Projekts	56
8.3 Lern- und Konzentrationsförderung	58
8.3.1 Lesekompetenz	61
8.3.2 Einflussfaktoren des Leseprozesses	63
8.3.3 Ansätze der Leseförderung	66
8.3.4 Effekte der Leseförderung mit Hunden	67
9 Schluss	69

	IV
Literaturverzeichnis	VII
Selbstständigkeitserklärung	XIII

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Triade Mensch-Hund-Klient (Göhrling o.J.)	43
Abbildung 2: Mehrebenenmodell (Beetz, Heyer 2020, S.19)	64

Abkürzungsverzeichnis

BdJA	Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze
BRK	Behindertenrechtskonvention
ESAAT	European Society for Animal Assisted therapy
IAHAIO	International Association of Human Animal Interaction Organizations
ISAAT	International Society for Animal Assisted therapy
LeseMuT	Lese- und Sprachförderung – Mensch und Tier
TGI	Tiergestützte Intervention
TVT	tierärztliche Vereinigung für Tierschutz

1 Einleitung

Kleinkinder suchen im Tier vor allem Sicherheit und Geborgenheit. Ein Tier- auch ein Stofftier – besitzt für das Kind magische Kraft. Das Kind ist im Tag- und Nachtraum von vielen Tieren umgeben, es identifiziert sich selbst mit großen Tieren, und es stellt im Spiel seine Eltern und andere Erwachsene als Tier dar: Als „liebe“, aber auch als furchteinflößende Tiere. Es glaubt an die Verwandlung von Menschen in Tiere und umgekehrt, und es ist überzeugt, dass ein Tier „spricht“: Als ein Mensch in anderer Gestalt. Gegen Ängste, die ein Kind in dieser Lebensphase entwickelt, hilft ein weiches, kuscheliges Tier, dass immer präsent ist. Das Tier dient als Mittler und Brücke zwischen dem Kind und seiner Welt (Buck-Werner, Greiffenhagen 2018, S.75f.).

Mit dieser literarischen Bachelorarbeit möchten wir uns mit dem besonderen Einfluss von Tieren, spezifisch von Hunden, auseinandersetzen. Wir haben uns für dieses Thema entschieden, da tiergestützte Interventionen, insbesondere die hundegestützte Soziale Arbeit, in unserer Praxis bereits eine wichtige Rolle spielt. Einerseits mit dem eigenen Hund, welcher momentan eine Ausbildung zum Therapiebegleithund absolviert. Erfahrungen konnten auch durch bereits vorhandene Mensch-Hund-Teams in Einrichtungen, in welchen wir tätig waren, gewonnen werden. Innerhalb der Praxis konnten wir schon anhand einiger Situationen die individuelle Bedeutung von Hunden für Kinder und Jugendliche erkennen und wie Hunde auf Adressat*innen wirken. Diese und viele weitere Erfahrungen haben unser Interesse geweckt, das Thema weiter zu erforschen, um die positiven Effekte mit Hunden für inklusive Prozesse in der Sozialen Arbeit näher zu beleuchten.

Ziel dieser Bachelorarbeit ist es, die uns gestellte Forschungsfrage: „Welche positiven Einflüsse und Wirkungen, aber auch welche Herausforderungen und Grenzen beinhaltet die hundegestützte Soziale Arbeit im inklusiven Setting?“ anhand vorhandener Literatur und bereits existierenden Studien auszuwerten.

Die intensive Auseinandersetzung mit Studien zur Wirkung hundegestützter Sozialarbeit führte zu einer Vertiefung in bestimmten Förderbereichen, die Inklusionsprozesse mit Hilfe des Hundes ermöglichen. Dabei legen wir den Schwerpunkt auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, um ausgehend von deren Entwicklungsstand inklusive Prozesse durch verschiedene hundegestützte Fördermöglichkeiten zu stärken.

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die Annahme, dass Hundehalter*in und Hundeführer*in gleichzusetzen mit Sozialarbeiter*innen sind. Das bedeutet, dass der

Hund im selben Haushalt lebt und die sozialarbeitende Person zeitgleich Halter*in des ausgebildeten Hundes ist.

Aus meiner Sicht (Luise Sohr) ist es äußerst verantwortungslos mit einem Hund zu arbeiten, welcher eine andere Bezugsperson hat und die Vorkenntnisse bezüglich einer Weiterbildung nicht gegeben sind. Verhaltensweisen des individuellen Tieres kennt man als Bezugsperson des Hundes, welche bedeutend für das Gefahrenmanagement und den Umgang mit Klient*innen sind. Sozialarbeiter*innen und Hundeführer*innen entsprechen somit der gleichen Person im weiteren Textverlauf. Des Weiteren verwende ich Adressat*innen und Klient*innen als Synonyme, um nicht im gesamten Textverlauf das gleiche Wort zu verwenden.

Diese Bachelorarbeit beginnt mit einem allgemeinen Überblick und dem historischen Hintergrund der Inklusion. Anschließend wird der Unterschied zwischen Inklusion und ihrem Vorgänger, der Integration, erläutert. Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, inwieweit Inklusion bereits im Alltag integriert ist und wie Soziale Arbeit diese in ihren Handlungen und Arbeitsfeldern umsetzt. Des Weiteren werden die Chancen einer inklusiven Sozialen Arbeit beleuchtet, aber auch die Herausforderungen, mit denen sie in diesem neuen Setting konfrontiert ist. Eine wichtige Frage, die anschließend geklärt werden soll, ist, welchen Schwierigkeiten Sozialarbeiter*innen in der inklusiven Sozialen Arbeit begegnen. Es folgt ein kleiner Einblick in verschiedene Arbeitsfelder, wie zum Beispiel Schulsozialarbeit und der Kinder- und Jugendhilfe. Das Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe wird hier nur allgemein betrachtet. In diesem Kapitel werden die inklusiven Settings der jeweiligen Arbeitsfelder näher beleuchtet und tiergestützte Interventionen in diesen Arbeitsfeldern näher betrachtet. Im ersten Teil werden zudem methodische Handlungsansätze der Sozialen Arbeit vorgestellt, zu denen beispielsweise der Empowerment-Ansatz und der Gemeinwesen-Ansatz gehören. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welchen dieser Ansätze ich für welches Setting verwende bzw. welcher Ansatz für welches Setting geeignet ist. Mit diesem Teilbereich ist der erste Teil dieser Arbeit abgeschlossen.

Im zweiten Drittel wird das Kernthema der hundegestützten Sozialen Arbeit eingeleitet. Welche Herausforderungen die begriffliche Annäherung an die tiergestützten Interventionen mit sich bringt, sowie die zu Grunde liegenden Erklärungsmodelle werden in Kapitel 5 erläutert. Dabei kann man sich die Frage stellen, inwieweit der Mensch durch die Natur geleitet wird? Wie kommt es dazu, dass wir uns Tieren so nah

fühlen? Wie beeinflussen uns Tiere und liegt das einfach in unserer Genetik? Warum ist gerade der Hund uns Menschen so nah? Im weiteren Verlauf erforschen wir, wie sich Hunde auf Menschen auswirken. Was passiert in unserem Körper bei Kontakten mit Hunden? Wie können Hunde Bindungsmuster beeinflussen? Wie können sie uns überhaupt unterstützen in der tiergestützten Sozialen Arbeit? In Kapitel 6 werden diese und viele weitere Fragen zu dem Einfluss von Hunden geklärt. Daraufhin folgen Voraussetzungen für den Einsatz von Hunden in tiergestützten Interventionen. Was muss dabei als Sozialarbeiter*in beachtet werden? Was muss ein Hund können, um Therapiehund zu sein? Worauf muss geachtet werden, um möglichst risikoarm arbeiten zu können? Im letzten Kapitel werden wir in einem gemeinsamen Kapitel bestimmte Förderbereiche aufgreifen und die Wirkung von Hunden anhand dieser näher beschreiben. Dabei werden wir darauf eingehen, welche Faktoren zu Exklusion führen und wie Hunde die Möglichkeit einer Reintegration ermöglichen können. Hierfür schauen wir uns verschiedene Konzepte an und werten diese anhand der Wirkungen von Hunden aus. Näher werden wir zudem das Projekt „Canepädagogik“ beleuchten. Was ist besonders an diesem Projekt? Was sind die Ziele des Projekts und welche Förderungen können durch das Projekt angeregt werden?

Abschließend wird die Lern- und Konzentrationsschwäche näher beleuchtet. Was versteht man darunter und wie häufig sind Menschen tatsächlich von einer solchen Schwäche betroffen? Mit welchen Schwierigkeiten oder gar Ausgrenzungen haben Betroffene im Alltag zu kämpfen? Darüber hinaus wird in diesem Kapitel auf die Leseförderung mit dem Hund eingegangen und mögliche Arbeitsansätze vorgestellt. Hat eine hundegestützte Lern- und Konzentrationsförderung positive Effekte oder führt sie zu keinen sichtbaren Verbesserungen? Dieser Frage und den positiven Effekten einer hundegestützten Lese-, Lern- und Konzentrationsförderung widmet sich der letzte Teil des Kapitels.

2 Inklusion in der Sozialen Arbeit

Bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurden in der Geschichte des Inklusionsbegriffs vier Phasen unterschieden. Die erste Phase nannte sich Exklusion und bestand darin, dass Menschen mit Beeinträchtigungen von der Beteiligung an den Regelsystemen ausgeschlossen und in speziellen Einrichtungen oder zu Hause untergebracht wurden. In der zweiten Phase, die als Segregation definiert wurde, wurden Menschen mit Einschränkungen zwar immer noch benachteiligt, aber es wurden Sozialisationsrichtungen geschaffen, in denen sie gefördert werden konnten. Diese Phase kennzeichnete die Institutionalisierung von Menschen mit Beeinträchtigung, welche in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts stattfand. Einige bereits weit entwickelte Industrienationen äußerten Kritik gegenüber dem Ausschluss behinderter Menschen. Durch diese Kritik entstand die dritte Phase, die sogenannte Integration. In dieser Phase erkannte man, dass Menschen mit Behinderungen durch Förderung ihre Defizite abbauen und so an ein geregeltes Leben herangeführt werden können. Anschließend an die Integration entstand der Begriff der Inklusion (vgl. Schwalb; Theunissen 2018, S.11f.). Operti, Walker und Zhang betrachten Inklusion als einen Prozess, der vier verschiedene Sichtweisen umfasst, die sich teils nacheinander, teils parallel entwickelt haben. Dieser Prozess fand in den letzten 60 bis 70 Jahren statt (vgl. Biewer; Schütz 2016, S.124).

Inklusive [Soziale Arbeit, d.V.] bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden (Biewer 2017, S.204).

Inklusion entstand in Diskursen zwischen der britischen, nordamerikanischen und skandinavischen Sozialen Arbeit. Dieses entstandene Konzept „inclusion“ schaffte es, in binnen weniger Jahre die zuvor führenden Begriffe „integration“ und „mainstreaming“ zu ersetzen. Schon der Versuch, Inklusion zu definieren, führte zu einem breiten Spektrum. Inklusion wird als Gegenbegriff zu Exklusion verstanden, ohne dass ein Bezug zu pädagogischen Zusammenhängen hergestellt wird. In der Soziologie ist der Begriff als systemtheoretischer Inklusionsbegriff entstanden, der im Zusammenhang mit Behinderung verwendet wird, aber vom bildungsbezogenen Inklusionsbegriff zu unterscheiden ist (vgl. Biewer; Schütz 2016, S.123).

Erstmals verwendete man den Begriff „inclusion“ in den 1980er Jahren in Nordamerika. Ziel war es, ein uneingeschränktes Miteinander von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigungen in den Vordergrund zu stellen und damit eine Veränderung der schulischen Strukturen anzustreben. Der entstandene Begriff „inclusion“ sollte ins Deutsche mit „Einbeziehung“ übertragen werden, fand jedoch ab 2000 mit dem Begriff „Inklusion“ seine Festigkeit. Der auf den Bildungskontext bezogene Inklusionsbegriff ist durch zwei unterschiedliche Versionen gekennzeichnet. Eine engere Version, die bereits 1990 in den USA bekannt wurde und mit der früheren Sonderpädagogik in Verbindung gebracht wird. Diese Ausrichtung auf Kinder mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ hatte ihren Ursprung im Aufkommen des Begriffs, aber schon damals gab es Hinweise auf die Einbeziehung anderer Kinder in Randpositionen. Die Berücksichtigung von Straßenkindern wurde auch von Salamanca erwähnt. Die zweite Version, die seit den 2000er Jahren von der UNESCO propagiert wird, stellt eine Gruppe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen dar, die von Ausgrenzung bedroht sind. Dazu gehören auch Betroffene aus religiösen, ethischen und sprachlichen Minderheitengruppen und Armutssituationen (vgl. ebd., S.123f.).

Der Begriff Inklusion wird zunehmend im Alltag der Menschen verwendet und nicht ausschließlich auf Fachdiskussionen beschränkt. Insbesondere in der schulischen Zukunft wird dieser Ausdruck häufig verwendet (vgl. Herberg 2023, S.174f.). Inklusion ist nicht nur in der Sozialen Arbeit verankert, sondern beispielsweise auch in der Mathematik, Geologie und Medizin von Bedeutung (vgl. Balz u.a. 2018, S.11). Versucht man, den Begriff einzuordnen, würde dieser dem Spannungsfeld des sozialen Interesses, der Gleichstellung, der Gerechtigkeit sowie der sozialen Integration zugeordnet (vgl. ebd., S.2).

Ein wichtiger Diskussionspunkt, welcher in der Sozialen Arbeit im deutschsprachigen Bereich stattfand, war die Abgrenzung zwischen dem Begriff der Inklusion und der Integration. Um einen Unterschied ersichtlich zu machen, wurden Unterscheidungsmerkmale formuliert. Integration wird „beschrieben als ein differenziertes System je nach Schädigung mit einer Theorie von zwei Gruppen von behinderten und nicht behinderten Kindern“ (Biewer; Schütz 2016, S.125). Inklusion wird hingegen als ein umfassendes System aller dargestellt, „mit einer Theorie einer heterogenen Gruppe – die aus vielen Minderheiten und Mehrheiten bestehe und eine

Veränderung des Selbstverständnisses der Schule bedeute“ (ebd.). Der Begriff der Inklusion hat sich im Laufe der Zeit nicht nur auf den Bildungsbereich für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen beschränkt. So ist die Einführung eines inklusiven Settings und damit angepassten Rahmenbedingungen in Lebensbereichen, in welchen Menschen mit Beeinträchtigungen leben und vor einem Ausschluss oder von Ausgrenzung bedroht sind, deutlich fortgeschrittener (vgl. ebd., S.126).

2.1 Integration

„Unter dem Leitbild der Integration ist es im deutschen Sprachraum bisher nicht gelungen, das Bildungssystem so weit zu verändern, dass Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf zum überwiegenden Teil in allgemeine Bildungseinrichtungen gehen“ (Heimlich 2016, S.118).

So wie Heimlich das Leitbild der Integration beschreibt, zeigt sich, dass Integration trotz jahrelanger Existenz und Weiterentwicklung noch nicht am Ende ihrer Forschung ist. Vielmehr beschreibt man Integration aus diesem Grund als eine individuumsbezogene Maßnahme, welche sich nicht in das Bildungssystem integrieren kann (vgl. ebd.).

Integration „[lat. integratio = Wiederherstellung eines Ganzen]“ (ebd.) lässt sich im Allgemeinen nicht zu den Begriffen der Pädagogik bzw. Sonderpädagogik zuordnen. Integration und Inklusion stehen im Zusammenhang zueinander. Hierbei wird sich die Frage gestellt, (vgl. ebd.) „wie gesellschaftliche Einheiten aus einer Vielzahl von Personen und Gruppen entstehen können und wie die jeweilige Gesellschaft insgesamt ihren inneren Zusammenhalt organisiert“ (ebd.). Bei der Integration steht die Wiederherstellung der Ganzheit im Mittelpunkt. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass etwas Getrenntes wieder zusammengefügt wird bzw. werden soll. Bei Inklusion geht es nie um Aussonderung oder Separation. Denn Inklusion will eine gleichberechtigte Teilhabe und Teilnahme aller Menschen am gesellschaftlichen Leben schaffen und niemanden ausgrenzen. Inklusion zielt darauf ab, die Rahmenbedingungen des gesellschaftlichen Systems so zu verändern, dass bestehende Barrieren im Alltag abgebaut werden, um eine Teilhabe zu ermöglichen (vgl. ebd.).

2.2 Chancen von Inklusion

Die Behindertenrechtskonvention (BRK) von 2006 bot erste Chancen für Inklusion in der Sozialen Arbeit. Gefordert wurde ein Recht auf Teilhabe, Partizipation und Selbstbestimmung sowie ein umfassender Diskriminierungsschutz für Menschen mit Behinderungen (vgl. Spörke 2011).

Ziel einer inklusiven Sozialen Arbeit ist es, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen einen barrierefreien Zugang zur Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben zu ermöglichen. Die Teilhabe am alltäglichen Leben soll gewährleistet werden. Darüber hinaus sollen Benachteiligungen und Diskriminierungen der Betroffenen vermieden werden.

Inklusion ist im Bildungssystem weit integriert, so setzen sich beispielsweise Schulen, Kommunen, Ausbildungsstätten und die Sonder- und Schulpädagogik sehr intensiv mit dieser auseinander. Sie richtet sich gegen Diskriminierung, Stigmatisierung und Marginalisierung jeglicher Art von Menschen. Durch Inklusion im schulischen Setting soll (vgl. Herz 2016, S.91f.) „die Unterstützung und Förderung aller Kinder und Jugendlichen in funktionierenden professionellen Netzwerkstrukturen in den Mittelpunkt“ (ebd., S.92) rücken. Dadurch steht nicht mehr das Recht des Grundgesetzes im Vordergrund, sondern die individuelle Entwicklungs- und Bildungsförderung. Es ist eine Chance der Inklusion, Kindern und Jugendlichen die benötigten Ressourcen für ein erfolgreiches Aufwachsen zu ermöglichen. Eine weitere Erfolgsaussicht von Inklusion ist eine tolerante Sichtweise auf Diversität. Diese soll durch eine Sensibilisierung für Differenzen hervorgebracht und durch Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung eröffnet werden. Bewirken soll dies, dass sich die Aufmerksamkeit auf alle Kinder mit ihren verschiedenen Individualitäten und Förderbedarfen richtet und nicht Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Hilfebedarf in den Vordergrund rücken. Um eine Sicherstellung ermöglichen zu können, sind teamfähige und kooperative Netzwerkstrukturen unumgänglich. Die Netzwerkstrukturen sollen allen eine Partizipation an kulturellen Errungenschaften ermöglichen. Diese uneingeschränkte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist eine weitere Chance von inklusiver Sozialer Arbeit. Als eine weitere Möglichkeit kann man eine Weiterentwicklung von Lehrer*innen und Pädagog*innen im Bereich der interdisziplinären Kompetenzen sehen. Darunter

versteht man den Einbezug und die Nutzung von Methoden und Denkweisen einer anderen Fachrichtung. Die derzeitige gesellschaftliche Entwicklung von Inklusion tendiert immer mehr zu einer Exklusion (vgl. ebd., S.92f.). Eine sozialwissenschaftliche Perspektive auf die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen zeigt, dass materielle, ökologische und gesundheitliche Risiken das Aufwachsen nicht unmittelbar als alleiniges Versagen der Eltern erscheinen lassen. Vielmehr gehört dies zur Aufgabe demokratisch gewählter Politiker*innen. Durch eine Inklusiven Sozialen Arbeit und immer wiederkehrende Weiterbildungen verstärkt sich ein Berufsrollenverständnis von Sozialarbeiter*innen. Aber auch der Berufsstatus kann durch die inklusiven Bildungs- und Erziehungsangebote verändert werden. Supervision in den Bereichen Vorbereitung, Qualifizierung und fachliche Begleitung eröffnet eine weitere Chance der Inklusion - die Wertschätzung und Anerkennung von Fachkräften, die in unterschiedlichen herausfordernden und anspruchsvollen Berufsfeldern der Sozialen Arbeit tätig sind (vgl. ebd.).

Durch die Einführung der Inklusion in der Sozialen Arbeit sollen gleiche Entwicklungs- und Entfaltungschancen für alle Menschen der Gesellschaft erschaffen werden. Menschen mit einer Behinderung sollen befähigt werden, ihre Teilhabe an einer freien Gesellschaft auszuüben und zu repräsentieren. Um Inklusion und Gleichstellung aller Menschen in der Gesellschaft umsetzen zu können, benötigt es einige Maßnahmen. So ist es beispielsweise von hoher Wichtigkeit, dass bauliche- aber auch Kommunikations- und Informationsbarrieren abgebaut werden. Des Weiteren sollten Kommunen und die zuständigen Anlaufstellen beispielsweise dringend die Kosten für benötigte Hilfsmittel behinderter Menschen übernehmen, um so eine Benachteiligung ausschließen zu können.

Allgemein ist es wichtig, dass alle Menschen, egal ob mit oder ohne Beeinträchtigung, das gleiche Recht an Teilhabe und Partizipation einer Gesellschaft haben. Um jedoch eine erfolgreiche Eingliederung von Menschen mit einer Beeinträchtigung garantieren zu können, benötigen die Systeme die Unterstützung der Sozialen Arbeit. Sozialarbeiter*innen und andere Fachkräfte dieses Arbeitsfeldes haben die Aufgabe, rechtliche Ansprüche Betroffener in Hinsicht auf detaillierte und individuelle Hilfe zu formulieren und gemeinsam durchzusetzen. Außerdem ist in diesem Zusammenhang eine fachgerechte Unterstützung durch Sozialarbeiter*innen wichtig (vgl. Spörke 2011).

2.3 Herausforderungen von Inklusion

„Die Kernidee von Inklusion im Bildungsbereich besteht darin, Kindern [...] in den Institutionen der Erziehung, Betreuung und Bildung ungeachtet ihrer individuellen Besonderheiten und Lernvoraussetzungen gemeinsam zu betreuen, zu begleiten, zu erzielen und – in der Schule – zu unterrichten“ (Hasselhorn, Mähler 2021, S.1).

Inklusion ist in der Sozialen Arbeit sehr weit ausgebaut und präsent, jedoch stellt dies die Soziale Arbeit auch vor einige Herausforderungen. Zu den sonderpädagogischen Schwerpunkten gehören Lernen, soziale und emotionale Entwicklung, geistige, motorische und körperliche Entwicklung, Seh- und Hörvermögen. Ob und wie ein Kind oder ein Jugendlicher sonderpädagogische Unterstützung benötigt, wird von den verschiedenen Ländern auf unterschiedliche Weise geregelt. Hierfür gibt es bisher noch kein einheitliches Feststellungsverfahren (vgl. ebd., S1ff.).

Der Bereich der inklusiven Sozialen Arbeit ist noch immer sehr umstritten. Gerade in diesem Bereich wird nur noch Menschen eine Unterstützung, beispielsweise Dienstleistungen, angeboten, wenn die Anpassung der Menschen gelingen könnte. Für alle anderen, welche nicht in diese Kategorie zählen, besteht nur noch eine notdürftige Versorgung durch Tafeln oder anderen sozialen Einrichtungen (vgl. Herz 2016, S.93). Im schulischen Setting stellt sich ein erhöhtes Exklusionsrisiko von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Verhaltensproblemen und auch Lernschwierigkeiten heraus. Aber nicht nur individuelle Merkmale, sondern auch Faktoren wie beispielsweise Besonderheiten der Lehrkräfte, Klassen und die Gestaltung des Unterrichts haben eine enge Verbindung zu Partizipationschancen und bestehenden Barrieren (vgl. Mombeck 2022, S.69). Ein inklusives Setting in der Schule stellt auch Lehrer*innen vor neue Herausforderungen. So verändert sich beispielsweise durch einen inklusiven Unterricht der Anspruch an die Leistungen der Lehrer*innen. Auch das Verhältnis zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen sowie unter den Klassenkamerad*innen in einer Klasse kann starke Veränderungen annehmen. Eine stabile Orientierung, was bisher im Mittelpunkt der schulischen Sozialarbeit stand, verliert durch das inklusive Setting seine Fähigkeit (vgl. Graf 2016, S.104). Durch fehlende finanzielle Mittel sind den Akteur*innen die Hände bei der Umsetzung einer inklusiven Arbeit gebunden. Viele Fachkräfte werden in Veränderungen, welche durch die Inklusion entstehen sollen, nicht eingebunden, was

wiederum in eine Ablehnungshaltung dieser mündet. Grund ist, dass sich Fachkräfte mit den plötzlichen Veränderungen überfordert und verunsichert fühlen. 1993 wurde von Prengel der Begriff der „egalitären Differenz“ eingeführt. Unsere Gesellschaft, die im Wesentlichen kapitalistisch, patriarchalisch und heteronormativ ist, ist jedoch alles andere als egalitär strukturiert. Teilhabechancen können nicht in allen Bereichen gleichermaßen umgesetzt werden. Der Grund dafür liegt in der ungleichen Machtverteilung in unserer Gesellschaft. Bommers und Scherr beschrieben Aufgaben der Sozialen Arbeit hinsichtlich der Inklusionsdebatte als eine (vgl. Kötting 2017, S.35) „Hilfe zur Exklusionsvermeidung, Inklusionsvermittlung und/oder Exklusionsverwaltung“ (ebd.). Soziale Arbeit kann keine allgemein umfassende Inklusion garantieren. Individuell angepasste konzeptionelle Festlegungen zu einem inklusiven Setting sind die bisher einzigen Möglichkeiten für eine Umsetzung. Aus diesem Grund besteht die Aufgabe der Sozialen Arbeit darin, Widersprüche in der Gesellschaft auszubalancieren. Kötting beschreibt, dass es in der Sozialen Arbeit um die Einnahme einer inklusiven Perspektive geht und nicht von einer generellen inklusiven Sozialen Arbeit gesprochen werden kann.

Im Rahmen der Inklusiven Sozialen Arbeit werden verschiedene Konzepte und Interventionsformen entwickelt. Diese sollen eine Anerkennung der bestehenden Differenzen erreichen. Die Auflösung der früheren Differenzkategorien, worunter beispielsweise die Herkunft, sozialer Status, Geschlecht, Behinderung, sexuelle Orientierung und auch Alter zählen, stellt für die inklusive Soziale Arbeit eine Herausforderung dar. Dies ergibt sich durch die Auflösung dieser Differenzlinien, da diese eine Markierung der fachlichen Ankerpunkte, Professionalitätsansprüche und Zuständigkeiten sind. Auf der anderen Seite bringt diese Herausforderung auch Vorteile für die Soziale Arbeit mit sich. So können Menschen mit differenzspezifischen Erfahrungen erreicht werden und ein Angebot von gezielten Unterstützungsmöglichkeiten erhalten. Sie zielen auf Selbstvergewisserung, bestmögliche Unterstützung, Solidarisierung und politische Einflussnahme. Diese Spezialangebote rufen negative Auswirkungen auf eine „Besonderung“ der Menschen, ihrer gesellschaftlichen individuellen Entfaltung und ihrer Zugehörigkeit hervor. Betroffene werden aufgrund ihrer Erfahrungshintergründe und zugewiesener Differenzmerkmale in verschiedene Hilfsangebote vermittelt. Dies kann jedoch erneut zu einer Abwertung infolge eines spezifischen Merkmales oder eines Erfahrungshintergrundes führen.

Bestehende und neue Förderlinien und -programme werden im Großen und Ganzen auf beständige Referenzfolien, welche sich an den früheren Differenzkategorien orientieren, bezogen und setzen somit in der Gesellschaft materielle Anreize, wodurch es zu einer erneuten Bevormundung oder Benachteiligung bestimmter Menschen kommen kann.

Durch die Einführung einer inklusiven Sozialen Arbeit entsteht ein Umdenken der bisher existierenden Differenzkategorien. Der Staat muss seiner Verpflichtung nachgehen und theoretische Konzepte, verschiedene Ansätze und die Umsetzung dieser in den verschiedenen Handlungsfeldern im Hinblick auf ein inklusives Arbeiten prüfen. Im Laufe der Jahre sind Fortschritte erkennbar, jedoch zeigen sich dadurch Ängste und Probleme von Akteur*innen und Betroffenen und auch Vorbehalte werden sichtbar (vgl. Kötting 2017, S.31-39).

Für Sozialarbeiter_innen und ihre Arbeit bedeutet eine auf Inklusion ausgerichtete Professionalität eine erhebliche Komplexitätserhöhung, d.h. jeden Menschen in seiner Eigenwilligkeit und Besonderheit anzuerkennen, verstehen und fördern zu können – dies bedeutet im differenzorientierten sozialen Kontext der Gesellschaft, einer Institution, Gruppe oder der Familie eine große Herausforderung (ebd., S.36).

2.4 Zugänge inklusiver Sozialer Arbeit

Andrea Platte definiert die zukunftsorientierte Leitidee inklusiver Sozialer Arbeit als die „Gestaltung von Bildungsprozessen und -einrichtungen ohne Aussonderung, in denen sich jede/r Lernende willkommen fühlt und ihre/seine Potentiale entfalten kann“ (Platte 2012, S.143). Für einen gelingenden Zugang zur inklusiven Bildung existieren bereits einige Charakteristika. Eine inklusive Bildung soll so viel bedeuten wie eine internationale Vernetzung. International versteht man unter inklusiver Bildung einen Transformationsprozess, dessen Ziel es ist, dass alle Einrichtungen der Sozialen Arbeit Menschen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, mit unterschiedlichen Herkünften oder auch mit einer Behinderung aufzunehmen und für diese eine Lerngelegenheit zu schaffen. Ziel inklusiver Sozialer Arbeit ist es, eine Exklusion zu vermeiden und zu beseitigen. Vor allem Industrie- und Entwicklungsländer stehen vor der großen Herausforderung, eine hochwertige, gerechte Bildung zu gewährleisten. Auch hier soll das Inklusive Setting als eine Schlüsselstrategie gelten, um eine Bildung für alle anzustreben. Einige Ziele davon sind beispielsweise, dass ein Ausbau und eine Verbesserung der frühkindlichen Förderung erfolgen sollen. Hierbei stehen Kinder, die von einer starken Gefahr oder

von Benachteiligung bedroht sind, im Vordergrund. Ein weiteres Ziel ist es, Erwachsenen den Zugang zu Aus- und Weiterbildung zu ermöglichen, um die Analphabetenrate, insbesondere bei Frauen, deutlich zu senken. Ein weiterer Zugang zur inklusiven Bildung ist die Bedeutung der Bildung im Sinne der Menschenrechte. Das Recht auf Bildung, wie es im Grundgesetz steht, ist ein eigenständiges Menschenrecht (vgl. Platte 2012, S.143ff.).

Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum Mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muss allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offen stehen (ebd., S.146).

Bildung hat die Bedeutung, verschiedene Fähigkeiten, Erkenntnisse und Wissen zu erlangen, um ein menschliches Leben würdevoll gestalten zu können. Das Recht auf Bildung legt im Großen und Ganzen die Grundlage für den Aufbau von Bildungssystemen und deren Strukturen. Zudem ist es auch für die Ausstattung der Bildungsprozesse des pädagogischen Alltages zuständig (vgl. ebd.).

3 Arbeitsfelder Sozialer Arbeit

„Integrationsentwicklung ist ein kooperativer Prozess, in dessen Verlauf pädagogisch Tätige in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen in den letzten vier Jahrzehnten in der BRD sowohl intern als auch extern die Voraussetzung und Bedingungen für die Entwicklung inklusiver Bildungsangebote gemeinsam geschaffen haben“ (Heimlich 2019, S.52f.).

Inklusion findet sich in fast allen Bereichen der Sozialen Arbeit wieder, so beispielsweise in der Kinder- und Jugendhilfe, der Schulsozialarbeit, im Gesundheitswesen, in der Altenpflege und anderen. Somit ist das Thema Inklusion in der Sozialen Arbeit für die Akteur*innen allgegenwärtig und steht in ständiger Erneuerung (vgl. Felder, Schneiders 2016, S.8). In vielen Bereichen der Sozialen Arbeit finden tiergestützte Interventionen ihre Anwendung. So sind hundegestützte Maßnahmen in der Jugendhilfe im §11 und §13 SGB VIII im Sinne einer Maßnahme der Sozialen Arbeit festgeschrieben. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass Soziale Arbeit in der Lage ist, soziale Inklusion, individuelle und gesellschaftliche Entwicklung zu verwirklichen (vgl. Kirchpenning 2018, S.19).

3.1 Schulsozialarbeit

Das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit, welches in den 1970er Jahren eingeführt wurde, bildet eine wichtige Brücke zwischen den Institutionen der Jugendhilfe und der Schule. Im Allgemeinen existieren unterschiedliche Verständnisse beziehungsweise sprachliche Auslegungen von Schulsozialarbeit. Aber auch rechtliche und konzeptionelle Grundlagen, Rahmenbedingungen, Ziele und auch Praxisgestaltungen verfügen über keine Einheitlichkeit. Daraus schlussfolgernd ist das Tätigkeitsspektrum von Schulsozialarbeiter*innen an Schulen sehr weiträumig, was dazu führt, dass keine konkreten Hilfen oder Kernangebote verankert sind. Das Augenmerk liegt hauptsächlich in der Beratung und Begleitung von Schüler*innen, aber auch in der fallspezifischen Zusammenarbeit mit den Lehrer*innen. Sozialpädagogische Gruppenarbeit, welche Angebote wie Mediation, soziales Lernen oder Anti-Gewalttraining beinhaltet, ist auch ein Aufgabenbereich von Schulsozialarbeiter*innen. Auch das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit, hat die Aufgabe, an der Entwicklung von inklusiven Schulkonzepten mitzuwirken und zu unterstützen.

Deshalb spielt in der Schulsozialarbeit die Inklusion eine wichtige Rolle. Jedoch gibt es noch keine einheitliche Gestaltung von Inklusion in den verschiedenen Schulsystemen. Bisherige Ergebnisse führten zu dem Ergebnis, dass bei der Umsetzung in der Praxis ein sehr großes Defizit besteht und die Schulsozialarbeit von einem inklusiven System sehr weit entfernt ist. Durch die Einführung der Inklusion in Schulen kommen auf Lehrer*innen und auch Schulsozialarbeiter*innen neue Herausforderungen zu. So öffnet sich beispielsweise ein neuer Blick auf die Aufgaben, Zuständigkeiten und Grenzen bei der Umsetzung eines inklusiven Settings.

Mit Herausforderungen wie neue Schüler*innen an Regelschulen müssen sich Sozialarbeiter*innen auseinandersetzen. Darunter zählen beispielsweise Schüler*innen mit Migrationshintergrund, einem sonderpädagogischen Förderbedarf oder mit einer Behinderung. Die am häufigsten vertretenen Behinderungen in Regelschulen sind Schüler*innen mit einer Aufmerksamkeits-Defizit-Störung und Autismus beziehungsweise Asperger-Syndrom. Gerade durch diese Zunahme des erhöhten Förderbedarf, ergab eine Befragung von Sozialarbeitenden und Lehrpersonal, dass Ängste in Hinsicht auf eine gelingende Beschulung von Kindern und Jugendlichen ansteigen. Aber auch die Rahmenbedingungen und vorhandenen

Ressourcen reichen für den benötigten Mehrbedarf noch nicht. Daher ist eine intensivere Auseinandersetzung mit diesen unumgänglich, um eine Verbesserung und Änderung hervorzurufen. Ein inklusives Setting bedeutet auch eine Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams (vgl. Haude u.a. 2018, S.37-43). „Die Präsenz von Sozialpädagog*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Erzieher*innen, Förderschullehrkräften, Schulbegleiter*innen, pädagogischem Ganztagspersonal und weiteren Berufsgruppen an Schulen hat sich deutlich an allen Schulformen erhöht“ (ebd., S.44). Dies zeigt, dass die Zusammenarbeit in Schulen und in der Schulsozialarbeit in einem Team mit sehr vielen verschiedenen Qualifikationen von statten geht und somit eine extreme Teamfähigkeit vorausgesetzt ist, um eine gelingende Arbeit garantieren zu können. Gerade für Schulsozialarbeiter*innen ist es wichtig, ihre eigenen Wege und Rollen im inklusiven Setting zu finden und ihre Fachlichkeit zu ihren Aufgaben und Zuständigkeiten zu behaupten und ins Gleichgewicht zu bringen (vgl. ebd., S.44f.). In der Schulsozialarbeit und im Schulalltag hat der Therapiehund bereits seinen Platz gefunden.

“The effects of the presence of a dog in the classroom”

Hergovich und andere haben eine Studie mit dem Titel „The effects of the presence of a dog in the classroom“ durchgeführt. In dieser Studie wurden 46 Erstklässler*innen im Alter von sechs bis sieben Jahren näher betrachtet. Kognitive Fähigkeiten, Empathie, soziales Klima und soziale Intelligenz standen dabei im Mittelpunkt. Während des Experiments erhielten die Schüler*innen 20 Stunden pro Woche Unterricht mit einem Therapiehund. Parallel dazu wurde die Kontrollgruppe ohne Hund unterrichtet. Der Unterricht fand in einer offenen Umgebung statt, in der sich Hund und Schüler*innen frei im Klassenraum bewegen konnten. Die Forscher führten verschiedene Tests durch (vgl. Mombeck 2022, S.24). „Die Coloured Progressive Matrices (CPM, Kulturunabhängiger Intelligenztest), den Gewaltwahrnehmungstest (GWT, misst Feldunabhängig) und den Wiener Entwicklungstest (WET, misst soziale Intelligenz)“ (ebd., S.25). Hergovich und andere konnten nach Abschluss ihrer Studien feststellen, dass die Klasse, die von einem Therapiehund begleitet wurde, signifikant bessere Ergebnisse in den Bereichen Feldunabhängigkeit und Empathie gegenüber Tieren erzielte. Darüber hinaus konnte eine Verbesserung des Klassenklimas beobachtet werden, insbesondere in Bezug auf die Einbeziehung benachteiligter Schüler*innen in die Klasse. Keine offensichtlichen Unterschiede oder

Verbesserungen zeigten sich hingegen bei der Bewertung der sozialen Intelligenz. Hergovich und weitere Forscher kamen zu dem Ergebnis, dass Hunde im schulischen Kontext die soziale und kognitive Entwicklung von Schüler*innen fördern und verbessern können. Insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund oder Kinder, welche Ausgrenzung erfahren haben, können von den positiven Einflüssen eines Therapiehundes profitieren. In einer weiteren ähnlichen Studie „Behavioral effects of the presence of a dog in a classroom“ von Kortschal und Ortbauer kamen diese zu einem sehr ähnlichen Ergebnis wie Hergovich und andere. Auch hier konnte eine Verbesserung der gleichen Untersuchungspunkte festgestellt werden (vgl. ebd., S.25f.). „Daraus schlossen die Forschenden, dass auch Hunde im Unterricht der soziale Zusammenhalt gestärkt, die Entwicklung sozialer Kompetenz gefördert und die Lernbedingungen verbessert werden können“ (ebd.).

3.2 Kinder- und Jugendhilfe

Das Leistungsspektrum der Kinder- und Jugendhilfe umfasst das gesamte SGB VIII. Bereiche sind beispielsweise die offene und stationäre Kinder- und Jugendhilfe, Jugendsozialarbeit und noch viele weitere. Die Kernaufgabe ist die Förderung der Teilhabe von Kindern und Jugendlichen in der Gesellschaft.

Ihr Auftrag ist, Menschen im Alltag zu helfen und ihre individuelle Entwicklung auf dem Weg zur selbstverantwortlichen und sozialkompetenten Persönlichkeit zu fördern. Im SGB VIII ist die inklusive Soziale Arbeit bisher noch nicht fest verankert. Kinder und Jugendliche welche von körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen betroffen oder von einer solchen bedroht sind, haben nicht den komplett umfänglichen Anspruch des SGB VIII, sondern werden in der Sozialhilfe verankert. Dies zeigt die aktuell bestehende „Inklusionslücke“ im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und Jugendliche, welche mit einer Behinderung leben, werden nicht als Adressat*innen des SGB VIII gesehen und werden teilweise von diesen Leistungen sogar ausgeschlossen. Inklusion soll hier ansetzen und eine Teilhabechance für alle Betroffenen ohne Ausschluss Einzelner ermöglichen. An erster Stelle muss in Betrachtung gezogen werden, an welchen Gebieten es Teilhabebarrieren gibt und wie diese behoben werden können (vgl. Voigts 2017, S.127). Ein großer Teilbereich, in welchem die Inklusion bisher schon sehr weit fortgeschritten ist, sind die Kindertageseinrichtungen. In der Kinder- und Jugendarbeit ist die tiergestützte

Intervention sehr gefragt. Hunde sollen hierbei die erfolgreiche Umsetzung der allgemeinen Ziele der Sozialen Arbeit unterstützen. Darunter zählt beispielsweise die Entwicklung einer sozialen Kompetenz. Diese schließt ein, dass Jugendliche in einer Gruppe motiviert sind, gemeinsam ein Ziel zu erreichen. Unterstützt wird dies durch einen Sozialarbeitenden und einen Hund. Auch eine Förderung der Persönlichkeitsentwicklung wird im Zuge dessen angeregt. Kinder und Jugendliche lernen Verantwortung zu übernehmen, sich durchzusetzen, ihr Selbstvertrauen zu stärken, aber auch Mitgefühl gegenüber dem Hund und anderen Anwesenden zu vermitteln und offenzulegen (vgl. Kirchpffenning 2018, S. 89-92).

3.2.1 Kindertagesstätten

Das Arbeitsfeld der Kindertagesstätten hat hauptsächlich seinen Schwerpunkt in der Pädagogik. Doch auch die Soziale Arbeit findet hier ihren Standpunkt. Dieser ist in Hinsicht auf die Schaffung von inklusiven Teilhabechancen und einem damit verbundenen Ausschluss von Exklusion zu begründen. Viele Bundesländer haben bereits in Kindertageseinrichtungen, aber auch im Krippenbereich, Erfahrungen mit einer inklusiven Pädagogik erleben können. Jedoch konnte ein flächendeckender Ausbau der Kindertageseinrichtungen, in Hinsicht auf Barrierefreiheit, noch nicht garantiert und umgesetzt werden. Dies ist auf den Personalmangel im frühpädagogischen Bereich zurückzuführen. Trotzdem werden Kinder mit einer Behinderung meist in reguläre Einrichtungen aufgenommen.

Ziel der Eingliederungshilfe von Kindern mit einer Behinderung ist es, die Teilhabechance in der Gesellschaft zu erhöhen, sowie eine Förderung der Entwicklung und Bildung mit dem Fokus, ein selbstständiges Leben führen zu können, zu ermöglichen. In integrativen Kindertageseinrichtungen konnte beobachtet werden, dass Kinder aufeinander zugehen, um ein gemeinsames Spielen aufzubauen. Hierbei spielten die verschiedenen Beeinträchtigungen der Kinder keine Rolle. Für diese standen die individuellen Fähigkeiten jedes Einzelnen im Vordergrund, um diese in die gemeinsame Spielsituation einbringen zu können. Pädagog*innen können dieses Spielen durch beispielsweise verschiedene Raumgestaltungen, audiovisuelle Medien oder auch verschiedenen Spielmitteln versuchen anzuregen und zu begleiten (vgl. Heimlich 2019, S.54-57).

In Kindertagesstätten sind die Leitungspositionen meist durch Sozialarbeiter*innen besetzt. Aus diesem Grund wird eine tiergestützte Arbeit in den Einrichtungen

angestrebt, jedoch ist dies ein anspruchsvoller Prozess. Der Naturbezug hat in Kindertagesstätten schon immer eine hohe Priorität. So zählen darunter gemeinsame Ausflüge in die nahe Naturumgebung, aber auch der Kontakt mit Tieren soll gefördert werden. Diese Naturerfahrungen sind zudem im Sächsischen Bildungsplan festgehalten und zählen als Bereicherung für Kinder (vgl. Wesenberg 2020, S.128ff.).

Aufgrund veränderter Lebensbedingungen wachsen viele Mädchen und Jungen heute in einer naturfernen Umgebung auf, während sie früher vorwiegend im Freien spielten. [...] Naturerfahrungen für Kinder im Alter von bis zu drei Jahren (und darüber hinaus) schaffen Möglichkeiten, Natur und Naturscheinungen [...] kennen zu lernen, sich selbst zu erfahren und sich in Beziehung zur Natur zu setzen, Sinneserfahrungen zu sammeln und Körpererfahrungen zuzulassen [...]. Ein Garten eignet sich ebenso für diese Entdeckungstouren wie der angrenzende Stadtpark, der Tier- oder Wildpark, ein naher Bauernhof oder der eigene Balkon, auf dem Kräuter, Blumen und Pflanzen gedeihen (ebd., S.130).

Konkret ist in Kindertageseinrichtungen keine tiergestützte Intervention im Sächsischen Bildungsplan verankert. Vielmehr wird Wert daraufgelegt, dass Kinder die Tiere in ihrer natürlichen Lebenswelt kennenlernen. Dies kann durch Besuche auf Bauernhöfen, Zoos, landwirtschaftlichen Betrieben und vielen anderen Einrichtungen umgesetzt werden (vgl. ebd., S.128-131).

Inklusive Spielförderung als Handlungskonzept

„Eine Spielerfahrung, die alle teilen und zu der alle beitragen, das ist auch der Kern inklusiver Spielsituationen und damit zugleich die Basis für alle weiteren Förder- und Therapieangebote“ (ebd., S.150).

Die inklusive Bildung entwickelt sich nicht von selbst. Pädagog*innen werden vor die Herausforderung gestellt, sich für Kinder mit und ohne Behinderung für eine kooperative Spieltätigkeit zu sensibilisieren. Sie haben die Aufgabe, diese gezielt zu unterstützen, den Kindern eine Umgebung des Spielens zu schaffen, in welcher sie eine Anregung für ein gemeinsames Spiel finden können. In diesem begegnen sich Kinder mit und ohne Behinderung. Sie bringen ihre individuellen Kompetenzen ein und versuchen etwas zum gemeinsamen Spiel beizutragen. Gerade Kinder haben ein großes Selbstverständnis für Abweichungen und Unterschiedlichkeiten. So haben sie das Bedürfnis, sich eigenständig auf die Eigenart und die Bedarfe der anderen einzustellen. Das kindliche Spiel ist fast an allen Entwicklungsprozessen beteiligt, so beispielsweise entsteht dadurch eine Förderung der kognitiven, sensomotorischen, sozialemotionalen und auch biologischen Entwicklungsaspekten. Diese inklusiven Spielsituationen haben den Vorteil, dass Kinder sie in Eigeninitiative gestalten können.

Ein besonderes Augenmerk sollte auf die Kinder mit einer Behinderung gelegt werden. Sie sollten in das gestalterische Spiel mit eingebunden und ebenfalls - wie die anderen Kinder - einen produktiven Anteil haben und mitwirken können. Dies bedarf meist der professionellen Unterstützung von Pädagog*innen.

Aber auch hier wird sich wieder die Frage gestellt, welche präzisen Aufgaben die pädagogischen Fachkräfte in der Förderung bei diesen Tätigkeiten haben. Betrachtet man solch eine Situation oberflächlich, so könnte man meinen, dass eine Widersprüchlichkeit besteht, denn das pädagogische Personal soll das Spiel der Kinder begleiten, aber nicht einzelne Kinder bevormunden. Sie sollen zum Spiel angeregt, jedoch nicht unterdrückt werden. Hilfe soll angeboten, aber infolgedessen sollen keine Phantasieelemente der Kinder zerstört werden. Um gegen diese Gegensätzlichkeit ankämpfen zu können, wird auf die Formel der aktiven Passivität aufmerksam gemacht. Aktive Passivität bezeichnet eine Tätigkeit der pädagogischen Fachkräfte, welche kindliche Spiele von außen beobachten und je nach Spielprozess passiv-beobachtend oder auch aktiv-spielerisch im Spiel mitwirken. Durch eine solche Unterstützung wird von den Pädagog*innen eine gewisse Distanz, aber auch eine begleitende Nähe vorausgesetzt. Auch bei dieser Fördermöglichkeit kann der Therapiehund positive Wirkungen auf die Umsetzung und den Erfolg haben. Setzt man beispielsweise einen Hund in das Setting mit ein, können gemeinsame Spielsituationen zwischen Kindern und dem Therapiehund entstehen und sie in ihrer Eigenverantwortung und Verantwortung gegenüber Tieren stärken. Abschließend ist auch hier wieder der Inklusions- beziehungsweise Exklusionsaspekt zu betrachten. Durch die Anweisung und das Mitwirken der Fachkräfte soll kein Ausschluss von zurückhaltenden oder beeinträchtigten Kindern erfolgen (vgl. ebd., S.152-158).

3.2.2 Kinder- und Jugendbauernhöfe

Kinder und Jugendliche nutzen dabei die Angebote der Jugendfarm als Ort selbstbestimmter Freizeitgestaltung, als Ort des Kontaktes mit Tieren und der Naturerfahrung, aber auch als Ort der Begegnung und des sozialen und ökologischen Lernens, der handwerklichen oder körperlichen Aktivität. Die arrangierten Geländeformen und die damit verbundenen Aktivitäten dienen dabei als Räume selbstinitiierten, informellen Lernens. Das heißt, die Lern- und Bildungsgelegenheiten ergeben sich für Heranwachsende während ihres Aufenthalts in der Jugendfarm gleichsam nebenbei (Wesenberg 2020, S.143).

Die in Deutschland existierenden Kinder- und Jugendbauernhöfe sind in der Organisation Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze (BdJA) registriert. Aktuell liegt die Zahl dieser Einrichtungen in Deutschland bei 170, welche größtenteils in einer freien Trägerschaft liegen. Die Entwicklung der Jugendbauernhöfe begann in den 1960er Jahren in enger Verbindung mit den Abenteuerspielplätzen, aber auch mit dem 1972 gegründeten BdJA (vgl. ebd., S.141). „Ein gleichberechtigtes, achtsames und damit verantwortungsvolles Miteinander im gegenseitigen Umgang, insbesondere mit Kindern und Jugendlichen, mit Tieren und der Natur“ (ebd., S.141f.). Dies ist die Grundlage der BdJA. Durch gezielte Angebote soll jungen Menschen eine ganzheitliche Lernerfahrung ermöglicht werden, die zu einem verständnisvollen und verantwortungsvollen Umgang mit Tieren, Natur und Umwelt führen soll. Das Hauptaugenmerk liegt hierbei in der Förderung der Eigenverantwortlichkeit, welche durch die Interaktionen mit Tieren bewirkt werden soll. Durch die Arbeit in den Kinder- und Jugendbauernhöfen werden Erfahrungen und Wissen vermittelt sowie soziale und emotionale Kompetenzen gefördert und erlernt. Adressat*innen welche eine solche Einrichtung besuchen sollen auch hier, wie bereits im Kapitel 3.2 erwähnt, eigene Stärken und Selbstständigkeit fördern, Verantwortung übernehmen und eigene Ressourcen kennen- und benutzen lernen (vgl. ebd.).

Die tiergestützte Arbeit ist in diesem Arbeitsfeld keine geplante Intervention mit einer konkreten Zieldefinition. Jedoch gibt es auch offene Angebote mit einer konkreten Zielsetzung, wie beispielsweise Wochenendkurse oder Ferienprogramme. Außerdem stehen viele Einrichtungen in einer engen Zusammenarbeit mit Jugendhilfeeinrichtungen und Schulen in der nahen Umgebung. Kinder- und Jugendbauernhöfe sollen ein inklusives Setting fördern. Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung haben die Möglichkeit, diese Einrichtungen zu besuchen und gemeinsam Zeit zu verbringen. Dadurch entstehen soziale Beziehungen zwischen den

Adressat*innen. Durch Sozialarbeiter*innen und tiergestützte Interventionen kann die gesellschaftliche und emotionale Entwicklung sowie die individuellen Bedürfnisse und sozialen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen gestärkt und erfüllt werden. Insgesamt fördern Kinder- und Jugendbauernhöfe die soziale Inklusion und bieten ein Umfeld, in dem soziale Arbeit zur Unterstützung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen eingesetzt werden kann (vgl. ebd., S. 141-145).

3.3 Stationäre Kinder- und Jugendhilfe

Ein Personenberechtigter hat bei der Erziehung eines Kindes oder eine Jugendlichen Anspruch auf Hilfe (Hilfe zur Erziehung), wenn eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist (ebd., S. 146).

Stationäre Kinder- und Jugendhilfen sind zum Beispiel Heimerziehung, Soziale Gruppenarbeit, Sozialpädagogische Familienhilfe und andere, die auf den Grundlagen des SGB VIII der Kinder- und Jugendhilfe basieren. Hier werden sozialpädagogische Angebote für Kinder, Jugendliche und Familien in Form von Jugendhilfeleistungen erbracht. Mechthild Seithe beschreibt eine Erziehung, die nicht dem Wohl von Kindern und Jugendlichen entspricht, als eine Situation, in der unzureichende Sozialisationsbedingungen eine angemessene Entwicklung und Entfaltung der Minderjährigen zu einer eigenständigen Persönlichkeit nicht gewährleisten (vgl. ebd.).

Heimerziehung

Hilfe zur Erziehung in einer Einrichtung über Tag und Nacht (Heimerziehung) oder in einer sonstigen betreuten Wohnform soll Kinder und Jugendliche durch eine Verbindung von Alltagserleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten in ihrer Entwicklung fördern. Sie soll entsprechend dem Alter und Entwicklungsstand des Kindes oder des Jugendlichen sowie den Möglichkeiten der Verbesserung der Erziehungsbedingungen in der Herkunftsfamilie

- 1. eine Rückkehr in die Familie zu erreichen versuchen oder*
- 2. die Erziehung in einer anderen Familie vorbereiten oder*
- 3. eine auf längere Zeit angelegte Lebensform bieten und auf ein selbständiges Leben vorbereiten.*

Jugendliche sollen in Fragen der Ausbildung und Beschäftigung sowie der allgemeinen Lebensführung beraten und unterstützt werden (§34 SGB VIII).

Eine stationäre Unterbringung von Kindern und Jugendlichen soll ihnen einen Lebensraum bieten, in dem sie sich individuell entfalten und sich selbst erleben können. Gehleiter definiert den Begriff des pädagogisch-therapeutischen Milieus als

einen Sammelbegriff für jegliche Aspekte, welche im Zusammenhang mit der stationären Kinder- und Jugendhilfe stehen. Im Vordergrund steht hierbei die Betreuung psychisch hoch belasteter Adressat*innen. In diesem Arbeitsfeld ist ein enger Bindungsaufbau zwischen der Fachkraft und dem Kind oder Jugendlichen unumgänglich. Hierbei können Tiere eine große Rolle spielen. Tiere fördern den Bindungsaufbau zwischen Menschen. Julius und andere erforschten den Beziehungsaufbau zwischen Kindern, Jugendlichen und Tieren. Dabei fanden sie in einer Studie heraus, (vgl. Wesenberg 2020, S.146f.) „dass die Wahrscheinlichkeit, zu einem Tier [...] eine sichere Bindung aufzubauen, bei Kindern mit traumatischen Erfahrungen [...] und einer erhöhten Vulnerabilität für psychische Störungen deutlich höher war als die Wahrscheinlichkeit einer sicheren Bindung zu anderen Menschen“ (ebd., S.147). Kinder und Jugendliche, welche in ihrem früheren Leben bereits viele Beziehungsabbrüche erfahren mussten, können sich in vielen Fällen nicht direkt auf eine neue Beziehung zu einer Bezugsperson einlassen. Aus diesem Grund werden Tiere, häufig Hunde, als „Eisbrecher“ im Beziehungsaufbau zwischen Sozialarbeiter*in und Klient*in eingesetzt (siehe Kapitel 6.4.2 und 8.2). Verantwortungsübernahme und Selbstwirksamkeitserfahrungen können durch die tiergestützte Intervention als eine Zielsetzung des stationären Settings hervorgerufen werden (vgl. ebd., S.148).

4 Ansätze inklusiver Sozialer Arbeit

In der Sozialen Arbeit finden sich methodische Ansätze, die Aspekte des Menschenbildes in diesem Arbeitsfeld kritisch reflektieren, soziale Missstände erkennen und eine helfende Beziehung zwischen den Akteur*innen und Betroffenen aufrechterhalten sollen. Darunter zählt beispielsweise der Empowerment-Ansatz, der Gemeinwesen-, der systemische Ansatz und andere (vgl. Balz u.a. 2018, S.107).

4.1 Empowerment-Ansatz

Inklusion zielt darauf ab, Menschen, die von der Teilhabe am Leben ausgeschlossen sind, wieder in dieses einzubeziehen und ihnen Teilhabe und Partizipation zu ermöglichen. Hierbei hat die Soziale Arbeit die Aufgabe, die betroffenen Menschen zu bestärken und zu ermutigen, ihre eigenen Rechte in Anspruch zu nehmen und für diese zu kämpfen. Dafür kommt das Empowerment-Konzept zum Einsatz. Die

Ursprünge dieses Konzeptes liegen in den 1970er Jahren in den USA. Unter dem Begriff des Empowerments versteht sich die Selbstbemächtigung und Selbstbefähigung von Adressat*innen. Hierbei steht der Betroffene mit seiner Selbstständigkeit und mit seiner Fähigkeit, sein Leben eigenständig zu gestalten, im Fokus. Ausgangspunkt dieses Konzeptes ist eine Unterstützungsbeziehung zwischen Helfer*in und Adressat*in. Sozialarbeiter*innen haben die Aufgabe, Betroffene zu ermutigen, eigene Ressourcen zu erkennen und in ihrem eigenständigen Leben aufzugreifen. Dies soll das Ziel der Teilhabe aller in den Vordergrund rücken.

Heringer entwickelte vier Handlungsebenen, welche mit dem Empowerment-Ansatz eng verbunden sind. Die subjektzentrierte Ebene, die gruppenbezogene Ebene, die institutionelle Ebene und die sozialpolitisch-gesellschaftliche Ebene. Auf der subjektzentrierten Ebene wird die Stärkung des Selbstvertrauens, der Selbstwirksamkeitserwartung und der Selbstmanagementkompetenz definiert. Die Analyse der eigenen Ressourcen und der Erwerb von Fähigkeiten ist die Arbeitsgrundlage. Bedeutend hierbei ist, dass bei der Zielsetzung sinnvoll erlebte Bedürfnisse und Wünsche der Betroffenen einen hohen Stellenwert bekommen, da diese eine wichtige Grundlage für ein selbstbestimmtes Leben legen können. Auf der gruppenbezogenen Ebene spielen hingegen die Netzwerkbildung und die Förderung der bestehenden Netzwerke von Adressat*innen und ein Hervorbringen bestehender Netzwerke eine zentrale Rolle. Meistens kommen bestehende Netzwerke im familiären Bereich, im Beruf, in der Freizeit, aber auch in Gruppen mit sozialtherapeutischen Zielsetzungen zu Stande. Langzeitstudien zeigten, dass Betroffene prekärer Lebenslagen sowie Menschen, die am äußersten Rand der Gesellschaft stehen, wenige familiäre und außerfamiliäre Netzwerkstrukturen aufweisen. Das Empowerment Konzept setzt hierbei einen enormen Stellenwert auf die Integration in Selbsthilfegruppen und sozialpolitisch aktive Gruppen. Diese haben den Vorteil, dass Betroffene und Angehörige der Gruppen ihre eigenen Interessen vertreten können. Diese Angebote im Rahmen des Konzeptes fördern und decken bei den Betroffenen und deren Angehörigen wertvolle Kompetenzen auf (vgl. ebd., S.109-112).

4.2 Gemeinwesen-Ansatz

Der Gemeinwesen-Ansatz hat im Zusammenspiel mit der Sozialen Arbeit einen seiner Ausgangspunkte in den Armutsquartieren Amerikas. Auch hier spielte die

Eingliederung von Benachteiligten eine große Rolle und galt als Zielsetzung. Unter den Begrifflichkeiten „community organization“ und „community development“ wurde die Gemeinwesenarbeit in den 1960er Jahren in den USA als ein Hilfsansatz angenommen.

Die Gemeinwesenarbeit hat im Zusammenhang mit Inklusion eine große Bedeutung als ein Gegengewicht zur Einzelfallhilfe. Dieser Ansatz konzentriert sich auf strukturelle Veränderungen im direkten sozialen Umfeld und seinen Netzwerken sowie auf die Förderung der Selbstorganisation. Durch die inklusive Soziale Arbeit soll es zu einer Reduzierung von sozialen Vorurteilen und zur Behebung von Barrieren kommen. Um jedoch eine gelingende Soziale Arbeit praktizieren zu können, sind methodische Basiskompetenzen von hoher Wichtigkeit. Förderliche Ansatzpunkte der Inklusion im Zusammenhang mit der Gemeinwesenarbeit sind zum Beispiel die Errichtung von Räumen für unterschiedliche Kulturen und sozialen Gruppen, das Herausfinden von Teilhabebarrrieren und die damit verbundene Überwindung dieser in der Öffentlichkeit und die Unterstützung sozialer Netzwerke in Hinsicht auf Inklusion und deren Ziele (vgl. ebd., S.112-115).

4.3 Systemischer Ansatz

Legen wir den Gemeinwesen-Ansatz und seine Erkenntnis zur Bedeutung der sozialen Beziehungen zugrunde, so wird deutlich, dass der Mensch sich nur in seiner Umwelt entwickelt, in seinen Beziehungen zu verstehen ist und die Veränderungen seines Lebenskontextes von zentraler Bedeutung für das gelingende Leben ist (Balz u.a. 2018, S.115)

Diese Annahme lässt auf ein Zusammenschließen des Gemeinwesen- und des Systemischen Ansatzes führen. Seine Wurzeln hat der Systemische Ansatz in psychosozialen Berufen, wo er als ein Unterstützungsangebot für Familien gilt. Mit der Zeit und einige Weiterentwicklungen später hat sich der Ansatz ausgebreitet. Zum Einsatz kommt er nun auch in Settings von Gruppen, Paaren oder auch Einzelklient*innen. So ist er beispielsweise auch in der Sozialen Arbeit wiederzufinden. Die Arbeitsweise bei diesem Ansatz richtet sich nach den systemischen Grundhaltungen und Grundsätzen, den abwechslungsreichen Methoden in Beratungen und Therapien sowie den verschiedenen Regeln der Gestaltung des Settings und des Hilfeablaufes. Ein wichtiger Grundsatz hierbei ist die Eigenständigkeit der Systeme und eine realitätstreue Wirkung der Sprache in Prozessen, in welchen Interaktion und Austausch untereinander stattfindet. Zur Wahrnehmung der eigenen

Position in Hilfeprozessen ist eine offene und partnerschaftliche Aufnahme grundlegend. Ziel des systemischen Ansatzes ist es, den Betroffenen die Möglichkeit zu geben, sich selbst wahrzunehmen und aus eigener Kraft ihre Ressourcen zu finden, um eine gelingende und gegenseitig wertschätzende Arbeitsbeziehung aufzubauen und zu gestalten.

Für die inklusive Soziale Arbeit hat der Systemische Ansatz einen hohen Stellenwert. Einerseits gibt dieser Ansatz einen umfassenden Einblick auf das gesamte Sozialsystem wie beispielsweise Familie, Schule und das soziale Umfeld, andererseits zielt er auf eine beziehungsorientierte Arbeit zwischen Klient*innen und Sozialarbeiter*innen ab (vgl. ebd., S.115ff.).

5 Hundegestützte Soziale Arbeit

Wer als Kind mit einem Tier aufwuchs, profitiert auch als Erwachsener, vor allem als älterer Mensch von der heilsamen Wirkung der Tiere. Wer als Kind niemals Kontakt zu einem Tier fand, dem bleibt es in der Regel das ganze Leben fremd (Buck-Werner, Greiffenhagen 2018, S.67).

5.1 Begriffliche Annäherung

„Seit Jahrtausenden profitieren wir Menschen- größtenteils unbewusst- von der Anwesenheit von und der Kameradschaft mit Tieren“ (Beetz, u.a. 2021, S.14). Die Entwicklung der tiergestützten Intervention begann in den 1970`er Jahren in Oregon (USA) mit der Forschung zu Beziehungen zwischen Menschen und Tieren. Folglich entstanden maßgebliche Richtlinien für den Einsatz von Tieren im Sozial- und Gesundheitswesen, welche durch die ISAAT (International Society for Animal Assisted therapy) erstellt und international etabliert wurden. Die Gründung der ISAAT, und infolgedessen auch der ESAAT (European Society for Animal Assisted therapy), verfolgt eine Zielsetzung die Vereinheitlichung der Begrifflichkeiten, Qualifizierungen und Tätigkeitsbezeichnungen im tiergestützten Bereich. Die Weiterbildungen und Begriffe sind nicht geschützt, so dass große Unterschiede in den Angeboten und Wissensständen vorliegen. Kirchpfering kritisiert stark, dass diese Vereinheitlichung bisher nicht geschaffen wurde (vgl. Kirchpfering 2018, S.11-15). Beetz, Turner und Wohlfarth, die im Bereich tiergestützter Interventionen forschen und in Gremien deren Weiterentwicklung vorantreiben, begründen ihre Kritik mit den vielfältigen

Einsatzfeldern im Sozial- und Gesundheitsbereich. Die Arbeitsfelder sind schwer miteinander vergleichbar und verfolgen unterschiedliche Ziele. Weiterhin führt der Mangel rechtlicher Grundlagen zu einer Vielfalt verschiedenster Begriffe und Qualifizierungen (vgl. Beetz, u.a. 2021, S.18).

Eine grundlegende begriffliche Zuordnung wurde 2014 durch die IAHAIO (International Association of Human Animal Interaction Organizations) geschaffen.

„IAHAIO ist die führende globale Assoziation von Organisationen, die sich mit der Förderung des Gebietes der Mensch-Tier Interaktion, mit Forschung, Aus- und Fortbildung und Zusammenarbeit der Mitglieder, Meinungsbildner/Behörden, klinischen Praktiker, weiteren Mensch-Tier-Interaktion Organisationen und der allgemeinen Öffentlichkeit, befasst“ (Dr. Beetz u.a., 2018). Die IAHAIO setzte sich als Ziel eine Arbeitsgruppe zu gründen um ein Zusammenspiel verschiedenster Organisationen zu ermöglichen und eine Vereinheitlichung zu schaffen. Folgende Unterscheidungen wurden entwickelt:

Tiergestützte Intervention wurde als Überbegriff für jede zielgerichtete, geplante Einheit anerkannt. Tiere werden im medizinischen, therapeutischen und sozialen Bereich zur Erreichung der Ziele eingesetzt. Unter dem Oberbegriff der tiergestützten Interventionen, der jegliche Form der Interaktion zwischen Hund und Mensch im sozialen Bereich beschreiben kann, werden vier weitere Tätigkeitsfelder im Umgang mit Tieren unterschieden. Diese nennen sich: die tiergestützte Therapie, die tiergestützte Pädagogik, das tiergestützte Coaching und die tiergestützte Aktivität (vgl. Beetz, u.a. 2021, S.19ff.).

Die tiergestützte Therapie wird von therapeutisch, medizinisch ausgebildeten Personen mit zusätzlich tiergestützter Qualifikation durchgeführt. Eine tiergestützte Qualifikation beschreibt die Ausbildung eines Mensch-Hund Teams vorbereitend auf die zukünftigen Einsätze. Die Einheiten verfolgen bestimmte therapeutische Zielsetzungen, welche schriftlich dokumentiert werden. Die Fachkraft benötigt, zusätzlich zu den zertifizierten Grundausbildungen ihres Fachgebietes, Kenntnisse über das eingesetzte Tier. Umfassende Kenntnisse sind beispielsweise körpersprachliche Signale deuten zu können, darauf adäquat zu reagieren, Bedürfnisse und Gesundheit des Tieres zu beachten, sowie die Anleitung zwischen Klient*innen und Tier zu schaffen (vgl. ebd., S.19ff.).

Die tiergestützte Pädagogik bezieht sich auf professionell ausgebildete Pädagog*innen und Lehrpersonen, welche tiergestützte Interventionen durchführen

und anleiten. In der Zusammenarbeit zwischen Hundeführer*in, Klient*in und Hund werden Ziele für die pädagogische Maßnahme definiert. Auch diese Definition erfordert zur Durchführung adäquate Kenntnisse zum Tier und eine passende Anleitung zwischen Klient*innen und Hund.

Tiergestütztes Coaching bezieht sich ebenso auf die bereits genannten Grundlagen tiergestützter Interventionen durch die Zielsetzung der Unterstützung von Klient*innen. In diesem Fall ist die Voraussetzung eine qualifizierte Coachingzertifizierung mit Fachkenntnissen über das Tier und adäquater Anleitung und Vermittlung.

Die tiergestützte Aktivität unterscheidet sich grundlegend von den anderen Interventionen, da ein qualifiziertes Mensch-Hund-Team nicht nötig ist, jedoch empfohlen wird. Motivationale, bildende oder entspannende Ziele werden durch diese Einheiten verfolgt. Ein vorbereitendes Training für den Einsatz und einen Wesenstest des Hundes sollten vorab geklärt sein. Jedoch können tiergestützte Aktivitäten auch durch qualifizierte Fachkräfte stattfinden und sind dann nach Fachgebiet in die jeweilige Definition einzuordnen (vgl. ebd., S.19ff.).

Kritik an den Ausführungen der Definitionen beschreibt Kirchpfening anhand fehlender Bezugspunkte zu bestimmten Thematiken der Sozialen Arbeit. Bezüge zur Sozialarbeit und Gemeinwesenorientierung sowie zum systemischen Ansatz mit Einbezug des Umfeldes werden kaum hergestellt (siehe Kapitel 4.3). Es wird deutlich, dass viele unterschiedliche Professionen mit verschiedenen Sichtweisen sich nicht auf vergleichbare Begrifflichkeiten einigen können. Aus diesem Grund sind hundegestützte Methoden auf eigene Erklärungsmodelle, Ideen und Konzepte angewiesen (vgl. Kirchpfening 2018, S.14).

5.2 Grundlegende Konzepte

Hunde begleiten die Menschen bereits seit der Altsteinzeit als Wächter, Jäger oder Hirte. Im Lauf der Zeit entwickelten sie sich von Tieren mit physischen Nutzaufgaben hin zu einem Familienmitglied. Hunde erfüllen damit menschliche Bedürfnisse auf emotionaler Ebene. Sie vermitteln Wärme und Geborgenheit. Sie beeinflussen das Leben positiv durch Beistand und Treue, zudem bieten Hunde eine Aufgabe im Alltag. Sie verhelfen zu Fürsorge und Motivation. Den Prozess der Entwicklung des Hundes vom Wildtier Wolf hin zum Haustier nennt man Domestizierung (vgl. Mutschler; Wohlfarth 2022, S.45-48).

Für tiergestützte Interventionen ist die Domestizierung des Hundes zum Familienmitglied von großer Bedeutung, denn die Funktionen des Hundes auf emotionaler Ebene werden in der tiergestützten Sozialen Arbeit zum Vorteil für Klient*innen und Hundeführer*in genutzt. Der tiergestützten Arbeit liegen wissenschaftliche Konzepte zugrunde, die im folgenden Kapitel erläutert werden (vgl. Buck-Werner, Greiffenhagen 2018, S.20ff.).

5.2.1 Biophilie

Der Begriff Biophilie setzt sich aus den Teilbegriffen „Bio“ - für die Natur stehend - und „Philie“ - mit der Bedeutung Vorliebe oder Neigung zusammen. Der Schöpfer des Begriffs, Erich Fromm, beschreibt Biophilie wie folgt:

Die Biophilie ist die leidenschaftliche Liebe zum Leben und allem Lebendigen; sie ist der Wunsch, das Wachstum zu fördern, ob es sich nun um einen Menschen, eine Pflanze, eine Idee oder eine soziale Gruppe handelt. Der biophile Mensch baut lieber etwas Neues auf, als dass er das Alte bewahrt. Er will mehr sein, statt mehr zu haben (Fromm 1973, S.331).

Im Jahr 1984 veröffentlichte der Sozialbiologe Edward O. Wilson sein Werk „Biophilia“. Er beschreibt darin das innere Bedürfnis der Menschen eine Verbindung mit der Natur einzugehen. Nach seinen Erklärungen ist diese Liebe zur Natur in den Menschen genetisch verankert (vgl. Wilson 2003, S.31f.).

Durch Kellert, der gemeinsam mit Wilson die Biophilie erforschte, wurde der Biophilie-Effekt in neun Kategorien eingeteilt, welche von Bedeutung für die tiergestützte Arbeit sind. Beginnend mit dem utilitaristischen Aspekt, der Natur als nützlich für den Menschen darstellt, um seine Bedürfnisse zu befriedigen und zu überleben. *Der Naturalistische Aspekt* beschreibt die Verbindung zwischen Mensch und Natur in Zusammenhang mit der Wirkung, welche sie auf unseren Organismus hat. Die Natur lässt Menschen entspannt fühlen, stärkt das Wohlbefinden und bietet Sicherheit. In diesem Bezug ist *der ästhetische Aspekt* bedeutend, denn dieser trägt zur ähnlichen Wirkung bei. Es wird eine unbewusste Verbindung zur Natur hergestellt durch die Achtsamkeit, mit welcher die Natur betrachtet wird. *Der ökologische, wissenschaftliche Aspekt* widmet sich dem Wissenserwerb von Prozessen und Wechselwirkungen in der Natur. Dadurch wird das Interesse geweckt und die Beobachtungsgabe gefördert. Mit *dem symbolischen Aspekt* nutzt der Mensch die Natur als Kommunikationsmittel um metaphorisch Dinge zu beschreiben, wie beispielsweise das offene Kommunizieren von Gefühlen. *Der humanistische Aspekt* beschreibt die emotionale Verbindung mit

bestimmten Teilen der Natur. Häufig sind dies Tiere, zu welchen eine Beziehung aufgebaut wird. Sie können dazu beitragen Empathie und Fürsorge aufzubauen und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu vermitteln. *Der moralistische Aspekt* definiert die Verantwortung, den Schutz und die Achtung der Natur, wohingegen der *Dominanz-Aspekt* die Macht- und Kontrollausübung des Menschen gegenüber der Natur darstellt. Abschließend zeigt der *negativistische Aspekt* menschliche Unsicherheiten oder Ablehnungen gegenüber besonderen Teilen der Natur, wie Spinnen. Die Natur lernt uns dadurch einen Umgang im Alltag mit den bestimmten Dingen (vgl. Schneider; Vernooij 2018, S.6f.).

Zusammenfassend beschreibt Arvay, der noch heute die Wirkung der Natur auf Menschen durch den Biophilia-Effekt erforscht: „Der Mensch kommt aus der Natur, entwickelt sich in ihr und im Wechselspiel mit ihr. Er ist daher als Teil der Natur zu betrachten, so wie alle anderen Lebensformen“ (Arvay 2023, S.17f.).

5.2.2 Du-Evidenz

Das Konzept der Du-Evidenz liefert Erklärungen für die sich bedingend, wechselseitige Beziehung zwischen Menschen und Tieren, die sich kaum von einer zwischenmenschlichen Beziehung unterscheidet (vgl. Buck-Werner; Greiffenhagen 2018, S.22-25).

Die Voraussetzung für eine Beziehung zwischen zwei Individuen ist: zu verstehen, wie der andere kommuniziert und verstanden zu werden. Beziehungen sind mit höher entwickelten Tieren, wie Hunden möglich. Hunde haben die Fähigkeit menschliches Verhalten einzuschätzen. Darüber hinaus verbindet Mensch und Hund die Fähigkeit die gleichen Emotionen zu verspüren (vgl. Mutschler; Wohlfarth 2022, S.53f.). Der ähnliche Aufbau der Gehirnstrukturen, der Charaktere und des Stressmanagements bei Hund und Mensch ist ausschlaggebend für die Kommunikation zwischen den Individuen. Die Gehirnstrukturen im sozial-emotionalen Bereich sind zuständig für die Steuerung des Sozialverhaltens und des Umgangs mit Stress. In dem Zusammenhang ist das limbische System von Bedeutung, welches für die Regulation der Gefühle zuständig ist. Resultierend entsteht bei Hund und Mensch die Empathiefähigkeit durch das Verarbeiten der Emotionen im Stirnhirn. Das Verhalten bei Stress im menschlichen und hündischen Organismus resultiert aus zwei zusammenhängenden Prozessen im Körper. Zuerst gelangen spezielle Botenstoffe von dem Hypothalamus in die Hirnanhangdrüse. Daraus erfolgt eine Hormonfreisetzung, welche für die Stimulation

der Nebennierenrinde sorgt. Kortisol wird freigesetzt und verteilt sich im Körper. Daraufhin wird der Entscheidungsprozess Angriff oder Flucht im Gehirn hervorgerufen. Zeitgleich wird das sympathische Nervensystem tätig, welches den Körper durch Ausschuss von Adrenalin aktiviert. Somit ist wissenschaftlich belegt, dass Mensch und Hund auf ähnliche Weise denken und fühlen. Das Ergebnis ist eine gegenseitige Identifikation der Individuen und die Möglichkeit der Kommunikation auf sozio-emotionaler Ebene zwischen ihnen (vgl. ebd., S.53-56).

Mit dem Erklärungsmodell ist gegeben, dass Menschen höher entwickelte Tiere als „Du“, somit als eigenständiges Individuum; anerkennen können (vgl. ebd., S.53). „Das zuerst unbekannte Gegenüber wird zum Du, wenn die vorherige Anonymität verloren geht und stattdessen die Erkenntnis von Individualität und Wesensmerkmalen zum Vorschein kommt“ (ebd., S.53). Die Erfahrung des "Du" beruht auf der subjektiv empfundenen Nähe zueinander, ist aber individuell ausgeprägt. Namensgebungen bei Tieren können dazu führen, dass Menschen sie als eigenständiges Lebewesen sehen und dadurch Hunde personifiziert werden im Gegensatz zu Nutztieren, wie beispielsweise Schweinen. Deshalb ist es oft leichter Empathie für Haustiere aufzubringen, als für Nutztieren (vgl. Beetz u.a. 2021, S.36f.).

Schlussfolgernd ist erkennbar, dass die Du-Evidenz voraussetzend nötig ist, um tiergestützt arbeiten zu können. Trotz dessen muss zwischen Hund und Klient*in erst einmal eine Beziehung aufgebaut werden, welche auf gemeinsamen Erlebnissen beruht (vgl. Mutschler; Wohlfarth 2022, S.53).

5.2.3 Bindungstheorie

Als Bindung wird, laut Bowlby, eine langanhaltende, enge Beziehung zu anderen Menschen instinktiv aufgebaut, welche Sicherheit und Beistand in herausfordernden Situationen bietet. Bindung stellt ein Grundbedürfnis in jedem Menschen dar, nach dem gestrebt wird. Die Sicherheit der Bezugsperson eröffnet die Möglichkeit die Umwelt zu entdecken. Bei Unsicherheiten tritt keine Exploration auf und die Nähe zur Bezugsperson wird gesucht (vgl. Bowlby 2021, S.98ff.). Die Erkenntnis zeigt, dass Explorations- und Bindungsverhalten wechselseitig zueinander sind. Das Bindungsverhalten von Kindern ist individuell angepasst an die Erfahrungen des Kindes, welches es auf Grund des Verhaltens seiner Bezugsperson macht. Diese unterschiedlichen Verhaltensweisen im Zusammenhang mit der Bindung nennt man Bindungsmuster (vgl. Lengning; Lüpschen 2019, S.11f.). Die folgenden Ausführungen

zu dem Bindungsmuster zwischen Menschen sind für Hund-Mensch-Beziehungen ebenso zutreffend. Vorerst wird grundlegend die Bindungstheorie aufgezeigt, um eine Wissensgrundlage zu schaffen. Anschließend wird ein Zusammenhang zu tiergestützten Interventionen hergestellt.

Lengning und Lüpschen erläutern, dass 1969 Ainsworth und Witting diese Bindungsmuster erforschten. Bei den Untersuchungen wurden Mutter-Kind-Bindungen untersucht, wobei das Kind, selbstständig, in Anwesenheit der Mutter und einer fremden Person explorieren sollte. Im weiteren Verlauf verließ die Bezugsperson den Raum und die fremde Person blieb bei dem Kind. Nach wenigen Minuten begrüßte die Mutter das Kind wieder und der Verlauf wurde ähnlich wiederholt. Das Kind wurde wieder von der Mutter getrennt und eine fremde Person betrat nach einigen Minuten alleinigen Spielens den Raum. Zuletzt wurde wieder die Mutter hinzugeholt. Die Dauer der einzelnen Sequenzen variierte stark je nach Reaktion des Kindes. Aus diesen Beobachtungen konnten drei Bindungstypen entwickelt werden. Der unsicher-vermeidende Bindungstyp, welcher wenig Stress bei der Trennung von der Bezugsperson zeigt, weiter exploriert und auch eine Begrüßung bei der Wiedervereinigung meidet. Das unsicher-ambivalente Muster wurde dadurch deutlich, dass kein Explorationsverhalten gezeigt wurde und extremer Stress bei der Anwesenheit einer fremden Person entstand. Gesteigert wird der Stress durch die Trennung von der Mutter. Bei Rückkehr der Mutter zeigt sich ambivalentes Verhalten und die Kinder können sich schwer beruhigen. Der sichere Bindungstyp wird charakterisiert durch eine enge Bindung zu der Bezugsperson und entstehendem Stress durch die Abwesenheit dieser. Bei der Wiedervereinigung sucht das Kind aktiv Nähe. Schlussfolgernd ist erkennbar, dass die Bindungsmuster abhängig vom Verhalten der Bezugsperson sind und daraus resultierend das Kind erfahrungsgemäß reagiert. Bei dem unsicher-vermeidenden Muster ist ersichtlich, dass sie in herausfordernden Situationen nicht auf ihre Bezugsperson als Sicherheit zurückgreifen können, da sie von dieser Zurückweisung erfahren haben. Der unsicher-ambivalente Typ zeigt, dass auch Bezugspersonen häufig ambivalent handeln. Sie schwanken häufig zwischen Überfürsorge und Nachlässigkeit. Im Fall eines Kindes mit sicherem Bindungsmuster bieten die Bezugspersonen in herausfordernden Situationen die nötige Sicherheit und Souveränität (vgl. ebd., S.15-21).

Bindungen sind von großer Bedeutung für die menschliche Gesundheit. Sie legen den Grundstein für emotionale Regulierung, Sozialverhalten und die Selbsteinschätzung.

Mit dem vorherigen Modell der Du-Evidenz ist bewiesen, dass Bindungen zu Hunden möglich sind. Der Mensch hat das Bedürfnis, auch zu anderen Lebewesen Bindungen einzugehen. Beobachtungen zeigen, dass Kinder in Stresssituationen aktiv die Nähe von Hunden suchen, da diese Ruhe und Sicherheit bieten können (vgl. Olbrich; Otterstedt 2003, S.80-84). Die daraus entstehenden Wirkungen der Bindungen zwischen Menschen und Hund werden im Gliederungspunkt der sozialen und emotionalen Wirkungen aufgefasst (s. Kapitel 6.4).

6 Wirkung

Viele Kinder haben den Wunsch nach einem eigenen Haustier. Am Anfang des Lebens von Kindern sind viele Verhaltensweisen und Bedürfnisse zwischen Hunden und Kindern sehr ähnlich. In der momentanen Gesellschaft gibt es auch eine Reihe von Gründen, die plausible Erklärungen für die Haltung von Hunden und den Nutzen von Hunden für Kinder liefern. Durch die geringeren Geburtenraten haben Kinder weniger Sozialkontakte in ihrem Lebensumfeld. Außerdem führt die geringe Anzahl von Kindern auch zu weniger gesellschaftlicher Akzeptanz beispielsweise bei dem Lärmpegel. Der Kontakt zur Natur wird häufig verloren durch Medienkonsum und einen Überschuss an Beschäftigungsmöglichkeiten. Viele Familienkonstrukte verändern sich oder zerbrechen. Der damit einhergehende Erziehungsauftrag verändert sich durch Trennung der Familie oder andere Gründe. Tiere können das Problem durch die Fähigkeiten und Eigenschaften, welche sie mit sich bringen, verringern (vgl. Buck-Werner; Greiffenhagen 2018, S.68).

6.1 Biologisch-psychische Wirkungen

Die Wissenschaftler Friedmann und Katcher, die Forschungen zu gesundheitlichen Wirkungen von Haustieren durchführten, entdeckten 1980, dass Hunde sich positiv auf unseren Körper auswirken. Innerhalb der Forschungen mit 92 Patient*innen besaßen 53 Teilnehmende Haustiere und 39 Personen keine Haustiere. Anhand von Untersuchungen mit herzkranken Menschen wurden die sozialen und biologischen Effekte von den jeweiligen Tieren auf die Patienten erforscht. Ihre Nachweise sind nicht quantitativ verwertbar, doch die Beobachtungen zeigten, dass Haustiere einen gesundheitsfördernden Effekt durch ihren Nutzen als Begleiter im Alltag gegen

Einsamkeit haben. Hunde haben durch ihre Domestizierung eine engere Bindung zu Menschen und sind ein wirkungsvoller Partner (s. Kapitel 6.4.1). Hunde bringen eine im Alltag anfallende Verantwortung mit, welche sich auf den Körper durch eine routinierte Aufgabe und Bewegung auswirken kann. Abhängig sind die Ergebnisse von der Art des Haustieres und von dem Umgang mit diesen. Weiterhin entdeckten sie den Effekt der Blutdruck- und Herzfrequenzsenkung durch physischen Kontakt mit Tieren (vgl. Schneider; Vernooij 2018, S.146f.).

Aufbauend auf den Forschungen von Friedmann und Katcher erforschte Linda Handlin 2010 die Wirkungen von zwischenmenschlichen Interaktionen gegenüber Hund-Mensch-Interaktionen. Erkenntnisse zeigten, dass Hormone in unserem Körper für die körperlichen Reaktionen verantwortlich sind. Kortisol als Stresshormon sorgt für den Anstieg des Blutdrucks und dient dazu, Stress zu bewältigen. Handlin erforschte, dass Mensch-Hund-Kontakte zu einem Sinken des Kortisolwertes führten und die Menschen entspannter im Umgang mit dem Hund waren, weniger Grenzen gegenüber dem Hund zeigten und mehr positive Emotionen, wie Liebe und Freude ausgedrückt wurden (vgl. Handlin 2010, S.52-57).

Sie entdeckte, dass der Oxytocinausstoß bei physischen Interaktionen mit Hunden in Zusammenhang mit Blutdruck- und Herzfrequenzsenkung steht. Bei steigendem Oxytocinwert durch die Mensch-Hund Interaktion stellte sie fest, dass Cortisol- und Insulinwerte sanken. Sie beobachtete, dass die Menschen sich entspannten und immer wieder die Nähe zum Hund suchten, je höher der Oxytocinwert war. Durch den geringen Cortisolwert empfanden sie geringen Stress und achteten weniger streng auf den Hund. In den Forschungen stellte sie fest, dass sich Hund und Mensch gegenseitig positiv beeinflussen und nach dem Ansteigen des Oxytocinspiegels die Interaktion gesucht wird. Mit ansteigendem Oxytocinwert wurde der Hund für den Mensch immer mehr zum Partner und negative Aspekte rückten in den Hintergrund. Im Vergleich zu der erforschten Mutter-Kind-Bindung entdeckte Handlin gleiche körperliche Reaktionen wie bei Interaktionen zwischen Hund und Hundehalter*in (vgl. ebd.). Diese Untersuchungen lassen sich nur bedingt auf den Kontakt mit Klient*innen übertragen, da Hunde zunächst keine Bindung zu den Klient*innen haben. Trotzdem strebt der Mensch nach der Befriedigung von Grundbedürfnissen, wie z.B. Körperkontakt. Das Bedürfnis begünstigt die Arbeit mit Hund und schafft positive Erfahrungen für die Klient*innen. Vorteilhaft ist durch die aufkommende positive Stimmung das Öffnen gegenüber dem*der fremde*n Sozialarbeiter*in (vgl. Mutschler; Wohlfarth 2022, S.59).

Ein weiterer beachtenswerter Aspekt, welcher einen Beitrag zu einer entspannten Atmosphäre liefert, ist das Schlafen oder Ruhen eines Hundes innerhalb einer Interaktion von Klient*in und Sozialarbeiter*in.

Ruhende und schlafende Tiere sorgen für Beruhigung beim Menschen. Dieser Prozess nennt sich Neuroreception. Begründungen für diesen Vorgang findet man in der Natur des Menschen, welche darauf ausgelegt ist, dass unruhige Tiere Gefahren und Warnungen verkörpern. Tiere wittern Gefahren eher als Menschen, wodurch der neurophysiologische Prozess unterbewusst beim Menschen abläuft, um die Gefahrensituation zu bewältigen. Im Gegenzug symbolisiert ein ruhendes Tier Schutz und Sicherheit. Schlussfolgernd können Hunde eine entspannende Wirkung auf den Menschen haben. Im entspannten Zustand ist der Mensch in der Lage Lern- und Denkprozesse anzuregen, was einen weiteren positiven Effekt darstellt (vgl. Kohlmeier 2023, S.29).

6.2 Spiegelneuronale Effekte

Der Erklärungsansatz der Spiegelneuronen ist in der neurobiologischen Wissenschaft entstanden. Der Prozess entsteht durch Gehirnzellen, welche eine Simulation der beobachteten Verhaltensprozesse anderer Individuen erzeugt. Voraussetzung für den Prozess ist ein weitverzweigtes Nervensystem im Gehirn. Mithilfe der Präsenz von anderen Individuen wird das Nervensystem aktiviert.

Demnach dient der Prozess dazu, dass die beobachtenden Individuen sich in die Person hineinversetzen, welche ihre Verhaltensweise offenbart. Beispiele für die spiegelneuronalen Prozesse sind Gähnen oder Lachen, wobei Lachen einen positiven Effekt auf den Körper hat, und Stress reduziert. In tiergestützten Interventionen ist das Lachen eine effektive Strategie, um die Stimmung zu lockern. Situationen mit Hunden können dafür sorgen, dass Klient*innen Situationen zwischen Sozialarbeiter*in und Hund beobachten, welche zum Lachen anregen. Resultierend ist durch das entspannte Setting ein Beziehungsaufbau erleichternd möglich. Weitere Ausführungen dazu werden in 6.4 erläutert (vgl. Buck-Werner; Greiffenhagen 2018, S.38).

Eines der wichtigsten Beziehungsmerkmale ist das Verstehen des Anderen, das sich aus den kleinsten Verhaltensweisen ableiten lässt. Eine Stärke des Hundes ist es den Menschen zu lesen und über die Körpersprache mit ihm zu kommunizieren. Das Wahrnehmen von unseren körpersprachlichen Zeichen ist für die Hunde im

Zusammenleben mit dem Menschen alltäglich. Durch ihre Intuition, welche aus Erfahrungen in bereits bekannten Situationen resultiert, reagieren sie in vielen Situationen abgestimmt auf das Bedürfnis des Menschen (vgl. Mutschler; Wohlfarth 2022, S. 57f.).

Bezugnehmend zu tiergestützten Interventionen ist der Ansatz des „Spiegelns“ insoweit von Bedeutung, dass Mensch und Tier darüber kommunizieren und sich verstehen. Der Hund kann erkanntes Verhalten oder Gefühle des Menschen spiegeln. Klient*innen spüren das ihnen zukommende Verständnis und empfinden eine Sympathie zu dem Hund. Daraufhin kann eine Beziehung zueinander aufgebaut oder gestärkt werden (vgl. Schneider, Vernooij 2018, S.13). Abschließend zu diesem Kapitel ist deutlich, dass verschiedenste Ansätze zum Tragen kommen, um Erklärungen zu liefern, weshalb die tiergestützte Arbeit mit Hunden bedeutend und erfolgreich für Klient*in und Sozialarbeitende ist.

6.3 Anthropomorphismus

Der Anthropomorphismus beschreibt die Vermenschlichung von Nichtmenschlichem wie beispielsweise Tieren (vgl. Dudenredaktion o.J.).

Es werden Tieren menschliche Züge, Gefühle und Denkweisen zugeschrieben. Der Prozess geschieht unterbewusst und wirkt sich positiv auf die emotionale Beziehung aus. Aus diesem Grund ist er vorteilhaft für den Kontakt zwischen Klient*innen und Hund. Sozialarbeiter*innen im tiergestützten Bereich sollten Anthropomorphismus kennen und den Spagat von zwischenmenschlicher Kommunikation und Kommunikation mit dem Hund bewältigen können. Aufbauend auf den Prozessen der Spiegelneuronen können Verhaltensweisen des Hundes zu Fehldeutungen in der Kommunikation zwischen Hund und Klient*in führen. Ein Beispiel dafür ist das Gähnen beim Hund, welches wir Menschen mit Müdigkeit verknüpfen. Der Hund symbolisiert damit allerdings kontextabhängig Stress. Fehldeutungen können in dem Fall gefährlich werden. Mit Hilfe passender Anleitung der Sozialarbeitenden können Adressat*innen viel über hündische Kommunikation lernen und die Wirkungen tiergestützter Arbeit können sich durch das Erlernen kommunikativer Interaktion und Rücksichtnahme entfalten. (vgl. Mutschler; Wohlfarth 2022, S.95).

6.4 soziale und emotionale Wirkungen

Tiere reizen zum Lächeln und Lachen, zu Bewegung und Spiel. Aus einem kleinen Stubenhocker kann durch ein Tier auf einen Schlag ein aktives und unternehmungslustiges Kind werden. Tiere helfen Freundschaften knüpfen, und sie verbinden Großeltern, Eltern und Kinder, stiften – vor allem im Falle von Hunden und Katzen – aber auch kleine Gespräche mit wildfremden Menschen auf der Straße. Strenge Väter zeigen im zweckfreien Spiel mit Kind und Tier vielleicht eine andere, weichere Seite von sich als im sonstigen pädagogischen Umgang mit Kindern. Tiere lenken außerdem ab von Ärger und Sorgen und bieten Trost bei Stress in der Schule oder Kummer über Streitereien der Eltern (Buck-Werner, Greiffenhagen 2018, S.71f.).

Die Studien- und Ergebnislage zu den Wirkungsbereichen von Hunden und anderen Tieren ist bisher sehr unspezifisch. Wohlfarth und Mutschler begründen dies durch die Vielfalt der tiergestützten Interventionen und verschiedenste Zielgruppen, wodurch wenig Allgemeingültigkeit besteht. Selbst die Definitionen sind bisher sehr ungenau, wodurch ein großes Defizit der Entwicklung von tiergestützten Forschungen feststellbar wird. Jedoch zeigen praktische Beobachtungen und stichprobenartige qualitative Forschungen Übereinstimmungen und Zusammenhänge der möglichen Wirkungen auf, welche im Weiteren beleuchtet werden. (vgl. Mutschler; Wohlfarth 2022, S.67f.).

6.4.1 Hunde als Beziehungspartner

Die lange Entwicklungsgeschichte des Hundes veränderte seine Aufgaben bis zur heutigen Zeit. Gegenwärtig wandelt sich die Aufgabe des Hundes von einem Nutztier hin zu einem festen Familienmitglied mit differierenden Aufgaben. Hunde werden als Haustiere angeschafft, um Einsamkeit zu minimieren, eine Beschäftigung zu bieten, sich zu bewegen, sowie Wärme, Treue und Beistand zu geben. Viele weitere Funktionen werden dem Hund zugeschrieben, welche bindungsfördernd für den Menschen sind (vgl. ebd., S.46).

Bisher ist nicht nachgewiesen, dass ein Hund die „Bezugsperson“ darstellen kann, doch einige Aspekte lassen darauf schließen. Beispielsweise kann der Kontakt zu Hunden Oxytocin im Körper freisetzen, was positive Emotionen hervorruft (vgl. ebd., S.71ff.). Der fehlende menschliche Kontakt wird durch den Hund ersetzt. Er vermittelt zwischenmenschliche Beziehungen und kommuniziert mit dem Menschen als Lebewesen. Bestärkt wird der Effekt durch die evolutionäre Entwicklung des Hundes angepasst auf die menschlichen Bedürfnisse. Nähere Wirkungen zum Oxytocin ist in Kapitel 6.1 erläutert (vgl. Beetz u.a. 2021, S.31f.). In der tiergestützten Arbeit kann der Hund bei Klient*innen mit unsicherem Bindungstyp unterstützend wirken, um sich zu

öffnen und Verhaltensänderungen auszutesten. Weiterhin kann die Sozialarbeiter*in-Hund-Beziehung einen positiven Effekt auf die Beziehung zwischen Sozialarbeiter*in und Klient*in haben durch das Beobachten des fürsorglichen Umgangs des Sozialarbeitenden mit dem Hund. Der Hund dient in dem Fall als Bindungspartner in der Triade von Sozialarbeiter*in, Hund und Adressat*in (vgl. Mutschler; Wohlfarth 2022, S.71ff.).

Eine Forschungsarbeit der Arbeitsgruppe Beetz, Julius und Kotschral untersuchte die Wirkung von Hunden auf Menschen mit Bindungsstörungen, die Schwierigkeiten haben, mit Menschen in Kontakt zu treten. Dazu bekamen die 80 männlichen Probanden im Alter von sieben bis zwölf Jahren mit unsicherem Bindungsmuster die Aufgabe vor zwei fremden Personen Rechenaufgaben zu lösen und eine Geschichte zu erzählen. Um eine Unterscheidung zwischen der Wirkung eines Menschen und Hundes zu erzielen, erhielten ein Drittel der Teilnehmer eine freundliche Person zugewiesen als Unterstützung und zwei Drittel einen Hund oder Stoffhund. Der Hund hatte in dem Experiment eine spannungsmindernde Wirkung als Stoffhund oder Mensch. Die Ergebnisse variierten je nach Affinität gegenüber dem Hund und inwieweit die Probanden in Kontakt mit dem Hund traten. Die Beobachtungen zeigen, dass Hunde emotionale Stützen darstellen können, und bestätigt den Prozess des Oxytocinausstoßes (vgl. ebd., S.72f.). Deutlich wird, dass der Hund in bestimmten Bereichen ein Bindungspartner sein kann. Bindungserfahrungen haben Einfluss auf unsere Gefühle und der Zugang zu Gefühlen hat Einfluss auf unser Handeln. Bei Menschen, welche häufig negative Erfahrungen mit Bindungen zu Menschen gemacht haben, kann der Hund sehr hilfreich sein, da die negativen Bindungserfahrungen sich nicht auf Tiere übertragen. Außerdem ist von Vorteil, dass positive Bindungserfahrungen mit Hunden auf den Hundeführer*in übertragen werden können (vgl. ebd., S.61f.). Treffend zusammengefasst beschreiben Mutschler und Wohlfarth:

Die Bindungserfahrungen zu Tieren schafft Urvertrauen und innere Sicherheit, reguliert das Emotionsverhalten, aktiviert die Bildung von Wachstumshormonen und neuronalen Netzwerken und bildet das Fundament für eine emotional stabile und stressrobuste Persönlichkeit. Denn Bindung ist der Kitt, den wir fürs Leben brauchen. Was Klienten mit einem Tier erleben können, ist eine ganz besondere Bindung, etwas sehr Fundamentales, eine nahe emotionale Bindung, die den Klienten im Idealfall so festigt, dass er sicher und selbstbewusst in seinen Alltag hinausgehen kann (ebd.).

Das Zitat verdeutlicht, inwieweit Hunde einen bedeutenden Einfluss haben können. Es wird darauf hingewiesen, dass Hunde teilweise unerfüllte Bedürfnisse des Menschen

befriedigen, was den Aufbau einer Beziehung fördern kann. Im weiteren Verlauf der Bachelorarbeit (s. Kapitel 8) wird darauf tiefergehend eingegangen.

6.4.2 Hund als Eisbrecher

Kein anderes Haustier tritt in engere soziale Beziehung zum Menschen und besitzt die Fähigkeit, in direkte soziale Kommunikation mit diesem zu treten. Diese „direkte soziale Kommunikation“ ist es, die den Einsatz des Hundes in den verschiedensten sozialen Prozessen und Beziehungen so wertvoll macht. Sein Zugang ist immer authentisch, immer gleichartig und deswegen für den Klienten oder Adressaten Sozialer Arbeit nachvollziehbar (Kirchpfering 2018, S.22).

In alltäglichen Situationen fällt auf, dass Hunde als „Eisbrecher“ dienen. Menschen mit Hunden werden häufiger angesprochen und es entstehen Gespräche mit fremden Personen. Vielfache Forschungen bestätigen, dass Menschen mit Hunden mehr Sozialkontakte im Alltag haben. Begründen lässt sich das dadurch, dass Menschen in dem Gegenüber Ähnlichkeiten suchen, um eine Sympathie aufzubauen. Bei Personen mit Hund schlussfolgert man eine Affinität gegenüber Tieren und kennt daher einen Teil der Wertvorstellung einer fremden Person. Resultierend wirkt die Person bekannter. Es entsteht ein lockeres Gespräch mit thematischer Anknüpfung (vgl. Buck-Werner; Greiffenhagen 2018, S.40f.).

Für die tiergestützte Soziale Arbeit ist der Aspekt sehr bedeutend, da auch in angespannten Situationen die Stimmung durch den Hund aufgelockert wird. Klient*innen werden durch die Anwesenheit des Hundes und den thematischen Austausch über den Hund in ihrer Gefühlswelt unterstützt und Angst kann abgebaut werden. Aufgeschlossene, ruhige Hunde haben den Vorteil, dass sie durch Kommunikationsangebote mit dem Menschen körpersprachlich in Kontakt treten. Schlussfolgernd kann Vertrauen zu Hund und Sozialarbeitenden leichter aufgebaut werden (vgl. Mutschler; Wohlfahrt 2022, S.66-75). Die Studie nach Katcher und Friedmann im Kapitel 6.1 kann in Bezug auf die tiergestützte Soziale Arbeit soziale Wirkungen erzielen. Das menschliche Bedürfnis nach Körperkontakt wird durch das Streicheln des Hundes befriedigt. Sozialarbeitende können aus gesellschaftlicher, professioneller Sicht dieses Bedürfnis nicht befriedigen, doch ein Hund ist eine gute Alternative, um Körperkontakt zuzulassen. Der Prozess der Oxytocinausschüttung durch Körperkontakt wirkt sich auf Adressat*innen positiv aus. Die Adressat*innen sind gelassener, offener und erfüllt von positiven Gefühlen. Vorteilhaft ist der Effekt für Sozialarbeiter*innen, da durch den Hund eine Brücke zwischen Klient*in und

Sozialarbeiter*in gebaut wird. Der Beziehungsaufbau wird mit Hilfe des Hundes erleichtert und Adressat*innen verknüpfen Vorfremde und Zuversicht mit der weiteren Zusammenarbeit (vgl. ebd., S.59).

In meiner Beratungsarbeit im Jugendberatungshaus sahen Jugendliche und Erwachsene mir oft zu, wie ich mich um meinen alten Cocker Spaniel bemühte. Meine Fürsorge und Mitgefühl für meinen alten Hund brachten sie häufig dazu, sich in den Hund einzufühlen, aber auch mich als feinfühlig Person zu erleben (Kohlmey 2023, S.25).

Durch das aufgebaute Vertrauen und eine verlässliche Kooperation zwischen Klient*in und Hund, ist es für Sozialarbeitende einfacher eine Anknüpfung zu Adressat*innen zu erlangen, denn beide Personen stehen nun in einer Verbindung zu dem vorhandenen Hund. Adressat*innen können beobachten wie der Umgang und die Beziehung zwischen Halter*in und Hund gestaltet wird (vgl. Mutschler; Wohlfarth 2022, S.73-78). Eine psychotherapeutische Studie von Harley und Schneider zeigte, dass die Teilnehmenden durch den Hund die Atmosphäre als offener und freundlicher beschrieben. Ein gegenseitiges Bedingen und Miteinander arbeiten prägt die Beziehung laut Aussagen der Forschung. Die Adressat*innen spüren ein angenehmeres Klima, wodurch die Beziehung zwischen Hund und Sozialarbeiter*in den Aufbau von Vertrauen für Adressat*innen erleichtert. In dem Prozess spielt das Grundbedürfnis nach sozialer Akzeptanz und Zuneigung eine bedeutende Rolle. Die psychische Gesundheit ist in dem Fall abhängig von der Befriedigung des Bedürfnisses. Menschen, die Ausgrenzung oder Stigmatisierung erfahren haben, können meist schnell Vertrauen zu Tieren aufbauen, da diese nicht nach Aussehen werten oder nach gesellschaftlichen Normen verurteilen. Durch die non-verbale Kommunikation mit einem Hund, kann die Körpersprache nicht verfälscht werden und das Auftreten ist immer klar (vgl. ebd., S.71-73). Sie zeigen keine vorurteilsbehaftete Haltung, sondern Akzeptanz gegenüber jeder Persönlichkeit ohne Bewertungen. Diesen Effekt auf Menschen nennt man Cinderellaeffekt (vgl. Kohlmey 2023, S.28). Ein weiterer bedeutender Aspekt für das Sozialverhalten ist die Empathiefähigkeit. Stammesgeschichtlich ist die Entwicklung von Hund und Mensch hinsichtlich des Sozialverhaltens und der Steuerung durch das Gehirn ähnlich aufgebaut. Die emotionale Kommunikation ist abhängig von dem spiegelneuralen Prozess, welcher in Kapitel 6.2 erläutert ist (vgl. Beetz u.a. 2021, S.29ff.).

Der Grundstein für ein ausgeprägtes Empathievermögen wird durch die Bezugsperson der Kindheit gelegt. Bei Mangel und Störungen dieses Prozesses in der Kindheit

können Hunde beim Aufbau des Empathievermögens unterstützen, da sie authentische, direkte Rückmeldungen geben und klar in ihrer Kommunikation sind. Die hundegestützte Förderung der Kommunikation wird in Kapitel 8.2.4 genauer erläutert (vgl. Kohlmeier 2023, S.27f.).

Die vorab genannten Wirkungen führen dazu, dass die Selbstwirksamkeit durch gemeinsame Arbeit mit Klient*innen und Hund gefördert wird. Selbstwirksamkeit beschreibt das Bewältigen von anspruchsvollen Situationen. Grundlegend ist das Vertrauen in die eigenen Ressourcen und Fähigkeiten. Die Arbeit mit Hunden bietet verschiedenste Möglichkeiten Selbstwirksamkeit zu spüren. Einerseits durch Pflege oder Führung eines Tieres, wodurch Kontrolle entsteht sowie eine Macht über die Situation. Andererseits das Schaffen von gemeinsamen Erlebnissen, um Ressourcen zu erkennen oder zu festigen (vgl. Mutschler; Wohlfarth 2022, S.89f.). Zusammenfassend wird ersichtlich, dass Menschen mit negativen Erfahrungswerten durch den Kontakt mit Hunden und anderen Tieren ihren Selbstwert stärken, positive Erfahrungen schaffen und Einsamkeit entgegenwirken können, was zu einer Verbesserung der mentalen Gesundheit führt, da das Grundbedürfnis nach Zuneigung und Akzeptanz gegeben ist (vgl. ebd., S.73-78).

6.4.3 Hunde als Erzieher und Motivator

Bergler untersuchte 1994 durch eine Befragung von Kindern, welche Funktionen Hunde im Alltag haben. Die Forschung konzentrierte sich auf die Verhaltensweisen, die Kinder an ihren Hunden schätzen, welche Erwachsene nicht in der Lage sind zu zeigen. Die Ergebnisse zeigten deutlich, dass Hunde in bestimmten Situationen unterstützender als Erwachsene sind. Im Gegensatz zu Menschen bewerten sie nicht, sondern zeigen Akzeptanz unabhängig von gesellschaftlichen Normen. Hunde leben in der Gegenwart, weshalb sie für Kinder und Jugendliche in ihrer aktuellen Situation immer präsent sind. Kinder empfinden die Anwesenheit als einfühlend. Die Befragung zeigte, dass Kinder Angst vor Zurückweisung durch die Antwort des Gegenübers erwarten. Gegenüber Hunden haben sie diese Angst nicht, da die Erfahrungswerte der negativen Reaktionen auf Menschen bezogen sind. Zudem verhalten sich Hunde in jeder Situation authentisch und ehrlich. Sie zeigen klar ihre Grenzen und machen Kontaktangebote. Sie steigern die Lebensqualität durch gemeinsames Erleben und aktive Tätigkeiten. Hunde lehren Kindern auch, Verantwortung zu übernehmen, in den Notwendigkeiten, wie Ordnung und Zuverlässigkeit einen Sinn für Kinder und

Jugendliche ergeben. Sie benötigen Spaziergänge, Futter, Sozialkontakt und Auslastung und fordern dies auch ein. Kinder und Jugendliche lernen dadurch Verantwortung für sich selbst und ihr eigenes Handeln zu übernehmen (vgl. Möhrke 2016, S.54-61). Linda Handlin kam zu einem ähnlichen Entschluss. Laut Handlin stärkt die Pflege eines Tieres nicht nur das Verantwortungsbewusstsein, sondern zeigt auch eine Veränderung der subjektiven Wahrnehmung. Sie beschreibt ein entspannteres und positiveres Gefühl der Teilnehmenden durch die entstehenden Interaktionen. (vgl. Handlin 2010, S.52-57). Diese Wirkung kann sich ebenfalls auf die Motivation der Adressat*innen auswirken.

Aus Sicht der Klienten ist die Interaktion mit einem freundlichen Therapiebegleithund unbedrohlich und belastungsfrei. Sie wird meist von unbedingter Akzeptanz, konstanter und kontinuierlicher Zuneigung und „unkritischer“ Bewunderung geprägt erlebt. Dies führt dazu, dass der Klient Aktivitäten für den Hund oder Interaktionen mit dem Hund eher durchführen wird als [von Sozialarbeiter*innen] (d.V.) „verordnete“ (Mutschler; Wohlfarth 2022, S.80).

Belegt wurde das Einwirken von Hunden auf die Motivation von Wohlfarth mithilfe eines Experiments. Ziel dieser Durchführung war es, übergewichtigen Kindern Motivation für sportliche Aktivität zu schaffen. Der Versuch wurde jeweils einmal mit Hund und ohne Hund durchgeführt. Um ein aussagekräftiges Ergebnis zu erzielen, wurden die Kinder mit dreidimensionalen Bewegungsmessern ausgestattet, womit Aktivitäten differenziert erfasst wurden. Der Bewegungsmesser zeigte deutlich mehr Bewegung durch die Anwesenheit des Hundes, insbesondere das passive Verhalten nahm ab. Dem Experiment zugrunde liegt die Motivationstheorie von McClellands mit der Unterscheidung von expliziten und impliziten Motiven. Explizite Motive beschreiben das eigene Selbsterleben durch äußere Einflüsse, wie gesellschaftliche Normen und den sozioökonomischen Status einer Person. Aufgeschlüsselt können Faktoren wie die Prägung des Elternhauses, Freundschaften und erlebte Erfahrungen durch Erwartungen anderer eine Rolle spielen, wodurch sich das jeweilige Individuum identifiziert. Implizite Motive beziehen sich auf emotionale Präferenzen, welche in der frühen Kindheit erlernt werden. Es wird unterschieden zwischen Leistungsmotiven als Bewältigung von Herausforderungen, Machtmotiven als Gefühl von Stärke und Anschlussmotiven, die sich auf das Streben nach sozialen Beziehungen beziehen. Durch dieses frühe Entstehen sind sie non-verbal vertreten, was sich positiv in Mensch-Hund-Interaktionen auswirkt, da Hunde eher auf nichtsprachliche Signale achten. Unterbewusste Prozesse der Motivationsbeeinflussung durch die jeweiligen

Motive können auch zu Blockaden der Motivation führen durch negative Emotionen, wie Angst oder Ekel (Mutschler; Wohlfarth 2022, S.78ff.). Da Hunde implizite Motive und damit negative Emotionen beeinflussen, vermutet man, dass „eine bessere und schnellere Verbindung zwischen erfahrungs- und verbal-symbolischem System, oder einfach ausgedrückt, zwischen „Bauchgefühl“ und „Verstand“ zustande kommt“ (ebd.). Schlussfolgernd erfolgt eine Verknüpfung von Logik und Emotionalität, welche bedeutend für alltägliches Handeln ist und durch beschriebene Forschungen von Hunden unterstützt werden kann (vgl. ebd.).

7 Voraussetzungen hundegestützter Sozialer Arbeit

Der Einsatz von Hunden in der Sozialen Arbeit bedeutet eine Kooperation zwischen Menschen und Hund, also eine Begegnung zwischen verschiedenen Spezies. Notwendig sind gegenseitiger Respekt und ein verständnisvoller Umgang mit den Tieren, bestenfalls Achtsamkeit, um tiergestützte Interventionen zu ermöglichen (vgl. Mutschler; Wohlfarth 2022, S.35f.). Die Voraussetzungen für hundegestützte Einsätze sind individuell abhängig vom Qualitätsstandard und der Ausbildung. Die thematisierten Voraussetzungen bieten eine Orientierung durch die TVT (Tierärztliche Vereinigung für Tierschutz) und den folgenden Werken, welche sich mit den wichtigsten Rahmenbedingungen für Einsätze beschäftigt haben. Grundlegende Verpflichtungen für die Rahmenbedingungen liefern die Erläuterungen bezüglich der Gesetzesregelungen im folgenden Kapitel.

7.1 Rechtliche Grundlagen

Der gesetzliche Rahmen für den Schutz von Tieren ist grundlegend in § 1 des Tierschutzgesetzes geregelt, welches Tiere vor Schmerzen und Leid schützt (vgl. § 1 TierSchG). Anschließend wird im § 2 die artgerechte Haltung, Pflege und Ernährung als Pflicht des Halters geregelt (vgl. § 2 TierSchG).

Für die tiergestützte Soziale Arbeit ist in § 11 die Sachkunde verpflichtend geregelt (vgl. § 11 TierSchG). Dabei müssen die Halter*innen der ausgebildeten Hunde nachweisen, dass sie Sachkenntnisse für den Einsatz des Hundes vorweisen können. Das Gesetz liefert keine genauen Angaben zum Ablauf des Sachkundenachweises, daher entscheiden kommunale Veterinärämter die Voraussetzungen dafür. Häufig

findet eine Fachkenntnisabfrage zu Hygiene, Hundehaltung und Erziehung statt. Zusätzlich kann die Prüfung der Zertifizierung einer fachlichen Mensch-Hund-Ausbildung erfolgen (vgl. Schneider; Vernooij 2018, S.111).

Im Fall eines Unfalls oder einer Verletzung durch den Hund ist laut § 842 des Bürgerlichen Gesetzbuchs geregelt, dass der Hundehalter für jegliche Schäden an Personen oder Sachgegenständen Verantwortung trägt. Aus diesem Grund ist der Versicherungsschutz für die tiergestützten Interventionen wichtig, welche Hundeführer*innen abschließen sollten. Alternativ kann eine Klärung mit der Einrichtungsleitung bezüglich der Übernahme von Versicherungskosten stattfinden (vgl. Beetz u.a. 2021, S.67-72).

Weiterhin sind das Infektionsschutzgesetz, die Bio- und Gefahrstoffverordnung und die Lebensmittelhygieneverordnung für die Zusammenarbeit mit Hunden ausschlaggebend. In Institutionen wird ein Hygieneplan erstellt, in welchem der Infektionsschutz festgelegt wird und die Bedingungen in der jeweiligen Einrichtung geregelt sind. Darunter zählen die medizinische Versorgung mit Untersuchung auf Endo- und Ektoparasiten, Handhygiene, Raumsäuberung und Zugangsbeschränkung bei Räumen mit Lebensmitteln. Mit den Bedingungen sind viele der Kritikpunkte von Arbeitgebern gedeckt. In diesem Zusammenhang ist es je nach Einrichtung bedeutend, eine Einverständniserklärung durch einen Elternbrief oder einen Elternnachmittag einzuräumen, um Absicherungen bezüglich Allergien und Krankheitsbildern zu erhalten.

Zusammenfassend sind die genannten Aspekte wichtige Grundlagen für die Arbeit mit Hunden im sozialen Arbeitsfeld. Jedoch sind die Regelungen nicht einheitlich in den Bundesländern Deutschlands und für bestimmte Bundesländer treffen zusätzlich eigenständige Gesetze zu (vgl. Mutschler; Wohlfarth 2022, S.221). Aus diesem Anlass hat es sich die TVT zur Aufgabe gemacht Merkblätter mit Voraussetzungen und Hinweisen zu veröffentlichen, um einheitliche Richtlinien zu etablieren und eine Qualitätssicherung zu ermöglichen. In den folgenden Gliederungspunkten werden die Aspekte der TVT aufgegriffen und weitere Hinweise anderer Autor*innen berücksichtigt (vgl. Schneider; Vernooij 2018, S.109).

7.2 Triade Hund-Klient*in-Hundeführer*in

Aus einer Dyade von Klient*in und Sozialarbeiter*in entsteht durch den Einsatz eines Hundes eine Triade (s. Abbildung). Das bedeutet: aus einer Arbeitsbeziehung zwischen zwei Individuen entsteht ein System aus drei Beteiligten, welche miteinander

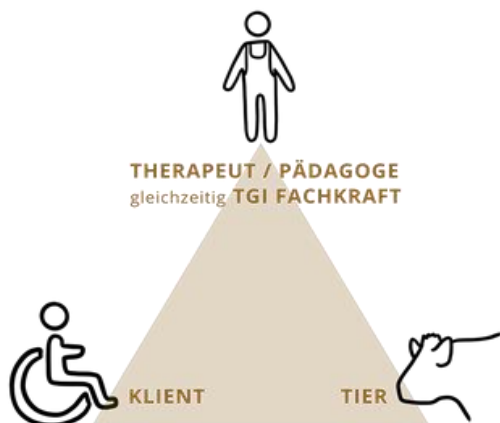


Abbildung 1: Triade Mensch-Hund-Klient (Göhring o.J.)

interagieren. Triaden eröffnen, durch das Einbeziehen des Hundes als eigenständiges Individuum, neue Möglichkeiten für Herangehensweisen und dynamischere Prozesse. Dies führt jedoch auch zu mehr Komplexität und Herausforderungen innerhalb des Prozesses, insbesondere für die Sozialarbeiter*innen. In den entstehenden Interaktionen ist der*die Hundeführer*in das

Bindeglied zwischen Klient*in und Hund, welcher durch Belastbarkeit und Problemlösungskompetenz die Situation beherrscht. Er*Sie hat eine anspruchsvolle Aufgabe in der Triade, da interdisziplinäres Wissen praktisch umgesetzt werden muss. Sozialarbeitende sollten Wissen aus dem evolutionär-biologischen Bereich, soziales und psychologisches Wissen sowie tiergestützte Kenntnisse in Zusammenhang bringen und dies praktisch umzusetzen. Trotz der Unterstützung durch den Hund sollten Herangehensweisen ohne Einbezug des Hundes im Problemlösungsprozess Beachtung finden (vgl. Mutschler; Wohlfarth 2022, S.35-39).

Der Hund als Teil der Triade ist ein unterstützender Begleiter der Sozialarbeitenden und Arbeitspartner vor allem im Bereich Beziehung und Interaktion. Der Hund ist aktiv an Prozessen beteiligt, da er innerhalb der Wechselwirkungen mit den Beteiligten kommuniziert, in Beziehungen tritt und Aufgaben ausführt. Die Wirkung von Hunden im tiergestützten Arbeitsbereich wird häufig als heilend beschrieben, da Hunde die Gefühle des Menschen wahrnehmen und adäquat darauf reagieren. Jedoch können sie keinen Sozialarbeitenden ersetzen, da sie weder Ressourcen noch Defizite kennen, sondern unterstützend helfen Ressourcen zu erkennen und den gemeinsamen Prozess von Klient*in und Sozialarbeiter*in zu stärken (vgl. ebd., S.36).

*Hunde sind spontan, authentisch, direkt, sie geben unverfälscht Rückmeldungen. Sozialarbeiter*innen dagegen müssen ihr Verhalten kontrollieren. Die Rolle der Sozialarbeitenden ist es, dass Verhalten des Klienten und des Hundes sowie deren Interaktion zu dokumentieren, zu analysieren, zu vermitteln und zu lenken (ebd.).*

Adressat*innen können durch die Anwesenheit in vielfacher Wirkung profitieren. Der Hund kann innerhalb des Prozesses durch die Wirkungsbereiche von tiergestützter Sozialer Arbeit begleitend im Beziehungsaufbau zu dem Sozialarbeitenden sein und eine vertrauensvolle Atmosphäre entwickeln, welche im folgenden Kapitel genauer erklärt wird. Klient*innen sind eher gewillt, unterstützend durch das Beisein und Nutzen eines Hundes Prozesse anzustoßen, um eingefahrene Gedanken- und Handlungsmuster zu durchbrechen (vgl. ebd., S.38f.). „Hundegestützte [Soziale Arbeit, d.V.] schöpft dann ihre Potentiale aus, wenn der Hund als Lebewesen mit all seinen Facetten in den [Prozess, d.V.] integriert und so für den Klienten zur „aner kennenden Umwelt“ wird“ (ebd., S.38).

7.3 Voraussetzung Sozialarbeiter*in

Bei der tiergestützten Arbeit mit Hunden trägt der*die Sozialarbeitende die Verantwortung über die Situation mit Klient*innen und Hund. Es bedarf einiges an Kenntnissen über Hunde, um die Körpersprache lesen zu können, Stress und Beschwichtigungssignale zu erkennen, um den Hund artgerecht einzusetzen. Gesetzlich geregelte artgerechte Haltung wird in Kapitel 7.1 beschrieben (vgl. TVT 2018, S.4ff.). In Bezug auf den eingesetzten Hund ist es notwendig vorab eine tragfähige, sichere Beziehung zwischen Hund und Halter*in aufgebaut zu haben, damit ein starkes Vertrauen beidseitig einhergeht. Der Halter sollte einschätzen können in welchen Settings der Hund eingesetzt werden kann und welche Zielgruppe passend ist. Folglich ist es bedeutend ein klares Verständnis über genetische und charakterliche Verhaltensweisen zu haben (vgl. Kirchpferning 2018, S.29). Die Fähigkeit, sich in den Hund hineinzusetzen und aus seinem Verhalten auf seine Befindlichkeiten zu schließen, ist einer der wichtigsten Aspekte, um gefährliche Situationen für Klient*innen und Hund zu vermeiden. Diese Fähigkeit nennt man Empathie, wobei ständiger Austausch und Kontaktaufnahme zwischen Menschen und Hunden nötig ist (vgl. Wohlfarth 2022, S.110). Der Hund sollte nur von seiner Bezugsperson hundegestützt eingesetzt werden und als Bestandteil des Familienlebens angesehen werden, damit eine standfeste Einschätzung in vielen Situationen möglich ist. Mithilfe der Vorkenntnisse kann eine souveräne Führung des Menschen gegenüber dem Hund gewährleistet werden. Jedoch ist für die souveräne

Führung auch der Charakter des Sozialarbeitenden von Bedeutung und das Bewusstsein über die Verantwortung (vgl. ebd.).

Das Tierindividuum selbst ist Indikator für die eigene Belastungsgrenze. Tiergestützt arbeitende Menschen müssen über die Fähigkeit verfügen, Gesundheit, Wohlbefinden und charakterliche Eignung ihres eingesetzten Tieres richtig einzuschätzen. Sie müssen in der Lage sein, Stresssignale und Anzeichen für Überforderung richtig zu deuten und Einsatzbedingungen rechtzeitig zu ändern (TVT 2018, S.8).

Die fachlichen Kompetenzen und Qualifikationen sind Grundlage für die Zusammenarbeit mit Klient*innen. Es bedarf einer sozialarbeiterischen Grundausbildung, sowie die Ausbildung zum tiergestützten Mensch-Hund-Team (vgl. Kirchpfenning 2018, S.29).

Innerhalb eines Einsatzes kommt es zu weiteren Anforderungen für den Sozialarbeitenden. Grundlegend für die Arbeit ist die Motivation mit und für Menschen zu arbeiten, im Zusammenspiel mit dem Hund. Wie im oberen Teil beschrieben, ist die Fähigkeit zur Empathie ein wichtiger Aspekt, nicht nur gegenüber dem Hund, sondern auch gegenüber dem Menschen. Hund und Klient*innen sollen Freude an der gemeinsamen Aktivität haben. Die Sozialarbeitenden sollten daher immer beide Parteien im Fokus haben und sich emphatisch in deren Perspektive versetzen, damit immer Sicherheit gewährleistet ist. Alle Beteiligten sollten sich bei der Intervention wohlfühlen. Für die Einhaltung zu sorgen ist Aufgabe des Sozialarbeitenden (vgl. Mutschler; Wohlfarth 2022, S.110). Eine Vor- und Nachbereitung der Interventionen ist erforderlich, um klare Regeln und Grenzen zu setzen (vgl. Schneider; Vernoji 2018, S.109ff.). Herausforderungen stellen unübersichtliche, eskalierende Situationen dar, welche nicht vorhersehbar sind. Der Hundeführer benötigt die Kompetenz die Situation zu managen um den Hund und die Adressat*innen zu sichern. Daher sollten Zielsetzungen in den herausfordernden Prozessen von dem Sozialarbeitenden immer wieder fokussiert werden und praktisch umsetzbar sein (vgl. Kirchpfenning 2018, S.29).

7.4 Voraussetzung Hund

Die vorausgesetzten Fähigkeiten und Rahmenbedingungen des eingesetzten Hundes sind sehr individuell zu betrachten abhängig von dem Hund und dem Einsatzbereich. Das Aussehen und die Größe ist ein bedeutender Faktor für die Zielgruppe. Das heißt einen großen schwarzen Schäferhund sollte man eher in der Jugendarbeit oder im Einsatz mit erwachsenen Menschen nutzen als mit Kindern.

Ich gehe mit dem großen schwarzen Hund in den Kindergarten. Die Erzieherinnen reißen erschrocken die Augen auf und ehe sie irgendetwas tun können, rennen alle Kinder kreischend in eine Ecke des Raumes aus der sie sich erst wieder freiwillig herausbewegen, wenn der Hund ins Auto oder einen anderen Raum gebracht wurde (Kirchpfening 2018, S.31).

Das Fallbeispiel beschreibt sehr passend, dass die Größe und die äußerlichen Merkmale unterschiedlich auf Zielgruppen wirken.

Weitere Rahmenbedingungen sind die Gesundheitsfürsorge und das Alter des Hundes. Vor Einsatz eines Hundes sollte dieser tierärztlich untersucht worden sein, ob er gesundheitlich in der Lage ist die Arbeit auszuführen. Der Hund sollte schmerzfrei leben und keine körperlichen Einschränkungen haben, auch rassespezifische Krankheiten müssen bedacht werden. Das Alter des Hundes ist unter Betracht der Zielgruppe zu beachten. Welpen sollten nicht eingesetzt werden und ältere Hunde auf Beschwerden wie Herzerkrankungen und auf das Seh- und Hörvermögens geprüft werden. Die Einschränkungen können zu Verhaltensunterschieden führen und Unsicherheiten bei dem Hund aufbauen, bei vorliegenden körperlichen Einschränkungen oder fehlenden Sinneswahrnehmungen. Vorsorglich ist es für alle Hunde im tiergestützten Bereich notwendig einen Impfschutz und Parasitenprävention aufzuweisen. In der Arbeit mit verschiedensten Menschen ist es umso wichtiger die Gefährdung von übertragbaren Krankheiten und Parasiten gering zu halten (vgl. ebd., S.34-39).

Bezüglich der Charakterzüge und des Wesens des Hundes ist ein Eignungstest und eine Grundausbildung des Hundes vorteilhaft. Grundbaustein der tiergestützten Arbeit ist eine stabile Beziehung zwischen Hund und seiner Bezugsperson, welche die tiergestützten Interventionen durchführt. Die Stabilität der Beziehung wird bestimmt durch das Vertrauen zueinander. Der Mensch sorgt für die Grenzwahrungen des Hundes, kennt seine Belastungsgrenzen und wahrt seine Ruhezeiten. Der Mensch hingegen kann auf ein ruhiges, berechenbares Auftreten des Hundes vertrauen, wenn die Grenzen gewahrt werden. Die Beziehung beruht auf gegenseitiger Kommunikation untereinander und einem Miteinander Arbeiten (vgl. ebd., S.34-39). Sozialarbeiter*innen im hundegestützten Bereich sollten ihre Körpersprache bewusst einsetzen und ausgeglichen auftreten, denn der Hund ist ein feiner Leser der Körpersprache und der Gefühle. Negative Emotionen übertragen sich sehr schnell auf ihn, was für einen Einsatz unpassend ist.

Voraussetzung für den Hund ist eine Sozialisierung im Welpenalter gegenüber anderen Hunden, Tieren, Menschen und Umwelteinflüssen. Im Umgang mit Umweltreizen sollte die Reizempfindlichkeit und -empfänglichkeit sehr gering sein. Hunde sollten in der sozialen Arbeit sehr viele Geräusche, Gerüche und Begegnungen verarbeiten, sodass hierfür eine hohe Toleranz des Hundes nötig ist. Durch fehlendes Wissen des Menschen, körpersprachlichen Signalen des Hundes zu deuten, kann es schnell zu Grenzüberschreitungen gegenüber dem Hund kommen, auf welche dieser adäquat reagieren sollte ohne aggressives Verhalten zu zeigen. Bei Dynamiken und Bewegungsreizen sollten vom eingesetzten Hund ein ruhiges und uninteressiertes Auftreten erwartet werden, da sonst gefährliche Situationen entstehen können. Vor allem Hütehunde zeigen dieses Verhalten als natürlichen Hetztrieb, welcher kontrolliert werden muss. Der Hund sollte Freude an Kontakten zu Menschen haben ohne Unsicherheiten bei Kontaktaufnahmen aufzuweisen. Die Freude an neuen Aufgaben und Lernwilligkeit sollte ein Hund in dem tiergestützten Bereich mitbringen. Jedoch ist der Hundeführer dafür verantwortlich, das Tier auf neue Situationen vorzubereiten und vorab die Einsätze zu üben (vgl. ebd.). Demnach ist vor Einsätzen ein Grundgehorsam nötig, welches auf gewissen Regeln im Alltag basiert. Beispiele hierfür können Ruhe halten und eine Orientierung am*an Hundehalter*innen sein. Die Regeln im Einsatz sind vorher für den Hund geklärt und er kennt seine Aufgabe. Der Hund muss für seine Bezugsperson im Einsatz immer abrufbar sein. Klient*innen sollten wissen, dass Hundeführer*in zwischen Hund und Adressat*innen Anleitungen vermittelt und der Hund weiß, an wen er sich wendet. Von Vorteil ist es, wenn der Hund sich von fremden Menschen führen lässt, in Anwesenheit des*der Hundehalter*in. Der Prozess zwischen Hund und Bezugsperson wird kontinuierlich fortgeführt, so dass eine Stärkung der Beziehung weiterhin erfolgt, um gegenseitiges Vertrauen zu erhalten. Außerdem wird dem Hund dadurch gezeigt, dass es positiv ist, sich auf die Bezugsperson zu konzentrieren, um verstanden zu werden. Zur Stärkung der Beziehung gehört auch, dem Tier Pausen zu gönnen und ausgleichende Aktivitäten im Alltag zu ermöglichen, die nicht auf die Arbeitstätigkeit des Hundes ausgerichtet sind. Des Weiteren lernen Hunde aus positiven und negativen Erfahrungen, daher ist es im tiergestützten Bereich umso wichtiger dem Hund positive Verknüpfungen zu bieten und negative Erfahrungen in der Arbeit zu vermeiden (vgl. Schneider; Vernooij 2018, S.105ff.).

Ein bedeutender Schlussaspekt ist, dass der Mensch seinen Hund für die Arbeit nicht aus Eigennutz einsetzt, sondern weil auch der Hund daran Spaß hat. Mit dem Erzwingen tiergestützter Arbeit kann erheblicher psychischer Schaden am Tier ausgelöst werden. Der Hund muss nicht jeden Körperkontakt zulassen und hat auch wie Menschen je nach Tagesverfassung schlechte und gute Tage. Im Rahmen des Settings sollte dies deutlich berücksichtigt werden, ohne dass es zu Zwangssituationen kommt. Jede Einheit ist individuell und die Erwartungen und Voraussetzung variabel. Bedeutend sind die Wünsche aller Beteiligten, damit es ein angenehmes, wohltuendes Klima ist (vgl. ebd., S.106-109).

7.5 Institutionelle Voraussetzung

Hundegestützte Soziale Arbeit bringt viele Risiken für Adressat*innen und Sozialarbeiter*innen mit sich. Dies bedeutet auch einen großen Stressfaktor für den Hund. Aus diesem Grund gibt es in den verschiedenen Arbeitsfeldern der inklusiven hundegestützten Sozialen Arbeit einige Voraussetzungen, welche für eine gelingende Arbeit berücksichtigt werden sollten. Das Wohl des Hundes muss bei der gemeinsamen Arbeit an erste Stelle stehen.

Bezieht man die hundegestützte Soziale Arbeit auf den Bereich der Schulsozialarbeit, so werden feste Regeln für den Umgang mit dem Therapiehund aufgestellt.

Die Arbeit in der tiergestützten Sozialen Arbeit erfordert eine Reihe von Qualitätsmerkmalen. Allgemein kann gesagt werden, dass Qualität dann erreicht ist, wenn eine erfolgreiche Arbeit durchgeführt werden kann. Wohlfahrt und Olbrich stellten dafür spezifische Standards auf: (vgl. Olbrich, Wohlfahrt 2014, S.6f.)

- *Ergebnisse tiergestützter Interventionen müssen eindeutig den Interventionsprozessen zugeschrieben werden können (Effektivität).*
- *Im Mittelpunkt tiergestützter Interventionen stehen die Klienten (Klientenorientierung).*
- *Tiergestützte Interventionen können unerwünschte Wirkungen haben (z.B. Unfälle, Nebenwirkungen, Komplikationen, Übertherapie). Diese sind zu vermeiden (Klientensicherheit).*
- *Das Wohlergehen der Tiere muss stets sichergestellt sein (Tierwohl; Tierethik).*
- *Veränderungen, die durch tiergestützte Interventionen erreicht werden, sollten erfasst und bewertet werden (Evaluation).*

- *Tiergestützte Intervention hat sich am jeweiligen aktuellen Kenntnisstand zu orientieren, ihre Qualität sollte [weiterentwickelt, d.V.] werden (Qualitätsentwicklung) (ebd., S.7).*

Sicherheits- und Hygienevorschriften sind in der Tiergestützten Intervention (TGI) unerlässlich. Diese sind meist mit den Trägern der Einrichtungen intern abzusprechen und möglicherweise anzupassen. Hier ist es wichtig, dass bei Unstimmigkeiten oder anderen Ansichtsweisen wichtige Ansatzpunkte schriftlich festgehalten werden. Grundsätzlich sind die Voraussetzungen und Grundlagen für alle TGI's gleich, jedoch macht es einen Unterschied, ob das Tier, in diesem Fall der Hund, dauerhaft in den Alltag integriert oder nur tageweise durch eine externe Person anwesend ist. In Einrichtungen oder Settings mit Betroffenen, die eine hohe Krankheitslast aufweisen, ist ein detaillierteres und intensiveres Hygienekonzept erforderlich, um möglichen Erkrankungen oder Ansteckungsrisiken vorzubeugen (siehe Kapitel 7.1). Auch bauliche Vorschriften müssen eingehalten werden. So ist es wichtig, dass es Rückzugsmöglichkeiten für den Therapiehund gibt, in welchen er sich erholen kann. Außerdem muss eine räumliche Eingrenzung gegeben sein. Gerade die Abgrenzung zum Küchen- und Essbereich ist aufgrund der vorhandenen Hygienevorschriften von hoher Wichtigkeit. Des Weiteren sollte die TGI an einem Ort stattfinden, an dem der Zugang für alle möglich ist. Dies ist in den meisten integrativen Einrichtungen durch eine vorhandene Barrierefreiheit gegeben. Außerdem gilt es, personelle Voraussetzungen zu beachten. Hierbei sollte vorerst festgelegt werden, wie oft die TGI stattfinden soll und ob das benötigte Fachpersonal in diesem Zeitraum anwesend ist. Des Weiteren ist es wichtig im Voraus zu klären, ob es mögliche Allergien gibt. Nicht nur die Hundeführer*in, sondern auch das weitere Fachpersonal sollte die gleichen Regeln und Grenzen im Umgang mit dem Hund kennen und umsetzen.

Um eine gelingende TGI zu garantieren, Qualität zu sichern und diese auch in der Öffentlichkeit zu repräsentieren, ist ein spezielles, für die TGI geschriebenes und abgestimmtes Konzept bedeutsam. Der Einsatz eines Therapiehundes ist immer durch den Träger oder die Leitungsposition zu genehmigen. Zudem muss eine rechtliche Absicherung für den Einsatz der TGI bei den zuständigen Rechtsbereichen und Zuständigkeiten erfolgen. Institutionelle Grenzen bestehen auch, wenn Mitarbeiter*innen die Arbeit mit einem Hund ablehnen, was auch mit persönlichen Bedenken oder Benachteiligungen begründet werden kann. Zudem ist es wichtig, dass der Hund in das vorgesehene Setting passt. So kann beispielsweise ein Hund, welcher

sehr aktiv ist, nicht in einem Bereich eingesetzt werden, in denen er Ruhe ausstrahlen soll. Dies erfordert vom Fachpersonal beziehungsweise dem Hundeführer*in Feingefühl, um die anwesenden Parteien nicht zu überfordern (vgl. Kirchpfering 2018, S.47ff.).

8 Fördermöglichkeiten

„Tiere, besonders Hunde, haben nachweislich positive Wirkungen auf den Menschen, sei es im Rahmen tiergestützter Interventionen oder einfacher Mensch-Tier-Interaktionen“ (Beetz; Heyer 2023, S.42).

Im vorherigen Kapitel wurden ausführlich Wirkungen von Hunden auf den Menschen beschrieben. Bezugnehmend wird im folgenden Kapitel die Wirkung als Grundlage genutzt, um Förderbedarfe zu erläutern und praktische Umsetzungen aufzuzeigen.

Inklusive Prozesse verfolgen das Ziel Partizipation zu ermöglichen. Wie im folgenden Kapitel gezeigt wird, können Hunde als Unterstützer in Inklusionsprozessen positiv wirken.

Nach Bossaert et.al. beschreibt Partizipation in Bezug auf Inklusion das Bilden von gleichaltrigen Beziehungen untereinander. Diese basieren auf verbaler und non-verbaler Kommunikation miteinander. Wenn eine Kommunikation mit anderen nicht gegeben ist, kann eine soziale Exklusion vorliegen (vgl. Mombeck 2022, S.9-13). Gesetzliche Verankerungen der UN-Kinderrechtskonvention meinen, dass Kinder ein Recht auf Mitsprache und auf freie Meinungsäußerungen haben (vgl. Art.12 UN-KRK). Weiterhin werden in Artikel 29 der UN-Behindertenrechtskonvention die partizipativen Prozesse durch Schulbildung geregelt, welche für jeden gleichermaßen zu ermöglichen sind. Auch die UN-Behindertenrechtskonvention beschreibt, dass:

Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden, Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben (Art. 24 Abs. 2 a,b UN-BRK).

Mombeck fasst durch mehrere Forschungsergebnisse zusammen, dass Kinder und Jugendliche mit bestimmten sonderpädagogischen Bedarfen, Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten häufig betroffen sind von sozialer

Exklusion sind, seltener wechselseitige Freundschaften eingehen und eine negativere Selbstwahrnehmung haben (vgl. Mombeck 2022, S.9-13).

8.1 Verhaltensauffälligkeiten als Ursache für Exklusionsprozesse

Wenn dieser Prozess beschrieben wird, wird deutlich, dass die Rolle des "Ausgeschlossenen" eingenommen wird, das heißt, dass eine Ablehnung stattfindet. Das ständige Erleben von Scheitern durch Zurückweisung führt zu Unzufriedenheit und Minderwertigkeitsgefühlen. Es entsteht ein negatives Selbstbild und negative Beziehungen zu anderen Personen. Erklärungsmuster für diesen Prozess liefern die Lebensbewältigung nach Lothar Böhnisch. Die Lebensbewältigung beschreibt in seinen Ausführungen das menschliche Verhalten in krisenhaften Situationen. Krisen beschreiben Situationen, welche der Mensch mithilfe eigener Ressourcen lösen möchte, wobei die eigene Handlungsfähigkeit Grundlage bietet, um die Situation zu bewältigen. Nach Böhnisch strebt jeder Mensch nach Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit als Grundantrieb. Wenn diese Handlungsfähigkeit durch fehlende Ressourcen zur Lösung eines Problems nicht mehr gegeben ist und damit soziale Anerkennung als Bedürfnis keine Befriedigung erfährt, entsteht Hilflosigkeit. Diese führt zu weiterem Streben nach Handlungsfähigkeit und es können sich im Fall von verhaltensauffälligen Jugendlichen regressive Verhaltensweisen entwickeln, da vorherige Versuche Handlungsfähigkeit zu erlangen, gescheitert sind oder die sozialen Umweltfaktoren die Problemlösung verwehren (vgl. Böhnisch 2018, S.14-20). Böhnisch beschreibt dies, wie folgt:

Wenn dies nicht mit sozial konformem Verhalten erreichbar ist, dann eben auch mit abweichendem Verhalten. Antisoziales, aber auch selbstdestruktives Verhalten ist in diesem Sinne Bewältigungsverhalten. Dahinter stecken Botschaften der Hilflosigkeit, des Unvermögens, sich mit seinem gestörten Selbst auseinanderzusetzen zu können. Es muss einfach - und das ist ein unbewusster Vorgang - abgespalten werden (ebd., S.20f.).

Die Abspaltungsprozesse können nach außen und innen erfolgen. Äußere Abspaltung beschreibt das Übertragen der eigenen Handlungsunfähigkeit auf andere in Form von Blockieren bis zu Gewalt und Abwertung. Die innere Abspaltung beschreibt internalisierende Handlungen, wie Selbstverletzungen und Abwertungsprozesse gegenüber der eigenen Person. Diese Bewältigungsmechanismen werden vom Umfeld als Verhaltensauffälligkeiten wahrgenommen (vgl. ebd., S.14-26).

Folglich entwickeln sich ausgeschlossene Kinder und Jugendliche nicht adäquat sozial-emotional aufgrund fehlender Interaktionsprozesse. Kommunikative

Erfahrungen können nicht gesammelt werden und es entstehen weitere Defizite wie Kommunikationsprobleme und Schwierigkeiten im Beziehungsaufbau. Neben den einleitenden sozialpsychologischen Ursachen wie Etikettierungen und soziale Interaktionsprozesse, können auch gesellschaftliche Ursachen, wie Familienstrukturen, Armut und Erziehungsschwierigkeiten bedeutend für die Ausbildung von Verhaltensauffälligkeiten sein.

Hinzu kommen individuumszentrierte Ursachen, wie medizinische Bedingungen, traumatische Erfahrungen und Lernerfahrungen, welche sich auf das Verhalten und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auswirken (vgl. Möhrke 2016, S.25f.). Die Gegebenheiten bedeuten eine extreme Herausforderung für Sozialarbeiter*innen im Tätigkeitsfeld mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen. Der Beziehungsaufbau wird erschwert, da die Adressat*innen mehrfach schlechte Erfahrungen mit Beziehung erlebt haben und sich auf keine weiteren Beziehungen einlassen. Die Arbeit ist zeitaufwendig, aber von den Ämtern werden schnelle Ergebnisse erwartet. Sozialarbeitende sollen möglichst nah am Kind sein (vgl. ebd., S.48f.). Auf Grund dieser und weiterer herausfordernder Situationen entwickelte Möhrke ihr Konzept: „Erziehung mit dem Hund meint also, dass [Sozialarbeiter*innen, d.V.] mit dem Hund zusammen als Team [arbeiten, d.V.], um dem Erziehungsauftrag unter den erschwerten Bedingungen gerecht werden zu können“ (ebd., S.49).

8.2 Canepädagogik als Fördermöglichkeit

Aus diesen Herausforderungen entwickelte Möhrke das Konzept der „Canepädagogik“, welches auf die pädagogische Arbeit ausgelegt wurde. Im Weiteren werden wir dies auf die Soziale Arbeit beziehen, wobei das Projekt für die Einzelfallhilfe, als Teil der Sozialen Arbeit, ausgelegt ist (vgl. ebd., S.95).

Canepädagogik setzt sich aus Canis und Pädagogik zusammen, wobei das Wort Canis mit der Endung „e“ abgewandelt wurde. Die aus dem Lateinischen stammende Bezeichnung beschreibt die soziale Arbeit „mit“ und „durch“ den Hund. Zielgruppe der canepädagogischen Arbeit sind Kinder und Jugendliche mit sozial-emotionalen Störungen. Die Kinder und Jugendlichen nehmen häufig keine Unterstützungs- und Beziehungsangebote mehr an. Auf Grund ihrer vorher gescheiterten Beziehungen werden sie gesellschaftlich als beziehungsunfähig beschrieben. Sie sind damit einer hilflosen Situation ausgeliefert, die sie ohne Unterstützung nicht bewältigen können.

Durch das Ablehnen von Hilfe der Kinder und Jugendlichen, bezog Möhrke Hunde in ihr Konzept ein. Der Hund dient im Prozess als Partner, dessen Wirkung im Kapitel 6.4.1 beschrieben wurde. Diese Wirkungen werden genutzt, um den Beziehungsaufbau zu erleichtern und Vertrauen aufzubauen (vgl. ebd., S.47-52). Durch Abwehr und Ablehnung des Jugendlichen auf der einen Seite und Erwartungen der Netzwerkpartner und Familien auf der anderen Seite werden Sozialarbeiter*innen vor Herausforderungen gestellt.

8.2.1 Beziehungsaufbau

Die herausfordernde Dyade zwischen Sozialarbeiter*in und Adressat*in wird zu einer Triade durch den Hund. Resultierend erweitert sich die Sicht von Klient*innen gegenüber Sozialarbeiter*innen, welcher zusätzlich ein Hundebesitzer ist. Hunde werden von Kindern häufig positiv konnotiert, da in der Kindheit schöne Verknüpfungspunkte als Orientierung dienen. Aus dieser Annahme kann die positive Stimmung durch den Hund auf Sozialarbeiter*innen übertragen werden, da er*sie für Adressat*innen ein Tierfreund ist. Die Wirkung dieses Prozesses nennt man den sozialen Eisbrechereffekt, welcher bereits in Kapitel 6.2.2 erklärt wurde. Dieser dient in dem Fall der Beziehungsarbeit zwischen Klient*in und Sozialarbeiter*in (vgl. ebd.). Die Zielsetzung ist es, eine tragfähige Vertrauensbeziehung zwischen Klient*in und Sozialarbeiter*in aufzubauen.

Bei verhaltensauffällig gewordenen Kindern ist die Motivation zum Beziehungsaufbau gering einzustufen. Dagegen sind sie aber sehr wohl daran interessiert, mit einem Hund näher in Kontakt zu treten. Über den Hund ist es dann möglich, die Zeit mit dem Kind zu verbringen, die einen behutsamen Beziehungsaufbau ermöglicht (Möhrke 2016, S.94).

Mögliche Herangehensweisen sind niedrigschwellige Angebote, um Klient*innen nicht zu überfordern, wie die vorherige Thematisierung des Hundes und Absprache über klare Regeln in Interaktionen. Im weiteren Verlauf wird der Hund integriert, wenn Adressat*innen Interesse daran haben. Diese Integration des Hundes kann durch Einzelsettings erfolgen, da der Fokus auf Beziehungsarbeit liegt. Beispielsweise kann der Hund in Alltagssituationen begleitend dabei sein oder aktiv durch kleine Übungen oder Spaziergänge einbezogen werden (vgl. Kirchpfenning 2018, S.115f.). Die erzielte Wirkung sind positive Erfahrungen durch den Hund, die mit dem Sozialarbeitenden verknüpft werden. Zusammenfassend kann der im Mittelpunkt stehende Hund helfen

den Kontakt zwischen Klient*innen und Sozialarbeiter*innen aufzubauen und zu festigen, um die Zielstellungen zu erreichen (vgl. Möhrke 2016, S.93f.).

8.2.2 Bedürfnisbefriedigung

Die fehlenden Bedürfnisbefriedigungen liefern dabei schon Erklärungsansätze für Verhaltensauffälligkeiten. Essenzielle Grundlage der Bedürfnisse sind vitale Bedürfnisse, welche zur Erhaltung und Ausgestaltung des Lebens dienen. Ausgeschlossenen Kindern und Jugendlichen fehlt häufig dieser Kontakt zu Gleichaltrigen ebenso wie positive Erlebnisse, daher kann ein Hund als Ersatz wirken, um Bewegung und Aktivitäten anzuregen. Zu den geistigen Bedürfnissen zählen Erfolge und Wertevorstellungen. Die negative Lebenssituation durch gesellschaftlich erfahrene Ablehnung wird durch den Hund zu positiven Situationen, in welchen Kinder und Jugendliche ihre Verhaltensauffälligkeiten durch Bewältigungsverhalten nicht benötigen, da sie wertschätzende, positive Aufmerksamkeit erleben. Die individuellen Bedürfnisse beschreiben Aspekte wie Sicherheit und Anerkennung. Ähnlich zu der Befriedigung geistiger Bedürfnisse, ist auch hier der Hund nützlich, da er immer präsent in den Situationen mit dem Kind und Jugendlichen ist. Er macht Kontaktangebote und bietet Schutz. Die sozialen Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Bindung erfüllt der Hund dadurch, dass er, wie in Kapitel 6.4.1 erläutert, eine*n Beziehungspartner*in darstellen kann. Im Fall von Kindern und Jugendlichen, die Exklusion erfahren haben, kann der Hund eine wichtige Beziehungsrolle einnehmen, da die Kinder und Jugendlichen als beziehungsunfähig zählen. Der Hund kann in dem Fall dazu dienen, Kinder und Jugendliche in tragfähige Beziehungen zu integrieren und positive Gleichaltrigenbeziehungen mit Hilfe des Eisbrechereffekts aufzubauen (vgl. ebd., S.58f.).

8.2.3 Sozial-emotionale Förderung

Ziel ist es, soziale und emotionale Kompetenzen zu stärken. Dazu zählt unter anderem die Auflösung sozialer Exklusion, die niedrigschwellige Kontaktaufnahme sowie das Schaffen positiver zwischenmenschlicher Beziehungen und Integrieren in Gruppendynamiken. Auf emotionaler Ebene wird das Steigern der Empathiefähigkeit angestrebt. Je nach Notwendigkeit werden das Erleben positiver physischer Nähe und gefestigter Beziehungen gefördert. Die Wirkung des Oxytocins auf den Organismus ist

von großer Bedeutung im Prozess der Förderung. Die Zusammenarbeit zwischen Klient*in und Sozialarbeitenden wird dadurch erleichtert (s. Kapitel 6). Die Bedürfnisbefriedigungen nach Zugehörigkeit und das klare Kommunizieren mit dem Hund fördert das Verständnis der Adressat*innen und hilft unterstützend in Kommunikationen mit Gleichaltrigen. Die Empathie ist in diesem Prozess ein wichtiger Faktor, welcher bei Kindern und Jugendlichen mit sozial-emotionaler Entwicklungsstörung viel Unterstützung benötigt (vgl. ebd., S.62-67).

Die Integration in Gleichaltrigengruppen mit dem Hund als Unterstützung kann zu positiven Erlebnissen mit Gleichaltrigen führen. Das Lernen von Kommunikation mit thematischem Bezug zu dem Hund und als Bindungspartner des Kindes mit negativen Bindungserfahrungen kann ein Förderansatz sein, damit positive Verknüpfungen und Erlebnisse mit Gleichaltrigen gestaltet werden (vgl. ebd.). Diese Tatsachen begründet auch eine Studie von Stetina und anderen Forschern, welche 66 Personen durch den „Vienna Emotion Recognition Task“ testeten. Der Test wird mithilfe eines Computerprogramms durchgeführt und zeigt jeweils Bilder mit Gesichtsausdrücken der Emotionen Wut, Angst, Ekel, Freude, Trauer und Überraschung. Die gezeigten Emotionen sollen von den Teilnehmenden erkannt werden. Daraufhin wurden 12 Wochen lang hundegestützte Interventionen durchgeführt mit ausgebildeten Hunden. Diese waren auf das Thema Hundesprache und Signale ausgelegt. Daraufhin wurde der Test erneut durchgeführt, welcher eine höhere Erkennungsquote der Emotionen ergab. Schlussfolgernd wurde festgestellt, dass emotionale Kompetenzen, welche bedeutend für jegliche Interaktionen mit anderen Individuen sind, dazu führen die eigenen Emotionen bewusster wahrzunehmen, zu zeigen und anzunehmen sowie die Gefühle anderer zu erkennen (vgl. Mutschler; Wohlfarth 2018, S.85)

8.2.4 Kommunikationsförderung

Kommunikation zwischen zwei Individuen beschreibt die „Umwandlung von Gedanken, Gefühlen, Bedürfnissen und Impulsen in Wörter, Symbole oder Zeichen die von dem Gegenüber erkannt bzw. verstanden werden“ (Schneider; Vernooij 2018, S.16).

Bei Kommunikationsprozessen ist jedoch auch die Mimik, Gestik und Betonung bedeutend. Hunde können mit uns Menschen nicht verbal kommunizieren, sondern

non-verbal. Das bedeutet, es spielen Faktoren wie Bewegungen, Körperhaltungen, Individualdistanzen, Haptik und Gerüche eine Rolle (vgl. ebd., S.17-21).

Hunde achten im Umgang mit Menschen mehr auf die non-verbale Signale. In Zusammenarbeit mit Hunden können Menschen den besseren Umgang mit der eigenen Körpersprache und Abstimmung auf verbale Signale lernen, sowie den Einklang von Gefühlen und Verhalten reflektieren (vgl. Mutschler; Wohlfarth 2022, S.62f.). Wohlfarth beschreibt dazu passend:

Das Tier als lebendiges, signifikantes Anderes besitzt die Fähigkeit, einen non-verbale Dialog mit dem Menschen zu führen, einen Dialog des Tuns und Reagierens. So kann das Tier die Rolle eines Spiegels einnehmen, den der Mensch mehr oder weniger bewusst nutzt, um seine Reflexionen und Projektionen eingehender fortzusetzen und eventuell zu überprüfen (ebd., S.63).

Im Fall von Kindern und Jugendlichen mit fehlenden Kommunikationserfahrungen ist die Arbeit zwischen Hund und Kind sehr bereichernd, da in der gemeinsamen Kooperation aufeinander geachtet wird. Sinneswahrnehmungen werden angeregt, der Körpereinsatz wird bewusst gesteuert, um mit dem Hund zu kommunizieren. Durch nonverbale Kommunikation mit dem Hund werden neue Erfahrungen gesammelt und Rücksichtnahme erlernt. (vgl. Schneider; Vernooij 2018, S.17-21). Ziel der Interventionen ist es positive Gespräche aufzubauen, um Kommunikation mit Menschen zu lernen. Thematisch den Hund zu nutzen, kann positive Gespräche aufbauen und als Einstieg in gemeinsame Arbeit dienen. Folglich dient die Verbesserung der Kommunikation auch den sozial-emotionalen Fähigkeiten. Der Prozess steigert den Selbstwert des Kindes oder Jugendlichen und bietet Sicherheit in zwischenmenschlichen Beziehungen handeln zu können (vgl. Möhrke 2016, S.92).

8.2.5 Ablauf des Projekts

Die Canepädagogik beschreibt sich als: „aktive, pädagogisch begleitete und längerfristig angelegte Freizeitgestaltung mit Hunden“ (ebd., S.96). Die Förderung dient als längerfristige Unterstützung um Verhaltensänderung langfristig zu verändern und neue Lernprozesse zu fördern. Die Umsetzung des Projekts erfolgte erstmalig in Zusammenarbeit mit stationären Einrichtungen. Später wurde das Projekt auf andere Zielgruppen und Einsatzbereiche, wie ambulante Hilfen erweitert. Der Prozess stellt eine Hilfe zur Selbsthilfe dar, was bedeutet, dass nach erfolgreicher Canepädagogik Kinder und Jugendliche eigenständig soziale Bedürfnisse befriedigen können und keine Bewältigungsmechanismen benötigen, die ihnen selbst oder anderen schaden.

Die vorab erklärten Schwierigkeiten der Kinder und Jugendlichen werden als Ausgangspunkt für die Förderung genutzt. Die Umsetzung erfolgt durch anfängliche Einführung über den Umgang und die Regeln gegenüber dem Hund. Um Konflikte zu vermeiden, wurde ein Hund pro Kind oder Jugendlichen eingesetzt. Neben dem anfänglichen Aufbau der Beziehung findet überschneidend auch das Erlernen des Umgangs mit dem Hund statt. Häufig wird das Lernen durch Misserfolg und Erfolg genutzt, so dass die Adressat*innen ausprobieren, wie sie mit dem Hund in Kontakt treten oder wie sie ihn durch eigene Lösungsfindung führen. Den Teilnehmenden wurde mit dem Hund auch die Aufgabe der Verantwortung für ihn erteilt. Dadurch werden Denkprozesse angeregt, was alles an Pflichten auf sie zukommt und wie sie diese lösen können. Es tritt häufig Resignation auf, da die Hunde den Kindern oder Jugendlichen in gewissen Situationen nicht vertrauten, wie zum Beispiel beim Springen über Hindernisse. Den Teilnehmenden wurde gezeigt, dass vorerst die Beziehung gestärkt werden muss, damit der Hund Vertrauen in die Person hat. In den Settings werden Routinen wie gemeinsame Spaziergänge, Pflege der Hunde und Reinigung der Räume sowie gemeinsame Reflexionen etabliert, um Sicherheit für alle Beteiligten zu schaffen und Veränderungsvorschläge zu ermöglichen. Im weiteren Ablauf wurden Gruppen von je zwei Kindern beziehungsweise Jugendlichen gebildet, so dass die sozialen Kompetenzen untereinander gestärkt werden.

Die Absprachen und Finanzierungen erfolgen über die kommunalen Jugendämter. In Absprache mit den Jugendämtern wird festgelegt, welche Auffälligkeiten vorausgesetzt werden, um die Methode als Förderung einzusetzen. Auswertend war das Projekt von großem Erfolg mit 95% Anwesenheit oder verantwortungsbewusstes Absagen und nur 5% Verweigerung oder unentschuldigtes Fehlen, angesetzt auf ein langfristiges Projekt mit je 4 Wochenstunden. Es gibt in der Arbeit mit Hunden viele schöne Aspekte, welche die Teilnehmenden beschreiben: beispielsweise die freudige Begrüßung der Hunde, die Nähe und Wärme, Aktivitäten in der Natur, gemeinsame Erfolge, Stärken und Schwächen kennenlernen, Integration erfahren und einen Beziehungspartner haben. Jedoch auch fordernde Aspekte, wie das gemeinsame Reflektieren, Protokolle anfertigen, Probleme kommunizieren und die Pflege des Hundes zu übernehmen (vgl. ebd., S.125-143).

Canepädagogik lässt sich also nicht nur auf „gemeinsamen Spaß“ reduzieren, sondern führt die Kinder – über die Hunde und die Gruppenarbeit – in vielen Situationen, wie von selbst an ihre Grenzen, konfrontiert sie immer wieder mit ihren persönlichen, sozialen und emotionalen Problemen wie z.B. Versagensängste, mangelnde Frustrationstoleranz oder Leistungsverweigerung. Die Kinder erleben mit ihren jungen Hunden eine Vielzahl von kleinen Rückschlägen, müssen sich ihrem Verhalten den Bedürfnissen und Fähigkeiten ihrer Hunde unterordnen, sich in ihrem Einfühlungsvermögen und in non-verbaler Kommunikation üben, um sich mit ihrem Hund erfolgreich zu verständigen (Möhrke 2016, S.142f.).

Schlussfolgernd wird deutlich, dass der Hund, als unterstützende Funktion für Sozialarbeitende, eine bedeutende Veränderung im Prozess mit Verhaltensauffälligkeiten und Förderbedarfen im sozial-emotionalen Bereich bewirken kann. Das canepädagogische Konzept nach Möhrke kann eine mögliche Herangehensweise darstellen Kinder und Jugendliche sozial-emotional zu fördern. In dem Zusammenhang wird der Selbstwert des Kindes aufgebaut und gestärkt durch das vorherige Erleben von Erfolg, Erschaffen von stabilen Beziehungen mit Mehrwert und das Verändern von Verhaltensmustern. Aus der Hilflosigkeit kann ein positives Mindset und ein verantwortungsbewusster Umgang mit dem Selbst entwickelt werden (vgl. ebd., S.92).

8.3 Lern- und Konzentrationsförderung

Viele Menschen erfahren durch eine Leseschwäche oder einer Lern- und Konzentrationsschwäche Benachteiligungen in ihrem Leben. Gerade im Bereich der Schulsozialarbeit (siehe Kapitel 3.1) erfahren Schüler*innen, die von einer solchen Beeinträchtigung betroffen sind, Exklusion. Unter Exklusion kann der Ausschluss oder die Ausgrenzung von Teilhabe verstanden werden, in diesem Fall der Ausschluss von der Teilhabe am Schulleben (vgl. Beetz; Hedinger 2021, S.261f.). Auf Exklusion wurde in Kapitel 1 näher eingegangen.

Im Schuljahr 2019/2020 wurden 568.000 Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinbildenden Schulen betreut. Im Bereich der Grundschulen waren es in diesem Jahrgang deutlich weniger. Dort betrug die ungefähre Anzahl 95.000. Hier ließ sich feststellen, dass der größte Teil der Schüler*innen mit einem Integrationsstatus (41.000) an einer Lernschwäche litt (vgl. Statistisches Bundesamt 2023). Durch eine gezielte Förderung dieser Schwächen sollen Barrieren überwunden und eine Teilhabe verbunden mit Inklusion am Schulleben erreicht werden. Unter einer Lernschwäche kann man viele einzelne Teilgebiete zählen. So gehören beispielsweise die Legasthenie, auch Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) genannt, die Dyskalkulie

(Rechenschwäche), die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) und noch viele andere dazu.

Um das Lernen und die Konzentration zu fördern, benötigt es verschiedene kognitive Fähigkeiten (vgl. Beetz; Hediger 2021, S.261f.). „Kognitive Fähigkeiten umfassen diverse mentale Prozesse. Darunter fallen Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Erinnern, Wiedererkennen, Problemlösen, Planen und das Fällern von Entscheidungen“ (ebd., S.262).

Zur positiven Mensch-Tier-Interaktion liegen bereits zahlreiche Studien vor. So konnte gezeigt werden, dass tiergestützte Arbeit die Stimmung der Betroffenen aufhellt und positive Affekte fördert (vgl. Beetz, Heyer 2020, S.29f.). Hergovich und Kotrschal führten eine der ersten Studien zu psychosozialen Auswirkungen von Therapiehunden in der Schulsozialarbeit durch. Forschungsschwerpunkte waren dabei die soziale Intelligenz, die Soziabilität, die Aggressivität und die Empathie gegenüber Tieren. Schüler*innen, welche in Kontakt mit dem Therapiehund standen, zeigten eine deutlich höhere Empathie im Umgang mit Tieren. Außerdem konnte beobachtet werden, dass das aggressive Verhalten in der Klasse abnahm und sich der Klassenverband verbesserte. Dies wurde anhand von verbalen und provokativen Handlungen zwischen den Schülerinnen und Schülern festgestellt (vgl. ebd., S.47).

Bereits bestehende Studien zeigen, dass die Konzentration von Kindern durch die Anwesenheit eines Hundes zunahm und ihnen weniger Fehler passierten. Gee und andere Wissenschaftler starteten ein Experiment, welches zeigen sollte, ob Kinder besser belebte oder unbelebte Gegenstände richtig zuordnen konnten. Dies wurde durch einen Therapiehund begünstigt. Es wurde deutlich, dass belebte Gegenstände eine höhere Quote der Zuordnung bekamen als nicht belebte Objekte. Die Förderung des Lernens und des Gedächtnisses von Kindern und Jugendlichen wird durch die Anwesenheit eines Therapiehundes positiv befähigt. Durchgeführte Tests kamen zu dem Ergebnis, dass Kinder in Anwesenheit eines Hundes leistungsstärker waren als ohne. So waren Kinder und Jugendliche in diesen Tests selbstständiger und brauchten weniger Anleitung durch einen Sozialarbeitenden. Auch erkannten sie in einem Objekt-Wiedererkennungs-Test, Objekte durch die tiergestützte Arbeit viel schneller, als wenn nur Fachpersonal oder ein Stofftier-Hund anwesend war (vgl. Beetz; Hediger 2021, S.261f.).

Erklärt wird die entstehende positive Wirkung von Hunden auf Kinder und Jugendliche durch biopsychosoziale Mechanismen, die erfolgen und Einfluss auf die kognitiven Fähigkeiten von Menschen nehmen. Tiere, vor allem Hunde, bieten eine soziale und emotionale Unterstützung für Kinder und Jugendliche. Dies führt meist zu einer gegenseitigen engen Beziehung. Studien zeigten zudem, dass die Anwesenheit eines Therapiehundes ein beruhigendes Klima hervorbringen und zur Stressminderung beitragen. Dies resultiert daraus, dass Hunde keine Bewertungen und Beurteilungen gegenüber Menschen vornehmen und dadurch weder Stress produzieren, noch einen Erfolgsdruck ausüben. Dies wird auch „Cinderellaeffekt“ genannt (siehe Kapitel 6.4.2). Die Anwesenheit und Interaktion eines Hundes wecken das Interesse und die intrinsische Motivation, insbesondere die perzeptuellen Charakteristika, worunter beispielsweise Fell, Geruch und Bewegung von Tieren zählen. Laut Olbrich erhöhen Tiere die implizite Motivation und können somit zu einer erhöhten (vgl. ebd., S.264f.) „Kongruenz zwischen impliziten und expliziten Zielen in Lernsituationen führen“ (ebd., S.265). Das nicht deklarative Indikatoren durch Motivation positiv beeinflusst werden können, haben Wohlfahrt und Kollegen gezeigt. Die Anwesenheit eines Hundes steigert die implizite Motivation für eine Tätigkeit, da der Hund als heißer Reiz wahrgenommen wird. Dies beschreiben Wohlfahrt und Kollegen wie folgt (vgl. ebd., S.265):

Tiere können somit ein Mittel darstellen, mit dem in Lernsituationen die intrinsische Motivation erhöht werden kann. Im Alltag zeigt sich beispielsweise oft, dass therapiemüde Klienten, die unter normalen Umständen Förderprogramme und Therapien verweigern, durch tiergestützte Interventionen wieder erreicht und motiviert werden können (ebd.).

Interaktionen und die Anwesenheit eines Therapiehundes können zu psychologischen Veränderungen bei den Betroffenen führen. Diese stehen meist im Zusammenhang mit dem autonomen Nervensystem und den Hormonen (vgl. ebd.). „Da Stress einen negativen Effekt auf kognitive Funktionen haben kann, kann der Mechanismus, dass Tiere Stress reduzieren können, deren positiven Einfluss auf Lernprozesse erklären“ (ebd.).

Bei der Umsetzung in der Praxis sollte ein rücksichtsvoller und liebevoller Umgang mit dem Therapiehund berücksichtigt werden. Zudem ist es wichtig, dass der Hund vorsichtig bei den Kindern und Jugendlichen in den Schulalltag integriert wird, um somit eine mögliche Angsthaltung vor diesem zu vermeiden, denn Angst kann einen negativen Einfluss auf den Lernerfolg haben.

Für Pädagogen und Therapeuten ist eine entsprechende Ausbildung zu tiergestützten Interventionen grundsätzlich zu empfehlen. Ein tier- und klientengerechter Einsatz ist zentral, denn leider profitieren Personen auch bis zu einem gewissen Grad von Interaktionen mit gestressten Tieren, solange sie deren Körpersprache nicht konkret lesen können (ebd., S. 267).

8.3.1 Lesekompetenz

Eine Aufgabe der Lern- und Konzentrationsförderung ist die Leseförderung. Diese kann in der Schulsozialarbeit, aber auch in pädagogischen Settings verbreitet sein. Die Leseförderung ist eine Fördermöglichkeit, welche durch die hundegestützte Soziale Arbeit positiv beeinflusst werden kann. Zunächst ist es wichtig, erst einmal einen allgemeinen Einblick in das Thema der Leseförderung zu bekommen.

Um die Lesekompetenz zu definieren, werden verschiedene Kompetenzmodelle betrachtet (vgl. Beetz; Heyer 2020, S.17). Hierbei „stehen sich das kulturwissenschaftliche Modell der Lesesozialisationsforschung und das kognitionspsychologisch fundierte Modell der PISA-Studie gegenüber“ (ebd.). In der PISA-Studie werden vor allem kognitive Prozesse berücksichtigt, welche für das Lesen notwendig sind. Bei der Lesesozialisationsforschung wird hingegen das Zusammenwirken einzelner Strukturen und Prozesse der Lesekompetenz berücksichtigt und analysiert. Laut der PISA-Studie wird Lesekompetenz wie folgt definiert (vgl. ebd.): „Aus der Perspektive des PISA-Modells wird Lesekompetenz als Informationsverarbeitungsprozess verstanden, um „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen““ (ebd.). Das Modell wird in zwei verschiedene Teilprozesse untergliedert:

- in die textimmanente Verstehensleistung, bei welcher im Text vorhandene Informationen ausreichende Verständnisgrundlage sind, und
- in die wissensbasierte Verstehensleistung, hierbei wird ein gewisses Vorwissen vorausgesetzt, um dieses in die Interpretation, beispielsweise eines Textes, mit einbeziehen zu können. Das Modell der Lesesozialisationsförderung definiert die Lesekompetenz hingegen wie folgt (vgl. ebd., S.17f.):

Die Leseisolationforschung betrachtet in ihrem Modell die aktiven und konstruktiven Leistungen des Lesers und definiert Lesekompetenz als die „Fähigkeit zum Textverstehen im Horizont einer kulturellen Praxis, zu der es gehört, dass sich (1) kognitives Textverstehen, (2) Motivation und emotionale Beteiligung, (3) Reflexion und Anschlusskommunikation (mit anderen Lesern) ergänzen und durchdringen“ (ebd., S.18).

Lesen wird hierbei als ein Prozess gesehen, bei dem der Lesende dem Text eine bestimmte Bedeutung gibt. Einen Einflussfaktor auf das Gelingen des Lesens haben vor allem auch die emotionalen, kommunikativen und motivationalen Fähigkeiten. Auch verschiedene Motivationsmodelle, wie das intrinsische oder extrinsische Modell, spielen eine Rolle. So kann es für ein Kind beispielsweise von Interesse sein, welche Hunderasse der Therapiehund hat. Dies zählt zu einer intrinsischen Motivation. Unter einer extrinsischen Motivation versteht man zum Beispiel eine Belohnung, welche mit einer Forderung einhergeht. Beide Modelle tragen zu einer gelingenden, positiven Lesekompetenz bei. Bei der tiergestützten Leseförderung wird jedoch das Konzept der Sozialisationsforschung bevorzugt, da hierbei die sozialen, emotionalen und motivationalen Komponenten eine hohe Wichtung haben. Prozesse der Informationsverarbeitung stehen jederzeit in einer engen Verbindung zu diesen Faktoren. Dies hat den Grund der gegenseitigen Beeinflussung von Regulation und Emotionen (vgl. ebd., S.17ff.).

Die Leseförderung ist ein wichtiges Thema in Schulen und im Bereich der Sozialen Arbeit. Eine gute Lesekompetenz zu entwickeln ist eine unumgängliche Schlüsselkompetenz, um eine Teilhabe am gesellschaftlichen, aber auch beruflichen Leben zu ermöglichen. Bereits 1999 entwickelte die Organisation International Therapy Animals unter dem R.E.A.D-Programm (Reading Education Assistance Dogs), ein Konzept, bei welchem Hunde bereits in der Leseförderung ihren Einsatz fanden. Dies wurde durch einen Therapiehund mit Hundeführer*in in verschiedenen Einrichtungen mit Kindern und Jugendlichen durchgeführt. Sie konnten den Hunden als neutrales Mitglied etwas vorlesen. Dies förderte bei den Kindern und Jugendlichen das Selbstbewusstsein und schuf eine allgemeine Ruhe. Vor allem bei Kindern und Jugendlichen kann eine Leseschwäche die Qualität der Leistungen beeinträchtigen. So zeigten Forschungen (vgl. Beetz; Heyer 2021, S.253f.), „dass für erfolgreiches Lernen die Freiheit von Angst und Stress, eine positive Lernatmosphäre sowie eine neutrale bis positive Stimmung wichtige Grundbedingungen sind“ (ebd., S.254). Gerade bei Schüler*innen, welche von einer Leseschwäche betroffen sind, wird ein

Lesefrust und eine Unlust zum Lesen sichtbar. Um diese wieder zu ermutigen, schafft der Einsatz eines Therapiehundes positive Auswirkungen. Durch die tiergestützte Arbeit wird eine positiv motivierende Lernumgebung geschaffen. Somit werden Schüler*innen zu einem Anstieg des Leseinteresses und der Motivation angeregt. Nur so kann eine Verbesserung der Lesekompetenz erreicht und langfristig gefestigt werden (vgl. ebd.).

Lesefähigkeit ist eine unverzichtbare Voraussetzung für das tägliche Leben. Bei der Leseförderung kann man zunächst in eine direkte und indirekte Förderung untergliedern. Bei den direkten Fördermaßnahmen erfolgt eine Veränderung von Teilkomponenten. So werden beispielsweise Signalwörter erfasst und diese in Texten unterstrichen. Zu einer indirekten Fördermöglichkeit gehören zum Beispiel das Gestalten der Leseumgebung oder ansprechende Lesematerialien. Dadurch soll eine implizite Beeinflussung von Teilkomponenten erfolgen. Im schulischen Kontext wird dies beispielsweise auch durch das gezielte Einsetzen von Lesestrategien umgesetzt. Die hundegestützte Leseförderung bringt viele positive Effekte mit sich. So wird durch die Anwesenheit des Hundes ein positiver sozialer Kontext hervorgerufen, welcher unumgänglich für ein gelingendes Lernen ist. Gerade bei Schüler*innen, welche im Klassensetting durch eine Leseschwäche benachteiligt sind und sich unwohl fühlen, kann die Anwesenheit eines Hundes Stress reduzieren und somit eine gute Grundlage für ein effektives Lernen setzen. Eine gute Stimmung, Konzentration und Aufmerksamkeit der Betroffenen sind für eine gelingende Arbeit unerlässlich. Auch hier dient der Hund als ein Stimmungsaufheller und eine soziale Unterstützung (vgl. Beetz; Heyer 2020, S.29-64). „Auch ist wahrscheinlich, dass durch das Streicheln des Hundes das Oxytozin-System aktiviert wird, welches wiederum die Aufmerksamkeit und Konzentration des Kindes in der Anforderungssituation des Lesensübens unterstützt“ (ebd., S.64). Durch die Biophilie (näher erläutert im Kapitel 5.2.1) entwickeln Schüler*innen eigenständig den Wunsch, dem Therapiehund vorzulesen. Dies führt zu einer erhöhten Lesemotivation, da das Vorlesen aus eigenem Interesse heraus entstand und keine gezwungene Maßnahme darstellt (vgl. ebd., S.65).

8.3.2 Einflussfaktoren des Leseprozesses

Wie in dem vorherigen Textabschnitt bereits ersichtlich geworden ist, besteht die Lesekompetenz aus mehreren verschiedenen Teilkompetenzen, welche in ständiger

Interaktion miteinander stehen. Rosenrock und Nix erstellten ein didaktisches Mehrebenenmodell, welches die verschiedenen Dimensionen des Lesens beinhaltet und somit exakte Grundlagen für Fördermaßnahmen umfasst (vgl. ebd., S.19). „Das Mehrebenenmodell des Lesens verbindet den PISA-Kompetenzbegriff mit Erkenntnissen der Leseisolationforschung und beschreibt neben den kognitiven Prozessen des Lesens subjektive und soziale Einflussfaktoren, die den Erwerb und die Persistenz der erworbenen Lesefähigkeiten beeinflussen“ (ebd.).

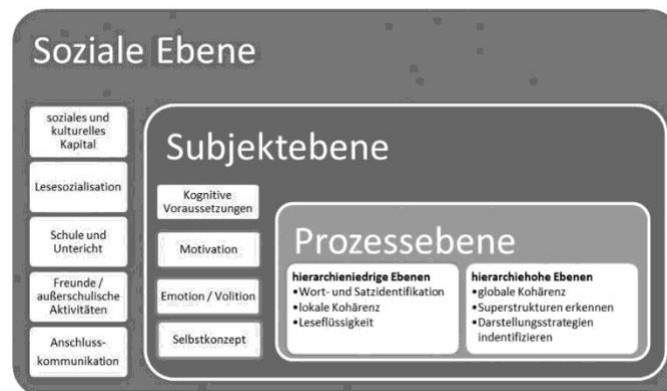


Abbildung 2: Mehrebenenmodell
(Beetz, Heyer 2020, S.19)

Zwischen den einzelnen Dimensionen des Modells werden Wechselwirkungen vorausgesetzt (siehe Abbildung 2), wobei eigene Leseleistungen beeinflusst werden, aber auch die Regulation individueller und gesellschaftlicher Leseziele gestaltet werden sollen. Prozessebene, Subjektebene und soziale Ebene werden im Folgenden näher betrachtet:

Prozessebene

Durch die Einteilung der kognitiven Anforderungen beim Lesen ergeben sich zwei Dimensionen: die automatisierten und einfachen Prozesse sowie die zielgerichteten und anspruchsvollen Prozesse. Auch hier gibt es individuelle Unterschiede zwischen den Betroffenen. Diese sind vor allem in den hierarchiehohen Prozessen wiederzufinden. Hierbei haben leseunspezifische Komponenten, beispielsweise die Arbeitsgedächtniskapazität, eine hohe Bedeutsamkeit. Vielen Menschen fällt es schwer, sich am Ende des Satzes an den ersten Teil zu erinnern. Lokale Kohärenz, das heißt die automatische Verknüpfung von Satzfolgen unter Einbeziehung von bereits bekanntem Wissen. Dies ermöglicht den Lesern eine inhaltliche Gesamtvorstellung. So können Menschen, welche über diese Kompetenz verfügen,

während des Lesens darüber nachdenken, wie der Text oder das Buch zu Ende gehen könnte, beziehungsweise Vermutungen anstellen. Dies geschieht bei erfahrenen und guten Lesern mühelos automatisch (vgl. ebd., S.19-22).

Der kompetente Leser erstellt durch automatisiert ablaufende hierarchieniedrige Prozesse und durch hierarchiehohe Vorgänge, die eine bewusste Anstrengung erfordern, aktiv eine sinnhafte mentale Repräsentation des Textinhalts. Die Automatisierung der hierarchieniedrigen kognitiven Leseprozesse hat demnach bei schwachen Lesern im Grundschulalter eine hohe förderpraktische Relevanz (ebd., S.22).

Subjektebene

Der subjektive Wert, der einer Leseaufgabe beigemessen wird, ergibt sich aus folgenden vier Komponenten: den lernbegleitenden Emotionen, der Relevanz einer erfolgreichen Aufgabenbewältigung für die Bestätigung des Selbstkonzeptes, der Nützlichkeit einer Aufgabe für zukünftige Zielvorstellungen sowie den aufzubringenden Kosten, d. h. dem Ausmaß von Anstrengung und Zeitinvestition (ebd., S.24).

Die Entwicklung der Lesekompetenz ist nicht allein auf das soziale Umfeld zurückzuführen. Geschwisterkinder oder sogar Zwillinge können trotz ähnlicher Genetik eine jeweils unterschiedlich ausgeprägte Lesekompetenz besitzen. Daher wird angenommen, dass individuelle Persönlichkeitsfaktoren eine große Rolle bei der Entwicklung der Lesekompetenz spielen. Kognitive Teildimensionen beinhalten beispielsweise den vorhandenen Wortschatz, inhaltliches Vorwissen und vieles andere. So ist inhaltspezifisches Vorwissen von großer Bedeutung für die Lesekompetenz. Lesern mit einem hohen Allgemeinwissen fällt es oft leichter, einen Zusammenhang zwischen verschiedenen Aspekten zu bilden oder den Inhalt zu verstehen. Daraus resultiert, dass eine Wechselwirkung zwischen dem Allgemeinwissen und den hierarchiehohen Prozessen bestehen muss. Der Wert einer neuen Leseaufgabe wird durch subjektive Bewertungsprozesse mitbestimmt. Dies hat zur Folge, dass die Erwartungskomponente eine höhere Wichtung bekommt als die Wertkomponente. Hierbei stehen vergangene Erfahrungen in Hinsicht auf die Lesekompetenz der Betroffenen im Vordergrund. Motivationale Komponenten bieten eine große Fläche für Interventionen und spielen somit bei dem Erwerb einer Lesekompetenz eine große Rolle (vgl. ebd., S.24ff.).

Soziale Ebene

„Die Entwicklung von Lesekompetenz ist das Ergebnis eines langjährigen Sozialisationsprozesses, der im Vorschulalter beginnt und durch die familiäre Lesesozialisation im Elternhaus maßgeblich mitbestimmt wird“ (ebd., S.26).

Aus der Auswertung der PISA-Studie ergab sich, dass zwischen der Leseleistung der Schüler*innen und ihren familiären Lebensverhältnissen eine Verbindung besteht. Zu erwähnen sind hierbei die Unterschiede zwischen den verschiedenen Gesellschaftsschichten. Gerade vorschulische Leseerfahrungen werden durch den gesellschaftlichen Status mitbestimmt und stehen im Mehrebenenmodell am äußersten Rand. Hurrelmann und andere fand in einer Studie heraus, dass auch die familiäre soziale Einbindung zum Lesen und die Lesekompetenz der Eltern einen starken Einfluss auf die Lesefreude und Lesekompetenz der Kinder haben. Durch eine gute Lesekompetenz werden auch Zugänge zu verschiedenen sozialen Gruppen ermöglicht, beispielsweise durch das Unterhalten über einen gelesenen Text zu einem bestimmten Themengebiet. Diese Anschlusskommunikation findet vor allem häufig im schulischen Setting statt, wo gelesene Texte häufig diskutiert, ausgewertet und besprochen werden (vgl. ebd.).

8.3.3 Ansätze der Leseförderung

Diese Art der hundegestützten Leseförderung hat das Potenzial, Lesekompetenz in den folgenden Bereichen zu verbessern: 1) Wort- und Satzidentifikation sowie Kohärenz; 2) Wissen, Motivation, Reflexion, Selbstkonzept als Leser; 3) Anschlusskommunikation in der Gruppe, mit Familie, Peers, denn meist erzählen die Schüler begeistert anderen von der Leselernhund-Stunde (ebd., S.70).

Bei der Leseförderung mit einem Hund existieren verschiedene Ansätze. Allgemein unterscheiden sie sich aufgrund des vorhandenen Settings und der Beteiligung von Hund und Sozialarbeiter*in. Eine Fördermöglichkeit ist das Einzelsetting. Zunächst wird das Einzelsetting mit einem Kennenlernen des Therapiehundes, Sozialarbeiters und des Betroffenen begonnen. Wenn sich alle kennengelernt haben und miteinander vertraut sind, sucht sich das Kind oder der Jugendliche ein Buch aus, das ihm/ihr gefällt, und macht es sich mit dem Hund gemütlich. Danach kann mit der Leseförderung begonnen werden. Das Kind hat die Möglichkeit, im Beisein des Hundes das Buch still zu lesen oder es liest dem Hund dieses laut vor. Diese Lese-phase kann je nach Entwicklungsstand des Kindes oder Jugendlichen eine Zeitspanne von ungefähr 10-45 Minuten in Anspruch nehmen. Der Sozialarbeitende

hat in diesem Setting die Aufgabe des aktiven Beobachters und greift nur bei Unstimmigkeiten oder Fragen des Kindes oder Jugendlichen ein. Durch eine noch nicht sehr ausgeprägte Praxis entstehen in der Zusammenarbeit meist sehr unterschiedliche Interaktionsmuster zwischen allen Beteiligten. Bei diesem Setting sollen die Motivation und Entspannung des Kindes oder Jugendlichen im Vordergrund stehen, welches durch ein abgegrenztes, sicheres Umfeld zustande kommt. Jedoch gibt es auch einige Betroffene, welche nicht über ausreichend Lesesozialisation verfügen. Hierbei spielt die Leseanimation für eine positiv gelingende hundegestützte Leseförderung eine wichtige Rolle.

Ein weiterer Ansatz der Leseförderung ist die Förderung in Kleingruppen. Diese haben eine Größe von 3-5, maximal 7 Schüler*innen. Bei diesem Setting ist der Therapiehund meist nur anwesend beziehungsweise in der Nähe des vorlesenden Schülers. Zusätzlich können von dem Hund Aufgaben wie das Verteilen von Blättern, Aktivitäten oder gemeinsames Spielen gefordert werden. Der Sozialarbeitende hat hierbei eine aktiv teilnehmende Rolle. Leseverständnis, Grammatik, Rechtschreibung und der Wortschatz sollen gefördert werden (vgl. ebd., S.66-70).

8.3.4 Effekte der Leseförderung mit Hunden

Auch wenn die hundegestützte Leseförderung bereits weit verbreitet und bekannt ist, existieren bis heute nur einige ausführliche Studien zu positiven beziehungsweise negativen Effekten der Leseförderung mit einem Hund. Newlins Studie von 2003 stellt eine Dokumentation von positiven Effekten durch hundegestützte Leseförderung in einem Programm in den USA dar. In der Studie lasen Kinder einem Hund vor. Dies geschah einmal in der Woche für ungefähr 20 Minuten. Dabei wurden regelmäßige Testungen und Dokumentationen ihrer Lesekompetenz durchgeführt und festgehalten. Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass sich Schüler*innen im Laufe des Schuljahres in ihrer Lesekompetenz um ungefähr zwei Klassenstufen verbesserten und ein höheres Maß an Selbstvertrauen erlangen.

LeseMuT (Lese- und Sprachförderung – Mensch und Tier) ist ein Pilotprojekt, bei welchem die Leseförderung an einer Schule mit Schüler*innen der 6.Klassenstufe durchgeführt wurde. Das Projekt wurde in zwei Gruppen zur Förderung des Lesens aufgeteilt. In der ersten Gruppe wurde die Leseförderung mit Hund und sechs Schülern durchgeführt. In der zweiten Gruppe wurde die Leseförderung ohne Hund mit fünf

Schülerinnen und zwei Schülern als Testpersonen begleitet. Die Förderung fand in der Klasse also in einem Gruppensetting statt. Gemeinsam mit dem Fachpersonal wurde ein Buch über Hunde gelesen, welches durch zusätzliche Aufgabenstellungen genauer bearbeitet wurde. Die erhobenen Daten, die zu Beginn und am Ende dokumentiert wurden, gliedern sich in die Bereiche Leseverständnis, Beziehung zur Lehrkraft, Selbstwertgefühl in Bezug auf die Schule und Sonstiges. Zu Beginn des Projektes konnte man einen ungefähr gleichen Wissenstand und allgemeines Befinden feststellen. Nach Beendigung des Projektes konnte man keine offensichtlichen Veränderungen und Unterschiede feststellen. Verbesserungen machten sich erst acht Wochen nach Beendigung bemerkbar. So war das allgemeine Leseverständnis der Hundegruppe deutlich besser als dies der anderen. Man geht davon aus, dass die hundegestützte Leseförderung bei den Schüler*innen eine eigenständige Leselust auslöste und diese in der Zeit danach ihre Leseleistung, durch eigenständiges Lesen, förderte. Eine abschließende anonyme Fragerunde der teilgenommenen Schüler*innen von beiden Gruppen kam zu dem Ergebnis, dass eine Förderung mit einem Hund von dem größten Teil bevorzugt werden würde (vgl. ebd., S.75-79).

Zusammenfassend wird deutlich, dass Kinder und Jugendliche durch die Förderung der Lesekompetenz weniger von Ausgrenzung in ihren Klassen betroffen sind. Gerade für Schüler*innen mit einer Sprachbarriere durch eine andere Muttersprache ist dadurch eine bessere Inklusion in den Schulalltag geboten. Durch die TGI fällt es den Kindern und Jugendlichen leichter, ihre Lesekompetenz zu erweitern und zu verbessern.

9 Schluss

Ziel dieser Arbeit war es, die hundegestützte Soziale Arbeit im inklusiven Setting näher zu beleuchten und deren Chancen und Herausforderungen aufzuzeigen.

Durch eine Literaturrecherche konnten viele Aspekte der hundegestützten Interventionen im Zusammenspiel mit Inklusion dargestellt und begründet werden.

Aus den oben genannten Forschungsergebnissen lässt sich schlussfolgern, dass tiergestützte Interventionen eine positive Wirkung auf inklusive Prozesse haben. Als wichtigste Erkenntnis lässt sich feststellen, dass die hundegestützte Soziale Arbeit und die damit einhergehenden Fördermaßnahmen dazu beitragen, die Exklusion von Menschen mit Behinderungen zu verhindern und ihre Inklusion positiv zu fördern.

Diese positiven Auswirkungen lassen sich hauptsächlich auf die Tatsache zurückführen, dass die Menschen den Hund als nicht wertenden Zugangspunkt wahrnehmen und dadurch schneller eine stabile Beziehung zu ihm aufbauen können.

Dies fördert zudem den Beziehungsaufbau zwischen Sozialarbeiter*in und Klient*in.

Eine Herausforderung inklusiver Sozialer Arbeit liegt darin, dass die Realisierung einer einheitlichen und barrierefreien Gesellschaft schwierig ist. Dies resultiert aus den vielen verschiedenen Versionen und Umsetzungen inklusiver Sozialer Arbeit.

Betroffene in der inklusiven Sozialen Arbeit weisen eine Vielzahl von unterschiedlichen Beeinträchtigungen und Behinderungen auf. In der Kinder- und Jugendhilfe treten beispielsweise Erscheinungsbilder wie körperliche, geistige oder seelische Behinderungen auf. Im Gegensatz dazu sind in der Schulsozialarbeit viele aufgrund von Lern- oder Konzentrationsschwächen von Exklusion betroffen. Aus diesem Grund ist es in der Kinder- und Jugendhilfe einfacher, Barrierefreiheit im Alltag zu schaffen.

Herausfordernde Aspekte waren die ungenaue Abgrenzung im Bereich der hundegestützten Interventionen. Studien wurden meist im Bereich der Pädagogik veröffentlicht, wobei jedoch viele Schnittpunkte zu Sozialer Arbeit vorliegen.

In den Diskussionen um Abgrenzungen und Begrifflichkeiten der hundegestützten Arbeit ist bisher keine Verallgemeinerung möglich beziehungsweise genaue Abgrenzung von Begrifflichkeiten (s. Kapitel 5). Weiterhin ist die wissenschaftliche Lage zu den Wirkungen von Hunden sehr ungenau erforscht beziehungsweise schwer zu verallgemeinern, da die Wirkungen subjektive Wahrnehmungen sein können und variieren je nach Anwendungsbereich, Zielgruppe und Durchführung. Es spielen viele verschiedene Faktoren eine bedeutende Rolle, weshalb eine Verallgemeinerung nur

hinsichtlich biologischer Wirkungen möglich ist, welche nicht subjektiv beeinflussbar sind. Durch die unterschiedlichen Einstellungen von Menschen gegenüber Hunden und dem subjektiven Empfinden beziehungsweise das „Auf den Prozess einlassen“ bringt sehr unterschiedliche Ergebnisse als Erfolg oder Misserfolg mit. Nicht jeder kann sich auf den Prozess mit Hunden einlassen, nicht immer kann der Hund einen Erfolg erzielen und teilweise passt der Hund auch nicht zu jedem*r Adressat*in oder der*die Adressat*innen nicht zum Hund. Die Erfolge beruhen auf einer freiwilligen Zusammenarbeit, denn Zwang wird in diesem Prozess nicht zu einem erfolgreichen Ergebnis führen. Für Sozialarbeitende ist die Arbeit mit einem Hund herausfordernd in vielerlei Hinsicht. In Kapitel 7 beschriebene Aspekte sind zusammengefasst vor allem das gleichzeitige Achtgeben auf Hund und Adressat*in, das genaue Anleiten und Kommunizieren mit beiden Parteien. Auch die Anforderungen von Finanzierungspartner*innen, Zeitdruck und das Erwarten von Ergebnissen und zeitgleiche Rückschritte im Prozess mit Adressat*innen übt Druck auf die Sozialarbeitenden aus.

Die Recherche wurde durch eine begrenzte Literaturlage erschwert. Insbesondere die Studienlage in Bezug auf Soziale Arbeit ist sehr geringfügig, wodurch andere Berufsgebiete genutzt wurden, um Aufschluss zu hundegestützten Fördermöglichkeiten zu erhalten.

Jedoch ist vor allem hervorzuheben, wie vielfältig und wirkungsvoll die gemeinsame Arbeit mit einem Hund sein kann. Ich (Luise Sohr) empfinde es sehr bedeutend über welches Wirkspektrum die Arbeit mit Hunden verfügt. Für meine zukünftige Arbeit mit einem ausgebildeten Hund in der Sozialen Arbeit habe ich viele Möglichkeiten kennengelernt, welche praktische Umsetzung finden werden. Überzeugt hat mich das Projekt „Canepädagogik“ sehr, wovon Ideen und gewisse Ansätze in meinem beruflichen Alltag als Sozialpädagogische Familienhilfe eine bedeutende Rolle einnehmen. Verhaltensauffälligkeiten sind in dem Arbeitsfeld keine Seltenheit, dabei wünsche ich mir praktische Erfahrungen mit meinem Hund sammeln zu können. Eine weitere Auseinandersetzung und Weiterentwicklung der Thematik ist äußerst bedeutend. Einerseits die praktischen Aspekte und Umsetzungsmöglichkeiten aus eigener Sicht kennenzulernen. Andererseits die Forschung und Weiterentwicklung der Thematik zu begleiten und eventuell zukünftig selbst Forschungen vorantreiben mit eigenen Projektentwicklungen. Durch die weitreichenden Einsatzmöglichkeiten von Hunden hinsichtlich der Arbeitsfelder ist innerhalb der Bachelorarbeit deutlich

geworden, welche Möglichkeiten die Arbeit mit Hunden bietet. Für Mensch und Tier ist ein bestimmter Rahmen wichtig, damit alle Freude an der Arbeit haben. Bereichernd kann hundegestützte Intervention jede*n, der*die bereit ist sich darauf einzulassen. Folgendes Zitat von Buck-Werner und Greiffenhagen fasst die positiven Aspekte passend zusammen:

„Tiere schulen uns den bewussten Umgang mit der Natur, verhelfen uns humanes Verhalten zu zeigen, Interessen zu wecken und Ressourcen zu erkennen und sich zu engagieren“ (Buck-Werner, Greiffenhagen 2018, S.73).

Abschließend lässt sich aus dieser Literaturrecherche für mich (Tanja Siewert) schlussfolgern, dass hundegestützte Interventionen ein vielseitiges und erfolgversprechendes Einsatzgebiet darstellen. In meiner zukünftigen beruflichen Laufbahn wünsche ich mir, eine Tätigkeit auszuüben, in der tiergestützte, insbesondere hundegestützte Soziale Arbeit als Handlungsmethode eingesetzt wird. Bei der Auseinandersetzung mit diesem Thema wurde mir deutlich, dass es im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit noch große Defizite in Bezug auf eine inklusive Arbeit gibt. Hervorgehoben werden konnte jedoch, dass sich die hundegestützte Soziale Arbeit als ein bedeutender Faktor zur Förderung der Inklusion benachteiligter Menschen erweist.

Literaturverzeichnis

Arvay, Clemens (2023): Der Biophilia Effekt. Heilung aus dem Wald. Wien: Ullstein Taschenbuch.

Balz, Hans-Jürgen; Kuhlmann, Carola; Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hrsg.) (2018): Soziale Inklusion. Theorien, Methoden, Kontroversen. Stuttgart: Kohlhammer.

Balz, Hans-Jürgen; Benz, Benjamin; Kuhlmann Carola (2012): (Soziale) Inklusion – Zugänge und paradigmatische Differenzen. In: Balz, Hans-Jürgen; Benz, Benjamin; Kuhlmann, Carola (Hrsg.): Soziale Inklusion Grundlagen, Strategien, und Projekte in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer Verlag <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-19115-7>. S.2.

Beetz, Andrea (2003): Bindung als Basis sozialer und emotionaler Kompetenzen. In: Prof. Dr. Olbrich, Erhard; Dr. Otterstedt, Carola (Hrsg.): Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH&Co. S.76-83.

Beetz, Andrea; Hediger, Karin (2021): Lernen und Konzentration. In: Beetz, Andrea; Riedel, Meike; Wohlfahrt, Rainer (Hrsg.): Tiergestützte Interventionen. Handbuch für die Aus- und Weiterbildung. 2. aktualisierte Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag. S.261-267.

Beetz, Andrea; Heyer, Meike (2020): Leseförderung mit Hund. Grundlagen und Praxis. 2. aktualisierte Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag. <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.2378/9783497613861>.

Beetz, Andrea; Riedel, Meike; Wohlfarth; Rainer (Hrsg.) (2021): Tiergestützte Interventionen. Handbuch für die Aus- und Weiterbildung. 2. aktualisierte Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Biewer, Gottfried; Schütz, Sandra (2016): Inklusion. In: Biewer, Goffried; Hedderich, Ingeborg; Hollenweger, Judith at al. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S.123-126.

Biewer, Gottfried (2017): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Verlag Julius Klinkhardt. <https://elibrary.utb.de/doi/10.36198/9783838529851-177-196>.

Bowlby, John (2021): Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag. <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.2378/9783497614905>.

Böhnisch, Lothar (2018): Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit. 3. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.

Buck-Werner, Oliver N.; Greiffenhagen, Sylvia (2018): Tiere als Therapie. Neue Wege in Erziehung und Heilung. 6. Auflage. Nerdlen: Kynos Verlag.

Dr. Beetz, Andrea; Dr. Choi, George; Dudzik, Christi (Hrsg.) (2018): IAHAIO Weissbuch 2014, rev. 2018
Definitionen der IAHAIO für Tiergestützte Interventionen und Richtlinien für das Wohlbefinden der beteiligten Tiere. (verfügbar am 04.November 2023 https://iahaio.org/wp/wp-content/uploads/2019/07/iahaio-white-paper-2014_18-german_final.pdf).

Dr. Foltin, Sandra (2022): Hundegestützte Intervention. Wissenschaft trifft Praxis- Ausgewählte Studien erklärt. Nerdlen: Kynos Verlag.

Dr. Olbrich, Erhard; Dr. Wohlfahrt, Rainer (2014): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Praxis tiergestützter Interventionen. Wien, Zürich: (verfügbar am 24.Oktober 2023, https://www.tiergestuetzte.org/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Broschuere_zur_Qualitaetsicherung.pdf).

Dudenredaktion (o.D.): Anthropomorphismus. Duden online. (verfügbar am: 20.10.2023, <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/Antropomorphismus>).

Felder, Marion; Schneiders, Katrin (2016): Inklusion kontrovers. Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Schwalbach: WOCHENSCHAU Verlag.

Göhring, Andrea (o.J.): Tiergestützte Therapie. (verfügbar am 20.Oktober 2023, <https://andrea-goehring.de/tiergestuetzte-therapie/>).

Graf, Erich Otto (2016): Inklusiver Unterricht - eine institutionelle Herausforderung. In: Göppel, Rolf; Rauh, Bernhard (Hrsg.): Inklusion. Idealistische Forderung, Individuelle Förderung, Institutionelle Herausforderung. Stuttgart: Kohlhammer S.104.

Hasselhorn, Markus; Mähler, Claudia (2021): Inklusion. Chancen und Herausforderungen. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Haude, Christin; Fabel-Lamla, Melanie; Volk, Sabrina (2018): Schulsozialarbeit inklusive. Ein Werkbuch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH.

Heimlich, Ulrich (2019): Inklusive Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. <https://elibrary.kohlhammer.de/book/10.17433/978-3-17-033496-0/download?>.

Heimlich, Ulrich (2016): Integration. In: Biewer, Goffried; Hedderich, Ingeborg; Hollenweger, Judith et al. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S.118.

Herberg, Christian (2023): Soziale Arbeit und Inklusion. In: Buntrock, Matthias; Peinemann, Katharina (Hrsg.): Grundwissen Soziale Arbeit. Grundlagen, Methoden und Arbeitsfelder. Wiesbaden: Springer Nature Verlag. S.174.

Herz, Birgit (2016): Risiken, Nebenwirkungen und Chancen inklusiver Beschulung. In: Göppel, Rolf; Rauh, Bernhard (Hrsg.): Inklusion. Idealistische Forderung, Individuelle Förderung, Institutionelle Herausforderung. Stuttgart: Kohlhammer. S.91-94.

Handlin, Linda (2010): Human-Human and Human-Animal Interaction. Some Common Physiological and Psychological Effects. Swedish University of Agricultural Sciences Uppsala. (14.10.2023 [epsilon.slu.se. https://pub.epsilon.slu.se/id/file/3670](https://pub.epsilon.slu.se/id/file/3670)).

Kirchpfering, Martina (2018): Hunde in der Sozialen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. 3. aktualisierte Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Kohlmeier, Caroline (2023): Ich möchte tiergestützt arbeiten!. Einstieg in die pädagogische und soziale Praxis mit Hund. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Kötting, Michaela (2017): Inklusion?! – Aufgabe und Herausforderung für Soziale Arbeit. In: Spatscheck, Christian; Thiessen, Barbara (Hrsg.): Inklusion und Soziale Arbeit. Teilhabe und Vielfalt als gesellschaftliche Gestaltungsfelder. Berlin: Budrich Verlag. S. 31-40.

Lengning, Anke; Lüpschen, Nadine (2019): Bindung. 2. überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag. (verfügbar am 21.09.2023 <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.36198/9783838537580-10-96>).

Mickel, Liselotte; Mickel, Ernst (1977): Anatomie der menschlichen Destruktivität, Hamburg: Rowohlt Verlag.

Mombeck, Mona Maria (2022): Tiergestützte Pädagogik- Soziale Teilhabe- Inklusive Prozesse. Der Einsatz von Schulhunden aus wissenschaftlicher Perspektive. Wiesbaden: Springer Nature.

Möhrke, Corinna (2016): Canepädagogik. Hilfe zur Erziehung mit und durch den Hund. Konzeptentwicklung_Anwendung_ Auswertung. 2. korrigierte und ergänzte Auflage. Selbstverlag.

Mutschler, Bettina; Wohlfarth, Rainer (2022): Praxis der hundegestützten Therapie. Grundlagen und Anwendung. 4. aktualisierte Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Platte, Andrea (2012): Inklusive Herausforderung als internationale Leitidee und pädagogische Herausforderung. In: Balz, Hans-Jürgen; Benz, Benjamin; Kuhlmann, Carola (Hrsg.): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien, und Projekte in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer Verlag. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-19115-7>. S. 143-146.

Schneider, Silke; Vernooij, Monika A. (2018): Handbuch der tiergestützten Intervention. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. 4. korrigierte und aktualisierte Auflage. Wiebelsheim: Quelle&Meyer Verlag.

Schwalb, Helmut; Theunissen, Georg (2018): Einführung. Von der Integration zur Inklusion im Sinne von Empowerment. In: Schwalb, Helmut; Theunissen, Georg (Hrsg.): Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best Practice-Beispiel: Wohnen – Leben – Arbeit – Freizeit. 3. aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. S.11-12.

Spörke, Michael (2011): „UN-Behindertenrechtskonvention. Chance und Auftrag für die Soziale Arbeit“, In: Sozial Extra.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2023): 2,8 Millionen Grundschülerinnen und -schüler werden im laufenden Schuljahr 2020/2021 hierzulande unterrichtet (verfügbar am 25.Oktober 2023, https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/02/PD21_N014_63.html).

TVT (2018): AK 10: Nutzung von Tieren im sozialen Einsatz Merkblatt Nr. 131.4 Hunde. Bramsche: TVT-Geschäftsstelle. Veröffentlichungen: TVT - Tierärztliche Vereinigung für Tierschutz e.V. (tierschutz-tvt.de).

Voigts, Gunda (2017): Große Lösung? – Inklusive Lösung? – SGB VIII – Reform? Inklusion als Herausforderung in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Spatscheck, Christian; Thiessen, Barbara (Hrsg.): Inklusion und Soziale Arbeit. Teilhabe und Vielfalt als gesellschaftliche Gestaltungsfelder. Berlin: Budrich Verlag. S.127.

Wesenberg, Sandra (2020): Tiere in der Sozialen Arbeit. Mensch-Tier-Beziehungen und tiergestützte Interventionen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Wilson, Edward o. (2003): Biophilia. The human bond with other species. twelfth printing. Harvard University Press Cambridge. (verfügbar am 06. September 2023, <https://archive.org/details/edward-o.-wilson-biophilia/page/146/mode/1up?view=theater#page/n3/mode/1up>).

Selbstständigkeitserklärung

Gemeinsame Kapitel: 1 Einleitung
 9 Schluss

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe. Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

Diese Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Großschirma, Gelenau, 24.11.2023

Luise Sohr

Kapitel: 5 Hundegestützte Soziale Arbeit
 6 Wirkungen
 7 Voraussetzungen hundegestützter Sozialer Arbeit
 8 Fördermöglichkeiten
 8.1 Verhaltensauffälligkeiten als Ursache für Exklusionsprozesse
 8.2 Canepädagogik als Fördermöglichkeit

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe. Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

Diese Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Gelenau, Großschirma, 24.11.2023

Tanja Siewert

Kapitel: 2 Inklusion in der Sozialen Arbeit
 3 Arbeitsfelder Sozialer Arbeit
 4 Ansätze inklusiver Sozialer Arbeit
 7.5 institutionelle Voraussetzungen
 8.3 Lern- und Konzentrationsförderung