

Svenja Rinkel

Tiere in der stationären Jugendhilfe

Hunde als Mitbewohner
verhaltensauffälliger Jugendlicher

Schriften zur psychosozialen Gesundheit

Svenja Rinkel

Tiere in der stationären Jugendhilfe

Hunde als Mitbewohner
verhaltensauffälliger Jugendlicher



Impressum

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek:

Svenja Rinkel

Tiere in der stationären Jugendhilfe

Hunde als Mitbewohner verhaltensauffälliger Jugendlicher

Goßmannsdorf b. Würzburg: ZKS / Verlag für psychosoziale Medien

Alle Rechte vorbehalten

© 2018 Svenja Rinkel

ISBN 978-3-947502-14-1

Technische Redaktion: Meike Kappenstein

Lektorat: Tony Hofmann

Cover-Design: Leon Reicherts / Tony Hofmann

Herausgeber der „Schriften zur psychosozialen Gesundheit“:

Prof. Dr. Helmut Pauls

Prof. Dr. Frank Como-Zipfel

Dr. Gernot Hahn

Anschrift Zentralverlag für Klinische Sozialarbeit /

Verlag für psychosoziale Medien:

ZKS / Verlag für psychosoziale Medien

Winterhäuser Str. 13

97199 Goßmannsdorf/Ochsenfurt

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Verhaltensauffälligkeiten und ihre Genese	3
2.1	Begriffsklärung	3
2.2	Entwicklungsaufgaben des Jugendalters	5
2.3	Entwicklungsbeeinträchtigungen und ihre Folgen	7
2.3.1	Entwicklungsbeeinträchtigungen	7
2.3.2	Intraindividuelle Folgen	8
2.3.2.1	Bindungsverhalten	8
2.3.2.2	Emotionsverarbeitung	9
2.3.2.3	Selbstwahrnehmung	11
2.3.3	Verhalten als Reaktion	12
3	Stationäre Jugendhilfe	14
3.1	Ziele	14
3.2	Heimunterbringung als kritisches Lebensereignis	15
3.3	Entwicklungsfördernder Rahmen und pädagogische Grundhaltung	15
4	Grundlagen der Mensch-Tier-Beziehung	18
4.1	Biophilie	18
4.2	Analoge Kommunikation	19
4.3	Du-Evidenz	20
5	Hundegestützte Sozialpädagogik in der stationären Jugendhilfe	22
5.1	Begriffsklärung	22
5.2	Der Hund als Bereicherung des pädagogischen Settings	24
5.2.1	Humanistische Grundhaltung	24
5.2.2	Sozialer Katalysator	26
5.2.3	Natürliche Strukturen	28
5.3	Der Hund als emotionaler Unterstützer	29
5.4	Der Hund als Bindungsfigur	33
5.5	Erweiterung emotionalen Wissens und Ausdrucksverhaltens durch den Hund	36
5.6	Einfluss des Hundes auf die jugendliche Selbstwahrnehmung	38

5.7	Bedingungen und Grenzen hundegestützter Sozialpädagogik	40
5.7.1	Die Jugendlichen	40
5.7.2	Der pädagogische Rahmen	42
5.7.3	Der Hund	44
5.7.3.1	Pflege und Unterbringung	45
5.7.3.2	Hundliches Sozialverhalten	46
5.8	Alternativen zum dauerhaften Verbleib des Tieres in der Einrichtung . . .	48
6	Zusammenfassung	51
6.1	Fazit	51
6.2	Ausblick	52
	Literaturverzeichnis	53

1 Einleitung

„Guten Tag“, sagte der Fuchs. „Guten Tag“, antwortete höflich der kleine Prinz, der sich umdrehte, aber nichts sah. „Ich bin da“, sagte die Stimme, unter einem Apfelbaum... „Wer bist du?“, sagte der kleine Prinz. „Du bist sehr hübsch ...“ „Ich bin ein Fuchs“, sagte der Fuchs. „Komm und spiel mit mir“, schlug der kleine Prinz vor. „Ich bin so traurig ...“ „Ich kann nicht mit dir spielen“, sagte der Fuchs. „Ich bin noch nicht gezähmt!“ [...] „Du bist nicht von hier“, sagte der Fuchs, „was suchst du?“ [...] „Nein“, sagte der kleine Prinz, „Ich suche Freunde. Was heißt 'zähmen'?“ „Zähmen, das ist eine in Vergessenheit geratene Sache“, sagte der Fuchs. „Es bedeutet, sich 'vertraut machen'. [...] Noch bist du für mich nichts als ein kleiner Junge, der hunderttausend kleinen Jungen völlig gleicht. Ich brauche dich nicht, und du brauchst mich ebensowenig. Ich bin für dich nur ein Fuchs, der hunderttausend Füchsen gleicht. Aber wenn du mich zähmst, werden wir einander brauchen. Du wirst für mich einzig sein in der Welt. Ich werde für dich einzig sein in der Welt [...] Bitte ... zähme mich!“, sagte er. „Ich möchte wohl“, antwortete der kleine Prinz, „aber ich habe nicht viel Zeit. Ich muß Freunde finden und viele Dinge kennenlernen.“ „Man kennt nur die Dinge, die man zähmt“, sagte der Fuchs. „Die Menschen haben keine Zeit mehr, irgend etwas kennenzulernen. Sie kaufen sich alles fertig in den Geschäften. Aber da es keine Kaufläden für Freunde gibt, haben die Leute keine Freunde mehr. Wenn du einen Freund willst, so zähme mich!“ [...] So machte der kleine Prinz den Fuchs mit sich vertraut. [...] „[...] ich werde dir ein Geheimnis schenken.“ [...], sagte der Fuchs. „Hier mein Geheimnis. Es ist ganz einfach: Man sieht nur mit dem Herzen gut. Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar.“

(Saint-Exupéry 1998, S. 90ff)

Dieser kurze Auszug aus der Erzählung *Der kleine Prinz* von Antoine de Saint-Exupéry macht das Gefühl der Verbundenheit und Vertrautheit, das viele Menschen gegenüber Tieren empfinden, auf anschauliche Weise deutlich. Wenn wir uns mit einem Tier vertraut machen und in ihm mehr sehen als bloß einen Hund oder eine Katze, ist der Aufbau einer innigen, partnerschaftlichen Beziehung zu ihm möglich, von der beide Seiten profitieren. Besonders in Momenten der Niedergeschlagenheit suchen Menschen häufig die Nähe ihrer tierischen Begleiter und erfahren sie als emotionale Unterstützung und Aufmunterung.

Die unterschiedlichen positiven Aspekte der Mensch-Tier-Beziehung wurden in den vergangenen Jahren in zahlreichen Studien wissenschaftlich erforscht und erstrecken sich

von physischen über psychologische bis hin zu sozialen Wirkungen, die Tiere auf Menschen haben können. So kann die Interaktion mit einem Tier beispielsweise die Genesung und Rehabilitation kranker Menschen fördern, wirkt schmerz- und blutdruckregulierend und kann zur allgemeinen Förderung der Motorik und des Gesundheitsverhaltens beitragen. Tiere wirken außerdem häufig positiv auf das menschliche emotionale Wohlbefinden, geben ihren Besitzer*innen das Gefühl, geliebt und gebraucht zu werden und ermöglichen Kontroll- und Selbstwirksamkeitserfahrungen. Sie vermitteln Nähe und Sicherheit, spenden Trost und können zu einer gelingenden Stressbewältigung beitragen. Des Weiteren fungieren Tiere oft als sogenannte *Soziale Katalysatoren* in der zwischenmenschlichen Interaktion, erhöhen die Kontaktbereitschaft ihrer Besitzer*innen und wirken in vielfältiger Weise positiv auf das Interaktionsklima (vgl. Nestmann 2010, S. 17ff, vgl. Kapitel 5.2.2). Dies sind nur einige der zahlreichen positiven Wirkungsbereiche, die in der Fachliteratur zur Mensch-Tier-Beziehung und tiergestützter Intervention bei verschiedenen Adressat*innengruppen aufgeführt werden.

Auch in der stationären Jugendhilfe werden schon heute verschiedene Tiere auf unterschiedlichste Art und Weise in den sozialpädagogischen Prozess einbezogen und entfalten ihre Wirkungen auf die dort lebenden Klient*innen.

Allein 2015 wurde in rund 49 500 Fällen eine Heimunterbringung veranlasst, insgesamt lebten Ende des Jahres etwa 81 300 Kinder und Jugendliche in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe (vgl. Statistisches Bundesamt 2017, S. 9; S. 13). Viele von ihnen zeigen im Umgang mit ihrem sozialen Umfeld erhebliche Verhaltensauffälligkeiten, mit denen sich somit auch die sozialpädagogischen Fachkräfte in ihren Einrichtungen konfrontiert sehen.

Um zu erörtern, inwieweit eine Integration von Hunden in den sozialpädagogischen Arbeitsprozess und den Gruppenalltag der Jugendlichen dazu beitragen kann, diesen Verhaltensauffälligkeiten adäquat zu begegnen und eine positive Entwicklung der Klient*innen zu unterstützen, ist zunächst eine Auseinandersetzung mit ihren Ursachen notwendig (vgl. Kapitel 2.2 - 2.3.1). Im Anschluss sollen aufbauend auf den theoretischen Grundlagen zur Mensch-Tier-Beziehung (vgl. Kapitel 4) die möglichen förderlichen Wirkungen der Tiere auf verschiedene Entwicklungsaspekte der Jugendlichen (vgl. Kapitel 5.2 - 5.6) sowie die Bedingungen und Grenzen tiergestützter Sozialpädagogik (vgl. Kapitel 5.7) dargestellt werden.

2 Verhaltensauffälligkeiten und ihre Genese

Der Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten jugendlicher Klient*innen gehört zu den täglichen Anforderungen an sozialpädagogische Fachkräfte in der stationären Jugendhilfe. Welche Ursachen die Entwicklung solcher Verhaltensweisen begünstigen und welche Ausprägungen sie annehmen können, soll in diesem Kapitel beleuchtet werden, um im Anschluss zu erörtern, inwieweit tiergestützte Sozialpädagogik gewinnbringend zu einer entwicklungsfördernden Gestaltung des pädagogischen Prozesses beitragen kann.

2.1 Begriffsklärung

Saumweber (2009), die die Wirkung von Tieren auf Jugendliche in stationären Hilfeeinrichtungen erforschte, verwendet den Begriff der *Verhaltensstörung*. Sie spricht von *verhaltensgestörten* Jugendlichen und bezieht sich dabei auf die Definition von Myschker: „Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/ oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann.“ (Myschker 2009, S. 49).

Hillenbrand unterscheidet den eindeutig pädagogischen Terminus der *Erziehungsschwierigkeit* vom Begriff der *Verhaltensstörung*, wobei sich letzterer auch in der pädagogischen Fachliteratur durchgesetzt hat. Da jugendliche Klient*innen im Hilfesystem neben pädagogisch-erzieherischen Kontexten wie der Jugendhilfe häufig aufgrund ihrer Verhaltensweisen auch mit Bereichen der Heilpädagogik, Psychotherapie und Psychiatrie in Berührung kommen, verweist Hillenbrand auf die Notwendigkeit einheitlicher Begrifflichkeiten, die die Grundlage eines interdisziplinären Fachdiskurses darstellen (vgl. Hillenbrand 1999, S. 28).

So lassen sich anhand des ICD-10 „Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend“ folgendermaßen klassifizieren und untergliedern: Neben „Hyperkinetischen Störungen“ und „Störungen des Sozialverhaltens“ gibt es die „Kombinierte Störung des Sozialverhaltens und der Emotionen“ sowie „Emotionale Störungen des Kindesalters“, außerdem „Störungen sozialer Funktionen mit Beginn in der Kindheit und

Jugend“, „Ticstörungen“ und „Andere Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend“ (ICD-10 2017, F90.-F98.).

In dieser Arbeit sollen vor allem diejenigen Verhaltensweisen thematisiert werden, die unter „Störungen des Sozialverhaltens“ fallen und somit durch „ein sich wiederholendes und anhaltendes Muster dissozialen, aggressiven und aufsässigen Verhaltens charakterisiert“ sind (ebd., F91.). Hierbei ist zu beachten, dass das Verhalten über „jugendliche Aufmüpfigkeit“ hinausgehen, d. h. „altersentsprechende[] soziale[] Erwartungen“ übersteigen muss (ebd., Anpassung: S. R.). Als Unterkategorie dieser Verhaltensstörung gilt u. a. die „Störung des Sozialverhaltens bei fehlenden sozialen Bindungen“, bei der die Grundsymptome durch „deutliche[] und tief greifende[] Abweichungen der Beziehungen des Betroffenen zu anderen“ ergänzt werden (ebd., F91.-1, Anpassung: S. R.). Bei der „Kombinierte[n] Störung des Sozialverhaltens und der Emotionen“ treten neben Dissozialität, Aggressivität und Aufsässigkeit auch Symptome von „Depression, Angst oder anderen emotionalen Störungen“ auf, wie etwa Interessenverlust, Schuldgefühle und Hoffnungslosigkeit, Zwangsgedanken und -handlungen, Phobien, Hypochondrie, Derealisation und Depersonalisation (ebd., F92., Anpassung: S. R.).

Die Definitionen nach Myschker und Hillenbrand sowie dem ICD-10 haben eine Fokussierung auf Normabweichung und deren Konsequenzen für die weitere individuelle und soziale Entwicklung gemeinsam.

Auch der Terminus *Abweichendes Verhalten*, den Böhnisch seit 1999 im pädagogischen Fachdiskurs prägt, geht von einem Normbegriff aus, von welchem das gezeigte Verhalten abweicht und daher „öffentlich etikettiert[] und sanktioniert[]“ wird (Böhnisch 2001, S. 11; Anpassung: S. R.). Böhnisch hebt jedoch hervor, dass jedes Verhalten auch „subjektiv[-funktionales] Streben nach situativer und biographischer Handlungsfähigkeit und psychosozialer Balance in kritischen Lebenssituationen und -konstellationen“ ist und es der Sozialpädagogik obliegt, dies zu verstehen und anzuerkennen (ebd., Einfügung: S. R.). Dieses verstehende, Normen zunächst relativierende Handeln sieht er als das „Gebot der erzieherischen Intervention“, welches stets neben den gesellschaftlichen Erwartungen existiert, geltende Normen zu wahren und einzuhalten (ebd., S. 20). Böhnisch sieht außerdem die dualistische Gegenüberstellung von Norm und Normwidrigkeit im Kontext der individualisierten, pluralistischen Lebensverhältnisse der Postmoderne kritisch (vgl. ebd.). Was als normal angesehen wird und welches Verhalten auffällt, ist immer abhängig von einem Bezugssystem aus sozialem Kontext, Milieu und Betrachter*in sowie von situativen Faktoren.

Nicht jedes auffällige bzw. abweichende Verhalten muss zwangsläufig auch zu einer Verhaltensstörung führen. Diese Arbeit behandelt nicht, inwieweit jugendliches Verhalten von der Umwelt als normwidrig eingestuft wird, den pädagogischen Alltag stört und wie es gezielt beseitigt werden kann. Verhaltensauffälligkeiten sind immer Ausdruck einer inneren Wirklichkeit und legen somit den Fokus auf subjektiven Leidensdruck und

Entwicklungsdefizite sowie -potenziale. Sie sind also nicht nur, wie Mischker definiert, Ursachen von Entwicklungsbeeinträchtigungen, sondern auch ihre Folge und stellen die Erweiterung von Handlungsfähigkeit und Teilhabe in den Mittelpunkt pädagogischen Wirkens.

Auffälliges Verhalten bewegt sich in einem Kontinuum und obwohl viele der Verhaltensweisen stationär untergebrachter Jugendlicher gemäß ICD-10 klassifizierbar sind und somit als Verhaltensstörung bezeichnet werden können, gibt es Varianten bzw. Vorstufen, die von diesem pathologisierenden Terminus nicht erfasst werden und dennoch ein Teil der alltäglichen Realität der Jugendhilfe sein können. Um möglichst viele Jugendliche bei der Betrachtung der Wirkungsweise von Hunden in stationären Hilfeeinrichtungen zu berücksichtigen, wird hier der Begriff der *Verhaltensauffälligkeit* bzw. *verhaltensauffällig* verwendet, der die Definitionen nach Mischker, Hillenbrand und dem ICD-10 mit einschließt.

2.2 Entwicklungsaufgaben des Jugendalters

Um verhaltensauffälligen Jugendlichen im Kontext der stationären Jugendhilfe adäquat zu begegnen, die Ursachen und Ausprägungen ihres Verhaltens zu verstehen und nachfolgend zu erörtern, inwieweit eine Integration von Hunden in den pädagogischen Alltag sinnvoll und gewinnbringend sein kann, ist zunächst ein Blick auf allgemeine und jugendspezifische Entwicklungsprozesse notwendig.

Bronfenbrenner definiert Entwicklung „als die Entfaltung der Vorstellung der Person über ihre Umwelt und ihr Verhältnis zu dieser, als ihre wachsende Fähigkeit, die Eigenschaften ihrer Umwelt zu entdecken, zu erhalten und zu ändern“ (Bronfenbrenner 1981, S. 25). Im Verlauf der Entwicklung verändert sich also die eigene Wahrnehmung der Umwelt und die persönliche aktive Auseinandersetzung mit neuen und bekannten sozialen Bezugsrahmen. Vorangetrieben durch körperliche und kognitive Reifungsprozesse sowie durch neue Herausforderungen im sozialen Kontext sind die Ablösung von der Familie und die Herausbildung einer eigenen Identität zentrale Entwicklungsaufgaben des Jugendalters.

Sowohl für die Persönlichkeitsentwicklung als auch im „Individuum-Welt-Verhältnis“ ist die Adoleszenz eine kritische Phase (Böhnisch 2012, S. 144). Neben der Entwicklung der personalen, körperlichen und sexuellen Identität ist die Herausbildung einer sozialen Identität eine wichtige Anforderung, die es in dieser Lebensphase zu meistern gilt (vgl. Blandow 2008, S. 131; vgl. Hurrelmann; Quenzel 2013, S. 81). Der Begriff der *Identität*, also die innere Selbstthematisierung des Individuums, wurde als psychologischer Terminus 1968 von Erik H. Erikson eingeführt (vgl. Erikson 1970). Die Realisierung jugendlicher Autonomiebestrebungen setzt die Entwicklung einer Identität voraus, denn erst eine erfolgreiche Bewältigung des krisenhaften Prozesses der Identitätsfindung macht eine Integration des jungen Menschen in die Gesellschaft möglich (vgl. Garlichs;

Leuzinger-Bohleber 1999, S. 147).

Die Ablösung von der Familie geht mit einer sozialen Erweiterung einher, wenn der*die Jugendliche selbstständig in die Welt hinaustritt, um in der Auseinandersetzung mit dieser eigene Bewältigungskompetenzen sozial zu erlernen und zu erweitern (vgl. Böhnisch 2012, S. 144). Während die Familie in den Hintergrund rückt, gewinnt die Peergroup als Orientierungsraum sowie als „Bewältigungskontext und -ressource“ an Bedeutung (ebd., S. 153). Dennoch spielt in dieser Phase die Unterstützung und Sorge der Eltern für einen gelingenden Verselbstständigungs- und Ablösungsprozess eine wesentliche Rolle (vgl. Blandow 2008, S. 134). Sie bilden den „Heimathafen“, von dem aus neue Lebenswelten erschlossen werden können (Hurrelmann et al. 2006, S. 49). So existieren in einer positiv verlaufenden Entwicklung Individuationbestrebungen neben emotionalem Rückhalt durch die Familie.

Jugendliche entwickeln und erweitern kognitive Fähigkeiten wie abstraktes und hypothetisches Denken, die Reflexion eigener und fremder Denkprozesse sowie die Fähigkeit, das Handeln anderer nachzuvollziehen und zu bewerten. Dies schafft neue Möglichkeiten, ihre persönliche Identität in der Auseinandersetzung mit und der Internalisierung von gesellschaftlichen Werten und Konventionen zu konstruieren und eigene Positionen festzulegen (vgl. Köckeritz 2004, S. 52; vgl. Wicki 2015, S. 118). Sie üben Perspektivübernahme und kommunikative Kompetenzen, zu denen auch das Agieren in bestimmten sozialen Rollen gehört (vgl. Hurrelmann; Quenzel 2013, S. 63).

Die sich stetig verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in der Postmoderne stehen allerdings der einmaligen Entwicklung einer stabilen Identität entgegen. Es kann davon ausgegangen werden, dass es sich hierbei um einen lebenslangen, konfliktvollen Prozess handelt, Entwicklung und Sozialisation also niemals abgeschlossen sind (vgl. Rätz-Heinisch 2005, S. 52). Dennoch ist diese Entwicklungsaufgabe besonders während der Adoleszenz von herausragender Bedeutung.

Eine erfolgreiche Bewältigung vorangegangener Entwicklungsaufgaben, während der eigenen Kindheit und Jugendphase, stärkt das Selbstvertrauen der Jugendlichen und ermöglicht Selbstwirksamkeitserfahrungen, da Schwierigkeiten selbsttätig überwunden werden konnten. In welchem Verhältnis genetische Dispositionen und Umwelteinflüsse bei der Bewältigung ins Gewicht fallen, konnte bisher nicht zweifelsfrei geklärt werden. Mit Sicherheit lässt sich jedoch sagen, dass individuelle Entwicklungen keinesfalls monokausal betrachtet werden können (vgl. Köckeritz 2004, S. 19). Sowohl bei gelingender Bewältigung von Entwicklungsaufgaben als auch bei Entwicklungsbeeinträchtigungen durch erschwerte Bedingungen beeinflussen biologische, soziale und psychische Faktoren auf komplexe Weise den Prozess. Welche Bedingungen entwicklungsbeeinträchtigend wirken und zur Herausbildung von Verhaltensauffälligkeiten beitragen können, soll im folgenden Kapitel dargestellt werden.

2.3 Entwicklungsbeeinträchtigungen und ihre Folgen

2.3.1 Entwicklungsbeeinträchtigungen

Bereits Pestalozzi und Piaget fokussierten bei ihrer Betrachtung von Sozialisation und Entwicklung die Selbsttätigkeit des Individuums, das sich in der sozialen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt entwickelt und diese fortwährend verändert und mitgestaltet (vgl. Hillenbrand 1999, S. 21f; vgl. Piaget 1969, S. 412). Dies entspricht dem *interaktionistischen Modell* nach Montada, das den Menschen als „Entwicklungssubjekt“ und „Gestalter seiner eigenen Entwicklung“ beschreibt (Montada 2008, S. 11). So ist „der Säugling vom ersten Moment an ein kompetenter Interaktionspartner im Zusammenspiel mit seinen Eltern“, beeinflusst ihr Verhalten und versucht, seine Umwelt zu erkunden und an sie anzuknüpfen, um sich ihr anzuschließen (Fegert 2004, S. 189). Dennoch beeinflussen andere das Milieu, in dem wir aufwachsen, permanent und wesentlich. Diese Tatsache sowie intrapersonale Risikofaktoren wie Intelligenz oder Temperament können zu erschwerten Entwicklungsbedingungen führen.

Jugendliche, die in stationären Einrichtungen untergebracht werden, waren und sind während ihrer Entwicklung häufig vielfältigen Belastungskonstellationen ausgesetzt, mit denen sich somit auch die Jugendhilfe konfrontiert sieht. Sozioökonomische Schwierigkeiten wie Wohnraumknappheit, Arbeitslosigkeit und materielle Armut spielen im Alltag vieler Herkunftsfamilien eine prägende Rolle. Hinzu kommen oftmals psychosoziale Belastungsfaktoren wie konflikthafte Partnerbeziehungen, wechselnde Familienzusammensetzungen, Sucht und andere psychische Erkrankungen der Eltern, die sich zu belasteten Lebensumständen für alle Beteiligten und erschwerten Entwicklungsbedingungen für die Kinder zusammenfügen. Häufig wurden auch die Eltern in ihrer Entwicklung eingeschränkt und reproduzieren die selbst erlittene Not in Form von Beziehungsunfähigkeit und ambivalentem, teilweise durch Vernachlässigung oder Gewalt geprägtem Erziehungsverhalten (vgl. Ader 2004, S. 438).

Vernachlässigung äußert sich für die Kinder durch fehlende emotionale Einfühlung der Eltern in ihre kindliche Erlebnisweise, Passivität der Bezugspersonen, frühe Einbindung in elterliche Aufgabenbereiche wie Haushaltsführung und Sorge für jüngere Geschwister, Überforderung der Kinder durch fehlende Grenzsetzung und „stimmungsabhängiges Pendeln zwischen Verwöhnung, Gleichgültigkeit und Zurückweisung“ (Köckeritz 2004, S. 76). Nicht selten kommt es neben Vernachlässigung auch zu Misshandlungen physischer und psychischer Art. Kinder erleben Erniedrigung und Zurückweisung, körperliche Gewalt oder werden für die Bedürfnisse der Erwachsenen instrumentalisiert, bis hin zu sexuellem Missbrauch (vgl. ebd., S. 77f). Gemeinsam ist vielen Jungen* und Mädchen* in der stationären Jugendhilfe eine biografisch erfahrene Beziehungsgestaltung, die durch

ein hohes Maß an Unsicherheit, Unzuverlässigkeit und Enttäuschung geprägt ist (vgl. Ader 2004, S. 438).

Einfluss auf die Entwicklung Jugendlicher haben außerdem Erfahrungen, die sie aufgrund persönlicher Charaktereigenschaften, ihrer Herkunft, der sozialen Position ihrer Eltern, ihres Geschlechts und ihrer Bildungsbiografie in außerfamiliären Kontexten machen. Gleichzeitig haben gesellschaftliche Individualisierungsprozesse dazu geführt, dass traditionelle Orientierungsmuster an Bedeutung verloren haben und Jugendliche sich mit vielfältigen, oft unübersichtlichen Entwicklungsmöglichkeiten und -risiken konfrontiert sehen, die sie abwägen müssen, um sich auf ihrem persönlichen Weg zu behaupten (vgl. Köckeritz 2004, S. 52).

2.3.2 Intraindividuelle Folgen

Entwicklungsbeeinträchtigungen und die damit einhergehende, individuell empfundene Not schlagen sich bei Kindern und Jugendlichen in internalen Arbeitsmustern wie dem Bindungsverhalten und ihrem Umgang mit Emotionen nieder. Sie beeinflussen ihr Selbstkonzept und können schließlich zur Entwicklung von auffälligen Verhaltensweisen führen, die sie bei der Bewältigung weiterer Entwicklungsaufgaben zusätzlich einschränken.

2.3.2.1 Bindungsverhalten

Aufbauend auf die Erkenntnisse von Ainsworth und Bowlby, die bereits in den 1950er-Jahren mit der Erforschung kindlichen Bindungsverhaltens begannen, entwickelte sich die heute in Psychologie und Pädagogik allgemein anerkannte Bindungstheorie, deren Grundannahme es ist, dass frühkindliche Bindungserfahrungen an eine oder mehrere Bezugspersonen die sozio-emotionale Entwicklung eines Menschen für den Verlauf seines gesamten Lebens prägen. Man unterscheidet hierbei im Allgemeinen vier verschiedene Bindungsmodelle: Neben der *sicheren* Bindung, die als Grundlage einer gesunden emotionalen Entwicklung des Kindes betrachtet wird, kann es zu *unsicher-vermeidender*, *unsicher-ambivalenter* oder *unsicher-desorganisierter* Bindungserfahrung kommen (vgl. Golger-Tippelt; König 2009, S. 13ff).

Sicher gebundene Kinder erfahren ihre Pflegeperson als eine zuverlässige Basis, von der aus sie ihre Umwelt erkunden, zu der sie aber in bedrohlich erlebten Situationen auch jederzeit zurückkehren können, um Geborgenheit und Schutz zu erfahren.

Unsicher-vermeidende Bindungsmuster hingegen entstehen aus der kindlichen Erfahrung, in solchen Situationen weitgehend auf sich allein gestellt zu sein und von der Bezugsperson weder besonderen Schutz noch Fürsorge erwarten zu können. Als Reaktion darauf versuchen diese Kinder, ihr Bedürfnis nach Bindung zu unterdrücken, um dem Gefühl der Ablehnung, die mit Vernachlässigung einhergeht, zu entgehen. Auch ältere Kinder und Jugendliche mit diesem Bindungsverhalten neigen zur Vermeidung negativer Emo-

tionen, indem sie diese ausblenden und nach außen „eine Maske der Gleichgültigkeit“ zeigen, was eine Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Emotionalität erschwert (ebd., S. 14).

Wenn Kinder aufgrund von inkonstantem Pflegeverhalten die Reaktionen ihrer Bindungsfiguren auf ihre gezeigten Bedürfnisse nicht einschätzen können, entwickeln sie häufig ein *unsicher-ambivalentes* Bindungsmuster. Sie unterdrücken ihr Bindungsverhalten nicht, können sich aber aufgrund mangelnder Verlässlichkeit keine eindeutigen und konstanten Verhaltensstrategien aneignen.

Noch stärker ausgeprägt ist das ambivalente Verhältnis zur Pflegeperson bei *unsicher-desorganisiert* gebundenen Kindern. Diese Bindungsqualität kann beispielsweise ausgelöst werden, wenn die Bindungsfigur aufgrund eines unbearbeiteten Traumas oder einer psychischen Erkrankung einen extrem ambivalenten Umgang mit dem Kind zeigt. Auch starke Vernachlässigung, Misshandlung oder Missbrauch können bei der Entwicklung dieser Bindungsqualität eine Rolle spielen, da das Kind die Pflegeperson auch hier nicht als verlässliche Basis erleben kann, die sein Bedürfnis nach Fürsorge und Sicherheit konstant befriedigt. Dauerhaft zurückgewiesene oder misshandelte Kinder können ihre Umwelt und Bindungspersonen sogar als bedrohlich erleben und versuchen, sie zu meiden.

Welches Bindungsmodell die frühe Kindheit eines Menschen prägt, nimmt maßgeblichen Einfluss auf die emotionale Wahrnehmung und Bewertung späterer Bindungs- und Beziehungserfahrungen, das emotionale und soziale Verhalten der Person sowie auf die Qualität ihrer sozialen Beziehungen (vgl. Vernooij; Schneider 2013, S. 10). Frühkindliche Bindungserfahrungen bilden demnach die Basis für soziale Kompetenz und emotionale Intelligenz im gesamten Lebenslauf eines Menschen.

Unsichere Bindungsmuster, wie sie bei Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe aufgrund der in Kapitel 2.3.1 beschriebenen Entwicklungsbeeinträchtigungen häufig vorkommen, erschweren somit nicht nur die für die Adoleszenz charakteristische Aufnahme vertrauensvoller Liebes- und Peerbeziehungen, sondern auch die Ablösung von der Herkunftsfamilie. So schreibt Bowlby: „Je älter sie werden, umso öfter und weiter entfernen sich Kinder und Jugendliche von der elterlichen Basis, allerdings nur, wenn sie um deren Verlässlichkeit wissen.“ (Bowlby 2010, S. 9).

Darüber hinaus beeinträchtigen unsichere Bindungsmuster den für die Jugendhilfe essenziellen Aufbau einer tragfähigen Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Klient*innen und sind „wichtige Einflussfaktoren bei der Entstehung von Bindungs- und Verhaltensstörungen“ (Saumweber 2009, S. 23).

2.3.2.2 Emotionsverarbeitung

Ist die kindliche bzw. jugendliche Entwicklung aufgrund verschiedener Faktoren dauerhaft beeinträchtigt, kann dies Einschränkungen im individuellen Umgang mit der eigenen

Emotionalität zur Folge haben, die sich maßgeblich auf Verhaltensaussprägungen und zwischenmenschliche Interaktion auswirken können.

Erfolgreiche soziale Interaktion und Anpassung erfordert gelingende Emotionsverarbeitung, die es ermöglicht, den eigenen Wahrnehmungen Bedeutung beizumessen und darauf aufbauend hinreichend vorhersagbar auf Interaktionspartner*innen zu reagieren. Soziale Fertigkeiten, über die Jugendliche in stationären Jugendhilfeeinrichtungen häufig nur in eingeschränktem Maß verfügen, scheinen also von emotional erfolgreichem Handeln abzuhängen (vgl. Engelberg; Sjöberg 2006, S. 295). Dieses ist zwar einerseits von individuellen Eigenschaften wie Temperament oder Intelligenz abhängig, wird aber durch sozialisatorisch erworbene „Emotionsverarbeitungsmuster“, die sich aufgrund emotionaler Erfahrungen bilden, maßgeblich beeinflusst (Schultz et al. 2006, S. 71).

Während der kindlichen Entwicklung prägen die Reaktionen der Bezugspersonen, verbal wie nonverbal, die Art und Weise wie ein Kind seine Emotionen erlebt und mit dem Aufbau emotionalen Wissens lernt, diese zu verarbeiten und auszudrücken. Verhalten sich die Pflegepersonen unvorhersagbar und inkonsistent, führt dies zu „unmodulierte[m]“ emotionalem Ausdrucksverhalten seitens des Kindes, wie dies bei unsicher-desorganisiert gebundenen Kindern häufig der Fall ist (Geppert; Heckhausen 1988 zit. in Ulich; Mayring 2003, S. 129). Verhalten sie sich jedoch passiv, ist kein bzw. kein ausreichender emotionaler Austausch möglich und „das emotionale Kommunikationsverhalten des Kindes versiegt [...] [oder] verschwindet“ (Ulich; Mayring 2003, S. 129; Auslassung und Einfügung: S. R.). Die Entwicklung eines Emotionssystems, das über emotionales Wissen und angemessenes Ausdrucksverhalten verfügt, funktioniert also vereinfacht ausgedrückt nach dem Prinzip *'use it or lose it'*.

Spiegelneuronen und ihre Entwicklung nach ebendiesem Prinzip sind ein Beispiel dafür, wie sich emotionale Sozialisation in neuronalen Prozessen niederschlägt (vgl. Bauer 2006, S. 57f). Wenn ein Mensch etwas tut, sind verschiedene Nervenzellen in diese Aktion involviert. Auf die gesendeten Signale der Handlungsneuronen im Gehirn folgt die Aktivität von Bewegungsneuronen, die die eingeleitete Aktion umsetzen. Rizzolatti et al. konnten in Versuchen mit Affen, deren Ergebnisse später auch bei Menschen bestätigt wurden, nachweisen, dass Handlungsneuronen ihre Signale auch dann senden, wenn die entsprechende Aktion von einer anderen Person durchgeführt wird. Durch die Beobachtung der Handlung wird also eine biologische Resonanz erzeugt (vgl. ebd., S. 20ff). Diese Nervenzellen werden Spiegelneuronen genannt und ermöglichen es uns, nicht nur die Handlungen sondern auch die Emotionen anderer Menschen gewissermaßen innerlich mitzuerleben. Dies macht sie zur neuronalen Basis von Intuition, Empathie und Vertrauen, da die Gefühle anderer in uns und unsere Empfindungen in anderen rekonstruiert werden. Um die Innenperspektive unseres Gegenübers einzunehmen, bedienen wir uns abgespeicherter neuronaler Sequenzen, die durch Erfahrungen im Laufe des Lebens entstehen und in ihrer Gesamtheit komplexe Prozesse im menschlichen Gehirn bilden (vgl. ebd., S. 31).

Für die Entwicklung von Spiegelneuronen sind allerdings „konsistente und stabile Beziehungen“ notwendig, da sie durch die Spiegelung des eigenen Verhaltens durch die Umwelt sowie durch Nachahmung entstehen, wenn beispielsweise ein Lächeln mit einem Lächeln beantwortet wird. Unbeständigkeit von Bezugspersonen oder Reizüberflutung durch erhöhten Medienkonsum behindern hingegen eine adäquate Entwicklung der Spiegelneuronen und es werden nur wenige, uneindeutige Erfahrungssequenzen gespeichert (vgl. ebd., S. 120). Emotionaler und sozialer Reizentzug während der frühen Entwicklung schlagen sich demnach in neuronalen Prozessen nieder, die wiederum Einfluss auf die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten haben (vgl. Saumweber 2009, S. 22).

In Situationen, in denen ein Mensch Anspannung, Stress oder Angst erlebt, verringert sich außerdem die Signalrate der Spiegelneuronen deutlich, was eine Einfühlung in andere zusätzlich erschwert (vgl. Bauer 2006, S. 34).

2.3.2.3 Selbstwahrnehmung

Kinder, die unter belasteten Lebensumständen aufwachsen und somit verschiedenen Risikofaktoren ausgesetzt sind, entwickeln sich häufig zu Jugendlichen, die Schwierigkeiten im Umgang mit ihrer eigenen Person haben. Die natürliche Krisenhaftigkeit der Adoleszenz wird verstärkt durch ein niedriges Selbstwertgefühl und damit einhergehender negativer Selbstwahrnehmung. Jugendliche mit geringer Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die nicht an ihre eigenen Wirkungs- und Handlungsmöglichkeiten glauben, schreiben sich erlebte negative Ereignisse häufig selbst zu und nehmen sich implizit als schwach und inkompetent, ihre Umwelt als bedrohlich und unkontrollierbar wahr (vgl. Köckeritz 2004, S. 71; S. 92).

Misshandlungserfahrungen, die mit Erniedrigung und Instrumentalisierung für die Bedürfnisse erwachsener Bezugspersonen einhergehen, führen zu einer Entwertung der eigenen Person. Kinder und Jugendliche, die dauerhaft solchen Entwicklungsbeeinträchtigungen ausgesetzt sind, stellen ihre unbefriedigten sozialen, emotionalen und realen Bedürfnisse zurück und verlieren allmählich den Bezug zu ihnen, während sie sich unbewusst selbst die Schuld an ihrer Lage geben. Bei Jugendlichen, die sexuellen Missbrauch erleben bzw. erlebt haben, kommt es zu einer „fatale[n] Vermischung von Zuwendung und Sexualität“, da sie körperliche Nähe von jeher sexualisiert wahrnehmen (ebd., S. 79; Anpassung: S. R.). Das kritische Verhältnis vieler Jugendlicher zu ihrem eigenen Körper und die Entwicklungsaufgabe, diesen mit seinen Veränderungen und Besonderheiten anzunehmen, wird somit häufig durch ein verstärkt ambivalentes Verhältnis zu diesem erschwert.

Ein beschädigtes Selbstwertgefühl kann unterschiedliche Folgen nach sich ziehen. So ist ein durch die eigene Abwertung bedingtes Abgleiten in depressionsartige Zustände und apathischen Rückzug genauso möglich wie überkompensatorische, „unrealistische[] Größenphantasien“ (ebd., S. 92; Anpassung: S. R.). Ersteres ist häufig geprägt von autoag-

gressiven und -destruktiven Handlungen wie Selbstverletzung, Essstörungen oder Sucht. Im Gegensatz dazu äußert sich weiteres eher in fremdaggressivem Verhalten. Sutterlüty kommt bei einer qualitativen Datenerhebung in Interviews mit gewalttätigen Jugendlichen zu dem Ergebnis, dass ihren selbst verübten Gewalttaten oftmals Ohnmachts- und Missachtungserfahrungen in der Herkunftsfamilie vorausgehen. Durch mangelnde Emotionserkennung in sozialen Situationen neigen diese Jugendlichen zu „gewaltaffine[n] Wahrnehmungsmuster[n]“, was zu einer „ständige[n] Kampfbereitschaft“ führt (Sutterlüty 2002, S. 207; Anpassung: S. R.). Außerdem streben sie nach subjektiver Handlungsfähigkeit und kompensieren ihr niedriges Selbstwertgefühl durch Gewalttaten, die ihnen ein situatives Gefühl des rauschhaften Machterlebens bescheren und folglich zu einer Integration gewaltverherrlichender Einstellungsmuster in das eigene Selbstverständnis führen.

2.3.3 Verhalten als Reaktion

Welche Verhaltensformen bei einzelnen Kindern und Jugendlichen auftreten, hängt in hohem Maß von der „individuellen Vorgeschichte des Erlebens und Verhaltens“ sowie von den Ausprägungen der intraindividuellen Folgen ihrer Entwicklungsbedingungen ab (Köckeritz 2004, S. 69). Der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten liegt also ein komplexes Zusammenspiel kultureller, sozialer, genetischer und individuell biografischer Faktoren zugrunde. So schreibt schon Piaget: „kein Verhalten stellt den absoluten Anfang dar, selbst dann nicht, wenn es für das Individuum völlig neu ist. Es gründet immer auf vorhandene Handlungsschemata und bedeutet daher die Assimilation neuer Elemente durch bereits konstruierte Strukturen (seien sie angeboren, wie Reflexe, oder zuvor erworben)“ (Piaget 1976 zit. in Rusch; Schmidt 1994, S. 28). Das bedeutet auch, dass der kognitive Organismus nur das wahrnehmen und assimilieren kann, wofür ihm Strukturen zur Verfügung stehen, in die er es einpassen kann. Ansonsten ist eine Akkommodation, das heißt eine Anpassung der inneren Schemata aufgrund der Umwelteinflüsse notwendig (vgl. ebd., S. 27-34).

Erlebt ein Mensch eine Situation, die das Gleichgewicht seines inneren Systems bedroht und Bedürfnisspannungen auslöst, wählt er zur Auflösung der Spannungen diejenige Verhaltensmöglichkeit, die subjektiv-sinnhaft erscheint. Dies ist sowohl von Situationsbedingungen als auch von biologischen und biografisch gewachsenen Verhaltensvoraussetzungen abhängig. Gelingt es jedoch nicht, die Bedürfnisspannungen abzubauen, entsteht ein andauernder, Stress auslösender Spannungszustand, der die Ausbildung unangepasster Verhaltensweisen begünstigt.

Günder und Reidegeld untersuchten 2005 im Rahmen eines Forschungsprojekts zu „Aggressionen in der stationären Erziehungshilfe“ die Häufigkeit aggressiven Verhaltens unter stationär untergebrachten Kindern und Jugendlichen. Sie befragten dazu 367 in der

Heimerziehung tätige Fachkräfte. Aus der Auswertung der Daten ergibt sich, dass selbst- und vor allem fremdverletzendes Verhalten mit steigender Tendenz in etwa 42 % der Fälle auftritt (vgl. Günder; Reidegeld 2007, S. 17).

Neben Auto- und Fremdaggression, gibt es noch weitere Verhaltensauffälligkeiten, mit denen die Jugendhilfe konfrontiert ist. So kann jugendliches Verhalten ebenso durch ständiges „Weglaufen“ geprägt sein, wenn sie im wörtlichen Sinne davonlaufen, Pflichten und Aufgaben verweigern oder auch eine innere Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Person und ihrem Umfeld partout vermeiden (Günder 2000, S. 340). Typisch für viele dieser Jugendlichen ist auch eine starke Interessenlosigkeit und „Null-Bock-Haltung“, in der Zukunftsperspektiven jeglicher Art kategorisch ausgeschlossen werden (ebd., S. 341). Außerdem erschwert jugendliche Bindungsunfähigkeit und eine daraus resultierende anhaltende Oberflächlichkeit oder auffällige Distanzlosigkeit den Aufbau einer tragfähigen Beziehung zwischen Erziehenden und Klient*innen.

All diese Ausprägungen jugendlicher Verhaltensweisen dienen jedoch dem Zweck, innere Bedürfnisspannungen abzubauen bzw. zu vermeiden. Wenn es erfahrungsgemäß am erfolgversprechendsten ist, kann beispielsweise störendes Verhalten dazu dienen, sich Aufmerksamkeit zu sichern, während aggressives Verhalten eine situative Selbstaufwertung herbeiführen kann (vgl. Köckeritz 2004, S. 21; S. 70). Oberflächlichkeit in Beziehungen zeigt möglicherweise die innere, ständige Angst eines Jugendlichen, doch wieder verlassen zu werden, während eine Null-Bock-Haltung und Interessenlosigkeit häufig mit geringer Selbstwirksamkeitserwartung zusammenhängen.

Köckeritz betrachtet Verhaltensauffälligkeiten als „Folge des Scheiterns an Entwicklungsaufgaben“ (ebd., S. 70). Gleichzeitig haben sie problematische Auswirkungen auf die Bewältigung weiterer Entwicklungsaufgaben, die ein zentrales Anliegen der Jugendhilfe darstellt. Will sozialpädagogische Arbeit mit verhaltensauffälligen Jugendlichen also dazu beitragen, dass diese sich hin zu selbstbewussten, autonomen und gestaltenden Mitgliedern der Gesellschaft entwickeln, muss sie ein Umfeld bieten, in dem Entwicklungsaufgaben gemeistert und Verhaltensauffälligkeiten somit obsolet werden können.

3 Stationäre Jugendhilfe

Aufgrund der unterschiedlichen Vorgeschichten und familiären Hintergründe jugendlicher Klient*innen in stationären Hilfemaßnahmen sind sozialpädagogische Fachkräfte mit vielfältigen Verhaltensausrprägungen und Entwicklungsdefiziten sowie -potenzialen konfrontiert.

Welche allgemeinen Ziele die stationäre Jugendhilfe verfolgt und was eine Heimunterbringung für einen jungen Menschen bedeuten kann, ist Gegenstand der folgenden Kapitel 3.1 und 3.2. Außerdem sollen verschiedene Elemente eines entwicklungsfördernden pädagogischen Prozesses dargestellt werden, um im Anschluss zu erörtern, welche Rolle ein in die Einrichtung integrierter Hund bei der Realisierung gelingender Jugendhilfe spielen kann (vgl. Kapitel 3.3 und 5).

3.1 Ziele

Gemäß §1 SGB VIII „[hat] [j]eder junge Mensch ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ (§1 SGB VIII; Umstellung und Anpassung: S. R.). Ist es den Eltern nicht möglich, dieses Recht zu verwirklichen, wird die Jugendhilfe als Organ der staatlichen Wächtergemeinschaft damit betraut, individuell und sozial entwicklungshemmende Benachteiligungen abzubauen und zu vermeiden. Sie soll für die Eltern oder andere Erziehungsberechtigte Erziehungsberatung und -unterstützung leisten, das Wohl der Kinder und Jugendlichen schützen und „dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien [...] zu erhalten oder zu schaffen“ (ebd., Absatz 3; Auslassung: S. R.).

Es kann von gelingender Jugendhilfe gesprochen werden, wenn „eine Korrespondenz zwischen dem Angebot der Jugendhilfe und der Annahme durch die Jugendlichen“ erzielt wird, d. h. wenn die Jugendhilfe in der Lage ist, entwicklungsfördernde Angebote zu machen, die für die Klient*innen anschlussfähig sind und somit trotz erlittener Beeinträchtigungen zu Veränderungen beitragen, die subjektiv positiv bewertet werden und den Zielsetzungen der Hilfeplanung entsprechen (vgl. Rätz-Heinisch 2005, S. 21).

3.2 Heimunterbringung als kritisches Lebensereignis

In etwa einem Drittel der Fälle geht einer stationären Unterbringung das Scheitern eines ambulanten Betreuungsangebotes voraus, wodurch Kinder und Jugendliche in entsprechenden Hilfeinrichtungen häufig schon eine von Rückschlägen und Enttäuschungen geprägte Hilfekarriere hinter sich haben (vgl. Rätz-Heinisch 2005, S. 285). Obwohl die Unterbringung außerhalb der Herkunftsfamilie ein vielversprechender Neuanfang sein kann, wird sie in vielen Fällen von den Betroffenen negativ und angstbesetzt erlebt, nicht zuletzt deshalb, weil „das Heim [den Kindern und Jugendlichen] mehrfach als finsterner Ort [und letzte Konsequenz ihres Verhaltens] angedroht worden ist“ (ebd., S. 286; Einfügung: S. R.). Auch bei Jugendlichen, die selbst die Initiative zu einer Fremdunterbringung ergreifen, überwiegt häufig das kränkende, schuldbelastete Gefühl, Auslöser einer Familienkrise gewesen zu sein.

Im Sinne Bronfenbrenners ist der Einzug in eine Jugendhilfeeinrichtung ein kritischer *ökologischer Übergang*, da sich das Lebensumfeld der betroffenen Person damit grundlegend verändert (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 43). Ein ökologischer Übergang ist immer „Folge wie Anstoß von Entwicklungsprozessen“, wobei Jugendliche, die aus krisenhaften und schwierigen Lebensumständen kommen, hierbei besondere Unterstützung benötigen (ebd.). Das Jugendalter ist in vielerlei Hinsicht eine kritische Phase, die bei Jugendlichen mit entwicklungsbeeinträchtigenden biografischen Erfahrungen und daraus resultierendem destruktivem Bewältigungsverhalten zusätzlich erschwert wird. Sind sie außerdem einem kritischen Lebensereignis wie einer Heimunterbringung ausgesetzt, ist eine Eskalation jugendlichen Verhaltens wenig verwunderlich. Dies gibt Anlass zu besonders einführender, verständnisvoller Annäherung beim Aufbau einer pädagogischen Beziehung, um das Potenzial neuer, positiver Interaktions- und Beziehungserfahrungen zu nutzen.

3.3 Entwicklungsfördernder Rahmen und pädagogische Grundhaltung

Für einen gelingenden Hilfeprozess bedarf es eines „dialogischen Passungsverhältnisses“ zwischen den spezifischen, biografisch erworbenen Handlungs- und Selbstkonzepten der Jugendlichen einerseits und den pädagogischen Hilfeangeboten und Kontextgestaltungen andererseits, da nur auf dieser Basis eine gemeinsame, fruchtbare Hilfestellung möglich ist (Rätz-Heinisch 2005, S. 16). Heimerziehung gestaltet sich stets in institutionalisierten und professionell inszenierten Lebensverhältnissen, denen ein Bruch mit dem gewohnten Umfeld vorausgeht. Thiersch betont diesbezüglich, dass sie niemals anstaltsförmig, sondern immer alltagsnah und lebensweltlich strukturiert sein muss, um Möglichkeiten zu

bieten, Alltag und Eigenverantwortlichkeit zu üben (vgl. Thiersch 1999, S. 434f). Dabei bedeutet *Lebensweltorientierung* einerseits die Öffnung nach außen, zur Nachbarschaft und dem „nähere[n] lokale[n] Bezugsfeld“, andererseits die Orientierung und Stabilisierung nach innen durch Rituale, Aufgaben und Strukturen, die entlastend wirken (ebd., S. 435; Anpassung: S. R.). Außerdem soll die Jugendhilfeeinrichtung ein Ort der Geborgenheit sein, in der neben körperlichen Bedürfnissen nach Schutz, Schlaf und Nahrung auch Bedürfnisse nach emotionaler Zuwendung, Wertschätzung und Förderung verlässlich befriedigt werden.

Pankofer, die während und nach der Zeit der Unterbringung in geschlossenen Heimen betroffene Mädchen im Hinblick auf Unterstützungsfaktoren interviewte, hebt die Bedeutung der persönlichen Beziehung zwischen den Klientinnen und Pädagoginnen sowie deren pädagogische Haltung besonders hervor. So hatte die Überzeugung der Bewohnerinnen, den Pädagoginnen persönlich etwas zu bedeuten, ihnen wichtig zu sein und von ihnen wertgeschätzt zu werden, besonderen Einfluss auf den Aufbau einer tragfähigen Beziehung und somit auf eine positive Entwicklung der Mädchen (vgl. Pankofer 1997, S. 214). Dies erfordert seitens der Fachkräfte eine hohe emotionale und psychosoziale Kompetenz, Authentizität sowie eine aktive Beziehungsbereitschaft (vgl. Günder 2011, S. 110). Ein wichtiges Grundprinzip ist hierbei eine unvoreingenommene, wertschätzende, neutrale bis positive Haltung gegenüber den Jugendlichen gemäß der *humanistischen Grundhaltung* nach Rogers (vgl. Kapitel 5.2.1).

Genau wie die von den Jugendlichen mitgebrachten Selbstbilder und Handlungsstrukturen durch Erfahrungen mit der Zeit entstanden, braucht auch ihre Veränderung neben alternativen Beziehungserfahrungen vor allem Zeit, die den Jugendlichen für ihre eigene Entwicklung zugestanden wird.

So ist es die Aufgabe der Pädagog*innen, beispielsweise auch zu Psychotherapien zu ermutigen, wenn diese angebracht sind, und einen Alltagsrahmen zu bieten, in dem sich deren Wirkung entfalten kann (vgl. Köckeritz 2004, S. 304). Allzu häufig zeigt sich in der Praxis jedoch das „Prinzip der Delegation“, wenn vermeintlich untragbare Jugendliche von einer Maßnahme zur anderen weitergereicht werden und sich dadurch die zuvor erlebten Diskontinuitäten und der Wechsel von Neuanfang und Abbruch für die Jugendlichen fortsetzen (Ader 2004, S. 439). Auch die hohe Personalfuktuation im Bereich der stationären Kinder- und Jugendhilfe steht im Widerspruch zur Anforderung an Erziehung, Sicherheit und Stabilität zu geben, damit Lern- und Entwicklungsprozesse von den Jugendlichen aus eigener Kraft gemeistert werden können.

Insbesondere der hohe Anteil verhaltensauffälliger Bewohner*innen stationärer Jugendhilfeeinrichtungen macht Erziehungsaufgaben und Entwicklungsförderung kompliziert, da pädagogische Möglichkeiten und Handlungskonzepte immer wieder an ihre Grenzen stoßen. Verhaltensauffällige Jugendliche agieren so, wie es ihnen bedingt durch ihre bisherige Entwicklung und Sozialisation möglich ist und Sozialpädagogik ist somit gefor-

dert, „die biographischen Handlungsmuster zu stützen und gleichzeitig alternative Handlungsmuster aufzuzeigen“ (Rätz-Heinisch 2005, S. 17).

Sozialpädagogische Arbeit will Bedingungen bzw. Möglichkeiten erzeugen, in denen „Subjekte ihre Autonomie bewahren oder (wieder-)gewinnen können“ (Winkler 2004, S. 44). Ein gezieltes, manipulatives Eingreifen in die Handlungsstrukturen der Jugendlichen kann somit nicht das Mittel ihrer Wahl sein. Vielmehr will sie Spannungen erzeugen, wenn neue Erfahrungen nicht zu erfahrungsgeleitet konstruierten, inneren Schemata und Verhaltensmustern passen. So können nach Piaget *Assimilations-* und *Akkommodationsprozesse* angestoßen werden, die die Jugendlichen in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt dann selbst meistern müssen (vgl. Rusch; Schmidt 1994, S. 27-34). Das verlässliche, sichere Milieu, das sie dafür benötigen, nennt Kegan „einbindende Kultur“, die „festhalten“, „loslassen“ und „in der Nähe bleiben“ muss (Kegan 1991, S. 165).

Im Kontext der Heimerziehung ist in gewissem Maß mit dem Eigensinn der Jugendlichen und unerwarteten Reaktionen zu rechnen, da ihre individuellen Bewältigungsstrategien nicht unbedingt gesellschaftlich erwünschten Normen entsprechen (vgl. Saumweber 2009, S. 36). Die zentrale Zielsetzung von Jugendhilfe ist die Ermöglichung von Entwicklungs- und Lernprozessen, nicht in erster Linie die Sanktionierung von Normabweichung und Grenzüberschreitung, denn wenn ungeeignete Disziplinierungsstrategien anstelle von individueller Förderung das pädagogische Handeln bestimmen, kann dies sogar zur Verfestigung von Verhaltensauffälligkeiten beitragen (vgl. ebd., S. 47).

Aufgrund der in Kapitel 2.3.1 bis 2.3.2.3 beschriebenen vielfältigen Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten ist in der Jugendhilfe „mehrperspektivische[s] Denken und mehrdimensionale[s] Handeln“ besonders wichtig (Hillenbrand 1999, S. 68; Anpassung: S. R.). Obwohl sich viele Fachkräfte durch jahrelange Erfahrung einen Fundus an funktionalen Methoden aneignen, hebt Hillenbrand die Notwendigkeit theoretischer Qualifikationen hervor, deren Erwerb nicht adäquat durch „praktische Übung“ zu erreichen ist (ebd., S. 69). Zu einem professionellen Selbstverständnis gehört außerdem die kritische Reflexion eigener „Normalitätsvorstellungen und Alltagstheorien“, die oftmals in die sozialpädagogische Hilfestaltung einfließen (Rätz-Heinisch 2005, S. 75). Auch die Hierarchie, die durch die Rollenverteilung der Helfenden und Hilfsbedürftigen nicht zu leugnen ist, muss reflektiert und das Machtgefälle in Frage gestellt werden. Im Sinne der *Lebensweltorientierung* nach Thiersch geht es um eine gemeinsame Erzeugung von Hilfsentwürfen, die zu einer Nachreifung emotionaler und sozialer Kompetenzen führen und somit ein gestaltendes Zurechtkommen in einem individuellen, bestehenden Lebensumfeld ermöglichen sollen (vgl. Thiersch et al. 2010, S. 175).

Aufbauend auf den theoretischen Grundlagen der Mensch-Tier-Beziehung soll im Folgenden erörtert werden, inwieweit Hunde, die dauerhaft in einer Einrichtung der Jugendhilfe leben, den pädagogischen Alltag bereichern und die Entwicklung der Klient*innen fördern können.

4 Grundlagen der Mensch-Tier-Beziehung

In den folgenden Kapiteln zu *Biophilie*, *Analoger Kommunikation* und *Du-Evidenz* werden verschiedene Ursachen und Einflussfaktoren positiver tierischer Wirkungsweisen auf den Menschen vorgestellt (vgl. Kapitel 4.1 - 4.3). Neben diesen Ansätzen spielt außerdem die *Bindungstheorie* und ihre mögliche Übertragbarkeit auf die Mensch-Tier-Ebene eine bedeutende Rolle im aktuellen Fachdiskurs zur Mensch-Tier-Beziehung (vgl. Kapitel 2.3.2.1; vgl. Kapitel 5.4).

4.1 Biophilie

Die Biophilie-Hypothese ist ein verbreiteter theoretischer Ansatz zur Erklärung möglicher positiver Effekte der Mensch-Tier-Beziehung. Ihre Grundannahme besagt, dass dem Menschen ein Interesse an der ihn umgebenden, belebten bzw. Leben ermöglichenden Natur angeboren ist, sodass er stets bestrebt ist, mit dieser in Verbindung zu treten (vgl. Olbrich 2003a, S.69f). Die Ursache für diese dem Menschen inhärente Affinität liegt vermutlich in der gemeinsamen Evolution, in der wir unseren Lebensraum stets mit anderen Lebewesen teilten und das Zusammenspiel der menschlichen Spezies mit ihrer Umwelt überlebensnotwendig war und bis heute ist. Die Biophilie ist somit eine durch evolutionäre Prozesse entstandene, biologisch fundierte Anziehungskraft, die insbesondere Tiere als „evolutionär bedeutsam gewordene Beziehungsobjekte“ auf uns ausüben (ebd., S. 73). Die Verbundenheit des Menschen mit der Natur kann verschiedene Ausprägungen annehmen, die unterschiedliche Auswirkungen auf den Menschen und sein Wohlbefinden haben. Sie reichen von Neugier und ästhetischer Wertschätzung über ein Gefühl der Verwandtschaft und Empathie bis hin zur Nutzung der Tiere oder der Angst vor ihnen. Der für das Verständnis positiver Effekte der Mensch-Tier-Beziehung zentrale Aspekt ist die emotionale Verbundenheit, eine Art Verwandtschafts- oder Gemeinschaftsgefühl, das der Mensch gegenüber Tieren haben kann (vgl. ebd., S. 70ff; vgl. Vernooij; Schneider 2013, S. 6f).

Er ist somit fähig, zu einem Tier eine Beziehung aufzubauen und ihm gegenüber empathisch zu empfinden (vgl. Vernooij; Schneider 2013, S.7). Wenn wir also mit Tieren interagieren, schaffen wir dadurch „eine evolutionär bekannte Situation“, die die Tiere ergänzen und vervollständigen (Forman 2007, S. 28).

4.2 Analoge Kommunikation

Im Leben vieler Menschen spielen Tiere als Spielkameraden, Tröster oder Weggefährten eine große Rolle. Insbesondere körperlich, psychisch oder sozial eingeschränkte Personen sehen in ihren Haustieren häufig nicht nur einen Hund oder eine Katze, sondern einen zuverlässigen Partner, dem sie sich emotional öffnen und anvertrauen können. Offenbar ist ein intensiver Austausch mit einem Gegenüber also nicht zwangsläufig an Sprachsysteme gebunden, sondern verläuft auch über sogenannte *analoge* bzw. nonverbale Kommunikation.

Bei *digitaler* Kommunikation, also Sprache in gesprochener und geschriebener Form, teilen sich Menschen nach Regeln der Logik und Syntax gegenseitig Sachverhalte und Wissen mit. Scheinbar willkürlich gewählte Wörter sind hier inhaltlichen Bedeutungen zugeordnet, weshalb eine gemeinsame Sprache die Grundlage für kommunikativen Austausch darstellt (vgl. Vernooij; Schneider 2013, S. 19; vgl. Olbrich 2003b, S. 84). Bevor ein Mensch sprachliche Fähigkeiten erwirbt, kommuniziert er im Wesentlichen auf *analoge* Art und Weise, d. h. über „Gestik, Mimik, Körperhaltung und/ oder -bewegung, Stimmmodulation, Berührungen oder auch Geruch und Geschmack“ (Vernooij; Schneider 2013, S. 19). Doch auch im Verlauf des späteren Lebens spielt diese Art des Informationsaustauschs eine bedeutende Rolle, denn es gibt „ein weites Gebiet, auf dem wir uns fast ausschließlich der analogen Kommunikation bedienen, die wir von unseren Vorfahren übernommen haben. Dies ist das Gebiet der Beziehungen.“ (Watzlawick et al. 1969, S. 63).

Analoge Kommunikation besteht also aus Signalen, die „aus den tieferen, nicht rational regulierbaren Schichten der Persönlichkeit“ stammen und mit denen wir Bezogenheit und subjektives Empfinden ausdrücken (Vernooij; Schneider 2013, S. 20; vgl. Olbrich 2003b, S. 86). Sie ist der Zugang des Menschen zu einer Verbundenheit mit sich selbst sowie mit seinen Mitmenschen und Mitgeschöpfen. Diese Bezogenheit ist nach Olbrich „die Voraussetzung für menschliche Entwicklung“ (Olbrich 2003b, S. 86).

Im Gegensatz zur analogen Kommunikation, die wesentlich schwieriger willentlich kontrolliert werden kann und daher ehrlicher und authentischer ist, ermöglicht digitale Kommunikation, ohne großen Aufwand zu lügen und Informationen mitzuteilen, die unseren eigentlichen Gefühlen und Meinungen widersprechen (vgl. ebd., S. 84f). Wenn verbal und nonverbal Gesendetes nicht übereinstimmen oder sich gar widersprechen, kommt es zu einer Diskrepanz, die zu einer paradoxen Kommunikation führt (vgl. Forman 2007, S. 28f).

Tiere, die hauptsächlich die analogen Kommunikationsanteile wahrnehmen und auf diese reagieren, „verlangen [...] von der Person, die mit ihnen in Beziehung steht, eine echte, eine stimmige Bezogenheit“, sie kommunizieren aufrichtig und rein situationsbezogen (Olbrich 2003b, S. 87). Das heißt, sie treten ihrem Gegenüber völlig unvoreingenommen

und wertfrei gegenüber, was sich vor allem bei Menschen mit geringem Selbstwertgefühl positiv auf die Kommunikationsbereitschaft auswirkt. Auch durch die Vermeidung von paradoxer Kommunikation wird der Austausch mit einem Tier von Menschen häufig als authentisch, stimmig und beruhigend erfahren (vgl. Vernooij; Schneider 2013, S. 21; vgl. Forman 2007, S. 29).

So können Tiere beispielsweise für psychisch beeinträchtigte Menschen mit Schwierigkeiten in der Mensch-Mensch-Kommunikation „ein effektives alternatives Dialogangebot sein“ (Otterstedt 2003, S. 104). Die Interaktion mit einem Tier gibt dem Menschen die Möglichkeit, sein Verhalten durch aufrichtige Selbstwahrnehmung kritisch zu reflektieren und sich vermehrt auf die emotionalen Vorgänge in seinem Innern zu richten. Dies kann im psychischen Genesungsprozess von großer Bedeutung sein (vgl. Vernooij; Schneider 2013, S. 24). Die Wahrnehmung des eigenen analogen Ausdrucksverhaltens kann in der Mensch-Tier-Kommunikation geschärft und erweitert werden, was folglich durch eine bessere Abstimmung digitaler und analoger Gesprächsanteile zur Entwicklung einer Selbstkongruenz und damit zu einer authentischeren Wirkung auf andere beitragen kann. Denn erst die Fähigkeit, sowohl digital als auch analog kommunizieren zu können, bietet einem Menschen die Möglichkeit, an allen Teilen seiner inneren und äußeren Realität teilzuhaben und diese aktiv zu gestalten (vgl. Olbrich 2003b, S. 87).

Das nonverbale Zwiegespräch zwischen Mensch und Tier bindet außerdem alle Sinne mit ein. Für den Menschen, der es gewohnt ist, vornehmlich visuelle und akustische Reize wahrzunehmen, ergibt sich beispielsweise in der Interaktion mit einem Hund ein bereicherndes kommunikatives Wahrnehmungserlebnis, das sowohl den Geruchssinn als auch den Tastsinn in hohem Maße in das Geschehen integriert (vgl. Vernooij; Schneider 2013, S. 21).

4.3 Du-Evidenz

Viele Menschen sehen in ihren Tieren Weggefährten oder gar Partner und bauen zu ihnen eine innige Beziehung auf, die sich subjektiv betrachtet und emotional nicht wesentlich von der zu anderen Menschen unterscheidet. Die *Du-Evidenz*, d. h. die Wahrnehmung eines Gegenübers als ein *Du*, ist die Voraussetzung für einen solchen Beziehungsaufbau. Da höhere Tiere und Menschen „einen großen Fundus gemeinsamer Grundstimmung“ haben und sie Gefühle wie beispielsweise Freude oder Angst auf vergleichbare nonverbale Weise ausdrücken, ist ein Verstehen abseits von gesprochener Sprache möglich (Greiffenhagen; Buck-Werner 2011, S. 25). So wird das Tier als agierendes und reagierendes Gegenüber mit personalen Eigenschaften und Qualitäten, aber auch subjektiven Rechten und Bedürfnissen wahrgenommen und bekommt als Zeichen seiner Individualität meist einen Namen, der ihn von seinen Artgenossen abhebt (vgl. ebd., S. 23). Sowohl Menschen als auch Tiere können lernen, sich gegenseitig immer besser zu verstehen und die

zwischenartliche Kommunikation zu optimieren. Hierbei liegt es in der Verantwortung des Menschen, sich der Gefahr einer Anthropomorphisierung bewusst zu sein und eine Beurteilung tierischer Bedürfnisse bzw. tierischen Verhaltens nach menschlichen Maßstäben zu vermeiden.

Die Wahrnehmung des Tieres als ein *Du* ermöglicht Empfindungen der Empathie, des Mitgefühls und des Respekts ihm gegenüber und ist die Basis für den Aufbau einer Bindung. Sie ist somit die „unumgängliche Voraussetzung dafür, dass Tiere therapeutisch und pädagogisch helfen können.“ (ebd., S. 24). Die in Kapitel 4.2 thematisierte Bezogenheit als Basis menschlicher Entwicklung, findet hier ihren Ausdruck im *Du*. So schreibt schon Nietzsche: „Das Du ist älter als das Ich“ (Nietzsche 1925, S. 74). „Bevor das Kind sich selbst kennt als ein Ich, versteht es die Mutter, und bald auch den Hund als ein Du“ (Buytendijk 1958, S. 39). Nur durch ein reales Gegenüber wird die Entwicklung einer eigenen Identität möglich (vgl. Saumweber 2009, S. 123).

5 Hundegestützte Sozialpädagogik in der stationären Jugendhilfe

Auf der Grundlage der vorgestellten Theorien zu *Biophilie*, *Analoger Kommunikation* und *Du-Evidenz* sowie der *Bindungstheorie*, dargestellt in Kapitel 2.3.2.1, wird im Folgenden beleuchtet, welchen Einfluss ein Hund auf verschiedene Aspekte des pädagogischen Prozesses in der stationären Jugendhilfe haben kann. Hierbei werden seine Wirkungen auf den allgemeinen pädagogischen Rahmen und den Beziehungsaufbau zwischen Klient*in und Fachkraft sowie auf das soziale Gefüge innerhalb der Einrichtung und Interaktionen mit Außenstehenden erörtert (vgl. Kapitel 5.2). Des Weiteren werden die möglichen Effekte hundegestützter Sozialpädagogik auf die in Kapitel 2.3.2 vorgestellten, internalen Deutungs- und Arbeitsmodelle verhaltensauffälliger Jugendlicher thematisiert. Zunächst soll jedoch der Begriff der *Hundegestützten Sozialpädagogik* definiert und eingegrenzt werden.

5.1 Begriffsklärung

In Anlehnung an die im englischen Sprachraum verbreiteten Bezeichnungen der *Animal Assisted Activities* und der *Animal Assisted Therapy* schlagen Vernooij und Schneider für den deutschsprachigen Raum die Unterscheidung zwischen *Tiergestützter Aktivität*, *Tiergestützter Förderung*, *Tiergestützter Pädagogik* und *Tiergestützter Therapie* vor (vgl. Vernooij; Schneider 2013, S. 34-50).

Bei der *Tiergestützten Förderung* geht es laut Definition um die Stärkung vorhandener kindlicher Ressourcen und die Verbesserung unzulänglich ausgebildeter Fähigkeiten. Ziel ist es, „Entwicklungsfortschritte zu aktivieren und zu festigen“, damit die Klient*innen „langfristig ein möglichst selbstbestimmtes, autonomes und eigenverantwortliches Leben führen können“ (ebd., S. 36f). Diese Zielsetzung entspricht also dem allgemeinen Ziel der Jugendhilfe (vgl. Kapitel 3.1). Wer eine solche *Tiergestützte Förderung* durchführen kann, geht nicht eindeutig aus der Definition von Vernooij und Schneider hervor. So sprechen sie zunächst von „unterschiedlich qualifizierten Experten im pädagogisch-sonderpädagogischen Bereich“, worunter u. a. sozialpädagogische Fachkräfte fallen, relativieren dies jedoch anschließend, indem sie den möglichen Personenkreis der Anbietenden um „interessierte[] und engagierte[] Personen ohne [eine solche] Ausbildung“ erweitern (Vernooij; Schneider 2013, S. 37f; Anpassung und Einfügung: S. R.).

Obwohl Vernooij und Schneider die *Tiergestützte Förderung* im Wesentlichen dem Bereich der Pädagogik zuordnen, unterscheiden sie sie per Definition von *Tiergestützter Pädagogik*, deren Ziel es ist „Lernprozesse [zu] initiieren, die schwerpunktmäßig die emotionale und soziale Kompetenz“ der Klient*innen verbessern sollen (ebd., S. 41; Anpassung: S. R.). Hierzu gehören neben Empathieförderung und der Entwicklung eines realistischen Selbstbildes auch die Stärkung von Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl und gelingender Emotionsverarbeitung sowie die Förderung der Fähigkeit, in sozialer Interaktion angemessen auf andere zu reagieren. All dies stimmt also ebenfalls mit den Zielvorstellungen stationärer Jugendhilfe überein (vgl. Kapitel 2.3.2.2; vgl. Kapitel 2.3.2.3) Bezüglich der Frage, welche Personen zur Durchführung *Tiergestützter Pädagogik* geeignet sind, finden sich jedoch auch hier widersprüchliche Angaben. Zunächst werden erneut „Experten im pädagogisch-sonderpädagogischen Bereich“ genannt, die als Voraussetzung „einen Abschluss in einem Lehrberuf“ benötigen (Vernooij; Schneider 2013, S. 41). Diese Definition schließt somit sozialpädagogische Fachkräfte nicht mit ein, sondern beschränkt sich auf Lehrpersonal, obwohl tiergestützte Arbeit durch Lehrer*innen im Folgenden zusätzlich in der Unterkategorie *Tiergestützte Didaktik* beschrieben wird (vgl. ebd., S. 48f). In einer späteren Auflistung geeigneter Personen zur Durchführung *Tiergestützter Pädagogik* tauchen jedoch neben Lehrpersonal auch „Heil- oder Sozialpädagogen, unter Umständen auch Sprachheil- und Physiotherapeuten“ auf (ebd., S. 49). Sowohl in *Tiergestützter Förderung* als auch in *Tiergestützter Pädagogik* werden speziell trainierte Tiere in einem klient*innenorientierten Konzept zur Förderung individueller Kompetenzen eingesetzt (vgl. ebd., S. 37; S. 41).

Saumweber kritisiert die von Vernooij und Schneider vorgenommenen, verwirrenden und künstlich wirkenden Unterscheidungen zwischen den verschiedenen Teilbereichen tiergestützter Arbeit und schlägt stattdessen vor, „die für jedes Berufsfeld existierenden Definitionen zu wählen und sie um das Adjektiv „tiergestützt“ zu ergänzen“ (Saumweber 2009, S. 73). Aus diesem Grund findet auch in dieser Arbeit der Begriff der *Tiergestützten* bzw. *Hundegestützten Sozialpädagogik* Verwendung, was die Anbietenden somit auf sozialpädagogisches Fachpersonal einschränkt. Die Erforderlichkeit einer Weiterbildung speziell für tiergestütztes Arbeiten wird in Kapitel 5.7.2 erörtert.

Sozialpädagogisches Wirken im Rahmen der stationären Jugendhilfe, das in diesem Fall durch den Einsatz von Hunden zu einer *Hundegestützten Sozialpädagogik* wird, verfolgt die in Kapitel 3.1 beschriebenen Ziele, zu denen u. a. die Förderung sozialer und emotionaler Intelligenz, die Stärkung des Selbstwertgefühls sowie die Förderung von Empathie und realistischen Selbstbildern der Klient*innen gehören. Der Hund wird hier in gezielten, klient*innenorientierten Einzel- und Gruppeninterventionen eingesetzt. Durch die starke Alltagsorientierung stationärer Jugendhilfe finden nicht alle Lernprozesse in individuell und speziell konzipierten Interventionen statt, sondern laufen häufig nebenbei im Fluss des Alltags ab. So ist auch der Hund Teil des alltäglichen, pädagogischen

Settings und entfaltet hier seine Wirkung.

Neben dem Begriff der *Tiergestützten Sozialpädagogik* wird hier außerdem der neutrale Oberbegriff der *Tiergestützten Intervention* verwendet, unter dem sämtliche tiergestützte Aktivitäten, Fördermaßnahmen und pädagogische sowie therapeutische Interventionen subsumiert werden.

5.2 Der Hund als Bereicherung des pädagogischen Settings

Die Anwesenheit eines Hund, der dauerhaft in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung lebt und seinen Alltag sowohl mit den Jugendlichen als auch mit den dort beschäftigten Fachkräften teilt, kann sich in vielfältiger Weise auf den sozialpädagogischen Prozess auswirken. Im Folgenden wird dargestellt, welche natürlichen Eigenschaften des Tieres der *Humanistischen Grundhaltung* nach Rogers entsprechen, wie es als *Sozialer Katalysator* die Interaktion zwischen verschiedenen Akteur*innen innerhalb und außerhalb der Einrichtung bereichern und durch seine Anwesenheit den pädagogischen Alltag auf natürliche Weise strukturieren kann (vgl. Kapitel 5.2.1 - 5.2.3).

5.2.1 Humanistische Grundhaltung

„Je angenehmer, verstandener und wohler sich das Kind im Heim fühlt, desto größer sind die Einflussmöglichkeiten der Erzieher und Erzieherinnen auf seine Persönlichkeitsentwicklung.“ (Wolf 2007, S. 8).

Wie bereits in Kapitel 3.3 erwähnt ist eine humanistische Grundhaltung der Sozialpädagog*innen gegenüber den Jugendlichen eine wichtige Voraussetzung gelingender Jugendhilfe. Die *humanistische Persönlichkeits- und Entwicklungstheorie* nach Rogers geht davon aus, dass der Mensch durch die Bildung eines aktiven Selbst zunehmend dazu in der Lage ist, seine eigene Entwicklung zu beeinflussen und sowohl für sein Leben als auch in der Gemeinschaft Verantwortung zu übernehmen. Der menschliche Organismus wird hier „als organisches, bedeutungsvolles Ganzes“ betrachtet, in dem sich Vernunft und Gefühl, Leib und Seele vereinen (Völker 1980, S. 20). Er strebt nach Entfaltung und Selbstverwirklichung, nach Realisierung seines ihm innewohnenden Potenzials, wobei seine grundsätzlich zielorientierten und sinnstrukturierenden Handlungen der individuellen Bedürfnisbefriedigung dienen und „für das Bewusstsein eine Brücke zwischen innerer und äußerer Realität“ bilden (Kriz 2007, S. 161). Es werden stets diejenigen Verhaltensweisen gewählt, die dem eigenen Selbstkonzept entsprechen, was bedeutet, dass „[d]er beste Ausgangspunkt zum Verständnis des Verhaltens das innere Bezugssystem des Individuums selbst [ist]“ (ebd., S. 171; Anpassung und Umstellung: S. R.). Erfahrungen, die

diesem Bezugssystem widersprechen, können als bedrohlich wahrgenommen werden und führen zu einer starrer Organisation der Selbststruktur, um diese zu erhalten.

Will pädagogische Arbeit eine positive Veränderung jugendlicher Selbststruktur ermöglichen, muss sie also einen Rahmen schaffen, in dem diese durch Assimilation neuer Erfahrungen revidiert werden kann. Eine grundlegende Bedingung dafür ist „ein völliges Fehlen jedweder Bedrohung für die Selbststruktur“, was durch eine humanistische Grundhaltung im pädagogischen Prozess erreicht werden soll (ebd., S. 172; vgl. Günder 2000, S. 126ff).

Die Grundpfeiler dieser Haltung im Sinne Rogers sind unbedingte positive Zuwendung, Empathie und Echtheit gegenüber den Klient*innen (vgl. Rogers 1957).

Mit positiver Zuwendung ist hierbei keine antrainierte Freundlichkeit gemeint, sondern die tiefe Achtung vor der Vielfalt menschlichen Lebens und eine nicht wertende, bedingungslose Annahme des Individuums mit seinen Eigenarten und Problemen, ohne es dabei selbst aus der Verantwortung zu nehmen. Da Hunde nicht nach menschlichen Maßstäben werten, keine Vorgeschichten oder Vorurteile kennen, sondern unvoreingenommen und situationsbezogen agieren bzw. reagieren, beherrschen sie die unbedingte positive Zuwendung von Natur aus und können so für die Klient*innen zu einer Differenzierung „zwischen [ihrem] Wert als Mensch und der Bewertung [ihrer] Handlungen“ beitragen (Kriz 2007, S. 174; Anpassung: S. R.). Sie bereichern dadurch die pädagogische Situation und schaffen ein angstfreies Umfeld, in dem sich der*die Jugendliche so angenommen fühlt, wie er*sie ist, ohne für Anerkennung in Vorleistung gehen zu müssen. Wo eine Einschränkung unbedingter positiver Zuwendung aufseiten der Fachkräfte aufgrund eigener Vorerfahrungen bzw. -urteile droht, kann hundliches Verhalten außerdem unterstützend beim Erwerb dieser essenziellen Grundhaltung wirken (vgl. Saumweber 2009, S. 62).

Empathie bedeutet im Zusammenhang mit humanistischer Grundhaltung ein mitfühlendes Verstehen der pädagogischen Fachkraft, welches in der Interaktion den Klient*innen gegenüber zum Ausdruck gebracht wird. Wichtig ist hier vor allem, emotional Bedeutsames aufzugreifen und somit sichtbar zu machen. Hunde haben ein feines Gespür für Emotionen, da sie hauptsächlich unsere nonverbalen Gesprächsanteile wahrnehmen und auf diese reagieren (vgl. Kapitel 4.2). Dadurch geben sie der Fachkraft Hinweise auf bedeutsame Themen und können durch die Spiegelung von Gefühlen unterstützend auf den Prozess einwirken.

Auch die Echtheit, d. h. eine stimmige, kongruente Kommunikation und das Fehlen von Floskeln oder Fassaden, ist Teil des natürlichen Verhaltensrepertoires des Hundes. Der Hund kommuniziert authentisch und ist in seiner Lebenswelt immer gegenwartsbezogen und präsent. Dadurch, dass sich Hunde selbst nicht hinter Masken verstecken, erlauben sie ihrem Gegenüber, sich selbst ebenfalls preiszugeben und somit einen Zugang zur individuellen Emotionalität zu erleichtern. Hunde sind geduldig, sie kennen keine Ursachen persönlichen Leidens und assoziieren es nicht mit Versagen. „Das Tier ‚versteht‘ – und

verstehet gleichwohl nichts“, es erkennt Niedergeschlagenheit und spendet Trost, es gibt jedoch keine Ratschläge und unterbricht nicht, es ist einfach nur da und hört zu (Greiffenhagen; Buck-Werner 2011, S. 45).

Jugendhilfe zeichnet sich im Gegensatz zu therapeutischen Ansätzen durch ihren hohen Alltagsbezug aus, weshalb die natürlichen, der humanistischen Grundhaltung entsprechenden Verhaltensweisen von Hunden nicht nur Einzelinterventionen mit Jugendlichen bereichern, sondern auch zu einer angst- und stressfreien Atmosphäre im Gruppenalltag beitragen und dort Veränderungen anregen können (vgl. Saumweber 2009, S. 19).

5.2.2 Sozialer Katalysator

Wer ein Tier bei sich hat und mit diesem interagiert, wird von anderen Menschen als kontaktfreudiger, glücklicher, freundlicher und weniger verkrampt wahrgenommen als Personen ohne ein Tier. Zu diesem Ergebnis kam Lockwood in einem Experiment mit 150 Versuchspersonen, die mehreren Menschen auf Fotografien unterschiedliche Charaktereigenschaften zuweisen sollten, wobei manche mit und andere ohne Tier abgebildet waren (vgl. Lockwood 1983). Dieses Phänomen kann die individuellen Möglichkeiten der Kontaktaufnahme erheblich beeinflussen, wobei Tiere hier offenbar als unterstützender Faktor wirken. Zu diesem Schluss kam auch eine englische Studie von Messent et al., die das Kontaktverhalten von Spaziergänger*innen mit und ohne Hund im Londoner Hyde-Park beobachteten. Eine schwedische Studie von Adell-Bath sowie eine deutsche Untersuchung von Bergler bestätigen diese Ergebnisse (vgl. Greiffenhagen; Buck-Werner 2011, S. 41). Menschen in Tierbegleitung treten demnach deutlich wahrscheinlicher in Kontakt mit fremden Personen bzw. werden von diesen angesprochen, wobei der Erstkontakt meist über das Tier aufgenommen wird.

Aufgrund dieses Phänomens und durch die vorurteilsfreie, bedingungslose Akzeptanz ihres Gegenübers fungieren Hunde in vielerlei Hinsicht als Eisbrecher zwischen verschiedenen Akteur*innen. Dies geschieht sowohl innerhalb des pädagogischen Settings als auch im Kontakt mit der Außenwelt (vgl. Saumweber 2009, S. 222).

Der Aufbau einer tragfähigen Beziehung zwischen Sozialpädagog*in und Klient*in kann sich besonders dann als schwierig erweisen, wenn Jugendliche aufgrund ihres bisherigen Lebenswegs bereits negative Erfahrungen mit Erzieher*innen gemacht haben und ihre Bereitschaft, sich auf neue intensive Beziehungen einzulassen, dadurch eingeschränkt ist. Ein Tier stellt hier nicht nur ein anfangs möglicherweise leichter annehmbares Beziehungsangebot dar, das außerdem als unverkrampfter Gesprächseinstieg dienen kann, es gibt allen Beteiligten auch die Möglichkeit, „über die Bande“ zu kommunizieren (ebd., S. 117). Fragen oder Aussagen müssen so nicht direkt aneinander gerichtet werden, sondern können über das Tier als dritten Interaktionspartner transportiert werden. Wenn Jugendliche Vertrauen zu einem Hund fassen und ihm gegenüber Sorgen und Ängste ausdrücken,

wird die dyadische Beziehung zwischen Klient*in und Fachkraft somit zu einer neuen, triadischen Beziehung, die durch Beobachtung des jugendlichen Verhaltens gegenüber dem Hund auch zu einem besseren Verständnis seiner*ihrer emotionalen Verfassung beitragen kann (vgl. Bergler 2000, S. 42). Die Anwesenheit eines Tieres im pädagogischen Raum ermöglicht außerdem durch den „Anti-Labeling-Effekt“ eine Erweiterung der Erzieher*innenrolle, die somit nicht nur als professionelle Fachkraft der Jugendhilfe, sondern immer auch als Bezugspersonen des Tieres wahrgenommen wird (Saumweber 2009, S. 245). Der Hund lässt neue Aspekte ihrer Persönlichkeit hervortreten und trägt so dazu bei, dass die Fachkraft von den Jugendlichen auf einer „anderen, authentischeren, emotionaleren Ebene“ wahrgenommen wird, was durchaus bedeutsam für den Aufbau „einer echten zwischenmenschlichen Beziehung“ sein kann (ebd., S. 58). Erst auf dieser Grundlage wird eine verbale Thematisierung und Reflexion von Verhaltensauffälligkeiten auf der Mensch-Mensch-Ebene möglich.

Hunde können jedoch nicht nur zwischen Sozialpädagog*innen und Jugendlichen als soziale Katalysatoren wirken. Auch die gerade im Jugendalter besonders bedeutsamen Peerbeziehungen innerhalb und außerhalb der Einrichtung können von der Anwesenheit eines Hundes und der Interaktion mit diesem profitieren.

Verhaltensauffälligkeiten, die im Bereich der Jugendhilfe auftreten, sind häufig geprägt von antisozialem und impulsivem bzw. aggressivem Verhalten gegenüber anderen. Prosoziales und empathisches Verhalten steht jedoch in engem Zusammenhang mit funktionierenden Peerbeziehungen, die vor allem in der Pubertät eine wichtige Ressource für die persönliche, soziale und sexuelle Entwicklung darstellen (vgl. Rydell et al. 1997, S. 830ff). Empirische Untersuchungen belegen, dass sich Jugendliche, die aufgrund ihrer Verhaltensauffälligkeiten von der Mehrheit ihrer Gleichaltrigen abgelehnt werden, mit deutlich höherer Wahrscheinlichkeit Gruppen anschließen, in denen abweichendes bis delinquentes Verhalten als kollektive Bewältigungsstrategie genutzt und antisoziales Verhalten somit verstärkt wird (vgl. Rappaport; Thomas 2004; vgl. Köckeritz 2004, S. 121; S. 284). Der Aufbau entwicklungsfördernder und -unterstützender Peerbeziehungen ist also für verhaltensauffällige Jugendliche erheblich beeinträchtigt, was durch die Tatsache zusätzlich erschwert wird, dass in Jugendhilfeeinrichtungen meist viele Klient*innen mit ähnlich destruktiven Verhaltensmustern zusammenleben.

Um soziale Kompetenzen zu üben und somit die Basis für eine Akzeptanz der Jugendlichen innerhalb einer Peergroup zu schaffen, „[ist] [e]ine pädagogisch fundierte Mensch-Tier-Mensch-Gruppe ein angemessener und beschützter Lernort“ (Saumweber 2009, S. 252; Umstellung und Anpassung: S. R.). Der Hund kann hier als sozialer Katalysator zwischen einzelnen Bewohner*innen wirken, als Gemeinschaftsprojekt der kollektiven Sorge für ein Lebewesen den Gruppenzusammenhalt stärken oder zu gemeinsamer Aktivität und Freizeitgestaltung anregen. Die Studienergebnisse von Saumweber, die die Wirkung von Tieren auf stationär untergebrachte, verhaltensauffällige Jugendliche unter verschie-

denen Gesichtspunkten erforschte, legen nahe, dass Freizeitaktivitäten mit Tieren für die Klient*innen deutlich attraktiver und deshalb leichter annehmbar sind als herkömmliche pädagogische Maßnahmen ohne Tiere (vgl. ebd., S. 222).

Dass Tiere zu einem positiveren, entwicklungsfördernden Klima innerhalb einer Jugendhilfeeinrichtung beitragen können, legen auch Studienergebnisse von Kotrschal und Ortbauer nahe. In einer Wiener Schulklasse mit einer zuvor eher schwierigen Unterrichtsatmosphäre aufgrund aggressiver bzw. sehr zurückgezogener Verhaltensweisen der Kinder wurden die Auswirkungen eines Klassenzimmerhundes auf Verhalten und Lernklima untersucht. In Anwesenheit des Hundes, mit dem die Kinder jeder Zeit interagieren konnten, wurden dabei signifikante positive Effekte auf die allgemeine soziale Integration und die prosoziale Interaktion zwischen den Kindern sowie auch zwischen den Schüler*innen und der Lehrerin beobachtet. Die Kinder wurden aufmerksamer und Verhaltensextreme, sowohl Aggression als auch Zurückgezogenheit, nahmen ab, was das Klassenklima verbesserte und die Freude der Kinder am Schulbesuch steigerte (vgl. Kotrschal; Ortbauer 2003, S. 153ff). Übertragen auf den Jugendhilfekontext könnten Hunde also auch hier durch die Erweiterung des Aktivitäten- und Beziehungsangebots zu einer entspannteren, entwicklungsfördernden Atmosphäre beitragen, in der prosoziales Verhalten angstfrei geübt werden kann.

Die zu Beginn des Kapitels beschriebenen Auswirkungen tierischer Begleitung auf die soziale Wahrnehmung durch andere können sich außerdem positiv auf Außenkontakte auswirken. Jugendhilfe bietet einerseits einen geschützten Rahmen, in dem Entwicklungsdefizite aufgeholt werden können, andererseits ist es ihre Aufgabe, den Jugendlichen einen möglichst breiten Zugang zu Lernorten außerhalb der Einrichtung zu ermöglichen. Hierbei können Tiere als „sozialer Schmierstoff“ die Kontaktaufnahme zu anderen, etwa auf der Hundewiese oder in der Nachbarschaft, vereinfachen und somit Beziehungsangebote schaffen, die den Klient*innen ohne einen Hund möglicherweise verwehrt blieben (Saumweber 2009, S. 63).

5.2.3 Natürliche Strukturen

Zu den Anforderungen an eine sozialpädagogische Fachkraft in der stationären Jugendhilfe zählt die Bereitschaft, die Jugendlichen mit ihren Eigenarten sowie ihren individuellen Entwicklungsdefiziten und -potenzialen anzunehmen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und gemeinsam mit ihnen den Hilfeverlauf gewinnbringend zu gestalten. Hierzu gehört auch die Fähigkeit, konsequent Grenzen zu setzen und Strukturen zur Orientierung zu schaffen (vgl. Thiersch; Thiersch 2003). Die Arbeit mit einem Hund, der in einer solchen stationären Einrichtung lebt, verlangt natürlicherweise und zum Schutz seines Wohlbefindens die Einhaltung bestimmter Grenzen. Das Tier schafft durch seine Bedürfnisse auf selbstverständliche Weise eine Struktur und „eine an familiärer Normalität orientierte Ta-

gesroutine“ (Saumweber 2009, S. 250). Ein Hunderudel, zu dem die Wohngruppe mit der Integration eines Hundes in gewisser Weise wird, verlangt von allen Beteiligten die Einhaltung klarer Regeln und ein Verhalten in festen Rollen (vgl. Kapitel 5.7.3.2). Diese feste Struktur ist jedoch nicht nur für das Wohlergehen des Tieres notwendig und sinnvoll, auch die Klient*innen, verhaltensauffällige Jugendliche im Besonderen, profitieren von der Klarheit des pädagogischen Rahmens, an dem sie sich orientieren können (Saumweber 2009, S. 149).

Wer einmal eine stationäre Jugendhilfeeinrichtung besucht oder in einer solchen arbeitet, wird feststellen, dass viele der durchaus problematischen Verhaltensweisen der Bewohner*innen dort in gewisser Weise zur Normalität geworden sind. Der Auftrag der Jugendhilfe ist es jedoch auch, die Klient*innen auf ein Leben außerhalb einer geschützten, akzeptierenden Einrichtung vorzubereiten. Wie stark die Erziehenden mit diesem Auftrag an Grenzen stoßen, wird häufig erst deutlich, wenn sie sich mit einzelnen Bewohner*innen oder der ganzen Gruppe im öffentlichen Raum bewegen. Ein Hund, der eine funktionierende, mehr oder weniger harmonische Bezugsgruppe braucht und authentisch auf Grenzverletzungen reagiert, kann hier gewissermaßen ein Gegengewicht zur drohenden Etablierung einer Parallelwelt darstellen, wenn er wertschätzend und akzeptierend aber dennoch vehement eine Spannungsbewältigung einfordert. In der Interaktion mit Tieren entstehen somit neue, indirekte pädagogische Interventionen, die von den Jugendlichen jedoch nicht als solche wahrgenommen werden und sie auf ihre natürliche und zwanglose Weise zu Verhaltensänderungen motivieren können. Der Wunsch der Klient*innen, in einer tiergestützten Einrichtung verbleiben zu dürfen, ist in vielen Fällen ein nicht zu unterschätzender Faktor, der zu großen Fortschritten in kurzer Zeit führen kann (vgl. ebd., S. 222).

Doch nicht nur das pädagogische Setting kann von der Anwesenheit eines Hundes profitieren. Die entwicklungsfördernden Wirkungen tiergestützter Sozialpädagogik zeigen sich insbesondere in der Interaktion und der Beziehung zwischen einzelnen Klient*innen und dem Hund, der als emotionaler Unterstützer und Bindungsfigur für die Jugendlichen zu neuen, positiv erlebten Beziehungserfahrungen beitragen kann (vgl. Kapitel 5.3; 5.4). Des Weiteren sind das emotionale Wissen und Ausdrucksverhalten der Jugendlichen sowie ihre Selbstwahrnehmung Aspekte jugendlicher Entwicklung, auf die eine innige Beziehung zu einem Tier förderlich wirken kann (vgl. Kapitel 5.5; 5.6).

5.3 Der Hund als emotionaler Unterstützer

Ohne die genaue Wirkungsweise von Tieren auf die menschliche Psyche und ihr Wohlbefinden zu kennen, fühlen sich viele Menschen im Beisein von Tieren entspannter. So hat beispielsweise ein Aquarium im Wartezimmer einer zahnärztlichen Praxis nachweislich

eine beruhigende Wirkung auf ängstliche Patient*innen und kann ihren Blutdruck senken. Derselbe Effekt konnte bei einer Untersuchung beobachtet werden, in der Kinder der stressauslösenden Situation ausgesetzt waren, vor einem Versuchsleiter laut vorzulesen. Ein im Raum anwesender, ruhiger Hund führte hierbei zu einer signifikanten Stressreduktion im Vergleich zur Kontrollgruppe (vgl. Havel 1996, S. 52). Eine mögliche Erklärung für dieses Phänomen liegt in der gemeinsamen Evolutionsgeschichte von Mensch und Tier, wobei ruhige Tiere in seiner Umgebung seit jeher für den Menschen ein verlässliches Anzeichen für die Abwesenheit von Gefahr waren und noch heute sind. „Ist das Tier bekannt, so verstärkt sich offenbar dieser Effekt, und es kommt zu einer zusätzlichen Vermittlung von Sicherheit durch Vertrautheit“ (ebd.). Bei Beobachtungen in psychiatrischen Einrichtungen konnte festgestellt werden, dass vor allem der körperliche, taktile Kontakt zu einem Tier etwa durch Streicheln oder Bürsten entspannend und beruhigend auf Patient*innen wirkt (vgl. Bergler 2000, S. 39).

Jugendliche, die in einer Einrichtung der Jugendhilfe untergebracht werden, können meist auf eine lange, von Überforderung und vergeblichen Lösungsversuchen geprägte Konfliktgeschichte zurückblicken, bei der eine akute Eskalation schließlich die Entscheidung zu einer stationären Unterbringung herbeiführte. Eine Bewältigung dieses kritischen Lebensereignisses, das durch ein plötzliches Wegfallen vertrauter Sinnsysteme und Muster verursacht wird, fordert von den Jugendlichen eine enorme Anpassungsleistung und löst zunächst eine Krise aus (vgl. Lambers 1996, S. 50ff). Will Jugendhilfe den Rahmen bieten, in dem misslungene Lebensperspektiven bewältigt werden können, muss sie das kritische Lebensereignis der Heimunterbringung als solches wahrnehmen und entsprechend würdigen, statt von eigenen oder gesellschaftlichen, normativen Vorstellungen gelingenden Lebens auszugehen (vgl. ebd., S. 187). Ein Hund kann hier als „unvoreingenommene[r] Tröster“ und „nicht-parteiischer Teil des neuen Systems“ auftreten, der auf die Klient*innen zugeht, ohne ihre Vorgeschichte zu bewerten (Saumweber 2009, S. 65). Dies kann den Systemwechsel, den die Jugendlichen bewerkstelligen müssen, erleichtern und sie dabei unterstützen, das neue System für sich anzunehmen.

Im Zuge der Persönlichkeitsentwicklung experimentieren Jugendliche mit ihrer eigenen Außenwirkung, wobei sie bestimmte Teile ihrer Persönlichkeit verbergen und andere inszenieren, „um sich positive Rückmeldung aus unterschiedlichen Bezugsgruppen zu sichern“ (Köckeritz 2004, S. 54). Sich einem Gegenüber anzuvertrauen erscheint hierbei als prekärer Akt, da immer das Risiko einer Verletzung oder Ablehnung durch andere besteht. Unterstützende Beziehungen innerhalb und im Fall einer stationären Unterbringung vor allem außerhalb der Familie sind also in dieser Phase besonders wichtig, um „Gefühle[n] des Nichtverstandenwerdens und der Einsamkeit“ entgegenzuwirken (ebd.; Anpassung: S. R.). Hundegestützte Sozialpädagogik erweitert dieses Beziehungsangebot und stellt den Jugendlichen ein Gegenüber zur Verfügung, dem sie sich ohne die Angst vor Bloßstellung oder Ablehnung anvertrauen können.

Ein in der Einrichtung lebender Hund hat anders als die sozialpädagogischen Fachkräfte dort seinen Lebensmittelpunkt. Er arbeitet nicht im Schichtdienst, wird nicht dafür bezahlt, dass er den Jugendlichen zuhört, und geht am Ende seines Arbeitstages nicht nach Hause zu seiner eigenen Familie. Er vermittelt also konstante Zuwendung und Aufmerksamkeit, was ein wertvoller Beitrag zu einer an familiären Strukturen orientierten Gestaltung der Jugendhilfe sein kann. Inwieweit jedoch ein Leben mit dauerhaft wechselnden Bezugspersonen nicht nur die Jugendlichen, sondern auch einen Hund belastet, soll in Kapitel 5.7.3.2 näher erläutert werden.

Wie bereits beschrieben können Tiere besonders in akuten Stresssituationen beruhigend und unterstützend wirken, wobei bekannte Tiere, die in ein soziales System integriert sind, hier am effektivsten sind (vgl. Havel 1996, S. 52). Besonders Kinder wenden sich in emotional belastenden Situationen häufig an ihre Haustiere, um sich ihnen anzuvertrauen. Zu diesem Ergebnis kommt eine Untersuchung mit 428 Viertklässler*innen mit und ohne Haustiere in Hessen. 79 % der Kinder mit einem eigenen Heimtier geben an, eine sehr innige und vertrauensvolle Beziehung zu diesem zu haben und seine Gesellschaft zu suchen, wenn sie traurig sind. 69 % der Kinder vertrauen ihren Tieren Geheimnisse an und mit 94 % beschreiben beinahe alle ihr Tier als besonders guten Freund (vgl. Rost; Hartmann 1994, S. 247).

Saumweber untersuchte ein Jahr lang verschiedene Aspekte der Wirkungsweise tiergestützter Interventionen mit verhaltensauffälligen, stationär untergebrachten Jugendlichen anhand standardisierter Fragebögen, Leitfadeninterviews und Aktenauswertungen. Bei den insgesamt 67 untersuchten Jugendlichen handelt es sich um 10- bis 18-jährige Bewohner*innen einer Jugendhilfeeinrichtung mit verschiedenen tiergestützten Maßnahmen, die Symptome dissozialer, hyperkinetischer und emotionaler Störungen bzw. Entwicklungsverzögerungen zeigen. Auch aus dieser Untersuchung geht hervor, dass etwa 56 % der in tiergestützte Interventionen eingebundenen Befragten „Tiere bereits als Trost oder Unterstützung erlebt [haben]“ (Saumweber 2009, S. 220; Umstellung: S. R.). Dieser Wert liegt über den rund 46 % der Kontrollgruppe, die kein tiergestütztes Angebot wahrnimmt. Dies zeigt, dass Tiere in ihrem unmittelbaren Umfeld das Angebot emotionaler Unterstützung für die Jugendlichen nachweislich erweitert.

Saumweber spricht im Zusammenhang mit tiergestützten Interventionen außerdem von „Regressionsmöglichkeiten, die Tiere ermöglichen“, d. h. von der unbewussten Rückkehr eines jugendlichen oder erwachsenen Menschen in kindliches Erleben oder Verhalten (ebd., S. 98). Jugendliche streben einerseits nach Erwachsensein und Autonomie, andererseits fühlen sie sich oftmals von den vielen Wahlmöglichkeiten und der damit einhergehenden Verantwortung überwältigt. Frei von Leistungsdruck können Berührungen, Toben oder Sprechen mit Tieren ihnen also zumindest ein situatives Kindsein erlauben. Nicht nur das kritische Lebensereignis der Heimunterbringung oder akute, emotional belastende Situationen können die Rahmenbedingungen jugendlichen Aufwachsens negativ

beeinflussen und ihre Entwicklung hemmen. Wie alle anderen Menschen sind auch die Jugendlichen in stationären Hilfeinrichtungen alltäglichen Ärgernissen und Alltagsstress ausgesetzt, die gerade bei niedriger Frustrationstoleranz schnell zu Eskalationen führen können. Kanner et al. untersuchten bei 100 erwachsenen Proband*innen, welchen Einfluss alltägliche Ärgernisse im Vergleich zu einschneidenden Lebensereignissen auf die psychische Gesundheit von Menschen haben und welche Alltagsfreuden dabei positiv auf den persönlichen psychologischen Bilanzierungsprozess wirken. Die Ergebnisse der einjährigen Studie legen nahe, dass chronische Alltagsärgernisse in stärkerem Zusammenhang mit Stress und der Ausbildung psychosomatischer Symptome stehen als kritische Lebensereignisse (vgl. Kanner et al. 1981, S. 20). Gute Beziehungen zu Freund*innen sowie ein Zuhause, in dem man sich wohl fühlt, zählen hingegen zu den meistgenannten Alltagsfreuden, die sich positiv auf die psychische Gesundheit auswirken (vgl. ebd., S. 14). Wie bereits ausgeführt können Hunde zu diesen beiden Punkten durchaus einen Beitrag leisten.

Anhand einer standardisierten Befragung von 200 Personen untersuchte Bergler, wie sich eine persönliche Mensch-Hund-Beziehung auf Alltagsstress auswirken kann. Er legt dabei ein besonderes Augenmerk auf die Ausprägung der individuellen Beziehungsqualität zwischen Menschen und ihren Heimtieren, weshalb er zwischen „Hundefreunde[n]“ und „Nicht-Hundefreunde[n]“ unterscheidet (Bergler 2000, S. 59f, Anpassung: S. R.). Die Beziehung von Hundefreunden zu ihrem Tier ist geprägt von Partnerschaftlichkeit ohne übertriebene Vermenschlichung oder Wahrnehmung des Hundes als Prestigeobjekt, von Verantwortungsgefühl für die Pflege und Erziehung des Tieres sowie von einer realistischen Einschätzung der Vor- und Nachteile der Heimtierhaltung. Nicht-Hundefreunde hingegen vermenschlichen ihren Hund stärker als Hundefreunde und pflegen eine weniger natürliche, kompliziertere und instabilere Beziehung zu ihrem Heimtier, das sie zwar in seinen Funktionen als sozialer Katalysator, Prestige- und Schmuseobjekt wahrnehmen, für das sie aber nicht durchgängig Verantwortung übernehmen.

Mit 93 % sehen Hundefreunde in ihrem Tier deutlich häufiger als Nicht-Hundefreunde mit lediglich 63 % „einen wesentlichen Beitrag für die vielen möglichen Alltagsfreuden“ (ebd., S. 61ff). Auch in der Wahrnehmung des Hundes als wesentliche Hilfe bei alltäglicher Stressverarbeitung liegen sie mit 70 % klar über den Nicht-Hundefreunden, die dies nur in 43 % der Fälle so erleben (vgl. ebd., S. 63). Sie setzen sich sowohl aktiver als auch kommunikativer mit ihren Problemen auseinander, bewältigen diese leichter und sind somit in der psychischen Gesamtbilanz signifikant zufriedener und optimistischer als Nicht-Hundefreunde (vgl. ebd., S. 67). Bergler konstatiert aufgrund dieser Ergebnisse, dass die Möglichkeit einer Bewältigungsunterstützung von Alltagsstress und somit eine co-therapeutische bzw. präventive Wirkung des Hundes nur in einer „konstanten partnerschaftlichen Mensch-Heimtier-Beziehung“ zu finden ist (ebd., S. 69).

Dieses Potenzial liegt folglich auch in tiergestützter Sozialpädagogik, wenn der Aufbau

einer innigen, qualitativ hochwertigen Beziehung zwischen Jugendlichen und Hund gelingt. Jugendhilfe kann außerdem die Basis dafür schaffen, dass Hunde auch im weiteren Lebensverlauf der Klient*innen eine unterstützende Rolle spielen können, denn die Entwicklung eines Menschen zu einem Hundefreund und seine Zugewandtheit gegenüber Tieren im Erwachsenenalter korreliert stark mit Heimtierbesitz während der Kindheit und Jugend (vgl. ebd.).

Ungeachtet der Tatsache, dass eine echte und wirkungsvolle Bewältigungsunterstützung durch einen Hund nur auf Basis einer konstanten und partnerschaftlichen Beziehung zwischen Mensch und Tier stattfinden kann, stellten Crossman et al. dennoch fest, dass auch bereits eine kurze, unstrukturierte Interaktion mit einem unbekanntem Hund Ängstlichkeit und negative Gefühlszustände abschwächen und die Laune heben kann (vgl. Crossman et al. 2015, S. 656). Dies zeigt, dass auch eine oberflächliche Beziehung zwischen Jugendlichen und einem in die Einrichtung integrierten Hund positiv auf den Gemütszustand der Klient*innen wirken und sie somit, wenn auch in geringerem Maße, emotional unterstützen kann.

Die positive Wirkung von Hunden ist im pädagogischen Prozess jedoch nicht allein auf die Jugendlichen beschränkt, sondern zeigt sich auch bei allen anderen involvierten Personen. Die Tiere, die im Arbeitsalltag der sozialpädagogischen Fachkräfte immer präsent sind, können auch für diese als emotionale Unterstützung dienen, zur eigenen Psychohygiene beitragen und somit Burn-Out-Phänomenen vorbeugen, was sich wiederum positiv auf ihre Arbeit mit den Bewohner*innen auswirkt und letztlich für alle Beteiligten von Nutzen ist (vgl. Bergler 2000, S. 47; vgl. Saumweber 2009, S. 247).

5.4 Der Hund als Bindungsfigur

„Bindung und Empathie sind grundlegende Aspekte der kindlichen Entwicklung, die die Entstehung einer gesunden Persönlichkeit entscheidend beeinflussen.“ (Saumweber 2009, S. 23). Studien belegen, dass die Bindung zu den Eltern oder anderen primären Bezugspersonen während der Kindheit untrennbar mit der Entwicklung der menschlichen Empathiefähigkeit zusammenhängt (vgl. Gullone; Thompson 2008, S. 123). Ein eingeschränktes Einfühlungsvermögen oder gar ein Fehlen empathischer Emotionen ist hingegen ein Kerndefizit bei Jugendlichen, die sich antisozial und aggressiv verhalten (vgl. Lovett, Sheffield 2007, S. 2). Im psychologischen und pädagogischen Fachdiskurs besteht im Allgemeinen Einigkeit darüber, dass frühkindliche Bindungserfahrungen sich auf die spätere Bindungsfähigkeit einer Person und den Aufbau ihrer zwischenmenschlichen Beziehungen auswirken, Bindung also ein im biografischen Verlauf relativ stabiles Konstrukt ist. Jugendhilfe will dennoch Rahmenbedingungen schaffen, in denen unsicher gebundene Jugendliche neue, entwicklungsfördernde Bindungserfahrungen machen können, die sich mit der Zeit positiv auf ihre Beziehungsfähigkeit auswirken.

Eine sichere Bindung zu einer Bezugsperson zeichnet sich durch verschiedene Kriterien aus. Die Bindungsfigur wird als verlässliche Basis wahrgenommen, von der aus die Umwelt erkundet werden kann (*secure base*), in emotional belastenden Situationen ist von ihr Trost und Schutz zu erwarten (*haven of safety*) und die Nähe zu ihr ist mit positiven Emotionen assoziiert (*maintenance of proximity*) während eine Trennung negative Gefühle auslöst (vgl. Ainsworth 1991 zit. in Julius et al. 2013a, S. 131; Beschreibung verschiedener Bindungsstile siehe Kapitel 2.3.2.1).

In den letzten Jahren prägten Julius und Beetz sowohl im deutschsprachigen als auch im englischsprachigen Raum die Diskussion, inwieweit Bindung und zwischenmenschliche Bindungsmuster auf die Mensch-Tier-Ebene übertragbar sind. Bei der Betrachtung der Kriterien sicherer Bindung fällt auf, dass ein Haustier, zu dem ein Mensch eine innige Beziehung aufbaut, durchaus eine Bindungsfigur sein bzw. Bindungsfunktionen erfüllen kann (vgl. ebd.). In einer Studie von Handlin et al. konnte nachgewiesen werden, dass die Interaktion mit dem eigenen Hund zu einer Ausschüttung des Hormons Oxytocin führt, das stresslindernd wirkt und gemeinhin mit Bindung assoziiert wird (vgl. Handlin et al. 2011, S. 311). Die Ergebnisse einer Untersuchung mit unsicher und desorganisiert gebundenen Kindern, die während eines Empathietrainings mit Meerschweinchen interagierten, lassen darauf schließen, dass auch fremde Tiere dieses Phänomen auslösen können. Bemerkenswert ist hier jedoch vor allem die Tatsache, dass die Effekte auch bei Kindern auftreten, bei denen das Oxytocinsystem in Kontakt mit ihren menschlichen Bezugspersonen nicht oder nur eingeschränkt aktiviert wird. Die Interaktion mit hochsozialen Tieren wie Katzen oder Hunden verstärkt den Effekt zusätzlich (vgl. Julius et al. 2013b, S. 164f). Es ist also davon auszugehen, dass Bindungsmuster, die in zwischenmenschlichen Beziehungen erworben wurden, nicht zwangsläufig auf die Beziehungen zu Tieren transferiert werden, sondern die Ausprägungen einer Mensch-Tier-Bindung von diesen unabhängig sind (vgl. Kurdek 2008; vgl. Beck; Madresh 2008; vgl. Julius et al. 2010 zit. in Julius et al. 2013a, S. 133). Eine neuere Studie von Wedl et al. mit desorganisiert und unsicher-vermeidend gebundenen Jungen kommt zu dem Ergebnis, dass diese in Stresssituationen eher zur Interaktion mit einem Hund als mit einer freundlichen fremden Person neigen. Es zeigen sich aber durchaus Unterschiede im Kontakt zum Tier abhängig vom jeweiligen Bindungsstil. So suchten die desorganisiert gebundenen Jungen häufiger als die unsicher-vermeidend gebundenen Probanden die Nähe des Hundes, was auf eine zumindest teilweise Übertragung der Interaktionsstrategien von der zwischenmenschlichen auf die Mensch-Tier-Ebene schließen lässt (vgl. Wedl et al. 2015, S. 606ff). Viele Studien zur Wirkung tiergestützter Interventionen und zur Mensch-Tier-Bindung sind durch ihre geringe Proband*innenanzahl jedoch nur begrenzt aussagekräftig und verallgemeinerbar, weshalb hier in Zukunft umfangreichere Untersuchungen wünschenswert sind, um diesbezüglich empirisch haltbare Aussagen treffen zu können.

Nach Julius et al. ist die Wahrscheinlichkeit, zu einem Tier eine sichere Bindung aufzu-

bauen, bei Menschen, die bezüglich psychischer bzw. Entwicklungsstörungen gefährdet sind, rund vier Mal höher als die Wahrscheinlichkeit einer sicheren Bindung zu anderen Menschen. Dies kann für therapeutische und pädagogische Angebote äußerst bedeutsam sein (vgl. Julius et al. 2013a, S. 133). Gerade die Arbeit mit verhaltensauffälligen, häufig unsicher gebundenen Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe kann sich dieses Phänomen zu Nutzen machen und tut dies bereits in vielfältiger Weise im Rahmen tiergestützter Interventionen. Empirische Untersuchungen die speziell diese Zielgruppe beleuchten, gibt es bis heute jedoch kaum. Allerdings zeigt sich auch in der Untersuchung von Saumweber, die hier eine Ausnahme darstellt, kein Zusammenhang zwischen der Fähigkeit der Jugendlichen zu zwischenmenschlichen Bindungen und dem Aufbau von Mensch-Tier-Bindungen. „Offenbar ist es für eine sichere Bindung an ein Tier keine Voraussetzung, eine entsprechende Bindung an Menschen zu haben“ (Saumweber 2009, S. 221). Innerhalb des Untersuchungszeitraums zeigten sich außerdem „Veränderungen im menschlichen Bindungsstatus“, was bei einem üblicherweise relativ stabilen Konstrukt wie Bindung durchaus bemerkenswert ist (ebd., S. 219). Inwieweit es sich hierbei um eine Übertragung heilender Bindungserfahrungen mit einem Tier auf die Mensch-Mensch-Ebene handelt, kann nur vermutet werden. Die für das Jugendalter charakteristische Offenheit für Beziehungserfahrungen auch außerhalb des familiären Umfeldes, die jugendtypischen „Veränderungen internaler Arbeitsmuster“ und die entwicklungsfördernde Wirkung des sozialpädagogischen Rahmens spielen hier gewiss ebenfalls eine Rolle (ebd.). Dennoch lässt sich festhalten, dass tiergestützte Maßnahmen, in denen positive Aspekte der Mensch-Tier-Beziehung ihre Wirkung entfalten können, neue Bindungserfahrungen für verhaltensauffällige Jugendliche ermöglichen und somit einen wertvollen Beitrag zu einer gelingenden Persönlichkeitsentwicklung leisten können. Genau wie Bergler verweist auch Saumweber hierbei auf die Bedeutung der individuellen Beziehungsqualität zwischen Klient*in und Tier (vgl. Kapitel 5.3). Denn nur eine qualitativ hochwertige, als wertvoll erachtete Beziehung zu einem Lebewesen ermöglicht den Aufbau einer Bindung, die sich heilsam auf das Individuum auswirken kann (vgl. Saumweber 2009, S. 218).

In einer Studie mit 826 Kindern und Jugendlichen konnten Vidovic et al. eine signifikante Korrelation zwischen der individuellen Bindungsqualität an ein Haustier und sowohl Empathie als auch prosozialer Orientierung feststellen (vgl. Vidovic et al. 1999).

Wie Tiere, zu denen Klient*innen der Jugendhilfe eine innige Beziehung aufbauen, positiven Einfluss auf die Entwicklung empathischen Empfindens und prosozialer Verhaltensweisen nehmen können, soll im folgenden Kapitel vorgestellt werden.

5.5 Erweiterung emotionalen Wissens und Ausdrucksverhaltens durch den Hund

Erfolgreiches Sozialverhalten in unterschiedlichen Kontexten erfordert Emotionswissen, um einerseits das Ausdrucksverhalten anderer angemessen zu interpretieren und andererseits sich selbst für andere verständlich auszudrücken (vgl. Engelberg; Sjöberg 2006, S. 297). Da Emotionen die Grundlage für die Entstehung von Bindungen sind und sie die nonverbale Kommunikation maßgeblich beeinflussen, spielt gelingende Emotionsverarbeitung in der menschlichen Sozialentwicklung und in der Entwicklung sozialer Kompetenzen eine zentrale Rolle (vgl. Petermann et al. 2004, S. 156). Emotional und sozial kompetente Menschen verfügen also über ein vielfältiges emotionales und soziales Wissen, das ihnen zugänglich ist und sie somit befähigt, flexibel auf unterschiedliches Verhalten in verschiedenen Situationen einzugehen und die Perspektive ihres Gegenübers nachzuvollziehen (Kang et al. 2005, S. 100). Die Fähigkeit zur Perspektivübernahme ist die Basis für empathisches Fühlen und Handeln, welches in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Jugendlichen ein wichtiges Entwicklungsziel darstellt. Die Förderung von Empathie geschieht im sozialpädagogischen Kontext einerseits durch verbale Rückmeldung und die Auseinandersetzung mit bzw. die Analyse von Konfliktsituationen. Andererseits spielt die direkte, emotional authentische und nonverbale Rückmeldung der Sozialpädagog*innen eine wichtige Rolle in einem intensiven und eindrucksvollen pädagogischen Prozess, da sie „erfahrungsgeleitetes Lernen akzentuiert“ (Saumweber 2009, S. 34).

Da sich die Mensch-Hund-Kommunikation fast ausschließlich nonverbaler Signale bedient und die Tiere auch auf Grenzverletzungen stets authentisch reagieren, erscheint tiergestützte Sozialpädagogik für die Förderung emotionaler Kompetenz und Empathie durchaus geeignet. Dass es sich bei zwischenmenschlicher Empathie und Empathie bezogen auf ein tierisches Gegenüber grundlegend um das gleiche Konstrukt handelt oder wenigstens ein bedeutender gemeinsamer Faktor existiert, lässt sich aus Untersuchungsergebnissen von Paul schließen, die eine hochsignifikante Korrelation zwischen beiden Empathieformen feststellte (Paul 2000, S. 174).

Die Interaktion mit einem Tier wirkt häufig in besonderer Weise motivierend auf Menschen, sie lassen sich auf das zwischenartliche Spiel mit Freude ein und finden darin einen Zugang zu ihrer eigenen Emotionalität. Ein Grund dafür ist gewiss ein gemeinsames, sich zwischenartlich nur graduell unterscheidendes evolutionäres Erbe, das der Mensch mit Säugetieren und wahrscheinlich auch mit Vögeln teilt. Dies führt dazu, dass sich elementare Emotionsprozesse bei Mensch und Tier stark ähneln (vgl. Kotrschal 2003 zit. in Saumweber 2009, S. 20). Im Umgang mit einem Hund als nicht-menschlichem Interaktionspartner kann den Jugendlichen also, sofern sie sich darauf einlassen, ihre eigene Emotionalität zugänglich gemacht werden und sie können „sowohl das sozio-emotionale Wissen erweitern als auch die Toleranz und Flexibilität gegenüber ungewöhnlichem oder

nicht den eigenen Vorstellungen entsprechendem Verhalten erhöhen“ (Saumweber 2009, S. 20). Besonders wo verbale Kommunikation, die in therapeutischen und pädagogischen Kontexten traditionell eine große Bedeutung hat, an ihre Grenzen stößt und nicht dazu geeignet ist, die Emotionalität von Klient*innen zu ergründen und ihnen zugänglich zu machen, können tiergestützte intuitive Lernerfahrungen bedeutsam werden, da Spiegelung und Resonanz nicht auf Sprache angewiesen sind und „das menschliche Nervensystem spontan an[sprechen]“ (ebd., S. 19; Umstellung: S. R.; vgl. Bauer 2006, S. 140; S. 167; vgl. Kapitel 2.3.2.2).

Medienkonsum und mediale Realitäten sind heute oft ein bedeutender Bestandteil jugendlicher Lebenswelten, wobei die vielen darin vorzufindenden unbewegten bzw. pseudobelebten Objekte keine Spiegelphänomene beinhalten. Bewegte Interaktion setzt dazu einen wichtigen Kontrast und erweitert, gerade im angstfreien Umgang mit hochsozialen Lebewesen wie z. B. Hunden, das neuronale Lernangebot und ermöglicht somit vielfältige Lernprozesse (vgl. Saumweber 2009, S. 19). Hunde können also im sozialpädagogischen Setting eine Möglichkeit für die Jugendlichen darstellen, ihr emotionales Wissen und ihre Empathiefähigkeit zu erweitern. So korreliert in der Untersuchung von Saumweber mit stationär untergebrachten Jugendlichen die Empathie der Klient*innen signifikant mit einer positiv erfahrenen Mensch-Tier-Kommunikation und mit der Wahrnehmung des Tieres als soziale Unterstützung. Es gibt jedoch keine Anhaltspunkte dafür, dass die Empathiefähigkeit der Jugendlichen durch tiergestützte Interventionen effektiver beeinflusst werden kann als durch herkömmliche pädagogische Maßnahmen ohne Tiere. „Es scheint sich hierbei eher um eine Fähigkeit zu handeln, die die Jugendlichen in unterschiedlichem Maße mitbringen und die sich dann bei allen im Laufe der Zeit im Rahmen des pädagogischen Settings positiv entwickelt“ (ebd., S. 218). Dies zeigt also, dass sich hundegestützte Sozialpädagogik durchaus positiv auf die Emotionalität der Klient*innen auswirken kann, sie jedoch weder zwingend erforderlich, noch eine hinreichende Bedingung für gelingende Entwicklungsprozesse ist. Welche Methode von einzelnen Jugendlichen angenommen wird und individuell erfolversprechend ist, kann sehr unterschiedlich sein und ist von vielen Faktoren abhängig.

Hundegestützte Sozialpädagogik birgt dennoch ein vielversprechendes Potenzial bezüglich emotionaler, aber auch sozialer Entwicklungsprozesse, das es wert ist, genutzt zu werden. Wo sich erlernte und subjektiv-sinnhafte Verhaltensweisen der Jugendlichen als sozial auffällig erweisen und auf Unverständnis in ihrem Umfeld stoßen, können sich Hunde als Partner erfolgreicher Kommunikation erweisen. Gerade bei Menschen, die in ihrem bisherigen Leben selten aufrichtiges Interesse an ihrer Person, ehrliche Zuneigung und bedingungslose Zärtlichkeit erfahren haben, kann diese Erfahrung „emotional tief berühren und zur Veränderung ermutigen“ (ebd., S. 125). Aus diesem Grund können Hunde im Rahmen der Jugendhilfe nicht nur die emotionale Entwicklung der Klient*innen fördern, sondern auch zur Durchbrechung alter, destruktiver Interaktionsmuster und zur Übung

und Festigung prosozialer Verhaltensweisen beitragen. Dies geschieht ohne Zwang durch die Anregung einer „lustvolle[n] Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt“, in der ein in die Einrichtung integrierter Hund quasi immer präsent ist (ebd., S. 127; Anpassung: S. R.). Dass die Anwesenheit von Tieren sich positiv auf das Verhalten auswirken kann, zeigen auch die Ergebnisse einer Studie von Julius et al., in der die Kinder einer tiergestützten Interventionsgruppe verglichen mit der Kontrollgruppe signifikant häufiger prosoziales und deutlich seltener aggressives Verhalten gegenüber Gleichaltrigen und ihren Lehrer*innen zeigten (vgl. Julius et al. 2013b, S. 160).

In der stationären Jugendhilfe eignen sich die Jugendlichen in direktem Alltagsbezug neues, erfahrungsgesättigtes Wissen an. Durch die starke Handlungsorientierung sozialpädagogischer Arbeit kann sich eine Verhaltensveränderung somit in realen Zusammenhängen vollziehen und in der Interaktion sowohl mit Tieren als auch mit Menschen geübt werden. Ein aufmerksames, einführendes Verstehen und ein Aufgreifen bedeutsamer Aspekte der Klient*in-Tier-Interaktion durch sozialpädagogische Fachkräfte kann hierbei eine Übertragung positiver Interaktionsmuster von der Mensch-Tier-Beziehung auf die zwischenmenschliche Ebene ermöglichen (vgl. Saumweber 2009, S. 126f).

Obwohl die tiergestützte Intervention nur eine von vielen bewährten Methoden der Sozialpädagogik ist, um Klient*innen der Jugendhilfe bei der Erweiterung ihres emotionalen Wissens und der positiven Entwicklung ihres Sozialverhaltens zu unterstützen, scheint doch ein besonderes Potenzial in ihr zu liegen. Da sie außerdem schon heute zu den Methoden einzelner Jugendhilfeeinrichtungen zählt, ist eine weitere Erforschung tierischer Wirkungsweisen auf spezifische Entwicklungsanforderungen sehr wünschenswert.

5.6 Einfluss des Hundes auf die jugendliche Selbstwahrnehmung

Die Beziehungsgestaltung zu Gleichaltrigen oder Familienangehörigen, aber auch Interaktionen im schulischen Kontext oder im öffentlichen Raum, stellen verhaltensauffällige Jugendliche oft vor besondere Schwierigkeiten. Aufgrund ihrer Verhaltensweisen in der zwischenmenschlichen Interaktion erfahren sie häufig Ablehnung durch andere, die von ihnen mit der Zeit verinnerlicht wird und zum Aufbau eines negativen Selbstkonzeptes führt. Wenn die Jugendlichen Ablehnung als stimmig und kongruent erleben, nehmen sie Erfahrungen, die ihrem Selbstkonzept widersprechen, als verunsichernd oder gar bedrohlich wahr und wehren sie aus vermeintlichem Selbstschutz ab (vgl. Fröhlich-Gildhoff; Hanne 1996, S. 302). Stationäre Jugendhilfe, die ihre Klient*innen beim Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes unterstützen will, ist nun gefordert, ihnen neue, förderliche und für sie annehmbare Beziehungserfahrungen anzubieten, die verinnerlicht werden und zu einer positiven Selbstwahrnehmung führen können.

Hunde bieten unvoreingenommen Interaktionsmöglichkeiten an, sie bewerten ihr Gegenüber nicht anhand menschlicher Kriterien und kennen keine Vorurteile und Hintergründe. Aus diesem Grund kann ein Hund ein alternatives, zunächst weniger bedrohliches Beziehungsangebot innerhalb einer Jugendhilfeeinrichtung schaffen, das den Jugendlichen erlaubt, sich angenommen zu fühlen wie sie sind.

Ein zentraler Aspekt eines positiven Selbstkonzeptes ist die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die ebenfalls durch hundegestützte Sozialpädagogik gefördert werden kann. Verantwortung für ein anderes Lebewesen zu übernehmen und für es zu sorgen, schafft die Möglichkeit, sich selbst als wirksam und die eigenen Handlungen, die sichtbare Konsequenzen nach sich ziehen, als wichtig zu erleben. Besonders für Jungen, welche fast doppelt so häufig wie Mädchen in stationären Hilfeinrichtungen leben, scheint die „geschlechtsneutral[e]“ Fürsorglichkeit bezogen auf ein Tier leichter annehmbar als beispielsweise bezogen auf jüngere Geschwister, da diese häufig mit Weiblichkeit assoziiert wird (vgl. Statistisches Bundesamt 2017, S. 9; Saumweber 2009, S. 98; Anpassung: S. R.). So kann die Sorge für einen Hund sowohl Jungen* als auch Mädchen* das „Erleben von Selbstwirksamkeit und positivem Verbundensein mit dem umsorgten Wesen“ ermöglichen (ebd.).

Klient*innen der Jugendhilfe können häufig auf eine lange Geschichte von Ohnmachtserfahrungen im familiären und außerfamiliären Kontext zurückblicken, die bei der Entstehung einer niedrigen Selbstwirksamkeitserwartung eine zentrale Rolle spielen. Sich selbst als Akteur*in zu erfahren, der*die Führung und Kontrolle in der Interaktion mit einem Hund übernimmt, setzt dazu einen bedeutsamen Kontrast und kann zu neuem Selbstvertrauen beitragen. So bietet beispielsweise Hundesport die Möglichkeit, dass Jugendliche sich gemeinsam mit dem Hund ungekannten Herausforderungen stellen und diese als Team gemeinsam meistern. Sie können den Hund motivieren, ihm etwas beibringen und mit ihm zusammen auch außerhalb des Einrichtungskontextes in Erscheinung treten, wo sie von anderen Menschen in der positiven Rolle des*der Hundexpert*in wahrgenommen werden. Dies steigert nicht nur das Selbstbewusstsein der Klient*innen, sondern erweitert auch ihren Zugang zu neuen, unbelasteten Sozialkontakten (vgl. ebd., S. 149).

Ein weiterer, entwicklungsfördernder Aspekt tiergestützter Sozialpädagogik ist die Tatsache, dass die Mensch-Tier-Interaktion, beispielsweise beim Spielen, Streicheln oder Toben, alle Sinne mit einschließt und sie dadurch schult. Das Körpergefühl der Jugendlichen kann durch motorisches Training mit dem Hund unter Einbezug des ganzen Körpers geschärft werden und so zu einer „verbesserten Eigen- und Fremdwahrnehmung“ führen (Havel 1996, S. 49). Die Körperbetontheit der Klient*in-Hund-Interaktion trägt so zu einer ganzheitlichen Förderung im Sinne der humanistischen Persönlichkeits- und Entwicklungstheorie bei, in der Leib und Seele eine gleichermaßen wichtige Rolle spielen (vgl. Kapitel 5.2.1).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass Hunde den pädagogischen Prozess innerhalb einer Jugendhilfeeinrichtung mit verhaltensauffälligen Jugendlichen in vielerlei Hinsicht bereichern können. Sie können sich gewinnbringend auf die persönliche Entwicklung der Klient*innen sowie auf die soziale Interaktion zwischen verschiedenen Akteur*innen im Hilfeprozess auswirken können. In Kapitel 5.7 sollen jedoch auch die Bedingungen und möglichen Grenzen hundegestützter Sozialpädagogik beleuchtet und reflektiert werden.

5.7 Bedingungen und Grenzen hundegestützter Sozialpädagogik

Obwohl sich aufgrund der aktuellen Forschungslage nur begrenzt belegbare Aussagen über die Wirksamkeit tiergestützter Sozialpädagogik treffen lassen, unterstützen Tiere in vielen Bereichen längst und selbstverständlich den pädagogischen Arbeitsprozess. Die damit gemachten positiven Erfahrungen, die in anekdotenhaften Ausführungen zuhauf beschrieben werden, scheinen die Entscheidung zu legitimieren, Tiere in den pädagogischen Alltag oder auch in therapeutische Settings einzubinden. Es ist jedoch dringend erforderlich, sich mit den nötigen Rahmenbedingungen tiergestützter Arbeit auseinanderzusetzen, um positive Effekte bestmöglich zu nutzen oder auch eine begründete Entscheidung gegen den Einsatz von Tieren zu treffen.

Im Fall der hundegestützten Sozialpädagogik in der stationären Jugendhilfe fallen hierbei verschiedene Voraussetzungen ins Gewicht. Neben der Eignung des Personals und der Einrichtung ist besonders die Offenheit der betreffenden Jugendlichen für ein solches Konzept zu berücksichtigen. Des Weiteren muss auch den Bedürfnissen der Hunde Rechnung getragen werden. Diese verschiedenen Aspekte, die bei der Erwägung eines hundegestützten sozialpädagogischen Konzeptes zu bedenken sind, sollen im Folgenden vorgestellt werden.

5.7.1 Die Jugendlichen

Im Laufe ihres bisherigen Lebens haben alle Jugendlichen, die in stationären Hilfeeinrichtungen leben, individuelle Erfahrungen mit Tieren im Allgemeinen sowie auch speziell mit Hunden gemacht. Sie bringen also eine persönliche „Mensch-Tier-Geschichte“ mit, die sich erheblich darauf auswirkt, ob und in welcher Weise gewinnbringende Beziehungen zu Tieren für sie möglich sind (Saumweber 2009, S. 234). Positive Effekte tiergestützter Interventionen hängen nachweislich mit der Beziehungs- und Bindungsqualität der Klient*innen an das Tier zusammen (vgl. Saumweber 2009, S. 218; vgl. Bergler 2000, S. 69; S. 249). Daher muss die Entscheidung, einen Hund in den Hilfeprozess einzubeziehen, unbedingt von den Jugendlichen mitgetragen, im besten Fall als Teil des gemeinsam

gestalteten Hilfeplans festgehalten werden. Eine grundsätzliche Offenheit und neutrale bis positive Grundhaltung der betreffenden Jugendlichen gegenüber Hunden ist in jedem Fall eine wichtige Voraussetzung für positive Wirkungen der hundegestützten Sozialpädagogik.

Rose kritisiert in diesem Zusammenhang die fehlende „kultursensibilisierte Auseinandersetzung“ mit der Tierauswahl in tiergestützter Therapie und Sozialer Arbeit, wenn „hegemonial unterstellt [wird], dass die eingesetzten Tiere für alle sozialen Gruppen hoffähig sind“ (Rose 2006, S. 222). Sie verweist auf die Tatsache, dass Hunde und besonders ihr Speichel im Islam als unrein gelten und der Kontakt muslimisch geprägter Jugendlicher zu ihnen daher vorbelastet ist. So gaben auch in einer Umfrage von Koç et al. zu Heimtierhaltung in verschiedenen Kulturen nur 2 % der türkischstämmigen Deutschen an, einen Hund zu halten (vgl. Koç et al. 2014, S. 64).

Neben kulturellen Prägungen gibt es weitere Eigenschaften Jugendlicher, die einem Einsatz von Hunden in der pädagogischen Arbeit entgegenstehen. Der jetzige Stand der Forschung erlaubt keine genauen Wirksamkeitsanalysen, die den Zusammenhang von jugendlichen Persönlichkeitszügen oder psychischen Störungsbildern mit Tiereigenschaften und speziellen Konzepten tiergestützter Intervention untersuchen. Dennoch scheint der Einsatz von Tieren grundsätzlich bei vielen verschiedenen Störungsbildern und Verhaltensauffälligkeiten möglich und sinnvoll. Saumweber schränkt dies vor allem für die Arbeit mit schwer traumatisierten Jugendlichen in der Jugendhilfe ein, bei denen unterschiedliche Reize und Einflüsse verdrängte Erinnerungen plötzlich zurück ins Bewusstsein rufen können. Da der Kontakt zu Tieren in der Lage ist, „emotional tief zu beeindrucken und in der Folge unbewusste oder verdrängte Problematiken in Bewegung bringen [kann]“, warnt sie vor der Möglichkeit einer Retraumatisierung (Saumweber 2009, S. 236; Umstellung: S. R.). Die Jugendhilfe kann nicht den Rahmen bieten, in dem schwerwiegende Traumata adäquat aufgearbeitet werden können, weshalb hier unbedingt „auf eine entsprechend qualifizierte, therapeutische Ausrichtung der Intervention zu achten [ist]“ (ebd.; Umstellung: S. R.).

Eine weitere Einschränkung kann aggressives, stark ausagierendes Verhalten von Jugendlichen darstellen. Anders als bei gezielten, zeitlich begrenzten Interventionen wie beispielsweise einem Hundebesuchsdienst oder einer hundegestützten Therapie, findet tiergestützte Arbeit in der stationären Jugendhilfe in einem relativ offenen Setting statt. Das bedeutet, dass sich sowohl die Jugendlichen als auch der Hund einer ununterbrochenen Aufsicht des Fachpersonals entziehen. Dies ist einerseits durchaus gewollt, denn der Hund als Bindungsfigur oder Freizeitpartner der Jugendlichen entfaltet seine positive Wirkung auch und gerade in der Zweisamkeit. Klient*innen übernehmen Verantwortung für das Tier oder sie suchen beispielsweise in Konfliktsituationen mit den Erziehenden Trost bei ihm. Andererseits birgt diese Offenheit jedoch das Risiko, dass der Hund nicht ausreichend vor möglichen Angriffen durch die Jugendlichen geschützt werden kann. Aus der

bereits in Kapitel 5.3 vorgestellten Studie von Saumweber geht hervor, dass fast 20 % der befragten, stationär untergebrachten Jugendlichen selbst bereits ein Tier verletzt haben und mehr als 40 % Zeug*in einer solchen Tat wurden (vgl. ebd., S. 220). Diese Ergebnisse liegen deutlich über den von Ascione 2005 ermittelten Werten für Tierquälerei von 2 % bis 4 % bei Normalstichproben und 9 % bis 16 % bei auffälligen Jugendlichen (Ascione 2005, S. 32f). Bei der sozialpädagogischen Arbeit mit verhaltensauffälligen Jugendlichen ist also vor allem bei vermuteter oder bekannter Tierquälerei in der individuellen Vorgeschichte eine genaue Risikoabwägung notwendig, um den Hund bestmöglich zu schützen oder von seiner Integration in die betreffende Wohngruppe möglicherweise ganz abzusehen (vgl. Saumweber 2009, S. 236).

Gegen einen Einsatz von Hunden in der Jugendhilfe sprechen selbstverständlich auch schwere Hautkrankheiten oder eine Hundehaarallergie der Klient*innen.

Ist in einer Einrichtung bereits ein Tier vorhanden, müssen die hier beschriebenen, verschiedenen Kontraindikationen in jedem Fall Teil des Auswahl- und Aufnahmeverfahrens von Neuzugängen in die Jugendhilfeeinrichtung sein.

5.7.2 Der pädagogische Rahmen

Vor der Anschaffung eines Hundes zur Unterstützung sozialpädagogischer Arbeit mit Jugendlichen müssen verschiedene Bedingungen bezüglich der Einrichtung erfüllt sein.

Unbedingt zu beachten ist die Tatsache, dass Hunde eine Lebenserwartung von 10 bis 15 Jahren haben und die Entscheidung, eine langjährige Verpflichtung einzugehen, wohlüberlegt sein will (vgl. Bergler 2000, S. 73). Dies gilt gerade für Einrichtungen wie die der stationären Jugendhilfe, in denen eine hohe Personalfuktuation eher Regel als Ausnahme ist und somit schwer sichergestellt werden kann, dass über mehrere Jahre hinweg geeignete, qualifizierte Betreuungspersonen für den Hund zur Verfügung stehen. Des Weiteren muss vorab die Finanzierung für die Befriedigung aller hundlichen Bedürfnisse geklärt werden, was neben Futter und Ausstattung auch regelmäßige Routinebesuche beim Tierarzt, Impfungen und Kosten für die Behandlung eventueller akuter Krankheiten und Verletzungen beinhaltet.

Auch bezüglich der zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten und Umgebung gibt es Voraussetzungen, die zur artgerechten Haltung eines Hundes unbedingt erfüllt sein müssen (siehe Kapitel 5.7.3.1).

Eine „gewisse Skepsis [gegenüber Hunden] ohne negativ affektive Aufladung“ aufseiten der Jugendlichen kann sicherlich auch im Kontakt mit dem Tier abgebaut werden (Bergler 2000, S. 51; Einfügung: S. R.). Eine skeptische Haltung einzelner Fachkräfte hingegen ist unvereinbar mit der Umsetzung eines tiergestützten Konzeptes in einer Jugendhilfeeinrichtung, da die Wirksamkeit pädagogischen Handelns in hohem Maße von der Mitwirkungsbereitschaft und Akzeptanz aller beteiligten Personen abhängt und au-

thentisches Arbeiten nur dann möglich ist, wenn die Pädagog*innen von ihren Methoden überzeugt sind.

Es gibt bisher in Deutschland keine verbindlichen Ausbildungsstandards für tiergestützt arbeitendes, sozialpädagogisches Fachpersonal. Auch in der gängigen Definition *Tiergestützter Pädagogik* wird lediglich die Bedingung aufgeführt, dass das eingesetzte Tier „für den Einsatz speziell trainiert“ sein muss (Vernooij; Schneider 2013, S. 41). „Dass alle Anbietenden einer Tiergestützten Pädagogik [...] über die notwendigen Kompetenzen und Kenntnisse bezüglich des von ihnen eingesetzten Tieres verfügen sollten, ist [laut Vernooij und Schneider] als Selbstverständlichkeit vorauszusetzen.“ (ebd.; Auslassung und Einfügung: S. R.). Falls mit dieser recht vage gehaltenen Aussage gemeint ist, dass es den Anbietenden selbst obliegt, sich diese Kenntnisse nach persönlichem Gutdünken, eigenverantwortlich anzueignen, ist sie als fahrlässig und falsch im Sinne der Qualitätssicherung sozialpädagogischer Arbeit zu bewerten. Um die Klient*innen sowie die eingesetzten Tiere zu schützen und positive Effekte der tiergestützten Intervention bestmöglich auszuschöpfen, sind standardisierte und zertifizierte Aus- und Weiterbildungsangebote als Voraussetzung für tiergestützte Sozialpädagogik sowohl bezogen auf die Ausbildung der Hunde als auch auf die der Fachkräfte dringend zu empfehlen.

Um die artgerechte Haltung eines Hundes zu garantieren, sind jedoch die Kompetenz und Fachkenntnis der Pädagog*innen keine hinreichende Bedingung. Bildungsarbeit mit dem Hund als Lernobjekt ist ebenso Teil einer qualitativ hochwertigen hundegestützten Pädagogik, in der die Jugendlichen über den Umgang mit dem Tier und die artspezifischen Bedürfnisse und Emotionsäußerungen aufgeklärt werden. Denn nur wer lernt, wie Hunde denken, kann sicherstellen, sie artgerecht zu behandeln (vgl. Köppel 2003, S. 57).

Neben der Fähigkeit zur kritischen Reflexion der Verantwortung, die die Haltung eines Hundes mit sich bringt, ist es ebenso Teil sozialpädagogischer Professionalität, unangemessene „Heilserwartungen“ an tiergestützte Interventionen kritisch zu hinterfragen (Saumweber 2009, S. 254). In der einschlägigen Fachliteratur ist diesbezüglich in den letzten Jahren eine positive Entwicklung zu verzeichnen, wohingegen Aussagen wie „In gewissem Sinne sind Tiere sogar bessere Therapeuten als Menschen“ vor allem in älteren Publikationen keine Seltenheit sind (Kusztrich 1990, S. 393). Doch auch in der aktuellen Auseinandersetzung mit tiergestützter Pädagogik ist eine kritische Reflexion der Erwartungen an die eingesetzten Tiere erweiterungsfähig. So betitelte beispielsweise die Süddeutsche Zeitung am 01.12.2016 einen Artikel über einen Klassenzimmerhund in einer Kölner Schule mit „Ein Lehrer namens Alfi“ und formuliert: „Alfi wird als vollwertiger Kollege akzeptiert“ (Lissok 2016). Ein Hund kann jedoch niemals ein vollwertiger Kollege sein, der (sozial-)pädagogisch in einer Jugendhilfeeinrichtung oder einer Schule arbeitet. „Es liegt [immer] in der Kompetenz des Pädagogen[*] [oder der Pädagogin*], die nonverbalen Hinweise auf emotional bedeutsame Themen aus der Klient[*in]-Tier-

Kommunikation aufzunehmen und pädagogisch zu bearbeiten.“ (Saumweber 2009, S. 243; Einfügung: S. R.). Denn nur so kann ein Transfer der neuen, positiven Beziehungserfahrungen auf die Mensch-Mensch-Ebene stattfinden und das Erlernte explizit gemacht werden (vgl. ebd., S. 253).

Auch Rose kritisiert den durchweg idealisierenden Tenor in Beschreibungen tiergestützter Interventionen in der Fachliteratur und vergleicht sie mit „religiöse[n] Erlösungsbilder[n]“ oder einem „Breitbandmedikament[]“, welches „gegen sämtliche Varianten körperlicher, seelischer und sozialer Leiden hilft.“ (Rose 2006, S. 213; Anpassung: S. R.). Den Grund für die Tendenz, dem Tier solch eine große heilende Wirkung zuzusprechen, sieht sie vor allem in „der gekränkten Omnipotenzphantasie“ pädagogischer Professionen (ebd., S. 215). Soziale Arbeit gerät durch Modernisierungsprozesse immer mehr in den Konflikt, den Erwartungen, unterschiedlichster Interessengruppen entsprechen zu müssen, was bei gleichzeitiger Ausstattungsarmut und hohem Erfolgsdruck zu Überforderung führen kann. Trotz aller Anstrengungen macht Soziale Arbeit immer wieder die Erfahrung, dass die Erreichung dessen, was den Kern ihres professionellen Selbstverständnisses ausmacht, nicht oder nur bedingt möglich ist. Rose sieht daher den Diskurs zu tiergestützten Interventionen als ein „Refugium der Besänftigung der professionellen Kränkung helfender Berufe“, wenn dem Tier zugeschrieben wird, was man selbst nicht zu erreichen vermag und es als Partner angesehen wird, mit dem der eigene Auftrag erfüllbarer wird (ebd., S. 218). So birgt die Glorifizierung von Tieren in der Sozialen Arbeit die Gefahr einer selbst verschuldeten Entfachlichung, von der die Profession ohnehin aufgrund der hohen Anzahl semiprofessioneller und ehrenamtlicher Beschäftigter bedroht ist.

Es ist für einen professionellen Umgang mit tiergestützter Sozialpädagogik immer wieder notwendig, sie auf das zu reduzieren, was sie tatsächlich ist: Ein möglicher, wertvoller Beitrag zu einem entwicklungsfördernden Setting, in dem Veränderungen angeregt werden und sich die Wirkungen therapeutischer und sozialpädagogischer Arbeit entfalten können, aber kein Wunderheilmittel.

5.7.3 Der Hund

Auch bezüglich des Hundes und seiner spezifischen Bedürfnisse gibt es Bedingungen, die für die Realisierung einer tiergestützten Intervention erfüllt sein müssen. Es besteht kein Zweifel daran, dass Hunde als Wirbeltiere Emotionalität besitzen und leiden, wenn ihre körperlichen und sozialen Bedürfnisse nicht befriedigt werden (vgl. Duncan 2006, S. 11). Gemäß Verwaltungsgerichtshof Mannheim wird Leiden durch „der Wesensart des Tieres zuwiderlaufende, instinktwidrige und vom Tier gegenüber seinem Selbst- und Arterhaltungstrieb als lebensfeindlich empfundene Einwirkung und durch Beeinträchtigung seines Wohlbefindens verursacht“ (VGH Mannheim 1994 zit. in Pollmann; Tschanz 2006, S. 234). Der Tierschutzgedanke als solcher ist eine Errungenschaft des Zivilisationspro-

zesses und so selbstverständlich er uns heute auch vorkommen mag, ist er dennoch relativ neu. So wurde das Tierschutzgesetz erst 1972 erlassen, in dem es heißt: „Wer ein Tier hält, betreut oder zu betreuen hat,

1. muss das Tier seiner Art und seinen Bedürfnissen entsprechend angemessen ernähren, pflegen und verhaltensgerecht unterbringen,
2. darf die Möglichkeit des Tieres zu artgemäßer Bewegung nicht so einschränken, dass ihm Schmerzen oder vermeidbare Leiden oder Schäden zugefügt werden,
3. muss über die für eine angemessene Ernährung, Pflege und verhaltensgerechte Unterbringung des Tieres erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen“ (TierSchG § 2).

Bezüglich der Anforderungen in Absatz 3 wurden in Kapitel 5.7.3.1 bereits eine zertifizierte Aus- bzw. Weiterbildung des sozialpädagogischen Fachpersonals für tiergestützte Arbeit sowie die Möglichkeit von Bildungsarbeit für die Jugendlichen zu hundlichen Bedürfnissen thematisiert. Was Absatz 1 und 2 für die Haltung eines Hundes bedeuten und ob diese Kriterien bei seinem dauerhaften Verbleib in einer Einrichtung der stationären Jugendhilfe erfüllt werden können, soll hier erörtert werden.

Da eine Gefährdung tierischen Wohlbefindens in den meisten Fällen nicht aus Böswilligkeit, sondern aus Unwissenheit über die artspezifischen Bedürfnisse entsteht, empfiehlt sich in jedem Fall eine vorherige Beratung durch eine*n Spezialist*in (Bergler 2000, S. 85).

5.7.3.1 Pflege und Unterbringung

Zur körperlichen Pflege eines Hundes gehört neben Fellpflege und Zahnhygiene auch die Säuberung seiner Pfoten und Krallen sowie seiner Ohrmuscheln (vgl. Bergler 2000, S. 75). Gerade in einem belebten Haushalt ist es außerdem unbedingt erforderlich, dem Tier einen festen, sauberen Futterplatz sowie einen Rückzugsort zur Verfügung zu stellen, an dem es sich ausruhen und von dem aus es bestenfalls seine Mitbewohner*innen beobachten kann (vgl. ebd., S. 74; vgl. Köppel 2003, S. 51).

Des Weiteren ist ein Außenbereich mit Büschen und Bäumen, in dem sich der Hund frei bewegen und das Gelände entdecken kann, sehr wünschenswert.

Feddersen-Petersen hebt in ihren Ausführungen über Hundepsychologie außerdem hervor, dass die Beziehung eines Hundes zu seinen menschlichen Bezugspersonen zwar eine besondere ist, sie dennoch „eindeutig neben der Hundesozialordnung anzusiedeln ist“ (Feddersen-Petersen 2004, S. 408). Bleiben einem Hund Kontakte zu Artgenossen verwehrt, kann es zu erheblichen Deprivationsschäden kommen. Aus diesem Grund benötigen Hunde täglich ausgedehnte Spaziergänge, bei denen sie andere Hunde treffen und

ihren Entdeckungstrieb in natürlicher Umgebung befriedigen können. Leinenzwang vermindert hierbei automatisch die Vielfalt der erfahrbaren Reize (vgl. ebd., S. 431f). Für die Gewährung des notwendigen Freilaufs ist das Erlernen eines Grundgehorsams selbstverständlich.

In Anbetracht des meist stark strukturierten Tagesablaufs und des ohnehin oft niedrigen Betreuungsschlüssels in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe stellt sich also die Frage, ob es hier möglich sein kann, den körperlichen Bedürfnissen und zeitlichen Ansprüchen eines Hundes gerecht zu werden.

5.7.3.2 Hundliches Sozialverhalten

Bezüglich körperlicher Pflege, artgerechter Unterbringung und Auslauf ist, wie auch in sozialpädagogischer Fachliteratur häufig empfohlen, tierärztlicher Rat vor der Anschaffung eines Hundes angebracht (vgl. Bergler 2000, S. 85). Feddersen-Petersen kritisiert jedoch einen Mangel an Kenntnissen zu hundlichen Verhaltenseigenarten, die bei der veterinärmedizinischen Ausbildung bis vor einigen Jahren kaum vermittelt wurden, weshalb es sich diesbezüglich anbietet, eine*n Spezialist*in für tierische Verhaltenskunde aufzusuchen (vgl. Feddersen-Petersen 2004, S. 411). Einige grundlegende, rassenübergreifende Verhaltensmerkmale und -bedürfnisse sollen hier im Folgenden vorgestellt werden.

Hunde sind mehr oder weniger rangordnungs- und statusbewusste Rudeltiere, wobei die Rudelordnung hierarchisch strukturiert ist und jeder Hund die Aufgabe hat, die Regeln und Grenzen des Rudels zu achten und somit das Überleben der Gruppe zu sichern. „Das Rudel ist also mit Leben gleichzusetzen, artgerechtem Leben“ (Köppel 2003, S. 58). Es kann hierbei nur einen Rudelführer geben, der die Regeln aufstellt, denen die anderen Hunde folgen. Ein Hund kann also nur Chef oder Nicht-Chef sein, eine andere Möglichkeit gibt es nicht.

Übertragen auf die Beziehung eines Hundes zu einer Menschenfamilie oder -gruppe als Rudel zweiter Ordnung bedeutet dies, dass es auch hier ein Oberhaupt geben und die Rudelsitten von der ganzen Gruppe verinnerlicht werden müssen (vgl. ebd., S. 63). „Gerade auch das menschliche Beziehungssystem muss stabil und harmonisch sein, um den Bedürfnissen eines Mensch-Hunde-Rudels gerecht zu werden“ (Saumweber 2009, S. 148). Die Einfügung in eine soziale Gruppe ist das Sicherheitsfundament des Hundes und soziale Unterstützung ein wichtiger Faktor seiner Stressbewältigung (vgl. Feddersen-Petersen 2004, S. 348). Er ist in der Lage feste Bindungen zu Menschen aufzubauen, die für ihn dann von großer Bedeutung sind. Ein ständiger Wechsel der Bezugspersonen widerspricht dem hundlichen Bedürfnis nach stabiler Struktur und Orientierung an einem beständigen Rudel und kann die Entwicklung von Verhaltensstörungen begünstigen. Auch seinem ausgeprägten Lernvermögen und den rassespezifischen Besonderheiten muss Rechnung getragen werden (vgl. ebd., S. 429).

Für ein tiergestütztes Konzept, in dem der Hund dauerhaft in einer Einrichtung der Ju-

gendhilfe lebt, ist es demnach die optimale Lösung, wenn eine einzige, gleichbleibende Fachkraft den Status des Rudeloberhauptes für den Hund innehat und auch nur diese Person ihn diszipliniert. Eine Rudelordnung, in der jede*r Jugendliche den Hund nach eigenen Vorstellungen zu erziehen versucht, ist für den Hund nicht durchschaubar und kann chronischen Stress auslösen. Hier gilt das Prinzip „viele Köche verderben den Brei“ (Köppel 2003, S. 65). In vielen Jugendhilfeeinrichtungen leben die Erziehenden weder mit den Klient*innen zusammen noch verbringen sie einen Großteil ihrer Zeit dort, sondern sind in einem wechselnden Schichtsystem, möglicherweise in Teilzeit oder befristet beschäftigt. Eine solche Einrichtung eignet sich demnach nicht für ein Konzept, in dem der Hund dauerhaft dort verbleibt. Die generelle Eignung einer solchen Einrichtung für die Erreichung der Ziele stationärer Jugendhilfe sei hier allerdings ebenfalls in Frage gestellt.

Die Hundeerziehung und der Beziehungsaufbau zwischen Mensch und Hund sollten wenn möglich direkt nach der Trennung des Welpen von der Mutterhündin beginnen. Besonders relevant ist hier die Zeit zwischen der 8. und 20. Lebenswoche, da hier die spätere Stellung in der Rangordnung erlernt und viele Synapsen im Gehirn des Tieres gebildet werden (vgl. ebd., S. 53; S. 78). Da eine intensive, zeitaufwändige Hundeerziehung und -ausbildung im Rahmen der Jugendhilfe in den seltensten Fällen gewährleistet werden kann, ist von der Anschaffung eines Welpen dringend abzuraten. Ein für tiergestützte Interventionen ausgebildeter, erwachsener Hund mit gefestigten Wesenszügen, der von einer oder mehreren Fachkräften der Jugendhilfeeinrichtung im Vorfeld sozialisiert wurde, ist hier die bessere Wahl.

Sowohl durch akustisches als auch durch optisches Ausdrucksverhalten versuchen Hunde „an der Steuerung des Zusammenlebens mitzuwirken“, indem sie unsere Stimmung beeinflussen oder gezielt Reaktionen auslösen (ebd., S. 103). Es ist hier besonders wichtig, hundliches Verhalten nicht anthropomorph und subjektiv zu beurteilen, sondern den Hund in seiner arttypischen Ausdrucksweise ernst zu nehmen. Diese ist vielen Hundehalter*innen leider nicht ausreichend bekannt und gerade Menschen mit einer eigenen Hundebiografie unterstellen sich teilweise zu Unrecht umfassende Kenntnisse hundlicher Bedürfnisse und arttypischen Verhaltens (vgl. ebd.). Die kritische Reflexion und Erweiterung eigener Kenntnisse ist ein Bestandteil hochwertiger tiergestützter Intervention in sozialpädagogischer Arbeit. Andernfalls besteht die Möglichkeit, das Tier chronischem Stress auszusetzen, woraus sowohl physische Leiden wie Fruchtbarkeitsstörungen oder Herz-Kreislauf-Erkrankungen als auch Verhaltensprobleme entstehen können. Diese können sich durch Auto- und Fremdaggression sowie -mutilation, verminderte Lernfähigkeit oder pathologische Stereotypen wie beispielsweise Drehbewegungen, Flankenlecken oder Schreckhaftigkeit äußern. Außerdem kann es aufgrund von erlernter Hilflosigkeit in stresserzeugenden Situationen zu apathischem Verhalten kommen (vgl. Pollmann; Tschanz 2006, S. 237; vgl. Feddersen-Petersen 2004, S. 103; S. 346; S. 431). LeDoux

konnte Apathie als Reaktion auf mangelnde Bewältigungsfähigkeit bei Tieren 1992 in einem Versuch mit Ratten nachweisen (vgl. LeDoux 1992). Das bedeutet, dass ein ruhiger, teilnahmsloser Hund nicht zwangsläufig zufrieden sein muss, sondern möglicherweise leidet. Dies zu erkennen, obliegt den Fachkräften, die mit der Verantwortung für das Tier betraut sind.

Aufgrund des vielfach wenig reflektierten Einsatzes von Hunden im sozialen Bereich und des möglichen Schadens, den die Tiere dadurch nehmen, übt Feddersen-Petersen Kritik an hundegestützter Arbeit, wenn diese auf Kosten der Tiere lediglich menschlichen Bedürfnissen dienen soll (vgl. Feddersen-Petersen 2004, S. 411f).

Die Genese von Verhaltensstörungen weist bei Menschen und Tieren zahlreiche Ähnlichkeiten auf und so kann es nicht das Ziel hundegestützter Sozialpädagogik sein, auf Verhaltensauffälligkeiten bei Jugendlichen durch eine Methode einzuwirken, die Verhaltensstörungen bei den Tieren provozieren kann. Deshalb ist sowohl bei der Konzeption als auch bei der Durchführung solcher Interventionen äußerste Sorgfalt geboten, denn wer Empathie lehren möchte, darf dabei nicht die Bedürfnisse eines Lebewesens außer Acht zu lassen.

5.8 Alternativen zum dauerhaften Verbleib des Tieres in der Einrichtung

Soll ein Hund dauerhaft in einer Einrichtung der stationären Jugendhilfe leben und dort zu positiven Effekten in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Jugendlichen beitragen, ohne selbst Schaden zu nehmen, ist dies von den in Kapitel 5.7.3 erläuterten Bedingungen abhängig. Ist die Einrichtung jedoch aufgrund ihrer Räumlichkeiten oder ihrer strukturellen bzw. personellen Eigenschaften nicht für dieses Konzept der hundegestützten Sozialpädagogik geeignet, gibt es verschiedene Alternativen, die es ermöglichen können, die positiven Wirkungen der Hunde dennoch zu nutzen.

Hunde können nicht nur Beziehungen, sondern auch feste Bindungen zu Menschen aufbauen, die für sie eine große Bedeutung haben. In Anbetracht diese Tatsache scheint eine Kompromisslösung unter Umständen geeigneter als der dauerhafte Verbleib des Tieres in einer Einrichtung mit wechselnden Fachkräften.

So ist es möglich, dass ein*e dauerhaft dort beschäftigte Sozialpädagog*in den eigenen Hund einem Wesenstest unterzieht und ihn entsprechend der Anforderungen an ein in der Jugendhilfe eingesetztes Tier ausbildet, während er*sie selbst eine adäquate Weiterbildung absolviert. Auf diese Weise ist nicht nur die Gestaltung eines stabilen Bezugssystems für den Hund leichter zu realisieren, sondern auch die Anforderung der fachgerechten Aus- und Weiterbildung der tiergestützt arbeitenden sozialpädagogischen Fachkraft. Ein gesamtes Team mit eventuell wechselnder Zusammensetzung entsprechend

weiterzubilden, stellt sicherlich eine größere Schwierigkeit dar, als dies bei nur einer Person zu tun.

Der Hund, der die Fachkraft fortan bei ihren Diensten in der Einrichtung begleitet, kann bei gezielten Interventionen und Freizeitaktivitäten mit einzelnen Jugendlichen oder der ganzen Gruppe eingesetzt werden, aber auch durch seine Anwesenheit im routinierten Alltag der Jugendhilfe als Trostspender und sozialer Katalysator zwischen den einzelnen Beteiligten fungieren.

Ein weiterer Vorteil dieses Konzeptes ist die Entlastung des Hundes, dem neben seiner Arbeit – und als solche kann sein Einsatz durchaus betrachtet werden – auch Freizeit zur Verfügung steht, in der er nicht mit den Verhaltensauffälligkeiten der Jugendlichen umgehen muss. Er kann so auch eine große Abwechslung genießen, da er die Fachkraft zur Arbeit begleitet und nicht etwa alleine zu Hause warten muss. Auch für die Jugendlichen kann ein regelmäßiger, aber nicht täglicher Hundebesuch eine willkommene Abwechslung und Erweiterung verschiedener sozialpädagogischer Methoden sein. Laut der Studie von Saumweber kann tiergestützte Arbeit beispielsweise förderlich auf die Entwicklung empathischen Verhaltens Jugendlicher wirken. Dies kann jedoch auch mit anderen Methoden erreicht werden und durch eine methodische Vielfalt steigt die Wahrscheinlichkeit, für jede*n einzelne*n Jugendliche*n die passende zu finden (vgl. Saumweber 2009, S. 218).

Erweist sich die Beziehung zum Hund für eine*n oder mehrere Jugendliche als besonders förderlich, bietet sich eine verstärkte hundegestützte Arbeit mit diesen an, die auch im gemeinsam erarbeiteten Hilfeplan beispielsweise mit dem Ziel verankert werden kann, sie auf die spätere eigene Haltung eines Hundes vorzubereiten. Gerade die „ökologischen Übergänge“ im Leben eines Menschen beinhalten häufig besondere Schwierigkeiten und machen eine persönliche Entwicklung notwendig (Bronfenbrenner 1981, S. 22). Der Auszug eines jungen Menschen aus einer stationären Jugendhilfeeinrichtung in ein selbstständiges Leben ist ohne Zweifel ein solcher Übergang. Rätz-Heinisch, die gelingende Jugendhilfe bei sogenannten aussichtslosen Fällen anhand biografischer Fallrekonstruktionen analysiert, hebt die Bedeutung eines fortbestehenden Kontakts zwischen Sozialpädagog*innen und Klient*innen nach der Beendigung der stationären Hilfemaßnahme hervor (vgl. Rätz-Heinisch 2005, S. 315). Es stellt sich die Frage, ob und wie auch ein eigener Hund diesen Übergang positiv mitgestalten könnte.

Bergler untersucht in einer Studie mit 400 Jugendlichen, wie die Haltung von Hunden sich auf die individuell empfundene Lebensqualität auswirkt (vgl. Bergler 2000, S. 230-258). Es treten hier positive Effekte bezüglich einer aktiveren, nach außen orientierten Freizeitgestaltung auf. Sie ist durch weniger Langweile und mehr Geselligkeit gekennzeichnet als dies bei jungen Menschen ohne eigenen Hund der Fall ist (vgl. ebd, S. 251). Jugendliche mit Hund legen außerdem größeren Wert auf intakte familiäre und freundschaftliche Beziehungen, sind sozial angepasster und sympathisieren weniger mit auffälligem oder de-

linquentem Verhalten, leben gesundheitsbewusster und dadurch weniger suchtfährdet (vgl. ebd., S. 253f). Signifikant seltener erleben sie Einsamkeit, Überflüssigkeitsgefühle, Reizbarkeit bis hin zu Aggressionsbereitschaft sowie Ärger über ihre finanzielle Situation oder über die Kritik anderer. Im Vergleich zur Kontrollgruppe zeigen sie eine „signifikant positivere Tönung“ in ihrer „alltäglichen Lebensgrundstimmung“ (ebd., S. 256). Bergler konstatiert, dass die erlebte Intensität der persönlichen Mensch-Hund-Beziehung hier von ausschlaggebender Bedeutung ist und die positiven Effekte dann am stärksten auftreten, wenn der junge Mensch den Hund eigenverantwortlich versorgt und ihn als Partner erlebt. Ist nun ein*e Jugendliche*r während der Hilfemaßnahme besonders an einer Beziehung zu Hunden interessiert, könnte die Zeit zielorientiert auch dafür genutzt werden, ihn*sie auf eine eigene Hundehaltung vorzubereiten. Anhand von Bildungsangeboten können Jugendliche über Hundebedürfnisse aufgeklärt und in intensiver Hundezeit, beispielsweise bei der eigenverantwortlichen Ferienbetreuung des integrierten Tieres, an die Verantwortung für ein eigenes Heimtier herangeführt werden. Die für die Hundezucht besonders wichtige Entwicklungsphase des Tieres zwischen der 8. und 20. Lebenswoche kann entweder teilweise innerhalb der Hilfemaßnahme oder durch die Nachbetreuung des jungen Menschen im Rahmen einer „Hilfe für junge Volljährige“ nach § 41 SGB VIII begleitet werden. Die persönliche Eignung als Hundehalter*in sowie eine Vereinbarkeit der Haltung mit privaten und beruflichen Zukunftsplänen ist selbstverständlich im Vorfeld durch die Betroffenen sowie die betreuenden Sozialpädagog*innen abzuschätzen.

Weitere Alternativen zu einem dauerhaften Verbleib des Tieres in der Jugendhilfeeinrichtung können ein regelmäßiger Hundebesuchsdienstes durch externe Personen oder die Inanspruchnahme eines tiergestützten Therapieangebotes für einzelne Jugendliche in psychotherapeutischer Behandlung sein. Im Sinne der *Lebensweltorientierung* nach Thiersch, zu der auch die Öffnung des sozialpädagogischen Settings nach außen ins „nähere lokale Bezugsfeld“ gehört, ist außerdem die Vermittlung interessierter Jugendlicher in nachbarschaftliches Hundesitting, beispielsweise bei körperlich eingeschränkten älteren Menschen, möglich (Thiersch 1999, S. 435).

6 Zusammenfassung

6.1 Fazit

Verhaltensauffälligkeiten, wie sie von vielen Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe gezeigt werden, entstehen stets in multikausalen Zusammenhängen und nehmen unterschiedliche Ausprägungen an. Gemeinsam ist ihnen jedoch, dass sie meist mit unsicherem Bindungsverhalten, eingeschränkter Emotionsverarbeitung und einer negativen Selbstwahrnehmung der Jugendlichen einhergehen bzw. aus diesen erwachsen, was eine gelingende Bewältigung folgender Entwicklungsaufgaben erschwert.

Hundegestützte Sozialpädagogik bietet Möglichkeiten, das Angebot emotionaler Unterstützung und neuer, positiver Bindungserfahrungen für die Klient*innen zu ergänzen und sie beim Erwerb bzw. bei der Erweiterung ihres emotionalen Wissens und Ausdrucksverhaltens sowie der Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes zu unterstützen.

Hunde können durch ihre Unvoreingenommenheit und die konstante Zuwendung, die sie den Jugendlichen zuteilwerden lassen, Trost spenden und dabei helfen, sowohl die negativen Auswirkungen kritischer Lebensereignisse als auch den Alltagsstress der Klient*innen zu lindern. So tragen sie zu einer insgesamt entspannten, entwicklungsfördernden Atmosphäre im sozialpädagogischen Prozess bei. Sie ermöglichen neue, heilsame Bindungserfahrungen unabhängig vom bisherigen Bindungsstil der Jugendlichen und erleichtern durch Spiegelung und nonverbale Kommunikation den Zugang zur eigenen Emotionalität. Diese kann durch die Übung von Perspektivübernahme und Empathie um neues emotionales Wissen und Ausdrucksverhalten erweitert werden. Durch Selbstwirksamkeitserfahrungen in der Fürsorglichkeit und Verantwortung für ein anderes Lebewesen und in gemeinsam gemeisterten Herausforderungen stärken sie das Selbstvertrauen und die positive Selbstwahrnehmung der Jugendlichen. Sowohl außerhalb als auch innerhalb der Einrichtung können Hunde den Aufbau unbelasteter Beziehungen erleichtern, fungieren häufig als soziale Katalysatoren zwischen verschiedenen Interaktionspartner*innen und verleihen dem Heimalltag durch ihre Bedürfnisse eine natürliche Struktur, an der sich auch die Jugendlichen orientieren können.

Positive Effekte hundegestützter Sozialpädagogik setzen hierbei eine generelle Offenheit der Klient*innen sowie eine Eignung der Einrichtung bezüglich Personal, Struktur und räumlicher Beschaffenheit voraus, damit neben entwicklungsfördernden Wirkungen auf die Jugendlichen auch den hundlichen Bedürfnissen Rechnung getragen werden kann. Sind diese Bedingungen erfüllt, kann hundegestützte Sozialpädagogik also ein adäquates

Mittel sein, um verhaltensauffälligen Jugendlichen zu begegnen und sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Es muss dennoch betont werden, dass sie nicht für jede*n Klient*in passend und anschlussfähig ist und lediglich eine von vielen verschiedenen, bewährten Methoden sozialpädagogischer Praxis darstellt. Eine konstante, partnerschaftliche Mensch-Tier-Beziehung wird als Grundlage der möglichen positiven Wirkungen der Tiere auf die jugendliche Entwicklung angesehen. Es liegt in der Verantwortung der sozialpädagogischen Fachkräfte, das in der Mensch-Hund-Interaktion Erlernete bzw. emotional bedeutsam Gewordene aufzugreifen und auf der Mensch-Mensch-Ebene explizit zu machen. Ihre Aufgabe ist es außerdem, unangemessene und subjektiv gefärbte Heilserwartungen an den Hund zu reflektieren und für jede*n Jugendliche*n ein annehmbares und förderliches Angebot bereitzustellen, sei es tiergestützt oder nicht.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass hundegestützte Sozialpädagogik das Potenzial birgt, den pädagogischen Prozess auf vielfältige Art und Weise zu bereichern und sich gewinnbringend und unterstützend auf die jugendliche Entwicklung auszuwirken.

6.2 Ausblick

Die positiven Effekte tiergestützter Sozialpädagogik mit verhaltensauffälligen Jugendlichen lassen sich schon heute vielerorts in der praktischen Arbeit mit Klient*innen erleben und werden in zahlreichen anekdotenhaften Schilderungen auch in der einschlägigen Fachliteratur beschrieben.

Die Wirkungsweise verschiedener tiergestützter Konzepte auf Menschen mit spezifischen Persönlichkeitszügen, Entwicklungsdefiziten und -aufgaben stellen jedoch auch in Zukunft ein breites Forschungsfeld dar. Viele der gegenwärtigen Studien zur Wirkung tiergestützter Interventionen sind aufgrund ihrer geringen Proband*innenanzahl nur begrenzt aussagekräftig und verallgemeinerbar. Im Gegensatz zu Kindern und Erwachsenen finden besonders Jugendliche bisher wenig Beachtung in der aktuellen Forschung, wodurch der praktischen Arbeit mit dieser Klient*innengruppe möglicherweise interessante und gewinnbringende Erkenntnisse verwehrt bleiben. Vor diesem Hintergrund sind zukünftige, umfangreiche Untersuchungen wünschenswert, um aufbauend auf empirisch belegten Ergebnissen gezielte, klient*innenorientierte Interventionen entwickeln zu können. Dies schafft die Voraussetzung für eine bestmögliche Nutzung positiver Effekte der Mensch-Tier-Beziehung und somit für eine Ausschöpfung des großen Potenzials tiergestützter Sozialpädagogik. „Was berührt wen, wie und warum?“ ist die Frage, der auch Saumweber in ihrer Untersuchung tiergestützter Interventionen mit verhaltensauffälligen Jugendlichen nachgeht und die in Zukunft den Diskurs über die Wirkungen von Tieren auf uns Menschen vorantreiben wird (Saumweber 2009, S. 257).

Literaturverzeichnis

- Ader, Sabine: „Besonders schwierige“ Kinder. Unverstanden und instrumentalisiert. In: Fegert, Jörg M.; Schrapper, Christian (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfe – Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation. Weinheim; München: Juventa 2004, S. 437-447.
- Ascione, Frank R.: Children and Animals. Exploring the Roots of Kindness and Cruelty. West Lafayette, Indiana: Purdue University Press 2005.
- Bauer, Joachim: Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. 8. Auflage, Hamburg: Hoffmann und Campe, 2006.
- Beck, Lisa; Madresh, Elizabeth A.: Romantic Partners and Four-Legged Friends. An Extension of Attachment Theory to Relationships with Pets. In: Anthrozoös. A multidisciplinary journal of the interactions of people and animals Jg. 21 / 2008, Heft 1, S. 43-56.
- Bergler, Reinhold: Gesund durch Heimtiere. Beiträge zur Prävention und Therapie gesundheitlicher und seelischer Risikofaktoren. Köln: Deutscher Institutsverlag, 2000.
- Blandow, Jürgen: Jugend. In: Hanes, Andreas; Homfeldt, Hans Günther (Hrsg.): Lebensalter und Soziale Arbeit. Eine Einführung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2008, S. 131-151.
- Böhnisch, Lothar: Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung. 2., korrigierte Auflage, Weinheim [u. a.]: Juventa 2001.
- Böhnisch, Lothar: Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 6., überarbeitete Auflage, Weinheim: Beltz Juventa 2012.
- Bowlby, John: Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. 2. Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag 2010.
- Bronfenbrenner, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. 1. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta 1981.
- Buytendijk, Frederik J. J.: Mensch und Tier. Ein Beitrag zur vergleichenden Psychologie. Hamburg: Rowohlt 1958.

- Crossman, Molly K.; Kazdin, Alan E.; Knudson, Krista: Brief Unstructured Interaction with a Dog Reduces Distress. In: *Anthrozoös. A multidisciplinary journal of the interactions of people and animals* Jg. 28 / 2015, Heft 4, S. 649-659.
- Duncan, Ian J. H.: The changing concept of animal sentience. In: *Applied Animal Behaviour Science* Jg. 100 / 2006, Heft 1, S. 11-19.
- Engelberg, Elisabeth; Sjöberg, Lennart: Emotionale Intelligenz und interpersonale Fertigkeiten. In: Schulze, Ralf; Freund, P. Alexander; Roberts, Richard D. (Hrsg.): *Emotionale Intelligenz. Ein Internationales Handbuch*. Göttingen: Hogrefe 2006, S. 293-309.
- Erikson, Erik H.: *Jugend und Krise*. 1. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta 1970.
- Feddersen-Petersen, Dorit Urd: *Hundepsychologie. Sozialverhalten und Wesen, Emotionen und Individualität*. 4., völlig neu überarbeitete, umfassend erweiterte und neu bebilderte Auflage, Stuttgart: Franckh-Kosmos 2004.
- Fegert, Jörg M.: Behinderung. Versuch einer Begriffsbestimmung. In: Fegert, Jörg M.; Schrapper, Christian (Hrsg.): *Handbuch Jugendhilfe – Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation*. Weinheim [u. a.]: Juventa 2004, S. 185-201.
- Forman, Elke: *Gesund durch Tiere. Mensch-Tier-Konzepte für die Gesundheitsförderung und Prävention*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller 2007.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Hanne, Karoline: Frühe Beziehungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen. In: Boeck-Singelmann, Claudia; Ehlers, Beate; Hensel, Thomas; Kemper, Franz; Monden-Engelhardt, Christiane (Hrsg.): *Personzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen. Band 1. Grundlagen und Konzepte*. Göttingen [u. a.]: Hogrefe 1996, S. 297-317.
- Garlichs, Ariane; Leuzinger-Bohleber, Marianne: *Identität und Bindung. Die Entwicklung von Beziehungen in Familie, Schule und Gesellschaft*. Weinheim [u. a.]: Juventa 1999.
- Golger-Tippelt, Gabriele; König, Lilith: *Bindung in der mittleren Kindheit. Das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5-8-jähriger Kinder (GEV-B)*. Weinheim [u. a.]: Beltz 2009.
- Greiffenhagen, Sylvia; Buck-Werner, Oliver N.: *Tiere als Therapie. Neue Wege in Erziehung und Heilung*. 3. Auflage, Nerdlen: Kynos 2011.

- Gullone, Eleonora; Thompson, Kelly L.: Prosocial and Antisocial Behaviors in Adolescents. An Investigation into Associations with Attachment and Empathy. In: *Anthrozoös. A multidisciplinary journal of the interaction of people and animals* Jg. 21 / 2008, Heft 2, S. 123-137.
- Günder, Richard: *Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe.* Freiburg im Breisgau: Lambertus 2000.
- Günder, Richard; Reidegeld, Eckart: Aggressionen von Kindern und Jugendlichen in der stationären Erziehungshilfe. In: *Unsere Jugend. Heimerziehung heute*, Jg. 1 / 2007, S. 10-17.
- Günder, Richard: *Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe.* 4., völlig neu überarbeitete und ergänzte Auflage, Freiburg im Breisgau: Lambertus 2011.
- Handlin, Linda; Hydbring-Sandberg, Eva; Nilsson, Anne; Ejdebäck, Mikael; Jansson, Anna; Uvnäs-Moberg, Kerstin: Short-Term Interaction between Dogs and Their Owners. Effects on Oxytocin, Cortisol, Insulin and Heart Rate. An Exploratory Study. In: *Anthrozoös. A multidisciplinary journal of the interactions of people and animals* Jg. 24 / 2011, Heft 3, S. 301-315.
- Havel, Monika: Zur Nutzung gesundheitsfördernder Potenzen der Mensch-Tier-Beziehung. In: *Verhaltensmodifikation und Verhaltensmedizin* Jg. 14 / 1996, Heft 1, S. 45-65.
- Hillenbrand, Clemens: *Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik.* München: Ernst Reinhardt Verlag 1999.
- Hurrelmann, Klaus; Langness, Anja; Leven, Ingo: *Jugendliche Lebenswelten. Familie, Schule, Freizeit.* In: *Shell Jugendstudie 2006.* Hamburg; Frankfurt a. M., S. 49-102.
- Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun: *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung.* 12., korrigierte Auflage, Weinheim: Beltz Juventa 2013.
- ICD-10-GM (2017): *Systematisches Verzeichnis. Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision.* URL: <http://www.icd-code.de/icd/code/F90-F98.html> Download vom 08.02.2017.

- Julius, Henri; Beetz, Andrea; Kotrschal, Kurt; Turner, Dennis; Uvnäs-Moberg, Kerstin: Attachment to Pets. An Integrative View of Human-Animal Relationships with Implications for Therapeutic Practice. Göttingen [u. a.]: Hogrefe, 2013a.
- Julius, Henri; Beetz, Andrea; Kotrschal, Kurt: Psychologische und physiologische Effekte einer tiergestützten Intervention bei unsicher und desorganisiert gebundenen Kindern. In: Empirische Sonderpädagogik Jg. 2 / 2013b, S. 160-166.
- Kang, Sun-Mee; Day, Jeanne D.; Meara, Naomi M: Social and emotional intelligence. Starting a Conversation about their Similarities and Differences. In: Schulze, Ralf; Roberts, Richard D. (Hrsg.): Emotional Intelligence. An International Handbook. Göttingen [u. a.]: Hogrefe 2005, S. 91-105.
- Kanner, Allen D.; Coyne, James C.; Schaefer, Catherine; Lazarus, Richard S.: Comparison of Two Modes of Stress Measurement. Daily Hassles and Uplifts Versus Major Life Events. In: Journal of Behavioral Medicine Jg. 4 / 1981, Heft 1, S. 1-39.
- Kegan, Robert: Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. 2. Auflage, München: Kindt 1991.
- Koç, Şadiye; Stalzer, Stefanie; Tepeli; Gamze; Tuncer; Şeyda: Heimtierhaltung in verschiedenen Kulturen – eine vergleichende Arbeit. Çeşitli Kültürlerde Evcil Hayvan Besleme – Karşılaştırmalı Bir Çalışma. In: Strunz; Inge A. (Hrsg.): Pädagogik mit Tieren. Praxisfelder der tiergestützten Pädagogik. 3., unveränderte Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014, S. 63-71.
- Köckeritz, Christine: Entwicklungspsychologie für die Jugendhilfe. Eine Einführung in Entwicklungsprozesse, Risikofaktoren und Umsetzung in Praxisfeldern. Weinheim [u. a.]: Juventa 2004.
- Köppel, Uli: Das Rudelkonzept. Praxisanleitungen für eine artgerechte Hundeerziehung. München: Knaur 2003.
- Kotrschal, Kurt; Ortbauer, Brita: Behavioral effects of the presence of a dog in a classroom. In: Anthrozoös. A multidisciplinary journal of the interactions of people and animals Jg. 16 / 2003, Heft 2, S. 147-159.
- Kriz, Jürgen: Grundkonzepte der Psychotherapie. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz 2007.
- Kurdek, Lawrence A.: Pet dogs as attachment figures. In: Journal of Social and Personal Relationships Jg. 25 / 2008, Heft 2, S. 247–266.
- Kusztrich, Imre: Haustiere helfen heilen. Tierliebe als Medizin. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit Jg. 10 / 1990, S. 391-397.

- Lambers, H.: Heimerziehung als kritisches Lebensereignis. Eine empirische Längsschnittuntersuchung über Hilfeverläufe im Heim aus systemischer Sicht. Münster: Votum 1996.
- LeDoux, Joseph E.: Brain mechanisms of emotion and emotional learning. In: *Current Opinion in Neurobiology* Jg. 2 / 1992, Heft 2, S. 191-197.
- Lissok, Nadja (2016): Ein Lehrer namens Alfi. In: *Süddeutsche Zeitung*. Letzte Aktualisierung: 01.02.2016. URL: <http://www.sueddeutsche.de/bildung/schulhunde-ein-lehrer-namens-alfi-1.3273111> Download vom 07.01.2017.
- Lockwood, Randall: The Influence of Animals on Social Perception. In: Katcher, Aaron H.; Beck, Alan M. (Hrsg.): *New Perspectives on our Lives with Companion Animals*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press 1983, S. 64-71.
- Lovett, Benjamin J.; Sheffield, Rebecca A.: Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents. A critical review. In: *Clinical Psychology Review* Jg. 27 / 2007, S. 1-13.
- Montada, Leo: Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. 6., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim [u. a.]: Beltz 2008, S. 3-48.
- Myschker, Norbert: *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen*. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer 2009.
- Nestmann, Frank: Hilfreiche Tiereffekte in Alltag und Therapie. Biopsychosoziale Wirkungen und Erklärungsversuche. In: *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis* Jg. 42 / 2010, S. 9-29.
- Nietzsche, Friedrich: *Gesammelte Werke. Dreizehnter Band. Also sprach Zarathustra. Ein Buch für alle und keinen*. München: Musarion 1925.
- Olbrich, Erhard: Biophilie. Die archaischen Wurzeln der Mensch-Tier-Beziehung. In: Olbrich, Erhard; Otterstedt, Carola (Hrsg.): *Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie*. Stuttgart: Franckh-Kosmos 2003a, S. 68-76.
- Olbrich, Erhard: Kommunikation zwischen Mensch und Tier. In: Olbrich, Erhard; Otterstedt, Carola (Hrsg.): *Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie*. Stuttgart: Franckh-Kosmos 2003b, S. 84-90.

- Otterstedt, Carola: Der Dialog zwischen Mensch und Tier. In: Olbrich, Erhard; Otterstedt, Carola (Hrsg.): Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart: Franckh-Kosmos 2003, S. 90-105.
- Pankofer, Sabine: Freiheit hinter Mauern. Mädchen in geschlossenen Heimen. Weinheim [u. a.]: Juventa 1997.
- Paul, Elizabeth S.: Love of pets and love of people. In: Podberscek, Anthony L.; Paul, Elizabeth S.; Serpell, James A. (Hrsg.): Companion Animals and us. Exploring the relationships between people and pets. Cambridge [u. a.]: Cambridge University Press, 2000, S. 168-186.
- Petermann, Franz; Niebank, Kay; Scheithauer, Herbert: Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie. Heidelberg [u. a.]: Springer, 2004.
- Piaget, Jean: Das Erwachen der Intelligenz im Kinde. 1. Auflage, Stuttgart: Klett 1969.
- Pollmann, U.; Tschanz, B.: Leiden. Ein Begriff aus dem Tierschutzrecht. Amtstierärztlicher Dienst und Lebensmittelkontrolle Jg. 13 / 2006, Heft 4, S. 234-239.
- Rappaport, Nancy; Thomas, Christopher: Recent Research Findings on Aggressive and Violent Behavior in Youth. Implications for Clinical Assessment and Intervention. In: Journal of Adolescent Health Jg. 35 / 2004, S. 260–277.
- Rätz-Heinisch, Regina: Gelingende Jugendhilfe bei „aussichtslosen Fällen“. Biographische Rekonstruktionen von Lebensgeschichten junger Menschen. Würzburg: Ergon 2005.
- Rogers, Carl R.: The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. In: Journal of Consulting Psychology Jg. 21 / 1957, S. 95-103.
- Rose, Lotte: Tiere und Soziale Arbeit. Versuch einer kritischen Thematisierung. In: Neue Praxis Jg. 2006, Heft 2, S. 208-224.
- Rost, Detlef H.; Hartmann, Annette: Children and their pets. In: Anthrozoös. A multidisciplinary journal of the interactions of people and animals Jg. 7 / 1994, Heft 4, S. 242-254.
- Rusch, Gebhard; Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): Piaget und der Radikale Konstruktivismus. 1. Auflage, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1994.
- Rydell, Ann-Margret; Hagekull, Berit; Bohlin, Gunilla: Measurement of Two Social Competence Aspects in Middle Childhood. In: Developmental Psychology Jg. 33 / 1997, Heft 5, S. 824-833.

- Saint-Exupéry, Antoine de: Der kleine Prinz. Aus dem Französischen von Grete und Josef Leitgeb. 6. Auflage, Düsseldorf: Karl Rausch Verlag 1998.
- Saumweber, Kristina: Tiergestützte Pädagogik in der stationären Jugendhilfe. Die Wirkung tiergestützter Interventionen bei verhaltensgestörten Jugendlichen in stationären Jugendhilfemaßnahmen. Books on Demand, 2009.
- Schultz, David; Izard, Carroll E.; Abe, Jo Ann A.: Die Emotionssysteme und die Entwicklung emotionaler Intelligenz. In: Schulze, Ralf; Freund, P. Alexander; Roberts, Richard D. (Hrsg.): Emotionale Intelligenz. Ein Internationales Handbuch. Göttingen: Hogrefe 2006, S. 62-77.
- SGB VIII: Sozialgesetzbuch Kinder- und Jugendhilfe. Letzte Aktualisierung: 23.12.2016. URL: <http://www.sozialgesetzbuch-rgb.de/sgbviii/1.html> Download vom 18.02.2017.
- Statistisches Bundesamt (2017): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform 2015. Erschienen am: 05.04.2017. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/HeimerziehungBetreuteWohnform5225113157004.pdf?__blob=publicationFile Download vom 07.04.2017.
- Sutterlüty, Ferdinand: Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung. Frankfurt a. M.: Campus 2002.
- Thiersch, Hans: Politik, Jugendhilfe, Heimerziehung. In: Colla, Herbert E.; Gabriel, Thomas; Millham, Spencer; Müller-Teusler, Stefan; Winkler, Michael (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied: Luchterhand 1999, S. 425-437.
- Thiersch, Hans; Thiersch, Renate: Grenzensetzen. Ein Gespräch zur derzeitigen pädagogischen Diskussion. In: Gabriel, Thomas (Hrsg.): Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. München [u. a.]: Ernst Reinhardt Verlag 2003, S. 240-250.
- Thiersch, Hans; Grunwald, Klaus; Köngeter, Stefan: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS 2010, S.175-196.
- TierSchG: Tierschutzgesetz. Letzte Aktualisierung: 18.7.2016. URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/tierschg/BJNR012770972.html> Download vom 02.03.2017.

- Ulich, Dieter; Mayring, Philipp: Psychologie der Emotionen. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart: Kohlhammer 2003.
- Vernooij, Monika A.; Schneider, Silke: Handbuch der Tiergestützten Intervention. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. 3., korrigierte und aktualisierte Auflage, Wiebelsheim: Quelle & Meyer, 2013.
- Vidovic; Vlasta Vizek; Stetic, Vesna Vlahovic; Bratko, Denis: Pet Ownership, Type of Pet and Socio-emotional Development of School Children. In: Anthrozoös. A multidisciplinary journal of the interactions of people and animals Jg. 12 / 1999, Heft 4, S. 211-217.
- Völker, Ulrich (Hrsg.): Humanistische Psychologie. Ansätze einer lebensnahen Wissenschaft vom Menschen. Weinheim: Beltz 1980.
- Watzlawick, Paul; Beavin, Jane H.; Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Huber 1969.
- Wedl, Manuela; Kotrschal, Kurt; Julius, Henri; Beetz, Andrea: Children with Avoidant or Disorganized Attachment Relate Differently to a Dog and to Humans During a Socially Stressful Situation. In: Anthrozoös. A multidisciplinary journal of the interactions of people and animals Jg. 28 / 2015, Heft 4, S. 601-610.
- Wicki, Werner: Entwicklungspsychologie. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag 2015.
- Winkler, Michael: Sozialpädagogik. Theoretische Grundlagen und Handlungskonzepte der Jugendhilfe. In: Fegert, Jörg; Schraper, Christian (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfe – Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation. Weinheim [u. a.]: Juventa 2004, S. 35-48.
- Wolf, Klaus: Wirkungsorientierte Jugendhilfe Band 04. Metaanalyse von Fallstudien erzieherischer Hilfen hinsichtlich von Wirkungen und „wirkmächtigen“ Faktoren aus Nutzersicht. Münster: ISA 2007.



**Zentralverlag für Klinische Sozialarbeit
Verlag für psychosoziale Medien**

Sinn-Bilder ®

Bildkarten für Psychotherapie, Pädagogik und Coaching

Sinn-Bilder helfen, das auszudrücken, was fühlbar ist.

Jede Karte zeigt eine bildhafte Metapher. Die Motive sind offen für das gefühlsmäßige Erleben und zugleich konkret genug für sprachliche Beschreibungen. Sinn-Bilder können durch diese Eigenschaft der Doppelseitigkeit (Erleben und Sprache zugleich) einen Explikationsprozess initiieren, der den impliziten Erlebenskern des Themas aussymbolisiert.

Sinn-Bilder finden Anwendung in Therapie, Beratung und Coaching sowie in Bildungskontexten (Hochschullehre, Unterricht). Sie sind überall da einsetzbar, wo ein Mensch etwas subjektiv Bedeutsames schon spürt oder ahnt, aber bisher noch nicht ausdrücken kann.

Aktuell sind folgende Kartensets käuflich erwerbbar:

- Basisset I: 60 ausgewählte Bildkarten, Manual, 25 Auswertungsbögen, € 39,95
- Basisset II: 200 Bildkarten – Kartennummern #1 bis #200, Manual, 50 Auswertungsbögen, € 74,95

Direkt bestellen:

mail@tonyhofmann.com

www.sinn-bilder.de

+49 (0) 931 / 416283