

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
Einleitung	4
1 Canepädagogik	6
1.1 Begriffsabgrenzung	6
1.2 Zielgruppe	6
1.3 Heilpädagogische Grundlagen	6
2 Canepädagogik — Ein Erfahrungsbericht	9
2.1 Ausgangssituation	9
2.1.1 Konzeption der Einrichtung	9
2.1.2 Konzept der Canepädagogik	10
2.2 Rahmenbedingungen	11
2.3 Durchführung	11
2.3.1 Kontaktaufnahme	12
2.3.2 Gruppenbildung	14
2.3.3 Nachmittagsgestaltung	15
2.4 Reflexion	17
3 Verhaltensauffälligkeiten	18
3.1 Begriffsabgrenzung	18
3.2 Ursachen	20
3.3 Folgen	21
4 Erziehung	23
4.1 Begriffsabgrenzung	23
4.2 Aufgabe der Erziehung	23
4.3 Erziehungsprobleme	24
4.4 Förderliche Verhaltensformen	26
4.4.1 Achtung und Wärme	26
4.4.2 Einfühlerndes Verstehen	27
4.4.3 Echtheit	27
4.4.4 Förderndes und nicht-dirigierendes Handeln	28
5 Aufgaben der Hunde in der Canepädagogik	29
5.1 Erziehung mit dem Hund	29
5.1.1 Hunde als pädagogisches Medium	30
5.1.2 Hunde als bessere Erzieher?	31
5.2 Erziehung durch den Hund	34
5.2.1 Befriedigung essentieller Bedürfnisse	34
5.2.2 Vermittlung von Verhaltensregeln	35
5.2.3 Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit	36
5.2.4 Ganzheitliche Förderung	37

6	Didaktik/Methodik der Canepädagogik	40
6.1	Begriffsabgrenzung	40
6.2	Didaktische Elemente	41
6.2.1	Ziele	41
6.2.2	Situation	43
6.2.3	Pädagogisches Verhältnis	46
6.2.4	Methodik	46
6.2.5	Inhalte	49
7	Diskussion	51
8	Zusammenfassung und Ausblick	53

Literatur

Vorwort

Kommt Ihr ins Elend erst einmal,
von allen, die Ihr kennt, verlassen,
und fühlet der Enttäuschung Qual,
dann lernt Ihr Hundetreue fassen.

Will unsere Hände er belecken,
aus klugen Augen auf uns schauend,
die Pfote uns entgegenstreckend,
nur uns ergebend, uns vertrauend,

dann regt der feste Glaube sich,
weil uns ein Wesen treu geblieben,
dann lernt man unerschütterlich
den braven Hund von Herzen lieben.

(Verfasser unbekannt)

Einleitung

„Therapieresistent“ und „unerreichbar“ werden verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche oft genannt, die schon die verschiedenen Angebote und Institutionen der Jugendhilfe erfolglos – aber nicht spurlos – hinter sich gebracht haben. Eine tragfähige Beziehung zu den Kindern aufzubauen, scheint in solchen Fällen von konzentriertem Desinteresse und manifestem Mißtrauen seitens der Kinder in gleicher Weise wichtig wie unmöglich.

Immer ausgefallener und kostenintensiver werden die Ideen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen, damit die Kinder durch Grenzerfahrungen Werte und Lebensinhalte finden können, die es ihnen ermöglichen sollen, wieder in die Gesellschaft integriert zu werden. Erlebnisreisen, Segeltörns und Delphintherapie sind nur einige Beispiele dafür.

Hunde, des Menschen älteste und treueste Freunde, leben mit uns, sind für alle ein selbstverständlicher – mehr oder weniger – beliebter Bestandteil unserer Gesellschaft und Bindeglied zwischen Zivilisation und Natur. Diese Natürlichkeit, Selbstverständlichkeit und Normalität, mit der Hunde mit uns leben, hat die Bedeutung der Hunde für den Menschen verschleiert, macht sie für manche sogar nebensächlich und unwichtig. Ich glaube jedoch, daß gerade in dieser Normalität eine große Chance für die pädagogische und insbesondere für die heilpädagogische Arbeit mit Kindern verborgen liegt.

Im Rahmen meines Praktikums in einer stationären, intensiv-pädagogischen Einrichtung der Jugendhilfe für schwerstverhaltensauffällige Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 8 und 15 Jahren konnte ich erste Erfahrungen sammeln, wie man mit Hilfe von Hunden wieder eine gute Beziehung zu diesen Kindern gestalten kann, um auf dieser Basis pädagogisch sinnvoll arbeiten zu können.

Im ersten Kapitel dieser Diplomarbeit sind neben der begrifflichen Klärung auch die heilpädagogischen Grundsätze dargelegt, auf denen Canepädagogik und die Chronologie der Arbeit aufbauen.

Um den Begriff der Canepädagogik zu füllen und die Vorgehensweise einer canepädagogischen Förderung transparent zu machen, folgt dann zunächst ein Erfahrungsbericht aus meinem Praktikum, in dem ich, zusammen mit meinen Hunden, mit schwerstverhaltensauffälligen Kindern über einen Zeitraum von einem halben Jahr gearbeitet habe.

Für ein besseres Verstehen von auffälligem Verhalten beschäftigt sich Kapitel 3 eingehend mit Verhalten bzw. Verhaltensauffälligkeiten, ihren Ursachen, den psychischen und sozialen Folgen und der großen Bedeutung des Selbstkonzeptes.

Die Erziehungspsychologie, die die Bedeutung der Erziehung für die Persönlichkeitsentwicklung und das Verhaltensrepertoire untersucht, bildet die Grundlage und den Schwerpunkt für den vierten Teil.

Im fünften Abschnitt werden die Möglichkeiten eines Hundes in der pädagogischen Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen dargestellt. Für eine genauere Betrachtung wird eine künstliche Unterteilung in die Kategorien Erziehung *mit* dem und *durch* den Hund vorgenommen, die so in der Praxis jedoch nicht existiert.

Im sechsten Kapitel wird die der Canepädagogik zugrunde liegende Didaktik und Methodik dargestellt.

In der vorliegenden Arbeit wird aus Gründen der Vereinfachung meist von verhaltensauffälligen Kindern gesprochen; die Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten sind jeweils mit einbezogen. Die Begriffe der Verhaltensauffälligkeit bzw. Verhaltensstörung werden wertfrei und synonym verwendet.

An einigen Stellen halte ich mich bewußt sehr eng an die Literatur. Dadurch soll zum einen die starke heilpädagogische Orientierung der Canepädagogik deutlich werden. Zum anderen soll aber auch wissenschaftlich begründet dargestellt werden, wie wesentlich die von den Hunden entgegengebrachten Verhaltensweisen insbesondere für die Förderung der Entwicklung und Erziehung verhaltensauffälliger Kinder sind. Ziel der Arbeit ist zu zeigen, daß das Konzept der Canepädagogik als sinnvolle, wissenschaftlich begründbare Ergänzung und mögliche Alternative zur allgemein anerkannten Verhaltensgestörtenpädagogik zu sehen ist.

Abschließend ist noch anzumerken, daß die Arbeit nach der alten Rechtschreibung verfaßt ist. In den Zitaten werden Auslassungen einzelner Wörter durch ... symbolisiert, während das Auslassen ganzer Sätze oder Passagen durch (...) ausgedrückt wird.

Zur besseren Lesbarkeit werden bei den Berufsbezeichnungen nur die männlichen Formen erwähnt. Selbstverständlich ist, daß die Aufgaben genauso gut von Erzieherinnen, Pädagoginnen, Therapeutinnen etc. durchgeführt werden können.

1 Canepädagogik

1.1 Begriffsabgrenzung

Der Begriff Canepädagogik bedeutet Pädagogik *mit* dem und *durch* den Hund. Er ist ein Neologismus – meine eigene Wortschöpfung – und leitet sich von dem lateinischen Wort für Hund (Canis) ab. Die Endung ‚e‘ entspricht dem Ablativ und steht für das „mit“ bzw. „durch“.

Während Pädagogik als Wissenschaft der Bildung und Erziehung (vgl. KÖCK/OTT, 519) heute oftmals den Schwerpunkt auf die Bildung (z.B. Schule) legt, fokussiert Canepädagogik den Bereich der Erziehung. Sie will Kinder in erster Linie wieder erziehungsfähig und –willig machen, sie in die Gemeinschaft integrieren, um dann mittelbar auch Bildung zu ermöglichen.

1.2 Zielgruppe

Canepädagogik dient der Arbeit mit verhaltensauffälligen, beziehungsgestörten Kindern und Jugendlichen, zu denen der Zugang aufgrund ihrer Biographie auf normalem Wege (z.B. Beratung) erschwert oder gar unmöglich geworden ist. Kinder, die gelernt haben, niemandem zu vertrauen, sich nur auf ihre Fäuste zu verlassen und jedem Problem mit Gewalt oder Flucht zu begegnen, sind nicht nur für Erzieher und Therapeuten eine (oft zu) große Herausforderung, sondern stellen sich selbst und ihr Umfeld vor immer größere Probleme.

Gemäß § 1 Abs. 1 KJHG hat aber jeder junge Mensch das Recht auf die Förderung seiner Entwicklung und auf die Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Um verhaltensauffälligen Kindern, die eben nicht eigenverantwortlich oder gemeinschaftsfähig und darüber hinaus selten förderungs- oder erziehungswillig sind, zu ihrem Recht zu verhelfen, bedarf es einer speziellen und gezielten pädagogischen Unterstützung, die es ihnen ermöglicht, die ihnen angebotene Hilfe annehmen zu können.

1.3 Heilpädagogische Grundlagen

Canepädagogik ist ein heilpädagogisch orientiertes Handlungskonzept, das auf den von Paul Moor beschriebenen Grundsätzen heilpädagogischer Arbeit basiert und diese realisiert.

Moor (11) versteht unter Heilpädagogik die „Lehre von der Erziehung derjenigen Kinder, deren Entwicklung durch individuelle oder soziale Faktoren dauernd gehemmt ist.“ Heilpädagogik ist für ihn Pädagogik unter erschwerenden Bedingungen. Er unterscheidet dabei vier verschiedene Zielgruppen der Heilpädagogik: die Geisteschwachen, die Sprachgebrechlichen, die Mindersinnigen und die Schwererziehbaren (vgl. MOOR, 12).

Er charakterisiert die Arbeit eines Heilpädagogen indem er schreibt:

„Wir haben es in der heilpädagogischen Arbeit mit Kindern zu tun, welche die *Alltags*-erziehung vor unlösbare Aufgaben stellen, Kinder, für welche die *gewohnten* Mittel und Wege nicht mehr ausreichen und mit welchen die *üblichen* Ziele nicht mehr erreicht werden können.“ (MOOR, 260; Hervorhebungen im Text)

„Gerade für diese aus dem Rahmen fallenden und dann oft einfach übergangenen Kinder aber will nun die Heilpädagogik da sein.“ (MOOR, 261)

Wie wird Heilpädagogik angewandt und umgesetzt, welche Regeln sind zu beachten, um im Praxisfeld der erziehungsschwierigen und verhaltensauffälligen Kinder, mit den erschwerenden Bedingungen zurecht zu kommen? Die wichtigste Regel im heilpädagogischen Umgang ist nach Moor:

I. Wir müssen das Kind verstehen, bevor wir es erziehen

Um heilpädagogisch sinnvoll und wirksam mit verhaltensauffälligen Kindern arbeiten zu können, ist es wichtig, ein genaues Bild von dem Kind und seiner Seele (Verhalten und Erleben) zu haben, es zu verstehen. Das Kind darf nicht nur auf sein Fehlverhalten reduziert und als Symptomträger gesehen werden. Moor (277) geht es um „die Persönlichkeit als Ganze und nicht nur um ein einzelnes Verhalten; nicht nur um ihr Versagen oder Vergehen, sondern um ihr ganzes Sein und Wesen.“

Dieser Betrachtung und der Heilpädagogik insgesamt liegt ein Menschenbild zugrunde, in dem dem Kind, auch dem verhaltensauffälligen, die gleiche Würde und Bedeutung zuerkannt wird wie allen anderen Menschen.

Moor (270) hebt hervor, daß „man auch diese aus dem Rahmen fallenden Kinder für Menschen hält, und zwar nicht für Menschen zweiten Ranges, sondern für Menschen von derselben Würde wie alle andern.“

Das Bild von Kindern, insbesondere von verhaltensauffälligen, hat Janusz Korczak (zit. nach MEHRINGER, 97) noch prägnanter formuliert, indem er schreibt: „Das Kind wird nicht erst ein Mensch, es ist schon einer. Es ist nur schwächer als wir ...“ Um diese Schwäche adäquat zu kompensieren, bedürfen Kinder neben Unterstützung und pädagogischem Beistand auch die Anerkennung und Akzeptanz ihrer Natur, ihres Wesens.

Damit wird die Bedeutung und auch das Ziel heilpädagogischen Handelns deutlich. Es darf in der heilpädagogisch orientierten Verhaltensgestörtenpädagogik keinesfalls darum gehen, Kinder dressieren zu wollen, sie zur „sozialen Brauchbarkeit“ (MOOR, 269) zu erziehen oder wie Nohl (136) formuliert, einen „bestimmten Lebensstypus zu züchten“. Ihr Ziel ist es vielmehr, sich darum zu bemühen, den Kindern zur Selbstentfaltung innerhalb der Gemeinschaft und den gesellschaftlichen Normen zu verhelfen. Das Kind soll zu *seinem* Leben und zu *seiner* Form kommen können (vgl. NOHL, 134).

„Ihr Ziel ist nicht, eine bestimmte Art des Menschseins heranzubilden, sondern jede Art des Menschseins zu der ihr möglichen Erfüllung wirklich hinzuführen.“ (MOOR, 274)

Korczak (zit. nach MEHRINGER, 97) sagt dazu: „Ich habe diese Grundrechte für Kinder herausgefunden: das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist“ Da aber die verhaltensauffälligen Kinder so wie sie sind, nicht gemeinschaftsfähig sind, liegt es in der Verantwortung der Heilpädagogik, Wege und Mittel zu finden, diese Kinder in die Gemeinschaft zu integrieren, ohne ihre Persönlichkeit zu brechen. Der hier dargestellte Weg – Canepädagogik – soll genau diese Gratwanderung leisten.

Dabei stellt sich jedoch die Frage, wie geht man dabei vor bzw. an welcher Stelle setzt man an? Moors zweite Grundregel lautet (vgl. MOOR, 20):

II. Nicht gegen den Fehler, sondern für das Fehlende

Da es in der Heilpädagogik um Verstehen geht, darf der Fokus nicht nur auf den offensichtlichen Fehler, das Fehlverhalten gerichtet sein. Die sogenannten Verwahrlosungssymptome hat sich das Kind als Waffe, als Überlebenschance zugelegt (vgl. MEHRINGER, 34). Die Symptome sind oberflächlich, wechselhaft und letztlich nur

dadurch zu lindern, daß man die zugrundeliegende Ursache – das Fehlende – erkennt und ausgleicht.

„... und es dürfte einer der wichtigsten Grundsätze der Heilpädagogik sein und bleiben, eben nicht nur die Symptome zu bekämpfen und rasch zu beseitigen (so wie der Arzt bei Masern nicht die roten Flecken direkt angeht), sondern das Kind zu heilen, indem man alles tut, daß es ihm wieder besser geht.“ (MEHRINGER, 14)

Was aber fehlt Kindern und im speziellen den Kindern, die auffälliges Verhalten zeigen? Diese Frage ist von zentraler Bedeutung für die Heilpädagogik und Ausgangspunkt für den pädagogischen Einsatz von Hunden. Sie wird in den Kapiteln 3 und 4 beantwortet und macht die Unterstützung durch Hunde (Kap. 5) in diesem Praxisfeld so offensichtlich sinnvoll.

III. Nicht nur das Kind, auch seine Umgebung ist zu erziehen

Die dritte Regel Moors (400) für die heilpädagogische Förderung von entwicklungsgehemmten Kindern – nicht nur das Kind, sondern auch seine Umgebung in den Erziehungsprozeß mit einzubeziehen – ist Zeichen seines systemischen Ansatzes. Im Rahmen dieser Arbeit, kann auf diese Regel, deren Bedeutung auch für die Canepädagogik dadurch nicht in Abrede gestellt wird, aufgrund des eng gesetzten Rahmens, nur am Rande eingegangen werden.

Es sei jedoch bemerkt, daß einerseits durch eine Verbesserung des subjektiven Befindens der Kinder auch eine Entlastung der familiären Situation und der sozialen Interaktion (Schule etc.) erwartet werden kann. Andererseits birgt der pädagogische Umgang mit dem Hund die Chance auf völlig neue Kontakte und unbelastete Beziehungen, die eine Lösung von Subkulturen (Gangs, Banden) ermöglichen kann.

Erste Erfahrungen angewandter Canepädagogik konnte ich im Rahmen meines Teilzeitpraktikums machen, die ich im folgenden Kapitel darstelle.

2 Canepädagogik — Ein Erfahrungsbericht

2.1 Ausgangssituation

Für mein Teilzeitpraktikum habe ich mich in einer intensiv-pädagogischen Einrichtung der Jugendhilfe beworben und bereits beim ersten Gespräch meine Idee einer tiergestützten Pädagogik vorgestellt. Ich stieß auf großes Interesse der Heimleitung. Nachdem ich in meinem Blockpraktikum den Alltag einer stationären Regelgruppe bereits kennengelernt hatte, wollte ich nun in dieser intensiv-pädagogischen Wohngruppe mit einzelnen Kindern gezielt und durch meine Hunde unterstützt, stundenweise nachmittags außerhalb der Einrichtung arbeiten. Im folgenden werde ich die Einrichtung, das Konzept und meine Erfahrungen, auch unter Rückgriff auf die von den Kindern geschriebenen Protokolle, schildern.

2.1.1 Konzeption der Einrichtung

Die intensiv-pädagogische Außenwohngruppe der AWO, in der ich mein Praktikum geleistet habe, ist ein koedukatives Angebot der stationären Jugendhilfe.

In einem Bruchsteingebäude auf dem Anwesen eines ehemaligen Bauernhofes gibt es vier Einzelzimmer und ein Doppelzimmer für bis zu sechs Kinder, Gemeinschafts-, Sanitär- und Teamräume. Der Garten und das ländliche Umfeld bieten Möglichkeiten für vielfältige Spiel- und Freizeitgestaltungen. Die intensive Betreuung und Förderung des einzelnen Kindes soll durch ein erweitertes Fach- und Personalangebot gewährleistet werden. In dieser dezentralen Kleingruppenform erfolgt eine Rund-um-die-Uhr-Betreuung. Die Lebensverhältnisse sind im Sinne eines heilpädagogischen Milieus überschaubar organisiert und auf eine Selbstversorgung ausgerichtet.

Diese intensive, stationär pädagogische Betreuung und Förderung, ggf. mit weiteren therapeutischen Zusatzleistungen, für Kinder i.d.R. ab dem 6. bis zum 13. Lebensjahr erfolgt im Rahmen des § 34 KJHG in Verbindung mit dem Hilfeplanverfahren gemäß § 36 KJHG. Aufgenommen werden Kinder mit einem erhöhten Betreuungsbedarf, die

- längere Aufenthalte in der Kinder- und Jugendpsychiatrie hinter haben,
- nur über eine geringe Frustrationstoleranz verfügen,
- sich in krisenhaften familiären Situationen befinden,
- große Schulschwierigkeiten aufzeigen, die Beschulung verweigern,
- mit mangelnder Selbstkontrolle im Affektbereich ausgestattet sind,
- emotions- und beziehungsgestört sind,
- Kommunikationsprobleme haben,
- gravierende (aggressive) Verhaltensauffälligkeiten aufweisen,
- ein eingeschränktes Rollenrepertoire aufweisen,
- hohe Defizite in allen elementaren Kulturtechniken (z.B. Tischmanieren) erkennen lassen,
- in ihrer seelischen und geistigen Entwicklung immer wieder gestört wurden.

Das Gruppenleben wird durch eine klare Tagesstruktur und feste Regeln und Vereinbarungen bestimmt. In diesem Rahmen soll es den Kindern ermöglicht werden, Beziehungen aufzubauen, die Persönlichkeit zu stabilisieren, um langsam zu erlernen, später eigenverantwortlich, selbstbestimmt und sozial zu handeln. Durch eine gelingende Beziehungsgestaltung zwischen den Kindern und den Betreuern, soll den Kindern die Möglichkeit eröffnet werden, die oftmals über Jahre verfestigten Verhal-

tensformen durch konstruktive Erfahrungen aufzulösen und durch Neues zu ersetzen. Weitere angestrebte Ziele sind u.a.

- die gezielte Förderung der psychosozialen, emotionalen, kognitiven und körperlichen Entwicklung,
- der Abbau von Auffälligkeiten, Störungen und Defiziten in diesen Bereichen,
- das Heranführen an die Schule und die schulische Förderung,
- die individuelle und familiäre Ressourcen- und Perspektivfindung,
- Weichenstellung für Reintegration in das Herkunftssystem, in eine andere Familie/Pflegefamilie oder eine andere Betreuungsform.

2.1.2 Konzept der Canepädagogik

Das Konzept der Canepädagogik, das ich als eine mögliche weitere therapeutische Zusatzleistung verstehe, die in der Konzeption der Einrichtung explizit vorgesehen sind, wird im folgenden kurz tabellarisch dargestellt, bevor die Umsetzung innerhalb meines Praktikums beschrieben wird. Für weitere detailliertere Erklärungen, die das didaktisch/methodische Vorgehen näher erklären und begründen, sei an dieser Stelle nur auf Kapitel 6 verwiesen.

Wichtig ist, daß das folgende Konzept nicht als geschlossenes System zu verstehen, sondern durch neue Gedanken oder Erkenntnisse laufend anzupassen oder zu erweitern ist.

Konzept der Canepädagogik

Ziel: Hilfe zur Erziehung durch:

- Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes (durch):
 - Entwicklung von sozialer und emotionaler Kompetenz
 - Steigerung der Kommunikationsfähigkeit
 - Förderung der psychischen und physischen Gesundheit

Grundvoraussetzung:

- natürliches Interesse am Hund
- keine Aversionen/Haßgefühle gegenüber Hunden
- keine pathologische Angst vor Hunden

Zeitrahmen:

- 1 bis 2 mal wöchentlich
- nach der Schule und/oder am Wochenende

durch: pädagogisch begleitete, aktive und abwechslungsreiche Freizeitgestaltung mit einem jungen, noch nicht ausgebildeten Hund

Pädagogische Inhalte:

1. Beziehungsaufbau und -gestaltung zwischen Kind/Hund und Kind/Pädagoge
2. Unterrichtung und Begleitung der Kinder
 - im Umgang mit „ihrem“ Hund
 - in der Ausbildung „ihres“ Hundes

3. Sport und Spiel der Kinder mit dem Hund als Team
 - Breitensport (Gelände-, Hindernisläufe)
 - Agility
 - Schwimmausflüge
4. gemeinsame Entspannung
 - Spaziergänge
 - Streicheleinheiten
5. Aufgabenerfüllung und Übernahme von Verantwortung
 - Füttern und „Gassi gehen“
 - Säubern von Kisten, Leinen etc.
6. Gestaltung von sozialer Interaktion
 - zu anderen Hundebesitzern

2.2 Rahmenbedingungen

Zur Durchführung bzw. Realisierung meines Konzeptes der Canepädagogik innerhalb meines Praktikums in der o.g. Einrichtung standen mir acht Foxterrier mit unterschiedlichem Alter, Geschlecht und Ausbildungsstand zur Verfügung. Foxterrier sind selbstbewußte, aktive, aufgeschlossene, verspielte, aber auch sehr ausgeglichene Hunde, die aufgrund ihres Temperamentes sehr gut mit Kindern harmonieren.

Meine Haushunde (Ordos, Phaedra), die Haushündin meiner Schwester (Emma) und die Hunde aus der familiären Foxterrierzucht (Nelke, Yuhle, Yuma, Moni, Telli) ermöglichten, daß jedes der sechs Kinder seinen „eigenen“ Bezugshund für die gesamte Praktikumszeit hatte. Emma und Ordos leben im Haus, sind ausgebildete Haus- und Begleithunde und haben viel Kindererfahrung. Die von mir vorgesehenen jungen Hündinnen meiner Eltern sind für die Zucht und Ausstellung behalten worden und spielen tagsüber gemeinsam im Rudel in einem großen Auslauf. Sie sind freundlich, aufgeschlossen und verspielt, haben aber noch keine Ausbildung oder Erfahrung als Haus- und Begleithund. Zusätzlich bestand für die Kinder auch die Möglichkeit, mit weiteren kleinen Welpen zu spielen.

Die Firma EFFEM (Pedigree Pal) stellte mir einen kompletten Agility-Parcours zur Verfügung, so daß ich in Zusammenarbeit mit dem DVG-Verein (Deutscher Verband für Gebrauchshunde) auf dem nahegelegenen Hundepplatz jederzeit nach Bedarf mit den Kindern an den Hindernissen üben konnte.

Die AWO ermöglichte mir durch die Versicherung meines Autos, Erstattung der Benzinkosten und die Erlaubnis, die Kinder nach Absprache alleine oder in Kleinstgruppen abzuholen, die flexible und abwechslungsreiche Freizeitgestaltung im Sinne meines o.g. Konzeptes zu realisieren. In Absprache mit dem Team hatte ich drei fixe Nachmittage (13.30-18.00 Uhr), an denen ich mit jeweils zwei Kindern verabredet war. Nach Möglichkeit und Bedarf kamen zusätzliche Nachmittage oder Wochenenden hinzu.

2.3 Durchführung

Zu Beginn des Praktikums habe ich zwei Wochen Vollzeit von 9.00 bis 17.30 Uhr in der Außenwohngruppe gearbeitet, um die Kinder, den Gruppenalltag und das Betreuersteam kennenzulernen. Die Gruppe bestand zu dem Zeitpunkt aus fünf Jungen – Peter (8), Paul (8), Max (12), Martin (12), Nick (15) – und dem zwölfjährigen Mädchen Sarah. (Die Namen sind aus Datenschutzgründen verändert worden.)

Um möglichst viel Zeit mit den Kindern verbringen zu können, habe ich den Praktikumsbeginn in die Sommerferien gelegt, aber bis auf die jüngsten waren die Kinder fast immer den ganzen Tag außer Haus, im Schwimmbad oder bei Freunden. Ich wurde als die neue Praktikantin nur zur Kenntnis genommen, aber sonst nicht weiter beachtet. Um trotzdem Kontakt herzustellen, ging ich einige Male mit ins Freibad und so hatte ich dann doch Gelegenheit, die Kinder und ihre Beziehungen untereinander kennenzulernen und gleichzeitig auch einiges von mir und meinen Hunden zu erzählen.

Nachdem ich den Kindern meine Vorstellung und Pläne über den Ablauf des Praktikums mitgeteilt hatte, stieg das Interesse an mir und meiner Arbeit. Die Neugier auf die Hunde wuchs und so haben wir einen ersten Ausflug zu mir nach Hause unternommen, um die Hunde kennenzulernen. Ganz nebenbei habe ich viel über die Kinder, ihre Einstellung zu Hunden und in Einzelfällen auch über ihre familiäre Situation und ihr Befinden erfahren. Dies war sehr hilfreich bei der Auswahl und Zuordnung der Hunde zu den einzelnen Kindern. Keines der Kinder hatte Angst vor Hunden, sondern alle bekundeten großes Interesse.

2.3.1 Kontaktaufnahme

Zur Zusammenführung der Kinder mit „ihrem“ Hund hatte ich Einzelkontakte vorgesehen, damit es keine Rivalitäten oder Streitereien um einen Hund geben konnte und um die Hunde nicht zu Beginn durch mehrere Kinder und der damit verbundenen Unruhe zu überfordern.

Zunächst haben die Kinder ihren Bezugshund draußen im Auslauf inmitten der anderen Hunde gesehen, bevor ich ihn dann in die Wohnung geholt habe. Anfangs waren die Kinder enttäuscht darüber, daß ihre Hunde die Leckerchen noch nicht aus ihren Händen annehmen oder mit ihnen spielen wollten (wie sie es von Ordos und Phaedra kannten), sondern sich erst einmal in der unbekanntem Umgebung umschauen und orientieren mußten. Die Geduld fiel schwer und die spontane Frustration über das (natürliche) Unvermögen ihrer Hunde machte mir zunächst Angst, den falschen Weg gewählt zu haben.

Ich wollte bewußt nach Möglichkeit keine Hunde nehmen, die alles können: über Stunden permanent den Ball zurückbringen, wieder und wieder Sitz, Platz oder andere Kommandos ausführen und damit nur als Spielzeug oder zur Machtausübung dienen. Vielmehr wollte ich den Kindern die Möglichkeit bieten, ihren Hunden selbst etwas beizubringen, sich dabei als „Erzieher“ zu erfahren, um dann mit Recht behaupten zu können: „Dies habe ich meinem Hund beigebracht!“ Dieser Weg erschien mir sinnvoller, den angestrebten und bereits im Konzept der Canepädagogik dargelegten Zielen

- Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes (durch)
 - Entwicklung von sozialer und emotionaler Kompetenz
 - Steigerung der Kommunikationsfähigkeit
 - Förderung der psychischen und physischen Gesundheit

dienlich zu sein.

Meine Bedenken zerstreuten sich aber – bis auf einen Fall – recht schnell. Es wurden von den Kindern unterschiedlichste Strategien entwickelt, um mit ihrem Hund in den ersten direkten Kontakt zu treten: Ruhiges Abwarten oder sich verstecken, eine Spur mit Futter legen, die zum Kind führte oder mit dem Spielzeug locken. Letztendlich führte alles zum erhofften Erfolg. Die Freude darüber, daß Nelke nach kurzer Zeit schon zu Sarah auf die Couch sprang und Yuma nach anfänglicher Unsicherheit dann doch zu Max ging, war groß.

Die Geduld wurde belohnt und die Frustration der Kinder aktiv durch ihr Verhalten und ihre Ideen überwunden.

Ich war in dieser Situation die Mentorin, die den Kindern die Verhaltensweisen der Hunde näher gebracht und Reaktionen erklärt hat. So konnten sie die anfängliche Zurückhaltung der jungen Hunde als Vorsicht und nicht etwa als Abneigung oder Desinteresse verstehen und merkten gleichzeitig, daß sie sich das Vertrauen der Hunde erst erwerben mußten.

Paul, der jüngste der Gruppe, konnte sich gar nicht in die Hunde einfühlen und auch nach mehrmaligen Erklärungen nicht vorsichtig und geduldig genug mit den noch unerfahrenen Hündinnen umgehen. Dies führte dazu, daß er z.B. hektisch auf die Hunde zuging und sie damit zwar unabsichtlich, aber dennoch wiederholt erschreckte. Dies stieß auf heftige Kritik insbesondere von seiten der anderen Kinder, die das Verhalten des Jungen aber ebensowenig positiv beeinflussen konnten, wie meine Erklärungen und Ermahnungen.

In diesem Fall habe ich die Hunde getauscht und ihm Emma anvertraut, die aufgrund ihrer Erfahrung und ihres Ausbildungsstandes keine Probleme mit Paul hatte. Mit Emma hatte er nun die Möglichkeit, durch die heftige, aber auch sehr konstruktive Kritik der anderen Kinder in Verbindung mit meinen ergänzenden Erklärungen den richtigen Umgang mit einem Tier zu lernen, ohne daß der Hund darunter zu leiden hatte.

Dies bedeutete, daß Paul nach und nach begann, viel bewußter auf seine Lautstärke, seine Körperbewegungen und Umgangsformen zu achten, um mit Emma spielen zu können. Allerdings hatte ich den Eindruck, daß Paul keine emotionale Beziehung zu Emma aufgebaut hat, sondern es einfach nur genossen hat, mit ihr zu spielen. Es hätte nach meiner Einschätzung aber auch jedesmal ein anderer Hund sein können, wenn er nur auch so ausdauernd mit ihm gespielt hätte. Allerdings waren Kind und Hund abends ausgetobt, glücklich und zufrieden. Paul hatte immerhin einen Nachmittag lang Aufmerksamkeit und Zuwendung erfahren, ohne dafür negativ auffallen zu müssen.

Peter, der andere achtjährige Junge, hatte sich bereits beim ersten Besuch bei mir zu Hause in meinen 15 Jahre alten Rüden Ordos „verliebt“, der eigentlich von mir nicht als Bezugshund vorgesehen war. Obwohl er gesund, rüstig und auch noch durchaus verspielt ist, erschien er mir mit seinem fortschreitenden Altersstarrsinn und seinen altersbedingt beeinträchtigten Sinneswahrnehmungen zunächst ungeeignet.

Ich erklärte Peter, daß Ordos ein schwieriger Bezugshund sei, da seine Augen und Ohren nicht mehr so gut sind und er auch nicht mehr so hoch springen oder so schnell rennen kann wie die anderen Hunde und er außerdem auch schon etwas aus dem Mund riecht. Doch Peters Entscheidung stand schon fest, denn er war der Ansicht: „Darauf kommt es doch wirklich nicht an.“

Die anfangs als nachteilig empfundene Starrsinnigkeit und Schwerhörigkeit von Ordos entpuppten sich sogar als Vorteil, da sich Peter immer um den Kontakt zu Ordos mit Locken oder besonderer Zeichensprache bemühen mußte und sein typisches Schreien und Toben völlig unbeachtet blieb. Anfänglich häufiger vorkommende Wutausbrüche (Schimpfen und Schreien), die u.a. auch aus dem scheinbaren Ungehorsam des Hundes resultierten, ignorierte Ordos und strafte Peter mit Nichtachtung. Erst wenn er wieder liebevoll, mit Futter lockend oder spielend mit freundlichem Gebaren auf sich aufmerksam machte, ging Ordos fröhlich auf ihn zu.

Entgegen meinen anfänglichen Bedenken hat gerade dieses Team sehr gut harmonisiert. Peter hat alle Termine verlässlich eingehalten. Er ist, soweit er Zeit hatte, immer für andere Kinder zusätzlich eingesprungen, so daß er manchmal mehrmals wöchentlich bei mir war.

2.3.2 Gruppenbildung

Nachdem sich jedes Kind mit seinem Hund angefreundet hatte, habe ich, unter Beachtung wünschenswerter Entwicklungen im Gruppenalltag, feststehender Termine, Harmonie der Hunde untereinander und in Absprache mit dem Team, Zweiergruppen gebildet.

Peter und Paul, die beiden jüngsten Kinder, hatten große Probleme miteinander, da sie zusammen in dem einzigen Doppelzimmer wohnen mußten. Nicht nur beim Aufräumen gab es immer wieder heftigste, auch körperliche Auseinandersetzungen. Es wurde auch im Hinblick auf die anderen, wesentlich älteren Gruppenmitglieder als sehr wünschenswert erachtet, wenn sich diese beiden anfreunden könnten.

Anfangs herrschte natürlich großer Widerstand bei beiden, die Nachmittage gemeinsam zu verbringen und führte zu Aussprüchen wie: „Wenn der mitgeht, komme ich nicht mit!“

Ich habe immer jedem Kind freigestellt, mitzukommen oder lieber zu Hause zu bleiben, und so stellte sich nach kurzer Zeit heraus, daß die Verlockung, mit den Hunden etwas zu unternehmen, viel stärker war als die Abneigung, mit dem anderen Kind zusammen zu sein. Die Vorfreude auf die Hunde und das gemeinsame Interesse ließen die Aggressionen und die Streitereien meistens in den Hintergrund treten oder sogar vergessen.

Peter und Paul hatten sehr viel Spaß miteinander, da sie aufgrund des gleichen Alters sehr ähnliche Interessen in der Freizeitgestaltung hatten. Sie wollten immer mit ihren Hunden spazierengehen, querfeldein Bachläufe und Teiche erkunden, auf Bäumen balancieren und klettern oder auch mal auf den Spielplatz gehen und wurden dabei immer von ihren Hunden begleitet. Gerade zwischen ihnen gab es, selbst wenn einer provozierte oder aufgrund eines Mißerfolges (in den Bach gefallen) aggressiv agierte, keine handgreiflichen Auseinandersetzungen, obwohl dies im Heimalltag die Regel war.

Eine zweite kritische Konstellation war die Beziehung von Sarah zu den beiden gleichaltrigen Jungen Max und Martin. Sie konnten nicht miteinander umgehen, konnten sich aber auch nicht ignorieren oder in Ruhe lassen. Nach einigen Einzelgesprächen mit Sarah und Max, haben sich beide auf diese Konstellation eingelassen. Spannungsfrei waren diese Nachmittage zweier pubertierender Jugendlicher nicht, aber die Möglichkeit, sich vorrangig um den Hund zu kümmern und den anderen scheinbar am Rande mitzuerleben, führte dazu, daß sich beide auch mal von einer anderen, netteren Seite kennenlernen konnten. Zeitweise führte dies zu echtem Interesse am anderen, in der es sogar bedauert wurde, daß der andere einen Termin nicht wahrnehmen konnte.

Nick und Martin bildeten das dritte Paar, das aber nur auf dem Papier existierte, da Nick kein großes Interesse an den Hunden hatte. Dies führte dazu, daß Martin jedesmal ein anderes Kind mitnehmen konnte, denn die Regel war, wenn eines der Kinder nicht wollte oder keine Zeit hatte, konnte das verbleibende Kind sich ein anderes aussuchen.

Die Beziehung der Kinder zu Martin war bislang sehr schwierig. Die jüngeren hatten schon etliche massive tätliche Angriffe und Übergriffe gegen sich erlebt. Sarah wurde permanent von ihm provoziert und mit Max verband ihn nur eine reine Zweckgemeinschaft. Durch die Situation, daß Martin nun jede Woche ein Kind fragen konnte, ob es mit ihm zu den Hunden wollte, war die Freude darüber, ausgewählt worden zu sein und damit einen zusätzlichen Nachmittag zu seinem Hund zu können, größer als die persönliche Abneigung ihm gegenüber.

Diese Nachmittage waren nicht unproblematisch und gerade zu Beginn des Praktikums wurden Konflikte mit den Regeln, mit mir oder mit den Kindern durch (vorübergehendes) Weglaufen bzw. Tätlichkeiten gelöst. Zum Ende ist Martin nicht mehr „ab-

gehauen“, was zum einen bestimmt damit zusammenhing, daß wir uns alle besser kennengelernt hatten. Zum anderen wollte er aber auch nicht immer wieder seinen Hund im Stich lassen.

2.3.3 Nachmittagsgestaltung

Nach dem Mittagessen und einer kurzen Rücksprache mit den Erziehern über das aktuelle Geschehen in der Gruppe bin ich mit den Kindern i.d.R. zu mir gefahren. Generell habe ich – mit wenigen Ausnahmen – immer das Gefühl gehabt, daß die Autofahrt wie eine Art Schleuse auf die Kinder wirkte, in der sie die existenten Streitereien zurückließen. Die Vorfreude auf den Nachmittag und die Planung stand jetzt im Vordergrund.

Im Umgang mit den Hunden und untereinander gab es für die Kinder verbindliche Regeln:

- Jedes Kind durfte die Hunde der anderen anfassen und streicheln.
- Jedes Kind fütterte nur den eigenen Hund und nicht die der anderen Kinder, es sei denn es wurde ausdrücklich gefragt und erlaubt.
- Jedes Kind durfte nach Absprache mit mir und der Gruppe seinen Hund frei (ohne Leine) laufen lassen und konnte bei der Erziehung die Unterstützung der anderen erwarten. Alle mußten sich z.B. schnell auf seinen Zuruf verstecken, falls der Hund sich zu weit von ihm entfernt hatte.
- Jedes Kind war für seinen Hund verantwortlich, d.h.:
 - Es mußte aufpassen, daß sein Hund nicht wegläuft.
 - Es mußte verrichtete „Geschäfte“ in der Wohnung oder auch auf Gehwegen selbst entfernen.
 - Es mußte die Hundekiste, falls sein Hund bei einer Autofahrt erbrochen hatte, selbst säubern.
 - Es mußte seinem Hund nach dem Spaziergang die Pfoten abputzen, bevor er in die Wohnung durfte.

Die Nachmittagsgestaltung habe ich zunächst vorgegeben, da ich mit den Kindern und ihren Hunden viel Sport (Agility) machen wollte. Doch es hat sich schnell gezeigt, daß sich zuerst einmal die Beziehung zwischen den Kindern und Hunden festigen mußte. Die Kinder waren zunächst von der Vorstellung, mit den Hunden über Hindernisse zu springen, sehr begeistert und waren natürlich um so enttäuschter darüber, daß dies nicht so einfach klappte, wie sie es sich dachten. Die Hunde brauchen schon erhebliches Vertrauen und Sympathie zu ihrem Kind, um über unbekannte Geräte zu springen oder durch dunkle Röhren zu laufen, doch dafür war es noch zu früh. So war das Training zunächst in den Hintergrund gerückt und der Beziehungsaufbau stand im Vordergrund.

Daher bin ich vermehrt dazu übergegangen, die Gestaltung der Nachmittage an den Bedürfnissen (kuscheln, toben, spazierengehen etc.) der jeweiligen Kinder zu orientieren, damit jederzeit eine harmonische, beziehungsfördernde Atmosphäre vorherrschte. Spaziergänge vor Ort, Ausflüge in andere nahegelegene Waldgebiete, Badeausflüge zur Glörretalsperre, wo wir mit den Hunden baden gehen konnten, gemütliche Märchen- und Kuschelnachmittage mit den Hunden auf der Couch, Welpenspielnachmittage oder Spielen auf dem Hunde-, Sport- oder Spielplatz waren einige alternative Möglichkeiten der Freizeitgestaltung.

Meistens waren wir draußen. Die Kinder lernten, die Leinen zu halten, wie man mit dem Hund spricht und ihn dazu bringt, zu ihnen zurückzukommen.

Sie waren stolz darauf, daß sich ihr Hund jetzt nicht mehr vor Autos, Kinderwagen oder großen Hunden erschreckte und ihnen auch ohne Leine folgte, wenn sie sich versteckten oder wegrannten. Diese Erfolge machten allen Freude, festigte die Beziehung zwischen Hund und Kind und belohnte die Geduld der Kinder. Die Hunde lernten nach und nach, zu welchem Kind sie gehörten, und es machte jedes Kind glücklich, wenn sein Hund nicht einfach mit der Gruppe ging, sondern mit ihm zurückblieb oder auch mal andere Wege mit ihm erforschte. Jeder achtete akribisch darauf, daß der andere nicht trampelte, zu laut oder unsanft mit dem Hund umging oder ihn erschreckte und zeigte stolz, daß sein Hund jetzt schon über den dicken Baum springen oder auch balancieren konnte.

{Moni und ich haben auf einem Baum balanciert bis fast ans Ende und sie geht durch den langen Tunnel und sie kann Hürden springen.}

Wir haben oft andere Hundebesitzer getroffen und es entstanden mehrmals nette Gespräche zwischen den Kindern und ihnen, während die Hunde sich beschnuppern oder miteinander spielten.

Spätestens gegen 17.00 Uhr sind wir i.d.R. wieder bei mir zu Hause eingetroffen. Als erstes wurden die Hunde von der Leine gelassen, falls nötig gesäubert, anschließend die Schuhe ausgezogen und die Hände gewaschen. Dieses Ritual war am Ende des Praktikums selbstverständlich und bedurfte keiner Diskussion mehr.

Danach wurden kurze Protokolle über den Verlauf des Nachmittags geschrieben. Anfangs war es schwierig, die Kinder zum Schreiben zu bewegen, denn die Angst, sich zu blamieren oder dabei zu versagen, war groß. Martin und Max gingen schon seit längerer Zeit nicht bzw. sehr unregelmäßig zur Schule, aber auch sie konnten sich schließlich überwinden, zumindest ein paar Zeilen über den Nachmittag zu schreiben. Bei einigen Kindern entwickelte sich manchmal sogar der Ehrgeiz, mehr zu schreiben als beim letzten Protokoll oder als das andere Kind. Falls ein Kind sich an einem Tag mal strikt weigerte, wurde das Protokoll zu Beginn des nächsten Termins nachgeholt.

Um 17.30 Uhr wurden die Hunde wieder in den Zwinger gebracht. Manchmal wurde noch kurz mit einigen Welpen gespielt, bevor es dann zum Heim zurück ging. Auf der Fahrt haben wir in einem kurzen „Blitzlicht“ gemeinsam den Nachmittag reflektiert. Jedes Kind konnte sagen, was ihm besonders gefallen bzw. mißfallen hat oder was ihm sonst wichtig erschien.

An den Wochenenden ergab sich die Möglichkeit zu besonderen Aktivitäten. So besuchten wir die Agility-Weltmeisterschaft in Dortmund und haben die Faszination und die mitreißende Stimmung beim Hundesport erlebt, die die Kinder sonst nur aus Fußballstadien kannten. Außerdem waren wir auf der Hundeausstellung in den Westfalenhallen, wo die Kinder die Vielzahl der Hunderassen, das Ausstellungsgeschehen und die Hunde in ihren unterschiedlichen „Hundeberufen“, wie z.B. Schutz-, Hüte- oder Blindenhunde, in Aktion erleben konnten.

2.4 Reflexion

Die Rahmenbedingungen des Praktikums zur Umsetzung meines Konzeptes der Canepädagogik waren optimal.

Das Praktikum hat mir wesentlichen Aufschluß über die Tauglichkeit meiner Idee der „hundgestützten Pädagogik“ gebracht. Es hat mich in der Vermutung bestätigt, daß man mit Hilfe von Hunden einen Zugang zu Kindern bekommt, die dies sonst kaum

zulassen und man dadurch einen positiven und pädagogischen Einfluß auf sie ausüben kann.

Durch die geraume Zeit, die ich mit den Kindern – bedingt durch die Hunde – verbringen konnte, hat sich zwischen uns eine Beziehung entwickelt, auf der man langfristig sicherlich hätte aufbauen können. Da über das Praktikum hinaus aber keine Gelder vorhanden waren, um meine Arbeit mit den Kindern fortzusetzen, folgte für die Kinder nach Beendigung ein weiterer schmerzlicher Beziehungsabbruch.

Daraus ergibt sich für mich als wichtigste Konsequenz, daß eine solche Förderung nicht nur zeitintensiv im Hinblick auf den Beziehungsaufbau, sondern auch langfristig ausgerichtet werden muß, damit sie nicht kontraproduktiv wirkt.

Allerdings ergaben sich aus meiner Arbeit auch einige strukturelle Probleme. Die Tatsache, daß ich nicht am Heimaltag teilgenommen, sondern fast ausschließlich extern gearbeitet habe, führte zu einigen Schnittstellenproblemen und verschiedenen Interessenskonflikten im Team.

Wie sich diese positiven Erfahrungen im Umgang mit schwerst verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen innerhalb meines Praktikums wissenschaftlich erklären lassen, ist Grundlage der nun folgenden Ausführungen.

3 Verhaltensauffälligkeiten

Die Forderung von Moor, Kinder erst zu verstehen, bevor man sie erzieht, macht im Praxisfeld der Verhaltensgestörtenpädagogik eine genaue Betrachtung des Phänomens „Verhaltensauffälligkeit“ notwendig.

„Will ich dem Kinde helfen, so muß ich wissen, was überhaupt vorliegt. Ich muß mich zuerst einmal darum bemühen, die Tatsachen festzustellen und sie zu interpretieren; ich muß versuchen, mir auf Grund der geprüften und geklärten Tatsachen ein Bild zu machen von der inneren Verfassung des Kindes.“ (MOOR, 16)

Was Verhalten ist, wie es zu Verhaltensstörungen bzw. –auffälligkeiten kommt, und welche Faktoren in diesem Zusammenhang von wesentlicher Bedeutung sind, ist Grundlage und Inhalt dieses Kapitels und der Ausgangspunkt sinnvoller pädagogischer – canepädagogischer – Förderung.

3.1 Begriffsabgrenzung

Verhalten

Bei der Betrachtung von Verhaltensauffälligkeiten stößt man zunächst auf die Frage, was Verhalten ist oder meint.

Das Verhalten i.e.S. sind alle der Selbst- und Fremdbeobachtung zugänglichen Bewegungen wie z.B. Sprechen, Gestik, Mimik, Körperhaltung etc. (vgl. NOLTING/PAULUS 56f).

„... Verhalten faßt die Gesamtheit menschlicher Aktivitäten zusammen, die im Wechselspiel zwischen Organismus und Umwelt entstehen und von einfachen Reaktionen auf Reize bis zu willentlichen, komplexen, umweltverändernden Handlungen reichen.“ (MYSCHKER 1999, 148)

Verhaltensstörung

Der auch heute noch international gültige Begriff der Verhaltensstörung wurde bereits 1950 auf dem 1. Weltkongreß für Psychiatrie festgelegt und ist

„... Sammelbegriff für alle Formen und Ausprägungsgrade von Fehlverhalten, vom pädagogischen Phänomen der ‚Erziehungsschwierigkeit‘ über psychiatrische Syndrome von Psychopathie bis hin zu schweren Formen von Verwahrlosung und Delinquenz.“ (VERNOOIJ, 33)

Verhaltensstörung bzw. Verhaltensauffälligkeit – die Begriffe werden oft synonym verwandt – bezeichnet ein langfristig von den entwicklungsbezogenen und gesellschaftlichen, kulturellen, ethischen Normen abweichendes Verhalten, das eine weitere Bildung und Erziehung des Kindes als gefährdet erscheinen läßt (vgl. GOETZE, 7) und „ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann.“ (MYSCHKER 1999, 149)

Der ICD-10 (International Classification of Diseases) der Weltgesundheitsorganisation WHO klassifiziert und kategorisiert Verhaltensstörungen. Unter anderen sind darin folgende Gruppen genannt

- F90** Hyperkinetische Störungen
- F91** **Störungen des Sozialverhaltens**
- F93** Emotionale Störungen

Die Gruppe „Störungen des Sozialverhaltens“ (F91) wird im ICD-10 wie folgt näher beschrieben:

„Störungen des Sozialverhaltens sind durch ein sich wiederholendes und anhaltendes Muster dissozialen, aggressiven und aufsässigen Verhaltens charakterisiert. Dieses Verhalten übersteigt mit seinen gröberen Verletzungen die altersentsprechenden sozialen Erwartungen. Es ist also schwerwiegender als gewöhnlicher kindischer Unfug oder jugendliche Aufmüpfigkeit. Das anhaltende Verhaltensmuster muß mindestens sechs Monate oder länger bestanden haben. (...) Beispiele für Verhaltensweisen, welche diese Diagnose begründen, umfassen ein extremes Maß an Streiten oder Tyrannisieren, Grausamkeit gegenüber anderen Personen oder Tieren, erhebliche Destruktivität gegenüber Eigentum, Feuerlegen, Stehlen, häufiges Lügen, Schulschwänzen oder Weglaufen von zu Hause, ungewöhnlich häufige und schwere Wutausbrüche und Ungehorsam.“

An dieser Beschreibung wird erkennbar: „Sie [Verhaltensstörung; die Verf.] ist keine Verhaltensqualität an sich, sondern Ausdruck gesellschaftlicher Definitionen, und unterliegt ... historisch-kulturellen Veränderungen.“ (VERNOOIJ, 33)

Das Verhalten – ob angepaßt oder auffällig – steht in engem Zusammenhang mit den inneren Prozessen bzw. dem Erleben eines Menschen.

Erleben

Das Erleben umfaßt alle bewußten und unbewußten inneren und für Außenstehende nicht sichtbaren Prozesse (z.B. Denkvorgänge, Gefühlserlebnisse) und Erfahrungen (vgl. NOLTING/PAULUS, 1). Ein wesentlicher Bereich des Erlebens ist die Wahrnehmung. Die Wahrnehmung filtert aus der Vielzahl von Informationen, die den Menschen umgeben, die für ihn bedeutsamen heraus. So werden in der gleichen Situation von verschiedenen Menschen nicht nur unterschiedliche Dinge, sondern diese auch auf unterschiedliche Weise wahrgenommen. Wahrnehmung ist also immer selektiv (vgl. NOLTING/PAULUS, 44) und hängt von der Person, ihrer momentanen Verfassung und ihren Lebenserfahrungen ab.

Persönlichkeit

Verhalten und Erleben befinden sich in einem engen, interdependenten und nicht lösbaren Verhältnis miteinander und bilden die Psyche – Persönlichkeit – eines Menschen. Persönlichkeit ist wertfrei zu verstehen und meint ein bei jedem Menschen einzigartiges, relativ stabiles und Zeitablauf überdauerndes Verhaltenskorrelat (vgl. NOLTING/PAULUS, 76).

Es sind die typischen Personmerkmale, die erklären, warum Menschen eine objektiv gleiche Situation auf subjektiv sehr unterschiedliche Weise erleben (wahrnehmen) und sich interindividuell verschieden – manchmal auch auffällig – verhalten (vgl. NOLTING/PAULUS, 39).

Die Formen und Inhalte des Verhaltens und Erlebens (Wahrnehmungsgewohnheiten, Wissen, Denkstrategien, Fertigkeiten) ebenso wie das Wann und Wo ihres Einsatzes werden durch Erfahrungen gelernt (vgl. NOLTING/PAULUS, 65). Diese lebenslangen Erfahrungen machen die personale Disposition aus, manifestieren sich in bestimmten Verhaltensmustern und Erlebensstrukturen, die wiederum in Interaktion mit der Umwelt gestaltenden Einfluß auf diese ausüben.

Das macht deutlich, daß Kinder, denen die Verhaltensauffälligkeit als typisches Personmerkmal zugeschrieben wird und deren Persönlichkeit durch ein einzigartiges,

stabiles aber leider unangemessenes Verhaltenskorrelat charakterisiert und nicht gesellschaftskonform ist, dies – zum großen Teil – durch ihre bisherigen Erfahrungen im Lebensalltag entwickelt haben.

Selbstkonzept

Dem Selbstkonzept (= Selbstbild) und der Selbstachtung kommt eine ganz besondere Bedeutung im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung zu. Unter Selbstachtung versteht man die gefühlsmäßig wertende Einstellung einer Person zu sich selbst. Sie ist weitgehend gleichbedeutend mit Selbstwertgefühl, mit positiven Empfindungen, Gefühlen und einer guten Einstellung zu sich selbst (vgl. TAUSCH/TAUSCH, 51).

Die Entwicklung des Selbstkonzeptes durch die wechselseitige Abhängigkeit von Verhalten und Erleben in Interaktion mit der Umwelt beschreiben Tausch/Tausch: „Jede Person nimmt fortlaufend wahr, empfindet und macht Erfahrungen. Die fortlaufenden Erfahrungen mit und über die eigene Person verdichten sich zum ... Selbstkonzept.“ (TAUSCH/TAUSCH, 57) Das Selbstkonzept einer Person wirkt sich wiederum erheblich auf ihr Verhalten und Erleben aus. „Menschen verhalten sich meist so, wie es dem Konzept ihrer eigenen Person entspricht.“ (TAUSCH/TAUSCH, 59)

Wie wesentlich ein positives Selbstkonzept und Selbstachtung für ein angemessenes Verhalten im sozialen Kontext ist, wird im folgenden deutlich. Zur Bedeutung von Selbstachtung stellen Tausch/Tausch (51f) fest:

„Selbstachtung ist sehr bedeutsam für die seelische Funktionsfähigkeit von Kindern ..., für ihre konstruktive Persönlichkeitsentwicklung und für das soziale Zusammenleben von Menschen. In vielen Untersuchungen ergab sich die große Bedeutung der Selbstachtung einer Person für ihr soziales, gefühlsmäßiges und intellektuelles Verhalten. (...) fehlende Selbstachtung beeinflusst erheblich unser seelisches Wohlbefinden, unsere Zufriedenheit, unsere seelische Gesundheit und Funktionsfähigkeit, das Ausmaß unserer Angst und unserer Lebensqualität.“

3.2 Ursachen

Das menschliche Verhalten ist multifaktoriell (vgl. MYSCHKER 1993, 72) und multifunktional bedingt und wird von verschiedensten soziokulturellen, ökonomischen, familiären und persönlichen Faktoren beeinflusst (vgl. KÖHN, 54).

Vernooij (36) nennt die folgenden unterschiedlichen Erklärungsansätze, um Verhaltensstörungen zu begründen.

Individuumzentrierte Perspektiven sehen verstärkt

- medizinische Gegebenheiten (genetische, somatische oder psychopathologische),
- tiefenpsychologische Ereignisse (traumatische Erlebnisse) und/oder
- lerntheoretische Gründe (Konditionierungs- und Modelllernprozesse) als Ursachen an.

Gesellschaftsorientierte Perspektiven legen den Fokus auf:

- gesellschaftliche Bedingungen (Arbeitslosigkeit, Armut, Familienstrukturen) und/oder
- Erziehungsunsicherheit.

Sozialpsychologische Perspektiven sehen den Grund in:

- sozialen Interaktionsprozessen (Beziehungs-, Kommunikationsprobleme) und/oder
- Etikettierungsprozessen.

Verhaltensstörungen lassen sich aber nicht linear-kausal auf eine einzige Ursache zurückführen, sondern sind immer eine Kombination aus verschiedensten Faktoren. Dies macht eine systemische und ganzheitlich ausgerichtete Sichtweise von Verhaltensstörungen notwendig (vgl. VERNOOIJ, 38).

Aus dieser systemischen Perspektive ist eine Verhaltensstörung nicht ein Charakteristikum eines Individuums, sondern Merkmal eines komplex vernetzten, gestörten Ökosystems, in dem das Kind als Symptomträger nur ein Element – den identifizierten Patienten – darstellt (vgl. VERNOOIJ, 36).

3.3 Folgen

Verhaltensgestörte Kinder werden von ihrer Umwelt als Außenseiter, Störenfried oder Versager gesehen.

„Von der Umgebung, von der gesamten Öffentlichkeit wird ihnen weit weniger Aufmerksamkeit, Sympathie, Anteilnahme, Hilfsbereitschaft geschenkt als dem organisch geschädigten Kind. (...) Das verwahrloste, verhaltensgestörte Kind ... ist böse, es >könnte schon, wenn es nur wollte<.“ (MEHRINGER, 13; Hervorhebungen im Text)

Durch diese Einschätzung – Etikettierung – (vgl. FENGLER/JANSEN, 209) bekommt das Kind eine neue Rolle, die Rolle des Außenseiters, zugeschrieben, die festlegt, was von ihm erwartet wird bzw. wie es sich zu verhalten hat (vgl. FENGLER/JANSEN, 200). Die Ablehnung und Ausgrenzung hat für das Kind schwerwiegende Folgen.

Die individualpsychologische Folge ist ein Gefühl der Minderwertigkeit und der persönlichen Unzulänglichkeit, die mit wachsender Unzufriedenheit, Resignation und Verzweiflung mit sich und seiner Umwelt einhergeht. Neben dieser personalen Insuffizienz – die Unfähigkeit, sich selbst zu mögen oder anzunehmen – existiert auch eine soziale Insuffizienz (vgl. FENGLER/JANSEN, 204), die durch die schlechten zwischenmenschlichen Beziehungen charakterisiert ist.

„Die allgemeinste Konsequenz einer Verhaltensauffälligkeit besteht in der Tatsache, daß die damit belasteten jungen Menschen in ihrem Verhaltensrepertoire Defizite der verschiedensten Art haben, durch die sie den Anforderungen in den jeweiligen Lebenssituationen nicht in vollem Umfang entsprechen können.“ (FENGLER/JANSEN, 200)

Der Verhaltensauffällige leidet an sich selbst (vgl. FENGLER/JANSEN, 190) oder wie Mehringer (13) betont: „Sie sind arm dran, es geht ihnen ... doppelt schlecht, weil sie gefühlsmäßig meist als selbst schuld an ihrem Zustand angesehen werden.“

Ausgrenzungen, Sanktionen und Konflikte nehmen zu, beeinflussen sein Verhalten, Erleben und sein Selbstbild und führen zu einem Teufelskreis (vgl. FENGLER/JANSEN, 209), aus dem der Betroffene allein nicht mehr herauskommt. Das Endergebnis dieses Prozesses ist die sekundäre Devianz (vgl. LEMERT, 433 - 476, zit. nach FENGLER/JANSEN, 209).

Die personale und soziale Insuffizienz sind der Grund für den existentiellen Konflikt, in dem der Betroffene sich befindet. Dieser Konflikt wird durch das erheblich gestörte Selbstwertgefühl bzw. Selbstkonzept ausgelöst und führt zu einem empfindlich gestörten seelischen Gleichgewicht (vgl. FENGLER/JANSEN, 204ff).

Eine Lösung des Konfliktes zur Beseitigung der intrapsychischen Spannung ist von dem Betroffenen allein aufgrund der starken Interdependenzen zwischen Selbstkonzept, Verhalten, Erleben und der Interaktion mit der Umwelt nicht möglich. Da der Konflikt für das Kind also objektiv nicht zu lösen ist, die Spannungen in der Weise dauerhaft aber nicht ausgehalten werden können, existieren menschliche Abwehrmechanismen (z.B. Regression, Projektion, Kompensation usw.), die die Situation subjektiv erträglicher machen. Der seelische Schutzmechanismus der Kompensation soll als Beispiel und für die Beschreibung des einsetzenden Teufelskreises dienen.

Wenn sich ein Kind permanent negativ bewertet und ausgeschlossen fühlt, versucht es dieses z.B. mit „Kasperei“ in der Klasse, mit Rüpelhaftigkeit oder Angeberei zu kompensieren, um auf diese Weise Aufmerksamkeit und Anerkennung zu erlangen. Diese durch Anna Freud beschriebenen Abwehrmechanismen bewirken zwar zunächst eine subjektive Erleichterung, da sie zu Aufmerksamkeit führen, objektiv aber führen sie zu einer weiteren Verschärfung des Konfliktes (vgl. FENGLER/JANSEN, 207ff). Obwohl kurzfristig die Aufmerksamkeit und Anerkennung gewährt werden, manifestiert sich gleichzeitig langfristig das Bild des Störenfriedes und macht das Kind noch mehr zum Außenseiter.

Moor (289) bemerkt dazu: „Nirgends deutlicher als im Ungehorsam ist die besondere Art des Geltungsbedürfnisses eines Kindes zu erkennen.“

Nachdem – der I. Moorschen Regel folgend – nun Einblick in menschliches Verhalten gegeben und die Gründe für Auffälligkeiten vermittelt wurden, soll jetzt die Bedeutung der Erziehung für den Menschen und seine Entwicklung genauer betrachtet werden.

4 Erziehung

Gerade die Erscheinungen der Ungezogenheit, Unerzogenheit, Verwahrlosung und Verwilderung offenbaren die prinzipielle Abhängigkeit des Menschen von der Erziehung (vgl. LOCH, 94 zit. nach FENGLER/JANSEN, 191).

4.1 Begriffsabgrenzung

Erziehung (education) weist zurück auf das lateinische „educere“ und steht für ‚hinausführen‘ bzw. ‚auf den Weg bringen‘ (vgl. KÖHN, 539). Dies heißt, und so formuliert es auch Moor (280): „Erziehung besteht nur daraus, daß Erzieher und Zögling einen Weg gemeinsam gehen.“ Dieses Begriffsverständnis hat weitreichende Konsequenzen für die Erziehung bzw. den Erziehungsauftrag.

Zum einen wird deutlich, daß von der Vorstellung Abstand genommen werden muß, daß ein Kind eine amorphe Masse, ein Tonklumpen in der Hand des Erziehers ist, aus dem der Erzieher erst einen Jemand schaffen muß (vgl. KOBI, 74). Jedes Kind ist bereits durch seine Geburt eine eigenständige, zu akzeptierende und zu respektierende Persönlichkeit. Es bedarf allerdings auf dem Weg der Entwicklung und der Selbstentfaltung – zu *seinem* Leben und *seiner* Form (vgl. NOHL, 134) – die Hilfe und Unterstützung der Eltern bzw. Erzieher.

Zum anderen wird die Interdependenz zwischen Kind und Erzieher deutlich, die – in einem gegenseitigen Wandlungs- und Gestaltungsprozeß – an einer gemeinsamen Welt der gegenseitigen Verständigung arbeiten (vgl. KOBI, 75). Erziehung muß also verstanden werden, als

„... ein gegenseitiges befriedigendes ... und die Persönlichkeitsentwicklung fördern des Zusammenleben von Menschen. (...) Den konkret gelebten zwischenmenschlichen Beziehungen kommt hierbei eine hohe Bedeutung zu. Sie *s i n d* zu einem wesentlichen Teil Erziehung.“ (TAUSCH/TAUSCH, 28; Hervorhebungen im Text)

Wie diese zwischenmenschliche Beziehung – das pädagogische Verhältnis (vgl. NOHL, 134) – gestaltet sein muß, um wirksam sein zu können, wird eingehend in Kapitel 6.2.3 betrachtet werden.

4.2 Aufgabe der Erziehung

Die wichtigste Aufgabe der Erziehung ist nach FENGLER/JANSEN (191), Kinder mit Verhaltensmöglichkeiten und Kenntnissen auszustatten, die sie in die Lage versetzen, mit sich selbst und Situationen angemessen umgehen zu können. Erziehung soll die vier Grundwerte menschlichen Zusammenlebens

- **Selbstbestimmung** einer Person
- **Achtung** einer Person
- Förderung der **seelischen und körperlichen Funktionsfähigkeit**
- **soziale Ordnung**

gleichzeitig und möglichst beständig im Leben verwirklichen (vgl. TAUSCH/TAUSCH, 25). Sie leistet einen wesentlichen Beitrag zur „Entwicklung der Beziehungsfähigkeit,

der sozialen Verantwortlichkeit, der Entwicklung der Lernfähigkeit und Phantasie, der Zuverlässigkeit, aber auch der Entwicklung der Gefühle.“ (BERGLER 1994, 11)
Die Erziehungspsychologie beschäftigt sich mit der Beziehung zwischen Erziehung und psychischer Entwicklung (Verhalten – Erleben – Selbstkonzept). Sie geht davon aus, daß durch Erziehung eine Förderung des Erlebens und Verhaltens von Kindern und damit eine Förderung ihrer Persönlichkeit erfolgt (vgl. TAUSCH/TAUSCH, 16). Empirische Untersuchungen haben ergeben, daß Eltern, Lehrer und Erzieher durch ihre Person bzw. ihr Verhalten Kinder fördern oder – wie es leider öfter der Fall ist – beeinträchtigen (vgl. TAUSCH/TAUSCH, 112). „Bei Verhaltensauffälligen ist die Erziehung mehr oder weniger mißlungen.“ (FENGLER/JANSEN, 191) Das bedeutet, daß wesentliche Verhaltensweisen nicht anerzogen oder die Kinder mit falschen Verhaltensmustern ausgestattet wurden. Sie sind damit nicht in die Lage versetzt worden, ihren Bedürfnissen entsprechend und gesellschaftlich anerkannt in ihrem sozialen Kontext zu leben.

4.3 Erziehungsprobleme

Der Wahrnehmung kommt innerhalb der Erziehung eine besondere Rolle zu. Tausch/Tausch haben anhand zahlreicher empirischer Untersuchungen nachgewiesen, daß sich Kinder entsprechend der ihnen entgegengebrachten und von ihnen wahrgenommenen Haltung entwickeln.

Eltern haben eine Vorbildfunktion. So wie das Verhalten der Eltern im Umgang mit ihnen und anderen wahrgenommen wird, wird es von Kindern auch internalisiert. „Viele Verhaltenselemente Verhaltensauffälliger sind über Identifikations- und Nachahmungsprozesse übernommen worden.“ (FENGLER/JANSEN, 195)

Dies ist ein automatisch und völlig unbewußt ablaufender Prozeß. Wenn Eltern z.B. Ausländern mit Achtung und Respekt gegenüberreten und Bedürftigen hilfreich zur Seite stehen, werden diese Umgangsformen (zunächst, bevor der Einfluß anderer hinzukommt) als normal empfunden und in das Verhaltensrepertoire der Kinder aufgenommen. Ihnen wird prosoziales Verhalten vorgelebt, mit dem ihnen implizit vermittelt wird, daß die Würde eines Menschen nicht von seiner Nationalität oder seinen Fertigkeiten abhängt.

Lerntheoretisch kann man die Eltern auch als Modell bezeichnen, von denen die Kinder wesentliche Verhaltensweisen, aber auch Verhaltensstörungen, lernen.

„Auf der Basis konstitutioneller Gegebenheiten, deren Bedeutung nicht übersehen wird, führen Lernvorgänge in allen Altersphasen hauptsächlich nach den Prinzipien des klassischen Konditionierens, des operanten Konditionierens und des Imitations- oder Modell-Lernens zum Aufbau [Aufbau; die Verf.] und zur Modifikation von Verhaltensweisen.“ (MYSCHKER 1999, 157)

Eltern und/oder Erzieher, die im Umgang mit Kindern sehr bzw. zu streng sind, restriktiv durchgreifen und z.B. Schläge regelmäßig als pädagogisches Mittel einsetzen, suggerieren ihrem Kind:

1. Schlagen ist ein legitimes Instrument, um sich durchzusetzen.
2. Kinder sind weniger wert, denn sie dürfen – im Gegensatz zu Erwachsenen – geschlagen werden.
3. Kinder sind schlecht und unzulänglich, denn sie brauchen Schläge.
4. Alternative Problemlösungsstrategien gibt es nicht.

Durch amerikanische und deutsche Untersuchungen hat sich gezeigt, daß „Kinder und Jugendliche auf emotionale Kälte und Abneigung mit Angst, verminderter

Selbstachtung, einer Beeinträchtigung des Selbstkonzeptes und verzögerter seelischer Reifung reagieren.“ (MYSCHKER 1999, 164) Liebe, Achtung, Verständnis, Einfühlungsvermögen sind in diesem Fall für die Kinder Lippenbekenntnisse der Eltern und bleiben Worte ohne Inhalt.

So kann man feststellen: „Erwachsene selbst sind häufig ... eine nicht versiegende Quelle des Lernens von unerwünschten aggressivem Verhalten für Kinder und Jugendliche.“ (TAUSCH/TAUSCH, 40) Dieser Tatsache sind sich viele Erwachsene offenbar nicht ausreichend bewußt.

Exkurs: Bei der permanent steigenden Anzahl von massiven Verhaltensauffälligkeiten fällt es zunehmend schwerer, von rein familiär begründeten Problemen zu sprechen.

„Man muß nämlich fragen, wessen Verhalten da im Grunde gestört ist – und ob denn auffälliges Verhalten eines solchen Kindes nicht gerade ein gutes Zeichen dafür ist, daß das Kind eben noch nicht ganz aufgegeben hat, sondern sich noch dagegen wehrt, wie man mit ihm umgeht oder umgegangen ist.“ (MEHRINGER, 11)

Es muß deshalb vielmehr geprüft werden, ob es sich nicht um ein zentrales und gesellschaftlich bedingtes Phänomen handelt. Leistungsorientierung, Konsumgesellschaft, steigende Individualisierung und Emanzipation oder veränderte Familienstrukturen sind einige Schlagworte, die in diesem Zusammenhang von Bedeutung sein könnten. Dies an dieser Stelle zu vertiefen, würde aber zu weit führen.

Festzuhalten bleibt jedoch: „Das Erleben und Verhalten von Personen wird bedeutsam beeinflusst und ändert sich dadurch, daß sie das Verhalten anderer Personen wahrnehmen.“ (TAUSCH/TAUSCH, 31) Dieses läßt drei wichtige Schlüsse für den Umgang und die pädagogische Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern zu:

1. Es wird deutlich, daß Kinder große Teile ihres Verhaltensrepertoires von ihren Bezugspersonen gelernt bzw. übernommen haben und Verhalten nicht ausschließlich genetisch bedingt ist. Daraus ergibt sich, daß auch verhaltensauffällige Kinder erziehungsfähig und im ganz besonderen Maße erziehungsbedürftig sind.
2. Es besteht die Möglichkeit, wenn der Pädagoge selbst Vorbild- oder Modellfunktion für das verhaltensauffällige Kind übernehmen kann, dadurch wünschenswerte Verhaltensmuster zu vermitteln. Allerdings setzt dies eine tragfähige Beziehung zwischen dem Pädagogen und dem Kind voraus.
3. Die Wahrnehmung des Kindes ist von zentraler Bedeutung. Nur die Wahrnehmung und Erfahrung neuer, alternativer Verhaltensstrategien kann das Kind befähigen, sein Verhaltensrepertoire angemessen zu erweitern. Allerdings muß hierbei berücksichtigt werden, daß die Wahrnehmung des Kindes selektiv ist, von seiner Persönlichkeit und seinem Selbstkonzept abhängt. Es kann nur das wahrnehmen, was es bisher gelernt hat. Zuneigung, Akzeptanz und Anerkennung von Erwachsenen sind ihm jedoch meist fremd und dadurch nicht annehmbar.

Diesen Teufelskreis zu unterbrechen, ist die wichtigste Aufgabe im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern. Deshalb kommt der Beziehungsarbeit bei der pädagogischen Förderung Verhaltensauffälliger große Bedeutung zu, ist aber, aufgrund der psychischen Situation der Betroffenen, ausgesprochen schwierig. Die Beziehungsgestaltung und -qualität (vgl. Kap. 6.2.3) stellt den zentralen Ansatzpunkt für die Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern dar.

4.4 Förderliche Verhaltensformen

Tausch/Tausch benennen vier förderliche Dimensionen, die – wenn sie permanent und gleichzeitig im Umgang mit Kindern gelebt werden – insbesondere Selbstachtung und ein günstiges Selbstkonzept fördern. „Ferner fördern sie ein Zusammenleben mit den psychosozialen Grundwerten Selbstbestimmung, Achtung der Person, soziale Ordnung und ein Lernen von hilfreichen zwischenmenschlichem Verhalten.“ (TAUSCH/TAUSCH, 111)

In Anlehnung an Carl Rogers sehen sie

- Achtung und Wärme
- einführendes Verstehen
- Echtheit
- förderndes und nicht-dirigierendes Handeln

als „notwendige und weitgehend hinreichende Bedingung für die Förderung der konstruktiven Persönlichkeitsentwicklung in zwischenmenschlichen Beziehungen“ (TAUSCH/TAUSCH, 101) an.

Darüber hinaus sehen sie den Grund für die beeinträchtigte Persönlichkeitsentwicklung und das unbefriedigende Zusammenleben darin, daß Millionen von erziehenden Erwachsenen, Eltern, Lehrern und Erziehern diese vier Dimensionen in so geringem Ausmaß leben (vgl. TAUSCH/TAUSCH, 102).

Die vier Dimensionen entsprechen wesentlich dem Verhalten, das sich Kinder und Jugendliche von den Erwachsenen und diese sich ebenfalls von ihren erwachsenen Partnern wünschen. Die Haltung und Aktivitäten der vier Dimensionen entsprechen weitgehend der von vielen Menschen angestrebten humanen Lebensqualität (vgl. TAUSCH/TAUSCH, 103). Aber nicht nur Kinder wünschen sich dieses Verhalten von ihren Eltern, sondern gerade auch Eltern von verhaltensauffälligen Kinder wünschen sich, daß ihre Kinder sich so verhalten.

Entsprechend des lerntheoretischen Modells liegt der Schluß nahe, daß Eltern, die ihren Kindern mit Achtung, Empathie, und Echtheit entgegengetreten, dieses Verhalten auch ihren Kindern vermitteln.

Die Auswirkung dieser Verhaltensformen als Grundhaltung der Erziehung und die tatsächlichen positiven Effekte auf die Entwicklung der Kinder sind von Tausch/Tausch empirisch nachgewiesen und in ihrem Werk „Erziehungspsychologie“ detailliert dargestellt worden.

4.4.1 Achtung und Wärme

„Die Selbstachtung – das Selbstkonzept – einer Person wird wesentlich gefördert oder beeinträchtigt durch das Ausmaß an Achtung oder Mißachtung, das sie von anderen, für sie bedeutsamen Personen erfährt.“ (TAUSCH/TAUSCH, 51f) Auf die Bedeutung des Selbstkonzeptes im Zusammenhang mit Verhaltensstörungen ist bereits in Kapitel 3.1 hingewiesen worden. Achtung und Wärme sind erheblich förderlich für die Persönlichkeitsentwicklung und für die seelische Gesundheit.

„Ein emotional warmes, akzeptierendes Verhältnis zwischen Eltern und Kind ist auch außerordentlich bedeutsam für den Prozeß der Identifikation, der die Normeninternalisierung und damit ein sozialadäquates Leben ermöglicht.“ (MYSCHKER 1999, 156)

Kennzeichen einer von Achtung und Wärme geprägten, förderlichen Umgangsweise sind z.B. (vgl. TAUSCH/TAUSCH, 120):

- den Anderen wertschätzen, an ihm Anteil nehmen
- ihm Geltung schenken, ihn anerkennen, ihn willkommen heißen
- mit ihm freundlich und herzlich umgehen
- ihn liebevoll, zärtlich und rücksichtsvoll behandeln
- ihm vertrauen
- sich ihm gegenüber öffnen, ihm nahe sein
- zu ihm halten, ihn beschützen und trösten

Bedeutsam ist, daß Achtung und Wärme nicht an Bedingungen (z.B. gutes Benehmen, schulische Leistungen etc.) gebunden sein dürfen (vgl. TAUSCH/TAUSCH, 130), sondern Kindern in jedem Fall entgegengebracht werden müssen. Mehringer (17) stellt dazu fest:

„Aber was diese Kinder ... vor allem brauchen, ist dies: Menschen, die sie so wie sie jetzt sind, als ganze Kinder wahrnehmen, die sie annehmen und mögen – und einen Lebensraum ... mit dieser Atmosphäre des Akzeptiertwerdens.“

4.4.2 Einführendes Verstehen

Einführendes Verstehen bzw. Empathie beschreibt den Versuch des Erwachsenen, sich in die Gefühlswelt des Kindes einzufühlen. Es ist nach TAUSCH/TAUSCH (178) klar abzugrenzen von einem „bewertenden Diagnostizieren“ oder „analysierenden Erklären“, die heute eher im Mittelpunkt des Verstehens sind.

Die Sinnhaftigkeit dieser Verhaltensweise basiert auf der Erkenntnis, daß jede Person in ihrer eigenen inneren Erlebenswelt lebt, die ihr Verhalten und ihr Selbstkonzept entscheidend (positiv oder negativ) beeinflusst und erklärt. „Eine Person lebt danach, wie sie ihre Umwelt und sich selbst wahrnimmt.“ (TAUSCH/TAUSCH, 178)

Nur wenn man versucht, sich in dieses Erleben einzufühlen, kann es gelingen, die Verhaltensauffälligkeiten zu verstehen und nicht einfach kategorisch zu verurteilen. Dies ist die notwendige Grundlage für eine Trennung von Tat und Person, die es ermöglicht, auch Schwerstverhaltensauffällige mit Respekt und Würde zu behandeln, statt sie wegen ihres inakzeptablen Verhaltens abzulehnen.

Diese Haltung ist gekennzeichnet durch „... ein sensibles, einführendes, vorurteilsfreies, nicht-wertendes und genaues Hören der inneren Welt des anderen.“ (TAUSCH/TAUSCH, 179) Durch einen solchen Umgang erlebt das Kind sein Gegenüber als einen geduldigen und ihn akzeptierenden Partner (vgl. TAUSCH/TAUSCH, 180).

Zum einen kann dies zu einer subjektiven Erleichterung und Klärung des inneren Erlebens führen, zum anderen hat es auch positiven Einfluß auf das Selbstwertgefühl. Wenn man dem Kind vermitteln kann: „Ich verstehe dich, mag dich und akzeptiere dich, so wie du bist“, dann fällt es auch dem Kind wesentlich leichter, sich zu mögen und ein positives Bild von sich zu entwickeln.

4.4.3 Echtheit

„*Echtheit* bedeutet in erster Linie: Äußerungen, Verhalten, Maßnahmen, Gestik und Mimik einer Person stimmen mit ihrem inneren Erleben, ihrem Fühlen und Denken überein.“ (TAUSCH/TAUSCH, 214; Hervorhebungen im Text)

Diese Menschen verstecken sich nicht hinter einer Fassade (Professionalität, Zurückhaltung, Höflichkeit), sondern treten so auf, wie sie sind. Sie leben die Gefühle, die sie empfinden (vgl. TAUSCH/TAUSCH, 220).

Kennzeichen von Echtheit und Aufrichtigkeit im zwischenmenschlichen Umgang sind u.a. (vgl. TAUSCH/TAUSCH, 215):

- sich so zu geben, wie man wirklich ist
- sich ohne professionelles oder routinemäßiges Gehabe zu geben
- sich aufrichtig, ungekünstelt und natürlich zu verhalten
- keine Rolle zu spielen

Echtheit ermöglicht den Aufbau von Vertrauen zum Gegenüber, zur eigenen Wahrnehmung und bietet dem Kind klare Strukturen, an denen es sich orientieren kann.

4.4.4 Förderndes und nicht-dirigierendes Handeln

„Diese Tätigkeiten einer Person sind die Folge ihrer gleichzeitigen Haltung von einfühlendem Verstehen, Achtung-Wärme sowie von Echtheit und stehen in Übereinstimmung mit diesen.“ (TAUSCH/TAUSCH, 244)

Sie sind sozial reversibel, was bedeutet, daß Kinder sich gegenüber Erwachsenen in ähnlicher Weise verhalten dürfen, ohne gegen die Achtung des Erwachsenen zu verstoßen. Sie werden im Gegenteil als wünschenswerte und förderliche Verhaltensweisen angesehen und bereichern die Beziehung.

Es sind Aktivitäten für das Kind, die mit ihm zusammen gemacht werden und nicht gegen das Kind gedacht sind. Zwischen Kind und Erwachsenen besteht Übereinstimmung über den positiven Wert dieser Aktivitäten. Sie erleichtern und fördern das selbständige selbstverantwortliche Lernen, setzen selbstbestimmte Tätigkeiten und Kreativität frei und sind für alle Beteiligten förderlich (vgl. TAUSCH/TAUSCH, 245). Einige Beispiele (vgl. TAUSCH/TAUSCH, 247) für fördernde und nicht-dirigierende Tätigkeiten sind im einzelnen:

- sich für den anderen verfügbar halten
- Angebote machen und Anregungen geben
- mit ihm gemeinsame Aktivitäten ausüben
- dem anderen Rückmeldung geben, ihm klärende Konfrontationen ermöglichen
- mit ihm gemeinsame gefühlsmäßig bereichernde Erlebnisse machen

Ausgangspunkt des folgenden Kapitels sind die Fragen, ob Eltern und Erzieher diese förderlichen Verhaltensformen den Kindern – insbesondere verhaltensauffälligen – in ausreichendem Maße entgegenbringen bzw. entgegenbringen können und ob Hunde sie nicht in diesem Bemühen sinnvoll unterstützen können?

5 Aufgaben der Hunde in der Canepädagogik

„Die Tiere sollen uns helfen, die Schmerzen menschlicher Zivilisation zu ertragen.“
(KÖRNER, 208)

5.1 Erziehung mit dem Hund

Die Anforderungen, die die Arbeit und der Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern an den Pädagogen stellen, sind hoch.

Ein Problem liegt in der schwierigen Erreichbarkeit des Klientels. Die heilpädagogische Theorie fordert, Kinder zu verstehen bevor man sie erzieht (vgl. Kap. 1.3). Wie soll man aber bei aller Fach- und Handlungskompetenz ein Kind verstehen und kennen lernen, wenn dieses sich dagegen wehrt und jegliche pädagogische Unterstützung ablehnt, zu Terminen nicht erscheint oder so „therapieerfahren“ ist, daß man zum eigentlichen Kern seiner Probleme nicht vordringen kann?

Spezifisches Kennzeichen verhaltensauffälliger Kinder ist vielfach, daß sie aufgrund ihrer Erfahrungen mit ihren Bezugspersonen (Eltern, Lehrer und Therapeuten) für fremde Menschen nicht mehr zugänglich sind. Sie blocken neue Beziehungsangebote meist kategorisch ab (vgl. KÖRNER, 201), da ihre Biographien durch häufige Beziehungsabbrüche und eine Vielzahl von erfolglosen Hilfsmaßnahmen gekennzeichnet sind. Köhn (63f) schreibt dazu:

„Schon immer gilt der Umgang mit ‚verhaltensgestörten‘ Kindern und Jugendlichen als besonders schwierig oder sogar als ‚unmöglich‘. Die scheinbare Bindungslosigkeit und Unfähigkeit zur Beziehungsaufnahme und Beziehungsgestaltung ... lehren manchen Pädagogen das Fürchten und machen ihn hilflos in seinem erzieherischen Vermögen. Solche Kinder und Jugendlichen verschließen sich zumeist auch allen klassischen Therapiemethoden und werden daher ... zu ‚therapieresistenten‘ Objekten gemacht.“

Sie gelten also in der Praxis als beziehungsunfähig und nicht erreichbar. Unter Berücksichtigung der Tatsache, daß der Mensch als soziales Wesen auf soziale Bindungen essentiell angewiesen ist (vgl. FENGLER/JANSEN, 191), wird offensichtlich, in welcher aussichtslosen Situation sich diese Kinder befinden. Auf die entscheidendste Umweltbedingung für die psychische Gesundheit und Lebensqualität des Menschen – die zwischenmenschlichen Beziehungen – können die Kinder nicht mehr zurückgreifen (vgl. TAUSCH/TAUSCH, 13).

Das zentrale Problem der Betroffenen ist, daß sie ohne entsprechend qualifizierte Hilfe aus ihrer Außenseiterrolle nicht mehr hinaus kommen. „Wer bringt, wenn es ihm schlecht geht, die Kraft auf, sein Verhalten von Grund auf zu ändern?“ (KUSZTRICH, 72) Andererseits können sie aber, aufgrund ihrer Erfahrungen, fremde Hilfe nicht annehmen (vgl. FENGLER/JANSEN, 210).

Auch wenn dies theoretisch bekannt ist, kann man praktisch nichts erreichen – nicht erziehen – wenn es nicht gelingt, die Kinder für uns (Pädagogen) zu interessieren und mit ihnen in Kontakt zu treten.

Ein weiteres Problem stellen die hohen fachlichen und menschlichen Anforderungen an die Persönlichkeit des Pädagogen dar.

- Er soll eine enge, freundschaftliche und vertrauensvolle Beziehung zu den Kindern aufbauen und gleichzeitig professionelle Distanz wahren.

- Er soll im Umgang mit den Kindern echt und authentisch handeln, aber immer pädagogisch reflektiert und teamkonform.
- Er soll den Kindern mit Achtung, Wärme und einführend verstehend gegenüber-treten, die ihn unter Umständen beleidigen, bestehlen und/oder tätlich angreifen.

Schließlich ergeben sich weitere Schwierigkeiten aus seinem doppelten Mandat (vgl. GRÖSCHKE, 103). Einerseits versteht er sich in seiner Berufung meist als Anwalt des Kindes. Andererseits ist er professioneller Lohnerzieher, der weisungsgebunden, rechenschaftspflichtig, ziel- und erfolgsorientiert innerhalb fester Strukturen oder Institutionen arbeiten muß.

„Der Heilpädagoge ... muß ... immer aufs neue eine kritische Balance austarieren zwischen zweckfunktional geregelten Strukturbedingungen der Institution, die ihn beschäftigt und den personalen Ansprüchen auf Zuwendung, Emotionalität ...“ (GRÖSCHKE, 103)

Daraus resultieren oft sehr konfliktreiche Erwartungshaltungen:

- Der Pädagoge soll/muß schnell und zielorientiert Beziehungsarbeit leisten, die aber gerade nicht schnell zu leisten ist (vgl. Kap. 6.2.3 und 6.2.4).
- Er befindet sich ständig in einem Rollenkonflikt, da er gleichzeitig Vertrauensperson für das Kind und den „unsichtbaren Dritten“ (Arbeitgeber, Kollegen, Kostenträger, Eltern u.a.) sein muß (vgl. GRÖSCHKE, 104).

Diese Anforderungen führen nicht selten an die Grenzen menschlicher Belastbarkeit und Leistungsfähigkeit (Burnout-Syndrom). Um diesem schwierigen Praxisfeld trotzdem entsprechen zu können, kann der Hund den Pädagogen bei seiner Arbeit sinnvoll und effektiv unterstützen.

Erziehung *mit* dem Hund meint also, daß der Pädagoge mit dem Hund zusammen als Team arbeitet, um dem Erziehungsauftrag unter den erschwerten Bedingungen gerecht werden zu können. Auf welche Art der Hund die pädagogische Arbeit des Pädagogen unterstützen kann, wird im folgenden dargelegt.

5.1.1 Hunde als pädagogisches Medium

Im Hinblick auf die pädagogische Erreichbarkeit verhaltensauffälliger Kinder kann der Hund als Medium fungieren, um die notwendige Beziehung zwischen dem Kind und dem Pädagogen zu ermöglichen. Hunde üben oft einen erheblichen Aufforderungscharakter auf Kinder aus und werden meist mit positiven Gefühlen verbunden. Wie kommt das?

Von klein auf begleiten Tiere den Weg, die Entwicklung von Kindern. Teddybären und andere Kuschtiere sind die ersten Übergangsobjekte (vgl. GREIFFENHAGEN, 182), die dem Kind die Trennung von Bezugspersonen erleichtern. In Kinderbüchern, Märchen, Zeichentrickfilmen und Kinderzeitschriften sind Tiere die zentralen Hauptfiguren und die Helden der Kinder. Erste Familien- und Schulausflüge führen in den Zoo oder Zirkus. Aufgrund dieser Erfahrungen – Konditionierung – verbinden viele Kinder mit Tieren sehr positive Erinnerungen, Gefühle und Erwartungen und treten ihnen offen, interessiert und vertrauensvoll gegenüber. „Tiere machen für Kinder – das ist keine Frage – einen entscheidenden Teil ihrer Lieblingswelt aus.“ (BERGLER 1994, 17)

Insbesondere Hunde spielen in diesem Zusammenhang eine große Rolle. Susi und Strolch, Tim und Struppi, Boomer, Kommissar Rex und nicht zuletzt Lassie, um nur einige zu nennen, sind den Kindern gut bekannte Figuren (vgl. OLBRICH b, 1). Sie sind ein ganz selbstverständlicher Bestandteil ihrer Sozialisation.

Für die Canepädagogik werden das natürliche Interesse, die positive Grundhaltung und die unvoreingenommene Offenheit der Kinder Hunden gegenüber instrumentalisiert, um über den „Umweg Hund“ in Kontakt mit ihnen treten zu können. Der Hund fungiert als Mittler bzw. Brücke zwischen Kind und Pädagoge, die die angestrebte pädagogische Arbeit mit diesen Kindern ermöglichen soll.

Der Hund „entläßt“ den Canepädagogen aus der unvorteilhaften Rolle des Erziehers und macht ihn zum Hundefreund, zum Hundebesitzer, der es Kindern ermöglicht, in ihrer Freizeit mit Hunden spielen zu können.

Dem Hund kann es möglich sein, aus einer gestörten menschlichen Zweierbeziehung **(A)** langsam ein funktionierendes und interaktives Dreiecksverhältnis **(B)** herzustellen.

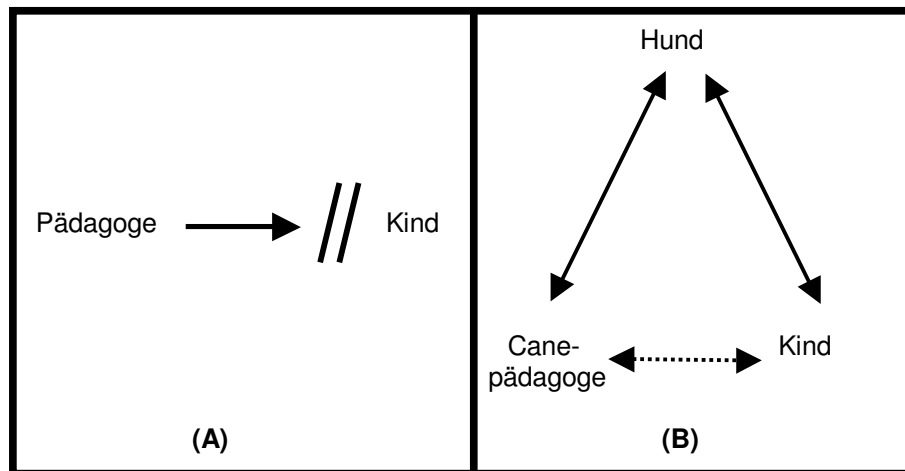


Abb. 1: Hunde als Vermittler

Greiffenhagen (169) schildert in diesem Zusammenhang einen Praxisfall des amerikanischen Psychologen und Kindertherapeuten Boris Levinson, der als Beispiel dafür dienen soll, daß über das Tier eine Verbindung von Mensch zu Mensch entstehen kann.

„Zunächst spielte das Kind einige Sitzungen lang mit dem Hund. Allmählich übertrug der Junge seine Zuneigung zu dem Hund auf dessen Herrn und ließ Levinson mitspielen. Nach und nach gewann Levinson immer mehr Einfluß auf den Jungen, und schließlich wurde das Kind, das sich zuvor so vielen anderen Behandlungsversuchen widersetzt hatte, für konventionelle therapeutische Maßnahmen zugänglich.“

Levinson bezeichnet die Hunde deshalb als „soziale Katalysatoren“, die den sozialen Kontakt zu einem immer größer werdenden Kreis von Menschen ermöglichen (vgl. OLBRICH c, 9).

Hunde sind also nicht als Ersatz für Pädagogen oder Therapeuten zu sehen, sondern sollen die Arbeit erleichtern. Man kann sie vielmehr als Assistenten verstehen, die mit dem menschlichen Erzieher kooperieren, ihm seine Arbeit ermöglichen.

Während Pädagogen Bestandteil der ausgrenzenden und stigmatisierenden Gesellschaft sind und deshalb abgelehnt werden, kann der Hund als natürlicher Bestandteil der kindlichen Lebenswelt Türen öffnen.

5.1.2 Hunde als bessere Erzieher?

Die Frage, ob Hunde die besseren Erzieher sind, kann als Provokation oder Beleidigung aufgefaßt werden. Tatsache ist, daß Hunde den oben dargelegten schwierigen erzieherischen Anforderungen genügen können. Daß dies nicht nur eine haltlose These ist, sondern tatsächlich von Kindern oft so empfunden wird, hat Bergler durch

Kinderbefragungen belegt. Das Untersuchungsergebnis wird im folgenden dargestellt (vgl. BERGLER 1994, 39).

Beziehung Kind – Hund

Anzahl der Nennungen in Prozent (n = 300)

Wenn ich von der Schule heimkomme, freut sich mein Hund und begrüßt mich.	98%
Es macht mir viel Spaß, mit meinem Hund zu spielen.	96%
Mit meinem Hund habe ich immer viele schöne und auch lustige Erlebnisse.	95%
Ich freue mich immer auf meinen Hund, weil ich meine, daß er sich auf mich freut.	95%
Meinem Hund kann ich alles erzählen.	87%
Mein Hund ist immer für mich da.	86%
Wenn mein Hund bei mir ist, fühle ich mich nie einsam oder allein.	84%
Mein Hund hört mir immer zu.	81%
Ein Hund kann nicht so böse sein wie ein Mensch.	77%
Wenn mein Hund bei mir ist, fühle ich mich sicher und habe keine Angst.	76%
Mein Hund tröstet mich, wenn ich traurig bin oder Sorgen habe.	74%
Mit meinem Hund fühle ich mich stark.	70%
Mein Hund versteht mich besser als so mancher Erwachsene.	70%
Mein Hund ist mein bester Freund.	62%

Dieses Untersuchungsergebnis bildet die Grundlage für die weiteren Ausführungen. Gegenstand der Untersuchung war die Frage, was an Hunden besser sei als an Erwachsenen. In der Aufstellung werden die Eigenschaften und Verhaltensweisen, die Kinder bei den Erwachsenen oft vermissen und deshalb an ihrem Hund besonders schätzen, aufgeführt.

„Kinder halten uns in diesen Aussagen einen ‚Spiegel‘ erwachsenen Fehlverhaltens vor Augen, der uns nachdenklich stimmen müßte; dies um so mehr, als in der Erwachsenenkritik letztlich auch wesentliche Ursachen für kindliche Fehlentwicklungen im weitesten Sinne erkennbar werden.“ (BERGLER 1994, 39)

Das Untersuchungsergebnis macht deutlich, daß sich Kinder nach den empfohlenen förderlichen Verhaltensformen (vgl. Kap. 4.4) sehnen und diese bei den Erwachsenen nicht in ausreichendem Maße erfahren. Für bereits auffällig gewordene Kinder gilt dies in ganz besonderer Weise. Diese Unterversorgung – das Fehlen von Achtung, Wärme, Empathie, Echtheit – im kindlichen Alltag kann durch den Umgang mit Hunden offenbar aufgefangen werden.

Gerade darin liegt ein weiterer wesentlicher Ansatzpunkt für den Einsatz eines Hundes in der pädagogischen Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern. Statt den Fehler in den Mittelpunkt zu stellen, bietet Canepädagogik – entsprechend der heilpädagogischen Forderung – die Möglichkeit, das Fehlende über den Hund (zumindest teilweise) zu kompensieren.

Denn:

I. Hunde begegnen verhaltensauffälligen Kindern mit **Achtung** und **Wärme**!

Sie stehen den als verhaltensgestört etikettierten Kindern vorurteilsfrei gegenüber, gehen freundlich, offen und auf ganz natürliche Weise auf sie zu. „Tiere akzeptieren den Menschen bedingungslos“ (KUSZTRICH, 9) und unterscheiden nicht zwischen gut und böse; sie behandeln alle Menschen gleich (vgl. KUSZTRICH, 153) und passen sich ihrem Gegenüber an. Schulischer Erfolg, gutes Benehmen oder gepflegte Umgangsformen sind für Hunde keine Voraussetzung, ein Kind zu mögen. „Tiere kennen die zivilisatorischen Normungen des Verhaltens nicht.“ (OLBRICH a, 9)

Betrachten wir noch einmal einige Merkmale einer von Achtung und Wärme geprägten Haltung (vgl. Kap. 4.4.1). Kindern Geltung schenken, sie willkommen heißen, freundlich und herzlich miteinander umgehen usw. sind dafür Kennzeichen. Auch noch so engagierten Pädagogen fällt es (verständlicherweise) schwer, diesen Ansprüchen bei massiv auffälligen Kindern gerecht zu werden. Hunde dagegen haben keine Probleme, Schulverweigerer immer wieder freundlich zu begrüßen oder von der Polizei aufgegriffene Kinder herzlich willkommen zu heißen!

98% der Kinder genießen es von ihren Hunden nach der Schule begrüßt zu werden, 95% freuen sich auf ihren Hund, weil sich dieser auf sie freut, und 74% heben hervor, daß sie von ihrem Hund getröstet werden. Hunde vermitteln Kindern also die Gefühle, die ihnen gut tun, die sie brauchen und die ihnen fehlen. Hunde können eine große Chance für verhaltensauffällige Kinder sein. Bergler (1994, 44) schreibt dazu:

„Die Bedingungen für ein optimales Beziehungserleben könnten nicht besser sein: Man erlebt den Hund als immer anwesend, immer für Ansprache aufgeschlossen, ... man begegnet ihm mit hoher Sympathie und Vertrautheit, fühlt sich sicher und geborgen; ... die Beziehung wird weitgehend als konfliktfrei erlebt.“

II. Der Hund verhält sich **einfühlend** und **verstehend**!

Alles, was Kinder erzählen wollen und können, ist für sie wichtig. Nehmen Erwachsene dies nicht ernst, weil sie keine Zeit haben, beruflich eingespannt sind oder sie es für unwichtig halten, dann fühlen sich Kinder wenig verstanden, ärgern sich und reagieren affektiv (vgl. BERGLER 1994, 45).

Einem Hund können Kinder alles erzählen (87%), er hört ihnen immer zu (81%) und sie fühlen sich von ihm verstanden (70%), akzeptiert und brauchen darüber hinaus keine Angst vor negativen Reaktionen zu haben. Tiere können zwar nicht sprechen, aber sie können sehr gut zuhören und auch verstehen (vgl. KUSZTRICH, 8).

„Das aufmerksame, in Mimik und Körpersprache verständnisvoll teilnehmende Zuhörenkönnen von Hund und Katze, das Zuhören eines stummen »Gesprächspartners«, der uns Menschen nicht durch Widerworte ... verunsichert, ermöglicht dem menschlichen Partner eine befreiende, entlastende, entspannende und deshalb heilsame Selbstäußerung.“ (KUSZTRICH, 93; Hervorhebungen im Text)

Darüber hinaus erfahren die Kinder das Gefühl, einen Vertrauten, einen Freund (62%) zu haben, der sie nicht für ihr Verhalten sanktioniert oder verurteilt, sondern ihnen bedingungslos zur Seite steht. Gerade verhaltensauffälligen Kindern fehlt dieses Gefühl, welches aber durch den Umgang mit Hunden kompensiert werden kann.

III. Das Verhalten von Hunden ist **echt**!

Der Hund ist immer eindeutig und nicht zwiespältig. Die Freude des Hundes über seinen Herrn ist nicht gespielt, niemals eine Täuschung. Tiere haben keine Hintergedanken. 70% der Kinder sagen sogar, daß der Hund nicht so böse ist wie ein

Mensch. Außerdem geben Tiere eindeutig zu erkennen, wo ihre Grenzen liegen (vgl. KÖRNER, 202f).

Hunde verhalten sich immer so, wie es ihrem momentanen Empfinden entspricht. Sie zeigen ihre Gefühle, Freude oder Angst unmittelbar und eindeutig (vgl. OLBRICH b, 3). Es gibt keine Diskrepanz zwischen Wort und Tat, wie es häufig bei Erwachsenen der Fall ist. Die Kinder verstehen durch die Authentizität der Hunde, daß bestimmte Verhaltensweisen oder Situationen (z.B. Schreien/Krach) beim Hund zu bestimmten Reaktionen (Angst) führen.

Dies sensibilisiert sie für ihr eigenes Verhalten und erzieht sie zu bewußtem, verantwortungsvollem und vorausschauendem Agieren, da die Auswirkungen ihres Verhaltens auf den Hund von ihm unmittelbar durch seine Reaktionen gespiegelt werden (Schreien führt zur Abkehr, Locken führt zu Nähe). So wird das Kind durch den Hund automatisch und spontan in seinem Verhalten verstärkt (vgl. BERGLER 1986, 67).

Schließlich führt das echte und authentische Verhalten des Hundes dazu, daß das Kind seine Verantwortung für sein Verhalten erkennt. Durch die Zuneigung und das Interesse am Hund ist das Kind gewillt, sich im Umgang mit ihm Mühe zu geben. Diese Mühe wird wiederum vom Hund umgehend durch entsprechendes Verhalten belohnt.

IV. Der Hund verkörpert förderndes und nicht-dirigierendes Verhalten!

Kennzeichen des fördernden und nicht-dirigierenden Verhaltens ist, daß Achtung, Wärme, Empathie und Echtheit gleichzeitig verwirklicht werden. Hunde personifizieren dieses Verhalten. Dies wird deutlich, wenn man die Merkmale (vgl. Kap. 4.4.4) mit dem dargestellten Untersuchungsergebnis der Kinderbefragung vergleicht.

Ein Hund ist immer für ein Kind verfügbar (er geht nicht zur Arbeit), macht ihm durch sein Verhalten (z.B. Ball bringen) Angebote, gibt dem Kind durch seine Reaktionen unmittelbare Rückmeldung, verschafft ihm Gelegenheit, zahlreiche gemeinsame Aktivitäten auszuüben und ermöglicht dem Kind immer wieder, mit ihm gemeinsam gefühlsmäßig bereichernde Erlebnisse zu machen.

Die Lebensqualität verhaltensauffälliger Kinder ist aufgrund der bestehenden psychischen Konflikte (durch die personale und soziale Insuffizienz) stark eingeschränkt. Eine Umfrage macht deutlich, daß die attraktive Vielfalt von Erlebnis- und Verhaltensmöglichkeiten (Spielen, Streicheln, Unterhalten etc.) mit Hunden ein Optimum an kindlicher Lebensqualität vermittelt (vgl. BERGLER 1994, 37). Darin liegt eine große Chance für diese Kinder.

Abschließend kann man festhalten: Hunde sind sehr gute Erzieher, da es ihnen durch ihre Natur leichter fällt, sich so zu verhalten, wie es sich Eltern, Erzieher oder Therapeuten von sich und anderen oft nur wünschen können. Warum sollte man diese „tierischen“ Fähigkeiten nicht pädagogisch sinnvoll nutzen?

5.2 Erziehung durch den Hund

Aus den guten erzieherischen Fähigkeiten der Hunde ergibt sich die Frage, was sie den Kindern vermitteln können. Welche Möglichkeiten haben Hunde – im Vergleich bzw. Gegensatz zum Erwachsenen – auffällig gewordene Kinder in ihrer Entwicklung zu fördern und in ihrem Verhalten positiv zu beeinflussen? Wodurch können sie ihnen bei ihrer erschwerten Sozialisation helfen?

5.2.1 Befriedigung essentieller Bedürfnisse

Nach übereinstimmender Ansicht vieler Fachleute sind die menschlichen Bedürfnisse von großer Bedeutung für die Entwicklung des Gesamtverhaltens (vgl. FENGLER/

JANSEN, 196). Nach Fengler/Jansen (197) kann man zwischen *vitalen* (Erhaltung, Erweiterung, Ausgestaltung des Lebens), *geistigen* (Gut-Sein, Sittlichkeit, Wahrheit), *individuellen* (Sicherheit, Beachtung, Anerkennung) und *sozialen* Bedürfnissen (Zugehörigkeit, soziale Bindung, Liebe) unterscheiden. Bei verhaltensauffälligen Kindern liegt häufig eine unangemessene (zu starke/zu schwache) Bedürfnisbefriedigung vor, die sich in der personalen und sozialen Insuffizienz manifestiert.

Hunde dienen den *vitalen* Bedürfnissen, indem sie Kindern Spaß (96%) und lustige Erlebnisse (95%) vermitteln und für sie die besten Freunde sind (62%). Dem *geistigen* Wunsch nach Gut-Sein kommt der Hund dadurch entgegen, daß er das Kind aus der Außenseiterrolle entläßt, so daß es sich nicht entsprechend seiner ihm zugeschriebenen Rolle auffällig verhalten muß. Im Umgang mit dem Hund darf es gut sein. Daß Hunde das *individuelle* Verlangen nach Sicherheit (76%) etc. befriedigen können, wurde in Kapitel 5.1.2 beschrieben. Die *sozialen* Wünsche wie Zugehörigkeit, soziale Bindung und Liebe erfüllt der Hund durch seine Zuneigung, das entgegengebrachte Vertrauen und durch seine oben beschriebene Rolle als sozialer Vermittler.

Anhand der dargestellten Untersuchungsergebnisse wird deutlich, daß durch Hunde die kindlichen Bedürfnisse befriedigt werden können, deren Unterversorgung häufig Anlaß der Auffälligkeiten ist.

Bei der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern erfüllen die Hunde eine Vielzahl von Wünschen, die für die Entwicklung der Kinder unerlässlich sind. Hunde sind für sie ideale Spielkameraden, vermitteln Zuneigung, Sympathie, Liebe, Schutz und Geborgenheit. Sie verhindern Einsamkeit, Langeweile und verschaffen Anerkennung bei Gleichaltrigen, vorbehaltlose Akzeptanz und Zeitvertreib durch abwechslungsreiche Freizeitgestaltung und leisten damit einen entscheidenden Beitrag für das Kind, sich selbst neu wahrzunehmen, sein Selbstbild zu verändern und den innerpsychischen Konflikt zu entschärfen.

„... weil Kinder ihre Heimtiere mit ‚Leib und Seele‘ lieben, können Heimtiere auch so viel bewirken.“ (BERGLER 1994, 59) Der Umgang mit Hunden ist mit intensiven Emotionen und positiven Erlebnissen verbunden, so daß das Verhalten der Kinder maßgeblich und in gewünschter Weise beeinflußt werden kann.

5.2.2 Vermittlung von Verhaltensregeln

Ein häufiges Problem ist, daß verhaltensauffällige Kinder die Normen und Werte der Gesellschaft und die daraus abgeleiteten Verhaltensregeln nicht anerkennen. Dies liegt zum einen darin begründet, daß sie, als gesellschaftliche Außenseiter oder Versager etikettiert, sich von diesen Normen nicht (mehr) angesprochen fühlen.

Darüber hinaus können sie den Sinn und Zweck der Verhaltensregeln oft nicht verstehen (vgl. KÖRNER, 206). Ordnung, Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit sind häufig nur „preußische Sekundärtugenden“ (GREIFFENHAGEN, 80), von denen sich Kinder nur eingeschränkt fühlen, ohne zu erkennen, wofür sie im menschlichen Zusammenleben wichtig sind. Der Hund ermöglicht es den Kindern, diese Verhaltensregeln mit Inhalt zu füllen. „In der Beziehung zum Tiere ... erhalten diese Tugenden einen erkennbaren Sinn: Viele Tiere fordern und belohnen Zuverlässigkeit, Ordentlichkeit und Pünktlichkeit.“ (KÖRNER, 206)

Pünktliches Füttern wird vom Hund durch eindeutiges Verhalten (z.B. Unruhe/Betteln) eingefordert und durch überschwengliche Freude quittiert. So wird das Kind für sein Verhalten positiv verstärkt und erfährt, welche Bedeutung Pünktlichkeit hat. Ihr Sinn wird durch das Verhalten des Hundes transparent und muß nicht durch Vorhaltungen oder Forderungen der Erwachsenen mühsam – meist erfolglos – vermittelt werden.

„Für ein Kind ... ist es leichter, soziale Tugenden dann zu erlernen, wenn sie nicht nur als abstrakte Forderung einer Autorität auftreten, sondern wenn sie sich im Umgang mit Tieren als praktisch und nützlich erweisen.“ (KÖRNER, 207)

Verantwortung, Toleranz, insbesondere eine Erhöhung der Frustrationstoleranz sind Ziele in der Erziehung Verhaltensauffälliger. Verbale Erklärungen, Ermahnungen oder Sanktionen sind in der Praxis nur begrenzt erfolgreich. Bessere Chancen diese Verhaltensweisen zu vermitteln – das ist auch eine Erkenntnis meines Praktikums gewesen – haben Hunde.

„Die Erfahrungen, die ein Kind im Verlauf der Erziehung seines Tieres macht, lehren es aber auch, die Eigenarten des Tieres zu akzeptieren. Dies wiederum kann zu erhöhter Toleranz, auch gegenüber seinen Schwächen, führen.“ (BERGLER 1986, 67)

Hunden etwas beizubringen, erfordert viel Ruhe, Geduld und Einfühlungsvermögen. Selten sind das die Fähigkeiten mit denen man verhaltensauffällige Kinder beschreiben würde. Was sie dazu befähigt, diese Verhalten dennoch aufzubringen, sich immer wieder im Umgang mit den Hunden zusammenzureißen, ist die Zuneigung und Liebe, die sie ihnen entgegenbringen können.

Aus der sozialen Interaktion mit dem Hund, lernen sie Verantwortung für ihr eigenes Handeln zu übernehmen. „Kinder müssen erfahren, daß sie selbst die Ursache für Erfolg und manchmal auch Mißerfolg sind; nur auf diese Art und Weise entwickeln sie auch ein Gefühl für Selbstverantwortlichkeit.“ (BERGLER 1994, 37) Olbrich (b, 7) stellt in diesem Zusammenhang fest, daß Kinder dann am meisten lernen, wenn sie selber ein anderes Kind oder ein Tier belehren.

5.2.3 Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit

Kommunikation bezeichnet den Austausch von Botschaften bzw. Informationen zwischen Personen, wobei dies sprachlich (verbal) oder/und nichtsprachlich (nonverbal) erfolgen kann (vgl. KÖCK/OTT, 371).

Die Kommunikationsfähigkeit ist im Praxisfeld der Verhaltensstörungen deshalb von so entscheidender Bedeutung, weil jede Interaktion zwischen Menschen zugleich Kommunikation ist, denn: „Man kann nicht nicht kommunizieren.“ (Watzlawick, 51) In diesem Sinne muß man Verhaltensstörungen bzw. Störungen der zwischenmenschlichen Interaktion auch als Störungen der Kommunikation verstehen. Wie man die Kommunikationskompetenz verbessern kann, ist Thema dieses Abschnitts.

Nach Watzlawick (62) werden bei der Kommunikation die digitale und die analoge Verständigung unterschieden. Die digitale Kommunikation vermittelt Informationen über Wörter bzw. Symbole; sie entspricht der verbalen Verständigung. Für die zwischenmenschlichen Beziehungen kommt „(d)em nonverbalen Kontakt ... eine existentielle Bedeutung zu“ (BERGLER 1986, 51), da auf der nonverbalen Ebene Beziehungen ausgedrückt werden. Die analoge Kommunikation nutzt Gesten, Gesichtsausdruck, Stimmodulation, Sprachmelodien, Blickkontakt, Bewegungen, Berührungen etc., um etwas auszudrücken (vgl. OLBRICH a, 6 und NOLTING/PAULUS, 59) und kann sogar das vermitteln, was mit Worten nicht mehr faßbar und ausdrückbar ist.

Die Fähigkeit zur analogen Verständigung ist die Grundvoraussetzung, um sensibel und verantwortungsvoll – empathisch – mit anderen umzugehen. Sie erst ermöglicht es, sich ohne Worte einzufühlen, Stimmungen und Bedürfnisse zu erkennen. Studien belegen, daß

„Kinder durch die Interaktionen mit einem abhängigen Heimtier schon sehr früh lernen können, die Gefühle und Bedürfnisse dieses Lebewesens zu verstehen und gleichzeitig damit auch die Gefühle und Bedürfnisse von Menschen.“ (OLBRICH b, 5)

Vielen verhaltensauffälligen Kindern fehlt eben jene ausgeprägte Sensibilität. Um diese zu kompensieren, müßten sie die Gelegenheit bekommen, Erfahrungen mit dieser Art der Kommunikation zu machen, die Feinheiten von Gestik und Mimik zu üben, um sich auch ohne Worte verständigen zu können. Diese Möglichkeit bietet sich im Umgang mit Hunden.

„Die Kommunikation mit Tieren ist ruhig. Sie läuft nicht über Worte, bestenfalls über den Tonfall. Sie nutzt die ‚uralte‘ Sprache der Augen, der aufeinander abgestimmten Bewegungen und der Berührungen.“ (OLBRICH a, 4)

Hunde können die analoge Kommunikation verfeinern. Mit ihnen können sich Kinder nur dann verständigen, wenn sie aufmerksam das Verhalten der Hunde beobachten, versuchen anhand ihrer Gestik und Mimik (z.B. Ohr- und Rutenhaltung) ihre Stimmung zu erraten und sich selbst in ihrem Verhalten (Stimmelage, Lautstärke) der Sprache des Hundes anpassen. Studien (vgl. OLBRICH a, 6) haben ergeben, daß:

1. Menschen mit Tieren in ihrer Beziehung zu Mitlebewesen sensibler, ganzheitlicher sind.
2. Kinder, die mit einem Tier zusammenleben, von Freunden häufiger bei Freizeitaktivitäten gewählt werden.
3. Kinder mit Heimtieren höhere Empathiewerte aufweisen.

Ein linear-kausaler Zusammenhang kann auch hierfür sicher nicht angenommen werden, da Verhalten immer multifaktoriell bedingt ist, aber es deutet doch einiges darauf hin, daß Hunde einen positiven Einfluß auf die Kommunikationskompetenz ausüben. Dies pädagogisch zu nutzen, indem man fehlende Möglichkeiten der analogen Kommunikation in einer hochzivilisierten und technologisierten Gesellschaft durch Freizeitgestaltung mit dem Hund ausgleicht, das ist ein Ziel der Canepädagogik.

5.2.4 Ganzheitliche Förderung

Der Hund kann im intensiven, pädagogisch begleiteten Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern eine individuelle und ganzheitliche Förderung leisten, indem er gleichzeitig positiven Einfluß auf die physische, emotionale, soziale und psychische Entwicklung ausübt. Olbrich (a, 5) schreibt dazu:

„Erhebungen bestätigten ..., daß das Zusammensein mit Tieren tatsächlich das Wohlbefinden von Menschen steigert – und das gilt ganz ausdrücklich sowohl für das körperliche als auch für das soziale und das psychische Wohlbefinden.“

Physische Entwicklung

Die physische Entwicklung von Kindern hat starken Einfluß auf das Selbstbild. Nur wenn man sich körperlich gesund, wohl und ausgelastet fühlt, seinen Körper mag, kann man selbstbewußt auftreten. „Ein Hund fordert uns zu täglichen Spaziergängen an der frischen Luft auf.“ (KUSZTRICH, 9) Er motiviert Kinder zum Spielen, Toben und zur aktiven Freizeitgestaltung. Hunde „fördern nicht Langeweile und passiven Fernsehkonsum, sondern die Phantasie, helfen zu einer interessanteren Eroberung der Umwelt, regen an zu Sport und Bewegung.“ (BERGLER 1994, 36) Sport und Bewegung fördern ein positives Körper- und Selbstbild.

Darüber hinaus erlauben Tiere selbstverständlich Körperkontakt, sei es im wilden Spiel oder sei es in so manchen kleinen Berührungen (vgl. OLBRICH b, 4). Diese Berührungen senken den Blutdruck, sowohl in den Adern dessen, der streichelt, als

auch des Gestreichelten selbst (vgl. KUSZTRICH, 72). Das hat zwei positive Auswirkungen auf verhaltensauffällige Kinder, die oft durch leichte Reizbarkeit und Unausgeglichenheit auffallen. Zum einen werden die Kinder durch das Streicheln selbst ruhiger. Zum anderen erleben sich die Kinder auch als beruhigend und angstnehmend, also auf eine Art und Weise, die ihnen in ihrem Leben bisher meist fremd war.

Emotionale Entwicklung

Die bloße Anwesenheit eines Hundes kann krankhaft nervöse oder verhaltensgestörte Kinder nachweislich beruhigen (vgl. KUSZTRICH, 45). Neben den rein körperlichen Effekten (Blutdruck, Herz-Kreislauf etc.) wird das Kind darüber hinaus auch ausgeglichener und entspannter, weil die emotionale Belastung („Mich mag sowieso niemand!“) durch die wohlwollende, liebevolle und annehmende Art des Hundes gemildert wird.

Im täglichen Umgang ist der Hund ein wesentliches Regulativ bei den vielen Alltags- ärgernissen eines Kindes. Er verhindert Gefühle wie Hilflosigkeit, depressive Stimmungslagen, Gefühle der Verzweiflung (vgl. BERGLER 1994, 47). Diese überaus belastenden Gefühle, die verhaltensauffällige Kinder in besonders hohem Maße empfinden, führen dann zu den (in Kapitel 3.3 beschriebenen) subjektiv entlastenden, aber objektiv verschärfenden Abwehrmechanismen.

Durch den Umgang mit dem Hund können diese Gefühle vermindert oder auch verhindert werden. Der Hund kann durch die Rolle des Trösters, verständnisvollen Zuhörers, des einzigen Vertrauten und Freundes die emotionale Krise des Kindes entschärfen.

Soziale Entwicklung

Demographische Untersuchungen zeigen, daß die Zahl der Scheidungen und vieler anderer familiärer Belastungen stetig steigt.

„Viele Herzforscher sind der Ansicht, daß Störungen im engsten Beziehungsbereich zu den anstrengendsten und gefährlichsten Belastungen zählen, die der Mensch in seinem Leben durchleidet: Scheidung, Trennung, Zurückweisung, Familienzweist, Tod oder Verlust eines Elternteils.“ (KUSZTRICH, 70)

Kinder, die mit diesen Belastungen nicht angemessen umgehen können und dies durch Aggression oder andere Auffälligkeiten kompensieren, werden als Außenseiter abgestempelt und fallen aus der sozialen Gemeinschaft. Mit einem Hund an der Seite gewinnen Kinder Aufmerksamkeit. Studien belegen, daß:

„Menschen, die von einem Hund begleitet werden, mehr Aufmerksamkeit erhalten. Passanten verlangsamen häufiger ihr Tempo, sie schauen Mensch und Tier an, bleiben kurz stehen, streicheln vielleicht den Hund und kommen so auch in Kontakt zum Besitzer.“ (OLBRICH b, 4)

Sie erleben sich mit einem Hund an der Seite nicht mehr als Außenseiter, sondern plötzlich als Mittelpunkt. Tiere verleihen den Kindern einen (ungewohnten) Sympathiebonus (vgl. OLBRICH b, 4). Sie geben Gesprächsstoff, ein gemeinsames Thema und somit die Möglichkeit, über das Tier wieder in die Gemeinschaft integriert zu werden. Kinder erleben sich mit einem Hund sicherer, freier und interessanter für die Umwelt (vgl. BERGLER 1994, 27).

Kinder mit Tieren zeigen ein insgesamt besser strukturiertes und sozial wirksameres Verhaltensrepertoire als andere Kinder (vgl. GREIFFENHAGEN, 78).

Psychische Entwicklung

Kusztrich (91) stellt fest, daß das Selbstbild, das Hundebesitzer von sich haben, besser ist als das von Nichthundebesitzern.

„... *Besitzer von Hunden erleben sich selbst als insgesamt positiver*, wenn sie sich mit Nichthundebesitzern vergleichen: Sie fühlen sich kontaktfreudiger und geselliger, lebensfroher und zufriedener, verantwortungsbewußter und sympathischer.“ (KUSZTRICH, 91; Hervorhebungen im Text)

Dieses Selbstbild ist ein wichtiges Ziel der Erziehung verhaltensauffälliger Kinder und macht den Einsatz von Hunden so sinnvoll. Ein wesentliches Problem dieser Kinder ist ihr geringes Leistungsniveau und ihre eingeschränkte Leistungsbereitschaft. Schulverweigerung ist oft ein typisches Kennzeichen. Die Kinder haben häufig viele Enttäuschungen und Mißerfolge erlebt, die ihre Leistungsmotivation stark beeinträchtigt haben. Der spanische Forscher Teixeira beschreibt die Rolle des Haustiers für die Schulmotivation und Leistungsbereitschaft. Er hebt hervor: „Tiere entlasten auf vielfache Weise von dem Druck, den die Erwachsenenwelt mit ihren Erwartungen, Ansprüchen, Geboten und Verboten auf Kinder ausübt.“ (GREIFFENHAGEN, 74) Durch den Umgang mit einem Hund ergibt sich für das Kind ein Rollentausch. Es kann nun in der Beziehung zum Hund als Lehrer auftreten, dem Hund etwas beibringen und wird durch das vom Hund erlernte Verhalten sofort positiv verstärkt. Kinder können dadurch die Überzeugung von der eigenen Tüchtigkeit aufbauen (vgl. OLBRICH b, 8). Diese auch noch so kleinen Erfolgserlebnisse haben positiven Einfluß auf das Leistungsniveau und die Leistungsbereitschaft und intensivieren zusätzlich noch die Beziehung zwischen Kind und Hund.

„Für die Entwicklung der menschlichen Leistungsmotivation ist es ganz wesentlich, daß Kinder Erfolgserlebnisse haben, d.h. erleben, daß sie es waren, die ihren Hund etwas gelehrt haben.“ (BERGLER 1994, 37)

Dies ist der Grund dafür, daß bei der Canepädagogik unerfahrene bzw. noch nicht ausgebildete Junghunde eingesetzt werden sollen. Ihr Verhalten ist noch nicht durch bereits gelernte Dinge beeinflusst oder verändert. Sie bedürfen ganz besonderer Mühe, aber lernen dafür um so mehr von den Kindern. Die Vermittlung von Leinenführigkeit und die Gewöhnung an den Straßenverkehr geht sehr schnell und so können die Kinder gleich erste – ihre eigenen – Erfolge an den Hunden sehen.

Fazit: Es wird deutlich, daß die Normalität, mit der Kinder und Hunde miteinander umgehen und die Wirkungen, die dadurch entstehen, Ausgangspunkt einer neuen, individuellen und ganzheitlich orientierten Verhaltensgestörtenpädagogik sein kann, nämlich der Canepädagogik. Wie Canepädagogik umgesetzt werden kann, wie die wünschenswerten Inhalte vermittelt werden sollen und die angestrebten Ziele erreicht werden können, stellt die Frage nach der Didaktik und Methodik. Dies ist der Inhalt des folgenden Kapitels.

6 Didaktik/Methodik der Canepädagogik

Im Zuge der Professionalisierung des Helfermotivs (vgl. GRÖSCHKE, 103) und der Qualitätssicherung innerhalb der sozialen Arbeit wird es immer wichtiger, gerade außerschulisches pädagogisches Handeln – in diesem Fall die Canepädagogik – zu strukturieren und reflektieren. Dies erfordert eine genaue Betrachtung der Frage (vgl. JANK/MEYER, 16)

- wer,
- was und warum,
- wie und womit
- mit wem tut.

Nur mit einem wissenschaftlich und didaktisch/methodisch fundierten Konzept ist es möglich, professionelles Handeln „systematisch und geordnet darzustellen, die Sinnhaftigkeit ... zu begründen und sich selbst als handelnde Person glaubwürdig zu machen.“ (GRÖSCHKE, 53) Dies ist Ausgangspunkt der sich anschließenden Betrachtung der Canepädagogik bzgl. didaktischer/methodischer Gesichtspunkte. Als Bezugswissenschaft wird die Sozialpädagogik zugrunde gelegt und dabei insbesondere auf die von Schilling entwickelte Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik eingegangen.

6.1 Begriffsabgrenzung

Didaktik

Didaktik ist die Wissenschaft des Lehrens und Lernens (vgl. SCHILLING, 24) und befaßt sich heute nicht mehr nur mit dem schulischen Bereich, sondern versteht sich als umfassende und kritische Betrachtung aller Arbeitsfelder, in denen Lernprozesse beabsichtigt werden (vgl. MARTIN, 41). Die Didaktik beschäftigt sich insbesondere mit der Frage nach dem Ziel, dem *Was* und *Warum* (vgl. SCHILLING, 66) des Lernens und Lehrens und steht in enger Beziehung zur Methodik.

Methodik

Methodik ist die Wissenschaft, die sich als die Theorie und Lehre von den Methoden (*méthodos* = der Weg zu etwas hin) versteht. Ihre Aufgabe ist es, Kommunikationsbedingungen und Lernchancen zu untersuchen, die Lernen und Lehren optimieren können. Bei der Methodik wird somit die Frage nach dem Weg, dem *Wie* und *Womit* gestellt (vgl. SCHILLING, 65).

Didaktik/Methodik

Aus lerntheoretischer Sicht befinden sich Didaktik und Methodik in einem interdependenten Verhältnis, das durch Gleichgewichtigkeit und wechselseitiger Abhängigkeit gekennzeichnet ist. Der Schrägstrich, der diese Beziehung symbolisiert, drückt aus, daß die Zielfragen die Wegfragen implizieren und umgekehrt (vgl. SCHILLING, 67).

6.2 Didaktische Elemente

Die Ausgangssituation der heilpädagogischen Förderung verhaltensauffälliger Kinder ist eine Lehr-Lern-Situation, also eine Personenkonstellation, bei der auf der einen Seite jemand steht, der der anderen Seite etwas vermitteln soll bzw. muß. Daraus leiten sich die didaktische Elemente

- Ziel,
- Situation,
- pädagogisches Verhältnis,
- Methodik und
- Inhalt

ab, die für die Gestaltung eines erfolgreichen Lern- und Lehrprozesses von Bedeutung sind.

6.2.1 Ziele

Ausgangspunkt jeglichen Handelns und damit auch pädagogischen Handelns sind Ziele. „Jede Interaktion und Kommunikation hat ein Ziel.“ (SCHILLING, 42) Betrachtet man mögliche Ziele der Erziehung von verhaltensauffälligen Kindern, wie z.B.

- Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit
- Förderung der Entwicklung
- Abbau von Auffälligkeiten

so stellt man fest, daß diese nicht nur langfristig angelegt, sondern auch sehr abstrakt formuliert sind. Wie kann man diese Ziele aber realisieren? Um sie realisierbar zu machen, müssen sie konkretisiert – operationalisiert – werden. Operationalisierung meint ein Herunterbrechen von sehr globalen Fernzielen über mittelfristige Ziele auf kurzfristig und in einzelnen Situationen zu erfüllende Aufgaben, die langfristig die Zielerreichung gewährleisten.

Für den Fall einer canepädagogischen Förderung soll das Herunterbrechen der Ziele an der Darstellung des folgenden Zielsystems (siehe nächste Seite) verdeutlicht werden.

Die abstrakteste (oberste) Ebene stellt der Erziehungsauftrag des KJHG dar, der von dem jeweilig zuständigen Pädagogen langfristig erreicht werden soll.

Canepädagogik versucht dieses gegebene Ziel über die Verbesserung des Selbstkonzeptes (1.) zu erreichen.

Um das Selbstkonzept zu verbessern, sind die psychische und physische Gesundheit (2.) von zentraler Bedeutung.

Um sie zu gewährleisten, muß der häufig zugrunde liegende intrapsychische Konflikt (vgl. Kap. 3.3) auf Grund von sozialer und personaler Insuffizienz ausgeglichen werden. Das heißt, daß für die Realisation der Verbesserung des Selbstkonzeptes die soziale, emotionale und kommunikative Kompetenz (3.) zu erhöhen sind.

Um die bisher fehlenden Fähigkeiten im Bereich der kommunikativen Kompetenz auszugleichen, ist es notwendig, Situationen zu schaffen, die das Üben von (z.B.) analoger Verständigung (4.) konkret gewährleisten (vgl. Kap. 5.2.3) können.

Im Rahmen der Canepädagogik würde aktive Freizeitgestaltung mit dem Hund (5.) angeboten werden, die dann bei konkreten Spaziergängen (6.) das Einüben nonverbaler Interaktion ermöglicht.

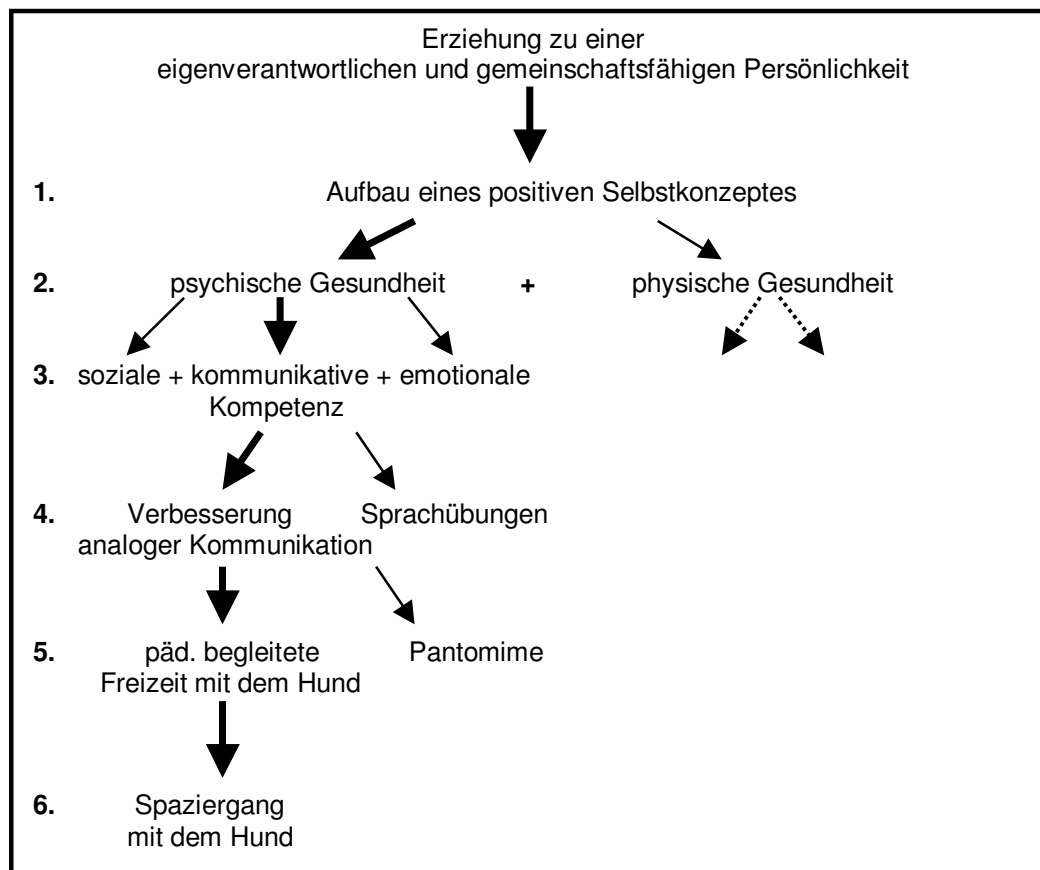


Abb. 2: Beispiel eines Zielsystems der Canepädagogik

Die dicken Pfeile zeigen den Weg der Operationalisierung auf, während die dünnen weitere wichtige Gesichtspunkte andeuten, die im Rahmen einer ganzheitlichen Förderung ebenfalls Beachtung finden müssen. Durch die aufgezeigte Operationalisierung (von 1. bis 6.) münden also allgemeingültige Ziele in individuell – von Kind und Pädagogen – zu erfüllende Aufgaben.

Für die Zielvereinbarung in der pädagogischen Arbeit ist neben der Operationalisierung noch auf eine weitere wichtige Problematik hinzuweisen.

„Das Kind *will* nicht lernen. Es will dagegen *handeln*, schaffen, und zwar in der Form, die seiner Natur angemessen ist. Diese Form aber ist das *Spiel*. *Lernen* will das Kind nur insoweit, als es das Lernen zu seinem Spiele nötig hat.“ (Langermann, zit. nach Hausmann 1959, zit. nach JANK/MEYER, 349; Hervorhebungen im Text)

Kinder lernen am besten das, was für sie von Interesse ist. Daß dies oft in ganz extremer Weise für verhaltensauffällige Kinder gilt, zeigt die Erfahrung und macht die Arbeit mit ihnen so schwierig.

Für die Zielauswahl und -gestaltung ist es deshalb unerlässlich, die Erziehungsziele (**EZ**) des Pädagogen mit den Handlungszielen (**HZ**) der Kinder abzustimmen bzw. diese anzugleichen, um daraus gemeinsam anstrebbarere Lernziele (**LZ**) zu definieren. Dies wird im folgenden Schaubild dargestellt.

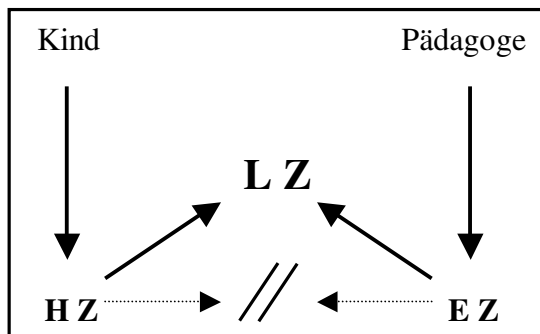


Abb. 3: Entwicklung gemeinsamer Lernziele

Ein Beispiel zur Erklärung: Kinder wollen in ihrer Freizeit draußen herumtoben und/oder z.B. mit Hunden spielen. Der beauftragte Pädagoge will z.B., daß in der vorgesehenen Zeit die Kommunikationsfähigkeit verbessert wird.

1. Möglichkeit: Rollenspiele und/oder Pantomime werden angeboten
 - ▶ wahrscheinlich geringe Lernmotivation
2. Möglichkeit: Erst Rollenspiel, anschließend zur Belohnung kann das Kind mit dem Hund spielen
 - ▶ wahrscheinlich bessere Motivation
3. Möglichkeit: Kind lernt durch das Spielen mit dem Hund zu kommunizieren
 - ▶ Ziele und Wünsche beider können gleichzeitig realisiert werden
4. Möglichkeit: Das Kind spielt draußen und nimmt nur am Rollenspiel teil, wenn es Lust dazu hat
 - ▶ Lehr- und Lernerfolg erscheinen gefährdet

Unter der Beachtung unseres Verständnisses von Erziehung als „ein gegenseitiges befriedigendes ... förderndes Zusammenleben von Menschen“ (vgl. Kap. 4.1) und dem implizit enthaltenen Menschenbild (vgl. Kap. 1.3) kann nur die dritte Möglichkeit für eine zielorientierte, erfolgversprechende und heilpädagogische fundierte Erziehung in Betracht kommen.

6.2.2 Situation

Neben den Zielen ist die pädagogische Situation von entscheidender didaktischer Bedeutung, da sich auch die abstraktesten Ziele durch die Operationalisierung letztlich nur – peu à peu – in Situationen durch konkretes Handeln und das Sammeln von Erfahrungen realisieren lassen.

Das bedeutet, daß es dem Pädagogen obliegt, Situationen zu gestalten, in denen es verhaltensauffälligen Kindern ermöglicht wird – unter Einbeziehung ihrer zu respektierenden individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten – handlungsorientiert, individualszentriert und ganzheitlich gefördert zu werden.

„Da dem Sozialpädagogen die eigenen Erfahrungen der Lernenden besonders wichtig sind, kommt es ihm darauf an, Situationen zu schaffen und zu gestalten, die zum Lernen einladen oder provozieren“ (MARTIN, 43)

Situationen lassen sich in innere und äußere Situationen unterscheiden. Die innere Situation entspricht der inneren Verfassung zum Zeitpunkt der Handlung, während

die äußere durch das Umfeld gestaltet wird. Die Interpretation bzw. Wahrnehmung (vgl. Kap. 3.1) von Situationen ist immer subjektiv und von den Erfahrungen des Beurteilenden abhängig (vgl. SCHILLING, 40).

Die Bedeutung, die der Situation als didaktisches Element zukommt, wird anhand des folgenden Beispiels dargestellt.

Die innere Verfassung eines verhaltensauffälligen Kindes, das zur heilpädagogischen Förderung kommt, ist in Kapitel 3 eingehend geschildert worden. Während ein Heilpädagoge seine Praxis unter Umständen als die letzte Rettung für das Kind empfindet, interpretiert dieses die Situation einer heilpädagogischen Förderung vielleicht eher als ‚Nötigung‘. Allein durch die Berufsbezeichnung können Interpretationen („Heilpädagoge? Nein! Ich bin ja nicht *kaputt!*“) entstehen, die das Zustandekommen einer konstruktiven Situation bereits von vornherein verhindern. Denn: „Wir kommunizieren schon durch das, was wir sind und wie wir sind, nicht erst durch das, was wir sagen oder tun.“ (MARTIN, 31)

Kann man eine Lernsituation positiv gestalten, wirkt sie auf die innere Situation des Lernenden motivierend, so daß dann von seiner Seite aus ein aktiver Lernprozeß in Gang kommen kann (vgl. SCHILLING, 40/41).

„Ziel eines Pädagogen ist es, solche Situationen zu schaffen, die viele Anreize mit Aufforderungscharakter enthalten, so daß sie zur Auseinandersetzung mit ihnen, zum Handeln herausfordern.“ (SCHILLING, 41)

Die Chance der Canepädagogik liegt in der großen Anziehungskraft der Hunde (vgl. Kap. 5.1.1). Sie kann zu einer positiven Interpretation der heilpädagogischen Förderungsförderung führen und Kinder dazu ermuntern, sich darauf einzulassen.

Darüber hinaus kann Canepädagogik dem Anspruch einer individuumszentrierten Förderung gerecht werden, weil Hunde die Kinder in jeder Situation da abholen, wo sie sich gerade befinden. Sie sind flexibel und passen sich den Bedürfnissen, Ressourcen und dem momentanen Befinden des jeweiligen Kindes an. Während sich Pädagogen meist für die einzelnen Stunden (mehr oder weniger) feste Konzepte bereitlegen, orientieren sich Hunde flexibel und direkt an den Kindern, ohne sich vorher Gedanken gemacht zu haben. Ob das Kind nach einem anstrengenden Tag Lust darauf hat, zu entspannen oder nach sehr viel Frust dazu neigt, sich körperlich abregieren zu müssen, ist dem Hund egal. Er hat genauso viel Spaß daran, sich auf dem Sofa streicheln zu lassen wie draußen zu toben. Seine Vorstellung der Nachmittagsgestaltung steht ihm dabei nicht im Weg.

Daß Standardsituationen der Canepädagogik, wie z.B. Spaziergänge mit dem Hund, ganzheitliche Förderung leisten können, war bereits Thema des Kapitels 5.2.4, soll aber anhand der folgende Darstellung nochmals verdeutlicht werden. Deshalb wird eine umgekehrte Betrachtung des Zielsystems (vgl. Kap. 6.2.1, Abb. 2), ausgehend von den konkreten Situationen notwendig. Die zu klärenden Fragen sind:

1. Wie wirken die Erfahrungen aus konkreten Situationen der Freizeitgestaltung mit Hunden – z.B. Spaziergänge – mittel- und langfristig auf die Entwicklung des Kindes?
2. Kann durch diese konkreten Situationen letztlich die angestrebte Verbesserung des Selbstkonzeptes erreicht werden?

Da eine ausformulierte Beantwortung der Frage an dieser Stelle den Rahmen der Arbeit sprengen würde, beschränke ich mich hier auf eine kurze tabellarische Aufstellung und verweise in diesem Zusammenhang insbesondere auf die Ausführungen in Kapitel 5.

Aktive, pädagogisch begleitete und langfristig angelegte Freizeitgestaltung mit dem Hund fördert



Soziale Kompetenz durch:	Kommunikationskompetenz durch:	Emotionale Kompetenz durch:
Steigerung sozialer Akzeptanz	neue Gesprächspartner	starke gefühlsmäßige Bindung
Abbau sozialer Isolierung und Ablehnung	Motivation zum Erfahrungsaustausch	Erfahrung von Zärtlichkeit und körperlicher Nähe
unkomplizierte Kontaktfindung	neue Gesprächsinhalte	Verbesserung des Einfühlungsvermögens
Aufbau neuer und unbelasteter Beziehungen	Verbesserung der analogen Kommunikation	Vermittlung von Spaß, Freude und guter Laune



psychische Gesundheit durch:	physische Gesundheit durch:
Abbau von Einsamkeitsgefühlen	viel Bewegung
Vermittlung von Freude und Spaß	Körpertraining
Stimulation zur Interaktion (statt TV/PC)	aktive Entspannung (Spaziergänge)
uneingeschränkte Zuwendung	Senkung des Blutdrucks
bedingungslose Zuneigung	Spannungsabbau
Beachtung (Mittelpunkt), Anerkennung	integrative Wahrnehmungsförderung



Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes durch:
Vermittlung von Erfolgserlebnissen
Schaffung von persönlicher Freiheit
Schaffung eines Lebensinhaltes bzw. -sinns (Beziehung)
Rollenveränderungen
Vermittlung einer positiven Lebenseinstellung
Aufbau von Selbstvertrauen und Selbstverantwortung

6.2.3 Pädagogisches Verhältnis

Ist die Situation geschaffen, die dem Kind die Mitarbeit ermöglicht, muß die Grundlage einer sinnvollen pädagogischen Arbeit – das pädagogische Verhältnis – gelegt werden. Nohl (134) beschreibt dieses Verhältnis als die „Beziehung eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme.“ Sie ist das „Kernstück des Erziehungsprozesses“ (GIESECKE, 222)

Der Gestaltung des pädagogischen Verhältnisses kommt deshalb eine besondere Bedeutung zu (vgl. Kap. 4.1). Dies liegt darin begründet, daß zwischenmenschliches Verhalten – Kommunikation – immer auf zwei unterschiedlichen Ebenen abläuft, der Beziehungs- und der Inhaltsebene. „Kommunikation ist nicht nur ein Austausch von Sachinformationen, sondern gleichzeitig eine persönliche Auseinandersetzung auf der Beziehungsseite.“ (SCHILLING, 37)

Wichtig ist hierbei, daß die Beziehungsebene von primärer, die Inhaltsebene dagegen nur von sekundärer Bedeutung ist (vgl. SCHILLING, 39). Das heißt, daß für konstruktive Lehr-Lern-Situationen eine gute Beziehung zwischen Pädagogen und Kind nicht nur sinnvoll, sondern zwingend notwendig ist. Nur wenn die Beziehung zwischen beiden stimmt, können Inhalte vermittelt und vom Kind angenommen werden. Deshalb gilt: „Beziehungsarbeit ist sehr wichtig und Voraussetzung für sozialpädagogisches Arbeiten.“ (SCHILLING, 39) Diese Einstellung ist nicht Ausdruck von purer „Gefühlsduselei“ (SCHILLING, 38), bei der die Inhalte fälschlicherweise vernachlässigt werden, sondern sie ist vielmehr Kennzeichen einer wissenschaftlich fundierten und pädagogisch sinnvollen Vorgehensweise.

Das Problem der Beziehungsarbeit ist jedoch, daß der Aufbau von Beziehungen Zeit braucht.

„Eine tragfähige Beziehung muß langsam wachsen. Jedes schnelle Eingehen und Herbeiführen von Beziehungen ist eine oberflächliche Angelegenheit und kann zu Enttäuschungen auf beiden Seiten führen.“ (SCHILLING, 38)

Bei verhaltensauffällig gewordenen Kindern ist die Motivation zum Beziehungsaufbau gering einzustufen. Dagegen sind sie aber sehr wohl daran interessiert, mit einem Hund näher in Kontakt zu treten (vgl. Kap. 5.1.1). Über den Hund ist es dann möglich, die Zeit mit dem Kind zu verbringen, die einen behutsamen Beziehungsaufbau ermöglicht. Als sehr vorteilhaft und produktiv ist es einzuschätzen, daß sich die Beziehung „nebenbei“ entwickeln kann und nicht im Zentrum des pädagogischen Bemühens stehen muß.

Fassen wir die bisherigen didaktischen Elemente in Hinblick auf die Canepädagogik noch einmal zusammen. Es existieren Erziehungsziele, die genügend operationalisiert werden können, daß sie in konkreten Situationen münden. Diese sind dazu geeignet, die Ziele langfristig zu realisieren, eine ganzheitliche wie auch individuelle Förderung zu gewährleisten, und sie verlieren durch den Hund ihre negative Bewertung. Sie fordern die Kinder dazu heraus, sich ihnen motiviert zu stellen und erlauben dabei den wünschenswert langsamen Beziehungsaufbau.

Wie Canepädagogik dann im einzelnen die Ziele erreichen und die Inhalte vermitteln kann, stellt die Frage der Methodik, die Frage nach dem Weg.

6.2.4 Methodik

Die Methodik ist der Inbegriff des zielgerichteten (pädagogischen) Handelns (vgl. SCHILLING, 66). Da bestimmte Ziele nur über bestimmte Methoden erreicht werden können und gleichzeitig bestimmte Methoden sich nur zum Erreichen bestimmter

Ziele eignen (vgl. SCHILLING, 68), sind im folgenden die Vermittlungsvariablen von Bedeutung, denn

„(w)er in seinem Stoff zu Hause ist, sich aber keine Gedanken über die Vermittlung macht, mag ein Fachmann auf seinem Gebiet sein, als guten Pädagogen werden wir ihn kaum bezeichnen können.“ (Hoberg, 15, zit. nach SCHILLING, 65)

Erst durch eine detaillierte Betrachtung von Vermittlungsvariablen wird eine effektive Vorbereitung von Lehr-Lern-Situationen möglich. Die für die Vermittlung von Erziehungsinhalten wichtigen Variablen sind im einzelnen

- die Methode,
- das Medium,
- das Material und
- die Zeit.

Methode

Die Aufgabe einer guten Methode ist es, die Lernchancen zu verbessern. Abhängig davon, ob man Lernchancen in einzelnen Situationen für ein konkretes Kind oder generelle Bildungschancen betrachtet – also je nach Abstraktionsgrad – definiert man Methoden auf drei unterschiedlichen Ebenen.

Auf der Makroebene, der abstraktesten Betrachtung von Methoden, spricht man auch von *Arbeitsformen* oder *Arbeitsweisen* (vgl. SCHILLING, 75). Die Sozialpädagogik faßt unter diesem Blickwinkel die klassischen Methoden der Einzelfallhilfe, der Gruppenarbeit und der Gemeinwesenarbeit zusammen (vgl. SCHILLING, 74).

Auf der mittleren Ebene meint Methode spezielle (pädagogische) *Verfahren* wie z.B. die Gesprächs- oder die Gruppentherapie.

Auf der Mikroebene sind Methoden ganz *konkrete Handlungen*, die das direkte Umsetzen von Zielen ermöglichen; sie sind als Methoden i.e.S. zu verstehen (vgl. SCHILLING, 75).

Aus der makroskopischen Perspektive ist Canepädagogik in den Bereich der individuellen Einzelfallhilfe einzuordnen, die auf der mittleren Ebene mit Hilfe des *Verfahrens der tiergestützten Pädagogik* mit auffällig gewordenen Kindern arbeitet. Die Methode der Canepädagogik i.e.S. ist die aktive, pädagogisch begleitete und langfristig angelegte Freizeitgestaltung mit Hunden. Sie erst ermöglicht es, die gesetzten Ziele (wie in Kapitel 6.2.2, S. 45 dargestellt) zu erreichen, d.h.: die Förderungschancen der Zielgruppe auch unter den erschwerten Bedingungen zu steigern.

Medium

Das Medium bei der Methode Canepädagogik ist der Hund. Er kann bei der Vermittlung der pädagogischen Inhalte (vgl. Kap. 6.2.5) und der Erreichung der Lernziele (vgl. Kap. 6.2.1) hilfreich sein. Da in Kapitel 5 bereits eingehend auf die „medialen“ Fähigkeiten der Hunde eingegangen wurde, wird an dieser Stelle nur noch einmal darauf verwiesen.

Material

Das Material, das zur Vermittlung der Lernziele innerhalb der Canepädagogik eingesetzt werden kann, ist vielfältig. Wichtig ist, daß nicht der Hund als Material verstanden wird, sondern das es sich dabei um die Rahmenbedingungen handelt, die für Canepädagogik notwendig sind. Dies können z.B. Wiesen und Wälder sein, in die Ausflüge gemacht werden können, Hundepplätze mit Agilitygeräten, die das Ausüben

von Hundesport ermöglichen und Räumlichkeiten, in denen man sich entspannen und sowohl kind- als auch hundgerecht aufhalten kann.

Nur dies läßt eine vielfältige und abwechslungsreiche Freizeitgestaltung der Kinder mit den Hunden im Sinne der Canepädagogik zu, die den jeweiligen individuellen Ansprüchen und Bedürfnissen genügen will.

Zeit

Die Bedeutung der Zeit im Erziehungsprozeß ist bereits im Rahmen des Beziehungsaufbaus angesprochen worden. Aber nicht nur die Beziehungsgestaltung, sondern alle Erziehungs- und Lernerfolge resultieren aus Prozessen, die immer Zeit erfordern. „Zum Lernen muß Zeit zur Verfügung stehen, man muß dem Lernenden Zeit lassen.“ (SCHILLING, 29)

Wieso und wofür? Schilling begründet dies, indem er auf die Ganzheitlichkeit menschlichen Lernens verweist. „Man muß erkennen, daß der Mensch aus Herz, Kopf und Hand besteht.“ (SCHILLING, 29) Jank/Meyer (358) formulieren: „Kopf- und Handarbeit ... stehen im Lernprozeß in dynamischer Wechselwirkung zueinander.“ Nur wenn man sich dies – gerade im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern – vor Augen hält, kann man verstehen, wieso Kinder, die ihre Fehler u.U. einsehen oder ihr Verhalten gar bereuen, dieses trotzdem nicht ändern können. Der Kopf alleine kann nichts bewirken. Deshalb sind auch Vorhaltungen, Ermahnungen und Erklärungen nur sehr eingeschränkt wirksam. Kinder müssen die verstandesmäßig aufgenommenen Informationen auch mit ihren Gefühlen in Einklang bringen können, und dies ist ihnen oft nicht möglich. Für den Canepädagogen ergibt sich daraus als Konsequenz, daß er dem Lernenden Zeit lassen und ihn so ansprechen muß, daß die Informationen bei ihm ein gutes Gefühl auslösen. Gelingt dies, ist eine Verhaltensänderung wahrscheinlicher (vgl. SCHILLING, 29). Der Hund ist in der Lage, genau dieses gute Gefühl auszulösen.

Ebenso ist zu beachten, daß gerade im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern Entwicklungen immer nur in kleinen Schritten vorangehen. Nur wenn man sich mit seinen Ansprüchen daran orientiert, kann man die Gefahr umgehen, sich und die Kinder zu überfordern und dadurch ein weiteres Mal zu frustrieren. „Wer in zu kurzer Zeit zuviel verlangt, der wird enttäuscht sein. Die Schuld ist dann jedoch nicht bei dem Lernenden zu suchen, sondern beim Pädagogen.“ (SCHILLING, 29)

Da die Bedeutung der Zeit nicht nur für den Beziehungsaufbau, sondern insbesondere auch für die angestrebten Entwicklungs- und Lernprozesse überaus groß ist, ist eine reine Zielorientierung in der pädagogischen Arbeit unangemessen. Gerade im Umgang mit Kindern, bei denen die normalen Mittel und Wege zur Zielerreichung nicht mehr greifen, ist ein Wechsel von einer Ziel- zur Prozeßorientierung nicht nur sinnvoll, sondern zwingend notwendig. Das Motto der Canepädagogik muß also lauten: „Der Weg ist das Ziel!“

Dies ist der Grund dafür, daß Canepädagogik nicht nur sehr zeitintensiv im Hinblick auf den Beziehungsaufbau zwischen den Interaktionspartnern sein muß, sondern auch langfristig angelegt werden muß, um überhaupt Verhaltensveränderungen bzw. eine Erweiterung des Verhaltensrepertoires bewirken zu können. Sehr wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die Erkenntnis, daß weitere kurze Beziehungen im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern ein bereits bekanntes Muster für sie und somit für den Erziehungs- und Entwicklungsprozeß absolut kontraproduktiv sind. Canepädagogen, die durch die Hunde einen neuen Zugang zu den Kindern finden, dürfen diese (vielleicht letzte) Chance nicht durch zeitlich kurz befristete und ausschließlich ergebnisorientierte Förderkonzepte zunichte machen.

Vielmehr ist es ihre Aufgabe, den Lernprozeß so zu gestalten, daß sich die Kinder langfristig soweit entwickeln können, daß sie die pädagogische Unterstützung für ein gemeinschaftliches Leben nicht mehr brauchen. „(D)ie Pädagogik hat so das Ziel,

sich selbst überflüssig zu machen und zur Selbsterziehung zu werden“ (NOHL, 132) Die Beendigung darf also nicht erzwungen werden, sondern muß sich aus dem Lernprozeß langsam entwickeln und ist letztendlich Ergebnis einer erfolgreichen Arbeit.

6.2.5 Inhalte

Auch wenn die Inhalte zu Beginn der pädagogischen Förderung hinter dem Beziehungsaspekt zurückstehen, ist ihre Bedeutung in keiner Weise zu vernachlässigen. Wesentliche Inhalte der Canepädagogik werden im folgenden kurz dargestellt:

1. Beziehungsaufbau und -gestaltung zwischen
 - Kind und Hund
 - Kind und Pädagoge
2. Unterrichtung und Begleitung der Kinder
 - im Umgang mit „ihrem“ Hund
 - in der Ausbildung „ihres“ Hundes
 - in ihrer Rolle als „Hundebesitzer“
3. Sport und Spiel der Kinder mit dem Hund als Team
 - Breitensport (Gelände-, Hindernisläufe)
 - Agility
 - Schwimmausflüge
4. gemeinsame Entspannung
 - Spaziergänge
 - Streicheleinheiten
5. Aufgabenerfüllung und Übernahme von Verantwortung
 - Füttern und „Gassi gehen“
 - Entfernung von „Geschäften“
 - Säubern von Kisten, Leinen etc.
6. Gestaltung von sozialer Interaktion
 - zu anderen Hundebesitzern
 - zu anderen Kindern

Die Inhalte sind nicht getrennt voneinander zu betrachten, sondern ergeben sich aus der Freizeitgestaltung – dem Spiel – mit dem Hund zwangsläufig gemeinsam. Die Bedeutung, die das Spielen von Kindern mit Tieren hat, stellt Olbrich (c, 21) anschaulich dar.

„Spiel ist ein soziales Geschehen, das aber auch das Element der körperlichen Bewegung auf einem optimalen Niveau der Aktivierung und nicht zuletzt das psychische Element der Freude beinhaltet. (...) Das [Spiel; die Verf.] bedeutet angenehme Aktivität, es bedeutet zugleich Übung der sensorischen Integration und Verbindung mit der motorischen Aktion, es bedeutet Übung von Aufmerksamkeit für ein anderes Lebewesen, das mit einem spielt, fordert Mitschwingen mit dem anderen Lebewesen ebenso wie kognitives Erfassen der Aktionen des Spielpartners – also Interaktion sowohl auf der Ebene der analogen als auch auf der Ebene der digitalen Kommunikation – und es bedeutet in der Regel Spaß. Kinder ... erobern gemeinsam mit Tieren den Lebensraum ... Dies geschieht sensorisch und motorisch, es geschieht kognitiv oder affektiv, und es basiert auf einer selbstverständlichen und sicheren Motivation.“

Obwohl Canepädagogik sich flexibel an den Bedürfnissen der Kinder orientiert, bietet sie feste Strukturen und Regeln, die den Kindern den nötigen Halt geben können. Die Regeln (vgl. Kap. 2.3.3), die für den Umgang festgelegt sind, wie z.B. regelmäßiges „Gassi gehen“ mit den Hunde bzw. das Entfernen von „Geschäften“ auf Gehwegen etc., bieten den Kindern zum einen die Möglichkeit, sich daran zu reiben und zu stoßen, wie sie es an den anderen Regeln des gemeinsamen Lebens tun. Sie symbolisieren aber gleichzeitig die Wichtigkeit und die Bedeutung der eigenen Person und lassen sie selbst die Verantwortung für ihren Hund tragen. Je mehr Verantwortung die Kinder für ihre Hunde übernehmen dürfen und wollen, desto mehr Selbstvertrauen können sie gewinnen, das zum Aufbau eines besseren Selbstkonzeptes beitragen kann.

7 Diskussion

Wie Paul Moor, so sieht auch die Canepädagogik die Notwendigkeit, daß besondere – erschwerende – pädagogische Bedingungen besondere Methoden benötigen, um die angestrebten Ziele zu erreichen. Ausdruck dieser Anschauung ist der pädagogische Einsatz von Hunden im Praxisfeld der Förderung verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher.

Kritisch zu betrachten ist, daß einige der dargestellten bzw. herangezogenen Untersuchungsergebnisse, ebenso wie mein Erfahrungsbericht – jedes für sich betrachtet – nicht repräsentativ sind. Insbesondere Bergler (1986, 26) bedauert, daß viele Anschauungen nicht auf wissenschaftlich fundierten Forschungsergebnissen beruhen, sondern vielmehr Plausibilitätserklärungen sind. Aber alle zusammengenommen ergeben – wie viel Mosaiksteine – ein Bild, daß zumindest Anstoß geben sollte, die Forschung in diesem Bereich engagiert voranzutreiben, um die Chancen der Hunde, bei einer ständig steigenden und bedenklich stimmenden Anzahl von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen, nutzen zu können.

Sicherlich ist zu diskutieren:

- Ob man Hunde in diesem Praxisfeld als „Allheilmittel ohne Nebenwirkungen“ ansehen kann?
- Ob man nicht aus finanziellen Gründen besser Hunde einsetzen sollte, als teure Pädagogen (erfolglos) zu bemühen?
- Ob nicht gerade Canepädagogik Ausdruck einer sehr egoistischen und völlig kreaturverachtenden menschlichen Haltung ist, die Hunde als Hilfsmittel für ihre Zwecke instrumentalisiert und ausnutzt?
- Ob die Gefahren, die Hunde für Kinder und auch die – oft durch Aggressivität auffallenden – Kinder für die Hunde bergen, zu verantworten sind?
- Ob man nicht im Hinblick auf die aktuelle Kampfhundproblematik und die damit verbundene Berichterstattung von einem zunehmend gestörten Verhältnis von Kindern zu Hunden sprechen muß?

Um diese möglichen Kritikpunkten aufzugreifen, möchte ich auf folgendes hinweisen:

Diese Arbeit soll nicht den Eindruck erwecken, daß jedes verhaltensauffällige Kind nun einen eigenen Hund bekommen soll, der dann alle Probleme löst. Die Erziehung *mit* dem und *durch* den Hund erfordert – wie jede heil- oder sozialpädagogische Arbeit – reflektierte Begleitung durch einen Pädagogen nach einem wissenschaftlich und didaktisch/methodisch begründeten Konzept. Die „Nebenwirkungen“, die – für alle Beteiligten – z.B. durch den unreflektierten Kauf oder kurzfristigen Einsatz eines Hundes entstehen können, sind im Vorfeld zu beachten. Welche Eltern hätten schon gerne, neben einem erziehungsschwierigen Kind, auch noch einen unerzogenen Welpen in ihrem Haushalt oder mit den Folgen einer erneuten Enttäuschung des Kindes zu kämpfen?

Der Hund soll auch nicht Eltern, Erzieher oder andere Bezugspersonen ersetzen, sondern soll diese nur dabei unterstützen, den Kindern zu einer erfolgreichen und

konstruktiven Persönlichkeitsentwicklung zu verhelfen. Die „Profis“ müssen schließlich gewährleisten, daß langfristig ein Transfer der Erfahrungen mit dem Hund auch in andere Bereiche des Alltagslebens (Familie, Schule) erfolgt.

Der Hund darf nicht instrumentalisiert oder nur als „Mittel zum Zweck“ eingesetzt werden. Dies würde dem Anspruch nach sozialer Verantwortung nicht entsprechen können. Vielmehr sollen Kind und Hund miteinander und voneinander lernen und sich gemeinsam im Spiel weiterentwickeln. Die Bedürfnisse des Hundes sind nicht nur vom Kind, sondern und insbesondere vom betreuenden Pädagogen zu beachten. Er hat auch hier Vorbild- und Modellfunktion.

Die Gefahr, daß Hunde von Kindern (absichtlich oder unabsichtlich) nicht richtig behandelt werden, kann nicht ausgeschlossen werden. Deshalb sind Kind und Hund nie alleine, sondern immer unter pädagogischer Aufsicht zu lassen.

Die Gefahr, daß Kinder von Hunden gebissen werden, ist ebenfalls nicht gänzlich auszuschließen. Dies kann aber durch eine gute Anleitung der Kinder, sorgfältig ausgewählte Hunde und eine verantwortungsvolle Aufsicht auf ein Minimum reduziert werden. Allerdings – bleibt z.B. in Hinblick auf Echtheit – zu diskutieren, ob ein spontanes Schnappen des Hundes als Reaktion auf ungeschicktes oder unangemessenes Verhalten der Kinder nicht mehr bewirkt als viele, pädagogisch wertvolle Ratschläge für den Umgang mit dem Hund.

Durch die Kampfhundproblematik ist die Beziehung von Kindern zu Hunden sicherlich nicht mehr so unbelastet wie zuvor. Dies macht Canepädagogik für den Einzelfall aber nicht weniger sinnvoll, denn einen Anspruch auf universelle Anwendbarkeit kann und will sie nicht erheben.

Viele wesentliche Aspekte in der Beziehung von Kindern und Hunden mögen einem beim Lesen der Literatur oder auch dieser Arbeit als selbstverständlich und trivial vorkommen. Dies darf aber nicht zu dem Schluß führen, daß sie deshalb unwichtig sind. Gerade in dieser Selbstverständlichkeit und Normalität liegt die große Chance für einen erfolgreichen Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen.

8 Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassung

Das Konzept der Canepädagogik, das in dieser Arbeit neu entwickelt und dargestellt wird, beinhaltet ein hundgestütztes heilpädagogisches Verfahren zur Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen.

Canepädagogik basiert auf der Erkenntnis, daß das zentrale Problem dieser Kinder ein stark defizitäres Selbstkonzept ist, das ihnen ein befriedigendes Leben in der sozialen Gemeinschaft unmöglich macht. Die förderlichen Verhaltensweisen, die zum konstruktiven Aufbau des Selbstkonzepts führen – Achtung, Wärme, einführendes Verstehen, Echtheit und nicht-dirigierendes Verhalten – sind von essentieller Bedeutung, aber von Eltern und „Profis“ wie Lehrer, Therapeuten und Erzieher aus den genannten Gründen nur unzureichend zu leisten. Dieses Manko – das Fehlende – zu kompensieren und damit den Teufelskreis zu unterbrechen, in dem sich die Kinder befinden, ist die besondere Fähigkeit der Hunde. Für verhaltensauffällige Kinder – gerade unter Ermangelung anderer annehmbarer Beziehungen – kann der Hund der bessere Erzieher sein.

Ähnlich wie eine medikamentöse Behandlung hyperaktive Kinder erst therapierbar machen soll, kann es den Hunden – durch den dargestellten positiven Einfluß – gelingen verhaltensauffällige Kinder wieder

- erziehbar,
- beziehungsfähig und
- integrationswillig

zu machen. Canepädagogik bildet damit den Ausgangspunkt für eine konstruktive pädagogische Förderung und weitere konventionelle therapeutische Maßnahmen der sonst als therapieresistent geltenden Kinder und Jugendlichen.

Canepädagogik steht für eine *individuumszentrierte* Erziehungsgestaltung, die auf den erziehungspsychologisch geforderten *förderlichen Verhaltensweisen* basiert, die *ganzheitlich*, *handlungs-* und *prozeßorientiert* ausgerichtet ist und ein *indirektes* Erziehen verhaltensauffälliger Kinder ermöglicht.

Canepädagogik ist Ausdruck des heilpädagogischen Bemühens, auch unter den erschwerten Bedingungen im Praxisfeld der verhaltensauffälligen Kindern Mittel und Wege zu finden, um diesen zu ihrem natürlichen und gesetzlich verankerten Recht auf Förderung ihrer Entwicklung und Erziehung zu verhelfen.

Ausblick

Canepädagogik ist in der dargestellten Form ein neuer Ansatz der pädagogischen Förderung, ein neues heilpädagogisches Konzept. Der positive Einfluß von Haustieren, der vielfach – bewußt oder unbewußt – in Situationen des täglichen Lebens genutzt wird, soll für die Förderung einer speziellen Zielgruppe theoretisch erschlossen und didaktisch/methodisch reflektiert eingesetzt werden.

Wie jede andere Form der Erziehungstheorie entsteht Canepädagogik also aus der Praxis und für die Praxis. Doch bedarf sie, um wissenschaftlich anerkannt und letztlich auch von den zuständigen Stellen finanziert zu werden, der empirischen Untersuchung vieler plausibler, aber faktisch oft noch nicht belegbarer pädagogischer Effekte. Um eine solche hundgestützte heilpädagogische Förderung zu ermöglichen, ist es wünschenswert, wenn genaue Studien und Untersuchungen vorgenommen würden, die die dargestellten Auswirkungen auch kritischen Dritten gegenüber eindeutig

belegen können. Es müssen Forschungsprojekte angestrebt werden, die den positiven Einfluß von Hunden auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes und das Verhaltensrepertoire von verhaltensauffälligen Kindern qualitativ und quantitativ beweisen können. Dies kann dann die Anerkennung als eine Form der pädagogischen Förderung ermöglichen, ähnlich wie es beim therapeutischen Reiten bereits der Fall ist.

Darüber hinaus ist auch über die Breite des Praxisfeldes nachzudenken, für das Canepädagogik sinnvoll sein kann. Diese Arbeit beschäftigt sich ausschließlich mit den Kindern, die bereits massive Störungen des Sozialverhaltens aufweisen. Es wären sicherlich auch Studien interessant, die die Auswirkungen von Canepädagogik u.a. auf eßgestörte (z.B. Magersucht), sprachgestörte (z.B. Mutismus) oder auch hyperaktive Kinder wissenschaftlich fundiert untersuchen.

Schließlich ist es auch wichtig, über einen frühzeitigeren oder gar präventiven Einsatz einer canepädagogischen Förderung nachzudenken, denn je früher Verhaltensstörungen (erfolgreich) behandelt werden, desto besser sind die langfristigen Prognosen für die Betroffenen. Die Kosten, die durch die sehr zeitintensive und langfristige canepädagogische Förderung entstehen, sind im Vergleich zu einer späteren evtl. intensiv-pädagogischen und stationären Unterbringung als vergleichsweise gering einzuschätzen, insbesondere dann, wenn man bedenkt, welchen „Therapie-Marathon“ die meisten dieser Kinder bis zu diesem Zeitpunkt schon hinter sich gebracht haben.

Der Weg von einer neuen Idee zu einer anerkannten Fördermaßnahme ist sicherlich weit, aber die ersten Schritte sind nun getan.

Literatur

- Bergler, Reinhold:** Mensch und Hund: Psychologie einer Beziehung, Köln 1986.
- Bergler, Reinhold:** Warum Kinder Tiere brauchen: Informationen, Ratschläge, Tips, Freiburg/Breisgau 1994.
- Bleidick, Ulrich u.a.:** Einführung in die Behindertenpädagogik, 5., völlig überarb. Aufl., Stuttgart/Berlin/Köln 1999.
- Fengler, Jörg; Jansen Gerd** (Hrsg.): Handbuch der Heilpädagogischen Psychologie, 3., überarb. u. erw. Aufl., Stuttgart/Berlin/Köln 1999.
- Giesecke, Hermann:** Die pädagogische Beziehung: Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes, Weinheim/München 1997.
- Goetze, Herbert** (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen: Innovationen, Bad Heilbrunn 1994.
- Greiffenhagen, Silvia:** Tiere als Therapie: Neue Wege in Erziehung und Heilung, München 1993.
- Gröschke, Dieter:** Praxiskonzepte der Heilpädagogik: Versuch einer Systematisierung und Grundlegung, München/Basel 1989.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert:** Didaktische Modelle, 3. Aufl., Berlin 1994.
- Kirschner, Gerhild:** Die Kinder stark machen: Aggressionsabbau durch Persönlichkeitsaufbau, 1. Aufl., Lichtenau 1997.
- Kobi, Emil E.:** Grundfragen der Heilpädagogik: Eine Einführung in heilpädagogisches Denken, 5., bearb. u. erg. Aufl., Bern/Stuttgart/Wien 1993.
- Köck, Peter; Ott, Hanns:** Wörterbuch für Erziehung und Unterricht, 5., völlig neu bearb. u. erw. Aufl., Donauwörth 1994.
- Köhn, Wolfgang:** Heilpädagogische Erziehungshilfe und Entwicklungsförderung (HPE): Ein Handlungskonzept, Heidelberg 1998.
- Körner, Jürgen:** Bruder Hund und Schwester Katze: Tierliebe – Die Sehnsucht des Menschen nach dem verlorenen Paradies, Köln 1996.
- Kusztrich, Imre:** Dreimal täglich streicheln: Die verblüffende Heilkraft der Tierliebe, geringfügig erw. Ausg., Frankfurt/Berlin 1992.
- Martin, Ernst:** Didaktik der sozialpädagogischen Arbeit: Eine Einführung in die Probleme und Möglichkeiten sozialpädagogischen Handelns, 4., überarb. Aufl., Weinheim/München 1997.
- Mehringer, Andreas:** Eine kleine Heilpädagogik: Vom Umgang mit schwierigen Kindern, München/Basel 1992.
- Moor, Paul:** Heilpädagogik: Ein pädagogisches Lehrbuch, Bern/Stuttgart/Wien 1974.
- Mutzeck, Wolfgang:** Verhaltensgestörtenpädagogik und Erziehungshilfe, Bad Heilbrunn 2000.
- Myschker, Norbert:** Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen, Stuttgart/Berlin/Köln 1993.
- Myschker, Norbert:** Verhaltensgestörtenpädagogik in: Bleidick, Ulrich: Einführung in die Behindertenpädagogik, 5., völlig überarb. Aufl., Stuttgart/Berlin/Köln 1999, S. 142 – 181.
- Nohl, Herman:** Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 9., unveränd. Aufl., Frankfurt am Main 1982.
- Nolting, Hans-Peter; Paulus, Peter:** Psychologie lernen, 3., völlig Neubearb. Aufl., München 1990.
- Olbrich, Erhard:** Tiere in der Therapie: Wie helfen sie?, Vortragsmanuskript, Psychologisches Institut der Universität Erlangen-Nürnberg, ohne Jahr. (a)
- Olbrich, Erhard:** Menschen brauchen Tiere – Tiere brauchen Menschen, Psychologisches Institut der Universität Erlangen, ohne Jahr. (b)

- Olbrich, Erhard:** Tiere in der Therapie: Zur Basis einer Beziehung und ihrer Erklärung, ohne Jahr. (c)
- Rhein, Hanna:** Eine tierische Liebe: Zur Psychologie der Beziehung zwischen Mensch und Tier, München 1994.
- Schilling, Johannes:** Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik, Neuwied/Kriftel/Berlin 1993.
- Tausch, Reinhard; Tausch Anne-Marie:** Erziehungspsychologie, 10., erg. u. überarb. Aufl., Göttingen 1991.
- Vernooij, Monika A.:** Verhaltensstörungen in: Borchert, Johann (Hrsg.): Handbuch für Sonderpädagogische Psychologie, Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 2000, S. 32 - 45.
- Watzlawick, Paul:** Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien, 8., unveränd. Aufl., Bern/Stuttgart/Toronto 1990.