

Bachelor-Arbeit
Ausbildungsgang Sozialpädagogik
Kurse TZ 2011-2016 & TZ 2012-2016

Franziska Maurer
Miriam Widmer

Tiergestützte Interventionen in der Sozialpädagogik

**Förderung der sozialen Interaktion von Kindern im Grundschulalter mit ADHS
durch tiergestützte Sozialpädagogik**

Diese Bachelor-Arbeit wurde im August 2016 in 3 Exemplaren eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Sozialpädagogik**.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern - Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme der Autorinnen.

Veröffentlichungen - auch auszugsweise - bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California
95105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten
Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

empfiehlt diese Bachelor-Arbeit

besonders zur Lektüre!

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialpädagogisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher naheliegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialpädagoginnen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2016

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit

Leitung Bachelor

Abstract

Franziska Maurer und Miriam Widmer befassen sich in ihrer Bachelor-Arbeit mit der Frage, inwiefern die soziale Interaktion von Kindern im Grundschulalter mit ADHS durch tiergestützte Sozialpädagogik gefördert werden kann. Die Arbeit steht unter dem Titel „Tiergestützte Interventionen in der Sozialpädagogik“ und zeigt auf, welchen Herausforderungen Kinder im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren mit Aufmerksamkeitsdefizithyperaktivitätssyndrom gegenüberstehen und welche Förderungsmöglichkeiten sich durch tiergestützte Interventionen ergeben können. Der Fokus liegt hierbei auf dem Erwerb und der Verbesserung von sozialen Fähigkeiten, welche die Voraussetzung sind für eine gelingende soziale Interaktion. Die tiergestützten Interventionen bieten Fachkräften einen natürlichen Zugang zu ihren Klienten und Klientinnen, welcher vielversprechende und positive Wirkungen verspricht. Im Bereich der sozialen Interaktion können mit Hilfe der Tiere beispielsweise Wahrnehmung, Selbstkontrolle sowie Selbstsicherheit gefördert werden.

Inhalt

Abstract.....	2
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	7
1 Einleitung	8
1.1 Ausgangslage	8
1.2 Motivation.....	9
1.3 Fragestellung	9
1.4 Ziel der Bachelor-Arbeit	10
1.5 Aufbau der Bachelor-Arbeit	10
1.6 Begriffserklärung.....	11
1.7 Relevanz für das Berufsfeld	11
2 ADHS.....	12
2.1 Einleitung	12
2.2 Definition	12
2.2.1 Klassifikation nach ICD-10.....	12
2.2.2 Klassifikation nach DSM-IV	13
2.3 Epidemiologie/Verbreitung.....	14
2.4 Ätiologie von ADHS	14
2.4.1 Genetische Ursachen.....	15
2.4.2 Neurologische Faktoren.....	15
2.4.3 Neuropsychologische Faktoren	16
2.4.4 Psychosoziale Faktoren	16
2.4.5 Weitere mögliche Ursachen.....	17
2.4.6 Zusammenfassung	17
2.5 Symptomatik und Verlauf.....	17
2.5.1 Symptomatik	17
2.5.2 Verlauf und Entwicklungspsychologie	18
2.5.3 ADHS im Grundschulalter	18
2.6 Komorbide Störungen	19
2.6.1 Motorische Entwicklungsstörungen.....	19
2.6.2 Oppositionelle Verhaltensstörung	19
2.6.3 Emotionale Störungen	19
2.7 Soziale Interaktion.....	19
2.8 Therapieformen	20
2.8.1 Pharmakotherapie.....	20
2.8.2 Psychoedukation.....	21

2.8.3	Verhaltenstherapie	21
2.8.4	Multimodale Therapie.....	21
2.8.5	Weitere therapeutische Ansätze	22
2.9	Die Stärken von Kindern mit ADHS	22
2.10	Salutogenetischer Ansatz	22
2.10.1	Grundprinzipien der Salutogenese	23
2.10.2	Salutogenese im Kontext von ADHS.....	24
2.11	Kritische Reflexion.....	25
3	Tiergestützte Interventionen	25
3.1	Die Mensch-Tier-Beziehung. Erklärungsansätze.	25
3.1.1	Die Biophilie-Hypothese	26
3.1.2	Das Konzept der Du-Evidenz	26
3.1.3	Das Konzept der Spiegelneuronen.....	26
3.1.4	Die Wirkung von Oxytocin	26
3.1.5	Die Bindungstheorie	27
3.2	Bio-psycho-soziale Wirkungen von Tieren auf Menschen.....	27
3.2.1	Physische und physiologische Ebene	27
3.2.2	Psychische und psychologische Ebene	28
3.2.3	Soziale Ebene	29
3.2.4	Salutogenese	29
3.3	Mensch-Tier-Interaktion	30
3.3.1	Die Kommunikation zwischen Mensch und Tier	30
3.3.2	Die Interaktion zwischen Mensch und Tier.....	31
3.4	Tiergestützte Interventionen.....	31
3.4.1	Begriffe	31
3.4.2	Ziele und Prinzipien.....	32
3.4.3	Voraussetzungen und Rahmenbedingungen.....	33
3.4.4	Spezifische Einwirkungsbereiche in der tiergestützten Intervention	33
3.4.5	Organisations- und Funktionsformen	35
3.4.6	Eignung von Tieren	36
3.5	Kritische Beleuchtung	38
3.5.1	Tierschutz	38
3.5.2	Antropomorphisierung	38
3.5.3	Fehlende Selbstkritik	39
3.5.4	Transfer in den Alltag.....	39
4	Soziale Interaktion	39
4.1	Einleitung	39
4.2	Personenwahrnehmung	39

4.3	Eindruckssteuerung	40
4.4	Interaktion in Gruppen	40
4.5	Soziales Lernen.....	41
4.6	Methoden der sozialpädagogischen Arbeit	41
4.6.1	Soziale Einzel(fall)hilfe	41
4.6.2	Soziale Gruppenarbeit	42
4.7	Fazit	42
5	Tiergestützte Sozialpädagogik im Kontext ADHS	43
5.1	Einleitung	43
5.2	Kinder mit ADHS fördern mit Tieren	43
5.3	Soziale Fähigkeiten „tierisch“ fördern.....	45
5.3.1	Wahrnehmung.....	45
5.3.2	Empathie.....	46
5.3.3	Unterstützung Gleichaltriger	46
5.3.4	Selbstkontrolle	46
5.3.5	Aufgabenorientierung.....	46
5.3.6	Selbstsicherheit.....	47
5.3.7	Frustrationstoleranz.....	47
5.3.8	Einhalten von Regeln.....	47
5.3.9	Führungsqualitäten.....	48
5.4	Wahl des tiergestützten Settings	48
5.5	Beispiele aus der Praxis.....	49
5.5.1	Kinder- und jugendpsychiatrische Einrichtung (Deutschland).....	49
5.5.2	Schulheim Effingen (Schweiz)	50
5.5.3	Pferdegestützte ambulante Angebote.....	51
5.6	Kritische Reflexion.....	52
5.6.1	Tierschutz	52
5.6.2	Erreichbarkeit und Zielgruppe.....	53
5.6.3	Finanzierbarkeit	53
5.6.4	Transfer in den Alltag.....	53
5.7	Fazit	54
6	Schlusswort	54
6.1	Überprüfung der Fragestellung	54
6.2	Persönliches Fazit.....	55
6.3	Ausblick	55
7	Literaturverzeichnis.....	57
	Anhang A.....	60
	Anhang B.....	61

Hinweis

Die vorliegende Bachelor-Arbeit wurde von den beiden Autorinnen gemeinsam verfasst.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

	Seite
Abbildung 1	Diagnosen nach ICD-10 und DSM-IV 13
Abbildung 2	SOC (Kohärenzsinn) 24
Abbildung 3	Mögliche Interventionsbereiche bei tiergestützten Interventionen 34
Tabelle 1	Physische und physiologische Wirkungen 27
Tabelle 2	Psychische Wirkungen 28
Tabelle 3	Soziale Wirkungen 29
Tabelle 4	Fünf Dimensionen der sozialen Fertigkeiten 43
Tabelle 5	Wirkungen eines Hundes auf Kinder mit ADHS 44

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Sowohl im beruflichen Alltag als auch in der gesellschaftlichen Diskussion ist das Aufmerksamkeitsdefizithyperaktivitätssyndrom (ADHS) ein immer wiederkehrendes Thema. Die Ursachen, Symptome und Therapiemöglichkeiten sind bereits weit erforscht und es gibt zahlreiche Arbeiten, Fachbücher und Ratgeber für unterschiedlichste Zielgruppen. Trotz der breiten Diskussion und Forschung sind viele Fragen rund um das Thema ADHS noch nicht geklärt. Es herrschen sowohl unter Fachkräften als auch unter Laien sehr viele verschiedene Ansichten und Herangehensweisen, die oft sehr ideologisch geprägt sind. ADHS hat den Ruf einer „Modediagnose“ und gilt als naheliegender „Stempel“ für schwierige Kinder. Besonders die medikamentöse Behandlung steht immer wieder in der öffentlichen Kritik. Die Datenlage und die verschiedenen (fachlichen) Ansichten bieten eine breite Palette an Literatur. Das Thema ist seit Jahren hochaktuell und wird es mit hoher Wahrscheinlichkeit auch in der nahen Zukunft noch bleiben.

Die Herangehensweise an das Thema ADHS ist je nach fachlicher Richtung sehr unterschiedlich. Das Thema wird besonders im Bereich Medizin, Psychologie und Pädagogik wissenschaftlich untersucht. Jedoch existieren auch sehr viele Erfahrungsberichte von Betroffenen oder von Eltern. Daraus hat sich ein breites Sammelsurium von Literatur ergeben, welche von seriöser wissenschaftlicher Forschung bis hin zu kaum fachlich abgesicherten Selbsthilferatgebern reicht. Diese Arbeit wird sich besonders auf die Fachrichtung der Sozialpädagogik beziehen, jedoch natürlich auch das Wissen aus der Medizin und der Psychologie einfließen lassen.

Dem gegenüber steht die Methode der tiergestützten Interventionen. Unter Einbezug von Tieren soll für die Fachkraft für Pädagogik, Therapie oder Aktivitäten ein alternativer Zugang zur Klientel geschaffen werden. Besonders das hohe Mass an intrinsischer Motivation, welche Tiere hervorzurufen vermögen, überzeugt. Mensch und Tier verbindet eine lange Geschichte, sei es als Nahrungsquelle, Nutztier oder Gefährte. Gerade in der heutigen technisierten Welt scheint der Mensch wieder vermehrt seine Wurzeln in der Natur zu suchen. Viele Beobachtungen, Erfahrungsberichte und immer mehr Studien zeigen und beweisen die ganzheitliche Wirkung des Mensch-Tier-Kontakts. Internationale und nationale Organisationen sind bestrebt, weitere empirische Daten zu sammeln und die tiergestützte Arbeit weiter zu etablieren sowie zu professionalisieren, z.B. mittels von Dachverbänden anerkannten Weiterbildungen sowie Qualitätsstandards.

Obwohl das Potenzial der tiergestützten Interventionen bei vielen stationären wie ambulanten Angeboten der Sozialpädagogik erkannt wurde, gibt es immer wieder Vorurteile und Hürden, die der Installation von tiergestützten Angeboten im Wege stehen. Diese sind z.B. Themen im Bereich Hygiene, Allergien und Finanzierbarkeit. Nebst der unbestrittenen positiven Wirkung der Tiere auf die bio-psycho-sozialen Ebene der Menschen muss jedoch auch das Wohl des Tieres ins Zentrum gestellt werden. Dieses Dreiecksverhältnis Klientel-Tier-Fachperson macht die Umsetzung tiergestützter Angebote anspruchsvoll.

Kompetenzen im Bereich der sozialen Interaktion sind grundlegende Fähigkeiten, welche der Mensch für sein Leben benötigt. Kein Tag vergeht ohne die Notwendigkeit, sich mit anderen Menschen auszutauschen oder zu verständigen. Die Komplexität von Kommunikation resp. Interaktion ist enorm und bereits für Menschen ohne nennenswerte Beeinträchtigungen herausfordernd. Dies lässt erahnen, wie es Menschen ergehen muss, die aufgrund einer Beeinträchtigung ein Handicap mitbringen.

Diese Bachelor-Arbeit versucht auf der Basis der bestehenden Literatur eine Brücke zwischen den Möglichkeiten der sozialpädagogischen Intervention bei ADHS und der tiergestützten Arbeit zu schlagen.

1.2 Motivation

Die Autorinnen bewegen sich sowohl im privaten als auch im beruflichen Umfeld bereits in der tiergestützten Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Dadurch entstand der Wunsch, dieses Wissen mit Fokus auf einen spezifischen Bereich im Rahmen der Bachelor-Arbeit zu vertiefen.

Die theoretischen Grundlagen im Bereich ADHS bei Kindern wie auch bei den tiergestützten Interventionsformen sind vielfältig. Besonders das ADHS bei Kindern wurde und wird in unterschiedlichen Feldern breit untersucht. Die tiergestützte Sozialpädagogik ist weitaus weniger gut erforscht. Doch auch rund um das Thema „tiergestützte Arbeit“ gibt es genügend Literatur und eine sich stetig vergrößernde theoretische sowie empirische Fundierung.

Im Arbeitsalltag als Sozialpädagogin und Sozialpädagoge ist ADHS bei Kindern immer wieder ein Thema und somit auch für die spätere berufliche Entwicklung der beiden Autorinnen interessant. In vielen sozialpädagogischen Institutionen werden Menschen und insbesondere Kinder mit ADHS betreut.

Dass viele Kinder mit ADHS Schwierigkeiten haben in sozialen Interaktionen, ist den beiden Autorinnen bereits häufiger in ihrem Arbeitsalltag aufgefallen. Ebenso auch die grosse Begeisterung und Faszination der Kinder (mit oder ohne Beeinträchtigung) für Tiere und die damit einhergehende hohe intrinsische Motivation. Aus diesen Erfahrungen heraus entstand die Idee, sich mit der Förderung der sozialen Interaktion von Kindern mit ADHS mittels tiergestützter Sozialpädagogik zu beschäftigen. Aufgrund der zahlreich vorhandenen Literatur zu beiden Themenfeldern haben sich die Autorinnen für eine Literaturlarbeit entschieden.

1.3 Fragestellung

Diese Bachelor-Arbeit widmet sich der Frage: „Inwiefern kann die soziale Interaktion von Kindern im Grundschulalter mit ADHS durch tiergestützte Sozialpädagogik gefördert werden?“

Bei der Recherche zum Thema ADHS ist den Autorinnen aufgefallen, dass die (mangelnde) soziale Interaktion der betroffenen Kinder immer wieder ein grosses Thema ist und sowohl für die Kinder selber als auch für ihr Umfeld eine grosse Belastung darstellt. Die soziale Interaktion und schliesslich Integration ist für die kindliche Entwicklung von grosser Bedeutung. Zudem gehört die soziale Einbindung von Menschen zu den zentralen Aufgaben der Sozialen Arbeit.

Besonders spannend ist hier der Aspekt, dass eine soziale Beeinträchtigung nicht ein Kernsymptom von ADHS ist. Kinder mit ADHS leiden oft unter komorbiden Störungen des Sozialverhaltens. Jedoch zeigen auch Kinder ohne eine solche zusätzliche Beeinträchtigung Mühe beim Aufbau von stabilen sozialen Beziehungen, besonders zu anderen Kindern. Die Autorinnen stellen die These auf, die sich auch in der Literatur wiederfinden lässt: dass die Kinder aufgrund der Kernsymptome von ADHS - wie eingeschränkter Aufmerksamkeit, Unruhe und Mühe bei der Einschätzung von Situationen - von ihrem sozialen Umfeld immer wieder negative Rückmeldungen erhalten. Dies führt dann zu Problemen im sozialen Miteinander und zu einer grossen Frustration beim betroffenen Kind.

Die tiergestützte Arbeit findet zwar in unterschiedlichen Bereichen immer mehr Beachtung, jedoch fehlt es noch in weiten Teilen an der Anerkennung der Professionalität. Den Autorinnen erscheint es wichtig, mittels der vorliegenden Fragestellung die tiergestützte Arbeit in den fachlichen Diskurs zu bringen.

Tiere bieten eine anders geartete Möglichkeit, mit anderen Lebewesen in Kontakt zu treten und reagieren direkt auf den Menschen. Besonders im Kontext von ADHS sind die Autorinnen überzeugt, dass Tiere aufgrund ihrer Eigenschaften als Bezugspartner und ihrer wertfreien Rückmeldungen eine optimale Möglichkeit zur Förderung von Kindern mit ADHS bieten.

1.4 Ziel der Bachelor-Arbeit

Diese Bachelor-Arbeit vermittelt Grundlagen im Bereich ADHS sowie der tiergestützten Interventionen in der Sozialpädagogik. Mit dem Fokus auf die soziale Interaktion werden die beiden Themenfelder zusammengeführt und dazu Praxisbeispiele genannt und mögliche Settings beschrieben.

Die Begleitung von Kindern mit ADHS ist in der Praxis oft Aufgabe der Sozialpädagogik. Das Themenfeld ist jedoch sehr stark therapeutisch besetzt. Die Autorinnen möchten mit dieser Arbeit eine alternative und ergänzende Möglichkeit aufzeigen, wie aus sozialpädagogischer Sicht mit dem Thema ADHS umgegangen werden kann.

Die Bachelor-Arbeit richtet sich im Besonderen an Fachpersonen der Sozialen Arbeit, die mit Kindern mit ADHS tätig sind und sich für tiergestützte (Sozial-)Pädagogik interessieren.

Eingrenzung

Diese Arbeit bietet eine Übersicht zu den Themen ADHS, tiergestützte Interventionen sowie soziale Interaktion. Die Autorinnen beziehen sich bei allen Themenfeldern auf die in der Literatur am häufigsten verwendeten Erklärungsansätze. Sowohl der Bereich ADHS als auch die Erklärungsansätze zur tiergestützten Arbeit werden in der Literatur oft sehr medizinisch abgehandelt. Die Autorinnen haben versucht, die Grundlagen herauszuarbeiten, ohne dass die Leserschaft über medizinische Vorkenntnisse verfügen muss. Die genauen medizinischen Erklärungsansätze und Vorgänge sind nicht Inhalt dieser Arbeit.

Heute gibt es bereits sehr viele Angebote, bei denen Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene die Möglichkeit erhalten, mit Tieren Zeit zu verbringen. Dies sind zum Beispiel Erlebnisbauernhöfe, Reitschulen usw. Die meisten Angebote können als tiergestützte Aktivitäten bezeichnet werden und sind in der Regel erlebnisorientiert. In der vorliegenden Arbeit möchten die Autorinnen ihren Blick auf die tiergestützte (Sozial-)Pädagogik richten, welche sich an konkreten Förderzielen orientiert. Eine Erklärung der begrifflichen Abgrenzung findet sich in Kapitel 3.4.1.

Der Themenbereich der sozialen Interaktion kann aufgrund des Umfangs dieser Bachelor-Arbeit nur kurz angerissen werden.

1.5 Aufbau der Bachelor-Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in sechs Kapitel. Das erste Kapitel versteht sich als Einstieg und klärt zentrale Fragen. Im zweiten Kapitel werden Grundlagen zur Störung ADHS vermittelt, mit dem Schwerpunkt auf die Entwicklung im Grundschulalter. Des Weiteren werden in diesem Kapitel auch Therapieformen kurz vorgestellt und ein salutogenetischer Blick auf das Störungsbild geworfen.

Kapitel 3 beschäftigt sich mit den Grundlagen der tiergestützten Interventionen. Neben den Erklärungsansätzen und den Wirkungseffekten auf bio-psycho-sozialer Ebene werden sowohl die Besonderheiten der Mensch-Tier-Interaktion als auch wichtige Grundsätze der praktischen tiergestützten Arbeit vorgestellt.

Die Komplexität des Themas „soziale Interaktion“ wird im vierten Kapitel zu erklären versucht. Stellvertretend werden zwei zentrale Fähigkeiten, die Personenwahrnehmung und die Eindruckssteuerung, erläutert. Abgeschlossen wird das Kapitel durch methodische Ansätze des sozialen Lernens und die kurze Vorstellung zweier sozialpädagogischer Settings.

Im fünften Kapitel versuchen die Autorinnen, die drei vorangegangenen Themenbereiche (ADHS, tiergestützte Interventionen und soziale Interaktion) miteinander zu verknüpfen und daraus mögliche Umsetzungsformen für die Praxis abzuleiten. Bereits existierende Beispiele aus der Praxis der tiergestützten Arbeit mit Kindern mit ADHS werden anschliessend vorgestellt.

Die Überprüfung der Fragestellung sowie ein persönliches Fazit und ein Ausblick folgen abschliessend in Kapitel 6.

1.6 Begriffserklärung

Aufmerksamkeits-Defizit-/Hyperaktivitäts-Syndrom (ADHS): Die Autorinnen verstehen unter dem Begriff ADHS die im ICD-10 beschriebene hyperkinetische Störung. Für eine weiterführende Definition des Begriffs siehe Kapitel 2.2 (Definition).

Grundschulalter: Unter dem Begriff Kinder im Grundschulalter verstehen die Autorinnen Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren.

Tiergestützte Interventionen: Der Begriff tiergestützte Interventionen fasst alle Formen der Arbeit mit Tieren zum Zweck der Therapie, Pädagogik oder Aktivität zusammen. Der Begriff tiergestützte Arbeit wird synonym angewendet. Eine ausführlichere Definition des Begriffs findet sich in Kapitel 3.4.1 (Begriffe).

Tiergestützte Sozialpädagogik: Die tiergestützte Sozialpädagogik ist ein Teilbereich der tiergestützten Interventionen, bei welcher die sozialpädagogische Arbeit durch den Miteinbezug eines Tieres unterstützt wird.

Soziale Interaktion: Als soziale Interaktion wird ein von Individuen oder Gruppen wechselseitig aufeinander bezogenes Handeln verstanden. In Kapitel 3 wird näher auf dieses Thema eingegangen.

1.7 Relevanz für das Berufsfeld

In der sozialpädagogischen Praxis gehört der Umgang mit dem Thema ADHS in vielen Berufsfeldern zum Alltag. Besonders bei der Arbeit mit Kindern werden Fachpersonen oft mit diesem Störungsbild konfrontiert. Je nach Forschung liegt die Verbreitung von ADHS bei 2 bis 4 % der Gesamtbevölkerung (siehe Kapitel 2.3). Die Autorinnen gehen davon aus, dass der Prozentsatz der Kinder mit ADHS in sozialpädagogischen Settings noch deutlich höher ausfällt. Insofern sind sozialpädagogische Kompetenzen und ein vertieftes Wissen über die Verhaltensstörung für den Berufsalltag in vielen sozialpädagogischen Feldern ein grosser Vorteil. Die soziale Integration von Menschen gehört zu den Kernaufgaben der Sozialen Arbeit und ist von hoher Relevanz für das Berufsfeld. Kinder mit ADHS haben oft Mühe, sich sozial zu integrieren und besonders Kinder sowie deren Familie leiden unter dieser Ausgrenzung.

Die Verbesserung der sozialen Situation von Kindern mit ADHS ist ein Anliegen und ein Aufgabenbereich der Sozialen Arbeit und insbesondere der Sozialpädagogik. Die Möglichkeiten dieser Einbettung sind breit. Diese Bachelor-Arbeit beschäftigt sich mit den noch nicht breit bekannten Möglichkeiten der tiergestützten Interventionen. Die Arbeit mit Tieren im sozialpädagogischen Bereich etabliert sich immer mehr. Es gibt in der Schweiz diverse stationäre und ambulante Einrichtungen, die Tiere einsetzen. Ein paar Beispiele stellen die Autorinnen im Kapitel 5.5 vor. Es bedarf noch weiterer Forschung, um die tiergestützten Interventionen im therapeutischen und (sozial-)pädagogischen Bereich empirisch besser verankern zu können. Mittels entsprechender Weiterbildungsangebote für Fachpersonen kann die Professionalität dieser Methode weiter aufgewertet werden.

2 ADHS

2.1 Einleitung

ADHS steht für Aufmerksamkeitsdefizithyperaktivitätssyndrom und zeichnet sich bei den betroffenen Kindern und Jugendlichen besonders durch eine erhebliche Beeinträchtigung in den Bereichen Aufmerksamkeit, Impulsivität und motorische Aktivität aus (Hannes Brandau, Manfred Pretis & Wolfgang Kaschnitz, 2003, S. 11-12).

ADHS gehört nach ICD-10 zu den hyperkinetischen Störungen. Für diese Störungsbilder typisch ist ein früher Beginn, meist vor dem fünften Lebensjahr (ICD-Code, kein Datum). Zu den Hauptkriterien von ADHS gehören eine verminderte Aufmerksamkeit, motorische Überaktivität und eine erhöhte Impulsivität (Kai G. Kahl, Jan Hendrik Puls, Gabriele Schmid & Birte Behn, 2007, S. 3). Betroffenen Kindern fällt es oft schwer, ihre Aufmerksamkeit dauerhaft aufrechtzuerhalten. Sie machen Flüchtigkeitsfehler, sind unaufmerksam gegenüber Details oder können dem Gesagten nicht folgen (S. 3-4).

2.2 Definition

Es gibt zwei Klassifikationen zur Definition von ADHS. In Europa ist besonders die Definition der WHO, das International Classification of Diseases (ICD-10), gebräuchlich. Daneben klassifiziert auch das US-amerikanische Diagnostic and Statistical Manual (DSM) das Aufmerksamkeitsdefizit. Besonders in älteren (englischsprachigen) Forschungen wurde die Definition des DSM-IV als Ausgangslage genommen.

Die vorliegende Bachelor-Arbeit wird sich in erster Linie an der Definition nach ICD-10 orientieren, da diese in Europa häufiger Anwendung findet.

Der Hauptunterschied der beiden Klassifikationssysteme in Bezug auf die Definition von ADHS liegt bei der Unterteilung in Subtypen. Das DSM-IV unterscheidet drei verschiedene Subtypen, während die ICD-10 keine Unterteilung innerhalb der Störung macht (Manfred Döpfner, Jan Frölich & Gerd Lehmkuhl, 2000, S. 2-4).

2.2.1 Klassifikation nach ICD-10

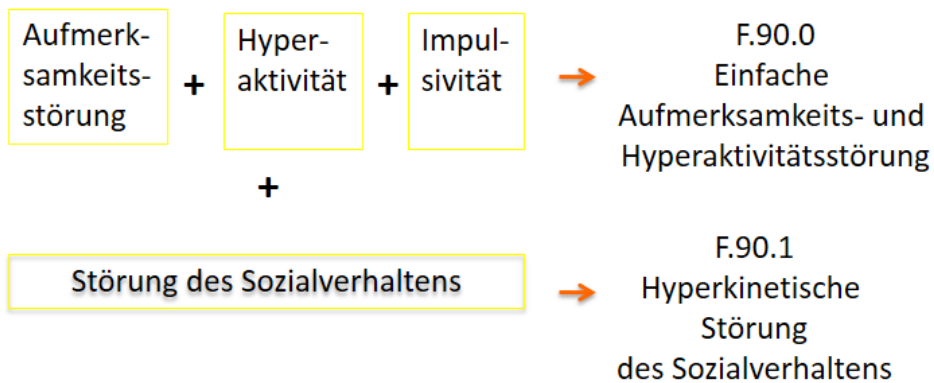
Nach ICD-10 ist ADHS eine Verhaltensstörung - genauer eine hyperkinetische Störung - und wird wie folgt definiert:

„Diese Gruppe von Störungen [Die hyperkinetischen Störungen] ist charakterisiert durch einen frühen Beginn, meist in den ersten fünf Lebensjahren, einen Mangel an Ausdauer bei Beschäftigungen, die kognitiven Einsatz verlangen, und eine Tendenz, von einer Tätigkeit zu einer anderen zu wechseln, ohne etwas zu Ende zu bringen; hinzu kommt eine desorganisierte, mangelhaft regulierte und überschießende Aktivität. Verschiedene andere Auffälligkeiten können zusätzlich vorliegen. Hyperkinetische Kinder sind oft achtlos und impulsiv, neigen zu Unfällen und werden oft bestraft, weil sie eher aus Unachtsamkeit als vorsätzlich Regeln verletzen. Ihre Beziehung zu Erwachsenen ist oft von einer Distanzstörung und einem Mangel an normaler Vorsicht und Zurückhaltung geprägt. Bei anderen Kindern sind sie unbeliebt und können isoliert sein. Beeinträchtigung kognitiver Funktionen ist häufig, spezifische Verzögerungen der motorischen und sprachlichen Entwicklung kommen überproportional oft vor. Sekundäre Komplikationen sind dissoziales Verhalten und niedriges Selbstwertgefühl.“ (ICD-Code, kein Datum)

2.2.2 Klassifikation nach DSM-IV

Das US-amerikanische Klassifikationssystem DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual) benennt die Aufmerksamkeitsstörung als attention deficit hyperactivity disorder, kurz ADHD. Das DSM-IV unterteilt ADHD in drei Subtypen: den gemischten Subtypus der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung, den vorherrschend unaufmerksamen Subtypus und den vorherrschend hyperaktiv-impulsiven Subtypus.

Diagnosen nach ICD-10



Diagnosen nach DSM-IV

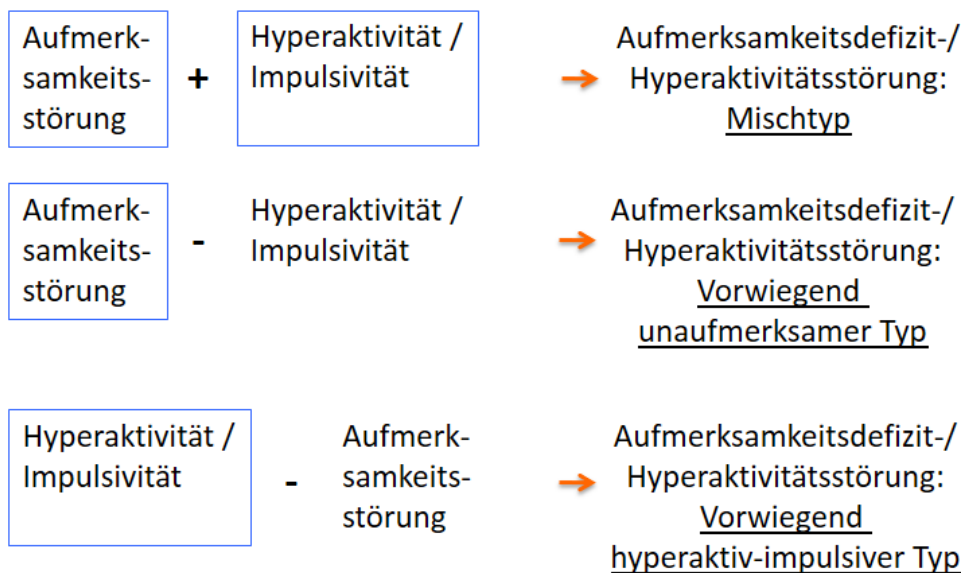


Abbildung 1: Diagnosen nach ICD-10 und DSM-IV (Eigene Darstellung nach Döpfner et al., 2000, S. 3)

2.3 Epidemiologie/Verbreitung

ADHS ist entgegen früherer Annahmen in allen Altersklassen häufig anzutreffen. Es wird angenommen, dass in 20 bis 65 % der Fälle die Störung nach der Pubertät weiterhin besteht.

Über die Verbreitung von ADHS in der Gesamtbevölkerung gibt es sehr unterschiedliche Annahmen. Dies ist zum einen von den verschiedenen Forschungsmethoden als auch von der Definition von ADHS abhängig. Nach DSM-IV fallen die Raten höher aus als nach der Definition nach ICD-10 (Kahl et al., 2007, S. 3).

Im Allgemeinen wird nach DSM-IV von einer Rate von 7 bis 17 % bei Jungen und 3,3 bis 6 % bei Mädchen ausgegangen. Nach ICD-10 sind die Zahlen deutlich tiefer. Die Werte liegen zwischen 1,4 und 2,4 % der Gesamtbevölkerung. Auch bei der Definition nach ICD-10 sind Knaben deutlich häufiger betroffen als Mädchen, es wird ein Verhältnis zwischen 1:3 und 1:9 angegeben (ebd.).

ADHS tritt demnach bei Knaben deutlich häufiger auf als bei Mädchen. Bei den Geschlechtseffekten handelt es sich nicht nur um eine ungleiche Verteilung bei Mädchen und Knaben, sondern auch um ein anderes Erscheinungsbild der Störung. Mädchen sind deutlich häufiger von ADS betroffen als vom hyperaktiven-impulsiven Subtypen ADHS (Hans-Christoph Steinhausen, Aribert Rothenberger & Manfred Döpfner, 2010, S. 35).

Vereinfacht kann von einer Epidemiologie von 5 % bei Schulkindern und 3 % bei Erwachsenen ausgegangen werden (Kahl et. al., 2007, S. 3).

2.4 Ätiologie von ADHS

Wie bei den meisten psychischen Störungen geht die moderne Wissenschaft bei ADHS von einer mehrdimensionalen Verursachung aus. Die Forschung ist deshalb in sehr unterschiedlichen Bereichen tätig. Die Forschungsbereiche konzentrieren sich mehrheitlich auf die Genetik, die Neuroanatomie, Neurophysiologie, Neuropsychologie, Toxine sowie psychosoziale Faktoren (Steinhausen et al., 2010, S. 41-42).

Die Ätiologie von ADHS wird besonders seit 1980 breit erforscht. Dabei lag der Fokus schon sehr früh auf hirnanatomischen Faktoren. Diese These wird auch heute noch stark vertreten. Dabei spielt besonders die Vererbbarkeit eine wichtige Rolle (Genetik) (Bernd Ahrbeck, 2007, S. 13-14).

Heutige wissenschaftliche Erkenntnisse gehen davon aus, dass primär hirnanatomische Faktoren für die Entstehung von ADHS verantwortlich sind (ebd.). Die genaue Ätiologie von ADHS ist bisher jedoch nicht abschliessend geklärt. Besonders in der neueren Forschung gibt es auch integrative Modelle zur Entstehung von ADHS, welche die verschiedenen Faktoren integrativ beleuchten. Ein von einer breiten wissenschaftlichen Basis getragenes, integratives Modell existiert jedoch nicht.

Als weitgehend gesichert gilt eine Störung des Frontalhirns, welches die Informationsverarbeitung steuert und u.a. für die Verhaltensregulierung, Entscheidungsfindung und Auswertung von Erfahrungen zuständig ist (Astrid Neuy-Bartmann, 2012, S. 74). Bei der Entstehung von ADHS stehen Katecholamine, Dopamin und Noradrenalin im Vordergrund. Man geht von einer frühen strukturellen Veränderung in der Gehirnorganisation aus und nicht von einer späteren, externen Schädigung (Kahl et al., 2007, S. 8-9).

Lange ging man von einer homogenen Verursachung aus. Neuere Forschungen legen jedoch nahe, dass die Ursache heterogen ist, d.h. dass die Ursache von ADHS nicht bei allen Betroffenen auf die genau gleiche Ursache zurückzuführen ist (Steinhausen et al., 2010, S. 122 und 146-150).

Im Folgenden werden die am meisten erwähnten möglichen Ursachen für ADHS beschrieben. Es handelt sich hierbei um genetische Ursachen, neurologische Faktoren, neuropsychologische Faktoren, psychosoziale Faktoren sowie weitere, empirisch (noch) nicht nachgewiesene Ansätze.

2.4.1 Genetische Ursachen

Anlagefaktoren spielen eine grosse Rolle beim Auftreten von ADHS. Mittels Familienuntersuchungen, Adoptionsstudien und Zwillingsstudien konnte die Bedeutsamkeit der genetischen Faktoren beim Auftreten von ADHS nachgewiesen werden (Tobias Banaschewski, 2010, S. 113).

Bei Familien mit einem Kind mit ADHS ist oft ein gehäuftes Auftreten von ADHS zu beobachten. Laut einer Studie aus dem Jahr 1990 von Joseph Biedermann ist im Fall von Eltern mit ADHS bei den Kindern mit einer Wahrscheinlichkeit von 50 % ebenfalls mit ADHS zu rechnen (Brandau et al., 2003, S. 24-25). Zwillingsstudien haben zudem gezeigt, dass bei einem Kind mit ADHS die Zwillingschwester oder der Zwillingsbruder mit 80 bis 90 % Wahrscheinlichkeit auch ADHS hat (ebd.).

Ein besonders hohes ADHS-Risiko haben Knaben, deren Vater ebenfalls ADHS hat (Kahl et al., 2007, S. 8).

Bis heute konnten jedoch noch keine genauen Gene für die Entstehung von ADHS verantwortlich gemacht werden. Es gibt jedoch vermehrt Hinweise, dass ein defekter Gencode für Dopaminrezeptoren (D2D4) möglicherweise für die Entstehung und Vererbbarkeit von ADHS mitverantwortlich ist (Brandau et al., 2003, S. 24-25).

Man geht bei ADHS von einem komplexen Erbgang aus, d.h. dass es durch ein Zusammenwirken multipler Genvarianten untereinander und Umweltrisiken bedingt wird (Banaschewski, 2010, S. 113).

2.4.2 Neurologische Faktoren

Durch verschiedene bildgebende Verfahren konnte festgestellt werden, dass Kinder mit ADHS Veränderungen in den Hirnstrukturen gegenüber der gesunden Kontrollgruppe aufweisen (Kahl et al., 2007, S. 8). Besonders betroffen ist das Frontalhirn. Das Frontalhirn steuert die Informationsverarbeitung und sortiert die Reize, denen der Mensch im Alltag ausgesetzt ist. Bei Menschen mit ADHS geht man davon aus, dass durch eine weniger starke Durchblutung dieser Hirnregion das Frontalhirn seine hemmende Funktion nicht genügend wahrnehmen kann und es so zu überschüssenden Reaktionen oder Gefühlen kommt (Neuy-Bartmann, 2010, S. 74-77).

Auch bei wichtigen Gehirnhormonen konnten Abweichungen festgestellt werden. Besonders Dopamin, Serotonin und Noradrenalin stehen im Fokus. Alle drei Hormone stehen in enger Wechselwirkung zueinander (Steinhausen et al., 2010, S. 81).

Die Forschung geht von zwei Aufmerksamkeitssystemen im Hirn aus. Das hintere Aufmerksamkeitssystem ist, vereinfacht ausgedrückt, durch Noradrenalin gesteuert und richtet die Aufmerksamkeit aus. Das vordere Aufmerksamkeitssystem wird durch Dopamin gesteuert und ist für die Fokussierung der Aufmerksamkeit zuständig (Kahl et al., 2007, S. 8-9). Beide Systeme arbeiten zusammen und sorgen für eine gute selektive, fokussierte Aufmerksamkeit (Steinhausen et al., 2010, S. 81-82).

Noradrenalin ist für die Regulation des Aufmerksamkeitsniveaus zuständig. Liegt ein Mangel vor, kann dies zu Schwächen in der Aufmerksamkeit führen (Doris Hehenberger, 2008, S. 28-29).

Dopamin ist ein Neurotransmitter, der die Aktivität, den Antrieb und die Motivation steuert (Neuy-Bartmann, 2010, S. 76). Bei ADHS herrscht ein Mangel des Neurotransmitters Dopamin in

bestimmten Hirnregionen. Dopamin hat eine wichtige Bedeutung bei der Steuerung der Bewegungsabläufe und bei der Hemmung neuronaler Prozesse. Ein Dopaminmangel führt dazu, dass das Hirn ständig nach Reizen sucht, anstatt sich auf einen bestimmten Reiz zu fokussieren (Hehenberger, 2008, S. 28-29). Der oft bei ADHS eingesetzte Wirkstoff Methylphenidat setzt an diesem Punkt an und erhöht den Dopaminspiegel im Hirn und sorgt so für eine Angleichung der Dopaminwerte im gesamten Gehirn (Neuy-Bartmann, 2010, S. 76).

Dem Hormon Serotonin wird eine Schlüsselrolle bei der Affektregulation zugeschrieben. Ein verminderter Serotoninspiegel führt zu einer erhöhten Aggressivität und reduzierter Impulskontrolle, wie es auch bei Kindern mit ADHS zu beobachten ist (Steinhausen et al., 2010, S. 86). Bei anderen psychischen Störungen wie Depressionen oder Zwangserkrankungen ist ein verminderter Serotoninspiegel bei den betroffenen Personen nachweisbar (Neuy-Bartmann, 2010, S. 76). Die genauen Wechselwirkungen von Serotonin und ADHS sind noch Gegenstand aktueller Forschung (Steinhausen et. al., 2010, S. 87-88).

Aufgrund der sehr aufwendigen und kostenintensiven Verfahren werden neuronale Untersuchungen nur zu Forschungszwecken durchgeführt und haben bisher keinen Eingang in die Standarduntersuchungen zur Diagnose von ADHS gefunden (Neuy-Bartmann, 2010, S. 77).

2.4.3 Neuropsychologische Faktoren

Die bei hyperkinetischen Störungen wie ADHS beeinträchtigten neuropsychologischen Faktoren umfassen die Selbstregulation, Reaktionshemmungen, Planung und Organisation von Verhalten sowie die Flexibilität im Denken. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Hemmung von Impulsen und des Arbeitsgedächtnisses (Döpfner et al., 2000, S. 13-14).

Es existieren verschiedene neuropsychologische Erklärungsmodelle, die unterschiedliche Schwerpunkte legen. Frühere Modelle haben oft versucht ADHS durch ein neuropsychologisches Kerndefizit zu definieren. Moderne Modelle nehmen eine heterogene Sichtweise ein (Renate Drechsler, 2010, S. 106). Von besonderer Bedeutung sind dabei motivationale Erklärungsmodelle und kognitive Erklärungsmodelle sowie eine Kombination aus beiden. Die motivationalen Erklärungsmodelle gehen von einer Störung des Belohnungssystems und einer Abneigung gegen Warten aus. Nach kognitiven Modellen liegt ADHS ein Inhibitionsdefizit zu Grunde (S. 98).

In verschiedenen Studien haben sich folgende neuropsychologische Paradigmen herauskristallisiert, deren Beeinträchtigung typisch sind für Menschen mit ADHS:

- Inhibition
- Fehlerkontrolle
- Konfliktverarbeitung
- Arbeitsgedächtnis
- Zeitverarbeitung
- Alertness (Wachheit)
- Daueraufmerksamkeit
- Motivation und Entscheidungsverhalten
- Lern- und Merkfähigkeit
- Sprache und Kommunikation
- Teilleistungsstörungen (spezifische Entwicklungsstörungen) (S. 99-106)

2.4.4 Psychosoziale Faktoren

Zu den psychosozialen Faktoren von ADHS gibt es unterschiedliche Auffassungen. So gehen Kahl et al. (2007) von keinen kausalen Zusammenhängen zwischen psychosozialen Faktoren und der Entstehung von ADHS aus (S. 9-10), während andere Quellen psychosoziale Faktoren zumindest

als Ursachenelemente berücksichtigen. Manfred Döpfner und Hans-Christoph Steinhausen (2010) nehmen an, dass psychosozialen Faktoren eine modellierende Rolle beim Auftreten von ADHS zukommt. Psychosoziale Faktoren sind also mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht die Ursache von ADHS, beeinflussen das Störungsbild aber in seiner Ausprägung. Zu den bedeutendsten psychosozialen Faktoren gehören familiäre Bedingungen, der sozioökonomische Hintergrund und die Eltern-Kind-Interaktion (S. 135).

2.4.5 Weitere mögliche Ursachen

Es gibt viele weitere Theorien für den Grund des Auftretens von ADHS. Einige sind empirisch nicht zu belegen oder wurden gar widerlegt, werden aber in der Literatur nach wie vor erwähnt. Dazu gehören Zucker, Lebensmittelallergien, übermäßiger Fernsehkonsum, Hefepilze, Erziehungsfehler etc. (Russel A. Barkley, 2005, S. 120-123).

Folgende mögliche Ursachen finden Erwähnung in verschiedenen Quellen. Teilweise wird ihnen ein geringer Faktor bei der Entstehung von ADHS zugeschrieben. Sie finden in wissenschaftlichen Kreisen jedoch keine breite Unterstützung: (starker) Nikotin- oder Alkoholkonsum der Mutter während der Schwangerschaft und eine erhöhte Bleikonzentration im Körper während des Kleinkindalters.

2.4.6 Zusammenfassung

Die genaue Ursache für das Auftreten von ADHS konnte noch nicht endgültig geklärt werden. Die Autorinnen gehen im Weiteren von einem komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher genetischer, neuroanatomischer und psychosozialer Faktoren aus (Manfred Döpfner, Aribert Rothenberger & Hans-Christoph Steinhausen, 2010, S. 145-151). Aufgrund der verschiedenen Ausprägungen des Störungsbildes stützen sich Fachpersonen mehr auf eine heterogene Ursachenlage.

2.5 Symptomatik und Verlauf

2.5.1 Symptomatik

Zu den Kernsymptomen von ADHS gehören Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwierigkeiten sowie eine motorische Unruhe. Die Handlungen und Aktivitäten zeigen eine starke Ausprägung und hohe Beständigkeit. Ulrike Petermann (2005) beschreibt als typische Verhaltensweisen von Kindern mit ADHS:

- Zappeln mit Händen und Füßen
- Unruhig auf dem Stuhl herumrutschen
- Nicht Stillsitzen können
- Unachtsamkeit gegenüber Gefahren
- Unterbrechen von Gesprächen oder Spielen
- Mühe beim Warten
- Anweisungen werden nicht oder nicht vollständig ausgeführt
- Probleme, lange bei einer Sache zu bleiben (z.B. bei Hausaufgaben oder Spiel)
- Viele Flüchtigkeitsfehler
- Meideverhalten bei Aktivitäten, die Konzentration und Ausdauer verlangen (S. 622-633).

2.5.2 Verlauf und Entwicklungspsychologie

Bei ADHS handelt es sich um eine stabile Störung, d.h. die Symptome treten meist in allen Entwicklungsphasen bei den betroffenen Kindern und Jugendlichen auf.

Früher war die Ansicht, dass sich ADHS von selbst auswächst, weit verbreitet. Aufgrund von Untersuchungen weiss man heute jedoch, dass ein Grossteil der Kinder, bei denen ADHS diagnostiziert wurde, auch noch im Erwachsenenalter von Symptomen berichten (Brandau et al., 2003, S. 68-69).

Bei Kindern mit ADHS lassen sich meist bereits ab der Geburt Unterschiede zur Entwicklung von Kindern ohne ADHS feststellen. Es handelt sich dabei aber besonders im frühen Kindesalter nicht um eine verlangsamte Entwicklung. Bei Kindern mit ADHS wird beispielsweise beobachtet, dass sie früher gehen oder sprechen können oder sehr reaktionsschnell sind (Cordula Neuhaus, 2012, S. 59-60).

Obwohl es bereits vor dem Grundschulalter klare Verhaltensweisen gibt, die auf ADHS hinweisen, wird die Störung meist erst mit dem Eintritt in den Kindergarten oder in die Schule erkannt. Dadurch gehen viele Chancen zur frühen Hilfe verloren (S. 70-72).

Im Folgenden werden die Autorinnen besonders auf die Entwicklung zwischen dem sechsten und dem zwölften Lebensjahr eingehen.

2.5.3 ADHS im Grundschulalter

Mit dem Eintritt in die Schule treten bei vielen Kindern die Symptome von ADHS besonders deutlich zutage. Die Anforderungen in der Schule wie ruhig sitzen, zuhören und sich konzentrieren stellen für viele Kinder mit ADHS eine kaum überwindbare Herausforderung dar (Barkley, 2005, S. 6).

Im Gegensatz zu den meisten gleichaltrigen Kindern können Kinder mit ADHS im Grundschulalter immer noch nicht ohne Anleitung und Betreuung etwas aufräumen oder Ordnung im eigenen Schulranzen behalten. Ebenfalls fallen Kinder mit ADHS oft durch eine grosse Schusseligkeit und grosse Vergesslichkeit auf. Mützen, Bleistifte, Bücher oder wichtige Informationen gelangen oft nicht wieder mit nach Hause oder zurück in die Schule. Wo genau die Dinge verloren gegangen sein könnten, kann das Kind selten rekonstruieren (Neuhaus, 2012, S. 70-77).

Bis zum vollständigen Erlernen einer Aufgabe sind sehr viele Wiederholungen nötig. Schon kleine Pausen wie beispielsweise Ferien führen dazu, dass Kinder mit ADHS das neu Erlernte wieder vollständig vergessen. Besonders bei Aufgaben, die wenig interessant für das Kind scheinen, hat es Mühe, die Informationen zu verarbeiten. Besonders auf Druck reagieren Kinder mit ADHS deutlich intensiver mit einer Lernblockade als Kinder ohne das Störungsbild (ebd.).

Aufgrund des unerwünschten, wenn auch meist unbeabsichtigten Verhaltens in der Schule sind die Kinder mit negativen Rückmeldungen von den Lehrpersonen, aber auch von den Mitschülerinnen und Mitschülern konfrontiert. Solche Rückmeldungen verkräften Kinder mit ADHS schwer und es kann zu aggressivem Verhalten oder völligem Rückzug kommen. Daraus kann ein negativer Teufelskreis entstehen, der eine positive Lernatmosphäre in der Klasse und in der Schule für das Kind beinahe verunmöglicht (ebd.).

Die Leistungserwartungen der Schule führen zu einer erhöhten Diskrepanz zu den Leistungsmöglichkeiten der Kinder mit ADHS und dies wiederum führt oft zur Inanspruchnahme professioneller Hilfe (Hans-Christoph Steinhausen & Esther Sobanski, 2010, S. 155). Die Auffälligkeiten in der Schule basieren oft nicht nur auf den Kernsymptomen von ADHS, sondern auch auf typischen Komorbiditäten und der bisherigen Entwicklungsgeschichte des Kindes, die bereits von der Symptomatik von ADHS geprägt wurden. Das führt zu vielschichtigen Beeinträchtigungen der Lebensqualität in unterschiedlichen Lebensbereichen. Dazu gehören geringes Selbstwertge-

fühl, mangelnde soziale Fertigkeiten, asoziales Verhalten, Störungen des Sozialverhaltens, Lernschwierigkeiten und daraus resultierende Probleme wie Schulausschluss, Substanzenmissbrauch und Störungen des Familienlebens (Steinhausen & Sobanski, 2010, S. 155-156).

2.6 Komorbide Störungen

50 bis 80 % der Kinder mit ADHS leiden unter komorbiden Störungen. Besonders häufig treten motorische Entwicklungsstörungen und oppositionelle Verhaltensstörungen auf sowie des Weiteren Schlafstörungen, depressive Störungen, Dyskalkulie, Tics, Lese- und Rechtschreibstörungen (Kahl et al., 2007, S. 57).

2.6.1 Motorische Entwicklungsstörungen

Bei der Kombination von ADHS und einer motorischen Entwicklungsstörung konnten ein stark vermindertes Selbstwertgefühl und ausgeprägte psychosoziale Beeinträchtigungen festgestellt werden (Skinner & Piek, 2001; zit. in Kahl et al., 2007, S. 58).

2.6.2 Oppositionelle Verhaltensstörung

Eine oppositionelle Verhaltensstörung ist gekennzeichnet von bewusster, provokativer Missachtung von Regeln, geringer Frustrationstoleranz und ausgeprägten Wutanfällen. Jedoch kommt es nicht zu Verletzungen von Gesetzen oder Grundrechten anderer Personen. Eine oppositionelle Verhaltensstörung tritt meistens im Kindergarten- und Grundschulalter auf (Kahl et al., 2007, S. 59).

2.6.3 Emotionale Störungen

Viele Kinder mit ADHS sind seit ihrer frühen Kindheit mit Misserfolgen, Frustration, sozialer Ausgrenzung und Schwierigkeiten im Lern- und Leistungsbereich konfrontiert. Das kann dazu führen, dass es den Kindern schwerfällt, ihre Leistungen realistisch einzuschätzen und ein altersgerechtes Selbstwertgefühl zu entwickeln. Daraus kann sich eine emotionale Störung entwickeln, die sich durch negative Kognitionen, Misserfolgserwartungen und sozialen Rückzug zeigt (S. 60-61).

2.7 Soziale Interaktion

Als häufige Begleiterscheinung von ADHS kommen Schwierigkeiten hinzu, sich in soziale Gruppen einzufügen. Kinder mit ADHS haben oft Mühe, sich in Gruppen von Gleichaltrigen einzufügen, Kontakte zu knüpfen und diese aufrechtzuerhalten. Oppositionelles Verhalten oder Aggressionen erschweren die soziale Integration zusätzlich (Brandau et al., 2003, S. 70-71).

Brandau et al. (2003) beschreiben das Kontaktverhalten von Kindern mit ADHS als ungeschickt und grob. Es wird deshalb auch oft als aggressiv wahrgenommen. Eine gewollte Aggressivität im Umgang mit anderen Kindern vermuten Brandau et al. jedoch nicht. Sie gehen davon aus, dass sich Kinder mit ADHS weniger spüren und so ihre Berührungsintensität auch bei anderen nur unzureichend einschätzen können. Das führt dazu, dass ein Antippen auf die Schulter schnell eine für die andere Person schmerzhaft intensive Intensität erreichen kann (S. 71-73).

Oft erleben Kinder mit ADHS aufgrund ihres Verhaltens Ausgrenzung in sozialen Gruppen. So machen die Kinder immer wieder die Erfahrung, anzuecken oder nicht richtig dazuzugehören.

Durch die mangelnde soziale Einbindung in eine Gruppe Gleichaltriger fällt es umso schwerer, ein angemessenes Verhalten in der Gruppe zu erlernen. Die Ablehnung, welche die Kinder auf verschiedenen Ebenen erfahren, führt häufig zu einem niedrigen Selbstwertgefühl (Barkley, 2005, S. 151-152). Die Fähigkeit der Selbsterkenntnis ist oft begrenzt und führt dazu, dass Kinder mit ADHS die Schuld für ihre Probleme auf Eltern, Lehrpersonen oder auf andere Kinder abschieben. Ein möglicher Grund dafür könnte, neben der störungsbedingten eingeschränkten Wahrnehmung, auch ein Selbstschutzmechanismus aufgrund der bereits gemachten negativen Erfahrungen sein (S. 152-153). 30 bis 50 % der Kinder mit ADHS zeigen im Alter zwischen 7 und 10 Jahren Verhaltensstörungen und antisoziales Verhalten, die nicht zu den Kernsymptomen von ADHS zählen (S. 153). Das lässt darauf schließen, dass viele als negativ empfundene Verhaltensweisen im sozialen Bereich nur sekundär aufgrund von ADHS auftreten. Vielmehr scheinen sie Folgeerscheinungen der negativen Rückmeldungen aufgrund der Kernsymptome von ADHS zu sein.

Barkley (2005) beschreibt als eigentliches Kernproblem von Kindern mit ADHS im Umgang mit Gleichaltrigen das unterentwickelte Gefühl für Zeit und Zukunft. Kinder mit ADHS leben oft im „Hier und Jetzt“ und Verhaltensweisen umzusetzen, die sich erst in der Zukunft auszahlen, bereitet ihnen Mühe. Dazu gehören soziale Fertigkeiten wie Teilen, Versprechen einhalten, Abwechseln beim Spielen oder das Interesse an Mitmenschen bekunden. Das führt zu Verhaltensweisen, die sehr egoistisch und selbstbezogen scheinen und in der sozialen Gruppe nicht gut ankommen (S. 153-155).

2.8 Therapieformen

Bei der Therapie von ADHS gibt es drei zentrale Richtungen. Dies sind die Pharmakotherapie, die Psychoedukation und die Verhaltenstherapie. Alle drei Therapiemöglichkeiten können untereinander kombiniert werden, Fachpersonen sprechen dann von einer multimodalen Therapie.

Die Therapie von ADHS zielt meist auf die Milderung der unmittelbaren Symptome. Eine ganzheitliche Heilung steht nicht im Zentrum resp. ist diese nach heutigem Forschungsstand aufgrund einer therapeutischen Massnahme nicht möglich (Steinhausen et al., 2010, S. 256).

Zentral bei der Behandlung ist insbesondere die Verbesserung oder Wiederherstellung der psychosozialen Funktionen in den wichtigen Lebensbereichen wie Schule, Familie und soziales Umfeld (ebd.).

Eine erfolgreiche Therapie von hyperkinetischen Störungen wie ADHS setzt eine Kooperation zwischen Angehörigen, der Schule und dem sozialen Umfeld voraus. Da es sich bei ADHS um einen chronischen Verlauf handelt, sollten die Therapien kontinuierlich verlaufen und sich dem Entwicklungsstand und den Problemstellungen anpassen (Döpfner et al., 2000, S. 20).

2.8.1 Pharmakotherapie

Die medikamentöse Behandlung von ADHS ist weit verbreitet und die Wirksamkeit spezifischer Stoffe in diversen Studien bewiesen. Am häufigsten werden Methylphenidat, Amphetamin oder Pemolin verwendet. Die medikamentöse Behandlung wird öffentlich breit diskutiert und steht immer wieder in der Kritik. Zahlreiche klinische Studien haben die hohe Wirksamkeit von Stimulanzien bei der Behandlung von ADHS nachgewiesen.

Der meist gewählte Wirkstoff ist Methylphenidat. Seine chemische Struktur ist verwandt mit den beiden Neurotransmittern Dopamin und Noradrenalin (S. 26). Dadurch wird der angeborenen Stoffwechselstörung der Gehirnbotsstoffe korrigierend entgegengewirkt (Neuy-Bartmann,

2012, S. 99). Zu den am weitesten verbreiteten Medikamenten mit dem Wirkstoff Methylphenidat gehören Ritalin und Medikinet (Döpfner et al., 2000, S. 26-27).

Methylphenidat und Amphetamine unterliegen dem Betäubungsmittelgesetz und sind verschreibungspflichtig (Kahl et al., 2007, S. 21).

2.8.2 Psychoedukation

Der Begriff Psychoedukation bezeichnet die Schulung von Menschen (und deren Umfeld), die an einer psychischen Störung leiden. Bei Kindern mit ADHS bezieht sich die Psychoedukation zu einem grossen Teil auf die Schulung von Bezugspersonen wie Eltern, Lehrpersonen oder dem nahen Umfeld (Döpfner et al., 2010, S. 258).

Unabhängig von der gewählten Therapieform (Verhaltenstherapie und/oder Pharmakotherapie) sollte eine Psychoedukation der Eltern resp. der nächsten Bezugspersonen immer durchgeführt werden. Auch für die Kinder selbst empfiehlt es sich ab dem Schulalter sehr. Die genauen Inhalte und die Form der Schulung resp. Beratung sind abhängig von den genauen Problemstellungen und dem Entwicklungsstand des Kindes (S. 259).

Die Vermittlung der Informationen kann durch unterschiedliche Methoden und Settings geschehen. Häufig handelt es sich um Einzelberatungen, aber auch Gruppenberatungen werden angeboten. Weitere wichtige Medien zum Transport von Informationen sind Selbsthilfebücher, Filme oder auch Informationsseiten und Foren im Internet.

Die Psychoedukation erfolgt im besten Falle direkt nach der Diagnosestellung und trägt auch zur Entscheidungsfindung der weiteren Therapieform bei (S. 259-261).

2.8.3 Verhaltenstherapie

Bei der patientenzentrierten Verhaltenstherapie gibt es verschiedene Ansätze, die je nach Alter und Entwicklungsstand des Kindes eingesetzt werden können. Zu den häufigsten gehören Spieltraining, Selbstinstruktionstraining oder das Selbstmanagement (S. 23-28).

Im Allgemeinen werden die verhaltenstherapeutischen Massnahmen danach unterschieden, wer im Mittelpunkt der Intervention steht. Das können zum einen das Kind selbst (patientenzentriert), die Eltern und die Familie oder das schulische Umfeld sein (ebd.).

Im Umgang mit Kindern mit einer Aufmerksamkeitsstörung kommt es häufig zu einem Teufelskreis, der das unerwünschte Verhalten des Kindes noch verstärkt. Die Verhaltenstherapie setzt deshalb nicht nur beim Patienten selbst an, sondern auch beim Umfeld wie den Eltern oder der Lehrperson.

Die patientenzentrierten Interventionen setzen direkt bei den Defiziten des Kindes an. Dies sind meist die verminderte Impulskontrolle, die Störungen der Aufmerksamkeit und mangelnde Selbstregulation (ebd.).

Neben Massnahmen wie Spieltrainings, kognitiven Therapien oder Ärgerkontrolltrainings, die auf die Verminderung der Kernsymptomatik von ADHS zielen, gibt es auch Interventionen, die auf die Reduktion von mit ADHS assoziierten Störungen wie z.B. soziale Kompetenztrainings zielen (Tanja Wolff Metternich & Manfred Döpfner, 2010, S. 336-337).

2.8.4 Multimodale Therapie

ADHS beeinträchtigt die Betroffenen in sehr unterschiedlichen Bereichen. Zu den eigentlichen Kernsymptomen wie einer gestörten Aufmerksamkeit oder einer höheren Impulsivität kommen oft komorbide Störungen des Verhaltens oder prägende, negative Erlebnisse und Feedbacks

aufgrund der Kernsymptome von ADHS. Daher führen isolierte Behandlungsmethoden oft nicht zum gewünschten Ergebnis (Manfred Döpfner & Esther Sobanski, 2010, S. 272-274). Bei der multimodalen Therapie werden verschiedene Behandlungsansätze aus der Pharmakotherapie, der Verhaltenstherapie und der Psychoedukation miteinander kombiniert (S. 288).

2.8.5 Weitere therapeutische Ansätze

Zur Behandlung von ADHS existieren viele weitere Ansätze aus unterschiedlichen Bereichen wie Ergotherapie, Psychomotorik, Entspannungstraining, Diäten, homöopathische Behandlungen oder Akupunktur (Neuhaus, 2012, S. 175). Eine gesicherte empirische Wirkung bezüglich der Verbesserung bei den Kernsymptomen von ADHS existiert jedoch nicht. Es können jedoch allgemeine, von ADHS unabhängige, positive Effekte durch die oben genannten Therapieformen auftreten (Steinhausen, Rothenberger & Döpfner, 2010, S. 256).

2.9 Die Stärken von Kindern mit ADHS

Neben den im Allgemeinen als negativ eingestuften Auswirkungen von ADHS sind auch viele positive Verhaltensweisen erkennbar. Kinder mit ADHS zeigen oft eine ausgesprochen ausgeprägte Hilfsbereitschaft und einen hohen Gerechtigkeitssinn, in Bezug auf sich und auf andere. Häufig wird auch ein grosses Interesse für die Natur und für Tiere beschrieben (Neuhaus, 2012, S. 68).

Das Leben eines Kindes mit ADHS kann bei guter Förderung und Verständnis für das Störungsbild nicht nur negativ verlaufen. Oft ist die Welt von Menschen mit ADHS ausgesprochen bunt und abwechslungsreich. Besonders in kreativen Bereichen sind sie zum Teil zu erstaunlichen Leistungen fähig. Zu den weiteren positiven Effekten gehören eine hohe Abstraktionsfähigkeit, unübliche Lösungsvorschläge, ein starkes Interesse an Herausforderungen, eine schnelle Auffassungsgabe und Konzentration in Bereichen, die sie besonders interessieren, hohe Leistungsfähigkeit, grosse Zivilcourage und Mut, sich bei Ungerechtigkeit für sich und andere einzusetzen (S. 140-141).

An Ideen und Begeisterung für Neues mangelt es bei Menschen mit ADHS selten. Die Schwierigkeit besteht meist darin, die Pläne und Einfälle zielgerichtet einzusetzen und so nutzbar zu machen (Neuy-Bartmann, 2012, S. 26-27). Besonderen Elan und Durchhaltewillen zeigen Menschen mit ADHS in Bereichen, die sie besonders interessieren. Im späteren Berufsleben werden sie oft Spezialisten in einem kleinen Fachgebiet, in welchem sie voll aufgehen (S. 38-39).

2.10 Salutogenetischer Ansatz

Die Salutogenese ist ein Konzept zur Entstehung von Gesundheit. Im Gegensatz zu der in der Medizin geläufigen Pathogenese beschäftigt sich die Salutogenese nicht mit den Ursachen für Krankheiten, sondern mit den Faktoren, die den Menschen gesund erhalten.

Das Konzept wurde in den 1970er-Jahren vom amerikanisch-israelischen Gesundheitssoziologen Anton Antonovsky entwickelt (Wolfram Schüffel et al., 1998, S. 3). Antonovsky untersuchte in den 1960er- und 1970er-Jahren die Anpassung von Frauen in Israel an die Menopause. Eine Teilgruppe der untersuchten Frauen hatte in der Kindheit oder im jungen Erwachsenenleben den Holocaust miterlebt. Antonovsky hatte die Hypothese, dass sich diese Frauen aufgrund der traumatischen Erfahrungen relativ schlechter an die Menopause anpassen würden. Bei 71 % der Frauen bestätigte sich diese Hypothese. Antonovsky stellte sich nun die Frage, wie sich die

erhebliche Minderheit von 29 % trotz der schlimmen Erfahrungen der Vergangenheit gut auf die neue Lebensphase der Menopause einstellen konnte (Schüffel et al., 1998, S. 13).

2.10.1 Grundprinzipien der Salutogenese

Der Begriff Salutogenese kommt aus dem lateinischen und griechischen Wortschatz und verbindet die Begriffe Salus (lateinisch für gesund) und Genese (griechisch für Entstehung). Die Salutogenese beschreibt die Kräfte, die es dem Menschen ermöglichen, Gesundheit zu entwickeln, und die Fähigkeiten, mit den Belastungen des Lebens erfolgreich umzugehen (S. 2).

Dazu entwickelte Antonovsky den Begriff „Sense of Coherence“ (SOC), auf Deutsch „Kohärenzgefühl“ oder auch „Kohärenzsinn“. Dieser Begriff beschreibt eine Grundorientierung des Menschen, welche auf dem Vertrauen auf die Bewältigbarkeit, Verstehbarkeit und Bedeutsamkeit von (schwierigen) Erlebnissen im Leben beruht. Antonovsky beschreibt dazu drei zentrale Begriffe: Comprehensibility (Verstehbarkeit), Manageability (Handhabbarkeit) und Meaningfulness (Bedeutsamkeit) (S. 6-8). Aufgrund der Hauptthematik dieser Bachelor-Arbeit kann nicht genauer auf die zentralen Begriffe eingegangen werden. Die Autorinnen empfehlen dem interessierten Lesenden die weiterführende Lektüre von Antonovsky (1987), *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well* (San Francisco/London: Jossey-Bass Publishers).

Beim SOC handelt es sich um ein Grundgefühl oder eine Grundorientierung im gesamten Leben. Der SOC ist relativ stabil, aber keineswegs unveränderbar mit der Persönlichkeit verknüpft. Er ist abhängig von den Lebensereignissen und Erfahrungen, die ein Mensch macht (Claudia Meier Magistretti, 2015, S. 28).

Der Mensch ist in seinem Alltag ständig mit Stressoren und Belastungen konfrontiert. Der Umgang des Individuums mit diesen erhöhten Spannungszuständen ist entscheidend, ob und wie diese Stressoren gemeistert werden. Dazu hat Antonovsky verschiedene Widerstandsressourcen beschrieben (S. 19-20).

Generalisierte Widerstandsressourcen sind gesellschaftliche, materielle, soziale und psychologische Ressourcen, die auf ein Individuum, eine Gruppe, eine Kultur oder eine ganze Gesellschaft zutreffen können. Als Beispiel ist hier die Abwesenheit von Krieg, Hunger oder Willkür zu nennen. Die generalisierten Widerstandsressourcen vermeiden oder bekämpfen Stressoren und unterstützen so das Individuum, damit aus Spannungen kein Stress entsteht (ebd.).

Neben den generalisierten Widerstandsressourcen trägt das bereits oben erwähnte, individuelle Kohärenzgefühl (SOC) nach Antonovsky zur Entstehung und zum Erhalt von Gesundheit bei (ebd.).

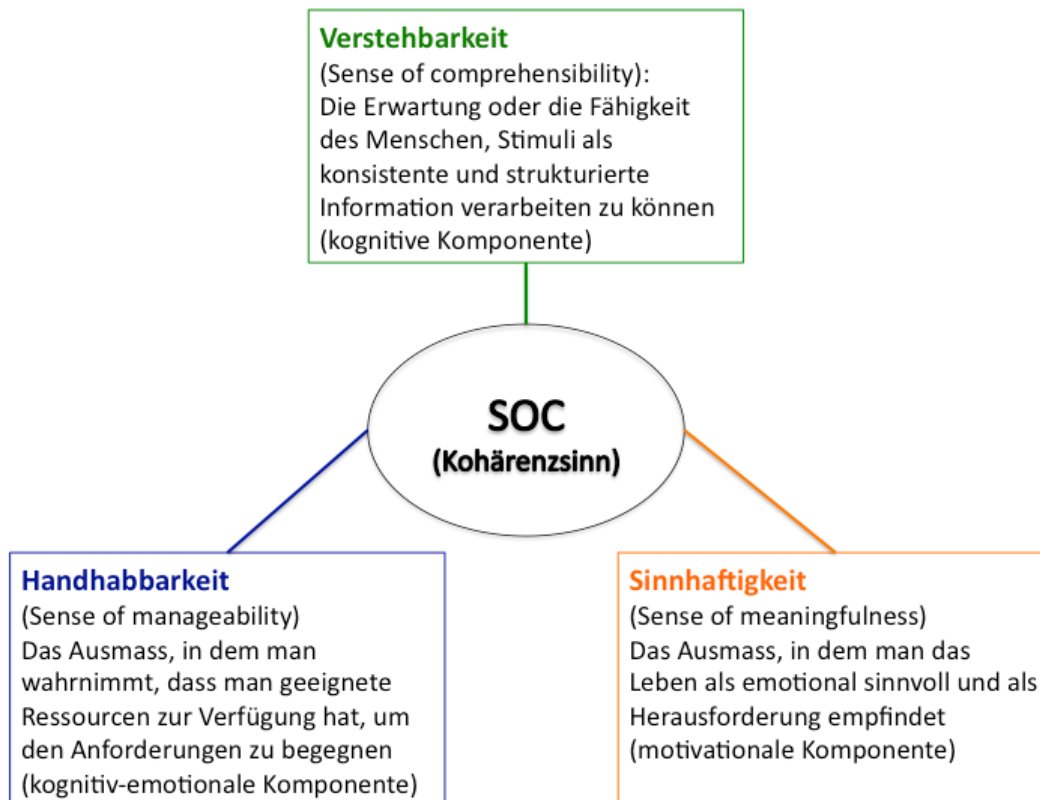


Abbildung 2: SOC (Kohärenzsinn) (Eigene Darstellung nach Meier Magistretti, 2015, S. 25)

Im Unterschied zum Konzept der Resilienz, die nur in den ersten Lebensjahren beeinflusst werden kann, ist das Kohärenzgefühl ein lebenslanger Lernprozess an den eigenen Lebenserfahrungen (Meier Magistretti, 2015, S. 32).

Die Faktoren, die den persönlichen SOC beeinflussen, sind vielfältig. Zu den wichtigsten gehören:

- Kontakt mit den eigenen Gefühlen
- Nahe Beziehungen
- Soziale Unterstützung
- Sinnvolle Tätigkeiten
- Existenzielle Fragen
- Moderate Belastung
- Teilhabe und Teilnahme (Empowerment)
- Gute Bedingungen in der Kindheit
- Gute Nachbarschaft und keine Familienkonflikte
- Introspektion und Reflexion des beruflichen Engagements (S. 27).

2.10.2 Salutogenese im Kontext von ADHS

Die Fachliteratur zum Thema ADHS ist sowohl im medizinischen wie auch sozialen Bereich stark von einer defizitorientierten Sichtweise geprägt, die sich an der Pathogenese orientiert. So sind die Defizite von Kindern mit ADHS sehr gut empirisch untersucht und medizinisch sowie sozial erklärbar. Eine salutogenetische Sicht ist jedoch nur in Ansätzen erkennbar. So beschreibt z.B. Cordula Neuhaus (2012) neben den meist negativ eingestuft und für die Kinder belastenden

Verhaltensauffälligkeiten auch positive Seiten von ADHS. Sie merkt jedoch an, dass diese besonders bei guter Förderung hervortreten können (Neuhaus, 2012, S. 140).

Viele der (sozialen) Auffälligkeiten der Kinder mit ADHS scheinen keine Kernsymptome der Störung zu sein, sondern sekundäre Reaktionen der Kinder auf die Rückmeldungen des Umfeldes auf ihr Verhalten.

Aus salutogenetischer Sicht lässt sich nun die Frage stellen, was es braucht, damit Kinder mit ADHS sich mit ihrer Störung gesund entwickeln können.

In der Salutogenese mit dem Modell des Kohärenzgefühls und den generalisierten Widerstandsressourcen lässt sich womöglich eine Antwort drauf finden. Bisher hat die Literatur dieses spezifische Themenfeld der Beleuchtung von ADHS mittels Salutogenese kaum aufgegriffen. Deshalb lassen sich an dieser Stelle keine empirisch belegten oder durch Literatur aufbereiteten Aussagen machen. Die Autorinnen möchten die Sicht der Salutogenese auf Krankheitsbilder jedoch für die weitere Herangehensweise an das Störungsbild ADHS nutzen. Welche Möglichkeiten und sozialpädagogischen Interventionen gibt es, damit die (psychische) Gesundheit von Kindern mit ADHS erhalten oder gestärkt werden kann? Die Autorinnen versuchen in Kapitel 3 eine mögliche Stärkung der Kinder mit ADHS mittels tiergestützter Interventionen aufzuzeigen.

2.11 Kritische Reflexion

Rund um das Thema ADHS gibt es zahlreiche sehr kritische Stimmen aus unterschiedlichen Richtungen. Sowohl in der öffentlichen Meinung als auch in der (Laien-)Literatur finden sich ganz unterschiedliche Standpunkte, Erklärungen oder Ratschläge rund um das Thema Kinder mit ADHS. Besonders oft ist von einer „Modediagnose“ oder der Psychiatrisierung eines normalen Verhaltens die Rede. Besonders rund um die medikamentöse Behandlung gibt es einen breit geführten und teilweise sehr idealistisch geprägten Disput. Aufgrund der weiten Verbreitung (3 bis 5 %, siehe auch Kapitel 2.3) innerhalb der Bevölkerung und der grossen medialen Aufmerksamkeit ist die Bekanntheit der Störung sehr gross. Die Wissenschaft forscht schon über 50 Jahre intensiv an der Ursache und Behandlung von ADHS. In der Fachliteratur sind sich die Expertinnen und Experten weitgehend einig über die möglichen Ursachen und Behandlungsformen. In der Laiendiskussion kursieren aber noch sehr viele Hypothesen, die empirisch nicht belegbar sind oder schlichtweg als unwahr einzustufen sind.

3 Tiergestützte Interventionen

3.1 Die Mensch-Tier-Beziehung. Erklärungsansätze.

Monika A. Vernooij und Silke Schneider (2013) führen aus, dass die Beziehung zwischen Mensch und Tier eine lange Geschichte hat und in vielen Teilen widersprüchlich ist (S. 3). Jürgen Körner formuliert es prägnant: „Die Geschichte bewegt sich zwischen diesen beiden Polen: der Verwendung, der Kontrolle einerseits und der Sehnsucht nach dem „Bruder-Tier“, der Hingabe andererseits“ (Körner, 1996; zit. in Vernooij & Schneider, 2013, S. 3).

In der aktuellen Literatur werden folgende Erklärungsansätze zur Mensch-Tier-Beziehung herbeigezogen:

- Die Biophilie-Hypothese
- Das Konzept der Du-Evidenz
- Das Konzept der Spiegelneuronen

- Die Wirkung von Oxytocin
- Die Bindungstheorie

Im Folgenden werden diese Erklärungsansätze kurz vorgestellt.

3.1.1 Die Biophilie-Hypothese

Eine mögliche Erklärung für die Mensch-Tier-Beziehung bildet die Biophilie-Hypothese des Soziobiologen Edward O. Wilson. Der Begriff Biophilie bildet sich aus dem Wortteil „bio“, was so viel bedeutet wie „das Leben betreffend“ sowie dem Wortteil „philie“ für „Vorliebe, Liebhaberei, Neigung“. Vernooij und Schneider (2013) fassen zusammen, dass Wilson davon ausgeht, dass zwischen Menschen und anderen Lebewesen bzw. lebensähnlichen Prozessen eine evolutionär bedingte Verbundenheit besteht. Vermutlich dürfte sich der Wille zum Leben und die Fähigkeit, diesen auch in anderen Lebewesen zu sehen, zu respektieren und sich daran zu erfreuen, als Überlebensvorteil erwiesen haben gegenüber lebensfeindlichen Neigungen. Es ist also nicht nur davon auszugehen, dass der Mensch eine angeborene Affinität zu anderen Lebewesen hat, sondern gerade durch die Technisierung und Urbanisierung der direkten Umwelt die Beziehung zu Tieren und der Natur eine Notwendigkeit für eine persönliche, geistig und emotional gesunde Entwicklung erhalten hat (S. 4-5).

3.1.2 Das Konzept der Du-Evidenz

Die Du-Evidenz meint die Tatsache, dass Menschen und höhere Tiere Beziehungen eingehen können, die denen ähnlich sind, die Menschen unter sich resp. Tiere unter sich kennen (Sylvia Greiffenhagen & Oliver N. Buck-Werner, 2012, S. 22-23). Es entsteht ein Gefühl von Partnerschaft und (gegenseitigem) Vertrauen (Heiko Frömming, 2012, S. 19). Die Initiative geht in den meisten Fällen vom Menschen aus, indem er sich ein Tier als Du-Genossen wählt. In einigen Fällen wählen aber auch Tiere ihren Menschen (Greiffenhagen & Buck-Werner, 2012, S. 22).

Die Du-Evidenz wird von vielen Autoren als Grundlage für die Mensch-Tier-Beziehung und die nonverbale Kommunikation genannt (Frömming, 2012, S. 20).

3.1.3 Das Konzept der Spiegelneuronen

Als Spiegelneuronen werden Nervenzellen bezeichnet, die gemäss neueren Forschungen die Grundlage für die Fähigkeiten darstellen, motorisch nachzuahmen, was andere tun, die Absichten anderer zu erkennen, oder auch sich in andere hineinversetzen zu können (Empathiefähigkeit) (Henri Julius, Andrea Beetz, Kurt Kotrschal, Dennis C. Turner & Kerstin Uvnäs-Moberg, 2014, S. 37). Gegenwärtig wird vermutet, dass die Spiegelneuronen an einer ganzen Reihe von Verhaltensmechanismen im Bereich des sozialen Zusammenlebens beteiligt sind. Auch bei den Tieren sind diese Neuronen vorhanden. Für die Mensch-Tier-Beziehung ist Empathie von wesentlicher Bedeutung (S. 39).

3.1.4 Die Wirkung von Oxytocin

Mehrere Studien haben gezeigt, dass die Interaktion mit einem Tier mit einer erhöhten Freisetzung von Oxytocin beim Menschen in Verbindung gebracht werden kann. Laut Julius et al. (2014) verfügen Säugetiere inkl. Mensch über verschiedene Reaktionsmuster, welche es ihnen ermöglichen, Anforderungen der Umwelt zu bewältigen (S. 89). Neben der bekannten „Flight-or-Fight“-Reaktionen („fliehe oder kämpfe“) gibt es auch Reaktionsmuster, die eine stressreduzierende Wirkung haben. Das Hormon Oxytocin spielt dabei eine wichtige Rolle und wird vor allem durch intensive sensorische Stimulationen angeregt wie z.B. während der Geburt, beim Stillen oder beim Geschlechtsverkehr. Jedoch auch das Streicheln, Haut- oder sogar Blickkontakt in einer vertrauensvollen Beziehung fördern die Freisetzung (ebd.). Oxytocin hemmt ge-

mäss Julius et al. (2014) die endokrine und sympathische Stressachse, was zu einer Senkung des Kortisolspiegels und des Blutdrucks führt. Zudem konnte in Tierversuchen sowie Humanexperimenten nachgewiesen werden, dass das Hormon prosoziales Verhalten stimuliert sowie Angst reduziert. Auch Lern- und Heilungsprozesse werden angetrieben. Oxytocin wird gemäss neueren Forschungen auch im Mensch-Tier-Kontakt freigesetzt, was einen grossen Teil der Wirkungseffekte (siehe Kapitel 3.2) erklären könnte (ebd).

3.1.5 Die Bindungstheorie

Gemäss Julius et al. (2014) scheinen Menschen in der Lage zu sein, bindungsartige Beziehungen zu ihren Tieren zu entwickeln. Interessant erscheint, dass die Qualität der Mensch-Tier-Beziehung nicht von allfälligen ungünstigen Bindungsmustern von Mensch-Mensch-Beziehungen (unsicher-vermeidend, unsicher-ambivalent, desorganisiert) beeinflusst wird (S. 169). Unsichere Bindungsmuster werden in der Regel eher auf andere Mensch-Mensch-Beziehungen übertragen. Sollte dies bei der Beziehung zu einem Tier nicht der Fall sein, ergäbe dies für die betroffene Person die Möglichkeit, positive Bindungserfahrungen machen zu können. Die Chance besteht, dass sich diese sicheren Bindungserfahrungen anschliessend wieder auf den Menschen adaptieren liessen (z.B. Sozialpädagogin oder Therapeut) (ebd.). Vernooij und Schneider fügen dieser Annahme hinzu, dass sichere Bindungen einen wesentlichen Einfluss auf die Resilienz und somit auf die Bewältigung schwieriger Lebensbedingungen eines Menschen haben. Wird davon ausgegangen, dass Tiere korrigierende Bindungserfahrungen ermöglichen, ergäbe dies ein riesiges Potenzial, mittels tiergestützten Interventionen ungünstige Bindungsmuster von Kindern zu beeinflussen und Veränderungen anzustossen (S. 74-75).

3.2 Bio-psycho-soziale Wirkungen von Tieren auf Menschen

3.2.1 Physische und physiologische Ebene

Anke Prothmann (2015) fasst zusammen, dass in mehreren internationalen Studien festgestellt wurde, dass Tiere Einfluss auf den menschlichen Blutdruck und die Herzfrequenz haben und diese senken können. Die reine Anwesenheit des Tieres kann diese Wirkung erzielen. Die Muskelentspannung kann durch den Anblick ruhender Tiere und noch mehr durch das Streicheln von Tieren erreicht werden (vgl. Kapitel 3.1.4). Die Studien konnten darlegen, dass Tiere einen direkten Einfluss auf das Gesundheitsverhalten ihrer Besitzer und Besitzerinnen haben. Haustierbesitzer sind aktiver und mobiler. Zudem sind sie eher bestrebt, sich gesund zu ernähren, und gehen weniger zum Arzt als Menschen ohne Haustiere (S. 26).

Obwohl es gemäss Prothmann (2015) bisher nur einzelne Studien über die physiologischen Effekte bei Kindern gibt, konnte dennoch signifikant festgestellt werden, dass Tiere dabei helfen, mit stressreichen Situationen besser umzugehen. Unterschiede im Blutdruck und in der Herzfrequenz sowie fehlendes Weinen und Schreien waren bei Anwesenheit eines Hundes messbar. Zudem äusserten die Kinder keine Ängste (S. 27).

Wirkungsebene	Wirkungsspektrum
Herz-Kreislauf-Funktionen	Senkung des Blutdruckes und der Herzfrequenz, Stabilisierung des Kreislaufs
Bewegungsapparat	Muskelentspannung, Abnahme von Spastik, Besserung des Gleichgewichts
Nervensystem	Ausschüttung von Endorphinen, Änderung der Schmerz Wahrnehmung
Gesundheitsverhalten	Förderung einer regelmässigen Tagesstruktur, motorische Aktivierung, Bewegung an der frischen Luft

Tabelle 1: Physische und physiologische Wirkungen (leicht modifiziert nach Prothmann, 2015, S. 27)

3.2.2 Psychische und psychologische Ebene

Die nachfolgende Tabelle nach Prothmann (2015) zeigt auf den ersten Blick, dass mit den tiergestützten Interventionen auf psychischer und psychologischer Ebene viele Wirkungsebenen angesprochen werden können. Zentral erscheint die Tatsache, dass viele Menschen, Kinder wie Erwachsene, die bedingungslose Akzeptanz und Zuneigung der Tiere schätzen. Tiere sind oft „verfügbarer“ als eigene Mitmenschen und der soziale Status ist für sie unwichtig. Menschen fühlen sich von ihren Tieren verstanden und sie befriedigen einen grossen Teil des menschlichen Bedürfnisses nach Körperkontakt. Gerade in der modernen westlichen Welt ist der Mensch mit zwischenmenschlichem körperlichem Kontakt sehr zurückhaltend. Das Tier ermöglicht diese körperliche Nähe, da es für das Tier die wichtigste Form der Kontaktaufnahme ist. Zudem fordern sie oftmals diesen Körperkontakt durch streicheln oder kraulen ein. Dabei ist zentral, dass für das Tier irrelevant ist, ob ein Mensch vermeintlich „normal“, sozial ausgegrenzt, beeinträchtigt oder schwer krank ist (S. 28-29). Prothmann (2015) unterstreicht, dass Tiere oftmals wesentlich zu einem menschenwürdigen Dasein beitragen (S. 29).

Die positive Wirkung auf das Selbstbild und das Selbstwertgefühl entsteht dadurch, dass der Mensch sieht, wie sich bestimmte Verhaltensweisen auf ein Tier auswirken. Bei Kindern kann zum Beispiel das Füttern eines Tieres einen intensiven Reiz auslösen. Das Tier nähert sich an und das angebotene Futter wird aufgenommen. Zentral dabei ist die Erfahrung, welche eigene Haltung vorhanden sein muss, damit das Tier das Angebot annimmt (Prothmann, 2015, S. 30). Menschen, die mit Tieren umgehen können, werden in der Regel geschätzt. Zudem wird ein Mensch, der lernt, die Bedürfnisse eines anderen wahrzunehmen, oftmals auch für die eigenen Bedürfnisse sensibilisiert. Die vom Mensch gehaltenen Tiere stehen in einer Abhängigkeit und geben so die Möglichkeit, Verantwortung zu übernehmen und in eine Versorgerrolle zu schlüpfen (ebd.).

Ein wichtiger Wirkungsfaktor ist die Möglichkeit von Projektion sowie Identifikation. Tiere können Eigenschaften haben, die sich der Mensch selber wünscht, z.B. der mutige Hund, die elegante Katze, das athletische Pferd usw. Wenn die Tiere dem Menschen sehr nahestehen, identifiziert sich dieser automatisch mit den Tieren und setzt sich z.B. für Tierschutz ein (ebd.).

Wirkungsebene	Wirkungsspektrum
Stabilisieren der Befindlichkeit	Bedingungslose Akzeptanz und Zuneigung, Bestätigung, Trost, Ermutigung, körperliche Nähe, Begeisterung
Förderung von positivem Selbstbild, Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein	Wertschätzung, Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Gefühl des Gebrauchtwerdens, Verantwortung übernehmen, Bewältigungskompetenz
Förderung von Kontrolle über Umwelt und sich selbst	Kontrollerfahrung durch Pflege, Versorgung, Führung, Gehorsamkeitserziehung Selbstkontrolle, Sensibilisierung für eigene Bedürfnisse und Ressourcen, Zutrauen
Förderung von Sicherheit, Selbstsicherheit und Abbau von Angst	Wertfreie konstante und kontinuierliche Zuneigung, unkritische Bewunderung, unbedrohliche und belastungsfreie Interaktionssituation
Stressreduktion, Beruhigung, Entspannung	Änderung der Wahrnehmung und Interpretation von Belastungen, Gelassenheit, Umbewertung von belastenden Ereignissen
Soziale Integration	Zusammensein, Geborgenheit, Erfahrung von Nähe, Gemeinsamkeit, Anschluss

Tabelle 2: Psychische Wirkungen (leicht modifiziert nach Prothmann, 2015, S. 29)

3.2.3 Soziale Ebene

Prothmann (2015) verweist auf eine Untersuchung, bei der Hundebesitzer und Hundebesitzerinnen in einem Park beobachtet wurden. Dabei fiel auf, dass diese signifikant häufiger angesprochen wurden, wenn sie von einem Hund begleitet wurden. Daraus kann gefolgert werden, dass es scheinbar wesentlich leichter fällt, auf eine unbekannte Person zuzugehen und sie anzusprechen, wenn ein Hund dabei ist. Die Tiere übernehmen quasi die Rolle eines „sozialen Schmiermittels“ und helfen beim Herstellen sozialer zwischenmenschlicher Kontakte. Ähnliche Untersuchungen wurden auch in Umgebungen gemacht, wo üblicherweise wenige soziale Kontakte entstehen (z.B. Heime und Pflegeeinrichtungen) und mit vereinsamten Menschen. Es konnten die gleichen Effekte beobachtet werden, was darauf schliessen lässt, dass Tiere zum einen dabei helfen, Einsamkeit zu vermindern, und zum anderen soziale Kontakte fördern (Messent, 1994; zit. in Prothmann, 2015, S. 31).

Wirkungsebene	Wirkungsspektrum
Aufhebung von Einsamkeit und Isolation	Direkt durch Tierkontakt, indirekt durch Förderung zwischenmenschlicher Interaktionen in Gegenwart von Tieren - „sozialer Katalysator“, Erleichterung der Kontaktaufnahme durch „Eisbrecher“-Funktion
Nähe, Intimität, Körperkontakt	
Positive soziale Attribution	„Sympathiebonus“, Erleichterung offener und unverkrampfter Interaktionen

Tabelle 3: Soziale Wirkungen (leicht modifiziert nach Prothmann, 2015, S. 33)

3.2.4 Salutogenese

Die Grundsätze des salutogenetischen Ansatzes wurden bereits in Kapitel 2.10 vorgestellt. Die vorangehenden Ausführungen zur Wirkung von Tieren auf den Menschen bilden die Grundlage, die tiergestützten Interventionen in Bezug zur Theorie der Salutogenese zu setzen.

Greiffenhagen und Buck-Werner (2012) stellen fest, dass Tiere ein wichtiger Faktor für die Entwicklung des Kohärenzsinn sein können. Sie können Risikofaktoren schwächen und gleichzeitig die Gesundheitsressourcen stärken (vgl. Kapitel 3.2). Greiffenhagen und Buck-Werner verweisen dabei ebenfalls auf die unterschiedlichen Wirkungseffekte wie Stressminderung, Oxytocin-Ausschüttung, Stärkung des Selbstwertgefühls, Vermittlung von Sozialität etc. (S. 155).

Anke Prothmann (2015) unterstreicht, dass sich die Wirkung von tiergestützten Interventionen nie auf eine einzelne Ebene (bio-psycho-sozial) fokussiert, sondern ganzheitlich ist. Dabei handelt es sich in der Regel nicht um einfache Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, sondern um systemische Wechselwirkungen. Die bio-psycho-soziale Wirkung von Tieren auf den Menschen wurde wie bereits an anderen Stellen erwähnt, in mehreren Studien belegt (S. 25).

Betrachtet man die Wirkungsweise von tiergestützten Interventionen und die Faktoren, die einen hohen persönlichen Kohärenzsinn im Sinne der Salutogenese ausmachen, so fallen diverse Gemeinsamkeiten auf.

In Kapitel 2.10.1 wurden unterschiedliche Faktoren beschrieben, die den persönlichen SOC positiv beeinflussen. Dazu gehören sinnvolle Tätigkeiten, moderate Belastungen, nahe Beziehungen und der Kontakt zu den eigenen Gefühlen (Antonovsky; zit. in Meier Magistretti, 2015, S. 27). Selbstverständlich können Tiere alleine diese Faktoren nicht grundlegend verändern. Die Autorinnen sehen aber die Möglichkeit, sie positiv zu beeinflussen.

Der Umgang mit Tieren bietet eine hohe Sinnhaftigkeit. Tiere müssen und wollen versorgt werden, brauchen Futter, Wasser sowie eine saubere Unterkunft. Der Umgang mit Tieren bietet

eine Fülle von Gelegenheiten zu Tätigkeiten, deren Sinnhaftigkeit sich dem Menschen direkt offenbart.

Wie in Kapitel 3.1.2 gezeigt, können Menschen zu Tieren eine ähnliche Beziehung eingehen wie zu anderen Menschen (Konzept der Du-Evidenz). So können auch zu Tieren nahe Beziehungen entstehen. Diese unterscheiden sich von den Beziehungen zu Menschen, jedoch gerade für Personen, die Mühe haben, zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen oder aufrechtzuerhalten, können Tiere das unbefriedigte Beziehungsbedürfnis zumindest teilweise kompensieren oder grundsätzlich helfen, wieder Bindungen eingehen zu können (vgl. Kapitel 3.1.5).

Der Umgang mit Tieren ist neben all den positiven Erlebnissen auch von Mühen, Anstrengungen und Rückschlägen geprägt. Nicht immer klappt alles auf Anhieb und je nach Tierart braucht es viel Geduld und Durchhaltewillen, bis eine gewünschte Interaktion gelingt. Der Mensch wird so immer wieder auch mit Fehlschlägen konfrontiert und muss lernen, mit der Frustration umzugehen. Dadurch entstehen belastende Situationen. Durch die fachliche Betreuung und die nicht mutwillig bösen Absichten der Tiere kann der Klientel ein Lernfeld geboten werden, um mit Frustrationen resp. belastenden Situationen umzugehen.

Tiere lösen bei den meisten Menschen und insbesondere bei Kindern sehr unmittelbar Gefühle aus. Nicht immer sind alle Gefühle positiv behaftet. Tiere wie Insekten oder Schlangen lösen Ekel aus, ein bellender Hund womöglich Angst und ein kleines Lamm liebevolle Begeisterung. Durch Tiere kann der Mensch mit seinen eigenen Gefühlen in Kontakt kommen (Vernooij & Schneider, 2013, S. 118-119).

3.3 Mensch-Tier-Interaktion

3.3.1 Die Kommunikation zwischen Mensch und Tier

Im Gegensatz zum Menschen, welcher über die verbale und nonverbale Sprache verfügt, kommuniziert das Tier nur nonverbal, also ohne Worte. Die nonverbale Sprache besteht aus Körperbewegungen wie Gestik, Mimik und Körperhaltung (Kinesik), paralingualen Phänomenen wie Stimmqualität, Sprechpausen und nichtsprachlichen Lauten (Phonemik), Raumposition wie Individualdistanz und Körperorientierung, Geruchsausstrahlung (Olfaktorik) sowie personengebundene Sachprodukte wie Kleidung, Schmuck etc. (Vernooij & Schneider, 2013, S. 16).

Anke Prothmann (2015) weist darauf hin, dass gerade für Kinder die Körpersprache sehr wichtig ist, da sie in der vorsprachlichen Phase nur sehr wenige Wörter verstehen. Die Kinder entnehmen über die nonverbale Sprache sehr viele Informationen und reagieren darauf (S. 35). Schwierig wird es für die Kinder dann, wenn sie beginnen, die Sprache zu verstehen, es aber eine Diskrepanz gibt zwischen dem, was jemand sagt, und dem, was er oder sie mit seiner Körpersprache mitteilt. Bei einer solchen Diskrepanz, so Prothmann, reagieren Kinder nur noch auf die körpersprachliche Botschaft (S. 36).

Tiere können nicht über zwei Kanäle kommunizieren, denn die gesamte Kommunikation läuft über den körpersprachlichen Weg. Dies bringt mit sich, dass ein Tier weder doppeldeutige noch ambivalente Botschaften senden kann. Auch in der Reaktion verhalten sich Tiere prompt und körperlich eindeutig, indem sie sich z.B. auf unpassendes Verhalten des Menschen zurückziehen. Zwei wichtige Aspekte des kindlichen Lernens werden dadurch adäquat erfüllt: Die Reaktion eines Tieres erfolgt unmittelbar und eindeutig (Prothmann, 2015, S. 36). Gleich verhält es sich gemäss Prothmann auch bei angepasstem Verhalten, wenn das Tier die Nähe des Kindes sucht und gerne bei ihm bleibt (ebd.). Die nonverbale oder auch analoge Kommunikation ist die Sprache der Beziehung. Sie charakterisiert sich durch Authentizität und bildet das Fundament für die menschliche Sprache und das Denken (S. 41).

Vernooij und Schneider (2013) führen einen weiteren Aspekt aus. Nämlich, dass vielen Menschen die Kontaktaufnahme und die Kommunikation mit einem Tier leichter fällt als mit einem Menschen. Dies wird darauf zurückgeführt, dass Tiere laut Vernooij und Schneider „keine kognitiven und/oder kulturellen Bewertungen vornehmen, keine Vorurteile haben oder Bedingungen stellen und ihre analoge Art zu kommunizieren stets echt, ehrlich und rein situationsbezogen ist“ (S. 21).

Die Tatsache, dass Tiere im Hier und Jetzt leben, kann dem Menschen helfen, sich ebenfalls mehr auf die Gegenwart zu konzentrieren, ohne die Gedanken in die Vergangenheit oder Zukunft zu richten. Zudem schafft diese Haltung eine Grundlage, authentisch sein zu können und seinen Gefühlen freien Lauf zu lassen. Dies ist ein zentraler Grundstein für die Mensch-Tier-Beziehung (ebd.).

3.3.2 Die Interaktion zwischen Mensch und Tier

Die Begriffe Kommunikation und Interaktion werden oft synonym verwendet. Interaktion ist laut Vernooij und Schneider (2013) der weitere Begriff, welcher sich auf die aufeinander bezogene Handlung fokussiert (S. 22). Vernooij und Schneider formulieren es treffend: „Interaktion wird bestimmt durch eigene Bedürfnisse, Wünsche und Ziele und durch die Erwartungen und Wünsche des anderen bezogen auf das eigene Handeln.“ Die Kommunikation, verbal wie non-verbal, ist die wichtigste Form der Interaktion (ebd.).

Winfried Böhm sagt, dass Interaktion ein Bewusstsein von sich selbst und von der Subjektivität des Gegenübers voraussetzt (Böhm, 2000, zit. in Vernooij & Schneider, 2013, S. 22). Es stellt sich die Frage, inwieweit Tiere über ein solches Bewusstsein verfügen. In unterschiedlichen Literaturverweisen wird davon ausgegangen, dass höhere Tiere (Wirbel-/Säugetiere) über unterschiedliche Ausprägungen von Bewusstsein verfügen. Beispiele dafür sind Körperbewusstsein, Schattenbewusstsein, Hierarchiebewusstsein, Bewusstsein des eigenen Spiegelbilds, Heimbewusstsein oder im Zusammenleben mit dem Menschen auch ein Namensbewusstsein. Wichtig dabei ist, dass dieses Bewusstsein sich auf die Gegenwart bezieht (Vernooij & Schneider, 2013, S. 22). Spannend ist, dass Tiere in der Interaktion mit dem Menschen ihr Verhaltensrepertoire erweitern können. Im Gegenzug ermöglicht der Mensch-Tier-Kontakt auch dem Menschen, sich Formen der Interaktion anzueignen, welche ihm für zwischenmenschliche Kontakte von Nutzen sein können (S. 23).

3.4 Tiergestützte Interventionen

3.4.1 Begriffe

Seit 1977 gibt es in Europa das Institut für interdisziplinäre Erforschung der Mensch-Tier-Beziehung (IEMT). Der internationale Dachverband für die Erforschung der Mensch-Tier-Beziehung (International Association of Human-Animal Interaction Organizations [AHAIO]) existiert seit 1990. 2004 gründete sich der Europäische Dachverband für tiergestützte Therapie (European Society for Animal Assisted Therapy [ESAAT]) und 2006 die internationale Gesellschaft für tiergestützte Therapie (International Society for Animal Assisted Therapy [ISAAT]) (Vernooij & Schneider, 2013, S. 27/54). Der Verein GTTA (Gesellschaft für tiergestützte Therapie und Aktivitäten Schweiz) besteht seit 2002 und fungiert auch als Berufsverband für Schweizer Fachkräfte in tiergestützten Interventionen.

Bis heute gibt es gemäss Vernooij und Schneider (2013) keine einheitliche Begriffsdefinition für die tiergestützten Interventionen. Im deutschsprachigen Raum bezeichnet tiergestützte Arbeit keine eigenständige, unabhängige Arbeitsmethode wie beispielsweise die Erlebnispädagogik oder die Musiktherapie. Tiergestützt weist lediglich darauf hin, dass eine Fachkraft der

(Sozial-)Pädagogik oder Therapie unter Einbezug eines Tieres arbeitet (Vernooij & Schneider, 2013, S. 34).

Die Autorinnen stützen sich im Rahmen dieser Bachelor-Arbeit auf die von Vernooij und Schneider (2013) vorgeschlagene sowie in der Schweiz häufig verbreitete Unterscheidung in tiergestützte Therapie, tiergestützte Pädagogik und tiergestützte Aktivität (S. 48).

Die tiergestützte Therapie wird von qualifizierten Therapeuten angeboten, die in der Regel mit einem spezifisch trainierten Tier arbeiten. Ziel ist die Verbesserung der Lebensgestaltungskompetenz, welche mittels Therapieplan und klarer Zielvorgaben verfolgt wird. In regelmässigen Sitzungen wird während eines längeren Zeitraums mit dem Klienten oder der Klientin zusammengearbeitet und die jeweiligen Sitzungen sowie die Fortschritte werden gut dokumentiert (Vernooij & Schneider, 2013, S. 50).

Bei der tiergestützten Pädagogik geht es darum, Entwicklungs- und/oder Lernfortschritte anzustossen. Vorhandene Ressourcen werden unterstützt und neue Lernprozesse initiiert. Analog zur tiergestützten Therapie wird auch in der tiergestützten Pädagogik mit konkreten Zielvorgaben oder einem Förderplan gearbeitet. Die Fachkräfte sind pädagogisch unterschiedlich qualifizierte Personen (inkl. Sozialpädagogik), welche ebenfalls in der Regel mit spezifisch trainierten Tieren arbeiten. Die tiergestützte Pädagogik findet mehrmalig oder über einen längeren Zeitraum statt und die Sitzungen werden in Bezug auf die gesteckten Ziele protokolliert (S. 50).

Die tiergestützte Aktivität sieht seine Einflussmöglichkeiten z.B. in der Verbesserung der Lebensqualität und dem Wohlbefinden. Sie wird oftmals durch Laien oder ehrenamtliche Personen mit einem geeigneten Tier durchgeführt. Tiergestützte Aktivitäten (z.B. Tierbesuchsdienst) finden sporadisch statt und bedürfen keiner besonderen Dokumentation (S. 50).

3.4.2 Ziele und Prinzipien

Tiere können beim Menschen eine ganze Palette von Emotionen auslösen wie Freude, Neugier, Ekel, Angst oder auch Fürsorgeimpulse. Genauso vielseitig sind die Einsatzmöglichkeiten. Vernooij und Schneider (2013) führen einige wichtige Grundsätze auf, die zu beachten sind:

- Bedürfnisse und Eigenarten des Tieres sowie der Klientel werden berücksichtigt und nach Möglichkeit aufeinander abgestimmt.
- Die Interaktion zwischen Mensch und Tier ist seitens der Klientel erwünscht und seitens des Tieres akzeptiert.
- Neben der Wirkung des Tieres auf den Menschen soll auch die Wirkung des Menschen auf das Tier beachtet werden.
- Sicherheit geht vor (S. 100-101).

Die schweizerische Gesellschaft für tiergestützte Therapie und Aktivitäten und Berufsverband der Fachkräfte für tiergestützte Interventionen (GTTA) verpflichtet sich, die Deklarationen des internationalen Dachverbands (International Association of Human-Animal Interaction Organizations [IAHAIO]) zu beachten. In den Prager IAHAIO-Richtlinien zum Einsatz von Tieren (siehe Anhang) steht Folgendes:

1. *„Es werden nur Heimtiere eingesetzt, die durch Methoden der positiven Verstärkung ausgebildet wurden und artgerecht untergebracht und betreut werden.*
2. *Es werden alle Vorkehrungen getroffen, damit die betroffenen Tiere keinen negativen Einflüssen ausgesetzt sind.*
3. *Der Einsatz von Tieren in helfender bzw. therapeutischer Funktion sollte in jedem Einzelfall begründete Erfolgsaussichten haben.*
4. *Es sollte die Einhaltung von Mindestvoraussetzungen garantiert sein und zwar im Hinblick auf Sicherheit, Risikomanagement, körperliches und psychisches Wohlbefinden, Gesundheit, Vertraulichkeit sowie Entscheidungsfreiheit. Ein angemessenes Arbeits-*

pensum, eine eindeutige auf Vertrauen ausgerichtete Aufgabenverteilung sowie Kommunikations- und Ausbildungsmaßnahmen sollten für alle beteiligten Personen klar definiert sein.“

(Gesellschaft für tiergestützte Therapie und Aktivitäten Schweiz [GTTA], ohne Datum)

3.4.3 Voraussetzungen und Rahmenbedingungen

Damit tiergestützte Interventionen erfolgreich durchgeführt werden können, sind verschiedene Voraussetzungen und Rahmenbedingungen zu beachten. Neben der Eignung und der tiergerechten Haltung des Tieres, worauf in Kapitel 3.4.6 näher eingegangen wird, gibt es auch seitens des resp. der Anbietenden sowie seitens des Klienten resp. der Klientin wichtige Voraussetzungen.

Laut Vernooij und Schneider (2013) ist es wichtig, dass die Fachkraft, welche bei ihrer professionellen Tätigkeit Tiere einsetzen möchte, von der Wirksamkeit der tiergestützten Interventionen überzeugt ist und eine authentische Zuneigung zum eingesetzten Tier besteht. Eine sichere Bindung zwischen Fachkraft und Tier ist wichtig, da diese dem Tier Sicherheit gibt (S. 107). Die Fachkraft sollte zudem die Fähigkeit besitzen, zwischen eigenen Affinitäten, Emotionen etc. und denjenigen des Klienten oder der Klientin zu differenzieren (ebd.). Tierspezifische Kenntnisse sind wichtig, um das Verhalten des Tieres reflektieren und einschätzen zu können (S. 108). Die Fachkraft muss sich im Klaren sein, dass sie sowohl für die Sicherheit der Menschen als auch für die Sicherheit der Tiere verantwortlich ist (ebd.).

Eine gewisse Affinität des Klienten oder der Klientin zu Tieren sowie die Aussicht auf eine positive Wirkung müssen gegeben sein, damit der Einsatz eines Tieres sinnvoll ist (S. 109). Vernooij und Schneider erachten es als besonders wichtig, im Vorfeld abzuklären, ob Allergien oder Phobien gegen gewisse Tierarten oder -rassen bestehen (S. 110).

Die häufigsten Einwände gegen tiergestützte Interventionen betreffen die Hygiene. Es sind dies unter anderem Bedenken zur Übertragung von Krankheitserregern, Verschmutzung von Kleidern und Gegenständen sowie der Gefahr von Unfällen und Verletzungen durch die Tiere (S. 111). Diesen Einwänden kann mittels klarer Richtlinien zu Haltung und Versorgung des Tieres (saubere Unterkunft, Impfung und Entwurmung, Pflege etc.) sowie Hygienevorschriften (Reinigung und ggf. Desinfektion der Hände nach dem Tierkontakt) entgegengetreten werden. Mit einem artgerechten und feinfühligem Umgang mit den Tieren können Verletzungen durch Tiere vermindert, jedoch nicht verhindert werden, da auch das gutmütigste Tier mal versehentlich kratzen, zuschnappen oder hochspringen kann (S. 111-112).

3.4.4 Spezifische Einwirkungsbereiche in der tiergestützten Intervention

Obwohl kaum wissenschaftlich abgesicherte Effektivitäts- und Evaluationsstudien vorhanden sind, gehen Fachpersonen aufgrund von zahlreichen Beobachtungen, Berichten sowie wenigen empirisch angelegten Studien davon aus, dass tiergestützte Interventionen auf die in der untenstehenden Abbildung dargestellten Persönlichkeits- und Verhaltensbereiche fördernd einwirken (S. 114).

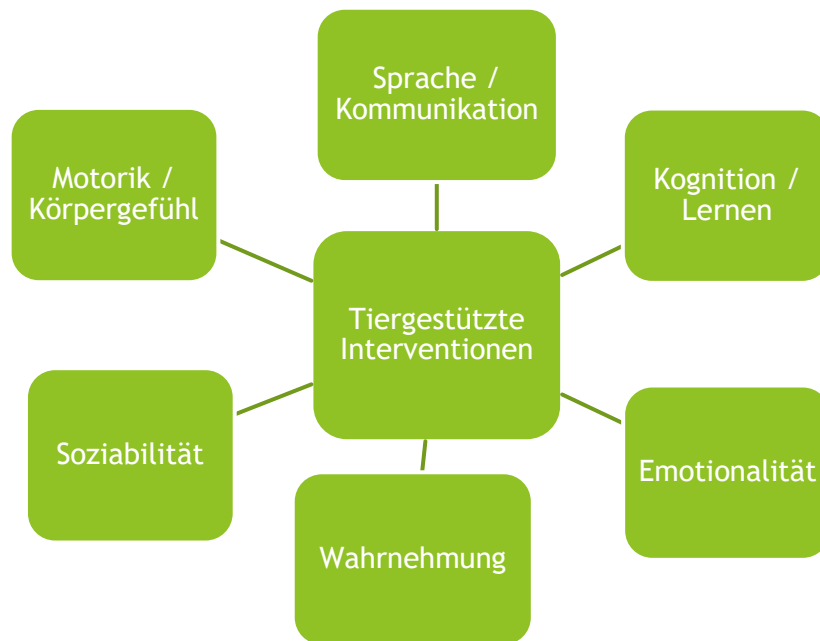


Abbildung 3: Mögliche Interventionsbereiche bei tiergestützten Interventionen (Eigene Darstellung nach Vernooij & Schneider, 2013, S. 77)

Zum Bereich von Motorik und Körpergefühl wird zum einen die Einwirkung auf die Gesamtbeweglichkeit mithilfe des Tieres gezählt, also z.B. beim Reiten. Zum anderen helfen Tiere beispielsweise bei der Steigerung der Bewegungsfreude, beim Erlernen der körperlichen Ausdrucksfähigkeit sowie der Entwicklung eines Körpergefühls bzw. eines Körperschemas (Vernooij & Schneider, 2013, S. 114-115).

Die vielschichtigen Inputs in der Interaktion mit dem Tier werden ständig kognitiv verarbeitet. Die Tiere und ihre Bedürfnisse bieten eine Vielzahl von Lernmöglichkeiten (S. 116).

Das genaue Beobachten der Tiere fördert die Wahrnehmung, da auch kleine Details im Verhalten sensibel wahrgenommen werden müssen. So können auch die Konzentration und Aufmerksamkeit verbessert werden. Aufgrund der intrinsischen Motivation kann eine Erweiterung der Aufmerksamkeitsspanne relativ stressfrei herbeigeführt werden (S. 116-117).

Das Sozialverhalten des Menschen zeigt seinen Grad an Soziabilität. Angestrebt wird eine gesunde Balance zwischen Selbstverwirklichung und Empathie, Rücksichtnahme und Kompromissbereitschaft. Diese Eigenschaften können in der Interaktion mit Tieren gelernt werden. Soziale Ängste können im Kontakt mit Tieren eher abgebaut werden. Tiere ermöglichen die Erfahrung, gebraucht, akzeptiert und gemocht zu werden, welche das Selbstwertgefühl stärken. Die Wahrscheinlichkeit wird erhöht, dass diese Erfahrung auf Situationen mit Menschen übertragen werden können (S. 117-118).

Im Bereich der Emotionalität werden die emotionale (Selbst-)Steuerung sowie die Frustrationstoleranz gefördert. Tiere können sowohl positive als auch negative Gefühle hervorrufen oder verstärken und massgeblich zur Beruhigung von Erregungszuständen beitragen. Artspezifische Reaktionen auf affektive Verhaltensweisen erfolgen unmittelbar situationslogisch und helfen der Klientel bei der Verbesserung der emotionalen Selbststeuerung. Tiere können als Brücke dienen, um mit zurückhaltenden Personen in Kontakt zu treten. Im Kontakt mit den Tieren ist die Klientel oftmals eher bereit, Misserfolge und frustrierende Gefühle auszuhalten und Durchhaltewillen zu zeigen (Vernooij & Schneider, 2013, S. 118-119).

Tiere regen zu Laut- oder Wortproduktionen an und unterstützen die Sprechfreude. Andererseits wird in der Interaktion mit dem Tier automatisch die Fähigkeit der nicht sprachlichen (analogen) Kommunikation gefördert, was wiederum einen Einfluss auf die Wahrnehmung hat (S. 120-121).

Die Einwirkungsmöglichkeiten mithilfe von tiergestützten Interventionen sind ganzheitlich und vielfältig. Vernooij und Schneider (2013) sehen die vielen Wirkungszusammenhänge als bedeutsam, da bei Interventionen nicht direkt am Problemfeld angesetzt werden muss. Die Ganzheitlichkeit sowie die Motivation der Klientel sind charakteristisch für die tiergestützte Arbeit (S. 122).

3.4.5 Organisations- und Funktionsformen

In der tiergestützten Arbeit gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, die Tiere einzubeziehen. Diese werden darin unterschieden, wie die Situation organisiert ist resp. welche Funktion das Tier in der Situation übernimmt. Vernooij und Schneider unterteilen die Organisationsformen wie folgt:

Die freie Interaktion

Bei der freien Interaktion findet die Begegnung zwischen Klientel und Tier weitestgehend ohne Einflussnahme der Fachperson statt. Zwar bestehen Rahmenbedingungen und die Sicherheit des Tieres und der Klientel ist durch die Fachperson zu gewährleisten. Dennoch erfolgen keine Anweisungen oder Beeinflussungen. So kann gut beobachtet werden, wie die Klientel auf das Tier resp. das Tier auf die Klientel reagiert. Das Tier hat die Möglichkeit, möglichst natürlich zu interagieren. Beispielsweise kann es sich bei unangemessenem oder unangenehmem Verhalten zurückziehen oder den Kontakt suchen, wenn es sich wohl und sicher fühlt (S. 150).

Die gelenkte Interaktion

Im Gegensatz zur freien Interaktion verfolgt die gelenkte Interaktion klarere Ziele. Dazu wird eine Situation geplant. Die Fachperson kann auf bestimmte Einflussbereiche lenken und fokussieren. Insbesondere das Tier wird in den Möglichkeiten seines Verhaltens geführt. Die Fachperson muss bei dieser Art der Interaktion flexibel und feinfühlig auf das Tier sowie die Klientel reagieren können, da es aufgrund der Beeinflussung auch rasch zu Überforderungen beiderseits kommen kann (S. 151).

Die ritualisierte Interaktion

Die ritualisierte Interaktion meint, dass im Mensch-Tier-Kontakt konstante oder immer wiederkehrende Abläufe und Handlungen eingeführt werden. Diese sind sowohl für das Tier als auch für die Klientel verlässlich und müssen auch von beiden erlernt werden. Dies kann ein bestimmtes Begrüßungs- oder Abschiedsritual sein oder allgemein die Strukturierung einer Lektion. Auch Regeln im Umgang mit den Tieren oder die Pflege und Versorgung der Tiere werden zu etwas Vertrautem und Beständigem und geben allen Beteiligten Sicherheit. Die Klientel kann dadurch auch Selbständigkeit und Kompetenz erwerben, was wiederum Freude mit sich bringt (Vernooij & Schneider, 2013, S. 151-152).

Bei den Funktionsformen beschreiben Vernooij und Schneider (2013) das Tier als Übergangsobjekt, Motivationsobjekt, Identifikationsobjekt, Projektionsobjekt und Situations-/Sozialkatalysator (S. 152-154).

Übergangsobjekt

Das Tier kann bei einer Kontaktaufnahme zwischen Klientel und Fachperson beim Beziehungsaufbau unterstützen. Diese Funktion wird auch Brückenfunktion genannt, da das Tier die Rolle als Brücke zwischen Klientel und Fachperson einnimmt. Das Tier bleibt nach gelungenem Kontaktaufbau weiterhin anwesend, jedoch wechselt es die Funktion (S. 152).

Motivationsobjekt

In fast allen Interventionen kommt das Tier als Motivator zum Einsatz. Zum einen kann die Handlung im Zusammenhang mit dem Tier motivierend wirken, zum anderen kann der Kontakt zum Tier auch als Belohnung für eine gewisse Handlung eingesetzt werden (Vernooij & Schneider, 2013, S. 152).

Identifikationsobjekt

Bei der Identifikation handelt es sich um einen Prozess, bei dem das eigene Selbst bewusst oder unbewusst auf andere Personen oder Lebewesen abgebildet wird. Vernooij und Schneider (2013) beschreiben, dass sich im Umgang mit dem Identifikationsobjekt eigene Wünsche, Schwierigkeiten oder Konflikte eher ausleben oder bewältigen lassen (S. 153).

Projektionsobjekt

Eigene Empfindungen wie z.B. Ängste und Unsicherheit werden auf das Tier projiziert, was dazu führt, dass die Klientel als Helfer oder Tröster auf das Tier einwirkt (ebd.).

Situations-/ Sozalkatalysator

Als Situations- und Sozalkatalysator ist das Tier während einer Situation anwesend, jedoch nicht aktiv im Geschehen involviert. Die Gegenwart alleine kann bereits beruhigende, motivierende oder vertrauenserweckende Wirkung haben. Das Tier bietet einen möglichen Gesprächsstoff und kann bei Interesse seitens der Klientel bereits eine „Gleichgesinnung“ zur Fachperson auslösen (S. 152).

Wichtig ist, dass das Tier während der Zeit der tiergestützten Intervention nicht zwingend nur eine Funktion übernehmen muss. Diese kann während eines Kontakts oder im Laufe der ganzen Interventionsphase wechseln (ebd.).

3.4.6 Eignung von Tieren

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass sich vor allem domestizierte Tiere für die tiergestützte Arbeit eignen, da sich die Haus- und Heimtiere durch die Domestikation stark an das Zusammenleben mit dem Menschen angepasst haben und sie an die Annäherungen und Berührungen des Menschen gewohnt sind (Prothmann, 2015, S. 97). Diese Meinung wird aus ethischen Gründen auch von der weltweiten Organisation zur Förderung guter Mensch-Tier-Beziehungen, der International Association of Human-Animal Interaction Organizations (IAHAIO), in der Prager Deklaration von 1998 vertreten (siehe Anhang) (Gesellschaft für tiergestützte Therapie und Aktivitäten Schweiz [GTTA], ohne Datum). Innerhalb der Tierart sind wiederum Alter, Rasse, Sozialisation, Charakter etc. ausschlaggebend für die Eignung des Tieres für die tiergestützte Arbeit, genauso wie das Setting, in welchem das Tier eingesetzt werden soll (Prothmann, 2015, S. 98). Im Folgenden werden einige Tierarten und einige Gedanken zu ihrer Eignung für die tiergestützte Arbeit kurz vorgestellt:

Hund

Mensch und Hund verbindet eine sehr lange Geschichte, was den Hund wohl neben dem Pferd zur beliebtesten Tierart in der tiergestützten Arbeit macht. Hunde können sehr vielfältig eingesetzt werden und verfügen über einzigartige kommunikative Fähigkeiten (Prothmann, 2015, S. 98-99). Dies trug dazu bei, dass Hunde sich als wichtige Hilfe für Blinde, Menschen mit einer Beeinträchtigung, mit Epilepsie oder Diabetes etablierten resp. etablieren. Doch auch als Unterstützer in der Schule werden Hunde immer häufiger eingesetzt (Frömming, 2012, S. 34-42). Da Hunde eine intensive Bindung zu Einzelpersonen eingehen, benötigen sie eine konstante Bezugsperson, was sie als Stationstiere in einer Institution ungeeignet macht. Abgesehen davon verfügen Hunde über eine fast universelle Einsatzbreite und eine grosse Lernfähigkeit (Prothmann, 2015, S. 98-99).

Katze

Im Gegensatz zu den Hunden eignen sich Katzen ideal als Stationstiere, da sie einen gleichbleibenden Standort benötigen, jedoch zu vielen Personen intensive Beziehungen aufbauen können (Prothmann, 2015, S. 99). Obwohl Katzen einen ausgeprägten Eigensinn besitzen und gerne ihr Revier durchstreifen, suchen sie auch den Kontakt zum Menschen, sei dies für die Aufforderung zum Spiel oder für Streicheleinheiten. So kann eine Katze sowohl eine aktivierende als auch beruhigende Wirkung haben und dem Menschen Zuneigung sowie ein Gefühl von Geborgenheit vermitteln (Frömming, 2012, S. 42-43).

Pferde/Esel

Genau wie beim Hund entstand auch zwischen dem Menschen und dem Pferd/Esel aufgrund der langen gemeinsamen Geschichte (Hilfe in der Landwirtschaft, Fortbewegungsmittel, Begleittier im Krieg etc.) eine besondere Beziehung (S. 51). Pferde sind heute in der Therapie nicht mehr wegzudenken und die Hippotherapie ist eine der wenigen krankenkassenanerkannten tiergestützten Interventionen.

Als Reittier können Pferde positive Einflüsse auf den menschlichen Körper haben. Jedoch bieten Pferde auch eine Vielzahl von Gelegenheiten für die Pflege, den Körperkontakt und die Versorgung. Zudem spiegeln Pferde sehr gut das menschliche Verhalten und ermöglichen dem Menschen, sich seines eigenen Verhaltens bewusst zu werden (S. 52-57).

Esel werden in der jüngeren Zeit immer häufiger für tiergestützte Interventionen eingesetzt. Zum einen besitzen sie eine ruhige Ausstrahlung und schulen zum anderen die Kommunikations- und Führungsqualitäten, da sie sich im Vergleich zum Pferd weniger oder gar nicht „herumzerren“ lassen (Prothmann, 2015, S. 104).

Neuweltkameliden

Zu der Gruppe der Neuweltkameliden gehören Lamas und Alpakas. Gerade in den letzten Jahren haben diese Tiere Einzug in die tiergestützten Interventionen gehalten. Einerseits verfügen Lamas und Alpakas über ein sanftes und gutmütiges Temperament sowie ein samtweiches Fell, welches zu Berührungen einlädt. Andererseits sind diese Tiere relativ einfach zu halten (ebd.). Als hoch soziales Herdentier treten Lamas und Alpakas auch dem Menschen neugierig entgegen und suchen langsam und nicht bedrängend den Kontakt (ebd.).

Kleintiere (Kaninchen/Meerschweinchen)

Kaninchen und Meerschweinchen sind handliche Tiere mit weichem Fell und niedlichem Aussehen. Zudem sind ihre Anschaffungs- und Haltungskosten vergleichsweise gering und es besteht kaum Verletzungsrisiko. Dies macht sie zu idealen Stationstieren. Sollen die Kleintiere auch für den direkten Körperkontakt eingesetzt werden, ist es unabdingbar, dass die Tiere gut sozialisiert und an Berührungen gewohnt sind (Saskia Heike, 2011, S. 31-32). Aus persönlicher Sicht und eigenen Erfahrungen der Autorinnen eignen sich Kleintiere nur bedingt für den Einsatz im tiergestützten Bereich. Da die Tiere aufgrund ihres Naturells als Beutetier auch bei guter Sozialisation vom Körperkontakt und besonders vom Greifen und Hochheben stark gestresst werden können, sollte ihr Einsatz möglichst auf die Beobachtung und Versorgung beschränkt werden. Eine gute Möglichkeit ist es auch, dem Tier ein Setting zu ermöglichen, in dem es selber entscheiden kann, ob es den Kontakt zum Menschen suchen möchte, z.B. beim Füttern aus der Hand.

Nutztiere (Rinder/Hühner/Schafe/Ziegen)

Insbesondere auf Bauernhöfen kommen immer häufiger auch Nutztiere zum tiergestützten Einsatz. Vor allem im Bereich der Versorgung gibt es bei Tieren wie Rindern, Hühnern, Schafen, Ziegen etc. ein grosses Lern- und Entdeckungsfeld. Zudem ermöglicht der Kontakt zu diesen

Tieren die Förderung eines besseren Bewusstseins beim Thema Nahrungsmittel. Jede Tierart bringt individuelle Eigenschaften mit sich, welche je nach Klient oder Klientin ideal eingesetzt werden können. Beispielsweise strahlen Rinder und Schafe eine grosse Ruhe aus. Ziegen haben eine sehr geringe Individualdistanz und sind eher frech, verspielt und neugierig. Hühner hingegen haben eine grosse Individualdistanz und sind eher misstrauisch und schreckhaft (Ingrid Stephan, 2015).

Weitere Tiere

Die Autorinnen möchten anfügen, dass neben den oben erwähnten Tierarten, welche sich besonders für tiergestützte Interventionen eignen, die Möglichkeiten beinahe endlos sind. So gibt es zum Beispiel Projekte mit Insekten oder der Beobachtung von Wildtieren. Auch bei einem Zoo- oder Tierparkbesuch können Beobachtungsgabe und das Wissen rund um die Tiere gestärkt werden.

3.5 Kritische Beleuchtung

In der vorliegenden Literatur zu tiergestützten Interventionen fällt die kritische Beleuchtung des Einsatzes von Tieren eher gering und einseitig aus. Sie muss zum Teil richtiggehend gesucht werden. Aus diesem Grund fliessen bei der kritischen Beleuchtung auch eigene Gedanken der Autorinnen mit ein.

3.5.1 Tierschutz

Christian Grosse-Siestrup (2003) führt aus, dass Tiere nur eine positive Wirkung im Bereich der Mensch-Tier-Beziehung entfalten können, wenn sie tierschutz- und tierartgerecht behandelt werden (S. 115). Den spezifischen Bedürfnissen des jeweiligen Tieres Rechnung zu tragen, ist die grosse Verantwortung aller Fachpersonen, die bei ihrer Arbeit Tiere einsetzen wollen. Dazu gehören die regelmässige tierärztliche Kontrolle, die Möglichkeit des Rückzugs, ausreichende Erholungsphasen, ein Ausgleich zur tiergestützten Arbeit, regelmässiger Kontakt zu Artgenossen, eine stabile Bezugsperson, eine gewisse Regelmässigkeit im Tagesablauf und die Möglichkeit des freien Auslaufs (Vernooij & Schneider, 2013, S. 106). Den Autorinnen ist beim Besuch diverser Praxisorganisationen aufgefallen, dass die Erfüllung dieser Bedürfnisse einen hohen Anspruch darstellt und oft im Konflikt zur Wirtschaftlichkeit der Angebote steht. Auch der Faktor Zeit spielt eine wichtige Rolle und führt oftmals unwillentlich zur Vernachlässigung gewisser Bedürfnisse der Tiere. Es ist den Autorinnen ein Anliegen, diesen Punkt besonders hervorzuheben. Auch Vernooij und Schneider (2013) geben zu bedenken, dass das Befinden und die Bedürfnisse der Tiere während der tiergestützten Intervention die gleiche Bedeutung erhalten sollten wie diejenigen des Menschen (S. 107).

3.5.2 Antropomorphisierung

Der Begriff Antropomorphisierung meint das Phänomen, dass Menschen dazu neigen, Tiere wie Menschen zu behandeln. Nebst der weitverbreiteten Gewohnheit, dass Tieren Namen gegeben werden, werden ihnen oftmals auch menschliche Gefühle und Eigenschaften zugeschrieben (Vernooij & Schneider, 2013, S. 14). Dies kann als positiv und förderlich für die Wirkung der tiergestützten Interventionen angesehen werden. Die Gefahr besteht jedoch, dass zum einen durch die Vermenschlichung der Tiere ihre Eigenarten und Bedürfnisse ausser Acht gelassen werden und zum anderen Situationen aufgrund von Fehlinterpretationen des tierischen Verhaltens gefährlich werden können (S. 15). Frömming (2012) ergänzt dies noch mit der Tatsache, dass vom Tier Verhaltensweisen gefordert werden, die nicht seiner Natur entsprechen (S. 116). Zwar erwidert das Tier gegebenenfalls sogar dieses Verhalten, dies kann jedoch zu Verhaltens-

störungen führen (ebd.). Sylvia Greiffenhagen formuliert es treffend, denn trotz aller Verbundenheit zwischen Mensch und Tier „bleibt das Tier ein eigenes Wesen in seiner eigenen Welt, mit Lebensbedingungen, die von unseren unterschieden sind“ (Greiffenhagen, 1991; zit. in Vernooij & Schneider, 2013, S. 107).

3.5.3 Fehlende Selbstkritik

Wie einleitend erwähnt, kann in der vorliegenden Literatur kaum Kritik an der tiergestützten Intervention gefunden werden. Die Autorinnen sind jedoch der Meinung, dass es trotz aller Begeisterung und Überzeugung für die tiergestützte Methode wichtig ist, selbstkritisch zu sein oder zumindest aufzuzeigen, dass die Methode kritisch beleuchtet wurde.

3.5.4 Transfer in den Alltag

Die Autorinnen haben sich beim Studium der Literatur oft gefragt, ob die tiergestützte Arbeit vor der gleichen Problematik steht wie z.B. die Erlebnispädagogik. Nämlich, dass es bei losgelösten Interventionen für den Klienten oder die Klientin oftmals schwierig ist, Erlerntes auch in Alltagssituationen zu übertragen. Da oftmals die Fachperson nur im tiergestützten Setting anwesend ist, kann im Alltag niemand an gemachte Erfahrungen anknüpfen. Diese Thematik wurde von den Autorinnen in keinem der bearbeiteten Bücher explizit gefunden. Es erscheint den Autorinnen wichtig, den Stellenwert des gelingenden Transfers nicht ausser Acht zu lassen, da er für eine langfristige Wirkung von grosser Bedeutung ist. Bei stationären Einrichtungen mit tiergestützten Angeboten kann der Transfer einfacher erfolgen, da die Intervention im gleichen Setting stattfindet. Bei ambulanten Angeboten erscheint es unabdingbar, dass ein guter Austausch zwischen Fachperson und Bezugssystem des Klienten oder der Klientin besteht.

4 Soziale Interaktion

4.1 Einleitung

Die soziale Interaktion besteht gemäss Joseph P. Forgas (1999) aus einer Fülle von miteinander verbundenen Kompetenzen (u.a. Personenwahrnehmung, Eindruckssteuerung), welche im Kinder- und Jugendalter sowie im Erwachsenenalter erlernt werden müssen. Diese Kompetenzen bilden die Voraussetzung für soziales Leben (S. 293). Forgas vertritt die Auffassung, dass es viele Vorteile hat, Interaktion als eine Kompetenz zu sehen, da eine Kompetenz erworben werden kann und sich Defizite dadurch beheben lassen (ebd.).

4.2 Personenwahrnehmung

Laut Forgas (1999) ist die Wahrnehmung von Menschen, mit denen wir konfrontiert sind, eine der wichtigsten Voraussetzungen, um erfolgreich interagieren zu können (S. 20). Diese Aufgabe ist sehr komplex, da Verhaltensweisen oder Worte auf unterschiedliche Arten interpretiert werden können. Werden ständig falsche Urteile über andere Menschen gefällt, entstehen falsche Erwartungen und folglich unzutreffende Reaktionen. Es ist von grosser Bedeutung, das Verhalten des Gegenübers interpretieren, verstehen und vorhersagen zu können. Die Wahrnehmung bildet somit den Grundstein für die zwischenmenschliche Interaktion (ebd.).

Anders als bei der Wahrnehmung von Objekten, welche auf beobachtbare Äusserlichkeiten beschränkt ist, sind bei der sozialen Wahrnehmung nicht alle Merkmale durch Beobachtung zugänglich (z.B. Charakter, Haltung, Intelligenz). Dies macht die Einschätzung um einiges komplexer. Wahrnehmungsfehler sind zudem viel schwieriger aufzudecken und zu revidieren als bei Objekten. Erschwerend kommt gemäss Forgas (1999) dazu, dass der Mensch dazu neigt, seine Wahrnehmung durch bereits vorhandene Gefühle, Motivationen und Einstellungen zu beeinflussen (S. 21). Auch vorhandene Stereotypen und die eigene Befindlichkeit tragen massgeblich ihren Teil dazu bei (S. 30/31). Eine unvoreingenommene Wahrnehmung ist somit kaum möglich. Forgas gibt zu bedenken, dass die Genauigkeit der eigenen Urteile kaum gegeben und schwer zu evaluieren ist (S. 34/35). Sehr ähnlich verhält es sich auch bei der Selbstwahrnehmung. Die Wichtigkeit liegt schlussendlich darin, sich dieser Tendenzen bewusst zu sein, um Urteile über sich selber und andere Menschen objektiver fällen zu können (S. 104).

4.3 Eindruckssteuerung

Unter dem Begriff Eindruckssteuerung versteht Forgas (1999) die Beeinflussung der eigenen Kommunikation mit anderen Menschen durch Pläne, Gedanken, Motivation und Kompetenzen. Er geht davon aus, dass aufgrund von erfolgreichen Steuerungsstrategien dem Gegenüber ein positives Bild von sich selber vermittelt werden kann, was sich auf das eigene Selbstkonzept und die Selbstwertschätzung auswirkt (S. 162). Die Eindruckssteuerung ist somit nicht nur der Prozess, wie das Denken anderer über sich selber beeinflusst wird, sondern auch wie jeder letztendlich auch über sich selber denkt. Forgas sagt, der Mensch wird zu dem, wofür andere Menschen ihn halten (S. 167), und folgert daraus, dass der Mensch ohne soziale Interaktionen keine Vorstellung von sich als Individuum zu haben scheint (S. 168).

Diese Sichtweise nimmt an, dass das Selbstkonzept eines Menschen das Produkt daraus ist, wie er durch andere wahrgenommen wird, was wiederum abhängig von seinen Kompetenzen ist, bei anderen Eindruck zu machen. Dies würde bedeuten, dass sich das Selbstbild innert kurzer Zeit stark verändern kann (S. 169).

Es liegt nahe, dass die vorhandenen Kompetenzen zur Eindruckssteuerung sehr unterschiedlich sind und nicht jeder Mensch das gleiche Bewusstsein oder Gespür dafür besitzt, in welcher Situation welches Verhalten angezeigt ist (ebd.). Mithilfe der objektiven Selbstaufmerksamkeit, also sich selber zum Objekt der eigenen Aufmerksamkeit zu machen, kann dieses Bewusstsein gefördert werden (ebd.). Eine objektive Selbstaufmerksamkeit erhält der Mensch automatisch immer dann, wenn er sich einerseits beobachtet fühlt, z.B. wenn eine Foto- oder Videokamera auf ihn gerichtet ist, oder wenn er sich selber bewusst wahrnimmt, z.B. durch den Blick in den Spiegel oder das Aufnehmen der eigenen Stimme mittels Tonband. Der Mensch wird sich in solchen Situationen besonders bewusst, wie er aussieht oder wie er sich anhört. Dies führt dazu, dass der Mensch sich dann mehr darum sorgt, wie andere ihn sehen. Soziale Regeln und Normen werden eher eingehalten und Interaktionen werden kontrollierter. Auch die Kompetenz der „Selbstüberwachung“ ist von Mensch zu Mensch unterschiedlich ausgeprägt (ebd.).

4.4 Interaktion in Gruppen

Das Leben besteht aus Unmengen von unterschiedlichen Gruppen, welche sich in ihrer Grösse und Verbindlichkeit unterscheiden, wie z.B. Familie, Schule, Nachbarschaft, Vereine etc. Die Interaktionen innerhalb dieser Gruppen gehören zu den intensivsten und komplexesten sozialen Erfahrungen, die ein Mensch macht (Forgas, 1999, S. 263). Forgas weist darauf hin, dass die unzähligen Interaktionsprozesse, welche innerhalb einer Gruppe geschehen, kaum zu beobachten sind (S. 264).

In Gruppen macht der Mensch wohl einige der schönsten und schlimmsten Erfahrungen in seinem Leben. Akzeptanz und Ablehnung sind zwei vorherrschende Pole (Forgas, 1999, S. 279).

Der Mensch sucht und geniesst den Kontakt zu anderen Menschen und der Homo sapiens verdankt seinen evolutionären Erfolg als Art wohl der Fähigkeit zur Kooperation in Gruppen (S. 183). Obwohl nicht jeder Mensch über das gleiche Bedürfnis nach sozialen Kontakten verfügt, haben Isolation und Einsamkeit auf die meisten Menschen eine negative Wirkung (S. 184-187). Es gibt verschiedene Erklärungsversuche zur menschlichen Soziabilität. Zum einen könnte die Gesellschaft anderer Menschen allein bereits als lohnend und verstärkend angesehen werden, da der Mensch aufgrund seiner Evolutionsgeschichte den Kontakt mit anderen eher als Quelle positiver Erfahrungen sieht (S. 188). Wie bereits in Kapitel 4.3 erwähnt, könnte es aber auch sein, dass der Mensch andere Menschen braucht, um sich vergleichen und einordnen zu können. Zum anderen besagt eine Hypothese, dass der Mensch Kooperationen als lohnenswerter empfindet, als etwas alleine zu tun (S. 188). Es gibt Studien, die belegen, dass der Mensch die Gesellschaft anderer besonders dann sucht, wenn er Angst hat oder unter Stress steht. Der sozialen Interaktion wird demnach eine Angst mindernde und Stress abbauende Wirkung zugeschrieben (S. 189).

4.5 Soziales Lernen

Menschen, die Mühe haben, andere korrekt wahrzunehmen, lohnende soziale Beziehungen aufzubauen oder in grösseren Gruppen zu interagieren, haben oftmals Defizite in ihren sozialen Fähigkeiten. Diese enthalten verhaltensspezifische, kognitive und affektive Komponenten. Oft mangelt es jedoch nicht an Verhaltenskompetenzen, sondern es fehlt an kognitiven oder wahrnehmungsspezifischen Ressourcen. Die betroffene Person erkennt nicht, welches Verhalten in welcher Situation angezeigt ist. Die Affektivität führt dazu, dass sie in an sich harmlosen Situationen sehr ängstlich oder erregt sind, was das interaktive Verhalten dann übersteuert (Forgas, 1999, S. 293-294).

Wie bereits in Kapitel 4.1 erwähnt, können soziale Kompetenzen erlernt und an Defiziten gearbeitet werden. Forgas nennt als Beispiel das Konzept des sozialen Lernens. Neue Kompetenzen können erworben werden durch Modelllernen, Nachahmung, soziale Verstärkung und Transfer:

- Lernen am Modell/Nachahmung: Eine zweite Person macht das gewünschte Zielverhalten vor. Nachahmung des soeben beobachteten Verhaltens.
- Soziale Verstärkung: Belohnung des richtigen Verhaltens durch Lob/Ermunterung. In der Gruppe auch sozialer Druck als Verstärkung.
- Transfer: Prozess, neu erworbene Kompetenzen auf den Alltag zu übertragen (S. 294).

4.6 Methoden der sozialpädagogischen Arbeit

Die drei grundlegenden sozialpädagogischen Interventionsformen sind die soziale Einzel(fall)hilfe, die soziale Gruppenarbeit und die Gemeinwesenarbeit. Im Rahmen dieser Bachelor-Arbeit werden im Folgenden kurz die soziale Einzel(fall)hilfe und die soziale Gruppenarbeit betrachtet.

4.6.1 Soziale Einzel(fall)hilfe

Gemäss Michael Galuske (2013) gibt es nicht die eine soziale Einzel(fall)hilfe, jedoch haben die unterschiedlichen Konzepte einige Gemeinsamkeiten (S. 81). Charakteristisch ist, dass sich die soziale Einzel(fall)hilfe mit dem einzelnen Individuum und dessen Problemen beschäftigt, z.B.

sich sozial richtig resp. konstruktiv zu verhalten (Galuske, 2013, S. 82-83). Da der Fokus auf den individuellen Problemen liegt, bezieht sich die Veränderungsabsicht ebenfalls auf das Individuum und dessen Kompetenzen, Qualifikationen, Sichtweisen, Verhaltensweisen usw. Mittels Einstellungs- und Verhaltensänderungen will die soziale Einzel(fall)hilfe eine Verbesserung der problematischen Lebenslage herbeiführen, wozu auch die Persönlichkeitsentwicklung und der Weg zur Selbständigkeit gehören (ebd.).

Galuske nennt als zentrales Element dieser Methode die Beziehung zwischen Klient oder Klientin und der Fachperson, welche idealerweise auf Vertrauen und Akzeptanz aufbaut, um seitens des Klienten oder der Klientin eine Bereitschaft zu erreichen, die Hilfe anzunehmen (S. 84).

Es gibt unterschiedliche Konzepte und Ansätze, wie die soziale Einzel(fall)hilfe umgesetzt werden kann. Ihnen gemeinsam ist das Ziel, das Wohlbefinden der Klientel zu steigern und eine Balance zwischen Individuum und Umwelt zu erreichen. Angestrebt wird unter anderem die Kompetenz des Individuums, sich besser an seine Umwelt anpassen zu können (ebd.). Als Elemente der sozialen Einzel(fall)hilfe betrachtet Galuske die ethische Rahmung, die Phasen des Hilfeprozesses sowie die Techniken der Gesprächsführung. In Bezug auf die Phasen teilen sich diese in die Schritte Fallstudie/Anamnese, soziale Diagnose und Behandlung (S. 87-89).

4.6.2 Soziale Gruppenarbeit

Michael Galuske (2013) führt aus, dass die soziale Gruppenarbeit genauso wie die soziale Einzel(fall)hilfe nicht einheitlich definiert werden kann (S. 90). Gemeinsam ist allen Definitionen ein grundlegendes Wissen über Gruppenstrukturen, Rollen in der Gruppe, Gruppenprozesse, Leitung der Gruppe etc. (S. 92). Ansonsten unterscheiden sich die Definitionen unter anderem darin, dass zum einen die Gruppe resp. der Gruppenprozess in den Fokus gestellt wird, welcher durch den Gruppenleiter beeinflusst und reflektiert wird. Zum anderen wird die Gruppe als Gefäss betrachtet, in der das Individuum sich durch neue Erfahrungen weiterentwickeln kann (S. 92-93). Von sozialer Gruppenarbeit kann gemäss Galuske erst dann die Rede sein, wenn die Gruppe durch eine Fachperson begleitet wird (S. 93). Diese hat die Aufgabe, gezielt und im Sinne einer Zielsetzung den Gruppenprozess zu beeinflussen. Die Zielformulierung orientiert sich dabei an der Bestrebung, die soziale Anpassung resp. die soziale Funktionsfähigkeit zu fördern (ebd.).

Die Elemente der sozialen Gruppenarbeit bestehen neben den ethischen Grundprinzipien aus Wissen aus der Kleingruppenforschung, handlungsleitenden Prinzipien, Phasen des Hilfeprozesses, Rollen des Gruppenleiters und Verfahren/Techniken der Einflussnahme auf das Gruppengeschehen (S. 94). Bei der Einflussnahme auf das Gruppengeschehen gibt es eine Vielzahl von Hilfsmitteln und Techniken, welche individuell auf das jeweilige Setting angewendet werden können (S. 96-97).

4.7 Fazit

Die Ausführungen in Kapitel 4 zeigen, dass der Mensch auf soziale Interaktionen angewiesen ist und gelingende Kontakte zu anderen Menschen zum Wohlbefinden beitragen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, soziale Fähigkeiten zu erlernen und diese bei Defiziten zu fördern.

Die beiden Methoden der Sozialpädagogik - soziale Einzel(fall)hilfe und soziale Gruppenarbeit - haben zum Ziel, das Individuum zu befähigen, sich in der Gesellschaft anpassen und funktionieren zu können. Dies macht die soziale Interaktion zu einem zentralen Förderbereich der Sozialpädagogik. Insbesondere die Förderung der Wahrnehmung erscheint aufgrund der erlangten Erkenntnisse wichtig, da sie den Grundstein für erfolgreiche soziale Interaktionen legt. Im folgenden Kapitel möchten die Autorinnen den bisherigen Wissensstand zusammenführen und verknüpfen.

5 Tiergestützte Sozialpädagogik im Kontext ADHS

5.1 Einleitung

Kinder brauchen Freunde, um sich entwickeln zu können. Das soziale Miteinander unter Gleichaltrigen ist von grosser Wichtigkeit für die Entwicklung sozialer Fertigkeiten. Im Austausch mit anderen Kindern lernen Kinder, Diskussionen zu führen, mit anderen Ansichten umzugehen, Empathie für Schwächere zu entwickeln und Konflikte zu lösen (Marion Schmitman gen. Pothmann, 2010, S. 13). Der Aufbau von positiven Freundschaften und einem sozialen Netz von Gleichaltrigen gelingt jedoch nicht immer. Besonders Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten wie beispielsweise ADHS tun sich schwer damit. Die sozialen Probleme führen oft zu einem sehr hohen Leidensdruck für die betroffenen Kinder, aber auch für deren Bezugspersonen. Der Mangel an sozialen Fertigkeiten gehört nicht zu den Kernsymptomen von ADHS, wird aber in der Praxis sehr oft beobachtet (ebd.).

Die Grundlage, um Freundschaften zu knüpfen und soziale Integration zu erreichen, ist das Erlernen von grundlegenden sozialen Fähigkeiten. Der Begriff „soziale Fähigkeiten“ umfasst ein weites Spektrum an Verhaltensweisen und ist nicht genau definiert. Wie in Kapitel 4 aufgezeigt wurde, braucht es für eine gelingende soziale Interaktion verschiedene grundlegende Kompetenzen. Paul Caldarella und Kenneth W. Merrell haben die in ihren Augen wichtigsten sozialen Fertigkeiten in Bezug auf Kinder in fünf Dimensionen eingeteilt (Caldarella & Merrell, 1997; zit. in Schmitman gen. Pothmann, 2010, S. 20).

1. Beziehung zu Gleichaltrigen Soziale Interaktion, prosoziales Verhalten, Empathie, soziale Teilhabe, Unterstützung Gleichaltriger, soziale Integration, Führungsqualitäten
2. Selbstmanagement Selbstkontrolle, soziale Unabhängigkeit, soziale Verantwortung, Frustrationstoleranz, Einhalten von Regeln, Kooperation
3. Schulbezogene Fähigkeiten Akzeptanz/Einhalten von Klassenregeln, Aufgabenorientierung, schulische Verantwortung
4. Compliance (Regelkonformität) Soziale Kooperation, Mitwirkungsbereitschaft, Kompetenz
5. Selbstbehauptung Initiative übernehmen, Aktivität ins Leben rufen, Selbstsicherheit

Tabelle 4: Fünf Dimensionen der sozialen Fertigkeiten (Caldarella & Merrell, 1997; zit. in Schmitman gen. Pothmann, 2010, S. 20)

Soziales Verhalten ist situativ sehr unterschiedlich und berücksichtigt immer eigenes und fremdes Verhalten sowie die momentane Situation. Um sozial kompetentes Verhalten zu erlernen, braucht ein Kind die Fähigkeit, sich und andere wahrzunehmen, die Gefühle zu steuern und positive Konfliktstrategien zu kennen. Bei Kindern mit ADHS ist störungsbedingt die Wahrnehmung von sich selbst und anderen eingeschränkt. Ebenso ist die Verarbeitung von Gefühlen weitaus impulsiver als bei Kindern ohne ADHS. Das führt meist zu grösseren Herausforderungen beim Erlernen sozialer Kompetenzen (Schmitman gen. Pothmann, 2010, S. 19-20).

5.2 Kinder mit ADHS fördern mit Tieren

Im Zuge der multimodalen Therapie, die zu den häufigsten Ansätzen bei der Therapie von ADHS bei Kindern gehört (vgl. Kapitel 2.8.4), wird häufig auf soziale Kompetenztrainings zurückgegriffen (Schmitman gen. Pothmann, 2010, S. 45). Diese Trainings zielen auf die Förderung verschiedener Faktoren ab, die schlussendlich zu einer positiven sozialen Interaktion führen sollen.

Die Autorinnen sehen in diesem Bereich sehr gute Einbindungsmöglichkeiten von Tieren. Wie bereits in Kapitel 3 beschrieben, bietet die Arbeit mit Tieren viele Vorteile. Besonders die hohe intrinsische Motivation und der starke Belohnungseffekt bieten aus Sicht der Autorinnen gute Möglichkeiten, um soziale Kompetenztrainings sinnvoll zu erweitern.

Die Schwierigkeiten im sozialen Umgang mit anderen gehören - wie bereits erwähnt - nicht zu den Kernsymptomen von ADHS. Sie sind entweder bedingt durch komorbide Störungen oder ergeben sich aus den (negativen) Rückmeldungen des Umfelds der Kinder auf deren Verhalten. Das Fehlen von sozialen Beziehungen stellt jedoch einen hohen Leidensdruck für die Kinder dar und kann ihre Entwicklung negativ beeinflussen. Die Autorinnen sehen in der sozialen Integration von Kindern und der Förderung ihrer sozialen Fähigkeiten eine wichtige Aufgabe der Sozialpädagogik. Die tiergestützte Arbeit bietet eine mögliche Form, um diese Ziele insbesondere bei Kindern mit ADHS zu erreichen.

Besonders zu beachten bei der Arbeit mit Kindern mit ADHS sind ihre störungsbedingten Einschränkungen in der Wahrnehmung, Konzentration sowie Impulssteuerung und Verarbeitung von Gefühlen. Diese stellen keine rein sozialpädagogisch ausgleichbaren Verhaltensweisen dar, sondern sind (ganz oder teilweise) für das Kind nur schwer steuerbar. In der Verhaltenstherapie mit Kindern mit ADHS wird erfolgreich mit positiver Verstärkung gearbeitet. Tiergestützte Interventionsformen bieten hier eine gute Möglichkeit, um mittels der Tiere Verhalten positiv zu verstärken. Dies kann zum einen in pädagogisch gestellten Aufgaben passieren, aber auch die freie Interaktion mit dem Tier kann positives Verhalten verstärken (vgl. Kapitel 3.4.5). Bei sehr unruhigem Verhalten ist es für das Kind schwieriger, den Zugang zu einem Tier zu finden, das es gerne streicheln möchte. Das Tier „belohnt“ jedoch ruhiges Verhalten, indem es stehen bleibt oder sich streicheln lässt. Das Kind erlebt so direkte positive Effekte auf ein gewünschtes Verhalten.

Anke Prothmann (2015) hat die Wirkungen eines Hundes auf Kinder mit ADHS, welche aus einer Studie von Tanja Casaulta und Eveline Leung (2005) hervorging, in der nachfolgenden Tabelle festgehalten (S. 216).

Wirkungsebene	Wirkungsspektrum
Ich-Entwicklung	Differenzierung zwischen Ich und anderem Individuum
Sozioemotionale Kompetenz	Rücksichtnahme, Körpersprache lesen und verstehen
Antriebsniveau	Fokussieren und Aufmerksamkeit richten
Taktil-kinästhetische Erfahrungen	Wahrnehmung verschiedener sensorischer Qualitäten
Sprachkompetenz	Regt sprachlichen Austausch an, ohne zu bewerten, und „straft“ somit nicht den Leistungswillen, wenn Kinder etwas falsch sprechen
Beobachtungsgabe	Wahrnehmen und interpretieren nonverbaler Signale
Selbstbewusstsein	Erleben von Selbstwirksamkeit
Beziehungsfähigkeit	Wo ist das Tier? Was macht es? Wie geht es ihm?
Beziehung zum Tier	Erleben des Tieres als echten Kompagnon, als Vertrauten
Umgang mit Angst, Selbstvertrauen und Stolz	Überwinden von Angst, Aufbau von Selbstachtung und Stolz über gelungene Leistungen
Umgang mit Grenzen, Nähe und Distanz	Beobachten von Abgrenzung, Akzeptieren von Grenzen, Aufbau eigener Grenzen und damit eines wirksamen Schutzes

Tabelle 5: Wirkungen eines Hundes auf Kinder mit ADHS (Prothmann, 2015, S. 216)

Mithilfe der Tiere können verschiedene Punkte, die zum Erlangen von Kompetenzen, die im sozialen Miteinander wichtig sind, erlernt und ausprobiert werden. Martin Baierl (2011) empfiehlt im Umgang mit Jugendlichen mit ADHS besonders Aktivitäten, die das Selbstwertgefühl, die Selbstkontrolle, soziale Kompetenzen sowie Problemlösefähigkeiten, Stressbewältigung und das Selbstmanagement stärken (S. 322). Bei den tiergestützten Interventionsformen finden sich alle diese Punkte wieder.

5.3 Soziale Fähigkeiten „tierisch“ fördern

Um positive soziale Interaktionen zu erleben, benötigen Kinder also eine Vielzahl an Fertigkeiten. Die sozialpädagogische Arbeit mit Tieren kann die Stärkung und Entwicklung vieler dieser Fähigkeiten positiv beeinflussen.

Es fällt auf, dass viele dieser Fähigkeiten - wie beispielsweise die Selbstkontrolle, Frustrationstoleranz, Empathie, Aufgabenorientierung oder Selbstsicherheit - oft zentrale Problemfelder von Kindern mit ADHS sind. Mit dieser Sichtweise wird klarer, woher die Schwierigkeiten in der sozialen Interaktion von Kindern mit ADHS herrühren. Wie bereits beschrieben, sind Probleme in der sozialen Interaktion kein Kernsymptom von ADHS, jedoch in der Praxis eine sehr häufige Begleiterscheinung.

Im Folgenden werden grundlegende Fähigkeiten der sozialen Interaktion mit Blick auf Kinder mit ADHS kurz beschrieben und Möglichkeiten zur Förderung der konkreten Fähigkeiten mittels Tieren aufgezeigt.

Die Autorinnen haben in Anlehnung an Caldarella und Merrell, zit. in Schmitman gen. Pothmann (2010) und Forgas (1999), Fähigkeiten herausgearbeitet, die der Erlangung von sozialer Kompetenz zugrunde liegen und möglicherweise durch tiergestützte Interventionen positiv beeinflusst werden könnten.

5.3.1 Wahrnehmung

Die Wahrnehmung von Kindern mit ADHS ist ungleich anders als diejenige von Kindern ohne Beeinträchtigung. Die Fülle von Informationen und Eindrücken überfordert viele Kinder mit ADHS. Besonders im sozialen Kontext gibt es neben den offensichtlichen visuellen und akustischen Reizen auch noch eine Vielzahl von ausgesprochenen oder unausgesprochenen Erwartungen und Wünschen des Gegenübers zu interpretieren. Dazu kommen die eigenen Bedürfnisse, Ziele und Gefühle (Schmitman gen. Pothmann, 2010, S. 22-23). Die Herausforderung, das Wesentliche herauszufiltern, ist dabei sehr gross. Die Wahrnehmung ist die Grundlage für jede weitere Entwicklung. Gelingt die Verarbeitung der vorhandenen Informationen nicht, führt das zu grossen Problemen in der sozialen Interaktion (S. 23).

Das Ziel der Wahrnehmungsförderung ist es, das Kind bei der differenzierten Wahrnehmung seiner Umgebung zu unterstützen und die Filterung der Informationen besser zu handhaben. Eine Voraussetzung dafür ist die Regulation der eigenen Gefühle und die Fähigkeit, sich auch in andere hineinzuversetzen (S. 25).

Kinder mit ADHS nehmen in erster Linie die Informationen wahr, welche ihr direktes Interesse und ihre Emotionen wecken. Verschiedene Konzepte und Studien gehen davon aus, dass Tiere die Aufmerksamkeit von Kindern fesseln und aufrechterhalten können. Dies aus dem Grund, da Tiere sich in gewisser Weise oft unvorhersehbar verhalten und nur nonverbal kommunizieren (Prothmann, 2015, S. 220-223). Um auch Details im Verhalten des Tieres wahrnehmen zu können, ist ein genaues Beobachten der Tiere erforderlich. Dies fällt den Kindern aufgrund des hohen Interesses am Tier meist nicht schwer, was wiederum die Konzentration und Aufmerk-

samkeit verbessert und dadurch auch die Wahrnehmung (Vernooij & Schneider, 2013, S. 116-117).

5.3.2 Empathie

Für ein gelingendes soziales Miteinander ist das Verständnis für andere Menschen zentral. Menschen mit ADHS entwickeln die Fähigkeit zur Empathie für die Lebenssituation anderer (soziale Perspektivenübernahme) meist nicht. Empathie für Gefühle anderer, besonders bei Not, entwickelt sich jedoch altersgemäss (Neuhaus, 2012, S. 74).

Auch um eine Beziehung mit einem Tier einzugehen, ist die Empathiefähigkeit wichtig. Durch genaues Beobachten müssen Absichten, Bedürfnisse und Gefühle der Tiere erkannt werden, um adäquat darauf reagieren zu können. Das Kind lernt, sich dem Tier anzupassen, um mit ihm in Interaktion treten zu können. Dazu bedarf es der Bereitschaft und Fähigkeit, sich in ein anderes Lebewesen hineinversetzen und mit ihm mitfühlen zu können (Vernooij & Schneider, 2013, S. 132).

5.3.3 Unterstützung Gleichaltriger

Kinder mit ADHS kommen oft ohne Unterstützung nicht gut mit ihren Altersgenossen zurecht. Gemäss Barkley (2005) zeigen Kinder mit ADHS Mühe, mit anderen Kindern zu kooperieren und zu teilen sowie sich an Abmachungen zu halten und Verpflichtungen einzugehen. Unter diesen Voraussetzungen ist es äusserst schwierig, die Unterstützung von Gleichaltrigen zu erlangen (S. 301).

Studien zeigen, dass Tiere dazu beitragen, dass sich Beziehungen innerhalb einer Gruppe festigen. Das Tier stellt ein gemeinsames Interesse dar und liefert stets ein Gesprächsthema (Prothmann, 2015, S. 216-217). Zudem werden Kinder, die ein Tier besitzen oder mit Tieren umgehen können, als attraktive Gefährten gesehen (Greiffenhagen & Buck-Werner, 2012, S. 80).

5.3.4 Selbstkontrolle

Der Mangel an Selbstkontrolle resp. Selbstbeherrschung ist ein weiteres Kernproblem von Kindern mit ADHS. Barkley (2005) sieht darin sogar den Kern für die meisten anderen Symptome. Kinder mit ADHS haben Mühe, einen Impuls zu unterdrücken, einem Reiz zu widerstehen und bei der bestehenden Handlung zu bleiben. Ganz allgemein gesagt, haben Kinder mit ADHS ein grundlegendes Problem mit der Hemmung des eigenen Verhaltens (S. 87-88).

Im sozialen Miteinander ist die Fähigkeit, sich zurückzunehmen und Kontrolle über sein eigenes Selbst zu erlangen, von grosser Bedeutung. Abwarten zu können, bis der andere ausgesprochen hat, oder zu warten, bis man bei einem Spiel an der Reihe ist.

Tiere haben die Fähigkeit, menschliches Handeln unmittelbar zu reflektieren und darauf zu reagieren. Zum Beispiel wird sich ein Tier auf zu grobes oder aggressives Verhalten zurückziehen oder sich sogar zur Wehr setzen. Das Kind erhält die Möglichkeit, sein Handeln zu überdenken und selber zu entscheiden, ob es dieses beibehalten oder ändern möchte. Das Tier wird wiederum unmittelbar und adäquat reagieren. Diese Erfahrung zeigt dem Kind, dass es durch verändertes Verhalten Erfolg haben kann (Vernooij & Schneider, 2013, S. 136).

5.3.5 Aufgabenorientierung

Die Fokussierung auf eine gewünschte Aufgabe und das Aufrechterhalten von Aufmerksamkeit und Konzentration ist für Kinder mit ADHS kaum möglich. Die mangelnde Aufmerksamkeit ist eines der Hauptsymptome der Störung (Schmitman gen. Pothmann, 2010, S. 39). Kindern mit

ADHS fällt es also schwer, sich fokussiert an eine Aufgabe zu machen. Die mangelnde Konzentration auf eine bestimmte Tätigkeit oder Aufgabe führt nicht nur im schulischen Kontext zu Problemen. Auch im sozialen Bereich kann dies zu Missverständnissen oder Problemen führen (Schmitman gen. Pothmann, 2010, S. 39).

Tiere benötigen Pflege und müssen versorgt werden. Dabei spielt es keine Rolle, ob ein Kind Lust dazu hat oder nicht. Gewisse Arbeiten müssen gemacht werden, damit sich das Tier wohlfühlt. Aufgrund der hohen Verbundenheit mit dem Tier und des logischen Zusammenhangs, dass sich das Tier nur wohlfühlen kann, wenn sein Gehege auch sauber ist, ist das Kind auch eher dazu bereit, anstrengende und ausdauernde Arbeiten zu leisten. Dies konnte von den Autorinnen bereits häufiger in der Praxis beobachtet werden. Des Weiteren erfährt ein Kind, welches sich um ein Tier sorgt, überwiegend positive Rückmeldungen für sein Engagement (Andreas Schwarzkopf & Erhard Olbrich, 2003, S. 262).

5.3.6 Selbstsicherheit

Viele Kinder mit ADHS haben ein mangelndes Selbstwertgefühl und fühlen sich wenig selbstsicher. Kinder erleben in sozialen Gruppen oft Ausgrenzung aufgrund ihres Verhaltens. Zudem haben viele Kinder Schulprobleme aufgrund ihrer Verhaltensweisen. Das führt zu einem niedrigen Selbstwertgefühl (Barkley, 2005, S. 151-152). Vergleiche dazu auch Kapitel 2.7.

Gewisse Kinder mit ADHS fallen jedoch nicht mit einem mangelnden Selbstwertgefühl auf, sondern geben sich im Gegenteil auffallend selbstbewusst und überschätzen sich bei vielen Aufgaben selbst. Ein möglicher Grund für ein solches Verhalten könnte eine dahinterliegende Angst stehen, nicht so gut zu sein, wie sie es von sich selbst erwarten. Die Selbsterkenntnis von Kindern mit ADHS ist beschränkt und so fällt es ihnen schwer, die eigenen Anteile an Schwierigkeiten zu erkennen (S. 152).

Tiere können Kindern im Bereich der Selbstsicherheit insofern helfen, indem sie die Kinder stets so nehmen, wie sie sind. Tiere werten nicht nach sozial üblichen Kategorien. Dadurch kann ein Kind mit ADHS, welches aufgrund seiner Verhaltensweisen oftmals ausgeschlossen wird, sich akzeptiert und in seiner Individualität angenommen fühlen (Vernooij & Schneider, 2013, S. 136). Da das Tier stets auf das aktuelle Verhalten und die Befindlichkeit seines Gegenübers reagiert, kann das Kind unter anderem lernen, die Folgen des eigenen Handelns besser einzuschätzen und den Zusammenhang von Aktion und Reaktion zu erkennen. Es findet demnach in der Interaktion mit dem Tier ein ideales Lernfeld und kann seinen Selbstwert durch positive Erfahrungen steigern (ebd.).

5.3.7 Frustrationstoleranz

Kinder mit ADHS verfügen über eine niedrige Frustrationstoleranz. Gepaart mit der Impulsivität fällt es ihnen besonders in Gruppen sehr schwer, sich angemessen zu verhalten (Kahl et. al., 2007, S. 33).

Da Tiere keine Spielzeuge sind und somit auch nicht immer das tun, was der Mensch von ihnen möchte, muss der Mensch dies akzeptieren lernen - beispielsweise, wenn ein Kind eine Katze streicheln und mit ihr schmusen möchte, diese aber davonläuft und in Ruhe gelassen werden möchte. Das Kind wird lernen, dass es mit Geduld und Akzeptanz eher zum Erfolg kommt als mit Aggression und Ungeduld (Vernooij & Schneider, 2013, S. 137).

5.3.8 Einhalten von Regeln

In der Literatur wird oft beschrieben, dass Kinder mit ADHS Mühe haben, sich an Regeln zu halten oder Anweisungen zu befolgen. Die Schwierigkeiten im Einhalten von Regeln führt Barkley

(2005) auf die Impulsivität der Kinder mit ADHS zurück (Barkley, 2007, S. 82). Der Impuls, etwas Anderes zu tun, anstatt sich an die Anweisung zu halten, könnte zur Nichteinhaltung selbiger führen. Ein weiterer Erklärungsansatz für das regelwidrige Verhalten von Menschen mit ADHS könnte gemäss Barkley die unzureichende Steuerung des Verhaltens durch Sprache sein. Unabhängig von ADHS reagieren Menschen mit einer höheren Sprachentwicklung überlegter und weniger impulsiv als Menschen mit einer weniger ausgeprägten Sprachentwicklung (ebd.). Bei Kindern mit ADHS konnte in Studien festgestellt werden, dass sie bei Problemlösungsprozessen deutlich weniger oft zu Selbstgesprächen oder sprachlichen Lösungsstrategien griffen als die Vergleichsgruppen ohne ADHS. Vielmehr versuchten Kinder mit ADHS durch motorisches Verhalten wie Rennen oder Schlagen die Aufgabe zu bewältigen, was ihnen aber weniger gut gelang (S. 83).

Besonders wenn eine Regel im Widerspruch zu einem aktuellen Wunsch steht, können Kinder mit ADHS diesen kaum unterdrücken. Sie lassen sich durch vieles um sie herum sofort mitreißen und sind viel unbeständiger in ihrem Verhalten. Das erschwert das Einhalten von Regeln (S. 96-97).

Wie bereits erwähnt, zeigen Studien und Erfahrungsberichte, dass die Anwesenheit eines Tieres den Kindern hilft, die Aufmerksamkeit zu steuern. Entgegen der Erwartung, dass das Tier einen ablenkenden Reiz darstellt, hilft es dem Kind, sich zu fokussieren und auch sich selber besser wahrzunehmen (Prothmann, 2015, S. 223-225). Wie in Kapitel 4.3 erwähnt, führt eine bessere Selbstaufmerksamkeit dazu, dass Regeln und Normen eher eingehalten werden (Forgas, 1999, S. 169). Obwohl die Tiere nicht verbal kommunizieren, konnte beobachtet werden, dass das Tier den Sprechfluss der Kinder fördert. Da Tiere unmittelbar auf angenehmes oder unangenehmes Verhalten des Kindes reagieren, lernt das Kind rasch, dass gewisse Regeln und Verhaltensweisen nötig sind, damit es dem Tier gut geht (Prothmann, 2015, S. 225).

5.3.9 Führungsqualitäten

Die meisten Kinder mit ADHS haben in Gruppen von Gleichaltrigen keinen sehr hohen Status (Barkley, 2005, S. 301). Im Kontakt zu Gleichaltrigen neigen sie dazu, nicht zu teilen, andere herumzukommandieren und die anderen Kinder nicht mit einzubeziehen bei Entscheidungen im Spiel (S. 297-298). Kinder mit ADHS leiden unter einem Mangel an Ausdauer und wechseln oft von einer Tätigkeit zur anderen und verfügen über eine desorganisierte und mangelhaft regulierte und überschüssende Aktivität (ICD-Code, ohne Datum). Die Autorinnen gehen davon aus, dass sich diese störungsspezifischen Verhaltensweisen negativ auf die Führungsqualität auswirken.

Tiere bieten eine Vielzahl von Möglichkeiten, die eigenen Führungsqualitäten zu testen und zu verbessern. Gerade Herdentiere wie z.B. das Pferd fordern und suchen Führung, da sie von Natur aus gerne einer sicheren Führung folgen. Das Kind erhält somit die Möglichkeit, zu erlernen, was es dazu braucht, damit das Pferd ihm folgt (Vernooij & Schneider, 2013, S. 200-201). Dies steht wiederum im Zusammenhang damit, dass Tiere unmittelbar auf ein Verhalten reagieren und das Kind die Möglichkeit erhält, dieses zu überprüfen und anzupassen (vgl. 5.3.4).

5.4 Wahl des tiergestützten Settings

Einzel- oder Gruppensettings haben ganz individuelle Vorzüge. Beim Einzelsetting kann z.B. sehr gut auf das Individuum eingegangen werden und es bietet viel Platz für Reflexionen. Das Gruppensetting hingegen bietet Gelegenheit, soziale Interaktionen zu erleben und zu üben. Dabei scheint es den Autorinnen sehr wichtig, dass eine Gruppe nicht nur aus ADHS-betroffenen Kindern besteht, sondern heterogen zusammengesetzt wird.

In der Literatur sind wenige explizite Ausführungen zur Wahl des Settings zu finden. Meist werden diverse Praxisbeispiele mit unterschiedlichen Ansätzen vorgestellt. Die Autorinnen unterstützen die Meinung von Eva Schneider-Schunker, welche eine Kombination von Einzel- und gruppentherapeutischen Settings bei autistischen Kindern anwendet. Dies mit der Begründung, dass die Kinder die Möglichkeit erhalten, in Einzelsettings erlerntes Verhalten in Kleingruppen zu übertragen (Schneider-Schunker, 2006; zit. in Prothmann, 2015, S. 108-109). Die Autorinnen sind überzeugt, dass dieses Vorgehen auch in der tiergestützten Arbeit mit ADHS-betroffenen Kindern gewinnbringend wäre.

Wie bereits in Kapitel 3.4.6 gelesen, eignen sich die Tierarten sehr unterschiedlich für die tiergestützte Arbeit. Auch die Vorliebe des Klienten oder der Klientin ist natürlich von grosser Relevanz. Aus der Erfahrung der Autorinnen ergeben sich, wenn die Möglichkeit vorhanden ist, oftmals auch von selbst die idealen Mensch-Tier-Gespanne.

5.5 Beispiele aus der Praxis

In der Praxis gibt es verschiedene Herangehensweisen, um Kinder mit ADHS durch Tiere in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Im Folgenden werden die Autorinnen drei verschiedene Beispiele aus der Praxis kurz vorstellen.

In der Praxis wird in verschiedenen Settings und mit unterschiedlichen Zielsetzungen mithilfe von Tieren an bestimmten Problemstellungen von Kindern mit ADHS gearbeitet.

Am häufigsten finden sich Beispiele aus dem Bereich Konzentrations- und Wahrnehmungsförderung. Wie in Kapitel 4.2 beschrieben, benötigt es für die Entwicklung sozialer Kompetenzen die Fähigkeit zur Wahrnehmung von sich selbst und anderen. Im folgenden Praxisbeispiel wird die Förderung der Konzentration und Wahrnehmung von Kindern mit ADHS mittels eines Hundes beschrieben.

5.5.1 Kinder- und jugendpsychiatrische Einrichtung (Deutschland)

Christian Göhre und Dagmar Horn (2009) beschreiben in einem Beitrag im ADHS Kaleidoskop den Einsatz des Hundes Buster in einer Kinder- und jugendpsychiatrischen Einrichtung in Deutschland.

Die Kinder- und Jugendpsychiatrie verfügt über verschiedene Stationen, für diese Bachelor-Arbeit ist besonders der Einsatz auf der Schulstation von Interesse.

Der Therapiehund Buster wird in der Institution besonders für die Behandlung von Phobien, Depressionen, autistischen Störungen und hyperkinetischen Störungen wie ADHS eingesetzt. Der Hund, Buster, ist ein drei Jahre alter Labradorrüde, der zusammen mit einer Ärztin und einem Arzt der Station die Ausbildung zum Therapiebegleithund absolviert hat.

Der Selbsterfahrungsaspekt und die hohe Motivation der Kinder sind zentrale Aspekte der tiergestützten Intervention in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Beobachtungen während der Einsätze haben eine Verbesserung der motorischen Unruhe und der Impulskontrolle ergeben. Des Weiteren wurden durch die taktilen Anreize beim Streicheln des Hundes eine verbesserte Selbst- und Fremdwahrnehmung beobachtet. Die wertfreie Annahme durch den Hund spielt bei der Entwicklung eine grosse Rolle. Die Kinder erfahren einen grossen Belohnungseffekt, wenn sie beispielsweise ihre motorische Unruhe selbst zügeln können, um sich dem Hund nähern zu können und ihn zu streicheln.

Die hauptsächlichen Therapieinhalte beschreiben Göhre und Horn wie folgt:

- „Gute Annahme des Therapiebegleithundes als positiver Verstärker

- *Konzentrationsstraining bei der Leinenführung im Strassenverkehr*
- *Körperliches Aktivitätsprogramm beim Toben mit dem Hund*
- *Selbstwertstärkung beim Ausüben von Kommandos*
- *Achtung und Rücksichtnahme in einer Gegenseitigkeit*
- *Vorurteilsfreie und positive Rückmeldung des Hundes*
- *Fein- und grobmotorische Beübung, Gleichgewichtsübungen, Koordinationsübungen*
- *Wahrnehmungstraining*
- *Spannungsabbau*
- *Wissensvermittlung*
- *Gegenseitige Rücksichtnahme gegenüber Mitpatienten innerhalb der Gruppentherapie mit dem Therapiebegleithund*
- *Teilen, vermitteln, Angebote machen“ (Göhre & Horn, 2009, S. 195)*

5.5.2 Schulheim Effingen (Schweiz)

Das Schulheim Effingen arbeitet seit vielen Jahren erfolgreich mit tiergestützten Interventionsformen. Im Schulheim leben bis zu 48 Knaben, zusammen mit einer breiten Palette an Tieren. Auf dem Gelände des Schulheimes leben Pferde, Esel, Lamas, Schafe und Hühner. Auch Hunde werden regelmässig für pädagogische Zwecke eingesetzt (Schulheim Effingen, 2014, S. 8).

Die tiergestützten pädagogischen Massnahmen im Heim sind vielfältig und zielen auf die Förderung verschiedener Bereiche und Fähigkeiten ab. Dazu wird das natürliche Verhalten der Tiere aktiv in den pädagogischen Prozess mit einbezogen. Dabei steht besonders die Bildung von sozialen und emotionalen Kompetenzen im Vordergrund (S. 2).

Die Förderschwerpunkte liegen in folgenden Bereichen: Selbstwahrnehmung, Impulskontrolle, Ruhe, Konzentration, Fokussierung, Empathie, Verantwortungsgefühl, Erleben von Kontinuität und Aufbau von Bindung (S. 3).

Dazu werden je nach Stand des Kindes und Förderschwerpunkt unterschiedliche Settings und Tiere gewählt. Die unterschiedlichen Tiere bieten aufgrund ihres natürlichen Verhaltens verschiedene Lern- und Erfahrungsfelder. Diese natürlichen Verhaltensweisen werden aktiv und gezielt eingesetzt. Die Hühner gehen selbst auf Fremde offen zu, sobald diese den gelben Futtermügel in der Hand halten. Für Kinder, die bisher sehr viel Ablehnung erfahren haben, kann bereits das Erlebnis, dass jemand auf sie zukommt, eine wichtige Erfahrung darstellen. Gleichzeitig entsteht bei Hühnern nicht die (womöglich überfordernde) Situation, viel körperliche Nähe mit dem Tier eingehen zu müssen. Die Kinder erleben ein positives Gefühl durch die vorbehaltlose Annäherung durch die Hühner (S. 4).

Um sich anderen Tieren wie Lamas zu nähern, braucht es eine ruhige Ausstrahlung und Konzentration. Besonders Kindern mit ADHS fällt beides störungsbedingt schwer. Durch die Motivation, das Lama zu streicheln oder gar für einen Spaziergang anzuhalftern, führt zu einer Impulskontrolle durch das Kind selbst (S. 5).

Der Umgang mit den Tieren gehört zum festen Alltag der Kinder. So ist Reiten ein Bestandteil des Stundenplanes. Dadurch erleben die Kinder Kontinuität und können sich auf feste Strukturen und Regeln verlassen (vgl. Kapitel 3.4.5/Ritualisierte Interaktion) (S. 7-8).

Im Schulheim Effingen leben einige Kinder mit ADHS. Besonders im Bereich Selbstbeherrschung und Selbstwahrnehmung sind durch die Arbeit mit Tieren gute Erfahrungen gemacht worden. Viele Kinder mit ADHS haben viel (soziale) Ablehnung erlebt. Die positive Zuwendung, welche sie durch Tiere erfahren, stärkt das Selbstwertgefühl (Telefongespräch mit Hans Röthlisberger, Leiter Schulheim Effingen, vom 7. Juli 2016).

5.5.3 Pferdegestützte ambulante Angebote

Neben stationären Settings wie in den zwei vorangegangenen Beispielen existieren auch viele ambulante Angebote für Kinder mit ADHS. In einer aktuellen Studie haben Erwin Breitenbach, Annette Gomolla, Dörthe Machul und Alice Rathgeber 92 pferdegestützt arbeitende Therapeuten zu ihren Erfahrungen und Methoden bei der Behandlung von Kindern mit ADHS befragt. Eine erste Veröffentlichung der Ergebnisse fand im Herbst 2015 in der Fachzeitschrift „mensch & pferd international“ statt. Im Folgenden werden die veröffentlichten Ergebnisse kurz zusammengefasst. Sie können aufgrund der grossen Übereinstimmung bei den Umfrageergebnissen als beispielhaft für ambulante pferdegestützte Therapien für Kinder mit ADHS betrachtet werden.

Rahmenbedingungen

Die meisten Interventionen finden bei Kindern im Grundschulalter statt. Fast alle der befragten Fachpersonen dokumentieren die Therapie beziehungsweise die Interaktion nach fachlichen Standards. Mithilfe von Fragebögen, bereits vorliegenden Befunden und Berichten oder Therapietagebüchern und Stundenprotokollen wird die gesamte Therapie dokumentiert. Die durchschnittliche Behandlungsdauer beträgt 20 Stunden. Meistens wird im Einzelsetting mit dem Kind gearbeitet (Breitenbach et al., 2015, S. 102-103).

Interventionsziele und -strategien

Zu den hauptsächlichen Zielen der Interventionen gehören Steigerung der Selbstwahrnehmung, Stärkung des Selbstvertrauens, Förderung der Beziehungsfähigkeit, Stärkung der Impuls- und Selbstkontrolle und der Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit. Ein weiteres Ziel vieler Therapeutinnen und Therapeuten ist die Förderung der Kommunikationsfähigkeit und die Reduktion der motorischen Hyperaktivität sowie von Ängsten (S. 103).

Um die Ziele zu erreichen, nutzen die meisten Befragten neben dem direkten Kontakt zu den Pferden auch die Arbeitsabläufe rund um das Tier. Dazu gehören Misten, Putzen oder das Aufzäumen der Pferde. Dabei achten sie auf eine klare Strukturierung der Einheiten und das Einhalten der Regeln und der vorgegebenen Grenzen. Erwünschtes Verhalten wird sofort und konsequent belohnt. Als ein weiterer wichtiger Punkt wird die Zusammenarbeit mit den Eltern beschrieben (ebd.).

Wirksamkeit und Wirkfaktoren

Als zentraler Wirkfaktor bei den pferdegestützten Therapien wird wenig überraschend das Pferd selbst angesehen. Das Pferd ermöglicht den Kindern spezielle motorische und sensorische Erfahrungen beim Reiten und im Umgang mit dem Tier. Die hohe Motivation, die das Pferd beim Kind auslöst, ist ein weiterer wichtiger Wirkfaktor. Das Pferd ist zudem ein nicht wertender Interaktionspartner. Die Wirksamkeit der Therapie wird so auch von den meisten Befragten (97 %) als wirkungsvoll erlebt. Besonders in den Bereichen emotionale Steuerung, Selbstwertgefühl, Selbstwahrnehmung, Sozial- und Kommunikationsverhalten, Kontaktaufnahme, Aufmerksamkeit und Impulskontrolle wurden positive Effekte beobachtet. Auch eine Reduktion des hyperaktiven Verhaltens wurde von einer Mehrzahl der Befragten angegeben (S. 103-105).

Hintergrund

Als Hintergrundannahmen für die therapeutischen Konzepte werden folgende vier Oberkategorien angenommen.

Pferd als Motivator

Die hohe Motivation der Patienten (oder Klienten) bei tiergestützten Interventionen und Therapien wird in den meisten Fachbüchern zum Thema beschrieben. Sie stützt sich unter anderem auf die Biophilie-Hypothese (vergleiche auch Kapitel 3.1.1). Besonders Kinder haben ein grosses Bedürfnis, mit den Tieren zu interagieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen (S. 105). Die hohe Teilnahmemotivation kann selbst bei Menschen mit einer sogenannten „Therapiemüdig-

keit“ oder bei Verweigerung anderer Therapien beobachtet werden (Breitenbach et al., 2015, S. 99).

Bewegungsreize zur Aktivierung des Gehirns

Kinder mit ADHS haben Mühe, ihre Aufmerksamkeit zu steuern. Die vielen Informationen und Reize werden alle als gleich wichtig aufgenommen. Die mangelnde Fokussierung auf eine Tätigkeit oder ein Verhalten führt besonders bei Kindern zum oft beschriebenen „Verhaltenschaos“ (S. 97-98). Durch Bewegungs- und Gleichgewichtsreize (wie sie beispielsweise beim Reiten ausgelöst werden) wird das allgemeine tonische Aktivierungsniveau im Zentralnervensystem angehoben. Dadurch fokussiert sich die Aufmerksamkeit auf diesen Reiz. Durch Bewegungen kann, vereinfacht gesagt, die Steuerung der Aufmerksamkeit unterstützt werden (S. 98). Reiten regt die Gleichgewichtsreize andauernd an und führt so zur stärkeren Aktivierung gewisser Hirnareale, welche die Aufmerksamkeit und das Verhalten steuern. Das Verhalten der Kinder erscheint dadurch geordneter und ruhiger (S. 105).

Vom äusseren zum inneren Halt

Der Umgang mit dem Pferd ist geprägt von gut strukturierten Handlungsabläufen. Um mit dem Pferd in Interaktion treten zu können, muss sich das Kind an gewisse Verhaltensregeln halten. Die Strukturen sind klar vorgegeben und bieten Halt und Orientierung. Besonders für Kinder mit ADHS ist das von grosser Wichtigkeit. Die Therapeutin resp. der Therapeut lebt das erwünschte Verhalten vor und sorgt für die Einhaltung der Regeln (vgl. Kapitel 4.5). Auch dem Pferd kommt im Sinne der Spiegelfunktion - im Erkennen des eigenen Verhaltens und im Erlernen neuer Verhaltensweisen - eine wichtige Rolle zu.

Durch die immer gleich bleibenden Handlungsabläufe wird das Kind im Zuge der Therapie immer selbstsicherer und eigenständiger. Das Kind entwickelt einen inneren Halt durch die erfolgreiche und immer selbständigere Interaktion mit dem Pferd und die dadurch entstehenden Erfolgserlebnisse. Der Therapeut resp. die Therapeutin kann sich immer mehr zurückziehen und ermöglicht dem Kind somit, Vertrauen in seine eigenen Kompetenzen zu bekommen. Dadurch nehmen das Selbstvertrauen und das Selbstwertgefühl zu (S. 105).

Pädagogische Ermutigung der Eltern

Aufgrund der vielen negativen Rückmeldungen, welche die Eltern in Bezug auf ihr Kind mit ADHS bekommen, fühlen sie sich oft erzieherisch hilflos und entwickeln eine negative Perspektive auf ihr Kind. Das belastet die Eltern und das Kind gleichermassen. Im Umgang mit Pferden entwickeln Kinder schon nach kurzer Zeit neue, beeindruckende Kompetenzen. Für Eltern kann es sehr ermutigend sein, zu sehen, wie ihr hyperaktiv-ungesteuertes Kind erfolgreich und strukturiert mit dem Pferd interagiert. Das kann den Eltern Hoffnung und neues Vertrauen in die Lernmöglichkeiten ihres Kindes geben (S. 106).

5.6 Kritische Reflexion

5.6.1 Tierschutz

Bereits in Kapitel 3.5.1 wurde die Wichtigkeit des Tierschutzes dargelegt. In Bezug auf Kinder mit ADHS ist seitens der Fachperson eine zusätzliche Achtsamkeit gefordert, um Tiere aufgrund von störungsbedingter fehlender Impulskontrolle oder Aggressionen der Kinder nicht zu gefährden. Zudem ist aus Sicht der Autorinnen die Arbeit mit Kindern mit ADHS auch für die Tiere eine besondere Herausforderung, da sie sensibel das Befinden und das Verhalten der Kinder wahrnehmen. Ein achtsamer Einsatz sowie genügende Erholungsphasen sind besonders wichtig, damit Tiere ihre positive Wirkung entfalten können.

5.6.2 Erreichbarkeit und Zielgruppe

Die Arbeit mit Tieren stützt sich besonders auf die hohe Motivation der Klientinnen und Klienten. Der Wille, mit dem Tier zusammen zu sein, führt dabei beispielsweise zu erwünschten Änderungen des Verhaltens. Jedoch empfindet nicht jede Person ein gleich grosses Bedürfnis, mit Tieren zusammen zu sein. Fehlt der Aspekt der Eigenmotivation über längere Zeit, sind tiergestützte Interventionen kaum zielführend. Somit schränkt sich die Zielgruppe ein auf Kinder, welche eine Affinität für Tiere besitzen. Neben dem fehlenden Interesse an Tieren gibt es auch physische Aspekte, die die Arbeit mit Tieren ausschliesst. Starke Tierhaarallergien verunmöglichen das Zusammensein mit den meisten Tieren oder die negativen Konsequenzen (starke Medikamente gegen die Allergien, Leidensdruck der Klientel) überwiegen.

Andererseits ist es nicht überall möglich, entsprechende tiergestützte Angebote anzubieten. Tiere haben eigene Bedürfnisse, die befriedigt werden wollen. Dazu gehören ein entsprechendes Platzangebot und ein geeigneter Ausgleich zum Einsatz mit Kindern oder Erwachsenen. Besonders Grosstiere oder Wildtiere benötigen eine grosse Infrastruktur und viel Platz. In Städten ist dieser jedoch meist begrenzt. Aufgrund dessen sind die Höfe meist ausserhalb der Stadt angesiedelt, was die Erreichbarkeit erschwert. Dies betrifft insbesondere die nicht stationären Settings.

Die Schwelle der Erreichbarkeit der Angebote schwankt stark. So sind beispielsweise Schulhunde für alle Kinder der Klasse erreichbar und ihr Einsatz kann niederschwellig stattfinden. Ambulante Angebote, z.B. auf einem Bauernhof, sind hingegen mit einem grossen Aufwand für die Betreuungspersonen verbunden. Die erschwerte Erreichbarkeit kann in der Praxis dazu führen, dass nur ressourcenstarke Familien den Aufwand auf sich nehmen und das Angebot nutzen. Das kann in der Praxis zu einer Verschiebung der Chancengerechtigkeit führen, was nicht im Interesse der Sozialen Arbeit ist.

Auch seitens der tiergestützten Angebote stellt sich die Frage, wie Kinder mit ADHS am besten erreicht werden können. So können Angebote nur auf indirektem Weg, z.B. über Schulen, beworben werden.

5.6.3 Finanzierbarkeit

Tiergestützte Interventionsformen werden, mit Ausnahme der Hippotherapie, in der Regel nicht von den Krankenkassen übernommen. Artgerechte Tierhaltung ist kostenintensiv und für ein professionelles Angebot sind gut ausgebildete Fachkräfte nötig. Um die Sicherheit der Kinder und der Tiere zu gewährleisten, sind oftmals hohe Betreuungsschlüssel nötig. Das macht das Angebot kostenintensiv. Für finanziell schwache Familien ist die regelmässige Selbstfinanzierung von ambulanten tiergestützten Angeboten sehr schwierig.

In stationären Einrichtungen wie Heimen ist die Finanzierung besser gesichert. Doch auch hier sind die Tiere ein grosser Kostenfaktor, der gegenüber den Geldgeberinnen und Geldgebern gerechtfertigt werden muss.

5.6.4 Transfer in den Alltag

Wie bereits erwähnt wurde, zeigen auch Kinder mit ADHS bei Interesse oft verblüffend gute Leistungen und können in diesen Bereichen Erfolge feiern. Der Transfer dieses Verhaltens in den Alltag fällt jedoch schwer. Vor dieser Herausforderung steht auch die tiergestützte Sozialpädagogik (vgl. Kapitel 3.5.4). Nach Wissen der Autorinnen gibt es keine empirische Forschung oder Langzeitstudien, die den Transfer der Lernprozesse in den Alltag untersucht haben.

5.7 Fazit

Kinder stehen vor vielen und grossen Aufgaben. Sie entwickeln sich ständig weiter, lernen täglich Neues dazu und sehen sich mit vielen Erwartungen konfrontiert. Im Grundschulalter ist dies insbesondere das adäquate Einfügen in eine Klasse, in einen Verein oder andere soziale Gruppen. Die vorliegende Bachelor-Arbeit hat auf verschiedene Weise aufgezeigt, wie diverse soziale Fähigkeiten mittels tiergestützter Interventionen erlernt und gefördert werden können. Um nochmals auf das Konzept der Salutogenese von Anton Antonovsky zurückzukommen (vgl. Kapitel 2.10 und 3.2.4), kann allgemein gesagt werden, dass Tiere womöglich ein grosses Potenzial besitzen, Kindern zu helfen, mit Stressoren umzugehen resp. Widerstandsressourcen zu stärken. Kindern, welche eine Affinität für Tiere zeigen, sollte nach Meinung der Autorinnen unbedingt der Kontakt zu Tieren ermöglicht werden. Gerade Kindern mit ADHS kann dieser Kontakt helfen, ihre Defizite zu vermindern oder zumindest eine verlässliche Quelle zu haben, die ihnen hilft, den Kohärenzsinn zu stärken und sich „gesund“ zu fühlen.

Für die Praxis bedeutet dies, dass tiergestützte Interventionen eine geeignete Fördermöglichkeit darstellen, um die sozialen Fähigkeiten von Kindern mit ADHS zu stärken. Die genaue Gestaltung des Settings und der Förderung sollte spezifisch auf die Situation des Kindes und an die vorhandenen Ressourcen abgestimmt werden.

6 Schlusswort

6.1 Überprüfung der Fragestellung

Die vorliegende Bachelor-Arbeit startete mit der Frage: „Inwiefern kann die soziale Interaktion von Kindern im Grundschulalter mit ADHS durch tiergestützte Sozialpädagogik gefördert werden?“

Die Autorinnen waren bestrebt, in den vorangegangenen Kapiteln aufzuzeigen, wie ADHS und tiergestützte Interventionen mit dem Fokus auf die soziale Interaktion in Verbindung gebracht werden können.

Im Laufe der Erarbeitung der vorliegenden Bachelor-Arbeit kristallisierte sich immer mehr die Wichtigkeit heraus, die Fragestellung auf einzelne Aspekte eingegrenzt zu haben. Auch mit den Kriterien ADHS, Grundschulalter und soziale Interaktionen blieb immer noch eine ganze Palette von Fördermöglichkeiten stehen, welche mit der tiergestützten Arbeit verglichen werden konnte. Die Komplexität der verschiedenen Themen empfanden die Autorinnen als enorm.

Die Autorinnen konnten die Fragestellung: „Inwiefern kann die soziale Interaktion von Kindern im Grundschulalter mit ADHS durch tiergestützte Sozialpädagogik gefördert werden?“ auf einer theoretischen Ebene beantworten. Die Ergebnisse sind abgeleitet aus den Literaturrecherchen in den Themenfeldern ADHS, tiergestützte Interventionen und soziale Interaktion. Es liegt jedoch keinerlei empirische Überprüfung vor. Spannend wäre eine empirische Forschung, welche die Ergebnisse dieser Bachelor-Arbeit als hypothetische Annahmen nimmt und sie empirisch überprüft.

6.2 Persönliches Fazit

Die Autorinnen sind nach wie vor überzeugt von den Chancen der tiergestützten Interventionen und konnten ihre Erwartung erfüllen, im Rahmen dieser Bachelor-Arbeit ihr Wissen zu vertiefen. Obwohl die Autorinnen nicht persönlich von ADHS betroffen sind, konnten beide viel davon profitieren, mit Tieren aufgewachsen zu sein. Dies lässt nur erahnen, wie viel Potenzial in dieser Methode in Bezug auf Menschen mit einer Beeinträchtigung steckt. Gerade Kinder, welche in ihrem Leben bereits viel Ablehnung erfahren mussten, erhalten in der tiergestützten Arbeit die Chance, ihr Bedürfnis nach Beziehung, Akzeptanz und Nähe zu nähren.

Vernooij und Schneider (2013) geben zu bedenken, dass die Gesellschaft oftmals auf sichtbare Beeinträchtigungen betroffen reagiert, während Verhaltensauffälligkeiten eher auf Unverständnis, Unmut und Ärger stossen (S. 134-135). Neben der wertvollen Arbeit, welche direkt mit dem Individuum in Verbindung steht, sehen die Autorinnen auch einen Bedarf darin, die Gesellschaft über Beeinträchtigungen wie z.B. ADHS weiter aufzuklären resp. sie dafür zu sensibilisieren, um betroffenen Kindern ein Umfeld zu schaffen, in dem sie auch auf Verständnis stossen können.

Sich für die Bachelor-Arbeit so intensiv mit den drei Themen ADHS, tiergestützte Interventionen und soziale Interaktion zu beschäftigen war anstrengend, da eine grosse Menge von Wissen gefiltert und kanalisiert werden musste. Auf der anderen Seite empfanden die Autorinnen diese Pflicht auch als wertvolle Chance, so tief in ein Themengebiet eintauchen zu können. Die Wahrscheinlichkeit ist gross, dass man sich im Alltag nicht die Zeit dafür nimmt.

Durch die intensive Auseinandersetzung mit den drei Themenbereichen und deren Verknüpfung haben die Autorinnen ein vertieftes Wissen erlangen können, welches sie in ihren Arbeitsalltag mitnehmen. Da beide Autorinnen im Beruf sowie in der Freizeit mit Kindern und Tieren konfrontiert sind, lässt sich das neu erlangte Wissen gut umsetzen. Durch die Bachelor-Arbeit wurde den Autorinnen vermehrt bewusst, dass es eine breite Palette an Voraussetzungen beim Klientel braucht, damit eine Förderung der Sozialen Interaktion erst Sinn macht. Das Herausarbeiten einzelner Fähigkeiten und der konkreten Fördermöglichkeiten empfanden die Autorinnen als äusserst lehrreich. Nebst dem direkten Mehr an Wissen im Bereich der sozialen Interaktion ist auch ein allgemein besseres Bewusstsein entstanden für das komplexe Zusammenspiel von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es zu fördern gilt.

Die vorherrschende Sicht auf ADHS ist sehr defizitorientiert und beschäftigt sich vorwiegend mit den Problemen, die durch das Störungsbild auftreten. Die Autorinnen fanden in diesem Zusammenhang die Auseinandersetzung mit der salutogenetischen Sicht sehr hilfreich. ADHS ist nach heutigen Erkenntnissen nicht heilbar. Umso wichtiger ist es, die Kinder in der Entwicklung eines möglichst starken SOC zu unterstützen, welcher ihnen wiederum bei der Bewältigung störungsbedingter Probleme zugutekommt. Eine weiterführende Arbeit zum Thema Salutogenese und ADHS oder Salutogenese und tiergestützte Interventionen wäre äusserst spannend.

6.3 Ausblick

Bisher bestehen nur vereinzelte Studien zu den Möglichkeiten und Grenzen der tiergestützten Intervention zur Förderung der sozialen Kompetenzen und Eingliederung von Kindern mit ADHS. Daher ist die empirische Evidenz leider noch nicht direkt gegeben. Vermehrte Forschungen auf dem Gebiet der tiergestützten Pädagogik würden die Autorinnen sehr begrüßen. Die positiven Effekte sind im Alltag mit Kindern und Tieren beobachtbar. Weitere Forschung würde die Professionalität stärken und die Legitimation in den verschiedenen Berufsfeldern deutlich erhöhen. Das Feld der tiergestützten Interventionen ist nach wie vor in der Entwicklung und man darf gespannt sein, wo sich diese Methode positionieren wird.

Glücklicherweise haben beide Autorinnen die Chance, sowohl im beruflichen als auch im privaten Kontext mit Tieren arbeiten zu können. Beide planen, auch im selbständigen Bereich Angebote für Kinder zu schaffen, ihre Begeisterung für Tiere weiterzugeben und Menschen in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Die beiden Autorinnen haben beide eine Affinität dafür, ressourcenorientiert zu arbeiten und sehen darin auch die Chance, gerade Kinder mit ADHS bestärken und fördern zu können. Nach vier resp. fünf Jahren Studium an der Hochschule Luzern - Soziale Arbeit sind die Rucksäcke gepackt und die Neugierde gestärkt, in der Praxis voll Fuss zu fassen und die eigenen Stärken und Interessen gewinnbringend zum Wohle der Klientel einzusetzen.

7 Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, Bernd (2007). *Hyperaktivität, Kulturtheorie, Pädagogik, Therapie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baierl, Martin (2011). *Herausforderung Alltag. Praxishandbuch für die pädagogische Arbeit mit psychisch gestörten Jugendlichen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Banaschewski, Tobias (2010), Genetik. In Hans-Christoph Steinhausen, Aribert Rothenberger & Manfred Döpfner (Hrsg.), *Handbuch ADHS. Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Barkley, Russel A. (2005). *Das grosse ADHS-Handbuch für Eltern. Verantwortung übernehmen für Kinder mit Aufmerksamkeitsdefizit und Hyperaktivität* (2. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Breitenbach, Erwin, Gomolla, Annette, Machul, Dörthe, Rathgeber, Alice (2015). Pferdegestützte Intervention bei Kindern mit ADHS. Erste Überlegungen zu einem Therapiekonzept und zu möglichen Wirkfaktoren. *mensch & pferd international*, 2015 (Heft 3), S. 96108.
- Brandau, Hannes, Pretis, Manfred & Kaschnitz, Wolfgang (2003). *ADHS bei Klein- und Vorschulkindern*. München: Reinhardt.
- Döpfner, Manfred, Frölich, Jan & Lehmkuhl, Gerd (2000). *Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie, Hyperkinetische Störungen*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Döpfner, Manfred, Rothenberger, Aribert & Steinhausen, Hans-Christoph (2010), Integrative ätiologische Modelle. In Hans-Christoph Steinhausen, Aribert Rothenberger & Manfred Döpfner (Hrsg.), *Handbuch ADHS. Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Döpfner, Manfred & Sobanski, Esther (2010), Multimodale Therapie. In Hans-Christoph Steinhausen, Aribert Rothenberger & Manfred Döpfner (Hrsg.), *Handbuch ADHS. Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Döpfner, Manfred & Steinhausen, Hans-Christoph (2010), Psychosoziale Faktoren. In Hans-Christoph Steinhausen, Aribert Rothenberger & Manfred Döpfner (Hrsg.), *Handbuch ADHS. Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Drechsler, Renate (2010), Neuropsychologie. In Hans-Christoph Steinhausen, Aribert Rothenberger & Manfred Döpfner (Hrsg.), *Handbuch ADHS. Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Forgas, Joseph P. (1999). *Soziale Interaktion und Kommunikation. Eine Einführung in die Sozialpsychologie* (4. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Frömming, Heiko (2012). *Die Mensch-Tier-Beziehung. Theorie und Praxis tiergestützter Pädagogik*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag GmbH & Co. KG.
- Galuske, Michael (2013). *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gesellschaft für tiergestützte Therapie und Aktivitäten (ohne Datum). *Die Prager IAHAIO Richtlinien zum Einsatz von Tieren*. Gefunden unter <http://gtta.ch/unsere-ziele/>
- Göhre, Christian & Horn Dagmar (2009), ADHS und Tiergestützte Therapie. In Hässler, Frank (Hrsg.), *Das ADHS Kaleidoskop, State of the Art und bisher nicht beachtete Aspekte von hoher Relevanz*. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.

- Greiffenhagen, Sylvia & Buck-Werner, Oliver N. (2012). *Tiere als Therapie. Neue Wege in Erziehung und Heilung* (3. Aufl.). Nerdlen: Kynos Verlag.
- Grosse-Siestrup, Christian (2003). Tierschutzgerechte Arbeit mit Tieren. In Prof. Dr. Erhard Olbrich & Dr. Carola Otterstedt (Hrsg.), *Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie*. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Hehenberger, Doris (2008). *Hyperaktiv und doch ein bisschen leise. Konkrete Hilfe aus dem sozialen Lernen für Schulklassen mit ADHS-Kindern*. Marburg: Tectum-Verlag.
- ICD-Code (kein Datum). *Hyperkinetische Störungen*. Gefunden unter <http://www.icd-code.de/icd/code/F90.-.html>
- Kahl, Kai G., Puls, Jan Hendrik, Schmid, Gabriele & Spiegler, Juliane (2007), *Praxishandbuch ADHS. Diagnostik und Therapie für alle Altersstufen*. Stuttgart: Thieme.
- Meier Magistretti, Claudia (2015). *Salutogenese, Ottawa-Charta und Menschenrechte in der Gesundheit*. Unveröffentlichtes Unterrichtsskript. Hochschule Luzern - Soziale Arbeit.
- Neuhaus, Cordula (2012). *ADHS bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Symptome, Ursachen, Diagnose und Behandlung* (3. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Neuy-Bartmann, Astrid (2012). *AD(H)S - erfolgreiche Strategien für Erwachsene und Kinder* (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Petermann, Ulrike (2005), Verhaltensstörungen. In Franz Petermann & Hans Reinecker (Hrsg.), *Handbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Prothmann, Anke (2015). *Tiergestützte Kinderpsychologie* (4. durchgesehene Aufl.). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Schmitman gen. Pothmann, Marion (2010), *Kinder brauchen Freunde - Soziale Fertigkeiten fördern. Gruppentherapie bei AD(H)S und anderen Verhaltensauffälligkeiten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schüffel, Wolfram, Brucks, Ursula, Johnen, Rolf, Köllner, Volker, Lamprecht, Friedhelm et al. (Hrsg.). (1998). *Handbuch der Salutogenese*. Berlin: Ullstein Medical.
- Schulheim Effingen (2014). *Konzept Schulheim Effingen*. Effingen: Autor.
- Schwarzkopf, Andreas & Olbrich, Erhard (2003), Lernen mit Tieren. In Prof. Dr. Erhard Olbrich & Dr. Carola Otterstedt (Hrsg.), *Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie*. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG.
- Steinhausen, Hans-Christoph & Sobanski, Esther (2010), Klinischer Verlauf. In Hans-Christoph Steinhausen, Aribert Rothenberger & Manfred Döpfner (Hrsg.), *Handbuch ADHS. Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Steinhausen, Hans-Christoph, Rothenberger, Aribert & Döpfner, Manfred (2010), Therapien - Einleitung und Überblick. In Hans-Christoph Steinhausen, Aribert Rothenberger & Manfred Döpfner (Hrsg.), *Handbuch ADHS. Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Steinhausen, Hans-Christoph, Rothenberger, Aribert & Döpfner, Manfred (Hrsg.). (2010). *Handbuch ADHS. Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stephan, Ingrid (2015). *Was wir brauchen! Was wir mögen! Was wir können!* Lindwedel: Institut für soziales Lernen mit Tieren.

Vernooij, Monika A.; Schneider, Silke (2013). *Handbuch der Tiergestützten Interventionen* (3. Aufl.). Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag GmbH & Co.

Wolf Metternich, Tanja & Döpfner, Manfred (2010), Verhaltenstherapie bei Kindern und Jugendlichen. In Hans-Christoph Steinhausen, Aribert Rothenberger & Manfred Döpfner (Hrsg.), *Handbuch ADHS. Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Anhang A

Die Prager IAHAIO Richtlinien zum Einsatz von Tieren

Präambel

Mittlerweile sind viele wissenschaftliche Studien erschienen, die belegen, dass Heimtiere zur Verbesserung der Lebensqualität von Menschen beitragen, wenn sie als praktische oder auch therapeutische Helfer eingesetzt werden.

Die IAHAIO-Mitglieder sind der Auffassung, dass die Ausbilder dieser Tiere und jene, die die Fähigkeiten dieser Tiere anderen Menschen als Dienstleistung anbieten, in besonderem Maße für die Lebensqualität der Tiere verantwortlich sind. Programme, die zum Nutzen anderer den Einsatz von Tieren bei tiergestützten Aktivitäten und Therapien anbieten, sollten sicherstellen, dass qualifizierte Mitarbeiter eingesetzt und bestimmte Regeln, die einer regelmäßigen Kontrolle unterliegen, eingehalten werden.

Vor diesem Hintergrund haben die IAHAIO-Mitglieder auf ihrer Vollversammlung in Prag im September 1998 vier grundsätzliche Richtlinien festgelegt. Die IAHAIO appelliert eindringlich an alle Personen und Organisationen, die beim Einsatz von Tieren in helfender bzw. therapeutischer Funktion beteiligt sind - einschließlich aller Institutionen, die entsprechende Programme anbieten -, die nachstehenden Richtlinien einzuhalten.

Richtlinien

1. Es werden nur Heimtiere eingesetzt, die durch Methoden der positiven Verstärkung ausgebildet wurden und artgerecht untergebracht und betreut werden.
2. Es werden alle Vorkehrungen getroffen, damit die betroffenen Tiere keinen negativen Einflüssen ausgesetzt sind.
3. Der Einsatz von Tieren in helfender bzw. therapeutischer Funktion sollte in jedem Einzelfall begründete Erfolgsaussichten haben.
4. Es sollte die Einhaltung von Mindestvoraussetzungen garantiert sein und zwar im Hinblick auf Sicherheit, Risikomanagement, körperliches und psychisches Wohlbefinden, Gesundheit, Vertraulichkeit sowie Entscheidungsfreiheit. Ein angemessenes Arbeitspensum, eine eindeutige auf Vertrauen ausgerichtete Aufgabenverteilung sowie Kommunikations- und Ausbildungsmaßnahmen sollten für alle beteiligten Personen klar definiert sein.

Organisationen, die sich verpflichten, den oben genannten Richtlinien zu folgen, können als assoziierte Mitglieder in die IAHAIO aufgenommen werden.

(Gesellschaft für tiergestützte Therapie und Aktivitäten Schweiz [GTTA], ohne Datum)

Anhang B

Tiergestützte Pädagogik im Schulheim Effingen

Im Schulheim Effingen werden auserwählte Tierarten für die tiergestützte Pädagogik in der pädagogischen Arbeit mit unseren Klienten eingesetzt.

1. Rahmenbedingungen für die Haltung der auserwählten Tierarten

Die Richtlinien für die Tierhaltung des Schweizerischen Tierschutzgesetzes und zum Tierschutz des Bundesamtes für Veterinärwesen sind ausschlaggebende Bedingungen für die Tierhaltung im Schulheim Effingen.

Hühnerhaltung

Im Schulheim Effingen sind in zwei separaten, vor Wildtieren geschützten Freilandgehegen 30 Legehennen und ein Hahn sowie 9 Appenzeller Barthühner und ein Hahn untergebracht. Die verschiedenen Hühnerrassen haben jeweils einen Stall zur Verfügung, der nachts geschlossen wird. Die Anzahl der Tiere orientiert sich grundsätzlich an der vorgegebenen Gehegegrösse (6 Tiere/m²). Die Eier der Hühner dienen zusätzlich der Selbstversorgung im Schulheim Effingen.

Ernährung: die Hühner erhalten täglich Frischwasser und Körner als Futter.

Gänsehaltung

Im Gänsegehege werden 3 weisse Gänse gehalten. Sie sind in einem vor Wildtieren geschützten Freilandgehege mit einem Stall untergebracht. Im Freilandgehege befindet sich zusätzlich ein Teich mit Wasserzulauf.

Ernährung: die Gänse erhalten täglich Frischwasser und Körner als Futter.

Wildentenhaltung

Im Entengehege sind 4 Mandarinenten (3 Männchen, 1 Weibchen), 1 Paar Rotrückenten und 1 Paar Stockenten untergebracht. Das Entengehege besteht aus einem Freilandgehege, welches vor Wildtieren geschützt ist. Ein Teich mit ständigem Wasserzulauf sowie einem geschlossenen Stall und einer Holzhütte gehören zum Lebensraum der Wildenten.

Ernährung: die Wildenten erhalten täglich Frischwasser und Körner als Futter.

Schafhaltung

Im Schulheim Effingen werden 40 Mutterschafe der Rasse „Bündner Oberländer“ gehalten. Die Schafe werden jährlich vom Januar bis April für die Jungtieraufzucht gedeckt. Im Winter verbleiben die Schafe in einem Stall mit Auslauf, wobei sie je nach Witterung auf die entsprechende Weide gebracht werden. Nach der jährlichen Schur sind die Schafe von Mai bis November auf der Weide. Das Schulheim verfügt über mehrere Weiden, auf welche die Schafe wechselweise gebracht werden können. Verfügt eine Weide nicht über ausreichend schattenspendende Bäume, wird zusätzlich ein Wagen auf die Weide gestellt, in den sich die Tiere zurückziehen können. Die Schafe werden ebenso für die Selbstversorgung genutzt.

Ernährung:

- Der Stall verfügt über 2 automatische Tränken, die täglich kontrolliert werden.
- Auf der Weide grasen die Schafe und beziehen Wasser aus dem Tränkewagen.
- Während der Monate auf der Weide wird nicht zugefüttert; im Stall wird mit Heu und Silage gefüttert.

Lamahaltung

Auf den Lamaweiden (mindestens 250 m²) werden zurzeit 4 Lamaweibchen gehalten. Dort befindet sich ebenso ein Unterstand mit einer Mindestfläche von 2 m² pro Tier. Der spezielle Zaun erfüllt die besonderen Anforderungen für einen Wildtierzaun: geringe Verletzungsgefahr, Mindesthöhe 140 cm. Die Lamas werden regelmässig gedeckt mit dem Ziel, dass jährlich mindestens ein Jungtier aufgezogen werden kann. Die Tiere werden nicht geschoren und stattdessen 2x pro Woche zur Pflege des Fells im Rahmen der tiergestützten Pädagogik gestriegelt.

Ernährung

- Die Lamas grasen uneingeschränkt auf den Weiden.
- Sie erhalten zusätzliches Kraftfutter, das direkt aus der Schale zum Fressen angeboten wird.
- Im Unterstand befindet sich eine automatische Wassertränke.

Eselhaltung

Im Schulheim werden 3 Hausesel gehalten (2 Muttertiere). Sie sind in einem Stall mit Freilauf untergebracht. Die Weibchen werden regelmässig gedeckt mit dem Ziel, dass jedes Jahr ein Jungtier aufgezogen werden kann.

Ernährung

- Im Stall ist eine automatische Wassertränke eingebaut.
- Die Esel grasen uneingeschränkt auf der Weide.
- Die Zufütterung mit Heu erfolgt während des ganzen Jahres.

Pferdehaltung

Der Pferdebestand im Schulheim Effingen setzt sich aus 3 Isländerstuten und einem englischen Ponywallach zusammen, die sich für die Reittherapie eignen. Diese sind jeweils zu zweit in einer Stallbox untergebracht, wobei eine über einen Auslauf verfügt. Die Grösse der Boxen richtet sich nach der Widerristhöhe der Pferde und muss mindestens die doppelte Widerristhöhe im Quadrat betragen. Im Winter werden die Pferde je nach Wetter für einige Stunden auf die Weide gebracht; im Sommer sind sie den ganzen Tag auf der Weide.

Ernährung

- In den Ställen sind automatische Wassertränken angebracht.
- Der Weidegang ist von der Witterung und der Jahreszeit abhängig.
- Die Pferde werden mit Heu und Kraftfutter gefüttert.

2. Tiergestützte Pädagogik mit den Tieren im Schulheim Effingen

Die Bedeutung von Tieren wird heute als „tiergestütztes Heilen und Helfen“ bezeichnet. Dieser Ausdruck ist vom angelsächsischen Begriff „pet facilitated therapy“ abgeleitet.

Im Schulheim Effingen nimmt die Tierpädagogik einen wichtigen Bestandteil in der Arbeit mit den Klienten ein.

Aus folgendem Hintergrund heraus ergänzt die Tierpädagogik unser pädagogisches Konzept:

Die Bindung als Basis sozialer und emotionaler Kompetenzen spielt neben Kognition und Leistung eine entscheidende Rolle in der menschlichen Psyche und für die psychische Gesundheit.

Dabei spielen nach Erkenntnissen der Bindungsforschung frühere Bindungserfahrungen die Grundlage für die Regulation von Emotionen, für emotionale Intelligenz, Empathie und Sozialkompetenz im gesamten Lebenslauf. Menschen können aber nicht nur zu anderen Personen, sondern auch zu Tieren tiefgehende Beziehungen aufbauen, die hinsichtlich emotionaler und sozialer Bedürfnisse positive Auswirkungen haben. Dabei können Tiere als Gefährten wahrgenommen werden, als sicherer Bezugspunkt; sie spenden Trost und geben Sicherheit und Zuwendung.

Voraussetzung für die Tierpädagogik bildet die „DU-Evidenz“; zwischen Tieren und Menschen ist eine Beziehung möglich, die sonst nur unter Tieren oder unter Menschen anzutreffen ist. Eine solche Beziehung zeichnet sich dadurch aus, dass das Tier subjektiv als eine Art Genosse angesehen wird und somit eine Art Partnerschaft besteht. Die DU-Evidenz geht in der Regel vom Menschen aus. Der Mensch schreibt dem Tier personale Qualität zu. Beispiel: das Kind gibt einem Tier den Namen. Dadurch bekommt das Tier gegenüber seinen Artgenossen Individualität. Das Tier wird dadurch zum Subjekt mit Bedürfnissen und Adressat für Ansprache und Zuwendung. Das Kind erhält die Chance, sein Einfühlungsvermögen und Mitgefühl zu trainieren, welches sich wiederum insgesamt auf seine sozialen Kontakte auswirken kann. Die DU-Evidenz ist Voraussetzung dafür, dass ein Tier eine therapeutische oder pädagogische Wirkung auf den Menschen haben kann. Eine weitere soziale Kompetenz kann erweitert werden, indem das Kind die Verantwortung für ein Tier übernimmt. Dazu gehört die Entwicklung des Verantwortungsgefühls für das Tier und das Handeln in der Übernahme der Verantwortung.

Dass das Streicheln eines Tieres eine beruhigende Wirkung auf einen Menschen haben kann, ist bekannt. Weiterhin soll bereits die Präsenz eines Tieres eine blutdrucksenkende und stressreduzierende Wirkung haben. Durch den Körperkontakt mit Tieren wird das Kind entspannter. Dies zeigt sich vor allem im Gesicht und an der Stimme. Die Muskelspannung lässt insgesamt nach, im Besonderen in der Augenbrauen- und Augengegend. Die Stimme wird weicher und höher, die Sätze enden meist mit einer ansteigenden Intonation.

Übernimmt das Kind ein Tierämtdli, so wird es dieses gemeinsam mit einem Erwachsenen ausführen. Das Kind lernt, auf welche Weise ein Tier versorgt werden muss und dass ein in menschlicher Obhut gehaltenes Tier vom Menschen abhängig ist. Entsprechend seines Alters und Entwicklungsstandes kann das Kind Aufgaben in der Tierversorgung übernehmen und dadurch Selbstvertrauen, aber auch soziale Anerkennung ausbauen. In kleinen Schritten kann es fortschreitend mehr Verantwortung für andere Lebewesen übernehmen und dabei immer weitere Kompetenzerfahrungen machen, die von positiven Gefühlen begleitet werden.

Allgemeine Ziele in der tiergestützten Pädagogik

- Das Kind erlernt Achtung vor dem Leben im Allgemeinen.
- Durch den regelmässigen Umgang mit den Tieren erhält das Kind positive Zuwendung, baut Ängste ab und kann dadurch sein Selbstwertgefühl stärken.
- Das Kind hat die Möglichkeit, körperliche Nähe zu spüren.
- Aufgrund der natürlichen, immer wiederkehrenden Bedürfnisse der Tiere und der daraus resultierenden erforderlichen Tätigkeiten (Füttern, Tränken, Misten, auf die Weide führen...) erlernt das Kind Kontinuität, Selbständigkeit und das Übernehmen von Verantwortung.
- Der regelmässige Umgang mit den Tieren ermöglicht dem Kind den gesamten Lebenskreislauf von der Geburt, über das Heranwachsen des Tieres, bis hin zum Abschiednehmen beim Tod eines Tieres, zu erleben.

Hühner

- Die Hühner kommen auf das Kind zu, wenn es ihnen Futter bringt. Für viele Kinder ist dies eine seltene Erfahrung, dass Lebewesen auf sie zukommen und nicht vor ihnen davon laufen.
- Die Hühner sind kleiner als das Kind und können ihm kaum Schaden zufügen - deshalb benötigt das Kind wenig Mut, um sich in die Nähe des Tieres zu begeben.
- Die Hühner gehören zu der Tierart, die das Streicheln und den Körperkontakt nicht implizieren. Dem Kind stellt sich nicht die Frage, ob es Nähe zulassen kann.
- Die Tätigkeiten, die das Kind bei den Hühnern übernehmen kann, sind das Füttern, Eier einsammeln, das Säubern des Geheges und das Misten des Stalls.

Gänse

- Ohne zu flüchten oder anzugreifen lassen die Gänse es zu, dass das Kind ihnen Futter bringt.
- Die Gänse haben eine respektable Grösse und können das Kind picken. Das Kind benötigt eine gewisse Selbstsicherheit, um sich in die Nähe der Gänse zu begeben.
- Hält das Kind sich nicht an die Absprache „Gehege betreten, Futterschüssel füllen, Gehege verlassen“, reagieren die Gänse mit Konfrontation. Sie fauchen oder picken nach dem Kind. Die Gänse grenzen sich ab, wenn die Regeln nicht eingehalten werden. Dabei lernt das Kind, wie wichtig es ist, die Regeln im Umgang mit den Tieren einzuhalten.
- Auch bei den Gänsen stellt sich nicht die Frage nach dem Zulassen von Nähe, weil sie keinen Körperkontakt implizieren.
- Die Tätigkeiten, die das Kind bei den Gänsen übernehmen kann, sind das Füttern und das Säubern des Geheges.

Wildenten

- Die Wildenten reagieren nicht sofort, wenn ihnen das Futter gebracht wird.
- Die Wildenten sind kleiner als das Kind und können ihm kaum Schaden zufügen. Deshalb benötigt das Kind wenig Mut, um sich in die Nähe des Tieres zu begeben.
- Das Kind muss erst eine „Vorinvestition“ leisten - es muss Ruhe ausstrahlen und das Vertrauen der Wildenten gewinnen, erst dann kommen die scheuen Tiere auf das Kind zu, wenn es ihnen Futter bringt.
- Wie bei den Hühnern und Gänsen ist auch bei den Enten der Körperkontakt und somit das Zulassen von Nähe nicht ein vordergründiges Bedürfnis.
- Tätigkeiten, die das Kind bei den Wildenten übernehmen kann, sind das Füttern und das Säubern des Geheges.

Schafe

- Auch bei den Schafen ist eine unmittelbare Pflege am Tier nicht vordergründig; es findet keine spezielle Fellpflege statt und somit ist auch der Körperkontakt sehr gering.
- Am Beispiel der Schafe als Herdentiere können die Kinder eine extreme Hierarchie beobachten. Die Herde folgt dem Leittier.
- Die einzige Ausnahme von diesem Herdentrieb bei den Mutterschafen ist beim Schutz der Lämmer gegeben. Wenn diese der Herde noch nicht folgen können, bleibt die Mutter beim Lamm und gibt den Schutz der Herde dafür auf.
- Tätigkeiten, die das Kind bei den Schafen übernehmen kann, sind das Füttern, auf die Weide bringen und von der Weide holen, das Misten des Stalls und in Ausnahmefällen die Aufzucht von Lämmern mit der Flasche.

Lamas

- Bei den Lamas ist eine „Vorinvestition“ der Betreuer nötig. Die Kinder müssen durch ein ruhiges, aber auch sicheres Auftreten das Vertrauen der Lamas gewinnen.
- Durch ihre Grösse sind die Lamas Respekt einflössend. Das Kind muss ein gewisses Mass an Selbstsicherheit mit sich bringen, damit es sich in das Gehege traut.
- Die Lamas grenzen sich ab, wenn sie sich bedroht oder in die Enge getrieben fühlen und reagieren mit Spucken. Das Kind erfährt dadurch die Unmittelbarkeit von Konsequenzen durch das eigene Handeln.
- Im Umgang mit den Lamas müssen die Kinder mit dem Thema Nähe - Distanz umgehen. Beim Striegeln und Halfter anlegen kommt es zu Körperkontakt mit dem Tier.
- Tätigkeiten, die das Kind bei den Lamas ausführen kann, sind Füttern, Striegeln, Halfter anlegen, Lamas führen und das Gehege säubern.

Esel

- Die Esel sind durch ihre Grösse und das mögliche Beissen oder Ausschlagen Respekt einflössend. Das Kind muss ein gewisses Mass an Selbstvertrauen mitbringen, um sich in das Gehege der Esel zu trauen.
- Da die Esel dem Kind „Schaden“ zufügen könnten, lernt es im Umgang mit ihnen nicht nur die Verantwortung für die Tiere zu übernehmen, sondern auch für sich selbst.
- Im Umgang mit den Eseln muss das Kind Körperkontakt zulassen können.
- Tätigkeiten, die das Kind bei den Eseln ausführen kann, sind Füttern, Misten, Striegeln, Hufpflege, Halfter anlegen, Esel führen und auf den Eseln reiten.

Pferde

- Auch die Pferde sind von ihrer Grösse und ihren Möglichkeiten, sich zu wehren, für das Kind sehr Respekt einflössend.
- Da auch die Pferde dem Kind „Schaden“ zufügen könnten, lernt es im Umgang mit ihnen nicht nur die Verantwortung für die Tiere zu übernehmen, sondern auch für sich selbst.
- Im Umgang mit den Pferden muss das Kind Körperkontakt zulassen können.
- Beim Reiten lernt das Kind Empathie zu entwickeln und auszudrücken. Es muss sich in das Pferd hinein fühlen, da das Pferd beim falschen Einsatz der Reithilfen nicht wie gewünscht reagiert. Auch die Unmittelbarkeit der Konsequenz aus dem eigenen Verhalten wird dadurch vom Kind erfahren.
- Tätigkeiten, die das Kind bei den Pferden ausführen kann, sind Füttern, Misten, Striegeln, Halfter anlegen, Hufpflege, Pferde führen und auf den Pferden reiten.
- Die Reittherapie führt zu einer Verbesserung des Körpergefühls. Das Kind spürt sich und kann seinen Gleichgewichtssinn verbessern. Ausserdem führt das Reiten zu einer Entspannung der Muskeln. Auch Tast- und Geruchssinn werden angeregt.

Alle Kinder werden bei der Betreuung der Tiere und im Einsatz der tiergestützten Pädagogik von geschultem Personal begleitet und angeleitet.

Literaturnachweis

- „Menschen brauchen Tiere“, Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie von Prof. Dr. Erhard Olbrich und Dr. Carola Otterstedt
- „Tiere als Therapie“, Droemer Knaur

Konzept „Pädagogik mit Einbezug von Tieren“

Definition

Unter „Pädagogik mit Tieren“ versteht das Schulheim Effingen die Erziehung des Kindes mit dem Tier und durch das Tier. Der Umgang mit Tieren ist für uns eine Facette der ganzheitlichen Erziehung und gehört zum Bestandteil des Alltags unserer Kinder.

Ziele allgemein

- Die Kinder sollen Achtung vor dem Leben im Allgemeinen und den Respekt vor Tieren im Speziellen lernen
- Durch den regelmässigen Umgang mit den Tieren erhalten die Kinder positive Zuwendung, bauen Ängste ab und können eine Beziehung zu Lebewesen aufbauen, was wiederum ihr Selbstwertgefühl stärkt.
- Durch den Kontakt mit den Tieren wird das Einfühlungsvermögen gefördert und die Kinder haben die Möglichkeit, körperliche Nähe zu spüren.
- Die Kinder erlernen den artgerechten Umgang und die artgerechte Haltung der Tiere und erleben so, was es bedeutet, Verantwortung für ein Tier zu übernehmen.
- Aufgrund der natürlichen, immer wiederkehrenden Bedürfnisse der Tiere und der daraus erforderlichen Tätigkeiten (Füttern, Tränken, Pflege, Misten, auf die Weide führen) erlernen die Kinder Kontinuität und werden in ihrer Selbständigkeit gefördert, sich entsprechend um die Tiere zu kümmern.
- Die „Pädagogik mit Einbezug von Tieren“ ermöglicht den Kindern, den gesamten Lebenskreislauf von der Geburt an, über das Heranwachsen der Tiere bis zum Abschied nehmen beim Tode eines Tieres zu erleben.

Zusätzliche Ziele der Reittherapie

- Die Reittherapie führt zu einer Verbesserung des Körpergefühls des Kindes. Speziell der Gleichgewichtssinn wird gestärkt, aber auch alle anderen Sinne, wie z.B. der Tastsinn und der Geruchssinn werden angeregt. Ausserdem führt das Reiten zu einer Entspannung der Muskeln.

Formen der Tierpädagogik im Schulheim Effingen

- Ausübung eines Tierämtilis
- Wochenendtierhaltung der Gruppen
- Umgang mit Tieren während der AST-Aufenthalte
- Reittherapie
- Lama führen
- Umgang mit Tieren während der Landi

Abstufung der Tierämtli mit den Besonderheiten der Tiergattung

Hühner

- Hühner kommen auf das Kind zu, wenn es ihnen Futter bringt
- Sie sind kleiner als die Kinder, wenig furchteinflössend
- Pflege ist verhältnismässig einfach

Enten

- Enten sind kleiner als die Kinder, wenig furchteinflössend
- Pflege ist verhältnismässig einfach

Gänse

- Pflege ist verhältnismässig einfach
- Gänse können schmerzhaft beißen

Schafe

- Pflege ist anspruchsvoll
- Schafe müssen auf die Weide gebracht werden und von der Weide geholt werden
- Jedes Jahr gibt es viele Jungtiere

Lamas

- Pflege ist anspruchsvoll
- Lamas sind grösser als die Kinder
- Lamas sind sehr respekteinflössend (Wildtiere)

Esel

- Pflege ist anspruchsvoll
- Esel sind grösser als die Kinder
- Kinder können auf den Eseln reiten

Ponys und Pferde

- Pflege ist anspruchsvoll
- Ponys sind grösser als die Kinder
- Ponys müssen auf die Weide gebracht werden und von der Weide geholt werden
- Kinder können auf den Ponys reiten

Pädagogik mit Tieren

Wir setzen im Schulheim gezielt und bewusst Tiere in der Pädagogik ein. Vor allen für den Aufbau von Beziehungen sind Tiere für verhaltensauffällige Kinder besonders wichtig. Sie nehmen einen wichtigen Platz in unserer täglichen Arbeit ein.

Die „Tier-Infrastruktur“ ist sehr aufwändig. Neben den Kindern kümmern sich die Fachleute der Bereiche Dienste und Hauswirtschaft um unsere beliebten „Heimbewohner“. Zudem übernehmen - wenn die Kinder an Wochenenden im Heim sind - unsere Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen mit den Kindern zusammen die Tierhaltung eigenverantwortlich. Der Heimleiter ist besonders stolz, dass er Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen beschäftigen kann, die die Pädagogik mit Tieren mittragen.

Folgende Tiere werden im Schulheim Effingen gehalten und hauptsächlich von den Kindern gepflegt: Islandpferde und ein Pony, Esel, Bündner Bergschafe, Lamas, Hühner, Gänse, Enten, Kaninchen.

Pferde

Die Isländer hören auf die Namen Kauri, Vanadis, Elding, Pila, Giöf, Aleiga, Brandi, Elfa und Funa. Aleiga, Brandi, Elfa und Funa stammen aus eigener Zucht. Das Pony hört auf den Namen Donner.

Das Schulheim Effingen besitzt immer Jungpferde. Dies ist sehr wichtig für den Beziehungsaufbau zwischen den Kindern und jungen Lebewesen.

Drei Reitlehrerinnen im Teilpensum lehren den Kindern das Reiten und gestalten die Reitstunden abwechslungsreich. Die Reitstunden werden im Zirkel oder auf dem Reitplatz abgehalten. Auch ein Ausritt kann Bestandteil der Reitstunde sein.

Bei der Reittherapie geht es darum, die Tiere zu pflegen und Körperkontakt aufzubauen. Die Reitstunden sind der Grundaufbau für korrektes Reiten. Regelmässige Stallarbeiten, die Pferde auf die Weide führen und das Futter für die Tiere vorbereiten, schult die Kontinuität, Ausdauer und Selbstständigkeit der Kinder.

Esel

Die Esel sind ideale Tiere für das Erlernen einer gezielten und bewussten Tierpflege. Das Arbeiten mit Eseln eignet sich besonders für Kinder, die sehr aggressiv sind. Bei entsprechender Erziehung können die Esel nicht selten bei auftretenden Situationen wie der folgenden sehr erfolgreich eingesetzt werden:

Kindern im Rotbereich kann der Auftrag zum Ausführen eines Esels erteilt werden. Es kann den Esel halftern und an der Leine befestigen. Der Esel wird sich mit Sicherheit erst in Bewegung setzen, wenn sich der Knabe an seiner Seite beruhigt hat und wieder einen normalen Puls aufweist. Diese Massnahme funktioniert mit Garantie.

Schafe

Die Schafe werden morgens und abends für Tierämtlis der Knaben eingesetzt. Die Kinder können die Tiere füttern und müssen schauen, dass sie ausreichend Wasser haben. Die Tiere müssen täglich gezählt werden, da es über Nacht oft Junge gibt. Zudem wollen Schafe sehr liebevoll behandelt werden, was der Berührung bedarf und wiederum die Beziehungsfähigkeit fördert.

Beeindruckend für die Kinder ist der spezielle Herdentrieb der Schafe. Bei Gefahr schützt die Herde die Jungtiere und bildet einen Kreis um sie. Dies zeigt den Kindern auf, wie man seine Nachkommen schützen kann.

Lamas

Lamas sind Wildtiere und bedürfen einer besonders sorgfältigen und liebevollen Pflege. Dabei können sie sich bei nicht fachgerechter Behandlung durch Spucken sehr gut abgrenzen. Lamas haben auch etwas Majestätisches an sich.

Das „Lamaämtli“ kann nur von sehr zuverlässigen Knaben übernommen werden. Der Leiter Dienste und der Betriebshelfer führen die Lamas mit den Kindern regelmässig aus.

So hat jedes Tier seine Geschichte und seinen Stellenwert in unserer Pädagogik.

(Schulheim Effingen, 2014)