Alanus Hochschule
Fachbereich Bildungswissenschaft
Villestraße 3
53347 Alfter

Masterarbeit

Hundegestützte Pädagogik

Unter welchen Bedingungen kann hundegestützte Pädagogik ihre positiven Effekte auf die emotionale und kognitive Entwicklung von Schüler:innen im sonderpädagogischen Förderbereich Geistige Entwicklung entfalten?

Name: Doris Muylkens-Germann
Adresse: ----------
Tel.-Nr.: ----------
E-Mail: ----------
Matrikelnr.: ----------

Studiengang: M. Ed. Praxisforschung (Oslo)
Schwerpunkt: Pädagogik
Erstprüfer: Prof. Ulrich Maiwald
Zweitprüfer: Prof. Dr. Jost Schieren

Alanus Hochschule

Inhalt

1 Einleitung 1
1.1 Auswahl und Relevanz des Themas 2
1.2 Forschungsfrage 2
1.3 Aufbau der Arbeit 3

2 Beziehung zwischen Mensch und Tier 5
2.1 Historische Entwicklung der Mensch-Tier-Beziehung 5
2.2 Die Rolle des Hundes 8
2.3 Bedeutung der Mensch-Tier-Interaktion in der heutigen Gesellschaft 9

3 Wirkmechanismen in der Mensch-Tier-Beziehung 10
3.1 Bindungstheorie 10
3.2 Biophilie-Hypothese 14
3.3 Anthropomorphisierung 15
3.4 Spiegelneuronenkonzept 17
3.5 Oxytocin-System 18
3.6 Du-Evidenz-Theorie 19
3.7 Zusammenfassung 21

4 Begrifflichkeiten und Definitionen tiergestützter Interaktion 22
4.1 Tiergestützte Intervention 22
4.2 Tiergestützte Therapie (TGT) 23
4.3 Tiergestützte Aktivität (TGA) 24
4.4 Tiergestützte Pädagogik (TGP) 24

5 Hundegestützte Pädagogik 26
5.1 Geschichte, Begriffserläuterung und Abgrenzung 26
5.1.1 Geschichte der hundegestützten Pädagogik 26
5.1.2 Definition hundegestützter Pädagogik 27
5.1.3 Formen von hundegestützter Pädagogik 28
5.2 Effekte hundegestützter Pädagogik 30
5.2.1 Förderung sozialer Kompetenzen 31
5.2.2 Unterstützung im Bereich Sprache und Kommunikation 32
5.2.3 Unterstützung der emotionalen Entwicklung 33
5.2.4 Förderung kognitiver Entwicklungsprozesse 33
5.2.5 Verbesserung der körperlichen Gesundheit 34
5.3 Grenzen und Risiken hundegestützter Intervention 35
5.4 Zusammenfassung 35

6 Einsatz eines Schulhundes in der Förderschule Geistige Entwicklung 37
6.1 Definition Förderschule 37
6.2 Sonderpädagogischer Förderbereich Geistige Entwicklung 38
6.3 Der Schulhund an der Förderschule 39

7 Erforderliche Bedingungen für den Einsatz eines Schulhundes 41
7.1 Rahmenbedingungen 41
7.2 Organisatorische Voraussetzungen 41
7.2.1 Gesundheits- und Hygienemaßnahmen 42
7.2.2 Rechtliche Aspekte und Tierschutzbestimmungen 44
7.3 Anforderungen an den Schulhund 46
7.3.1 Eignung des Hundes 46
7.3.2 Ausbildung des Hundes 48
7.4 Anforderungen an die Lehrkraft 48

7.4.1 Qualifizierung 50
7.4.2 Besonderheiten des Schulhunde-Konzeptes an der Förderschule 52
7.5 Bedingungen für den Einsatz des Schulhundes 54
7.5.1 Einführung des Schulhundes 54
7.5.2 Regeln im Umgang mit dem Hund 55
7.5.3 Bedürfnisse und Schutz des Hundes 57
7.6 Zusammenfassung 58

8 Praxisteil: Hundegestützte Intervention im Rahmen einer Unterrichtsreihe 60
8.1 Rahmenbedingungen 60
8.1.1 Die Schule 60
8.1.2 Die Lerngruppe 61
8.1.3 Der Schulhund Finley und das Mensch-Hund-Team 71
8.2 Planung der Unterrichtsreihe 73
8.2.1 Sachanalyse 73
8.2.2 Unterrichtsplanung und zeitlicher Ablauf 76
8.2.3 Die zehn Merkmale guten Unterrichts nach Hilbert Meyer 84
8.2.4 Lern- und Förderziele 84
8.3 Durchführung der Unterrichtsreihe 87
8.3.1 Organisation und Vorbereitung der Unterrichtsreihe 88
8.3.2 Verlauf, Herausforderungen und individuelle Anpassungen 89
8.3.3 Erkenntnisse und Reflexion aus der Durchführung 92
8.4 Rückmeldungen aus der Praxis 94
8.4.1 Perspektive der zuständigen Klassenlehrkraft 94
8.4.2 Rückmeldung der Physiotherapeutin 96
8.4.3 Beobachtungen einer Inklusionskraft aus dem Klassenteam 98
8.5 Bewertung der Lern- und Förderziele 99
8.6 Zusammenfassung 100

9 Fazit und Diskussion 101

10 Literaturverzeichnis 103

11 Anhang 111
11.1 Anhang A: Fotografische Dokumentation der Unterrichtsreihe 111
11.2 Anhang B 121
11.3 Anhang C 139
11.4 Anhang D 140

12 Eigenständigkeitserklärung 141

13 Danksagung 142

14 Verwertungsrechte 144

1 Einleitung

„Gib dem Menschen einen Hund und seine Seele wird gesund."
(Zitat von Hildegard von Bingen)[1]

Schon immer war in der Geschichte die Beziehung zwischen Menschen und Tieren eine besondere. Tiere wurden von den Menschen vergöttert und angebetet, gejagt und geächtet, aber auch als eine Art Partner, Freund oder Beschützer angesehen (vgl. Otterstedt 2003, S. 15). Sie dienten ihm als Spiegelbild und als Projektionsfläche (vgl. Wulf 2019, S.8).
So zeugen beispielsweise bis heute Tiermotive in frühen Höhlenmalereien davon, dass Tiere nicht nur als Nahrung und Nutztier dienten, sondern bereits damals auch eine kulturelle und religiöse Rolle für die Menschen spielten (vgl. Vernooij / Schneider 2018, S. 2).
Die ökonomische und kulturelle Stellung des Tieres bestimmte dabei über dessen Leben und Haltung innerhalb der jeweiligen Gesellschaft. Die emotionale Grundlage der Tier-Mensch-Beziehung war stets geprägt von der menschlichen Vorstellung über das Wesen des Tieres und kann deshalb nur im Kontext der menschlichen Kultur und Gesellschaft insgesamt verstanden werden (vgl. Otterstedt 2003, S. 15).

> Im Verhältnis des Menschen zum Tier artikulieren sich zentrale Aspekte des historisch und kulturell geschaffenen menschlichen Welt- und Selbstverhältnisses. Das Mensch-Tier-Verhältnis lässt sich nur aus Sicht des Menschen bestimmen. Dadurch bleibt das Tier für den Menschen ein *animal absconditum* – ein Wesen, das uns immer neue Rätsel aufgibt und das wir eben nicht vollständig begreifen können. (Wulf 2019, S.9)

Das Tier gab den Menschen zu allen Zeiten Anregungen zu seiner eigenen Entwicklung (vgl. Otterstedt 2003, S. 15). Die Begegnung mit dem Tier gewann dabei mehr und mehr an Beziehungsqualität, welche nicht nur Emotionen und Hormone ansprach, sondern auch Impulse für heilende Prozesse gab (vgl. Otterstedt 2003, S. 59). Diese heilenden und entwicklungsanstoßenden Prozesse bilden die Grundlage jeglicher tiergestützter Intervention und sind das zentrale Thema dieser Masterarbeit.

[1] Das Zitat wird häufig Hildegard von Bingen zugeschrieben.
Ein Nachweis oder eine verlässliche Quelle lässt sich jedoch nicht finden.

1.1 Auswahl und Relevanz des Themas

Die hundegestützte Pädagogik an einer Förderschule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung ist das zentrale Thema dieser Masterarbeit.
Es gibt zum jetzigen Zeitpunkt nur wenige valide Studien und Forschungsergebnisse, die den Fokus auf die tiergestützte Intervention insgesamt und die hundegestützte Pädagogik als einen Teilbereich davon setzen. In der Praxis hat sich der Einsatz von Schulhunden, gerade im Bereich der Förderschulen, jedoch vor allem in den letzten Jahren vervielfacht. Förderschulen, mit ihrem Schwerpunkt auf der individuellen Förderung der Schüler:innen, sind dabei Vorreiter (vgl. Kapitel 6.3 und Kapitel 7.3.2).
Da sich der Unterricht in Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung besonders durch unmittelbare, erfahrungsbezogene und emotionale Zugänge auszeichnet, sind hier die Effekte hundegestützter Pädagogik unter bestimmten Bedingungen besonders gut zu beobachten und zu beschreiben (vgl. Schäfer / Schönhofen / Beetz 2023, S. 8, vgl. Kapitel 8). Da der Schwerpunkt der hundegestützten Arbeit in den letzten Jahren eher in der Praxiserprobung lag, besteht nun ein großer Nachholbedarf an der Systematisierung und Erforschung der theoretischen Hintergründe und Theorien und an der wissenschaftlichen Erforschung und Validierung.
Diese Arbeit möchte einen kleinen Beitrag in diese Richtung beisteuern. Dabei soll die theoretische Rahmung ebenso wie ein zeitgemäßes Praxisbeispiel die positiven Effekte der hundegestützten Pädagogik aufzeigen und die dafür notwendigen Bedingungen in der Praxis beschreiben.

1.2 Forschungsfrage

Die nachfolgende Masterarbeit untersucht die Forschungsfrage:

Unter welchen Bedingungen kann hundegestützte Pädagogik ihre positiven Effekte auf die emotionale und kognitive Entwicklung von Schüler:innen im sonderpädagogischen Förderbereich Geistige Entwicklung entfalten?

Dabei soll neben der Aufzählung und Beschreibung der positiven Effekte vor allem auf die Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit sich diese Effekte in der Praxis zeigen können, eingegangen werden.
Am nachfolgenden Praxisbeispiel sollen diese Effekte dann verdeutlicht und der Zusammenhang zu den Bedingungen hervorgehoben werden.

1.3 Aufbau der Arbeit

An dieser Stelle soll ein kurzer Überblick darüber gegeben werden, wie die nachfolgende Arbeit aufgebaut ist.
Grundsätzlich ist die Arbeit in zwei große Teile unterteilt. Während im ersten Abschnitt die theoretischen Hintergründe der hundegestützten Pädagogik erörtert werden, ist der zweite Teil dieser Arbeit ein reiner Praxisteil, in dem eine Unterrichtsreihe, die im Rahmen einer hundegestützten Intervention an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung durchgeführt und dokumentiert wurde, vorgestellt wird.
Der theoretische Teil dieser Arbeit zielt zunächst darauf ab, das notwendige Hintergrundwissen über die Entwicklung der Mensch-Tier-Beziehung zu vermitteln und damit zu den Wirkmechanismen, die diese Beziehung prägen, überzuleiten. Hierfür wurde eine entsprechende Auswahl getroffen, die der Rahmung dieser Arbeit dient. Dieser Abschnitt stellt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern dient vordergründig dem Verständnis der gesamten Arbeit.
Im Anschluss daran werden kurz die zurzeit gängigen Unterteilungen in der tiergestützten Arbeit vorgestellt, mit der Absicht, die hundegestützte Pädagogik darin zu verorten und zu dieser überzuleiten.
Neben der Geschichte, der Definition und den Unterformen der hundegestützten Pädagogik, liegt hier der Schwerpunkt auf den Effekten, die die hundegestützte Pädagogik hervorbringen kann.
Diese Effekte sind ein wesentlicher Bestandteil der Forschungsfrage, denn alle Interventionen innerhalb der hundegestützten Pädagogik zielen darauf ab. Nach der Beschreibung der Effekte erfolgt ein kurzer Exkurs, um eine, für das Verständnis dieser Arbeit notwendige, Definition des Einsatzbereiches Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung zu geben. Die Bedingungen, die notwendig sind

um diese gewünschten Effekte hundegestützter Pädagogik in der Praxis zu erzielen, werden anschließend erörtert und runden den Theorieteil ab.

Im Praxisteil dieser Arbeit wird beispielhaft eine hundegestützte Intervention im Rahmen einer Unterrichtsreihe an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung dargestellt. Nach der Beschreibung der schulischen Rahmenbedingungen folgt die Planung der Intervention sowie deren praktische Umsetzung. Ergänzt wird dieser Abschnitt durch die Vorstellung der Schüler:innen, Rückmeldungen verschiedener Fachkräfte sowie eine Reflexion der durchführenden Lehrkraft. Eine fotografische Dokumentation findet sich im Anhang. Die ausführliche Reflektion und Evaluation der Unterrichtsreihe sowie ein allgemeines Fazit runden diese Arbeit ab.

2 Beziehung zwischen Mensch und Tier

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, reicht die Geschichte der Mensch-Tier-Beziehung weit in die Geschichte der Menschheit zurück und bis heute leben Menschen auf der ganzen Welt in unterschiedlichen Formen mit Tieren zusammen. Kein anderes Säugetier hat so ein großes Interesse an einer anderen Spezies wie der Mensch (vgl. Wohlfarth / Mutschler 2020, S. 22).
Im nachfolgenden Kapitel soll ausführlicher auf die historische Entwicklung der Mensch-Tier-Beziehung bis hin zu deren Bedeutung in unserer heutigen Gesellschaft eingegangen werden. Insbesondere soll dabei die Rolle des Hundes erörtert werden.

> Wer wir als Menschen sind, erfahren wir über unsere Beziehungen zu und unsere Bilder von Tieren. Wir erfassen sie nicht als Tiere, sondern anthropomorph[2] in ihrem Verhältnis zu uns. (Wulf 2019, S.8)

2.1 Historische Entwicklung der Mensch-Tier-Beziehung

Zu allen Zeiten und durch die verschiedenen Epochen der Menschheitsgeschichte hatten Tiere eine signifikante Bedeutung im Leben der Menschen.
Die Rolle, die das Tier dabei einnahm und bis heute einnimmt, variiert stark. So wurden und werden Tiere als Nutztier und Nahrungsquelle gebraucht und benutzt, unterworfen, gejagt, gezüchtet, in Schädlinge und Nützlinge unterteilt, als Haustier gezähmt, geliebt und verhätschelt und in rituellen Kontexten verehrt, vergöttert, mystifiziert, geopfert und bewundert (vgl. Szczepaniak 2020, S. 34).

„Das Verhältnis zum Tier ist nicht eindeutig, es ist komplex, widersprüchlich und paradox.“ (Wulf 2019, S.6)
Während jedoch früher eher ein großes Interesse an der Hervorhebung der Unterschiede zwischen Menschen und Tieren bestand und damit einhergehend die Abgrenzung von den Tieren, steht heute eher die Gemeinsamkeit im Fokus und die Frage, welche Bedeutsamkeit diese für unsere Grundhaltung zu uns und unserer Umwelt haben kann (vgl. Wulf 2019, S. 6). Das Verhältnis vom Menschen zum Tier und damit die Auseinandersetzung mit Tieren generell, ist ein bedeutender Teil der

[2] Anthropomorphisierung meint, dass menschliche Eigenschaften und Emotionen nicht menschlichen Wesen, wie z.B. Tieren, zugeschrieben werden.

Anthropogenese[3] und hat eine sehr lange, wechselhafte und teilweise auch sehr ambivalente Historie, die zum einen geprägt ist von der Nutzbarmachung und Verwendung des Tieres und zum anderen erfüllt ist von der Sehnsucht nach einer Beziehung zu dem „Bruder-Tier“. Die Annährung und Abgrenzung zum Tier scheint für den Menschen und seine Entwicklung elementar zu sein (vgl. Vernooij / Schneider 2018, S.3; Wulf 2019, S.6).

Seit jeher reagieren daher Menschen mit den unterschiedlichsten Emotionen auf ihre Mitlebewesen, die Tiere, beispielsweise mit Zuneigung, Angst, Liebe, Neugier und Abscheu (vgl. Szczepaniak 2020, S. 34).

Der Animismus[4], eine Frühform der Religion, ist in alten Kulturen zu finden. Hier galten Tiere als heilige, beseelte Wesen. Schamanen und Heiler nahmen den Geist eines ausgewählten Tieres an und verwandelten sich dadurch in dieses Tier. Sie befreiten sich von der eigenen Körperlichkeit und wurden zu dem Tier. Dies erlaubte ihnen, magische Dinge zu tun, zukünftige Ereignisse vorauszusehen und Warnungen auszusprechen (vgl. Wohlfarth / Mutschler 2020, S. 26). Die jeweilig vorherrschende Kultur und Philosophie entschieden darüber, wie der Mensch das Tier betrachtete und sich selbst zu ihm in Beziehung setzte. In der Maya-Religion beispielsweise besitzt jeder Mensch einen tierischen Schutzgeist (vgl. Wohlfarth / Mutschler 2020, S. 26).

Wurde das Tier anfangs als Mittler zwischen den Göttern und Menschen angesehen, so wurde dann das Animalische an ihm stigmatisiert und die Sonderstellung und Erhabenheit des Menschen über die Natur hervorgehoben. Später lösten sich die gravierenden Unterschiede wieder auf und eine neue, zeitgemäße Ethik betonte Mitgefühl und die Ehrfurcht vor dem Leben und den Mitgeschöpfen (vgl. Otterstedt 2003, S. 15 ff.; Olbrich 2003, S.32 ff.).

Die positiven und sogar therapeutischen Auswirkungen, die Tiere auf den Menschen haben, sind ebenfalls seit sehr langer Zeit bekannt.

In Belgien wurden beispielsweise Tiere bereits im 8. Jahrhundert zu therapeutischen Zwecken herangezogen (vgl. Szczepaniak 2020, S. 35). Insbesondere für Menschen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung wurden in Klöstern zur Aktivierung und Einbindung unterschiedliche Tiere eingesetzt (vgl. Agsten 2020, S.35).

[3] Anthropogenese meint die Entstehung und Entwicklung des Menschen.

[4] Animismus meint die Beseeltheit von unbelebten Objekten und Naturerscheinungen.

Die christliche Glaubensgemeinschaft der Quäker gründete 1792 das „York Retreat“, eine Einrichtung für Menschen mit „geistiger Behinderung“[5]. Bei der Behandlung verfolgten sie einen aktivitätsbezogenen Ansatz. Die Patient:innen wurden aufgefordert und motiviert, sich um den Garten und um verschiedene Kleintiere zu kümmern.

In Deutschland begründete die Bodelschwinghsche Stiftung Bethel im 19. Jahrhundert ein Pflegehaus für an Epilepsie erkrankte Menschen, in dem Tiere und die Interaktion zwischen Menschen und Tieren bis heute eine wichtige, therapeutische Rolle spielen (vgl. Vernooij / Schneider 2018, S. 26; Agsten 2020, S. 35).

In New York wurden Tiere in der Mitte des 20. Jahrhunderts erstmals in einem Krankenhaus eingesetzt, um traumatisierte Kriegsveteranen bei der Traumaverarbeitung zu unterstützen (vgl. Vernooij / Schneider 2018 S. 26).

Der amerikanische Kinderpsychotherapeut Boris M. Levinson setzte seinen Hund Jingles 1962 ganz bewusst als „Eisbrecher“ und „Brückenbauer“ in seinen therapeutischen Sitzungen mit Kindern ein. Er war der erste, der die Wirkung von Tieren im therapeutischen Kontext systematisch erforschte und dazu veröffentlichte. Er gilt somit als Begründer der tiergestützten Therapie (vgl. Szczepaniak 2020, S. 35; Beetz 2021, S. 12).

Seine veröffentlichten Bücher „The dog as a Co-Therapist“ (1962), „Pet oriented Child Psychotherapy“ (1969) und „Pets, child development and mental illness“ (1970) bildeten den Grundstein der tiergestützten Therapie und beschrieben erstmals den erfolgreichen Einsatz von Tieren als Co-Therapeuten (vgl. Agsten 2020, S. 35; Vernooij / Schneider 2018, S. 26).

Heute ist es unstrittig, dass Tiere auf das Wohlbefinden und die Entwicklung des Menschen einen positiven Einfluss haben und dass sie heilend und therapeutisch wertvoll für Menschen sind (vgl. Vernooij / Schneider 2018, S. 26).

Der Einsatz von Tieren im sozialen, pädagogischen und therapeutischen Kontext hat gerade in den letzten Jahren stark an öffentlichem Interesse und an Bedeutung gewonnen.

> Die positive, fördernde und oftmals heilsame Wirkung von Tieren auf Menschen allgemein, auf Menschen mit Störungen oder Beeinträchtigungen im Besonderen steht

[5] Heute wird dafür der Begriff Intelligenzminderung verwendet.

> auch hier inzwischen außer Frage. Tiergestützte Interventionen, das heißt Maßnahmen, in denen ein Tier als Medium zur Anbahnung bzw. zur Erzielung bestimmter positiver Effekte dient, kommt vermehrt zum Einsatz, teilweise mit wissenschaftlicher Begleitung. (Vernooij / Schneider 2018, S. XiV)

2.2 Die Rolle des Hundes

Die Beziehung zwischen Mensch und Hund unterscheidet sich signifikant von anderen Beziehungen zwischen Mensch und Tier (vgl. Agsten 2009, S. 11).
Heute ist nachgewiesen, dass in ihrem Ursprung alle Hunderassen vom Wolf abstammen[6] (vgl. Agsten 2020, S. 16).

Genetische Untersuchungen belegen, dass die Co-Evolution zwischen Mensch und Hund ihren Beginn wahrscheinlich schon vor 30.000 bis 40.000 Jahren hatte, was bedeutet, dass der Hund wahrscheinlich schon vor seiner Domestizierung der beste Freund des Menschen war. Schon in frühen Zeiten wurden Hunde nicht nur aufgrund ihres Nutzens gehalten, sondern auch wegen der Freude an ihrer Gesellschaft. So finden sich zum Beispiel in Europa und in Sibirien Ausgrabungen von Gräbern, in denen Menschen mit ihren Hunden gemeinsam begraben wurden.
Kunstgegenstände aus Ägypten und Indien aus der Zeit 3000 v.Chr. bezeugen die heilende und schützende Wirkung von Hunden. Sie sollten Krankheiten aufnehmen und die Seele ihres Besitzers beschützen (vgl. Wohlfarth / Mutschler 2020, S. 26 ff.).
In den letzten 35.000 Jahren, in denen der Hund mit den Menschen zusammenlebt, hat sich eine Art „Gefühlssymbiose“ entwickelt. Diese „Seelenverwandtschaft“ zu dem Hund ist einmalig. Kein anderes Tier versteht den Menschen so gut und kein anderes Tier kann dem Menschen so gut seine eigenen Gefühle verständlich machen wie der Hund. Hunde sind äußerst lernbegabt und fähig, intensive Beziehungen mit Menschen einzugehen. Damit sind Hunde die idealen Partner für tiergestützte Interventionen (vgl. Wohlfarth / Mutschler 2021 S.168). Hunde sind heute nicht nur - neben Katzen - das beliebteste Haustier, sondern sie werden auch, neben ihrem Einsatz in der tiergestützten Intervention, vielfach als Lebenshelfer eingesetzt, beispielsweise als Assistenzhunde oder Blindenführhunde (vgl. Wohlfarth / Mutschler 2020, S. 155).

[6] Für den praktischen Unterrichtsteil wurde den Schüler:innen eine frei erfundene Geschichte zum Thema Domestikation bzw. Wolf und Hund vorgestellt. Diese befindet sich im Anhang.

2.3 Bedeutung der Mensch-Tier-Interaktion in der heutigen Gesellschaft

Wie bereits in Kapitel 2.1 erwähnt, ist der Einsatz von Tieren im sozialen, pädagogischen und sozialen Kontext heutzutage unstrittig.
Bevor im weiteren Verlauf dieser Arbeit die Wirkmechanismen in der Mensch-Tier-Interaktion und dann speziell die hundegestützte Pädagogik untersucht werden, soll in diesem Abschnitt auf die generelle Bedeutung unserer Haustierhaltung eingegangen werden und ein Überblick über die weiteren Praxisfelder tiergestützter Intervention dargeboten werden.
Haustiere sind heutzutage nicht-menschliche Bezugspersonen und genießen den Status eines vollwertigen, individuellen Familienmitgliedes (vgl. Wesenberg 2019, S. 25). Mindestens 45 % der Deutschen halten sich heutzutage ein Haustier. Am beliebtesten sind Katzen (23%), gefolgt von Hunden (19%) (vgl. Wesenberg 2019, S. 24).
Nachweislich hat das Zusammenleben mit einem Haustier weitreichende positive Auswirkungen in physiologischer, psychologischer und sozialer Hinsicht. Physiologisch kommt es beispielsweise zum Blutdruckabfall oder zur Verlangsamung der Herzfrequenz beim Streicheln einer Katze oder eines Hundes. Die Übernahme von Verantwortung für ein Tier kann psychologisch gesehen eine bedeutsame Selbstwirksamkeitserfahrung sein. Und das Spazieren gehen mit dem Hund führt häufig zu sozialen Kontaktaufnahmen[7] (vgl. Wesenberg 2019, S. 25).

> Die Begegnung mit einem Tier besitzt eine Beziehungsqualität, welche auf unsere Lebensqualität positiv wirkt. Nicht das Tier an sich, vielmehr die freie Begegnung mit dem Tier und der Dialog mit ihm ist hilfreich, spricht u.a. Emotionen, Hormone an und setzt so Impulse für einen möglichen heilenden Prozess.
> (Otterstedt 2003, S. 61)

Der Soziologe Bergmann beschreibt, dass unsere Haustiere heutzutage wie selbstverständlich zum Adressaten diverser sprachlicher und nichtsprachlicher Kommunikation werden und dass nicht nur mit ihnen, sondern auch viel über sie gesprochen wird (vgl. Bergmann 1988, S. 304, 308).

[7] Die Autorin kann diese gesteigerte Kontaktaufnahme zwischen anderen Spaziergänger:innen und Hundebesitzer:innen bestätigen. Durch den Schulhund Finley, der im Praxisteil (vgl. Kapitel 8) vorgestellt wird, haben die Schüler:innen der ------Schule in W. deutlich mehr Kontakt auf ihren Spaziergängen mit anderen Menschen.

3 Wirkmechanismen in der Mensch-Tier-Beziehung

Die Grundlage aller tiergestützten Interventionen bilden Schlüsselkonzepte und Theorien zum Verständnis und zur Erklärung des Mensch-Tier-Verhältnisses, die nachfolgend aufgeführt werden (vgl. Beetz / Wohlfarth / Kotrschal 2021, S.24).
Dabei soll vor allem der Frage nachgegangen werden, ob zwischen Mensch und Tier echte Sozialbeziehungen entstehen können, und wenn ja, wie diese zustande kommen. Zudem wird untersucht, auf welche Weise Menschen mit einer anderen Spezies kommunizieren und sie dadurch sozialisieren können.
Gemeinsam ist den einzelnen Theorien der Ausgangspunkt, dass evolutionär gesehen Menschen und Tiere gleiche soziale Mechanismen in Gehirn und Physiologie aufweisen und dementsprechend auch über dieselben artübergreifenden Voraussetzungen verfügen, die für eine Beziehung als notwendig erachtet werden (vgl. Mombeck 2022, S. 56).
Dass der Mensch mit anderen Tieren sozial interagieren und soziale Beziehungen eingehen kann, ist auf althergebrachte, aus der Stammesgeschichte hervorgehende, gemeinsame Strukturen und Mechanismen des Gehirns und auf dessen Physiologie zurückzuführen. Diese sind für ein gleichartiges Sozialverhalten verantwortlich, das die Basis für ein gegenseitiges Verständnis darstellt (vgl. Beetz / Wohlfarth / Kotrschal 2021, S. 29).
Insbesondere die Grundmotivationen, wie zum Beispiel Appetenz[8], Angst, Lust, Bindung, Spiel etc., sind den Säugetieren und Vögeln, sogar manchen anderen Wirbeltieren, gemeinsam (vgl. Beetz / Wohlfarth / Kotrschal 2021, S. 29).
Die Aufzählung der nachfolgenden Unterpunkte erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, die den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, sondern stellt lediglich eine Auswahl der aus Sicht der Autorin relevantesten Grundlagen in Kurzform dar. Auch die Reihenfolge, in der die einzelnen Theorien aufgeführt werden, ist nicht wertend zu verstehen.

3.1 Bindungstheorie

Unter dem Begriff Bindung versteht man eine intensive, andauernde, emotionale Beziehung. Die für das Kind überlebenswichtige Bindungsfähigkeit entsteht durch die

[8] Appetenz meint das Streben nach einem unbewussten oder bewussten Ziel oder Zustand.

Bindung des Kindes zu der primären Bezugsperson, meistens ist dies die Mutter. Durch diese Bindung erhält das Kind Fürsorge, Zuneigung, Nahrung und Schutz (vgl. Mombeck 2022, S. 52 - 53). Deshalb ist Bindung für das Kind überlebenswichtig.
Im späteren Leben ist ein gesundes Bindungsverhalten ein wesentlicher Resilienzfaktor, das heißt, er macht das Individuum widerstandsfähig gegenüber belastenden Lebensumständen und Stress (vgl. Vernooij / Schneider 2018, S. 73).

> Die Bindungstheorie begreift das Streben nach engen emotionalen Beziehungen als spezifisch menschliches, schon beim Neugeborenen angelegtes, bis ins hohe Alter vorhandenes Grundelement.
> (Bowlby 2024, S. 98)

Der Wissenschaftler und Psychotherapeut Bowlby (1969) definiert mit Bindung ein bio-psychologisches Konstrukt, das sich auf die enge emotionale Beziehung zwischen Kindern und deren primären Bezugspersonen bezieht. Er nahm an, dass das Bindungsverhaltenssystem früh in der Evolution entstanden ist und darauf abzielt, die Überlebensfähigkeit des Individuums zu erhöhen. Bindungsverhalten zielt darauf ab, Nähe zu einer Bindungsfigur zu suchen oder zu halten, vor allem wenn die betroffene, bindungsbedürftige Person mit Stress, Gefahren oder Ängsten konfrontiert wird. Dadurch können die belastenden Gefühlszustände abgeschwächt und minimiert werden. Das Bindungsverhaltenssystem ist veränderbar und anpassungsfähig (vgl. Julius u.a. 2014, S. 106 - 107).

> Unter „Bindungsverhalten“ verstehe ich jegliches Verhalten, das darauf ausgerichtet ist, die Nähe eines vermeintlich kompetenteren Menschen zu suchen oder zu bewahren, ein Verhalten, das bei Angst, Müdigkeit, Erkrankungen und entsprechendem Zuwendungsbedürfnis oder Versorgungsbedürfnis am deutlichsten wird. Wenn wir uns auf eine sensible Bindungsfigur verlassen können, fühlen wir uns geborgen und möchten diese Beziehung nicht missen. Wenngleich in unterschiedlicher Form, tritt das bei bekümmerten Kleinkindern so eindrücklich aktivierte Bindungsverhalten auch später immer wieder auf, weswegen es als integrales, im biologischen Sinne beschützendes Merkmal zu werten ist, das wir bis zu einem gewissen Grad mit anderen Spezies gemeinsam haben. Die Gewissheit, in kritischen Situationen einen vertrauten Menschen um Hilfe bitten zu können, stellt zweifellos eine beruhigende Rückversicherung dar.
> (Bowlby 2024, S. 21)

Die Bindungsfähigkeit entsteht demzufolge in der frühen Kindheit und bestimmt ein Leben lang, wie das Individuum enge Beziehungen eingeht und gestaltet (vgl. Beetz / Wohlfarth / Kotrschal 2021, S. 34).
Die Bindungsfähigkeit kann jedoch ein Leben lang verändert, moduliert oder umgeformt werden.
Aus den Bindungserfahrungen des Kindes entwickeln sich ein sicheres und drei unsichere Muster, die Bindungsmuster genannt werden:

A= unsicher-vermeidendes Bindungsmuster
B= sicheres Bindungsmuster
C= unsicher-ambivalentes Bindungsmuster
D= desorganisiertes-desorientiertes Bindungsmuster

Die Entwicklungspsychologin Ainsworth (1969) erbrachte die empirische Bestätigung dieser von Bowlby beschriebenen Bindungsmuster. Ein sicheres Bindungsmuster ist die Basis für die Entwicklung von Kernkompetenzen. Es macht das Individuum anpassungsfähig und resilient und unterstützt somit die Ausbildung wesentlicher Bewältigungs- und Anpassungsstrategien, wie zum Beispiel zur Emotions- und Stressregulation (vgl. Vernooij / Schneider 2018, S. 76; Beetz / Wohlfarth / Kotrschal 2021, S. 32). Im engen Zusammenhang zum Konzept der Bindung steht das Konzept der Fürsorge. Dieses beschreibt die komplementäre Verhaltensweise der Bindungsperson als Resonanz auf das Verhalten der bedürftigen Person. Ein Beispiel dafür ist das Fürsorgeverhalten der Mutter auf das gezeigte kindliche Bindungsverhalten oder auch dann, wenn eine mögliche Gefahr für das Kind wahrgenommen wird. Ziel dabei ist es, Nähe herzustellen und somit Stress und Ängste des Kindes zu minimieren (vgl. Mombeck 2022, S. 53; Julius u.a. 2014, S. 107).
Menschen können zu Tieren sowohl Bindungsbeziehungen als auch Fürsorgebeziehungen aufbauen und zeigen. Einen entscheidenden Einfluss darauf hat das Oxytocin, ein im Gehirn produzierter Botenstoff, auf das im nächsten Kapitel ausführlicher eingegangen werden soll. Beispielsweise berichten Hunde- und Katzenbesitzer:innen, dass sie sich von ihrem Haustier sozial unterstützt fühlen, und nach dem Tod eines Haustieres durchlaufen dessen Besitzer:innen häufig die typischen Trauerphasen (vgl. Julius u.a. 2014, S. 164).

Ainsworth (1991) stellte folgende Kriterien an eine sichere Bindungsfigur:

- Sie ist eine sichere Basis, das heißt, sie schenkt Trost und Rückversicherung und ermöglicht deshalb Exploration.
- Sie ist ein sicherer Hafen, das heißt, sie transportiert ein Sicherheitsgefühl und Nähe bei physischem und körperlichem Stress und Ängsten.
- Sie kann Nähe aufrechterhalten, das heißt, gute Gefühle erzeugt sie durch körperliche Nähe.
- Besteht eine Trennung zur Bindungsfigur, erzeugt dies negative Gefühle, zum Beispiel Trennungsschmerz.

Auf der Grundlage dieser Kriterien ist festzustellen, dass zwischen Menschen und ihren Haustieren durchaus bindungsartige Beziehungen entstehen können (vgl. Julius u.a. 2014, S. 165). Auch wenn das Tier nicht alle Aufgaben eines sicheren Bindungspartners erfüllt, so bietet es doch seinen Besitzer:innen einen verlässlichen Beziehungspunkt (vgl. Mombeck 2022, S. 54).

Besonders zu Hunden können Menschen bindungsartige Beziehungen aufbauen und pflegen (vgl. Julius u.a. 2014, S. 166). Bedeutungsvoll dabei ist, dass unsichere und desorganisierte Bindungen durch Mensch-Tier-Beziehungen unterbrochen werden können, da sich Tiere von menschlichen Bindungsfiguren dadurch abgrenzen, dass sie generell sichere Bindungsfiguren sind. Das liegt an der Unterbrechung des Übertragungszyklus (vgl. Julius u.a. 2014, S. 167 – 168). Menschen gehen mit einer gewissen Offenheit auf Tiere zu. Und auch das Suchen nach viel Körperkontakt ist ein Zeichen für ein sicheres Bindungsverhalten (vgl. Beetz / Wohlfarth / Kotrschal 2021, S. 35).

Anders als Menschen reagieren Tiere in der Regel nicht komplementär auf das unsichere Bindungsverhalten einer Person. Besonders Hunde verhalten sich in der Regel uneingeschränkt wertschätzend und offen. Zum anderen übertragen viele Menschen ihr generelles Bindungsmuster nicht auf das Tier. Dies kann an den grundsätzlichen Unterschieden zwischen Mensch und Tier liegen, oder daran, dass es keine negativen Reaktionen vom Tier aus gibt (vgl. Julius u.a. 2014, S. 167 – 168).

Studien zufolge wenden sich zum Beispiel 75% der Kinder, die ein Haustier haben, diesem zu, wenn sie sich emotional belastet fühlen (vgl. Julius u.a. 2014, S. 166).

Ebenso wie Menschen zeigen auch Tiere Bindungsverhalten und Fürsorgeverhalten (vgl. Julius u.a. 2014, S. 108).
Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass einerseits das Tier als Bindungsobjekt für den Menschen angesehen werden kann und sich damit positive Bindungserfahrungen verknüpfen lassen. Andererseits ist auch davon auszugehen, dass sich die daraus gewonnenen neuen, positiven Bindungserfahrungen möglicherweise auf zwischenmenschliche Beziehungen übertragen lassen. Dies unterstreicht den unschätzbaren Wert der Mensch-Tier-Interaktion in der Korrektur und Veränderung von bisher eher ungünstigen Bindungserfahrungen (vgl. Vernooij / Schneider 2018, S. 27).

3.2 Biophilie-Hypothese

Wie bereits im Kapitel 2.1 dargestellt, ist die Verbindung zwischen Mensch und Tier so alt wie die Geschichte der Menschheit. Die menschliche Entwicklung verlief über Millionen Jahre hinweg in biologischer Verbundenheit zu allen Lebewesen und zur Natur (vgl. Vernooij / Schneider 2018 S. 4).
Der Biophilie-Begriff setzt sich aus „bio“, was so viel heißt wie das Leben oder das Natürliche betreffend, und aus „philie“, was mit Liebe oder Neigung übersetzt werden kann, zusammen (vgl. (Vernooij / Schneider 2018, S. 5).
Unter Biophilie versteht man nach Olbricht (2003) dementsprechend:

> (..) die dem Menschen inhärente Affinität zur Vielfalt von Lebewesen in ihrer Umgebung ebenso, wie zu ökologischen Settings, welche die Entwicklung von Leben ermöglichen. (Vernooij / Schneider, 2018, S. 5)

Im Verlauf der Evolution entwickelte sich eine tiefe emotionale Verbundenheit des Menschen mit der Natur in all ihren Erscheinungsformen, sei es in lebendiger oder unbelebter Gestalt, mit allem Natürlichen und somit auch mit den Tieren. Eine Verbindung, die bis heute im Menschen fortbesteht. Schon immer sah er sich als einen Teil der Natur an und fühlte sich mit ihr und den Tieren verbunden. Tiere waren mehr als nur Nahrungsquelle. Sie waren auch Mitgeschöpfe und Gefährten (vgl. (Vernooij / Schneider 2018, S. 5).

Da Tiere beispielsweise Wetteränderungen und gefährliche Raubtiere anzeigen konnten sowie Warnzeichen für Naturphänomene waren, ergaben sich aus der Tierbeobachtung deutliche Vorteile für den Menschen in Bezug auf seine Sicherheit und seine Überlebenschancen (vgl. Schäfer / Schönhofen / Beetz 2023, S. 27; Beetz/ Wohlfarth / Kotrschal 2021, S. 28). Das Sinnessystem der Tiere ist deutlich differenzierter und exakter ausgebildet und kann so dem Menschen Signale für seine Sicherheit oder für drohende Gefahren liefern. Dies wirkt fördernd und verstärkend auf eine sichere Beziehung zwischen Tier und Mensch (vgl. Julius u.a. 2014, S. 169). Entspannte Tiere haben eine beruhigende, entspannende und ent-stressende Wirkung auf den Menschen[9] (vgl. Julius u.a. 2014, S. 169). Dies wird als Biophilie-Effekt bezeichnet. Er kann schon bei Babys und Kleinkindern beobachtet werden und ist ein Bestandteil des menschlichen Erbes (vgl. Schäfer / Schönhofen / Beetz 2023, S.27). Und auch die Ablenkung, die Tiere bieten, führt zu einer deutlichen Abnahme von Stress, Schmerzen und Ängsten (vgl. Beetz / Wohlfarth / Kotrschal 2021, S. 28).
Zu den Wirkmechanismen der tiergestützten Interaktion zählt deshalb bis heute auch ein Gefühl der Seelenverwandtschaft, der Harmonie und Zugehörigkeit (vgl. Vernooij/ Schneider 2018, S. 7)

3.3 Anthropomorphisierung

Die Anthropomorphisierung bezeichnet die Zuschreibung von menschlichen Eigenschaften auf Tiere und gilt als das bekannteste Phänomen in der Mensch-Tier-Beziehung.
Besonders bei Haustieren ist dies häufig zu beobachten. Tieren werden Namen gegeben, sie werden vollwertige Familienmitglieder und es kommt zu den Zuschreibungen typischer menschlicher Eigenschaften und Emotionen, wie zum Beispiel frech, kühn, vorsichtig, ängstlich, etc.
Dabei kann die Anthropomorphisierung gerade auch bei Haustieren als eine Folge der menschlichen Empathiefähigkeit angesehen werden (vgl. Breittruck 2012, S. 136). Wie bereits erwähnt, durchlebt der Mensch, wenn das Tier verstirbt, die gleichen Trauerphasen wie beim Verlust eines geliebten, nahestehenden Menschen,

[9] Die Autorin kann aus der Praxis bestätigen, dass dieser Effekt häufig bei Schüler:innen während der Begegnung mit dem Schulhund zu beobachten ist.

und pflegt häufig auch nach dessen Tod die Erinnerung an das Tier (vgl. Vernooij / Schneider 2018, S. 14).

Seit der Antike wird die Anthropomorphisierung in Tierfabeln zur moralischen Belehrung genutzt und dient so als Metapher für menschliches Verhalten. Dafür werden den Tieren menschenähnliche Eigenschaften zugeschrieben, wie beispielsweise Wille und Wollen, Absicht, Tücke, Gefühle, etc. Vor allem in der Kinderbuchliteratur ist die Anthropomorphisierung bis heute sehr beliebt. Menschen ziehen Rückschlüsse auf nicht menschliche Akteure basierend auf ihrem Wissen über die Menschlichkeit (vgl. Quelle 1).

Brockmann beschreibt die Anthropomorphisierung des Tieres in folgender Weise:

> Die Anthropomorphisierung des Tieren durch den Menschen ist unmittelbarer Ausdruck der allen höher entwickelten Säugetieren eigenen Fähigkeit zur Übertragung des eigenen Körperschemas auf Vertreter einer anderen Art, begleitet von rudimentären motorischen Nachahmungsprozessen.
> (Vernooij / Schneider 2018, S. 14)

Auch bei Tieren ist dieses Verhalten zu beobachten, beispielsweise in den Prägungsexperimenten von Konrad Lorenz (1935). Das Konzept der Anthropomorphisierung definiert nicht nur den vermenschlichten Umgang mit Tieren, sondern auch die Verwendung und Übertragung des menschlichen Bezugsrahmens auf das Tier, mit der Absicht, seine Bedürfnisse und sein Verhalten zu verstehen (vgl. Beetz / Wohlfarth, Kotrschal 2021, S. 29).

> Dabei spielt die stark ausgeprägte Motivation des Menschen eine Rolle, soziale Verbundenheit zu schaffen und den Aktionen anderer Lebewesen Bedeutung zuzuschreiben (Epley et al. 2007). Vermutlich über Spiegelneuronen vermittelt, interpretieren Menschen implizit Verhaltensweisen von Tieren so, wie sie es aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen empfinden würden (Goldman 2006). Je phylogenetisch[10] näher eine Spezies dem Menschen steht, desto einfacher scheint eine korrekte Interaktion zu gelingen.
> (Beetz / Wohlfarth / Kotrschal 2021, S. 29)

[10] Phylogenetisch bezieht sich auf die stammesgeschichtliche Entwicklung und beschreibt hier die evolutionäre Verwandtschaft zwischen dem Menschen und anderen Tierarten.

3.4 Spiegelneuronenkonzept

Dass wir uns in andere hineinversetzen können und empathisch mit ihnen sind, geschieht auf der Basis von Spiegelneuronen. Neben der Grundlage für Empathie sind sie verantwortlich für Gruppensynchronisation und Stimmungsübertragungen (vgl. Beetz / Wohlfarth / Kotrschal 2021, S.30). Die Spiegelneuronen sind Nervenzellen, die im menschlichen Gehirn das sogenannte Resonanzsystem bilden (vgl. Mombeck 2022 S. 56).

Beim Beobachten einer Handlung können sie dasselbe Aktivitätsmuster zeigen wie beim eigenen Ausführen dieser Handlung.

Neurowissenschaftler vermuten, dass sie das Individuum befähigen, „(..) die Aktionen anderer zu simulieren und dadurch fremde Absichten nachzuvollziehen“ (Agsten 2009, S. 31). Die intuitive Resonanz der Emotionen wird als Grundlage der neurologischen Arbeit der Spiegelnervenzellen angesehen (vgl. Mombeck 2022, S. 57). Sie unterliegen keiner kognitiven Steuerung, reagieren autonom und automatisch und sind nur wenig steuerbar. Die Widerspiegelung von Emotionen ist ein unbewusster und willkürlicher Vorgang, der auf das biologische, beziehungsweise auf das hirnphysiologische Spiegelsystem des Menschen zurückzuführen ist. Beim Säugling entwickelt sich dieses angeborene System durch sinnvolle soziale Interaktionen mit der Umwelt (vgl. Agsten 2009, S. 31).

Das Spiegelneuronenkonzept ist artübergreifend und stellt eine wesentliche Grundlage der affektiven zwischenartlichen Kommunikation dar.

Spiegelneuronen sind dabei jedoch nur die Grundlage für empathisches Verhalten. Die empathischen Fähigkeiten der einzelnen Spezies sind differenzierter zu betrachten. Empathie ist nicht gleichzustellen mit Spiegelneuronen. Sie ist nach dem Perception-Action-Model von Schlegel lediglich die biologische Grundlage und eine Art basale, unbewusste Aktivierung (vgl. Mombeck 2022, S. 58). Dem Modell zu Folge ist die nächste Stufe die motorische Imitation. Beim Menschen ist dies beispielsweise das ansteckende Gähnen. Hunde zeigen dieses Verhalten, indem sie ihr eigenes Verhalten zu dem des Hundehalters synchronisieren können.

Die darauf aufbauende Gefühlsansteckung zeigen zum Beispiel Babys, die selbst anfangen zu weinen, wenn sie andere Babys weinen hören. Auch Hunde zeigen diese Gefühlsansteckung, sowohl innerartlich als auch zwischenartlich. Die

emotionale Perspektivübernahme ist die nächste Stufe in der Empathie-Entwicklung (vgl. Mombeck 2022, S. 58 – 59).

> Mensch und Tier sind am anderen orientiert, können Gefühle und Bedürfnisse nachempfinden, haben ein emotionales Verstehen und differenzieren erstmalig zwischen Subjekt und Objekt, so dass sie ihrer selbst gewahr werden. (Mombeck 2022, S. 59)

> „Aus dem Spiegelneuronen Konzept lassen sich folgende Konsequenzen für die Mensch-Tier-Beziehung ableiten: (..)

- dass Tiere mithilfe der Spiegelneurone Verhalten und eventuell sogar Stimmungen von Menschen spiegeln können
- Dass dadurch möglicherweise beim Menschen der Eindruck entsteht, vom Tier „verstanden“ zu werden
- Dass auf dieser Basis die Mensch-Tier-Beziehung intensiviert wird“
  (vgl. Vernooij / Schneider 2018, S. 13)

3.5 Oxytocin-System

Das Hormon Oxytocin hat vermutlich die signifikanteste Begründung für die positiven Wirkeffekte in der Mensch-Tier-Interaktion (vgl. Beetz / Wohlfarth / Kotrschal 2021, S. 25).
Oxytocin ist ein Neurotransmitter, welcher eine signifikante Rolle für das Bindungsverhalten von Menschen und Tieren spielt (vgl. Kapitel 3.2.1).
Durch Oxytocin können Stress- und Angstzustände reduziert werden und positive Gemütszustände und soziale Kognitionen, wie zum Beispiel Zuversicht, Ruhe, Entspannung und Wohlbefinden, gefördert werden. Deshalb spielt es auch bei der Aufrechterhaltung des Sozialverhaltens eine entscheidende Rolle und begünstigt damit weitere positive Bindungserfahrungen. Bei der Freisetzung von Oxytocin spielt insbesondere Hautkontakt, der in einer vertrauensvollen Beziehung stattfindet, eine zentrale Rolle (vgl. Julius u.a. 2014, S. 150 ff.).
Das Oxytocin-System ist der Gegenspieler zum Stresssystem, es hemmt die Freisetzung des Stresshormons Kortisol (vgl. Mombeck 2022, S. 61; Julius u.a. 2014 S. 1154). Es beeinflusst einerseits das Sozialverhalten und ist gleichzeitig abhängig von den gebotenen sozialen Umständen (vgl. Mombeck 2022, S. 61).

Das Oxytocin-System bei Menschen und Tieren ist sehr ähnlich, da es sich relativ früh im Evolutionsverlauf entwickelt hat (vgl. Julius u.a. 2014, S. 152). Studien zufolge lässt sich der Oxytocinspiegel im Blut durch den Kontakt zu einem Hund, zu welchem eine gute Bindung besteht, deutlich erhöhen. Angenehmer Körperkontakt, der in fast jeder Mensch-Tier-Interaktion eine bedeutende Rolle einnimmt, wird dafür als Auslöser angesehen (vgl. Beetz / Wohlfarth / Kotrschal 2021, S. 31 f.).
Dadurch können stattgefundene, ungünstig verlaufene Bindungserfahrungen revidiert werden:

> Die Mechanismen des Bindungsverhaltens lassen den Schluss zu, dass Beziehungen zwischen Tier und Mensch im therapeutischen und pädagogischen Setting Qualitäten mitbringen, die in mancher Hinsicht über zwischenmenschliche Beziehungen hinausgehen. (..) Die im neurobiologischen Kontext vorliegenden Studien bestätigen die Annahme, Hunde sind nicht nur Bindungsfigur, sondern können in Bezug auf Bindungsmuster wie ein unbeschriebenes Blatt wirken. In Gegensatz zu zwischenmenschlichen Beziehungen, in denen vorhandene Bindungsmuster, die vermeidende und ambivalente Strategien aktivieren und die zu einer suboptimalen Reaktivität des Oxytocinsystems und der Stresssysteme führen, nicht auf Tiere übertragen zu werden. (..) Selbst unsicher und desorganisiert gebundene Personen können zu Hunden Beziehungen aufbauen, die Merkmale sicherer Bindungsmuster zeigen. Es werden aktive, primäre Strategien ausgelöst, die zur Ausschüttung des Oxytocin führen. (..) Der Übertragungszyklus desorganisierter und unsicherer Bindungsmuster wird gebrochen.
> (Mombeck 2022, S. 62)

3.6 Du-Evidenz-Theorie

Um in eine Beziehung einzutreten, ist die Fähigkeit, ein anderes Geschöpf als Sozialpartner und als eigenständiges „Du“ anzuerkennen, eine wesentliche Voraussetzung. Dabei ist es nicht relevant, ob es sich um eine zwischenmenschliche Beziehung handelt oder um eine Beziehung zwischen Mensch und Tier. Die Du-Evidenz wird deshalb als sozio-emotionale Fähigkeit angesehen (vgl. Mombeck 2022, S. 55).
Du-Evidenz bedeutet, dass einem Menschen in der Begegnung ein anderer Mensch oder auch ein höher entwickeltes Tier als ein einzigartiges, unverwechselbares und unersetzliches Gegenüber erscheint (Quelle 2).

Karl Bühler prägte 1922 diesen Begriff im zwischenmenschlichen Bereich. Theodor Geiger übertrug ihn 1931 auf die Mensch-Tier-Beziehungen (vgl. Agsten 2009, S. 30). Indem das Tier einen eigenen Namen bekommt, tritt es aus der Anonymität hervor und wird zum unverwechselbaren Individuum, zum Familienmitglied, zum Subjekt, dem eigene Bedürfnisse zugestanden werden (vgl. Mombeck 2022, S. 55).

> (..) Demnach sind vor allem die persönlichen Erlebnisse mit den anderen, die subjektiven Einstellungen zu ihm und die authentischen Gefühle für sein Gegenüber – sei es nun Mensch oder ein Tier – entscheidend für die Entwicklung von „Du-Evidenz“, die weniger auf der kognitiven sondern vielmehr auf der sozial-emotionalen Ebene zu wirken scheint und möglicherweise eine Voraussetzung für die Fähigkeit ist, Empathie, Mitgefühl für ein anderes Lebewesen empfinden zu können.
> (Vernooij / Schneider 2018, S. 8)

Beobachtungen zeigen, dass Menschen besonders Tiere bevorzugen, die ihnen in ihrem Gefühlsleben ähnlich erscheinen und Emotionen wie Freude, Angst oder Wut zeigen, die sie eindeutig erkennen können (vgl. Beetz / Wohlfarth / Kotrschal 2021, S. 36). Menschen gehen bevorzugt mit Tieren eine Du-Beziehung ein, wenn diese soziale Wesen sind, also ähnliche emotionale und soziale Bedürfnisse zeigen, eine vergleichbare Körpersprache nutzen und in ihrem Ausdruck für den Menschen nachvollziehbar und verstehbar sind (vgl. Vernooij / Schneider 2018, S. 8). Wesentlich für die Entwicklung von Du-Evidenz sind die persönliche Betrachtungsweise sowie Erfahrungen und Gefühle als Voraussetzung für das Empfinden von Mitgefühl und Empathie (vgl. Beetz / Wohlfarth / Kotrschal 2021, S. 36).

Die vielen verschiedenen Aspekte und Identifikationsmöglichkeiten, zum Beispiel mit Hunden, können innerhalb tiergestützter Interventionen für Mensch und Tier effektiv genutzt werden (vgl. Agsten 2020, S. 25).

Du-Evidenz ist nur durch das komplementäre Ich-Bewusstsein möglich, das mit der Erfahrung und des Erlebnisses eines „Du“ unweigerlich einhergeht. Dies wiederum wirft die Frage nach dem Bewusstsein von Tieren auf (vgl. Quelle 2).

3.7 Zusammenfassung

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass jede der aufgeführten Theorien eine hinreichende Begründung für einen nachgewiesenen Wirkmechanismus darstellt, der für die Mensch-Tier-Beziehung Relevanz hat.
Dabei sind Übergänge und Vernetzungen zwischen den einzelnen Wirkmechanismen erkennbar (vgl. Mombeck 2022 S. 56; Beetz 2021 etc. S. 27; Hermann 2020 S. 137)

4 Begrifflichkeiten und Definitionen tiergestützter Interaktion

Das Interesse an den unterschiedlichen Formen der tiergestützten Interventionen im Bereich der Medizin, der sozialen Arbeit und der Pädagogik ist in den letzten Jahren signifikant angestiegen.
Trotz der ersten erfolgreichen und bahnbrechenden Veröffentlichungen im Bereich der tiergestützten Intervention, waren die Fachwelt und die Gesundheitsministerien lange Zeit skeptisch und zurückhaltend. Insbesondere die USA, aber auch andere Länder wie die Schweiz und Österreich, sehen seit Jahren eine sinnvolle Ergänzung durch die tiergestützte Intervention, vor allem im Bereich der klassischen Förderpraxis (vgl. Vernooij 2015, S. 232).
Auch in Deutschland steigt zunehmend das Interesse an der heilsamen und positiven Wirkung, die Tiere auf den Menschen haben, insbesondere auch auf Menschen mit Beeinträchtigungen (vgl. Vernooij 2015, S. 233).

1990 wurde in Toronto / USA die International Association of Human-Animal Interaction Organizations (IAHAIO) gegründet, welche heute fast 90 Mitgliedsorganisationen umfasst. Ziel der IAHAIO ist es, den Fachbereich „Mensch-Tier-Interaktion“ zu erforschen, wobei die Verknüpfung zwischen Wissenschaft und Praxis eine wesentliche Rolle spielt. Der Forschungskreis „Heimtiere in der Gesellschaft“ ist seit deren Gründung Mitglied in der IAHAIO (vgl. Turner / Wohlfahrt / Beetz 2021, S.15).
Die IAHAIO erarbeitete global gültige Terminologien und veröffentlichte diese im IAHAIO Weissbuch 2014 (vgl. Beetz / Turner / Wohlfarth 2021, S.18).

Diese Begrifflichkeiten sollen zum besseren Verständnis und zur Abgrenzung nachfolgend kurz erläutert werden.

4.1 Tiergestützte Intervention

Unter diese Terminologie fallen alle zielgerichteten und strukturierten Interventionen, die ganz bewusst Tiere in der Pädagogik, Gesundheitsfürsorge und der sozialen Arbeit einsetzen, um soziale, kognitive und psychische Verbesserungen beim Menschen zu erlangen (vgl. Beetz / Turner / Wohlfarth 2021, S. 19). Zu den vielen

Aufgaben für den Forschungs- und Fachbereich Mensch-Tier-Interaktion gehört das Ordnen und Kategorisieren der vielen unterschiedlichen Terminologien und Begriffe, die hier zur Anwendung kommen und für Verwirrung sorgen können (vgl. IAHAIO 2018, S. 4).

Die tiergestützte Intervention hat sich aus der Praxis heraus entwickelt. Heute werden Tiere, vor allem Hunde, in den verschiedensten Arbeitsfeldern eingesetzt. Die wissenschaftliche Basis der tiergestützten Intervention, besonders die Evaluierung und Untersuchung derer Effekte sowie die Qualitätsanalyse, ist jedoch noch nicht weit ausgebaut und muss dringend weiter intensiviert werden.
Dafür gründeten sich in den letzten Jahren Verbände und Organisationen, um Qualitätsstandards für die praktische Arbeit und die Qualifizierung tiergestützter Interventionen zu sichern.
Immer steht dabei das Wohlergehen der Tiere im Fokus. Nur ein Tier, dem es gut geht, kann eine Unterstützung für die Fachkraft sein. Ein bloßes Funktionieren des Tieres ist unbedingt zu vermeiden (vgl. Pivit 2021, S. 23).
Generell sind tiergestützte Interventionen immer geplant, strukturiert und zielgerichtet. Tiere werden bewusst eingesetzt, um therapeutische Verbesserungen bei dem Menschen zu erlangen[11] (vgl. IAHAIO 2018, S. 5).
Erste Literatur zu tiergestützten Interventionen gibt es seit den 60er Jahren, allen voran der wissenschaftliche Artikel „The Dog as a Co-Therapist" des Kinderpsychotherapeuten Boris Levinson (vgl. Pivit 2021, S. 23 ; vgl. Kapitel 2.2).

Tiergestützte Intervention (TI) ist der Oberbegriff für tiergestützte Therapie (TGT), tiergestützte Pädagogik (TGP) und unter bestimmten Voraussetzungen tiergestützte Aktivität (TGA) (vgl. Beetz / Turner / Wohlfarth 2021, S. 19).

4.2 Tiergestützte Therapie (TGT)

Eine Behandlungsform, bei der das Tier ein entscheidender Bestandteil ist, wird als tiergestützte Therapie / tiergestützte Psychotherapie (TGT / TGPT) bezeichnet.

[11] Ein Beispiel für die Umsetzung einer strukturierten, tiergestützten Intervention im schulischen Kontext wird im Praxisteil anhand einer geplanten Unterrichtsreihe mit Schulhund dargestellt.

Sie zielt darauf ab, die individuelle Lebensgestaltungskompetenz der Klient:innen zu verbessern.
Die therapeutisch geschulten Expert:innen müssen hierfür eine Zusatzausbildung in TGT absolvieren. Auch das Tier, das hierfür zum Einsatz kommt, erhält eine entsprechende Ausbildung. Es gelten die üblichen Therapierichtlinien wie systematisches Vorgehen, dem Verfahren entsprechende Therapiedauer, Dokumentationspflicht, etc. (vgl. Vernooij 2015, S. 235).

4.3 Tiergestützte Aktivität (TGA)

Tiergestützte Aktivitäten werden von Laien gemeinsam mit ihren Tieren, häufig Hunden, durchgeführt. Dabei handelt es sich meist um ehrenamtlich engagierte Personen, die Einrichtungen regelmäßig oder unregelmäßig besuchen. Ziel dieser Besuche ist es, den betreuten Personen Freude zu bereiten und so ihr Wohlbefinden sowie ihre Lebensqualität zu steigern (vgl. Vernooij 2015, S. 235).
Die genaue Bezeichnung der Maßnahme richtet sich nach der Qualifikation der Person, die sie durchführt. Das Tier übernimmt dabei eine unterstützende Funktion im Rahmen des jeweiligen Einsatzes (vgl. Pivit 2021, S. 23).

4.4 Tiergestützte Pädagogik (TGP)

Die tiergestützte Pädagogik beinhaltet pädagogische Interventionen mit Tieren, die auf klaren Zielvorgaben basieren, sich an den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen orientieren und deren Kompetenzen in verschiedenen Bereichen stärken sollen. Sie wird durchgeführt von pädagogisch-sonderpädagogisch qualifizierten Menschen mit der entsprechenden Zusatzausbildung und dem dafür trainierten Tier.

Zur tiergestützten Pädagogik gehören die tiergestützte Förderung (TGF) und die tiergestützte Didaktik (TGD).
Die tiergestützte Förderung wird von Fachkräften (Sprach-/ Physiotherapeut:innen, Sonder-/ Sozialpädagog:innen) mit Zusatzausbildung in TGI und dem entsprechend ausgebildeten Tier durchgeführt (vgl. Vernooij 2015, S.136 f.). Tiergestützte

Pädagogik findet in der Schule hauptsächlich innerhalb des Unterrichtes statt und zielt auf die Erreichung der pädagogischen Ziele ab (vgl. Heyer / Kloke 2013, S. 16).

> Die professionelle Tiergestützte Förderung (TGF) umfasst Interventionen im Zusammenhang mit Tieren, die auf der Basis eines individuellen Förderplans bzw. konkreter kindorientierter Zielvorgaben vorhandene Fähigkeit eines Kindes stärken und unzulänglich ausgebildete Fähigkeiten verbessern sollen.
> (Vernooij 2015, S.237)

Die tiergestützte Didaktik (TGD) obliegt pädagogisch-sonderpädagogisch geschulten Lehrkräften mit der Zusatzausbildung in TGI und dem entsprechend trainierten Tier, in den meisten Fällen ist dies ein Hund (vgl. Vernooij 2015, S.137)

> Unter Tiergestützter Didaktik (TGD) werden Interventionen unter Einbezug eines Tieres im schulischen / unterrichtlichen Kontext verstanden, die auf der Basis konkreter kindorientierter Zielvorgaben Lernprozesse, insbesondere bezogen auf die emotional-soziale Kompetenz der Kinder, anregen und unterstützen soll.
> (Vernooij 2015, S.237)

Neben den von der IAHAIO definierten Begrifflichkeiten werden heute auch zahlreiche weitere Bezeichnungen für Settings, in denen mit tiergestützter Intervention gearbeitet wird, verwendet, etwa tiergestützte Erziehung, tiergestützte Heilpädagogik und andere.
Die Autoren Beetz, Riedel und Wohlfarth schlagen deshalb vor, das Adjektiv „tiergestützt“ als kennzeichnenden Begriff zu der jeweiligen Profession zu verwenden, zum Beispiel: tiergestützte Beratung, tiergestützte Sprachtherapie, tiergestützte Physiotherapie, etc. (vgl. Beetz / Turner / Wohlfarth 2021, S. 21).

5 Hundegestützte Pädagogik

Die hundegestützte Pädagogik ist ein Teilbereich der tiergestützten Intervention, in dem Hunde im pädagogischen Setting mit dem Ziel zum Einsatz kommen, sowohl sozio-emotionale, als auch leistungsbezogene Kompetenzen positiv zu beeinflussen (vgl. Heyer / Beetz 2014, S. 172).

5.1 Geschichte, Begriffserläuterung und Abgrenzung

Im nachfolgendem Kapitel soll kurz auf die Geschichte der hundegestützten Pädagogik und auf deren wichtigste Begrifflichkeiten eingegangen werden.

5.1.1 Geschichte der hundegestützten Pädagogik

Schon immer war die Beziehung zwischen Menschen und Hunden im Vergleich zu anderen Tierarten besonders. Dies liegt vor allem daran, dass die Domestikation des Hundes, also der Veränderungsprozess vom Wild- zum Haustier, deutlich früher begonnen hat als bei anderen Tieren und davon ausgegangen wird, dass die Beziehung zwischen Mensch und Hund schon immer wechselseitig war (vgl. Agsten 2009, S.11).
Nachweislich stammen alle Hunderassen von den Wölfen ab und sind seit mindestens 15.000 Jahren die Begleiter des Menschen. Vor ca. 13.000 - 32.000 Jahren begann weltweit ihre Domestikation. Die gemeinsame Entwicklung von Mensch und Hund ist vor allem auf die herausragende Kooperationsfähigkeit des Hundes zurückzuführen. Diese hebt sich deutlich von anderen Tiergattungen ab. Hunde können unübertrefflich gut die Körpersprache des Menschen interpretieren und sind ausdauernd bemüht, ihn zu verstehen und zu unterstützen.
Seit jeher ist der Hund dem Menschen eine unterstützende Hilfe bei der Jagd gewesen. Viele Jagdhunderassen, aber auch die Hüte- und Schlittenhunderassen sind bereits sehr alt. In den vergangenen 150 Jahren wurde der größte Teil der Hunderassen gezüchtet. Vor allem in den letzten Jahren gab es einen Wandel in der Rolle des Hundes für den Menschen. Vom Zwinger- und Kettenhund transformierte er zum Familienhund und wurde so ein vollwertiges Familienmitglied (vgl. Agsten 2020, S. 16). Hunde harmonisieren am stärksten mit den Bedürfnissen des

Menschen und können deshalb sozial angemessen reagieren (vgl. Kotrschal 2022, S. 194). Allerdings leben von den weltweit 900 Millionen Hunden ca. 700 Millionen als Dorf- oder Straßenhunde. Bei ca. 78 % der Hundehaltungen in Deutschland ist einer Untersuchung zufolge die Mensch-Hund-Beziehung gut (vgl. Agsten 2020, S. 17).

Seit ca. 1960 werden Hunde verstärkt in Therapie und Pädagogik eingesetzt. Vorreiter waren die USA, England und Australien. Seit 1969 erfolgte der therapeutische und pädagogische Einsatz von Hunden auch in Deutschland (Quelle 3).

Tiere im Klassenzimmer zu halten war sowohl in angloamerikanischen als auch in deutschen Klassenzimmern bis dato nichts ungewöhnliches. Hauptsächlich waren dies Hamster, Reptilien, Vögel, etc.. Hunde spielten zunächst keine Rolle. Die Schüler:innen lernten Verantwortungsübernahme bei der Versorgung der Tiere und es wurden positive Auswirkungen aus der Tierhaltung auf das Wohlbefinden der Schüler:innen beobachtet[12] (vgl. Beetz 2021, S. 13).

Seit ca. 1990 sind Hunde auch an deutschen Schulen Hunde im Einsatz (Quelle 3). Zunächst brachten Pädagog:innen ihre Hunde sporadisch mit in den Unterricht, auch wenn sie damit noch keine pädagogischen Ziele verfolgten (vgl. Beetz 2021, S. 12).

Vor dem Hintergrund der immer weiter fortschreitenden Professionalisierung und Akzeptanz der tiergestützten Interaktion insgesamt, entwickelte sich schließlich die zielorientierte hundegestützte Pädagogik (vgl. Beetz 2021, S, 12 f.).

Eine Pionierin in der hundegestützten Pädagogik ist Lydia Agsten mit ihrem Konzept von „Hupäsch“, hundegestützte Pädagogik in der Schule (vgl. Quelle 3).

Offizielle Daten zum Einsatz von Schulhunden fehlen zwar nach wie vor, jedoch zeigen die Registrierungszahlen in Internetforen deren stetige Zunahme (vgl. Beetz 2021, S.13).

5.1.2 Definition hundegestützter Pädagogik

Hunde gelten als ideale Partner für die tiergestützte Intervention. Dafür sprechen vor allem folgende Gründe:

[12] Diese Beobachtung kann aus der eigenen praktischen Erfahrung der Autorin bestätigt werden.

- Da Hunde schon ca. 35.000 Jahre mit Menschen zusammenleben, sind sie dem Menschen gefühlsmäßig sehr nahe, viele sprechen von einer Art Seelenverwandtschaft. Der Hund mit seinem ausgeprägten Ausdrucksverhalten kann wiederum seine Gefühle dem Menschen verständlich kommunizieren.
- Hunde sind sehr lernbegabt und lernfreudig.
- Zwischen Mensch und Hund kann sich eine sehr intensive Bindung entwickeln. Die besonderen sozialen Fähigkeiten des Hundes knüpfen dabei an das menschliche Bindungsverhalten an. Die sichere Bindung zwischen Mensch und Hund verbessert die gegenseitige Kommunikation, die dann wiederum die Bindung verstärkt. Da Hunde kindliche Züge imitieren können, lösen sie auch Fürsorgeverhalten im Menschen aus (vgl. Wohlfarth / Mutschler 2021, S. 168 f.).

In den letzten Jahren wurde der Begriff der hundegestützten Pädagogik als eine Folge der stetigen Zunahme von Schulhunden geprägt (vgl. Heyer / Kloke 2013, S. 16 – 17). In den 1990 Jahren waren Schulhunde noch eher eine Ausnahme, seitdem ist jedoch, wie bereits erwähnt, ein starker Anstieg zu verzeichnen (vgl. Beetz 2021, S. 244).
Unter hundegestützter Pädagogik versteht man den gezielten und planmäßigen Einsatz von dafür geschulten Hunden in der Schule, mit dem Ziel, die Lernatmosphäre positiv zu beeinflussen und die Leistungsfähigkeit und Sozialkompetenz der Schüler:innen zu erhöhen und zu stärken. Der Hund wird dabei quasi zum „Co-Pädagogen“ und unterstützt die pädagogische Kraft bei ihrer Arbeit. Diese Unterstützung kann unterschiedliche Formen annehmen, von der reinen Präsenz bis zur aktiven Teilnahme des Hundes im Unterricht[13] (vgl. Heyer / Kloke 2013, S. 16 – 17).

5.1.3 Formen von hundegestützter Pädagogik

Hunde in pädagogische Prozesse zu integrieren wird zunehmend populärer. Erste wissenschaftliche Untersuchungen belegen inzwischen die positiven Wirkungen des Hundes auf die Schüler:innen innerhalb hundegestützter Pädagogik. Dabei kommt es nicht nur zu einer Verbesserung der sozio-emotionalen Kompetenzen, sondern auch

[13] Ein Beispiel für die aktive Teilnahme eines Hundes am Unterricht findet sich in der im Praxisteil dokumentierten Unterrichtsreihe.

zu einer positiven Beeinflussung der leistungsbezogenen Kompetenzen (vgl. Heyer / Beetz 2014, S. 172).

Wenn Hunde in der Schule zum Einsatz kommen, unterscheidet man generell zwischen einem Schulhund (Präsenzhund) und einem Schul-Besuchshund. Dabei ist die Unterscheidung abhängig von der Person, die den Hund führt und von der Frequenz der Besuche (vgl. Beetz 2021, S. 16).

Der Präsenzhund wird regelmäßig von einer für den pädagogischen Hundeeinsatz geschulten Lehrkraft für eine gewisse Zeit mit in den Unterricht im Klassenzimmer genommen. Der Hund besitzt dafür, neben einer entsprechenden generellen Eignung, auch eine spezielle Ausbildung (vgl. Beetz 2021, S. 244 f.).

> Zu den wichtigsten pädagogischen Zielsetzungen des Einsatzes von Schulhunden zählt ihr Beitrag zur Verbesserung des sozialen Gefüges in der Klasse, der Schüler-Lehrer-Beziehung, des Klassenklimas und der individuellen sozialen Kompetenz der Schüler. (Beetz 2021, S. 245)

Besuchshunde hingegen besuchen ein- oder mehrmals stundenweise den Unterricht. Sie werden von einer für den pädagogischen Hundeeinsatz ausgebildeten, externen Person angeleitet. Auch hier sind die Tiere auf eine entsprechende Eignung überprüft und entsprechend ausgebildet (vgl. Beetz 2021, S. 245).

> Zu den Zielsetzungen gehört die altersgerechte Wissensvermittlung über Hunde (adäquate Haltung, Pflege, Kosten und Ausbildung, insbesondere Ausdrucksformen wie Körpersprache, Lautäußerungen) sowie über Tierschutzanliegen (z.B. tiergerechte Erziehung, Tierquälerei, Qualzucht u.a.). (Beetz 2021, S. 245)

Erwähnt werden soll an dieser Stelle auch noch der Einsatz des Hundes als Lesehund in der hundegestützten Leseförderung. Hier wird vor allem der motivationssteigernde Effekt, der durch die Anwesenheit des Hundes gegeben ist, für den Erwerb von Lesekompetenzen genutzt (vgl. Heyer / Beetz 2014, S. 174). Für den Bereich der hundegestützten Leseförderung liegen zudem bereits auch gute Studienergebnisse über die Wirkeffekte vor (vgl. Kapitel 5.4).

Agsten, die den Begriff und das Konzept von „Hupäsch“ prägte, plädiert für die folgende Unterteilung hinsichtlich des Einsatzes von Hunden. Aus ihrer Sicht können Schulhunde in drei Gruppen unterteilt werden:

- Schulbegleithund: gleichzusetzen mit Präsenzhund (s.o.) oder Klassenbegleithund
- Schulbesuchshund: stundenweiser oder projektbezogener Einsatz
- Therapiebegleithunde: Hunde, die eine Therapeutin regelmäßig in der Schule begleiten (vgl. Agsten 2020, S. 48)

Der Einsatz von Therapiehunden an der Schule erfolgt jedoch nur im Rahmen von Physiotherapie oder Ergotherapie (vgl. Beetz 2021, S.16 f.). Laut einer Einschätzung des Qualitätsnetzwerk Schulbegleithund e.V. sind zurzeit in über 1000 Schulen in Deutschland Hunde im pädagogischen Einsatz (vgl. Quelle 3).

Über die hundegestützte Pädagogik hinaus gibt es für Hunde innerhalb der tiergestützten Intervention natürlich noch viele weitere Einsatzmöglichkeiten für unterschiedliche soziale Dienstleistungen. Beispielsweise werden sie als Servicehunde in der Funktion von Blindenführhunden, Behindertenbegleithunden, Epilepsiehunden und Signalhunden eingesetzt sowie als Therapiebegleithunde oder Sozialhunde (vgl. Vernooij / Schneider 2018, S. 204).

5.2 Effekte hundegestützter Pädagogik

Hunde sind mehr als eine Projektionsfläche für die Bedürfnisse und die soziale Aufmerksamkeit des Menschen. Sie gehören zu den „Companion Animals“ und sind in der Lage, echte Sozialpartner für den Mensch zu werden (vgl. Müller, 2016, S. 48). Kinder zeigen bereits in ihrer frühen Entwicklung ein großes Interesse an Tieren, was schlussfolgern lässt, dass der Mensch von Anfang an ein angeborenes Interesse an der belebten Natur besitzt (vgl. BMBF 2014, S. 7; vgl. Kapitel 3.3).
Der Umgang zwischen Mensch und Tier unterscheidet sich gravierend vom zwischenmenschlichen Umgang. Das Tier in der Mensch-Tier-Begegnung ist authentisch und unvoreingenommen. Seine Reaktionen auf das menschliche Verhalten sind immer spontan, egal ob diese positiv oder negativ sind.
Die Mensch-Tier-Kommunikation basiert hauptsächlich auf nonverbalen und analogen Verhaltensäußerungen, die dem Menschen häufig nicht bewusst sind.
Tiere reagieren sensibel auf die feinsten Signale in der menschlichen Stimmung, Mimik, Gestik und Körperhaltung. Dabei lassen sie sich vom Menschen nicht

täuschen. Sie orientieren sich an den „echten“, vom Menschen unbewusst ausgesendeten Signalen.
Darüber hinaus werden beim Menschen durch die Mensch-Tier-Interaktion verschiedene Sinne angesprochen und machen so die Begegnung zu einem ganzheitlichen Erlebnis.
Durch diese subtilen Wirkmechanismen kann die hundegestützte Pädagogik für Kinder und Jugendliche entlastend, ent-stressend und ausgleichend wirken und damit eine Unterstützung bei den sozio-emotionalen und leistungsbezogenen Lernprozessen sein (vgl. Vernooij 2015, S. 239).

Leider gibt es zurzeit nur recht wenige offizielle, größer angelegte Studien, in denen die Effekte von Schulhunden nach wissenschaftlichen Kriterien untersucht werden. Um die Wirkung der hundegestützte Pädagogik zukünftig voranzutreiben und zu untermauern, zeigt sich hier deutlich ein großer Forschungsbedarf (vgl. Beetz 2021 S. 54 f.).

Nachfolgend soll nun ausführlicher auf die positiven Effekte der hundegestützten Intervention eingegangen werden.

5.2.1 Förderung sozialer Kompetenzen

Die bereits im vorherigen Kapitel beschriebenen positiven Erfahrungen mit dem Hund können sich positiv auf das Sozialverhalten und auf das Gemeinschaftsgefüge in einem Klassenverbund auswirken (vgl. Vernooij 2015, S. 242).

Da sich die Anwesenheit eines Hundes sehr stimulierend auf soziale Interaktionen auswirkt, wird sie häufig in der Mensch-Tier-Interaktion als „sozialer Katalysator“ bezeichnet. Die bereits schon erwähnte und in diesem Zusammenhang am häufigsten zitierte Fallstudie ist die des Kinderpsychotherapeuten Boris Levinson, dem es in der Anwesenheit seines Hundes Jingles gelang, mit einem Jungen zu kommunizieren, der in den vorangegangenen Therapiesitzungen nicht mit ihm gesprochen hatte (vgl. Julius u.a. 2014, S. 65).
Das Institut für Interdisziplinäre Erforschung der Mensch-Tier-Beziehung (IEMT) in Österreich untersuchte 2002 die psychosozialen Auswirkungen des Einsatzes von

Schulhunden auf die Schüler:innen einer 1. Klasse in Wien. Im Fokus standen dabei u.a. die Auswirkungen auf die soziale Intelligenz, die Empathiefähigkeit, das analytische Denken, die Soziabilität[14] und die soziale Integration.
Eindeutig konnte eine Verbesserung des sozialen Klimas in der Klasse, eine bessere Integration der Kinder in den Klassenverbund, größere Freude der Kinder am Schulbesuch und eine Abnahme von aggressivem Verhalten und anderer Auffälligkeiten nachgewiesen werden (vgl. Beetz 2021, S. 55 f.; Agsten 2020 S. 29; Quelle 4). Weitere Studien mit diesem Forschungsschwerpunkt kamen zu ähnlichen Ergebnissen (vgl. Beetz 2021, S. 56 ff.).

Zusammenfassend lässt sich feststellen:

> Mit Hunden können soziale und personale Lernprozesse grundlegend gefördert und unterstützt werden – bei nahezu jedem Menschen sprechen sie Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsgemeinschaft, Verbundenheit, Selbstvertrauen und Selbstbeherrschung wie auch Geduld, Rücksichtnahme, Erkennen und Akzeptieren von Grenzen an.
> (BMBF 2014, S. 8)

5.2.2 Unterstützung im Bereich Sprache und Kommunikation

Bei jüngeren Kindern können durch die Interaktion mit einem Hund sowohl Sprachentwicklung, Sprachfähigkeit und die Sprechfreude erhöht werden[15]. Der Hund regt zum angstfreien Sprechen an und ist ein aufmerksamer Zuhörer.
Auch Kinder mit physischen oder mentalen Einschränkungen, mit stagnierender oder verlangsamter Sprachentwicklung profitieren von der hundegestützten Pädagogik, da sie durch den Hund zur Laut- und Wortproduktion angeregt und motiviert werden[16].
Die verbalen und nonverbalen Kommunikationserfahrungen mit dem Tier kann das Kind möglicherweise auf andere zwischenmenschliche Begegnungen übertragen und ausweiten. Bestehende Ängste und Konflikte im kommunikativen Umgang mit

[14] Soziabilität meint die Bereitschaft und Fähigkeit zu sozialem Kontakt.
[15] Vergleichbare Effekte wurden auch im Förderbereich Geistige Entwicklung im Rahmen eigener Praxiserfahrungen der Autorin festgestellt.
[16] Eine vergleichbare Beobachtung äußert auch die Ausbildungsleiterin im Gutachten zur schulpraktischen Lehrprobe der Autorin, welche im Rahmen einer hundegestützten Unterrichtsstunde durchgeführt wurde (vgl. Kapitel 11.4 Anhang D).

anderen lassen sich so vermindern und das freie Sprechen wird geübt (vgl. Vernooij 2015, S. 241).

5.2.3 Unterstützung der emotionalen Entwicklung

Der Kontakt mit dem Schulhund reduziert depressive Stimmungen und unterstützt eine positive Gefühlslage (vgl. Beetz / Saumweber 2013, S. 57).
Positive, aber auch negative Gefühle können durch den Umgang mit dem Hund ausgelöst werden. Mit den negativen Gefühlen, wie zum Beispiel Ärger oder Enttäuschung, muss im Beisein des Tieres ein adäquater Umgang gefunden werden. Positive Gefühle hingegen können angstfrei gelebt und gezeigt werden. Durch die Zutraulichkeit des Hundes können Angst- und Erregungszustände reduziert und abgebaut werden (vgl. Vernooij 2015, S. 242).
Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass der Schulhund eine stimmungsaufhellende Wirkung auf die Schüler:innen hat (vgl. Mombeck 2022, S. 209).

Weiterhin kann es beim Kind oder Jugendlichen durch die Erfahrung der Wechselseitigkeit in der Interaktion mit dem Hund zum Ausbilden einer erhöhten emotionalen Kontrolle und damit zur Selbstwirksamkeitserfahrung kommen.
Anfänglich bestehende Kontaktschwierigkeiten und Kontaktängste im Umgang mit dem Tier können dazu beitragen, Misserfolge und Frustration auszuhalten und es erneut zu versuchen. Durch den Transfer dieser Erfahrungen auf den zwischenmenschlichen Bereich kann es zum Aufbau neuer Interaktionsformen kommen (vgl. Vernooij 2015, S. 242).

5.2.4 Förderung kognitiver Entwicklungsprozesse

Durch die konzentrierte Beobachtung des Tieres kommt es bei den Schüler:innen zu einer Fokussierung der Aufmerksamkeit und zu einer Intensivierung der Wahrnehmung. Auch die Differenziertheit der Wahrnehmung nimmt zu. Die Schüler:innen lernen, auch kleine Details im Verhalten des Tieres wahrzunehmen, da die Mensch-Tier-Interaktion immer wechselseitig ist.

Durch die hundegestützte Pädagogik können dementsprechend Aufmerksamkeit und Konzentration der Schüler:innen durch die Schulung ihrer Wahrnehmungsqualität verbessert werden. Dadurch kann ihre Aufmerksamkeitsspanne insgesamt vergrößert werden (vgl. Vernooij 2015, S. 240 f.).

> Im Umgang mit einem Tier, in Aktion und Reaktion, werden Kenntnisse und Erkenntnisse gewonnen hinsichtlich Kontaktaufnahme, Kontaktgestaltung und Kontakterhaltung, die bedeutsam sind für die Analyse sozialer Situationen. Die Erfahrung einer gelingenden wechselseitigen nonverbalen Abstimmung von Bedürfnissen und Wünschen zwischen zwei Lebewesen kann langfristig zur Reduktion sozialer Ängste und bei einem Transfer auf soziale Alltagssituationen zu neuen Formen des Umgangs mit Menschen führen. Dabei werden Denkprozesse angestoßen, sowohl bezogen auf das Tier, seine Art, sein Verhalten, seine Bedürfnisse als auch bezogen auf eigene Bedürfnisse und eigenes Verhalten.
> (Vernooij 2015, S. 241)

5.2.5 Verbesserung der körperlichen Gesundheit

Nachweislich können schon allein durch die Anwesenheit eines Hundes im Klassenzimmer Ängste und Stress reduziert werden, Blutdruck, Herzvariabilität und Herzfrequenz gesenkt werden und durch biochemische Prozesse, vor allem durch die Ausschüttung von Oxytocin, die Handlungsbereitschaft und das Wohlbefinden der Schüler:innen erhöht werden (vgl. Agsten 2009, S. 119; Kapitel 3.5).

Insbesondere in stressigen Situationen, zum Beispiel in Prüfungssituationen, kann der Kontakt zum Schulhund den Stress deutlich abmildern, bzw. den Anstieg von physiologischem Stress abmindern.
Für dieses „Calm-and Connectedness-System“ ist das Oxytocin verantwortlich, bzw. seine Beeinflussung auf die verschiedenen psychischen, neurobiologischen und sozialen Prozesse. Das Streicheln eines Hundes steigert nachweislich den Beta-Endorphin-, Immunglobulin- und Dopaminspiegel (vgl. Schäfer / Schönhofen / Beetz 2023, S. 21).

5.3 Grenzen und Risiken hundegestützter Intervention

Es kann vorkommen, dass die Anwesenheit des Schulhundes einzelne Schüler:innen verängstigt oder zu gesundheitlichen Problemen führt. Heir sollte zum Wohle aller sorgsam gehandelt werden (vgl. Kohler 2021, S. 14).
Eine Belastung könnte die Sorge der Schüler:innen um ihre Mitschüler:innen, die Angst vor dem Hund haben, sein.
Andere sorgen sich um das Wohlbefinden des Hundes im Unterricht bei Regelverstößen und berichten, dass diese Angst um den Hund oder ihr Mitleid mit ihm das eigene Wohlbefinden negativ belasten.
Eifersucht wegen subjektiv empfundener oder realer Ungleichheit in der Zeitverteilung im Umgang mit dem Hund kann ebenfalls als negativ empfunden werden. Hier ist es die Aufgabe der verantwortlichen Pädagogin entsprechend vorzusorgen und zu intervenieren.
Wenn das gemeinsame Interesse am Hund verbindend auf den Klassenverbund wirkt, kann im Gegenzug ein zu geringes oder mangelndes Interesse am Hund dazu führen, dass einzelne Schüler:innen sich ausgeschlossen fühlen (vgl. Mombeck 2022, S. 211).

5.4 Zusammenfassung

Diese Ausführungen über die Wirkeffekte hundegestützter Pädagogik verdeutlichen, dass man die einzelnen Effekte nicht isoliert betrachten kann, sondern dass sich diese gegenseitig bedingen und verstärken.
Schüler:innen, die sich emotional sicher fühlen, geben sich anders im sozialen Beziehungsgefüge. Und ein sicheres soziales Beziehungsgefüge ermöglicht eine gute kognitive Leistungsfähigkeit, denn „jede Aktivierung bewusster Prozesse – also auch das Lernen – ist von Emotionen begleitet“ (Schwarzkopf / Olbrich 2003, S. 255).

Lernen ist demnach stets von Emotionen begleitet. Der soziale Kontext, in dem das Lernen stattfindet, wirkt sich signifikant auf das Lernergebnis aus. Beziehungsstörungen können sich negativ auf das Lernergebnis auswirken. Aber auch positive Veränderungen im zwischenmenschlichen Beziehungsgefüge, beispielsweise eine Zunahme an Empathie, haben Auswirkungen auf den

Lernprozess und das individuelle Lernergebnis (vgl. Schwarzkopf / Olbrich 2003, S. 256).

Kognitives und soziales Lernen findet effizient nur in einer neutralen oder positiven Stimmung und in einer stress- und angstfreien Umgebung statt. Stress, der zu einer Kortisol-Erhöhung führt, hat negative Auswirkungen auf die steuernden Denkprozesse und damit auf das Lernen und den Lernerfolg (vgl. Beetz / Saumweber 2013, S. 58).

Da, wie schon am Anfang des Kapitels erwähnt, zurzeit nur sehr wenige wissenschaftliche Ergebnisse über die Effekte des Einsatzes von Schulhunden vorliegen, sind die bisherigen Befunde jedoch noch mit Vorsicht zu betrachten.

Besser ist die Studienlage bei den Effekten in der hundegestützten Leseförderung. Hier sind in den Bereichen Lesemotivation und Lesekompetenz signifikante und nachhaltige Verbesserungen deutlich sichtbar.

Schüler:innen, die an einer hundegestützten Leseförderung teilnahmen, zeigten geringere Stressreaktionen, was besonders für diejenigen wichtig war, die aufgrund ihrer geringen Lesekompetenz ungern lesen und deshalb die Leseförderung als stressvoll und beängstigend erleben (vgl. Beetz 2020, S 133).

6 Einsatz eines Schulhundes in der Förderschule Geistige Entwicklung

Da im Praxisteil eine Intervention der hundegestützten Pädagogik im Bereich des Sonderpädagogischen Förderbereichs Geistige Entwicklung vorgestellt wird, soll nun zunächst kurz dieser Einsatzbereich beschrieben werden.

6.1 Definition Förderschule

Schüler:innen mit speziellem sonderpädagogischem Förderbedarf erhalten eine individuelle Förderung, die sich an ihren Lern- und Entwicklungsstörungen orientiert. Die Förderschwerpunkte können dabei in den nachfolgenden Bereichen liegen:

- Lernen
- Sprache
- Emotionale und soziale Entwicklung
- Hören und Kommunikation
- Sehen
- Geistige Entwicklung
- Körperliche und motorische Entwicklung

Auch Schüler:innen mit einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS) können einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben und einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt durch die Schulaufsichtbehörde zugeordnet werden.
Die sonderpädagogische Förderung kann in NRW in einer allgemeinbildenden oder berufsbildenden Schule, einer Förderschule oder einer Klinikschule durchgeführt werden (vgl. Quelle 5).
Das Unterrichten von Schüler:innen mit Förderbedarf in einer Förderschule garantiert ihnen eine intensive und individuelle Betreuung sowie die gezielte sonderpädagogische Förderung. Da in der Förderschule ausschließlich Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf unterrichtet werden, ist der Leistungsdruck deutlich geringer und das Lernklima dadurch angenehmer (vgl. Quelle 6).

6.2 Sonderpädagogischer Förderbereich Geistige Entwicklung

Bei Schüler:innen mit einer kognitiven Beeinträchtigung sind verschiedene Erscheinungsbilder in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen anzutreffen. Sie benötigen Hilfe und Unterstützung bei der Entwicklung von Sprache, Denken, Wahrnehmung und Handeln, der selbstständigen Lebensführung sowie bei der Findung und Entfaltung ihrer Persönlichkeit.

Als Ursachen für eine kognitive Beeinträchtigung werden vielfach hirnorganische Störungen angenommen. Eine kognitive Beeinträchtigung ist jedoch nicht statisch, sondern beeinflussbar und modifizierbar durch eine entsprechende Förderung. Diese ist immer ganz individuell an die Ausgangssituation, den individuellen Förderbedarf und die Persönlichkeit der Schüler:innen anzupassen und muss ihren Entwicklungsgegebenheiten entsprechen (vgl. Quelle 7, S.1). Dabei stehen immer die individuellen Stärken und das Lernbedürfnis des Kindes oder des Jugendlichen im Mittelpunkt und nicht die gesellschaftlich zugeschriebenen Defizite.

Vorbeugend soll durch ausgewählte pädagogische Interventionen der weiteren Ausprägung von Beeinträchtigungen der schulischen Leistungsfähigkeit entgegengewirkt werden. Die Lernentwicklung und die jeweilige Leistung der Schüler:innen ist vor diesem Hintergrund immer nur individuell zu bewerten und zu würdigen (vgl. Quelle 7, S. 2).

> Ziel und Prinzip von Bildung und Erziehung im Sinne von Empowerment mittels identitätsstiftender und selbstwirksamer Erlebnisse die Verwirklichung subjektiver Lebensqualität im Rahmen einer aktiven Gestaltung gesellschaftlicher Teilhabe und die Realisierung persönlicher Wege. Die Entwicklung einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und sozial handelnden Persönlichkeit basiert auf Bildungsprozessen, die ausgerichtet sind an dem Erwerb von Handlungskompetenz, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen.
> (Quelle 7, S. 2)

6.3 Der Schulhund an der Förderschule

In der Sonderpädagogik ist der Einsatz von Schulhunden am weitesten verbreitet, da Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen und Defiziten von den vielen positiven Auswirkungen und Effekten besonders profitieren (vgl. Beetz, 2021 S. 124).
Wie in anderen Schulformen auch, ist an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung (FgE) eine stetige Zunahme der Einsätze von Schulhunden zu verzeichnen. Auch wenn die positiven und unterstützenden Effekte der hundegestützten Intervention in der Praxis bekannt und dokumentiert sind, ist auch hier die wissenschaftliche Beweislage sehr dünn (vgl. Schönhofen / Schäfer 2019, S. 8).

> Ein wesentlicher Unterschied zur curricularen Ausrichtung im FgE gegenüber den Vorgaben der Lehrpläne bspw. im Grundschulbereich sowie im weiterführenden Sekundarstufen-I-Bereich der Regelschule besteht in der inhaltlichen Offenheit der Richtlinien und Lehrpläne.
> (Schönhofen / Schäfer 2019, S. 8)

Der Unterricht orientiert sich, wie in Kapitel 6.2 erwähnt, am individuellen Förderbedarf der jeweiligen Schüler:innen und bietet ausreichende Freiräume um der großen Heterogenität der Schüler:innen gerecht zu werden. Um die bereits erwähnten positiven Effekte des Schulhundes für den sonderpädagogischen Zugang zu nutzen, muss der Einsatz des Hundes auch hier geplant und zielgerichtet sein sowie in das gesamte Unterrichtskonzept passen (vgl. Schönhofen / Schäfer 2019, S. 8; vgl. Kapitel 5.2).
Da die Klassengröße in einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung meist deutlich kleiner ist als in einer Regelschule, ist hier der Kontakt zu dem Hund viel enger. Körperkontakt ist deutlich häufiger, ebenso andere Interaktionen (vgl. Beetz 2021, S. 126).
Insbesondere Schüler:innen mit schweren Beeinträchtigungen profitieren von basalen und ganzheitlichen Unterrichtsangeboten, von dem unmittelbaren Kontakt zu dem Hund und von Nähe und Zuwendung (vgl. Schäfer / Schönhofen / Beetz 2023, S. 128).
Der Schulhund fördert Entspannung und Konzentration, Selbstmotivation und Selbstkontrolle. Er hat einen positiven Effekt auf das Klassenklima und den sozialen

Zusammenhalt, die Sprachförderung und die Stressregulation (vgl. Beetz 2021, S. 125). Der Beziehungsaufbau zwischen Lehrkraft und Schüler:innen kann auch hier durch den Einsatz des Hundes als bindungsbegleitende Intervention beschleunigt und vereinfacht werden (vgl. Beetz 2021, S. 126).

> Durch Tiergestützte Interventionen können Kompetenzen im nicht-kognitiven Verhaltensbereich gefördert werden, die bezogen auf den Lernprozess sehr bedeutsam sind. Hierzu gehören:
>
> - Die Leistungsmotivation,
> - Das Selbstbild / Selbstkonzept und die Selbstbewertungstendenzen,
> - Die Handlungsautonomie und Selbstwirksamkeit,
> - Die Attributionsmuster (..).
>
> (Vernooij / Schneider 2018, S. 141)

7 Erforderliche Bedingungen für den Einsatz eines Schulhundes

Damit der Einsatz des Schulhundes seine positiven Effekte, die in Kapitel 5.2 vorgestellt wurden, in der Praxis zeigen kann, ist es zunächst wichtig, die entsprechenden Rahmenbedingungen zu definieren, die dies ermöglichen.
Die Definition dieser Bedingungen dient gleichzeitig auch der Beantwortung der Forschungsfrage, die dieser Arbeit zugrunde liegt:

Unter welchen Bedingungen kann hundegestützte Pädagogik ihre positiven Effekte auf die emotionale und kognitive Entwicklung von Schülerinnen und Schülern im sonderpädagogischen Förderbereich Geistige Entwicklung entfalten?

7.1 Rahmenbedingungen

Nachfolgend sollen zunächst die Rahmenbedingungen definiert werden. Dazu zählen sowohl die institutionellen Grundfaktoren, die Fragen hinsichtlich Hygiene und Sauberkeit und die rechtlichen Voraussetzungen, die den qualifizierten Schulhunde Einsatz bedingen.

Um die beschriebenen positiven Effekte der hundegestützten Pädagogik in der Praxis nutzen zu können, ist bereits im Vorfeld ein gutes Konzept für diesen relativ jungen Arbeitsbereich im Kontext Schule zu erstellen.
Durch ein gutes Management können so Gefahren oder gravierende Probleme sowohl für die Schüler:innen als auch für den Hund von Anfang an weitgehend vermieden werden (vgl. Agsten 2009, S. 54).

7.2 Organisatorische Voraussetzungen

Wenn über den Einsatz eines Schulhundes nachgedacht wird, ist es im Vorfeld sicher ratsam, dass sich die Lehrkraft, die den Schulhundeinsatz plant, bei Kolleg:innen oder anhand von Literatur oder anderer Medien gut darüber informiert, was alles zu beachten ist.
Entscheidungsträger:innen, Kolleg:innen und Elternschaft sind mit einem individuellen Konzept zu überzeugen. Die Zustimmung der Schüler:innen ist in der Regel am einfachsten einzuholen (vgl. Beetz 2021, S. 38).

So ist zunächst die Genehmigung des Projektes durch die Schulleitung erforderlich, in manchen Bundesländern auch die der Schulaufsichtsbehörde. Auch die Mehrheit des Kollegiums sollte den Schulhundeinsatz unterstützen, akzeptieren oder zumindest tolerieren (vgl. Agsten 2009, S. 98).

Durch einen Elternbrief sollten die Eltern informiert, aufgeklärt und überzeugt werden. Diese müssen ihre Zustimmung geben und über mögliche Allergien und Ängste ihrer Kinder informiert werden. Ein gutes Konzept mit überzeugenden Gründen, die für das Schulhunde-Projekt sprechen, kann auch skeptische Eltern überzeugen und ihr Vertrauen gewinnen (vgl. Heyer / Kloke 2013, S. 38).

Besonders während der Eingewöhnungsphase ist daran zu denken, dass der Hund geholt und gebracht werden muss und sich erst langsam und schrittweise in der Schule eingewöhnen kann. Für diese Zeiten ist es wichtig, die Unterstützung der Kolleg:innen zu haben, die gegebenfalls die Klasse in dieser Zeit betreuen können (vgl. Agsten 2020, S. 95).
Räumliche Bedingungen müssen dem Hund eine angemessene Auszeit und Rückzugsmöglichkeit bieten können (vgl. Agsten 2020, S. 96).
Ob der Schulhund als Werbekosten der Lehrerkraft beim zuständigen Finanzamt geltend gemacht werden kann, ist nicht einheitlich geregelt, ebenso die Befreiung der Schulbegleithunde von der Hundesteuer (vgl. Agsten 2020, S. 97).
Neben einem guten didaktischen Konzept ist eine entsprechende Dokumentationsform für den Schulhundeinsatz zu erstellen (vgl. Schäfer / Schönhofen / Beetz 2023, S. 51).
Um sich gut abzusichern, hat es sich bewährt, auch dem zuständigen Gesundheitsamt einen speziellen Hygieneplan, als Ergänzung zum allgemeinen Hygieneplan, für den Schulhundeinsatz vorzulegen. Dessen Inhalt soll im nachfolgenden Kapitel erörtert werden (vgl. Agsten 2009, S.101).

7.2.1 Gesundheits- und Hygienemaßnahmen

Ziel eines jeden Gesundheits- und Hygieneplans ist es, mögliche Infektionen sowohl vom Hund auf die Schüler:innen als auch umgekehrt zu reduzieren und zu verhindern (vgl. Agsten 2009, S. 101).

> Die Gesundheitsrisiken für den Menschen im Umgang mit Tieren sind minimal. Nur wenige tierische Krankheiten - so genannte Zoonosen – sind auf den Menschen übertragbar. Mit vorbeugenden sinnvollen Maßnahmen steht jedoch einem harmonischen Miteinander von Mensch und Tier nichts im Weg.
> (Gutzwiller in Agsten 2009, S. 60)

Zoonosen sind Infektionskrankheiten, die vom Tier auf den Menschen übertragen werden (vgl. Agsten 2009, S. 61).
Auch wenn der Hund kein grundsätzliches Gesundheitsrisiko darstellt, gibt es einige Punkte, die vor und auch während des Schulhundeinsatzes zu beachten sind.

Grundsätzlich gelten bereits bei der Anschaffung des Hundes die generellen Hygienebestimmungen. Ein tiermedizinisches Attest muss bescheinigen, dass der Hund grundsätzlich gesund ist. Im Idealfall sollte dieses Attest einmal pro Jahr erneuert werden. Der Hund sollte regelmäßig entwurmt und geimpft werden. Generell wird der Schulhundeeinsatz nur mit gesunden und gepflegten Tieren durchgeführt. Durch das Füttern von Fertigfutter in der Schule kann eine Samonellenübertragung verhindert werden.
Von der Küche und den Essensbereichen ist der Hund generell fernzuhalten. Für die Schüler:innen und Lehrer:innen muss es Möglichkeiten der Handhygiene und zur Desinfektion geben (vgl. Schäfer / Schönhofen / Beetz 2023, S. 87; Agsten 2009, S. 63). Materialien zur Entfernung von Ausscheidungen sollten immer ausreichend vorhanden sein (vgl. Schäfer / Schönhofen / Beetz 2023, S. 107).

Schüler:innen mit Beeinträchtigungen haben eine höhere Anfälligkeit für Allergien als Vergleichsgruppen ohne Beeinträchtigungen. Dabei sind es nicht die Haare des Hundes, die die allergische Reaktion auslösen, sondern bestimmte Allergene, die sich im Speichel, Urin und auf den Hautschuppen des Hundes befinden. Eltern und Erziehungsberechtigte sollten deshalb bereits vor der Einschulung darauf angesprochen und informiert werden, um so schon im Vorfeld Lösungen und ggf. Alternativen zu finden. Auch Allergien im Kollegium sollten im Vorfeld berücksichtigt werden.
Da besonders in Förderschulen der Bezug zur lebenspraktischen Bildung hoch ist, gehört das gemeinsame Essen und Trinken und häufig auch das Anrichten des

Essens in den Schulalltag. Idealerweise verbringt der Hund diese Essenszeiten in seiner Box oder auf seiner Decke. Generell sollte er während dieser Zeiten nicht gefüttert werden.

Schüler:innen mit Beeinträchtigungen erkunden häufig ihren Nah-Raum durch taktiles Erfassen mittels sensorischer Erfahrungen. Der direkte Kontakt zwischen dem Hund und dem Mundbereich von Menschen sollte grundsätzlich vermieden werden. Besonders wichtig ist es, Bewegungen in diese Richtung zu kontrollieren und auf eine sorgfältige Handhygiene zu achten. Bildgestütztes Material könnte hier zur Veranschaulichung eingesetzt werden (vgl. Schäfer / Schönhofen / Beetz 2023, S.106 ff.).

Vorteilhaft ist es, dem zuständigen Gesundheitsamt einen speziellen Hygieneplan vorzulegen, der die erwähnten Punkte wie Zugangsbeschränkungen zur Küche, Reinigung und Desinfektion, aber auch Rechtsgrundlagen, Anforderungen an die Tierpflege und Dokumentationen zum Hund enthält (vgl. Agsten 2009, S. 101).

7.2.2 Rechtliche Aspekte und Tierschutzbestimmungen

Für den Einsatz des Hundes als Schulhund ist eine zusätzliche Absicherung zur normalen privaten Hundehaftpflicht notwendig. Dafür ist der Versicherungsträger zu informieren und ein Zusatzpassus in den Vertrag aufzunehmen. Generell gilt zu beachten, dass die normale Hundehaftpflichtversicherung nur für die private Haltung und Nutzung des Hundes gilt. Nur selten führt dies jedoch zu zusätzlichen Kosten für die schulhundführende Lehrkraft (vgl. Beetz 2021, S. 38 f.).

Auch die Berufshaftpflicht der Lehrkraft, der der Schulhund gehört, sollte informiert werden, um bei nachgewiesener grober Fahrlässigkeit der Lehrkraft ggf. in Kraft treten zu können (vgl. Agsten 2009, S. 103).
Der gesamte Schulhundeinsatz erfolgt nur unter der Aufsicht der zuständigen Lehrkraft (vgl. Agsten 2020, S. 89).

Generell ist der Schulhund nicht Inventar der Schule und er darf nicht instrumentalisiert werden. Seine individuellen Stärken müssen berücksichtigt werden.

Er muss eine feste Bezugsperson haben und ein Familienmitglied sein. Nur auf der Grundlage einer solchen engen und vertrauensvollen Beziehung kann der Einsatz des Schulhundes erfolgen. Die Lehrkraft, der der Hund gehört, kann auf der Grundlage dieser engen Beziehung die Fähigkeiten und Belastungen ihres Hundes gut einschätzen und so gut für ihn sorgen (vgl. Beetz 2021, S. 40; Agsten 2020, S. 89). Unzureichender Kontakt des Hundes zu der schulhundführenden Lehrkraft kann zu fatalen Verhaltensauffälligkeiten führen (vgl. Agsten 2009, S. 64).

Der Hund muss die Möglichkeit haben, sich selbstständig zurückziehen zu können. Dafür braucht er einen eigenen, ungestörten Ruheplatz. Feste Rituale für den Hund sowie Regeln für die Schüler:innen, helfen dabei, den Stress für den Hund zu reduzieren (vgl. Agsten 2020, S. 89). Selbstverständlich muss für den Hund während seines Einsatzes in der Schule seine Grundversorgung mit Wasser und Futter gesichert sein (vgl. Agsten 2020, S. 114).

Mit dem Ziel einer Standardisierung der Schulhundearbeit wurde 2008 von Nickel, Agsten und Ford erstmalig die sogenannte Selbstverpflichtung vorgelegt. Diese macht Vorgaben für den Einsatz des Schulhundes und ermöglicht so den schulhundeführenden Lehrkräften eine Selbstkontrolle. Dies ist ein wichtiger Beitrag zur Professionalisierung der Schulhundearbeit. Da es bis heute keine schulrechtlichen Vorgaben gibt, stellen diese Vereinbarungen eine erste Grundlage der Schulhundearbeit dar. Die Selbstverpflichtungserklärung ist ein wesentlicher und verbindlicher Bestandteil des Schulhundkonzeptes und gliedert sich in die drei Punkte auf:

- Ausbildung (vgl. 7.2.2, 7.3.2)
- Hygienemaßnahmen (vgl. 7.1.2)
- Einsatz (vgl. 7.4)

Die Regelungen dieser Selbstverpflichtungserklärung gelten grundsätzlich auch im Unterricht für Schüler:innen mit Förderbedarf (vgl. Schäfer / Schönhofen / Beetz, 2023 S. 86 ff.).

7.3 Anforderungen an den Schulhund

Im nachfolgenden Kapitel sollen die notwendigen Anforderungen an den Hund für einen gelingenden, qualitativ guten Schulhundeinsatz erörtert werden. Er ist selbstverständlich im System der hundegestützten Pädagogik das wichtigste Element.
Damit der Hund regelmäßig und effektiv im Unterricht eingesetzt werden kann, ohne jedoch selbst dabei überfordert zu werden, müssen nachfolgende Anforderungen erfüllt sein (vgl. Agsten 2009, S. 54 f.).

7.3.1 Eignung des Hundes

Damit es nicht zu Problemen und Verletzungen bei den Schüler:innen kommt, muss der Hund, der in der hundegestützten Pädagogik im Unterricht zum Einsatz kommt, charakterliche Grundbedingungen erfüllen. Diese charakterlichen Grundzüge sind die Voraussetzung, auf der seine Ausbildung zum Schulhund aufbauen kann.

Der Hund sollte generell am Menschen interessiert sein und keine aggressive Ausstrahlung besitzen. Auch seine eigene Aggressionsbereitschaft sollte eher gering sein. Sein Wesen sollte ruhig, empathisch, ausgeglichen und freundlich sein.
Grundsätzlich sollte er nicht ängstlich und unsicher sein, nicht sehr geräuschempfindlich, resistent gegenüber Umwelteinflüssen, wenig stressanfällig und nicht bellfreudig. Seine Speichelproduktion sollte eher gering sein. Er sollte gehorsam sein und mit Kindern verträglich (vgl. Agsten 2009, S. 55 f.; Heyer / Kloke 2013, S. 27).

Ungeeignet für den Schulhundeeinsatz sind hingegen folgende Hunde:

- Tierschutzhunde mit problematischen, traumatisierten oder unklaren Biografien
- Hunde, die nicht gezüchtet wurden für eine enge Kooperation mit Menschen
- Hunde aus Qualzucht (gemäß Tierschutzgesetz § 11)
- Hunde, die unter 5kg wiegen
- Hunde, die nicht für den längeren Aufenthalt in beheizten Räumen geeignet sind
- Schutzhunde

Hunde, die schon im Welpenalter mit Kindern und Erwachsenen sozialisiert worden sind und die artgerecht aufgezogen wurden, sind besonders gut geeignet (vgl. Schäfer / Schönhofen / Beetz 2023, S. 52 f.).
Es gibt zwar hunderassentypische Charaktereigenschaften, die die Ausbildung und den Einsatz als Schulhund erheblich erschweren, dennoch kann nicht eine Hunderasse pauschal dafür empfohlen werden.
So gibt es wohl in jeder Rasse Individuen, die für den Schulhundeeinsatz geeignet sind, und andere, die es nicht sind. Am häufigsten kommen zur Zeit Retriever und Mischlinge als Schulhunde zum Einsatz. Ob der Hund jedoch für den Einsatz als Schulhund geeignet ist, kann beim Kauf nicht garantiert werden. Der Charakter des jeweiligen Hundes ist ausschlaggebender als seine Rasse. Es sollte bei der Anschaffung darauf geachtet werden, dass der Welpe charakterlich „in der Mitte liegt“, also nicht der ängstlichste und nicht der mutigste, nicht der unterlegenste und nicht der dominanteste ist (vgl. Agsten 2009, S. 56 ff.).

Die Eignung des Hundes für den Einsatz als Schulhund ist abhängig von weiteren Faktoren, wie seine weitere Sozialisation, Entwicklung, Erziehung und mögliche negative Erfahrungen. Weibliche Tiere sind im Moment etwas häufiger im Einsatz als männliche Hunde. Der überwiegende Teil davon ist kastriert oder sterilisiert, wobei generell auch nicht kastrierte oder sterilisierte Hunde für die pädagogische Zielerreichung geeignet sind. Die meisten Schulhunde werden im Alter von einem oder zwei Jahren regelmäßig im Unterricht eingesetzt. Wenige sind älter als 10 Jahre alt, da bei Hunden mit zunehmendem Alter auch die Belastbarkeit abnimmt (vgl. Beetz 2021, S. 28).
Im schulischen Kontext ist es sicher ratsam, sich für einen Hund zu entscheiden, der nicht übermäßig Fell verliert, wenig bellt, nicht stark riecht und nicht übermäßig speichelt.
Der Hund sollte einen freundlichen und gepflegten ersten Eindruck erwecken, um seine Einführung in der Schule bei den Schüler:innen, Eltern und Kolleg:innen zu erleichtern (vgl. Beetz 2021, S. 25 ff.).

7.3.2 Ausbildung des Hundes

Eine einheitliche Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Schulhunde gibt es derzeit nicht. Verschiedene Vereine und Organisationen bieten eigene Ausbildungswege und Prüfungen dafür an. Das Spektrum umfasst hierbei alles von einer reinen Eignungsprüfung[17] des Hundes bis hin zu einer kompletten berufsbegleitenden Fortbildung für Hund und Hundeführer:in (vgl. Heyer / Kloke 2013, S. 25).

Auch behördliche Vorgaben gibt es für den Schulhundeeinsatz nicht, lediglich Empfehlungen verschiedener Organisationen. Diese beziehen sich jedoch schwerpunktmäßig eher auf den konkreten Einsatz des Hundes als auf dessen Ausbildung (vgl. Schäfer / Schönhofen / Beetz 2023, S. 47).
Eine entsprechend gute charakterliche Grunderziehung ist die Voraussetzung für seine Ausbildung als Schulhund. Agsten schreibt dazu:

> Es ist vielmehr wichtig, dass der Hund im realen Leben und besonders in der Schule einen guten Grundgehorsam zeigt. Auf Grundbefehle wie Sitz, Platz, Bleib etc. sollte der Hund sowohl über Worte als auch über Zeichen und auch auf Distanz zuverlässig reagieren. „Ein prinzipiell geeigneter Hund kann nicht eingesetzt werden, wenn der Hundeführer nicht in der Lage ist, den Hund mittels gängigem Gehorsam (Sitz, Platz, Komm, Bleib etc.) zu kontrollieren." (Portmann S.237) Dies ist neben dem Charakter ein zweites wichtiges Puzzelteil für den Einsatz eines Hundes an der Schule.
> (Agsten 2009, S. 58)

Da der Hund schneller auf Sichtzeichen als auf Hörzeichen reagiert, ist eine Kombination aus Worten und Zeichen in seiner Erziehung besonders relevant für ihn (vgl. Agsten 2009, S. 59).

7.4 Anforderungen an die Lehrkraft

„Ein Schulhund ist nur so gut wie die Lehrkraft, die ihn führt - mit der Ausbildung der Lehrkraft steht und fällt die Qualität des Schulhunde-Einsatzes." (Beetz 2021, S. 29)

[17] Die Eignungsprüfung dient der Feststellung, ob ein Hund über die nötigen charakterlichen Voraussetzungen für den Einsatz als Schulhund verfügt.

Die berufserfahrene Lehrkraft sollte selbstverständlich eine pädagogische Qualifikation besitzen und die Halterin und Besitzerin des Schulhundes sein. Im besten Fall besitzt sie eine mindestens dreijährige Unterrichtserfahrung an der entsprechenden Schule und ist somit mit den spezifischen schulischen Rahmenbedingungen gut vertraut. Da sie als hundeführende Person immer gleichzeitig in der Interaktion mit den Schüler:innen, dem Hund und speziell an der Förderschule mit einer weiteren Lehrkraft ist, sollte sie über eine ausgeprägte Teamfähigkeit und Sozialkompetenz verfügen. Weiterhin sollte sie in der Lage sein, ihr Handeln insbesondere im Hinblick auf den Einsatz des Schulhundes gut zu reflektieren (vgl. Schäfer / Schönhofen / Beetz 2023, S. 54 f.).

> Lehrerinnen und Lehrer, die ihren Hund unterrichtswirksam in Schule und Unterricht einsetzen, bringen immer etwas sehr Persönliches, etwas Privates, etwas von Zuhause mit in das berufliche (schulische) Handlungsfeld. Damit bewegen sie sich (und nicht nur im SGE) in einer ganz besonderen Situation, in einem emotionalen sowie pädagogischen Spannungsfeld, (…)
> (Schäfer / Schönhofen / Beetz 2023, S. 62)

Dieses Spannungsfeld muss der hundeführenden Lehrkraft bewusst sein. Sie muss in der Lage sein, sich selbstkritisch immer wieder zu reflektieren und dabei ihre eigenen Grenzen, die des Hundes und die der Klasse im Blick zu behalten. Nur so kann sie professionell agieren.
Da die Arbeit mit dem Hund neben dem normalen Unterricht abläuft, ist es wichtig, dass die hundeführenden Lehrkräfte bereits über ausreichende Sicherheit in ihrem Beruf verfügen. Laut Agsten kommt deshalb der Einsatz eines Schulhundes für Berufseinsteiger:innen nicht in Betracht (vgl. Agsten 2009, S. 86).
Parallel zu der Sicherheit im Berufsbild der Lehrer:innen sind ausreichende Erfahrungen und Sachkenntnisse zum Thema Hund und seinem Verhalten unabdingbar.

> Die Hundeführerin benötigt z.B. Fachkenntnisse im Ausdrucksverhalten des Hundes, über medizinische Grundlagen der Physis Hund, über entwicklungsbedingte Prozesse, das Lernverhalten von Hunden, Stresssymptome und vieles mehr.
> (Agsten 2009, S. 87)

Die Autorin Lydia Agsten ergänzt dazu weiter:

> Hauptaufgabe der Lehrerinnen ist und bleibt der reguläre Unterricht, in den die Hunde häufig eingebunden werden. Somit kann das Augenmerk nicht immer auf den Interaktionen zwischen Hund und Schüler liegen und wenn dann die Hundeerfahrung und das nötige Hintergrundwissen fehlen, werden m. E. manche Situationen falsch eingeschätzt, die auf Dauer zu Problemen führen können.
> (Agsten 2009, S. 88)

Die hundeführenden Lehrkräfte sollten also dementsprechend sowohl Unterrichtserfahrungen, Hundesachkenntnisse und auch eigene Erfahrungen im Umgang mit Hunden mitbringen, bevor sie in der Praxis mit dem Hund arbeiten.

7.4.1 Qualifizierung

Um das bildungswirksame Potenzial des Schulhundes optimal zu nutzen, ist neben der generellen Eignung des Hundes und der hundeführenden Lehrkraft eine Qualifizierung durch eine qualitativ hochwertige Ausbildung für Mensch und Tier Voraussetzung (vgl. Schäfer / Schönhofen / Beetz 2023, S. 47).

> Gerade für den unterrichtlichen Einsatz im SGE ist dies von wesentlicher Bedeutung, da
> - Sowohl die erzieherischen und unterrichtlichen Herausforderungen an die Lehrkraft immens sind (innere Differenzierung infolge hoher Heterogenität, kontinuierliches Team-Teaching)
> - Als auch das Setting mit Schülerinnen und Schülern mit intellektueller Beeinträchtigung für den Hund eine erhebliche Belastung darstellen kann (bspw. Durch syndromspezifische Merkmale wie Lautstärke, motorische Unruhe oder fremdaggressives Verhalten usf.)
>
> (vgl. Schäfer / Schönhofen / Beetz 2023, S. 47)

Momentan gibt es in Deutschland, wie bereits erwähnt, noch keine einheitlichen, behördlichen Vorgaben für den Einsatz von Schulhunden.

Eine geeignete Struktur insbesondere für den sonderpädagogischen Kontext bietet beispielsweise das Osnabrücker Modell der Schulhundeausbildung. Kernstück dieser Ausbildung ist das Verfolgen didaktisch-methodischer und pädagogischer Ziele, wobei Tierschutz und Tierethik konsequent Berücksichtigung finden, denn für den Hund ist der Schulalltag das Gegenstück zu seiner natürlichen Lebenswelt. Dafür braucht er von seiner Bindungspartnerin, der Lehrkraft, Unterstützung und Sicherheit.

Die Lehrkraft muss die Bedürfnisse der Klasse und die Bedürfnisse des Hundes gleichzeitig beachten und berücksichtigen. Hierfür muss nicht nur der Hund, sondern auch die betreffende Lehrkraft gut vorbereitet und qualifiziert sein (vgl. Schäfer / Schönhofen / Beetz 2023, S. 48).
Der Umfang des Osnabrücker Ausbildungsmodell umfasst inklusive der Prüfung neun Wochenenden und zwei begleitete Einsätze in der Einsatzschule. Damit die Lehrkraft mit dem Hund ausreichend üben kann, sollten die Wochenenden monatlich stattfinden.

> Eine Schulhundeausbildung besteht immer aus drei Säulen:
> 1. Grundlagen der hundegestützten Intervention sowie gegebenenfalls spezifisches Fachwissen (in Vertiefungskursen) bspw. Zur unterrichtlichen Arbeit mit Schülerinnen und Schülern in bestimmten Förderschwerpunkten.
> 2. Hundespezifisches Fachwissen (Einschließlich auch Erster Hilfe am Hund, (..)
> 3. Praktische Ausbildung (mit fachspezifischen Inhalten und Übungsphasen zur Zielgruppe – hier: SGE).
>
> (Schäfer / Schönhofen / Beetz 2023, S. 56)

Generell ist jedoch, wie bereits mehrfach erwähnt, bisher keine einheitliche Regelung über die Ausbildung und Qualifizierung zum Schulhundeeinsatz getroffen worden. Dementsprechend gibt es auch keine einheitlichen Regelungen für den Einsatz von Schulhunden im schulischen Förderbereich.
Ziel der Qualifizierung ist eine gute Teambildung, bei der eine sichere Bindung die Grundvoraussetzung ist. Nur dann kann der Hund in die pädagogische Arbeit eingebunden werden. In einem guten Lehrer:innen-Hund-Team erfolgt die Unterordnung[18] des Hundes ohne Worte, der Hund orientiert sich automatisch an seiner Besitzerin und ihren Erwartungen (vgl. Agsten 2009, S. 91).

Die Teamausbildung sollte immer zwischen der Lehrkraft und dem Hund stattfinden und nicht von einer anderen Person übernommen werden. Die gemeinsame Ausbildung stärkt die Bindung zwischen Hund und Besitzer:in.

> Die vielfältigen Situationen in der Schule erfordern einen gut ausgebildeten, souveränen Hund und eine Besitzerin, die ihn und seine Signale gut lesen kann und ihm zusätzlich

[18] Unterordnung ist in diesem Kontext positiv zu verstehen und beschreibt die vertrauensvolle Orientierung des Hundes an seiner Bezugsperson, basierend auf Bindung, Verlässlichkeit und nonverbaler Kommunikation.

> Sicherheit gibt. Ist diese Sicherheit und das Vertrauen in seine Führung nicht da, kann der Hund ggf. in Situationen selbst die Führung übernehmen, und somit evtl. zum Problem werden.
> (Agsten 2009, S.91)

Neben dem Grundwissen über Prozesse und Bedingungen tiergestützter Intervention, gehören auch Tierschutzaspekte zum Inhalt der Qualifizierung. Auf diese wird im Kapitel 7.4.3 ausführlicher eingegangen (vgl. Agsten 2009, S. 93).

7.4.2 Besonderheiten des Schulhunde-Konzeptes an der Förderschule

Bei der pädagogischen Arbeit mit dem Schulhund im Förderbereich Geistige Entwicklung gibt es einige Besonderheiten, die in der Konzeptentwicklung berücksichtig werden müssen.

Wie bereits im Kapitel 6.3 beschrieben, profitieren Schüler:innen an der Förderschule Geistige Entwicklung besonders von den positiven Effekten der Schulhundearbeit.
Gründe dafür sind der differenzierte Unterricht[19], die kleinere Klassengröße und die inhaltliche Offenheit der Lehrpläne (vgl. Kapitel 6.3).
Das über 50% der Schulhundeeinsätze an Förderschulen stattfinden, hängt sicher auch damit zusammen, dass die Lehrer:innen an der Förderschule es gewohnt sind, neue pädagogische Ansätze aufzugreifen und zu verfolgen, um ihre Schüler:innen möglichst individuell und umfassend zu fördern (vgl. Agsten 2009, S. 127).

Es gibt jedoch auch beim Schulhundeeinsatz in der Förderschule besondere Herausforderungen, die Beachtung finden müssen.
Kinder und Jugendliche mit intellektuellen Beeinträchtigungen leiden häufiger unter Kommunikationsstörungen und Kommunikationsverweigerungen als Kinder und Jugendliche ohne Beeinträchtigungen. Dafür verantwortlich sind zum einen tatsächlich vorliegende sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen (etwa Mutismus, Autismus-Spektrum-Störung (ASS), Syndrombedingte Beeinträchtigungen wie beispielsweise bei Trisomie 21, Entwicklungsstörungen[20]). Zum anderen haben

[19] Differenzierter Unterricht passt sich den individuellen Fähigeiten und Bedürfnissen der Schüler:innen an.
[20] Weitere medizinische, neurologische oder psychosoziale Ursachen können ebenfalls zu sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen führen.

diese Kinder und Jugendlichen häufiger ein ängstliches und zurückhaltendes Wesen und sind introvertiert.
Deshalb sollte vor allem das erste Zusammentreffen zwischen dem Schulhund und den Schüler:innen gut vorbereitet, geplant und angeleitet sein. Biographische Hintergründe, wie zum Beispiel Angst vor Hunden, sind zu berücksichtigen und in die Planung der Intervention mit einzubeziehen.
Die wesentlichen Unterschiede in der Unterrichtsstruktur liegen in den Merkmalen Raum, Zeit und Personal.
Die kleinere Klassengröße bedeutet teilweise auch kleinere Klassenräume. Da in diesen jedoch häufig auch Hilfsmittel, wie zum Beispiel Rollstühle, ihren Platz haben müssen, ist der Platz dadurch manchmal begrenzt. Auch eine Küchenzeile gehört in der Regel zum Klassenzimmer.
Für den Hund ist es wichtig, auch hier einen eigenen, störungsfreien Rückzugsort für seine Regeneration zu haben.

Die Möglichkeit einer flexiblen Zeiteinteilung sollte beim Einsatz des Schulhundes bewusst berücksichtigt und genutzt werden. Für einige Schüler:innen können bereits kurze, gezielt gesetzte Interventionen sinnvoll und wirksam sein.
Auch wenn das Team-Teaching[21] im Förderbereich Geistige Entwicklung zur alltäglichen Unterrichtsstruktur gehört, erfordert der Einsatz eines Schulhundes eine klare Aufgabenverteilung. Die Lehrkraft, die den Hund führt, übernimmt die leitende Rolle und trägt die Verantwortung für das Wohl des Hundes. Zugleich steuert sie den pädagogischen Ablauf.
Bei unklaren Signalen oder schwer einzuschätzenden Reaktionen der Schüler:innen sollte die jeweilige Situation gemeinsam im Team reflektiert und das pädagogische Handeln hinterfragt werden.
Die oftmals große Heterogenität innerhalb der Lerngruppen kann es erforderlich machen, den Kontakt mit dem Schulhund in Kleingruppen oder Einzelsituationen zu gestalten (vgl. Schäfer / Schönhofen / Beetz 2023, S. 76 ff.) Da im Förderschulalltag ohnehin häufig in Einzelsettings gearbeit wird, bietet sich diese Struktur auch für die hundegestützte Arbeit an (vgl. Agsten 2009, S. 127). So kann in einem geschützten Rahmen auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen eingegangen werden.

[21] Beim Teamteaching gestalten zwei oder mehr Lehrkräfte den Unterricht.

Die im Kapitel 7.1.2 vorgestellten Hygienemaßnahmen müssen mit den Schüler:innen immer wieder besprochen und eingeübt werden.

7.5 Bedingungen für den Einsatz des Schulhundes

Wie bereits erwähnt, ist der Einführung des Schulhundes besondere Beachtung zu schenken, da bereits beim Erstkontakt die Weichen für eine gute Zusammenarbeit gestellt werden können.

7.5.1 Einführung des Schulhundes

Für den Einsatz des Schulhundes im Förderbereich Geistige Entwicklung empfehlen sich in der Einführungsphase kleine Gruppen bis hin zu Einzelsituationen, also Hund, Schüler:in und Lehrkraft, um die Schüler:innen sensibel und langsam an den Umgang mit dem Hund zu gewöhnen. Zunächst kann dabei das ruhige Zugehen auf den Hund, oder das ruhige Sitzen neben dem Hund geübt werden. Dies kann den Schüler:innen helfen, einen ersten Zugang zu dem Hund zu finden.
Es ist möglich, dass dies gerade im Förderbereich Geistige Entwicklung der schulhundführenden Lehrkraft viel Geduld abverlangt. Sie sollte kleinschrittig und empathisch vorgehen und auch kleine Fortschritte registrieren und verstärken.
In grenzwertigen Situationen, in denen eine Gefährdung für die Schüler:innen auftreten könnte, empfiehlt es sich immer zu zweit zu sein. Die hundeführende Lehrkraft kann das Verhalten des Hundes lesen, interpretieren und entsprechend reagieren, die Kollegin kann sich voll und ganz auf das Kind konzentrieren und wenn nötig intervenieren (vgl. Schäfer / Schönhofen / Beetz 2023, S. 114 f.).

Besonders zu Beginn des Schulhundeeinsatzes ist darauf zu achten, dass der Schüler:innenkontakt möglichst begrenzt ist, um den Stress für den Hund zu vermeiden. Besonders zu Beginn hat der Hund häufig für die Schüler:innen eine Art magische Anziehungskraft. Deshalb müssen sie gut geschult und aufgeklärt werden,

welche Bedürfnisse der Hund hat und was ein angemessener Umgang mit ihm ist[22] (vgl. Agsten 2009, S. 107 f.).

Agsten schreibt über die Zusammenarbeit im Schulhunde Einsatz:

> Wie ich (..) bereits erläutert habe, haben Hunde, genau wie wir Menschen, das Bedürfnis, sich möglichst frei bewegen zu dürfen. Nur so ist es auch möglich, ihre individuellen Fähigkeiten für die hundegestützte Pädagogik zu nutzen. Es geht nicht um die Unterordnung des Hundes, sondern um eine vertrauensvolle Zusammenarbeit im Team, in dem auch der Hund ggf. die Führung übernehmen kann, da er definitiv bessere Antennen für manche feine Kommunikationssignale der Schüler hat.
> (Agsten 2020, S. 112)

7.5.2 Regeln im Umgang mit dem Hund

Nicht nur die Quantität des Schüler:innenkontaktes ist zu begrenzen, auch die Qualität ist zu fördern, um Verletzungen der Schüler:innen von Anfang an zu vermeiden.

Sowohl für die Schüler:innen als auch für das gesamte Kollegium sollten deshalb von Anfang an feste Regeln für den Umgang mit dem Schulhund aufgestellt werden. Diese sollten in Schriftform und / oder in Form von Bildern festgehalten und veranschaulicht werden. Diese Regeln sind sowohl zum Schutz des Hundes als auch für den Schutz der Schüler:innen wichtig (vgl. Agsten 2009, S. 107 f.).

Die Regeln im Umgang mit dem Schulhund müssen an das Schüler:innenklientel und an den Hund angepasst sein und immer wieder überprüft werden. So individuell, wie jede Schulsituation, jede Schüler:innengruppe, jeder Schulhund und jede hundeführende Lehrkraft ist, so individuell sollten auch die Regeln für den Schulhundeeinsatz gestaltet sein.

Dabei ist auch der Schutz des Hundes zu wahren. Regeln, zum Beispiel auch darüber wann und wie der Hund angefasst werden kann, sollen auch Beißanfälle von fremden Hunden außerhalb der Schule reduzieren.

[22] Im Praxisteil dieser Masterarbeit stellt die Autorin eine Unterrichtsreihe vor, die gezielt darauf ausgerichtet ist, den Schüler:innen einen angemessenen und respektvollen Umgang mit dem Schulhund zu vermitteln. Sie lernen dabei unter anderem die Schulhund-Regeln kennen und üben deren Anwendung im schulischen Alltag.

Die Schüler:innen sollten durch den Umgang mit dem Schulhund lernen, artgerechtes Hundeverhalten zu erkennen, zu interpretieren und entsprechend darauf zu reagieren (vgl. Agsten 2020, S. 107 f.).

Einige wichtige Grundregeln sind zum Beispiel:

- „Am Ruheplatz nicht stören!
- Leise sein!
- Nicht rennen!
- Hund von der Seite begrüßen!
- Ein Hund- ein Kind!
- Nicht rufen!
- Butterbrote einpacken!
- Nicht füttern!
- Hände waschen!“
  (Agsten 2009, S. 108)

Diese Regeln sollen insgesamt einen respektvollen und empathischen Umgang mit Hunden, und darüber hinaus mit allen Tieren, unterstützen und fördern (vgl. Agsten 2020, S. 108).

Rituale, also wiederkehrende Abläufe, die mit zeitlichen und sozialen Strukturen verbunden sind, ergänzen die festen Regeln im Umgang mit dem Hund und helfen dabei, Stress beim Hund zu vermeiden. Die Ruhebox steht dem Hund jederzeit als Rückzugsort zur Verfügung.
Wichtig ist weiterhin für den Hund, dass er zu Beginn einer Arbeitsphase die Möglichkeit der Raumerkundung hat, um sich auf die gewünschte Interaktion konzentrieren zu können. Den Schüler:innen ist dieses Verhalten zu erklären, damit sie es verstehen und auch auf andere Hunde übertragen können. Die Erwartungen, gerade an junge Schulhunde, sind nicht zu hoch zu stecken. Sie brauchen Zeit und Übung und sind schrittweise an die Aktionen heranzuführen. Wiederkehrende Strukturen, Signale und Regeln unterstützen sie dabei.
Rituale dienen auch dazu, dem Hund den Einstieg in eine Arbeitseinheit zu verdeutlichen. Beispielsweise kann dies geschehen durch „Sitz und Pfote geben“ zu Beginn der Übungseinheit.

Auch ein bestimmtes Wort, zum Beispiel „Arbeit“ oder „Viel Spaß“, das sich für den Hund etabliert hat, kann ihm den Beginn einer Arbeitseinheit ankündigen. Auch ritualisierte Arbeitsausstiegmöglichkeiten können für den Hund unterstützend und hilfreich sein. Ein Abschlusswort kann für ihn das Ende einer Arbeitseinheit unterstreichen.

Doch nicht nur dem Hund, sondern auch den Schüler:inne, können Rituale Sicherheit schenken. Die Signale, die für den Umgang mit dem Schulhund wichtig sind, können zu Beginn einer Arbeitseinheit gemeinsam wiederholt werden. Karten mit den entsprechenden Signalen können in der richtigen Reihenfolge geordnet werden.

Für den Hund wiederum können diese Rituale der Schüler:innen den Einstieg in die Arbeitsphase markieren und damit zum Ritual werden, wenn er weiß, was danach passiert.
Auch bei dem Wechsel von einer Schüler:in zur nächsten helfen dem Hund bei der Umstellung klare Signale. (vgl. Agsten 2020 S. 110).

7.5.3 Bedürfnisse und Schutz des Hundes

In diesem Kapitel sollen die ethischen Aspekte und die Tierschutzaspekte im Umgang mit dem Hund genauer betrachtet werden.

Wir Menschen haben eine besondere Verantwortung gegenüber dem Tier. Zwar sieht das Gesetz das Tier immer noch als „Sache“ an, aber gerade im Hinblick auf den Einsatzbereich der hundegestützten Pädagogik werden die Hunde als Partner angesehen und eingesetzt.
Da sie sich in der Regel innerhalb dieser Arbeit nicht selbstständig entziehen können, sind sie angewiesen auf das Verständnis, die Rücksichtnahme und die Unterstützung der hundeführenden Lehrkraft (vgl. Agsten 2009, S. 94).

> Es wird von einer asymmetrischen Tierethik gesprochen, denn der Mensch ist durch seinen aufrechten Gang und die Möglichkeit des vorausschauenden, verantwortlichen Planens und Denkens dem Tier überlegen. Dies soll ihm aber nicht die Erlaubnis zu imperialen Gebärden oder zum Paternalismus geben. Vielmehr ist es die

> Herausforderung zu einer besonders achtsamen Wahrnehmung gegenüber den Hunden und ihrem Einsatz!
> (Agsten 2009, S. 94)

Neben dem Bedürfnis, sich frei bewegen zu können (vgl. Kapitel 7.4.1), muss während des Einsatzes in der Schule auch die Grundversorgung des Hundes mit Wasser und Futter gewährleistet sein.
Auch sein Ruhe- und Schlafbedürfnis muss der Hund in der Schule erfüllen können. Ein ausgewachsener Hund hat ein Ruhe- und Schlafbedürfnis von ca. 17-20 Stunden pro Tag. Der Ruheplatz des Schulhundes ist also eine absolute Notwendigkeit für seine artgerechte Haltung. Ruhende Hunde haben zudem nachweislich eine beruhigende und entspannende Wirkung auf den Menschen. Wie schon erwähnt, verändern Schulhunde die gesamte Klassenatmosphäre dadurch nachhaltig positiv und ermöglichen ein stressfreieres Lernen (vgl. Agsten 2020, S. 114 f.).
Generell sollte darauf geachtet werden, den Stress des Hundes während seines Einsatzes in der Schule möglichst gering zu halten. Er sollte überwiegend nur in einer Klasse eingesetzt werden und der Einsatz sollte ausschließlich mit seiner vertrauten Bezugsperson erfolgen. Sein Einsatz in der Schule ist zeitlich zu begrenzen. Wenn der Hund Stresssymptome zeigt, sollten diese unbedingt Beachtung finden und ernstgenommen werden.
Der Hund braucht klare verbale und nonverbale Signale der hundeführenden Lehrkraft, um sich auf die Schulsituation einzustellen.
Nach seinem Einsatz in der Schule braucht der Hund regelmäßig ausreichend Bewegung zum Stressabbau und zum Ausgleich.
Während der Unterrichtszeit kann dem Hund ein Kauknochen helfen, Anspannungen im Körper abzubauen, da dadurch seine Kiefergelenke, die ein Gradmesser der Körperspannung sind, gelockert werden (vgl. Agsten 2020, S. 118 f.).

7.6 Zusammenfassung

Die Ausführungen dieser Bedingungen, die die notwendigen Voraussetzungen für die positiven Effekte des Schulhundeeinsatzes darstellen, zeigen deren Multidimensionalität auf.

Zum einen zählen dazu die äußerlichen Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel die Zustimmungen der Schulleitung, der Schulgremien, der Eltern und des Kollegiums. Dazu zählen aber auch die geeigneten Räumlichkeiten, ein einschlägiger Hygieneplan und das Berücksichtigen der rechtlichen Aspekte (vgl. 7.1).

Zu den wesentlichen Bedingungen zählen natürlich die Anforderungen an den Schulhund. Hier sind vor allem seine wesentlichen Charakterzüge, seine Grunderziehung und seine spezielle Ausbildung zum Schulhund, aber auch seine Gesundheitsprävention und sein Familienanschluss wichtig (vgl. 7.2).

Auch die Bedingungen an die Lehrkraft, die den Schulhundeeinsatz durchführt, sind vielfältig. Neben der allgemeinen Hundesachkenntnis sollte sie Kenntnisse in der hundegestützten Pädagogik besitzen und mit ihrem Hund gemeinsam darin qualifiziert sein. Sie sollte über Unterrichtserfahrung und damit über Sicherheit in ihrem Beruf verfügen. Sie sollte von ihrem kollegialen Umfeld unterstützt werden und alle ethischen Aspekte, die mit dem Schulhunde Einsatz in Verbindung stehen, berücksichtigen (vgl. 7.3).
Die Schüler:innen selbst, beziehungsweise die Art und Weise, wie sie auf den Einsatz des Schulhundes vorbereitet, qualifiziert und begleitet werden, stellen eine weitere wesentliche Voraussetzung für einen gelingenden Schulhundeinsatz dar.
Wichtig hierfür sind klare und verständliche Absprachen und Regeln, das Heranführen an Mitverantwortung, vor allem zu Beginn der begrenzte Schüler:innenkontakt und verständliche Informationen sowie entsprechendes Training als Gesundheitsprävention (vgl. 7.4).

Nur ein ausgewogenes und stabiles Verhältnis dieser Bedingungen führt zu einem gelungenen Schulhundeeinsatz, der eine Bereicherung und Unterstützung aufgrund seiner positiven Effekte im Kontext Schule fördert und unterstützt.
Die positiven Effekte der Schulhundearbeit können sich nur dann zeigen, wenn der Schulhundeeinsatz geplant, strukturiert und reflektiert durchgeführt wird. Unabdingbar ist eine weitere Professionalisierung.

8 Praxisteil: Hundegestützte Intervention im Rahmen einer Unterrichtsreihe

Im folgenden Praxisteil erwerben die Schüler:innen grundlegende Kenntnisse über die Schulhund-Regeln sowie den angemessenen Umgang mit dem Hund. Dies ist eine der zentralen Voraussetzungen dafür, dass die positiven Effekte der hundegestützten Pädagogik überhaupt wirksam werden können. Zunächst werden die schulischen Rahmenbedingungen und die Zusammensetzung der Lerngruppe beschrieben. Da die Planung und Durchführung der Unterrichtsreihe in besonderem Maße auf die individuellen Bedarfe der Schüler:innen abgestimmt werden müssen, erfolgt anschließend eine differenzierte Beschreibung der einzelnen Lernenden. Daran schließt sich eine ausführliche Darstellung der konzipierten Unterrichtsreihe an. Den Abschluss bildet eine Reflexion über die Durchführung, den Verlauf sowie die erzielten Ergebnisse.

8.1 Rahmenbedingungen

Die nachfolgenden Ausführungen beschreiben die Schule sowie die Zusammensetzung der Lerngruppe, in der die Unterrichtsreihe durchgeführt wurde.

8.1.1 Die Schule

Die -------Schule in W. ist eine Waldorf-Förderschule mit dem Schwerpunkt der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Beeinträchtigung. Ihr pädagogisches Konzept orientiert sich an den Grundsätzen der anthroposophischen Heilpädagogik sowie am Lehrplan der Waldorfschulen. Zunächst wurde sie 1972 mit wenigen Klassen gegründet und im Verlauf der ersten Jahre auf zwölf Klassen erweitert (vgl. Quelle 8). Aktuell besuchen 119 Schüler:innen die --------Schule. Sie werden von insgesamt 33 Lehrkräften unterrichtet. Die einzelnen Klassen setzen sich aus etwa 9 bis 12 Schüler:innen zusammen, was eine individuelle Förderung in einer überschaubaren Lernumgebung ermöglicht (vgl. Kapitel 7.3.2). Zur Unterstützung der Schüler:innen sowie der Lehrkräfte, sind in den Klassen und Werkgruppen Inklusionskräfte, Praktikan:tinnen sowie Bundesfreiwilligendienstleistende tätig.

Der Unterricht an der --------Schule findet von Montag bis Donnerstag in der Zeit von 8:30 bis 15.30 Uhr statt. Zwischen 08:00 und 08:30 Uhr kommen die Schüler:innen in der Schule an. Am Freitag endet der Schultag bereits um 12.15 Uhr. Im Rahmen des Ganztagskonzepts nehmen die Schüler:innen in ihren Klassen oder Werkgruppen gemeinsam eine Mittagsmahlzeit ein. In den ersten acht Schuljahren bleiben die Schüler:innen in einer festen Klassengemeinschaft, die von zwei Klassenlehrkräften begleitet wird. Ab der neunten Klasse ändert sich die Struktur. Während vormittags die Schüler:innen weiterhin im Klassenverband unterrichtet werden, arbeiten sie ab dem Frühstück in verschiedenen, altersgemischten Werkgruppen der Schule. In den drei Jahren bis zum Abschluss erhalten die Schüler:innen die Gelegenheit, unterschiedliche Tätigkeitsbereiche kennenzulernen und herauszufinden, welche Arbeit ihnen besonders liegt. Dies dient auch als Vorbereitung auf eine mögliche berufliche Perspektive in einer Einrichtung für Menschen mit Beeinträchtigungen.
Die --------Schule bietet ein vielseitiges Werkgruppenangebot, das unter anderem eine Schmiede, eine Hauswirtschaftsgruppe, eine Kerzenwerkstatt, eine Schreinerei, den Gartenbau, eine Kunstgruppe sowie eine Textilgruppe umfasst.

8.1.2 Die Lerngruppe

Die Unterrichtsreihe zum Thema Schulhund wird in der siebten Klasse der -------- Schule W. durchgeführt. Die Lerngruppe[23] [24] besteht aus acht Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Die Schüler:innen sind zwischen 13 und 14 Jahre alt. Ein hoher Anteil stammt aus Familien mit Migrationshintergrund. Drei der Schüler:innen werden zusätzlich von Inklusionskräften begleitet (vgl. Kapitel 8.1.3).
In der Klassengemeinschaft treten regelmäßig Konflikte unter den Schüler:innen auf, die sich sowohl verbal als auch körperlich äußern können. Die Dynamik innerhalb der Gruppe ist von verschiedenen Faktoren geprägt, darunter Provokationen und herausforderndes Verhalten, was zu einer schnellen Eskalation führen kann. Eine kontinuierliche Begleitung durch Lehr- und Inklusionskräfte ist daher essenziel,

[23] Die Beschreibung der Lerngruppe basiert auf den Beobachtungen der Autorin dieser Masterarbeit sowie auf dem Austausch mit den aktuell zuständigen und ehemaligen Klassenlehrkräften.
[24] Die Beschreibung der Lerngruppe erfolgt in anonymisierter Form.

sowohl zur Deeskalation in Konfliktsituationen als auch zur Förderung eines respektvollen und konstruktiven Miteinanders.

Ein Teil der Schüler:innen befindet sich bereits in der Pubertät oder steht an deren Schwelle. Diese Lebensphase ist von vielfältigen körperlichen und emotionalen Veränderungen geprägt, die mitunter auch Verunsicherung auslösen können.

Die Schüler:innen zeigen eine ausgeprägte Neugier und nehmen sowohl neue Impulse als auch bereits bekannte Unterrichtsinhalte auf. Ihre aktive Beteiligung am Unterricht ist dabei deutlich spürbar, wobei einige von ihnen mit großer Begeisterung agieren. Dies führt gelegentlich dazu, dass es ihnen schwerfällt, abzuwarten und anderen den Vortritt zu lassen.

Besonders wohl fühlen die Schüler:innen sich, wenn sie vor der Klasse stehen, sei es beim Schreiben an die Tafel oder beim Darstellen von Rollenspielen. Bewegung ist für viele von großer Bedeutung, und insbesondere der Sportunterricht nimmt einen wichtigen Stellenwert ein. Die Klassengemeinschaft ist zudem dadurch gekennzeichnet, dass einige Schüler:innen nur eingeschränkt kommunizieren. Manche verfügen über einen geringen aktiven Wortschatz oder können sich nur schwer verständlich machen, was besondere pädagogische Unterstützung erfordert.

Ein fest verankertes Ritual in der Klasse ist die morgendliche Erzählrunde, die sowohl den Schüler:innen als auch den Erwachsenen die Gelegenheit bietet, ungestört etwas mitzuteilen. Dabei hält die jeweils sprechende Person einen Stab in der Hand, der erst weitergereicht wird, wenn sie ihr Anliegen beendet hat.

Viele Schüler:innen zeigen in dieser Runde großes Interesse an den Erzählungen der anderen und achten darauf die festgelegte Reihenfolge einzuhalten, indem sie geduldig warten, bis sie selbst an der Reihe sind. Dieses Ritual stärkt das Gemeinschaftsgefühl und gibt den Teilnehmenden Raum, ihre Gedanken und Erlebnisse zu teilen. Es fördert das Bewusstsein für die Bedürfnisse anderer und hinterlässt ein Gefühl der Zufriedenheit sowie gegenseitiger Wahrnehmung.

In der Klasse wird zudem gebärdenunterstützend kommuniziert (Der Kestner-DGS)[25], was insbesondere den Schüler:innen zugutekommt, die in ihrer verbalen Ausdrucksfähigkeit eingeschränkt sind. Auf diese Weise erhalten auch sie die Möglichkeit, sich aktiv an der Erzählrunde zu beteiligen und ihre Gedanken mitzuteilen.

[25] DGS-Deutsche Gebärdensprache- „Der Kestner-DGS“ App

Die Lerngruppe ist durch eine große Heterogenität gekennzeichnet. Die Spannweite der kognitiven, sprachlichen, motorischen und sozio-emotionalen Fähigkeiten ist breit gefächert. Um eine zielgerichtete, individuelle Förderung zu ermöglichen, ist eine genaue Betrachtung der einzelnen Schüler:innen erforderlich. Sie bildet zugleich die Grundlage für die Unterrichtsplanung (vgl. Kapitel 6.2)

Alessio

Alessio ist 12;9 Jahre alt und hat Trisomie 21. Er verfügt über ein gutes Sprachverständnis, zeigt jedoch in der aktiven sprachlichen Ausdrucksfähigkeit deutliche Einschränkungen. Seine verbalen Äußerungen bestehen aus einzelnen Silben oder kurzen Wörtern, die aufgrund seiner schnellen und häufig undeutlichen Aussprache schwer verständlich sind.

Ein auffälliger Bewegungsdrang prägt sein Verhalten im Schulalltag. Alessio fällt es schwer, zwischen Aktivität und Ruhe zu wechseln. Dabei kommt es nicht selten vor, dass er andere Kinder im Vorbeigehen anstößt. Dies geschieht teils unbeabsichtigt, teils auch gezielt.

Sein emotionales Erleben ist instabil und durch schnelle Stimmungsschwankungen gekennzeichnet, die vermutlich durch belastende Faktoren im familiären Umfeld zusätzlich verstärkt werden. Alessio reagiert sehr feinfühlig auf die emotionale Atmosphäre in seiner Umgebung. Häufig übernimmt er unbewusst die Stimmungslage seiner Mitschüler:innen, was sich in plötzlichen Gefühlsausbrüchen wie Weinen oder Wut äußern kann.

Grundsätzlich versteht Alessio Aufgabenstellungen gut, benötigt jedoch bei der Umsetzung gezielte Unterstützung. Ohne strukturierende Hilfestellung fällt es ihm schwer, mit einer Aufgabe zu beginnen oder sie eigenständig fortzusetzen. Seine Aufmerksamkeitsspanne ist begrenzt, ebenso wie seine Ausdauer. Um ihn zum Arbeiten zu motivieren, ist in vielen Fällen eine extrinsische Anregung notwendig.

Visualisierungen wie Symbole, Bilder oder Modelle unterstützen sein Verständnis und können erfolgreich zur Strukturierung von Lerninhalten eingesetzt werden. In Arbeitsphasen, in denen er auf einem Stuhl sitzen soll, benötigt Alessio häufig eine erwachsene Bezugsperson in unmittelbarer Nähe. Andernfalls neigt er dazu, sich zu entfernen oder nicht mit der Arbeit zu beginnen.

Motorisch bringt Alessio gute Fähigkeiten mit, die sich insbesondere bei gestalterischen oder handlungsorientierten Aufgaben zeigen. In solchen Situationen arbeitet er mit Interesse, ist aktiv beteiligt und bringt kreative Ideen ein.
Im Kontakt mit dem Schulhund zeigt Alessio ein impulsives Verhalten. Er nähert sich dem Hund oft stürmisch und ohne die nötige Distanz.

Anidio

Anidio ist 13;1 Jahre alt und weist eine komplexe Entwicklungsstörung auf. Obwohl er grundsätzlich über eine aktive Sprachfähigkeit verfügt, nutzt er diese nur selten. Sein aktiver Wortschatz und sein Sprachverständnis lassen sich daher schwer einschätzen. Vereinzelt überrascht er mit klaren, passenden Aussagen, wie beispielsweise mit einer spontanen Frage nach dem Schulhund, gerichtet an die Lehrkraft auf dem Flur: „Wo ist Finley?“ Solche zielgerichteten sprachlichen Äußerungen sind jedoch im Schulalltag die Ausnahme.
Häufig reagiert Anidio auf Aufforderungen oder Angebote mit einem deutlichen „Nein“, wodurch er sich in vielen Situationen vom Unterricht oder anderen Aktivitäten abgrenzt. Dennoch gibt es Hinweise darauf, dass er seine Umgebung sehr bewusst wahrnimmt. So kommentierte er nach einer längeren Phase des Schweigens zum Beispiel: „Heute gibt´s Kaffee, Toast und Ei.“ Solche Aussagen deuten darauf hin, dass er deutlich mehr mitbekommt, als er sprachlich zum Ausdruck bringt.
Soziale Kontakte zu seinen Mitschüler:innen sucht Anidio eher selten. Er sucht insgesamt wenig Anschluss und bevorzugt es, sich im Klassenraum feste Orte zu wählen. Meistens steht er während des Unterrichts etwas abseits und wiegt dabei seinen Körper leicht vor und zurück. Zu den Mahlzeiten setzt er sich an den Tisch, ansonsten nimmt er häufig eine Position in der Nähe zur Tür ein. Von dort aus beobachtet er stehend das Geschehen im Klassenraum. Ob sich daraus ein echtes Interesse ableiten lässt, ist jedoch schwer zu beurteilen, da seine Mimik kaum Rückschlüsse auf seine emotionale Beteiligung zulässt.
Anidio kann einfache Anweisungen meist verstehen, vor allem dann, wenn sie in kurzen, klaren Sätzen formuliert oder durch Zeigen und Vormachen unterstützt werden. Wenn er aufgefordert wird sich zu beteiligen, lehnt er dies meistens ab.
Seine verbale Kommunikation scheint Anidio vor allem dann einzusetzen, wenn er es selbst für sinnvoll oder notwendig hält, weniger auf Aufforderung hin.

Es bleibt unklar, in welchem Umfang Anidio den Unterrichtsinhalten folgen kann und welche sprachlichen oder kognitiven Faktoren ihn dabei einschränken. Auch ist nicht genau bekannt, welche Sprachen in seinem häuslichen Umfeld gesprochen werden. Hinweise auf Türkisch und Serbisch liegen vor, was möglicherweise ebenfalls Einfluss auf sein Sprachverständnis hat.

Anidio zeigt sich im Schulalltag überwiegend ruhig, freundlich und ausgeglichen. In Situationen, in denen er überfordert ist oder eine Aufgabe nicht versteht, zieht er sich zurück oder verweigert die Mitarbeit, ohne dabei auffällig emotional zu reagieren. Insgesamt nimmt er am Unterricht eher beobachtend teil.

Im Umgang mit dem Schulhund reagiert Anidio zurückhaltend. In seiner Körpersprache ist eine gewisse Unsicherheit erkennbar, teilweise zeigt er deutliche Angst, wenn sich der Schulhund nähert.

Dilio

Dilio ist 12;3 Jahre alt und hat eine Autismus-Spektrum-Störung (ASS). Während des gesamten Schultages wird er von einem Inklusionsassistenten begleitet, der ihn bereits seit zwei Jahren kontinuierlich unterstützt. Die stabile und vertrauensvolle Bezugsperson bietet Dilio spürbare Sicherheit und Orientierung im Schulalltag.

An Tagen, an denen die vertraute Begleitung fehlt, zeigt Dilio deutlich herausforderndes Verhalten. Er bewegt sich ruhelos durch den Klassenraum, wirft Gegenstände umher oder zieht Erwachsene impulsiv mit sich mit, ohne dabei ein klares Ziel zu verfolgen. In solchen Situationen wirkt er orientierungslos und stark verunsichert.

Dilio kommuniziert nicht verbal, verfügt jedoch über ein gutes passives Sprachverständnis. Besonders ansprechbar ist er in Unterrichtseinheiten mit musikalischen oder bewegungsorientierten Inhalten. In solchen Momenten zeigt er durch Mimik und Körpersprache deutliches Interesse, lächelt und nimmt als aufmerksamer Beobachter aktiv am Geschehen teil.

Seine kognitiven Leistungen sind stark abhängig von seinem momentanen Konzentrationsvermögen und seinem emotionalen Zustand. Grundsätzlich kann er Aufgabenstellungen erfassen, benötigt jedoch umfassende Unterstützung bei deren Umsetzung. Visuelle Hilfen wie Symbole und Bilder versteht er gut und kann sie im Unterrichtsalltag einordnen.

Dilio zeigt eine sehr geringe Ausdauer bei strukturierten Arbeitsphasen. Seine Konzentration hält meist nur über kurze Zeiträume an. Deutlich länger und engagierter beteiligt er sich hingegen an Angeboten mit rhythmischen, musikalischen oder bewegungsbezogenen Elementen, bei denen er mit mehr Ausdauer und Freude dabei ist.

Hamir

Hamir ist 12;4 Jahre alt und hat Trisomie 21. Aufgrund einer Schwerhörigkeit trägt er Hörgeräte. In den vergangenen beiden Schuljahren hat sich seine soziale Entwicklung deutlich positiv verändert, auch im sprachlichen Bereich sind große Fortschritte zu beobachten. Sein Wortschatz hat sich erweitert, und seine Aussprache ist besser verständlich geworden. Diese sprachliche Weiterentwicklung scheint einen direkten Einfluss auf sein Verhalten zu haben. Sein zuvor auftretendes aggressives Verhalten hat spürbar abgenommen.

Hamir ist es wichtig, sich verbal ausdrücken zu können, um seine Bedürfnisse, Gedanken und Gefühle mitzuteilen. Besonders gerne nutzt er die Erzählrunde am Morgen, um der Klassengemeinschaft seine Gedanken mitzuteilen. Dabei zeigt er ein bemerkenswertes Maß an Empathie und nimmt auch die Perspektive anderer wahr. So äußerte er beispielsweise seine Sorge, dass eine Lehrkraft ihren Arzttermin verpassen könnte, weil ein Kollege erkrankt ist.

Hamirs motorische Fähigkeiten sind eingeschränkt, was sich im Schulalltag bemerkbar macht. Gleichzeitig ist seine aktive sprachliche Ausdrucksfähigkeit begrenzt. Vieles von dem, was er mitzuteilen versucht, bleibt schwer verständlich. Er versteht jedoch einige Gebärden aus der unterstützten Kommunikation, die in der Klasse verwendet werden, und nutzt diese auch selbst in einzelnen Situationen.

Hamirs emotionaler Zustand steht in engem Zusammenhang mit seinen sprachlichen Möglichkeiten. Wenn er sich nicht verstanden fühlt oder sich nicht ausdrücken kann, reagiert er schnell frustriert. Gleichzeitig nimmt er feinfühlig die emotionale Atmosphäre seiner Umgebung wahr und ist von ihr leicht beeinflussbar.

Das Verständnis von Arbeitsaufträgen fällt ihm nicht immer leicht. Hat er jedoch Interesse an einem Thema gefunden und ist der Zugang gut auf ihn abgestimmt, kann er sich konzentriert und mit Ausdauer einbringen. Besonders motiviert ist er bei musikalischen, rhythmischen und bewegungsorientierten Unterrichtselementen, an denen er mit viel Freude teilnimmt. In einzelnen Situationen kann es jedoch auch zu

Rückzug oder Verweigerung kommen, insbesondere wenn er sich überfordert fühlt oder die Situation als unklar erlebt.
In der Begegnung mit dem Schulhund verhält sich Hamir vorsichtig und zurückhaltend, wobei er dem Hund mit einer Mischung aus Neugier und Distanz begegnet.

Jonas

Jonas ist 12;7 Jahre alt. Bei ihm wurde eine Entwicklungsstörung diagnostiziert, zusätzlich besteht eine Dyspraxie[26] im Bereich der Hände. Dies führt dazu, dass ihm feinmotorische Bewegungen, wie das gezielte Strecken der Finger oder das Greifen von Gegenständen, schwerfallen.
Trotz dieser Einschränkungen zeigt Jonas eine hohe Motivation im Unterricht. Er bringt sich mit großer Freude in unterschiedliche Unterrichtsteile ein, insbesondere verbal. In den vergangenen Jahren haben sich seine Kommunikations- und Artikulationsfähigkeiten deutlich verbessert, sodass er sich mittlerweile wesentlich klarer und umfassender ausdrücken kann.
Jonas richtet seine Aufmerksamkeit vor allem auf die anwesenden Erwachsenen. Kontakte zu Mitschüler:innen bleiben hingegen eher oberflächlich. Er hat ein starkes Bedürfnis, wahrgenommen zu werden und sucht kontinuierlich den Austausch mit erwachsenen Bezugspersonen. Dabei spricht er nahezu ununterbrochen, stellt Fragen, erzählt von Erlebnissen und wiederholt sich häufig in seinen Mitteilungen.
In der Kontaktaufnahme kann Jonas sehr direkt und mitunter aufdringlich sein. Er unterbricht Gespräche, wechselt wiederholt zwischen den Erwachsenen im Raum und zeigt wenig Gespür für Gesprächsregeln oder angemessene Gesprächspausen. Dieses Verhalten zeigt sich auch im Unterricht, wo er sich sehr aktiv verbal beteiligt. Dabei erinnert er sich gut an bereits behandelte Themen, kann Inhalte wiedergeben und inhaltliche Zusammenhänge herstellen.
Jonas versteht Arbeitsaufträge in der Regel gut und setzt diese weitgehend selbständig um. Auch neue Symbole, Bilder und Modelle kann er schnell erfassen, zuordnen und mit bekannten Inhalten verknüpfen.
Bei Jonas kommt es häufig vor, dass er in Situationen, in denen er direkt angesprochen oder aufgefordert wird aktiv mitzumachen, mit einem plötzlichen inneren Rückzug reagiert. In solchen Momenten erstarrt er regelecht, vermeidet

[26] Dyspraxie meint eine Koordinationsstörung.

Blickkontakt und kann nicht antworten. Erst nach einiger Zeit entspannt er sich wieder.
Insgesamt zeigt Jonas ein impulsives Verhalten, sowohl im verbalen Ausdruck als auch in seinem Umgang mit räumlicher Nähe zu Erwachsenen. Es fällt ihm schwer sich zurückzunehmen, wenn andere Schüler:innen an der Reihe sind, insbesondere bei Wortmeldungen oder Gruppenaktivitäten.
Dieses impulsive Verhalten zeigt sich auch im Umgang mit Hunden. Auf Spaziergängen steuert Jonas häufig direkt auf fremde Hunde zu, unabhängig davon, ob ihm das Tier oder dessen Besitzer vertraut ist. Er möchte die Hunde spontan anfassen, ohne deren Reaktion abzuwarten oder die Situation richtig einzuschätzen. Dabei überschreitet er oft die nötige körperliche Distanz, was in der Vergangenheit wiederholt zu Irritationen bei Hundebesitzer:innen geführt hat, insbesondere dann, wenn ihn die begleitenden Erwachsenen nicht rechtzeitig bremsen konnten.

Thea

Thea ist 12;5 Jahre alt und besucht seit der vierten Klasse die --------Schule. Zuvor war sie an einer Grundschule des gemeinsamen Lernens eingeschult, an der Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden. Bei Thea liegt eine allgemeine Entwicklungsverzögerung in Verbindung mit einer Sprachentwicklungsstörung vor. Sie hat ein großes Bedürfnis sich mitzuteilen, ist jedoch in ihrer aktiven Kommunikation, durch einen geringen Wortschatz, eingeschränkt.
Thea ist eine freundliche und offene Schülerin, die sich leicht für neue Themen begeistern lässt. Gleichzeitig zeigt sie eine ausgeprägte innere Unruhe. Eine klare Tagesstruktur und ein verlässlicher Rahmen sind für sie hilfreich, um sich im Schulalltag gut zurechtfinden zu können. Im sozialen Miteinander sucht sie den Kontakt zu ihren Mitschüler:innen ebenso wie zu den Erwachsenen in ihrer Umgebung. Dabei zeigt sie sich meistens fröhlich und zugewandt. In Gruppensituationen übernimmt sie gerne eine führende Rolle, was gelegentlich zu Konflikten führen kann. Solche Situationen überfordern sie mitunter emotional und machen sie traurig.
Im Unterricht ist Thea schnell von äußeren Reizen ablenkbar. Wird sie jedoch gezielt angesprochen und aktiv in das Unterrichtsgeschehen mit einbezogen, kann sie sich gut einfinden und beteiligt sich mit Engagement. Die Erzählrunde am Morgen nutzt

sie besonders gerne, um von ihrer Familie oder Erlebnissen in der Freizeit zu berichten. Dabei zeigt sie oft eine ausgeprägte Fantasie und eine lebendige Erzählweise.
Arbeitsaufträge versteht Thea in der Regel gut und kann diese mit Unterstützung umsetzen. Neue Inhalte erfasst sie schnell. Symbole, Bilder und Modelle kann sie problemlos einordnen und mit vorhandenem Wissen verknüpfen. Ihre Wortmeldungen sind durch die Sprachentwicklungsverzögerung eingeschränkt. An Unterrichtsphasen, die viel Bewegung beinhalten, zeigt Thea viel Freude und bringt sich gerne aktiv ein. Insgesamt arbeitet sie ausdauernd mit und zeigt in vielen Situationen eine hohe Bereitschaft, sich am Unterricht zu beteiligen.

Viola

Viola ist 13;11 Jahre alt. Sie hat eine Autismus-Spektrum-Störung (ASS) sowie eine schwer einstellbare Epilepsie, die sich sowohl tagsüber als auch nachts durch unterschiedlich starke Anfälle bemerkbar macht. Durch die häufig unterbrochenen Nächte wirkt sie im Schulalltag oftmals müde und erschöpft. Ihr allgemeiner Gesundheitszustand ist schwankend, was sich deutlich auf ihre Leistungsfähigkeit und ihr Verhalten auswirkt.
Die Teilnahme am Unterricht fällt Viola nicht immer leicht. In stabileren Phasen gelingt es ihr, sich aktiv einzubringen, insbesondere wenn sie sich für ein Thema interessiert. In Zeiten erhöhter körperlicher Belastung hingegen ist es kaum möglich, Erwartungen oder Anforderungen an sie zu richten. In solchen Momenten reagiert sie teils mit lauten verbalen Ausbrüchen oder Wut, was sich in lautem Schreien oder vollständiger Verweigerung äußern kann.
Viola verfügt über ein gutes Sprachverständnis und kann sich verbal mit kurzen, klaren Sätzen mitteilen. Ihre Bereitschaft zur Mitarbeit hängt stark von ihrer momentanen Stimmung sowie ihrer Motivation ab. Unterrichtsinhalte, die sie nicht interessieren, lehnt sie häufig ab und verweigert ihre aktive Teilnahme. Arbeitsaufträge versteht sie in der Regel gut, benötigt bei der Umsetzung jedoch meist gezielte Unterstützung.
Während des Unterrichts sitzt Viola häufig etwas abseits, beobachtet das Geschehen und wirkt dabei oft schläfrig. Nicht selten legt sie den Kopf ab oder äußert, dass sie schlafen möchte. Wird sie in solchen Momenten aufgefordert, sich am Unterricht zu

beteiligen, kann es zu impulsiven Reaktionen kommen, darunter auch lautstarke Äußerungen oder Rückzug.

Viola wird durch eine Inklusionsassistentin begleitet, die sie im Schulalltag zuverlässig unterstützt. Diese konstante Betreuung ermöglicht ihr mehr Orientierung und hat dazu beigetragen, dass sie sich in bestimmten Situationen häufiger in den Unterricht einbringt.

Im sozialen Miteinander kann Viola Kontakt zu ihren Mitschüler:innen aufnehmen. Dabei zeigt sie jedoch ein stark kontrollierendes Verhalten. Ihr eigener Sitzplatz sowie Materialien, die sie nutzt oder genutzt hat, sind ihr sehr wichtig. Es fällt ihr schwer zu akzeptieren, dass andere Personen diese Gegenstände verwenden wollen.

Ihre emotionale Stabilität ist stark schwankend. Auf Phasen fröhlicher Aktivität können plötzliche, intensive Wutausbrüche folgen, in denen sie laut schreit und sich kaum beruhigen lässt. Auch im Umgang mit gesetzten Grenzen zeigt sie häufig Schwierigkeiten in der Akzeptanz.

In der Begegnung mit dem Schulhund zeigt Viola überwiegend ein impulsives Verhalten. Sie nähert sich dem Hund oft sehr stürmisch und versucht, ihn spontan anzufassen. Daher ist in solchen Situationen eine enge Begleitung durch eine erwachsene Person notwendig.

Yasir

Yasir ist 12;5 Jahre alt und hat eine stark ausgeprägte Autismus-Spektrum-Störung (ASS). Im Schulalltag ist es für ihn besonders wichtig, dass Angebote gemacht werden, die keinen unmittelbaren Leistungsdruck auf ihn ausüben. Nur in seltenen Momenten beteiligt er sich aktiv am Unterricht. Dies hängt stark von seiner aktuellen Befindlichkeit ab, die häufig wechselt.

Yasir kommuniziert nicht durch aktive Sprache, sondern äußert sich über Lautieren, häufig auch durch lautes Schreien. Auf diese Weise signalisiert er seine Bedürfnisse oder reagiert auf Reize in seiner Umgebung. Sein passives Sprachverständnis ist jedoch gut entwickelt.

Längeres Sitzen ist für Yasir kaum möglich. Er steht häufig auf, bewegt sich im Klassenraum oder verlässt diesen gemeinsam mit seiner Inklusionsassistentin. Diese begleiteten Pausen außerhalb des Klassenraums sind für seine Teilhabe am

Schulalltag von großer Bedeutung. Yasir benötigt über den gesamten Schultag hinweg die Möglichkeit, seinem ausgeprägten Bewegungsdrang nachzukommen.
Zu Mitschüler:innen knüpft Yasir nur gelegentlich soziale Kontakte, auch anderen Erwachsenen begegnet er eher distanziert. Eine konstante und vertrauensvolle Beziehung besteht jedoch zu seiner Inklusionsassistentin, die Yasir im Schulalltag Halt und emotionale Sicherheit vermittelt.
Yasir zeigt in bestimmten Momenten deutliches Interesse an sprachlich gestalteten Unterrichtsinhalten, besonders an rhythmisch gesprochenen Gedichten. In solchen Situationen sucht er kurz Blickkontakt und hört konzentriert zu. Musik hat eine besondere Wirkung auf Yasir. Während des morgendlichen Musizierens zeigt er eine hohe Aufmerksamkeit. An rhythmischen Bewegungsangeboten, wie beispielsweise Tänzen, beteiligt er sich mit sichtbarer Freude.
Seine kognitiven Fähigkeiten lassen sich schwer einschätzen. Sie scheinen stark abhängig zu sein von seiner Tagesform, seinem Interesse am Thema und seiner emotionalen Verfassung. Es bleibt häufig unklar, ob er Arbeitsaufträge verstanden hat oder inwieweit er in der Lage ist vorhandenes Wissen abzurufen.

8.1.3 Der Schulhund Finley und das Mensch-Hund-Team

Der Schulhund Finley (siehe Kapitel 11.1, Anhang A ; Kapitel 11.2, Anhang B) ist ein vier Jahre alter Zwergpudel, der mit seinem freundlichen und offenen Wesen für den Einsatz als Schulhund sehr geeignet ist (vgl. Kapitel 7.2.1). Er ist durch eine spezielle Ausbildung qualifiziert und seit mehreren Jahren als Schulhund an der -------Schule in W. im Einsatz (vgl. Kapitel 7.2.2). Finley ist grundsätzlich gesund und wird regelmäßig tiermedizinisch untersucht (vgl. Kapitel 7.1.2). Alle erforderlichen Gesundheits- und Hygienemaßnahmen, die rechtlichen Aspekte, organisatorische Voraussetzungen und die Tierschutzbestimmungen werden angemessen berücksichtigt (vgl. Kapitel 7.1.1; Kapitel 7.1.2; Kapitel 7.1.3).
Gemeinsam mit seiner Bezugsperson, einer erfahrenen Lehrkraft (vgl. Kapitel 7.3), bildet Finley ein eingespieltes Mensch-Hund-Team, das auf einem vertrauensvollen Miteinander beruht. Als vollwertiges Familienmitglied begleitet Finley nicht nur den Schulalltag, sondern auch das private Leben seiner Bezugsperson (vgl. Kapitel 7.1.3). Finley zeigt ein besonders einfühlsames und entspanntes Verhalten im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern (vgl. Kapitel 7.2.1). Er ist gerne in ihrer

Nähe und beteiligt sich motiviert an spielerischen und handlungsorientierten Angeboten, wie dem Ausüben einfacher Tricks. Dabei erlebt er die direkte Interaktion mit den Schüler:innen als positiv und lässt sich gerne für gemeinsame Aktivitäten begeistern. Gleichzeitig zeigt er ein sicheres Ruheverhalten. Auf seine Decke oder in seine Box zieht er sich, wenn er Ruhe benötigt, selbständig zurück und kann über längere Zeiträume dort entspannt schlafen (vgl. Kapitel 7.4.3).

Die Ausbildung zum Schulhund erfolgte im Rahmen einer gezielten Qualifikation für Mensch-Hund-Teams. Während dieser Ausbildung wurden sowohl der Hund als auch die Lehrkraft intensiv auf die besonderen Anforderungen der hundegestützten Arbeit im schulischen Kontext vorbereitet, begleitet und angeleitet. Diese fundierte und qualitativ hochwertige Vorbereitung bildet eine tragende Grundlage dafür, dass Finley sich sicher, entspannt und zuverlässig im Schulalltag bewegt und seine positive Wirkung entfalten kann. Auch nach Abschluss der Ausbildung besteht weiterhin eine fachliche Begleitung durch die Trainerin, die als Ansprechpartnerin zur Verfügung steht und die kontinuierliche Weiterentwicklung des Mensch-Hund-Teams unterstützt (vgl. Kapitel 7.3.1).

Finleys verlässlicher Gehorsam ermöglicht einen flexiblen und zugleich sicheren Einsatz im Unterrichtsgeschehen. Die Lehrkraft kann sich uneingeschränkt auf die Bedürfnisse der Klasse konzentrieren, da Finley jederzeit ansprechbar und verlässlich im Gehorsam bleibt (vgl. Kapitel 7.3.1). Diese stabile und vertrauensvolle Zusammenarbeit im Mensch-Hund-Team schafft ein Fundament, auf dem hundegestützte Pädagogik wirksam und nachhaltig umgesetzt werden kann. Im Schulalltag zeigt Finley eine ausgeprägte Geräuschunempfindlichkeit sowie ein hohes Maß an Belastbarkeit. Lärm, Unruhe oder größere Gruppen verunsichern ihn nicht (vgl. Kapitel 7.2.1). Klare Regeln für den Kontakt, wie die vorherige Absprache mit der Lehrkraft vor dem Streicheln, gewährleisten seinen Schutz und fördern gleichzeitig ein bewusstes, achtsames Verhalten der Schüler:innen (vgl. Kapitel 7.4.2).

Ein wichtiger Baustein für das Gelingen hundegestützter Arbeit mit Finley ist die breite Unterstützung durch das gesamte schulische Umfeld. Von Beginn an wurde das Schulhund-Projekt vom Kollegium, allen weiteren Mitarbeitenden und den Eltern wohlwollend begleitet und aktiv mitgetragen (vgl. Kapitel 7.1.1). Die konsequente Einhaltung der Regeln im Umgang mit dem Schulhund sowie die durchweg positive Haltung aller Beteiligten tragen entscheidend dazu bei, dass Finley sich sicher und

geborgen fühlt und seine Wirkung im Schulleben voll entfalten kann (vgl. Kapitel 7.1.1). Für viele Schüler:innen ist Finley ein fester und bedeutungsvoller Bestandteil ihres Schulalltags. Auch im häuslichen Umfeld wird sein Einfluss sichtbar, wie Elternberichte über Gesprächsthemen zu Hause bestätigen. Finley erlebt die Schule als eine vertraute Umgebung, in der er sich sicher fühlt und seine natürliche, lebensfrohe Art entfalten kann (vgl. Kapitel 7.4.3). Diese Vertrautheit und das enge, verlässliche Zusammenspiel zwischen Hund und Lehrkraft bilden die Grundlage dafür, dass die positive Wirkung von Finley sich auf das emotionale und soziale Erleben der Schülerinnen und Schüler auswirken kann.

8.2 Planung der Unterrichtsreihe

Die folgende Unterrichtsplanung orientiert sich an den bereits beschriebenen Voraussetzungen sowie an der konkreten Zusammensetzung der Lerngruppe. Sie zeigt beispielhaft auf, wie die Schüler:innen behutsam an das Thema Schulhund herangeführt werden können. Die Unterrichtsreihe enthält aufeinander aufbauende Schritte, um die Schulhund-Regeln kennenzulernen, Sicherheit im Umgang mit dem Hund zu gewinnen und allmählich eine vertrauensvolle Beziehung zu ihm aufzubauen. In der Begegnung mit dem Schulhund stehen Achtsamkeit und Vertrauen im Vordergrund. Die Planung wurde so gestaltet, dass sie den individuellen Lernvoraussetzungen und Bedarfen der Schüler:innen gerecht wird, mit viel Raum für Wiederholung, Begegnung, Bewegung und Freude. Der Kontakt mit dem Schulhund ist dabei stets freiwillig. Die Schüler:innen entscheiden selbst, ob sie sich dem Hund annähern, mit ihm interagieren, oder ihn lieber aus der Distanz heraus beobachten möchten.

8.2.1 Sachanalyse

Während der Unterrichtsreihe werden neben der durchführenden Lehrkraft, die gleichzeitig die Autorin dieser Masterarbeit ist, auch die drei Inklusionskräfte der Klasse, die beiden zuständigen Klassenlehrkräfte sowie die acht Schüler:innen der Klasse anwesend sein. Ein zentraler Bestandteil der geplanten Unterrichtsreihe ist der achtsame und respektvolle Umgang mit dem Schulhund. Die Schüler:innen sollen wichtige Regeln im Kontakt mit dem Tier kennenlernen und ein Verständnis

dafür entwickeln, warum diese sowohl für das Wohlbefinden des Hundes als auch für ein gutes Miteinander in der Klasse unerlässlich sind. Der angemessene Umgang mit dem Schulhund fördert das soziale Miteinander und die Achtsamkeit im Klassengeschehen und eröffnet den Schüler:innen die Möglichkeit, einen feinfühligen Kontakt mit dem Tier zu erproben und zu entwickeln. Indem sie lernen, auf Körpersprache, Bedürfnisse und Reaktionen des Hundes sensibel zu achten, schulen sie zugleich ihr Einfühlungsvermögen und können dieses auch auf den zwischenmenschlichen Umgang, beispielsweise in der Klassengemeinschaft, übertragen (vgl. Kapitel 5.2.1).

Damit sie diese Kompetenzen im Umgang mit dem Hund entwickeln oder vertiefen können, ist es jedoch entscheidend, dass sie zunächst lernen, wie ein respektvoller und achtsamer Kontakt zum Hund gelingt. Dieser bewusste Umgang bildet die Grundlage für eine vertrauensvolle Beziehung zwischen den Schüler:innen und dem Hund. Eine Beziehung, die emotional bereichernd ist und zugleich die Voraussetzung dafür schafft, dass die positiven Effekte hundegestützter Pädagogik überhaupt wirksam werden können.

Zugleich erleben die Schüler:innen, wie die verantwortliche Lehrkraft mit dem Schulhund interagiert. Die Haltung der Lehrkraft dem Tier gegenüber, geprägt von Respekt, Klarheit und liebevoller Zuwendung, wird für die Schüler:innen beobachtbar und nachvollziehbar. Diese Vorbildfunktion trägt wesentlich dazu bei, dass sich auch in der Lerngruppe eine Atmosphäre der Achtsamkeit und des Vertrauens entwickeln kann.

Diese Aspekte stehen im engen Zusammenhang mit der zentralen Fragestellung dieser Arbeit, unter welchen Bedingungen hundegestützte Pädagogik ihre positiven Effekte auf die emotionale und kognitive Entwicklung von Schüler:innen im sonderpädagogischen Förderbereich Geistige Entwicklung entfalten kann.

Besonders sinnvoll erscheint der Einsatz dieser Unterrichtsreihe vor dem Hintergrund, dass die Schüler:innen dem Schulhund bereits seit längerer Zeit im Schulalltag begegnen, beispielsweise auf dem Flur, im Außengelände oder in Unterrichtssituationen mit Schüler:innen unterschiedlicher Klassenstufen. Eine vertiefte Einführung in die Regeln und angemessenes Verhalten im Kontakt mit dem Schulhund hat in dieser Klasse jedoch noch nicht stattgefunden. Innerhalb der Lerngruppe zeigen sich sehr unterschiedliche Reaktionen im Kontakt mit dem Hund. Einige Schüler:innen begegnen ihm mit großem Interesse und Offenheit, haben

jedoch noch Schwierigkeiten, Nähe und Distanz angemessen zu regulieren. So kommt es beispielsweise zu impulsiven Bewegungen, körperlicher Nähe oder plötzlichem Zugreifen. Dies sind Verhaltensweisen, die auch in anderen sozialen Kontexten zu beobachten sind. Andere Schüler:innen hingegen reagieren eher zögerlich oder mit deutlicher Zurückhaltung, manche zeigen ängstliche Reaktionen, wenn der Hund sich nähert (vgl. Kapitel 8.1.2). Daher ist es für diese Lerngruppe besonders bedeutsam, eine strukturierte und zugleich einfühlsame Unterrichtsreihe durchzuführen, die gezielt auf ihre individuellen Zugänge im Kontext mit dem Schulhund eingeht. So erhalten sie die Möglichkeit, in ihrem eigenen Tempo Sicherheit im Umgang mit dem Hund zu gewinnen und Vertrauen aufzubauen.

Die geplante Unterrichtsreihe wird von einer Lehrkraft durchgeführt, die gemeinsam mit ihrem ausgebildeten Schulhund als festes Mensch-Hund-Team arbeitet und für diesen Zeitraum begleitend in der Klasse tätig ist (siehe Kapitel 8.1.3).

Der Einstieg in das Thema erfolgt über die frei erfundene Geschichte „Milan und der Wolf“, die auf spielerische Weise die Abstammung des Hundes vom Wolf erzählt. Über die Vorstellungskraft, Emotion und erzählerisches Erleben, entsteht so ein erster Zugang zum Thema Hund. Begleitet wird die Geschichte durch das Lied „Ins Wasser fällt ein Stein“ (Text: Siebald, 1973; Melodie: Kaiser,1969), das täglich zu Beginn und am Ende des Unterrichts gesungen wird. Es dient den Schüler:innen als klare Einstimmung und Abschluss, schafft Orientierung und gibt der gesamten Unterrichtsreihe einen verlässlichen, wiederkehrenden Rahmen. Die Geschichte von „Milan und der Wolf“ befindet sich im Anhang dieser Arbeit (siehe Kapitel 11.2, Anhang B, Abbildung 22).

Im weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe sammeln die Schüler:innen vielfältige Erfahrungen mit dem Hund. Sie beobachten ihn aufmerksam, nehmen seine Körpersprache wahr, lernen, ihre Impulse zu steuern und bauen so Schritt für Schritt Vertrauen auf. Dabei erleben die Schüler:innen auch die fröhliche und offene Art des Hundes. Eine Stimmung, die sich oft positiv auf sie überträgt. Für manche Schüler:innen ist diese Art der Nähe etwas ganz Besonderes. Sie haben die Möglichkeit, den Hund in ihrem eigenen Tempo zu berühren, seine Wärme zu spüren und über die körperliche Begegnung Vertrauen aufzubauen. Gerade für Schüler:innen, die in sozialen Situationen manchmal sensibel auf Nähe reagieren, wie es im Autismus-Spektrum Bereich vorkommen kann, ist durch den ruhigen, nicht bewertenden Kontakt zum Hund eine neue, positive Berührungserfahrung möglich.

Solche Momente wirken oft beruhigend sowie verbindend und können einen wichtigen Beitrag zum emotionalen Erleben und zur Beziehungsfähigkeit leisten.
Die Auseinandersetzung mit dem Hund findet nicht nur kognitiv statt, sondern vor allem auf emotionaler und sinnlicher Ebene. Gerade für Schüler:innen im sonderpädagogischen Förderbereich Geistige Entwicklung sind solche ganzheitlichen Zugänge besonders wertvoll. Der Kontakt mit dem Tier eröffnet ihnen die Möglichkeit, Nähe, Achtsamkeit und Beziehung auf eine unmittelbare Weise zu erleben und so in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung gestärkt zu werden.

8.2.2 Unterrichtsplanung und zeitlicher Ablauf

Die Unterrichtsreihe startet am 28.10.2024 und erstreckt sich über einen Zeitraum von drei Wochen bis zum 15.11.2024. Geplant ist täglich eine Unterrichtseinheit im Umfang von 45 Minuten.
Die Gestaltung der Unterrichtseinheiten folgt dabei den konkreten pädagogischen Bedarfen der Lerngruppe und nimmt Bezug auf zentrale Merkmale guten Unterrichts im Sinne von Hilbert Meyer (vgl. Kapitel 8.2.3). Diese dienen als didaktischer Rahmen und unterstützen eine strukturierte und lernförderliche Gestaltung der Unterrichtsreihe.
Wie in der Sachanalyse bereits erläutert, steht die bewusste, respektvolle Begegnung mit dem Schulhund Finley im Zentrum der Unterrichtsreihe. Ziel ist es, über vielfältige, sinnlich-emotionale Begegnungssituationen einen Zugang zum Tier zu ermöglichen und grundlegende Verhaltensweisen dem Hund gegenüber zu entwickeln oder zu vertiefen.
Als erzählerischer Einstieg dient die frei erfundene Geschichte „Milan und der Wolf“, in der die Entwicklung vom Wolf zum heutigen Hund thematisiert wird. Sie weckt die Neugier der Schüler:innen und ermöglicht eine erste emotionale Annäherung an das Tier. Während des Erzählens werden verschiedene Materialien zur Veranschaulichung eingesetzt. So können die Schüler:innen beispielsweise einen Stein, der sowohl in der Geschichte als auch im gemeinsam gesungenen Lied eine Rolle spielt, in die Hand nehmen, Bilder zur Geschichte betrachten oder Hundefell erfühlen, das in einer kleinen Box bereitliegt. Diese sinnlichen Zugänge unterstützen das aktive Zuhören, fördern das Erleben sowie das Verstehen der Geschichte.

Begleitend dazu wird täglich zu Beginn und am Ende der Unterrichtseinheit das Lied „Ins Wasser fällt ein Stein“ gesungen (vgl. Siebald 1969). Das Lied wird von der Lehrkraft auf der Gitarre begleitet und bildet ein ritualisiertes Element, das zur Einstimmung beiträgt. Die wiederkehrende musikalische Struktur gibt den Schüler:innen Orientierung und unterstützt dadurch das Gefühl von Sicherheit im Unterrichtsablauf (vgl. Kapitel 7.4.2).
Im Mittelpunkt der Unterrichtseinheiten steht das schrittweise Einführen und festigen von insgesamt sechs Schulhund-Regeln, die den respektvollen Umgang mit dem Schulhund Finley sowie das soziale Miteinander in der Lerngruppe unterstützen. Die Schulhund-Regeln sind bewusst kurz und klar formuliert. Dadurch können sich die Schüler:innen diese gut einprägen und verbal sowie mit Gebärden, ausdrücken.

Die Schulhund-Regeln:

1. Ich bin zu Finley lieb.
2. Ich begrüße Finley von der Seite.
3. Finley kommt zu mir.
4. Finley darf gehen.
5. Finley bleibt auf dem Boden.
6. Ich bin leise.

Die Schulhund-Regeln und die dazugehörigen Abbildungen (vgl. Anhang B) wurden in Anlehnung von Heyer / Kloke übernommen und für den Einsatz in dieser Unterrichtsreihe leicht angepasst (vgl. Schäfer / Schönhofen 2019 S. 24).

Zu jeder Schulhund-Regel werden entsprechende Gebärden (Der Kestner-DGS) eingeübt.[27]

1. Ich bin zu Finley lieb
Gebärde für „Ich“: Mit dem Zeigefinger auf sich zeigen.
Gebärde für „Finley“: Gebogene Handflächen vor den Oberkörper halten.
Gebärde für „lieb“: Mit der Hand über die eigene Wange streicheln.

[27] Die Auswahl der Gebärden orientiert sich zum Teil an der Darstellung in „Der Kestner-DGS“ App und an den Abbildungen von Heyer/Kloke

2. Ich begrüße Finley von der Seite

Gebärde für „Ich“: Mit dem Zeigefinger auf sich zeigen.
Gebärde für „Finley“: Gebogene Handflächen vor den Oberkörper halten.
Gebärde für „von der Seite“: Mit der Hand einen Bogen zeigen.

3. Finley kommt zu mir

Gebärde für „Finley“: Gebogene Handflächen vor den Oberkörper halten.
Gebärde für „kommt zu mir“: Beide Hände zum Oberkörper führen.

4. Finley darf gehen

Gebärde für „Finley“: Gebogene Handflächen vor den Oberkörper halten.
Gebärde für „darf gehen“: Eine Hand vom Körper weg nach vorne bewegen.

5. Finley bleibt auf dem Boden

Gebärde für „Finley“: Gebogene Handflächen vor den Oberkörper halten.
Gebärde für „bleibt auf dem Boden“: Beide Hände nach unten Richtung Boden bewegen.

6. Ich bin leise

Gebärde für „Ich“: Mit dem Zeigefinger auf sich zeigen.
Gebärde für „bin leise“: Den Zeigefinger auf den Mund legen.

Zur Veranschaulichung dienen Bildkarten mit einfachen Motiven, die gemeinsam im Unterricht betrachtet, benannt und mit den entsprechenden Gebärden der deutschen Gebärdensprache ergänzt werden. Jede Schulhund-Regel steht exemplarisch für ein bestimmtes Verhalten im Kontakt mit dem Hund:

„Ich bin zu Finley lieb“

bedeutet beispielsweise, dass Finley nicht einfach gestreichelt wird, sondern zuvor die Lehrkraft um Erlaubnis gefragt wird. Die Schüler:innen lernen, dass sie zunächst nur mit den Augen auf Finley schauen, die Hände bei sich behalten und sie Abstand zu Finley halten.

„Ich begrüße Finley von der Seite“

steht für eine respektvolle, körpersprachlich angemessene Annäherung. Die Schüler:innen lernen, dass sie nicht direkt auf Finley zugehen, sondern einen Bogen um ihn herum machen. „So fühlt Finley sich wohl.“

„Finley kommt zu mir“

lehrt das abwarten, bis Finley von sich aus Nähe sucht. Die Schüler:innen lernen, dass sie die zuständige Lehrkraft fragen können, ob sie Finley streicheln dürfen, wenn er von selber zu ihnen kommt.

„Finley darf gehen“

vermittelt, dass der Hund sich jederzeit frei bewegen darf. Die Schüler:innen lernen, dass Finley immer dorthin gehen darf, wohin er möchte und dass man nicht hinter ihm herläuft.

„Finley bleibt auf dem Boden“

macht deutlich, dass der Hund nicht hochgehoben wird.

Ich bin leise“

sensibilisiert für Finleys feines Gehör und die Notwendigkeit, ihn nicht durch Lärm zu überfordern.

Diese Regeln beinhalten jeweils weiterführende Verhaltensweisen, die im Verlauf der Unterrichtsreihe auf vielfältige Weise erfahrbar gemacht werden. Dabei lernen die Schüler:innen einerseits durch die reale Begegnung mit dem Schulhund und andererseits durch unterschiedlichste Übungen und Rollenspiele. In Partnerarbeit oder in der Gruppe übernehmen die Schüler:innen dabei wechselweise die Rolle des Hundes und die der Person, die mit dem Hund interagiert, ein. Die Schüler:innen erhalten dadurch die Möglichkeit, die eigene Perspektive zu wechseln und zu erleben, wie es sich anfühlt, wenn jemand rücksichtsvoll, vorsichtig und wertschätzend mit einem umgeht, oder eben nicht. Diese Erfahrungen fördern das Einfühlungsvermögen und helfen, die Schulhund-Regeln nicht nur kognitiv zu verstehen, sondern auch emotional zu verinnerlichen. Auf diese Weise wird ein sicheres und achtsames Verhalten im Umgang mit dem Schulhund nachhaltig angebahnt und gleichzeitig das soziale Miteinander in der Klassengemeinschaft gestärkt, da Rücksichtnahme, Perspektivwechsel und gemeinsames Üben zentrale Bestandteile der Interaktion sind (vgl. Kapitel 5.2.1).

Zur individuellen Vertiefung erhalten die Schüler:innen ein eigenes Schulhund-Heft. In dieses Heft werden die Bildkarten zu den sechs Schulhund-Regeln eingeklebt, beschriftet und auf Wunsch kreativ gestaltet. Die dazugehörigen Sätze werden von der Lehrkraft vorformuliert und von den Schüler:innen abgeschrieben. Dadurch werden die Inhalte der Schulhund-Regeln gefestigt und grundlegende Kompetenzen wie Lesen, Schreiben und Feinmotorik geübt und weiterentwickelt. Das Heft bietet den Schüler:innen die Möglichkeit, sich auf persönliche Weise mit den Inhalten auseinanderzusetzen. Es dient als individuelles Nachschlagewerk, das auch im weiteren Schulalltag zur Wiederholung und zur bewussten Erinnerung an die erarbeiteten Regeln genutzt werden kann. Über verschiedene Zugänge, visuell, motorisch, verbal und handelnd, werden die Inhalte ganzheitlich erfasst und verankert.

Im Verlauf der Unterrichtsreihe werden zusätzlich Fotos[28] eingeklebt, die die Schüler:innen im Umgang mit dem Schulhund oder beim gemeinsamen Arbeiten mit anderen Mitschüler:innen zeigen. Auf diese Weise entsteht ein persönliches Arbeits- und Erinnerungsbuch, das sowohl das fachliche als auch das emotionale Lernen begleitet und sichtbar macht. Die persönliche Dokumentation stärkt die Identifikation mit dem Thema, regt zur Reflexion an und macht erlebte Momente mit dem Schulhund sichtbar und nachvollziehbar.

Im Laufe des Schuljahres wird das Heft mit nach Hause gegeben und kann dort als Anlass für Gespräche mit Eltern oder Geschwistern über das Thema Schulhund dienen. So findet das Erlebte auch im Alltag der Schüler:innen außerhalb der Schule einen Platz.

Ein weiterer Schwerpunkt der Unterrichtsreihe liegt auf dem Erlernen und Einüben einfacher Trick-Kommandos, die der Schulhund Finley auf verbale Ansprache und unterstützende Gebärden hin ausführen kann. Die Kommandos werden bewusst sprachlich und durch Gebärden unterstützt vermittelt, sodass alle Schüler:innen, unabhängig von ihren kommunikativen Voraussetzungen, aktiv eingebunden werden können. Dabei bleibt der freiwillige Charakter der Begegnung jederzeit bestehen.

Um den Hund nicht zu überfordern und ihm jederzeit angemessene Pausen und Rückzugsphasen zu ermöglichen, erfolgt die Durchführung der Kommandos ausschließlich auf Anweisung und unter Anleitung der zuständigen Lehrkraft.

[28] Für die im Rahmen der Unterrichtsreihe aufgenommenen Fotos liegt die schriftliche Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten vor. Die Fotos sind im Anhang dieser Arbeit zu finden.

Zu den geplanten Kommandos gehören:

„Hopp“	Finley springt hoch.
„Touch“	Finley berührt die ausgestreckte Handfläche mit seiner Schnauze.
„Schlafen“	Finley legt sich hin.
„Spring“	Finley springt auf den Schoß.
„Sitz“	Finley setzt sich hin.
„Pfötchen“	Finley reicht seine Pfote.

Die entsprechenden Gebärden zu den Trick-Kommandos:

„Hopp“	Hand waagerecht hochhalten, innere Handfläche unten
„Touch“	ausgestreckte Handfläche dem Hund hinhalten, innere Handfläche oben
„Schlafen“	ausgestreckte Handfläche nach unten auf den Boden bewegen, innere Handfläche unten
„Spring“	mit der Hand auf den Schoß klopfen
„Sitz“	Zeigefinger zeigt nach oben
„Pfötchen“	Handfläche nahe an das Bein des Hundes halten, innere Handfläche oben

Die Kombination aus Sprache und Gebärde soll insbesondere auch nicht sprechenden oder kaum sprechenden Schüler:innen einen Zugang ermöglichen. Ziel ist es, durch die deutliche Reaktion des Hundes auf die gesprochenen Kommandos und gegebenen Zeichen die Motivation und Beteiligung der Schüler:innen zu fördern. Sie erhalten die Möglichkeit, ihre kommunikativen Fähigkeiten durch Sprache, Mimik, Gestik und Gebärden gezielt einzusetzen und weiterzuentwickeln.
Geplant ist darüber hinaus der Einsatz einer besonderen Hundedecke mit versteckten Taschen, in denen beispielsweise Bildkarten mit den Schulhund-Regeln oder Leckerlis für den Hund platziert werden. Finley sucht diese im Spiel, während die Schüler:innen ihn dabei gezielt anleiten. Dadurch werden die Inhalte des Unterrichts auf spielerische Weise vertieft. Im Laufe der Unterrichtsreihe lernen die Schüler:innen, welche Bedürfnisse ein Hund wie Finley hat. Er benötigt Wasser,

Futter, Ruhe und den Kontakt zu Menschen und Artgenossen sowie die liebevolle Pflege. Diese Themen werden im Unterricht durch Materialien wie Futternapf und Hundebürste sowie Bildkarten vermittelt und ermöglichen eine altersgerechte Auseinandersetzung mit Verantwortung und Fürsorge (vgl. Kapitel 11.2, Anhang B).
Die inhaltliche und methodische Planung der Unterrichtsreihe ist darauf ausgelegt, verschiedene Sinneskanäle anzusprechen und dadurch einen ganzheitlichen Lernprozess zu ermöglichen. Die konkreten Lern- und Förderziele für die Schüler:innen sowie die Zielsetzung der Unterrichtsreihe insgesamt werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit detailliert dargestellt. Die Bildkarten mit den Schulhund-Regeln sowie die begleitenden Visualisierungen sind im Anhang dieser Arbeit einsehbar (vgl. Kapitel 11.2, Anhang B).

Tabelle 1: Tabellarische Übersicht der Unterrichtsplanung am Beispiel von zwei Unterrichtseinheiten

Datum	Uhrzeit	Inhalt	Lernaktivitäten	Materialien
28.10.2024	09:15 – 10:00 Uhr	Lied: “Ins Wasser fällt ein Stein”[29]	Die erste Strophe des Liedes gemeinsam singen Text kennenlernen	Gitarre
		Geschichte: “Milan und der Wolf	Geschichte anhören Bilder betrachten Stein und Fell fühlen	Bildkarten (passend zur Geschichte) Stein Hundefell in einer Box
		Finley anschauen	Finley ruhig beobachten	Finley, der Schulhund
		Trick “Hopp” (hochspringen)	Gebärde und Wort “Hopp” einführen Trick mit Finley beobachten	

[29] Das Lied „Ins Wasser fällt ein Stein“ (Text: Siebald, 1973; Melodie: Kaiser, 1969) wird an jedem Unterrichtstag zu Beginn und zum Abschluss gesungen

Datum	Uhrzeit	Inhalt	Lernaktivitäten	Materialien
29.10.2024	09:15 – 10:00 Uhr	Wiederholung der Geschichte	Inhalte der Geschichte vertiefen Wiedererkennen und besprechen einzelner Bildelemente (Wolf, Hund, Stein)	Bildkarten Stein Hundefell in einer Box
		Bilder und Geschichte (Kopie) ins Heft einkleben	Kopien der Bilder und der Geschichte gemeinsam einkleben (evtl. mit Hilfestellung)	Hefte Bilder und Geschichte (Kopie)
		Trick “Hopp” (hochspringen)	Gemeinsames Wiederholen des Tricks “Hopp” mit Gebärde und Wort Finley genau beobachten. Was macht er beim Wort “Hopp”? Gemeinsamer Austausch	Finley

8.2.3 Die zehn Merkmale guten Unterrichts nach Hilbert Meyer

Die vorliegende Unterrichtsplanung orientiert sich an den individuellen Voraussetzungen der Lerngruppe und an den zehn Merkmalen guten Unterrichts, wie sie Hilbert Meyer formuliert hat. Diese Merkmale bieten eine hilfreiche Struktur und zugleich einen praxisnahen Bezugsrahmen, um Unterricht systematisch zu planen, zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

In der Unterrichtsreihe zur Schulhund-Thematik werden zahlreiche Aspekte dieser Merkmale aufgegriffen und umgesetzt. So ist der Unterricht durch eine klare Struktur gekennzeichnet, die sich zum Beispiel im wiederkehrenden Einstieg und Ausklang durch das Lied, in klaren Ritualen, sowie im schrittweisen Aufbau der Schulhund-Regeln zeigt. Ein lernförderliches Kima entsteht durch die respektvolle Begleitung der Schüler:innen, ihre freiwillige Teilnahme am Kontakt mit dem Schulhund, sowie durch klare, wertschätzende Kommunikation. Auch Methodenvielfalt wird im Verlauf der Unterrichtsreihe gezielt eingesetzt. Erzählungen, ein Lied, haptische Materialien, Rollenspiele, Gebärden, visuelle Elemente und das Schulhund-Heft bieten abwechslungsreiche Zugänge zum Thema. Im Umgang mit dem Schulhund erhalten die Schüler:innen Impulse, die an ihre individuellen Stärken und Bedürfnisse anknüpfen. So wird individuelle Förderung praktisch und erlebbar umgesetzt. Dabei bleibt der Kontakt mit dem Schulhund stets freiwillig und orientiert sich an den emotionalen und kommunikativen Möglichkeiten der Schüler:innen (vgl. Meyer 2022, S. 17 f.).

Die Einführung und Wiederholung klar formulierter Regeln, die aktive Einbindung der Schüler:innen durch Handlungen, aktive Sprache und Gebärden, sowie die gesammelten Eindrücke im Schulhund-Heft, stehen für inhaltliche Klarheit und intelligentes Üben. Auch die vorbereitete Lernumgebung spielt eine wichtige Rolle. Visualisierungen, haptische Materialien zur Geschichte und die gemütliche Gestaltung des Raumes schaffen eine Atmosphäre, in der Lernen sowohl emotional als auch kognitiv gelingen kann (vgl. Meyer 2022, S.18). Auf diese Weise verbindet die Planung fachliche Ziele mit emotionalen und sozialen Lernmomenten.

8.2.4 Lern- und Förderziele

Der gezielte Aufbau eines sicheren und achtsamen Umgangs mit dem Schulhund stellt eine grundlegende Voraussetzung dafür dar, dass hundegestützte Pädagogik

im sonderpädagogischen Förderbereich Geistige Entwicklung wirksam werden kann. Die in dieser Unterrichtsreihe verfolgten Lern- und Förderziele orientieren sich deshalb eng an den individuellen Voraussetzungen der Schüler:innen und nehmen gleichzeitig Bezug auf die zentrale Fragestellung dieser Arbeit: Unter welchen Bedingungen kann hundegestützte Pädagogik ihre positiven Effekte überhaupt entfalten?

Im Vordergrund stehen daher einerseits das Erlernen von Regeln und das Aneignen von Sachwissen, andererseits aber auch die konkreten Erfahrungen mit dem Schulhund. Aus diesen Erfahrungen heraus können die Schüler:innen Sicherheit im Umgang mit dem Schulhund gewinnen, eine Beziehung zu ihm aufbauen und ihre sozialen und kommunikativen Kompetenzen erweitern (vgl. Kapitel 5.2.2 und Kapitel 5.2.1). Die Unterrichtsplanung schafft dafür einen Rahmen mit klaren Abläufen, verständlichen Aufgaben und genug Zeit, um echte, individuelle Begegnungen mit dem Schulhund zu ermöglichen, der sich am Tempo und an den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler:innen orientiert. All das trägt dazu bei, eine Lernatmosphäre zu gestalten, in der sich sowohl die Schüler:innen als auch der Schulhund wohlfühlen und in der die positiven Effekte hundegestützter Pädagogik spürbar werden können.

Lernziele

Ein zentrales Lernziel ist das Kennenlernen und Verstehen der sechs Schulhund-Regeln. Durch Sprache, Gebärden, Bilder, Rollenspiele und durch die reale Begegnung mit dem Schulhund, setzen sich die Schüler:innen auf vielfältige Weise mit den Schulhund-Regeln auseinander. Ziel ist, dass sie nachvollziehen, warum diese Regeln sowohl für das Wohlbefinden des Schulhundes als auch für ein gutes Miteinander in der Klasse wichtig sind, und dass sie lernen, diese Regeln im Kontakt mit dem Schulhund sicher und einfühlsam anzuwenden (vgl. Kapitel 7.4.2).

Darüber hinaus erwerben die Schüler:innen wie schon erwähnt erste Kenntnisse oder vertiefen vorhandenes Wissen über die Bedürfnisse eines Hundes, wie Futter, Wasser, Ruhe, Kontakt zu anderen Hunden, eine freundschaftliche Beziehung zu Menschen oder dem Bedürfnis nach einem Rückzugsort. Die Schüler:innen erleben, dass der Schulhund, ähnlich wie sie selbst, auf Zuwendung, Respekt und klare Signale angewiesen ist.

Das Schulhund-Heft dient der Sicherung und Vertiefung der Lerninhalte. Die Schüler:innen kleben Bilder ein, schreiben oder malen, ordnen und gestalten entsprechend ihren persönlichen Möglichkeiten. Grundlegende Kompetenzen in den Bereichen Sprache, Feinmotorik und Strukturierung von Inhalten werden dabei gefördert.

Beim Trick-Training mit Kommandos wie „Hopp“, „Touch“ oder „Sitz“, erleben die Schüler:innen ganz unmittelbar, dass der Schulhund auf ihre verbalen und nonverbalen Signale reagiert. Sie lernen, dem Schulhund einfache Anweisungen ruhig, klar und deutlich zu geben, ihre Körpersprache und Mimik gezielt einzusetzen und dabei aufmerksam zu beobachten, wie der Schulhund reagiert.

Förderziele

Die Förderziele der Unterrichtsreihe gehen über das reine fachliche Lernen hinaus. Sie beziehen sich insbesondere auf soziale, emotionale und kommunikative Entwicklungen, die sich an den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Schüler:innen orientieren. Im sonderpädagogischen Bereich haben die Förderziele aufgrund des individuellen Förderbedarfs der Schüler:innen eine signifikante Relevanz (vgl. Kapitel 6.2).

Für Schüler:innen wie Alessio oder Jonas, die dem Schulhund mit großer Begeisterung, aber auch mit impulsivem Verhalten begegnen, besteht ein wesentliches Ziel darin, ihre Impulse besser steuern zu können. Sie üben innezuhalten, Abstand zu wahren und den Schulhund nicht zu überfordern. Durch das gemeinsame Einüben der Regeln, auch in Rollenspielen, erfahren sie, wie Nähe achtsam gestaltet werden kann. Dies ist eine Kompetenz, die nicht nur im Tierkontext, sondern auch im zwischenmenschlichen Miteinander von Bedeutung ist. Schüler:innen und Schüler wie Anidio oder Hamir, die dem Schulhund eher zurückhaltend oder ängstlich begegnen, benötigen vor allem Sicherheit und Zeit. Ziel ist es, ihnen einen Zugang zum Tier zu ermöglichen, der sich an ihrem eigenen Tempo orientiert. Für sie stehen langsame, behutsame Annäherung, aufmerksames Beobachten und die Stärkung des Vertrauens im Vordergrund. Wenn Anidio sich entscheidet, ein Bild vom Schulhund in sein Heft zu kleben, oder Hamir sich traut, den Schulhund kurz zu berühren, sind das bereits bedeutsame Entwicklungsschritte. Auch für Schüler:innen wie Thea oder Viola, die gerne im Mittelpunkt stehen, in Gruppensituationen aber schnell an ihre Grenzen kommen und dadurch überfordert

sind, bietet der strukturierte Unterrichtsrahmen wichtige Fördermöglichkeiten. Das gemeinsame Einüben von Regeln, das Arbeiten innerhalb klarer Strukturen sowie das Übernehmen kleiner, bewältigbarer Aufgaben, wie etwa beim Trick-Training oder beim Gestalten des Hefts, stärken die emotionale Stabilität, das Selbstvertrauen und fördern das soziale Miteinander.

Ein weiteres Förderziel liegt in der Erweiterung der kommunikativen Ausdrucksmöglichkeiten, insbesondere unter Einbezug gebärdenunterstützter Kommunikation. Schüler:innen mit eingeschränkter verbaler Sprache, wie Hamir, Dilio oder Yasir, erhalten durch unterstützende Materialien und durch Gebärden die Möglichkeit, sich mitzuteilen und sich selbst als wirksam zu erleben. Gerade die unmittelbare, klare Reaktion des Hundes auf nonverbale Impulse, schenkt den Schüler:innen Erfolgserlebnisse, stärkt ihr Selbstvertrauen und macht Kommunikation für sie auf einer erlebbaren Ebene spürbar.

Insgesamt geht es bei den Förderzielen darum, die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler:innen im Umgang mit dem Schulhund behutsam aufzugreifen und sie darin zu bestärken, ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Der Schulhund begegnet den Schüler:innen dabei auf eine Weise, die frei von Bewertung ist. Er schenkt ihnen seine Aufmerksamkeit unabhängig von Sprache, Verhalten oder Aussehen. Diese Erfahrung von echter, unvoreingenommener Zuwendung stärkt insbesondere das Selbstvertrauen (vgl. Kapitel 3.1).

8.3 Durchführung der Unterrichtsreihe

In diesem Kapitel wird die praktische Umsetzung der geplanten Unterrichtsreihe beschrieben. Es wird dargestellt, wie die Organisation und die Vorbereitung im Schulalltag eingebettet wurden, wie die einzelnen Unterrichtseinheiten abliefen und welche Herausforderungen sowie besonderen Erfahrungen sich im Verlauf ergeben haben. Abschließend werden wichtige Erfahrungen und Ergebnisse reflektiert, die sich aus der konkreten Arbeit mit den Schüler:innen und dem Schulhund ergeben haben.

8.3.1 Organisation und Vorbereitung der Unterrichtsreihe

Die Organisation und Vorbereitung der Unterrichtsreihe begann bereits mehrere Wochen im Voraus. Ein wichtiger Schwerpunkt der Unterrichtsreihe lag darauf, die besonderen Voraussetzungen der Klasse zu berücksichtigen und die Unterrichtsreihe darauf abzustimmen.

Zunächst erfolgte ein intensiver Austausch mit den zuständigen Lehrkräften der Klasse. Obwohl der Lehrkraft, die die Unterrichtsreihe plante und durchführte, die Schüler:innen der Klasse bereits aus schulischen Zusammenhängen bekannt waren, hatte sie bislang keinen eigenen Unterricht in dieser Lerngruppe gestaltet. Daher wurde besonderer Wert darauf gelegt, ein umfassendes Bild von den individuellen Lernvoraussetzungen, Förderbedarfen und Besonderheiten der Schüler:innen zu gewinnen, um bestmöglich auf ihre Bedürfnisse eingehen zu können. Dazu gehörten Gespräche über die sozialen, emotionalen, sprachlichen und kognitiven Stärken und Herausforderungen der einzelnen Lernenden, sowie über spezifische Diagnosen und Unterstützungsbedarfe.

Parallel dazu wurden auch die Inklusionskräfte, die einzelne Schüler:innen im Alltag begleiten, in die Vorbereitung mit einbezogen. Kurz vor Beginn der Unterrichtsreihe fand ein gezielter Austausch statt, bei dem Absprachen getroffen und eventuelle Besonderheiten im Umgang mit einzelnen Schüler:innen geklärt wurden. Besonders wichtig zu vermitteln war es, dass die Unterrichtsreihe in einem ruhigen und offenen Rahmen stattfinden sollte, ohne Leistungsdruck oder das Erfüllen festgelegter Erwartungen. Dadurch konnten die Inklusionskräfte die Grundhaltung der Freiwilligkeit im Umgang mit dem Schulhund bewusst unterstützen und die Schüler:innen entsprechend achtsam begleiten.

Ein weiterer Schwerpunkt der Vorbereitung bestand darin, die Unterrichtsmaterialien zusammenzustellen. Die Bildkarten zu den Schulhund-Regeln wurden angefertigt, haptische Materialien wie beispielsweise eine Hundedecke, eine Bürste und ein Napf wurden vorbereitet, um die Bedürfnisse des Schulhundes erlebbar zu machen. Besonders wichtig war es, die sprachlichen Anteile klar und einfach zu gestalten, unterstützende Gebärden gezielt auszuwählen und die Materialien insgesamt so vorzubereiten, dass sie den Schüler:innen auf vielfältige Weise einen Zugang zu den Inhalten ermöglichten. Für das Schulhund-Heft wurden im Vorfeld entsprechende Vorlagen ausgewählt und angepasst, sodass die Schüler:innen die Inhalte besser

verstehen, mitgestalten und auf ihre eigene Weise bearbeiten konnten. Hierbei wurde großer Wert auf anschauliches Bildmaterial und eine gut strukturierte, übersichtliche Gestaltung gelegt.
Auch der zeitliche Rahmen für die Begegnungen mit dem Schulhund wurde in der Planung berücksichtigt. Finleys Einsatzzeiten wurden so gestaltet, dass genügend Zeit für Begegnungen und gemeinsames Arbeiten blieb, ohne den Hund zu überfordern (vgl. Kapitel 7.4.3).
Vor Beginn der Unterrichtsreihe wurden außerdem die Eltern und Erziehungsberechtigten über den Einsatz des Schulhundes informiert und eine schriftliche Einverständniserklärung eingeholt. Mögliche Allergien oder Ängste gegenüber Hunden wurden im Vorfeld abgefragt, um sicherzustellen, dass alle Schüler:innen unbeschwert an der Unterrichtsreihe teilnehmen konnten (vgl. Kapitel 11.3 Anhang C).
Ein grundlegendes Prinzip der gesamten Unterrichtsreihe war, wie bereits erwähnt, die Freiwilligkeit im Kontakt mit dem Schulhund. Die Schüler:innen sollten in ihrem eigenen Tempo und auf ihre eigene Weise entscheiden dürfen, ob und wie sie mit dem Schulhund interagieren möchten. Diese Haltung wurde allen beteiligten Erwachsenen im Vorfeld vermittelt und bildete die Basis dafür, echte Begegnung und Vertrauen zu ermöglichen.

8.3.2 Verlauf, Herausforderungen und individuelle Anpassungen

Schon am ersten Tag der Unterrichtsreihe war eine aufmerksame und interessierte Grundhaltung bei den Schüler:innen spürbar. Sie wirkten freudig und offen gegenüber der neuen Situation und zeigten großes Interesse an Finley. Bereits nach wenigen Tagen hatten viele Schüler:innen das Begrüßungs- und Abschiedslied verinnerlicht und sangen motiviert mit. Andere, die sich verbal weniger äußern konnten, hörten aufmerksam zu und nahmen die Stimmung intensiv auf. Die wiederkehrenden musikalischen Rituale schufen einen verlässlichen Rahmen, der den Tagesbeginn und -abschluss deutlich machte und der Lerngruppe eine orientierende Struktur vermittelte. Die Schüler:innen begegneten Finley von Anfang an mit Neugierde. Besonders auffällig war, dass einige Schüler:innen bereits vor Unterrichtsbeginn demonstrierten, wie sie die zuvor eingeführten Regeln im Umgang mit dem Schulhund anwenden konnten. Sie hielten bewusst Abstand zu ihm,

behielten die Hände bei sich und begrüßten Finley ruhig, so wie es in den Schulhund-Regeln vorgesehen war. Es wurde deutlich, dass diese Verhaltensweisen mit hoher Motivation eingeübt wurden und stolz präsentiert werden wollten. Einzelne Schüler:innen, wie Alessio und Viola, zeigten zu Beginn ein impulsives Verhalten im Kontakt mit dem Schulhund. Dieses Verhalten basierte deutlich auf ihrer großen Freude und dem Wunsch nach Nähe und Kontakt zum Hund. In den ersten Tagen war es notwendig, diese Impulse durch klare Kommunikation, unterstützende Gesten und vorgelebte Regeln behutsam zu strukturieren, ohne dabei die emotionale Offenheit und Begeisterung einzuschränken. Das Zusammenspiel von klarer Grenzsetzung und dem Erhalt der Freude am Kontakt mit dem Schulhund war ein wesentlicher Bestandteil dieser ersten Phase.

Im weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe zeigte sich, dass viele Schüler:innen mit einem hohen Maß an Achtsamkeit und Rücksichtnahme agierten. Bereits nach wenigen Tagen war eine deutliche Veränderung in der Gruppendynamik spürbar. Die Impulse, die Finley ausstrahlte, führten zu mehr Ruhe, Geduld und gegenseitiger Wahrnehmung innerhalb der Klasse. Besonders beeindruckend war, dass diejenigen, die sonst durch ein deutlich impulsives Verhalten auffielen, begannen, sich zurückzunehmen und abzuwarten, bis sie an der Reihe waren.

Yasir, der während des Unterrichts nur selten eine ganze Unterrichtsstunde im Klassenraum verbringt, war während dieser Unterrichtsreihe fast durchgängig anwesend. Er bewegte sich, seinem Bewegungsdrang entsprechend, häufig im Raum, hielt sich jedoch stets in Finleys Nähe auf und beobachtete ihn aufmerksam. Auch wenn er den Hund nicht berührte, legte er mehrfach ein Leckerli auf den Boden und zeigte so sein wachsendes Interesse und seine Bereitschaft zur Annäherung.

Jonas zeigte im Verlauf der Unterrichtsreihe eine besonders auffällige positive Entwicklung. Zu Beginn war er, ähnlich wie Alessio und Viola, kaum in der Lage, seine Impulsivität Finley gegenüber zu kontrollieren. Bereits nach wenigen Tagen konnte er die eingeführten Schulhund-Regeln anwenden, hielt Abstand und wartete ab, bevor er Kontakt zu Finley aufnahm. Diese Veränderung wurde nicht nur im Rahmen des Unterrichts, sondern auch von weiteren Fachkräften wie der Physiotherapeutin wahrgenommen, die Jonas regelmäßig begleitet. Sie berichtete von einer spürbar verbesserten Impulskontrolle und mehr emotionaler Ausgeglichenheit während der Zeit der Unterrichtsreihe (vgl. Kapitel 8.4.3).

Auch Hamir verlor im Verlauf der Unterrichtsreihe zunehmend seine anfängliche Scheu gegenüber dem Schulhund. Er hielt zwar weiterhin Abstand, suchte jedoch aktiv den Kontakt, kommunizierte einzelne Schulhund-Regeln mit Gebärden und legte Finley selbständig Leckerli auf den Boden. Sein Verhalten war geprägt von wachsendem Vertrauen und Interesse, ohne dass er körperliche Nähe zum Schulhund benötigte.

Ein wichtiger Teil der Unterrichtsreihe war die flexible Anpassung des ursprünglich geplanten Ablaufs. Bereits am dritten Tag äußerte eine der beiden zuständigen Klassenlehrkräfte, die während der gesamten Unterrichtsreihe anwesend waren, den Wunsch, die Heftarbeit nicht parallel zur Unterrichtsreihe durchzuführen, sondern diese bewusst im Nachgang mit der Lerngruppe gemeinsam zu gestalten. Als Grund nannte sie die tiefgreifenden positiven Wirkungen, die sie in der direkten Begegnung der Schüler:innen mit dem Schulhund beobachtet hatte. Diese Rückmeldung wurde unmittelbar aufgenommen und führte zu einer sinnvollen Veränderung im Ablauf der Unterrichtsreihe. Die Beobachtung, dass die Schüler:innen in besonderem Maße vom direkten, erlebenden Kontakt mit Finley profitieren, deckte sich mit den Eindrücken der durchführenden Lehrkraft. Zusätzlich war auch aus ihrer Sicht bereits am zweiten Tag deutlich geworden, dass die Heftarbeit einen hohen zeitlichen Anspruch an die Schüler:innen stellte, der leicht den Raum für die unmittelbare Begegnung mit dem Tier einschränken konnte. Die Entscheidung, diesen Teil der Unterrichtsreihe in die Hände der zuständigen Klassenlehrkraft zu übergeben und erst im Anschluss an die Unterrichtsreihe durchzuführen, ermöglichte eine vertiefte und ruhige Weiterarbeit an den Inhalten sowie ausreichend Zeit und Raum für die unmittelbare Begegnung und den Beziehungsaufbau mit Finley.

Zum Abschluss der Unterrichtsreihe wurde den Schüler:innen ein individuell vorbereitetes Schulhund-Heft überreicht (vgl. Kapitel 11.2 Anhang B). Die Materialien waren so gestaltet, dass sie mit der Klassenlehrkraft im Anschluss weiterbearbeitet werden konnten. Mit eingeklebten Fotos, vorbereiteten Texten und einer übersichtlichen Gestaltung diente das Heft dazu, Erlebtes in Erinnerung zu rufen, aufzugreifen und im Unterricht gemeinsam mit der Klassenlehrkraft weiterzuführen.

Die Erfahrungen während der Unterrichtsreihe zeigten, dass sich viele Schüler:innen auf besondere Weise auf den Schulhund einlassen konnten. Die ruhige Atmosphäre, die klare Orientierung im Unterricht und das vertrauensvolle Zusammenspiel mit dem

Schulhund haben dazu beigetragen, dass sich die Schüler:innen öffnen konnten - für den Moment, für sich selbst und füreinander.

8.3.3 Erkenntnisse und Reflexion aus der Durchführung

Im Verlauf der dreiwöchigen Unterrichtsreihe wurde deutlich, unter welchen Bedingungen hundegestützte Pädagogik ihre positiven Wirkungen im sonderpädagogischen Förderbereich Geistige Entwicklung entfalten kann. Die wichtigste Erkenntnis betrifft das Mensch-Hund-Team selbst. Das vertrauensvolle, eingespielte Zusammenspiel zwischen Schulhund und verantwortlicher Lehrkraft stellte die Grundlage für die Wirkung der gesamten Unterrichtsreihe dar. Die Schüler:innen beobachteten dieses Miteinander sehr genau. Ihre Reaktionen, oft sichtbar in Mimik, Körperhaltung und emotionaler Resonanz, machten deutlich, wie sehr sie auf die feinen Signale, die sie zwischen der Lehrkraft und dem Hund beobachten konnten, ansprachen. Die von Vertrauen, Ruhe, Freundlichkeit und gegenseitigem Respekt geprägte Beziehung zwischen dem Schulhund und der verantwortlichen Lehrkraft wurde bewusst dazu genutzt, um die Schüler:innen emotional zu erreichen und in eine Haltung der Achtsamkeit hineinzuführen. Dabei wurde besonders deutlich, dass der Hund nicht losgelöst vom Menschen wirkt. Vielmehr war es die Kombination aus emotionaler Führung, klarer Struktur und dem sehr guten Gehorsam des Hundes, die eine sichere Grundlage für Begegnungen schuf. Der Hund konnte gezielt gelenkt werden, sodass auch Schüler:innen mit ängstlichen Reaktionen geschützt und in ihrem eigenen Tempo an die neue Erfahrung herangeführt werden konnten. Gleichzeitig ermöglichte der fröhliche und verlässliche Charakter des Hundes eine Atmosphäre, in der emotionale Öffnung, Konzentration und kommunikative Beteiligung deutlich gestärkt und gesteigert wurden.

In der gesamten Durchführung wurde sichtbar, wie sich nach und nach die Motivation zur verbalen und gebärdenunterstützten Kommunikation erhöhte. Schüler:innen, die sich sonst wenig verbal äußern, fanden Ausdrucksmöglichkeiten in Form von aktiver Sprache, durch Gebärden oder durch das Zeigen von Regeln und Gesten im Umgang mit dem Schulhund. Die emotionale Bindung, die viele zu Finley aufbauten, stellte einen Motor für diese Beteiligung dar. Auch die Bereitschaft, sich an Regeln zu

halten und Rücksicht zu nehmen, wurde durch das gemeinsame Interesse am Hund gefördert.

Einen wichtigen Aspekt stellte auch die konsequente Freiwilligkeit dar. Der Kontakt mit dem Schulhund blieb zu jeder Zeit ein Angebot. Gerade diese Offenheit, selbst zu entscheiden, ob und wie eine Annäherung stattfinden sollte, erwies sich als förderlich. Das Interesse und die Freude im Kontakt mit dem Schulhund zeigte sich bei den Schüler:innen sowohl in direkten Interaktionen, als auch im achtsamen Beobachten des Schulhundes. Auch dabei konnten emotionale Prozesse und positive Entwicklungen beobachtet werden.

Überraschend war, wie schnell sich bei vielen Schüler:innen Veränderungen zeigten, wie beispielsweise in Bezug auf Impulskontrolle, Rücksichtnahme und emotionale Stabilität. Einzelne Schüler:innen, die zuvor durch impulsives oder ängstliches Verhalten aufgefallen waren, entwickelten in kürzester Zeit eine neue Form des Umgangs. Besonders war dies bei Jonas zu beobachten, dessen Entwicklung nicht nur während der Unterrichtsreihe, sondern auch noch Monate danach spürbar war (vgl. Kapitel 8.4.3).

Die Anpassung des geplanten Ablaufs, vor allem die Entscheidung, auf Wunsch der zuständigen Klassenlehrkraft, die Arbeit mit dem Schulhund-Heft zeitlich nach hinten zu verlagern, erwies sich als förderlich für die Qualität der Begegnung. So blieb mehr Raum für die unmittelbare Beziehungsgestaltung mit dem Schulhund. Die Inhalte wurden anschließend im Unterricht gemeinsam mit der zuständigen Klassenlehrkraft vertieft und dokumentiert. Der nachhaltige Eindruck, den die Unterrichtsreihe bei den Schüler:innen hinterlassen hat, wurde dabei deutlich (vgl. Kapitel 8.4.1).

Diese Erfahrungen zeigen, dass hundegestützte Pädagogik insbesondere dann ihr Potenzial entfalten kann, wenn sie eingebettet ist in eine tragfähige Mensch-Hund-Beziehung, von einer fachlich und emotional kompetenten Lehrkraft angeleitet wird, und auf Freiwilligkeit beruht. Desweiteren ist es wichtig, dass die Schüler:innen sich zu jeder Zeit im Umgang mit dem Schulhund sicher fühlen. Die Erkenntnisse aus dieser Unterrichtsreihe legen nahe, dass hundegestützte Pädagogik dort, wo geeignete Rahmenbedingungen gegeben sind, verstärkt und gezielt im schulischen Alltag verankert werden sollte. Zusätzlich zur Unterstützung der pädagogischen Ziele, fördert sie nachhaltig die Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit.

8.4 Rückmeldungen aus der Praxis

Die folgenden Rückmeldungen aus der Praxis geben einen Einblick, wie die hundegestützte Unterrichtsreihe von verschiedenen Fachkräften wahrgenommen wurde. Neben der Klassenlehrkraft und einer Inklusionskraft, die während des Unterrichts mit dabei waren, reflektiert auch eine Physiotherapeutin, die einen Schüler außerhalb des Unterrichts betreut, ihre Eindrücke. Ihre Beobachtungen zeigen, dass sich die Wirkung des Schulhundes nicht nur im direkten Kontakt, sondern auch in anderen schulischen Situationen bemerkbar machen kann. Die unterschiedlichen Perspektiven helfen dabei, die Erfahrungen aus der Unterrichtsreihe noch einmal aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten.

8.4.1 Perspektive der zuständigen Klassenlehrkraft[30]

Die Rückmeldung der zuständigen Klassenlehrkraft, in deren Klasse die hundegestützte Unterrichtsreihe durchgeführt wurde, verdeutlicht, unter welchen Bedingungen hundegestützte Pädagogik ihre positiven Effekte entfalten kann. In einem persönlichen pädagogischen Austausch schilderte sie ihre Eindrücke und Beobachtungen, vor allem im Hinblick auf die emotionale und soziale Entwicklung der Schüler:innen. Ihre Perspektive bietet dabei wertvolle Einblicke aus dem schulischen Alltag und ergänzt die theoretische Betrachtung der hundegestützten Pädagogik um konkrete Erfahrungen aus der Praxis.

Die zuständige Klassenlehrkraft schilderte, dass sich bereits zu Beginn der Unterrichtsreihe eine auffallend aufmerksame und interessierte Atmosphäre zeigte. Sie beschrieb, dass sich die Schüler:innen ungewöhnlich schnell für das Thema öffneten, ganz anders als bei vielen anderen Unterrichtsreihen. Die Anwesenheit des Schulhundes Finley schien eine emotionale Verbindung und ein echtes Interesse von Anfang an zu ermöglichen. Selbst zwei Schüler:innen, die bislang deutliche Ängste gegenüber Hunden zeigten, begegneten Finley zwar mit Abstand, beobachteten ihn aber neugierig und mit einem Lächeln. Im Verlauf der Unterrichtsreihe verloren sie zunehmend ihre Scheu und wagten freiwillig erste Annäherungen.

[30] Im Rahmen eines persönlichen Gesprächs der Autorin/durchführenden Lehrkraft mit der zuständigen Klassenlehrkraft am 03.12.2024 wurden Beobachtungen und Einschätzungen zur Wirkung der hundegestützten Unterrichtsreihe reflektiert.

Die zutändige Klassenlehrkraft stellte außerdem eine spürbare Veränderung im Sozialverhalten der Klasse fest. Verhaltensweisen wie das ungehaltene „ich, ich, ich“, impulsives Aufspringen oder das Missachten von Reihenfolgen nahmen deutlich ab. Die klare, ruhige Art der anleitenden Lehrkraft sowie deren respektvoller Umgang mit Finley wurden von der zuständigen Klassenlehrkraft als harmonisierend und strukturgebend für die gesamte Lerngruppe beschrieben. Die Schulhund-Regeln, insbesondere das Prinzip, Finley mit Abstand zu begrüßen und zunächst die Hände bei sich zu lassen, konnten die Schüler:innen schnell verinnerlichen. Qualitäten, die nach Aussage der zuständigen Klassenlehrkraft im sonstigen Unterrichtsalltag oft nur schwer anzulegen seien. Umso berührender sei es gewesen zu sehen, dass diese achtsamen Haltungen durch das Tier auf natürliche Weise angestoßen und von den Schüler:innen angenommen wurden.

Ein Thema innerhalb der Klasse ist, nach Einschätzung der zuständigen Klassenlehrkraft, der Umgang mit Grenzen. Viele der Schüler:innen zeigen im Alltag grenzüberschreitendes Verhalten, sowohl gegenüber Gleichaltrigen als auch Erwachsenen gegenüber. Hier sieht die zuständige Klassenlehrkraft, durch den Umgang mit dem Schulhund, eine wichtige Entwicklungsmöglichkeit für die Schüler:innen. Der Hund macht nonverbal deutlich, dass er sich wohl fühlt, wenn man ihm gegenüber auf eine angemessene Distanz achtet. Diese unmittelbare Rückmeldung wirkt auf die Schüler:innen oft deutlicher als verbale Ermahnungen. Die zuständige Klassenlehrkraft erlebte daran ein Beispiel für gegenseitigen Respekt. Etwas, das ihrer Ansicht nach in dieser Form im Alltag oft schwer zu vermitteln sei.

Besonders eindrücklich beschrieb die zuständige Klassenlehrkraft die Entwicklung einzelner Schüler:innen. So konnte ein Schüler, der häufig durch impulsives und herausforderndes Verhalten auffällt, im Kontakt mit Finley lernen, sich zurückzunehmen und abzuwarten. Diese Fähigkeit, „bei sich zu bleiben“, wurde als entscheidende Voraussetzung dafür benannt, dass Lernen überhaupt möglich ist. Es sind, so die zuständige Klassenlehrkraft, genau diese Momente, in denen Schüler:innen emotional zur Ruhe kommen, sich regulieren können, und dadurch erst offen werden für kognitive Inhalte.

Auch in der nachträglichen Bearbeitung des Themas im Schulhund-Heft, das im Anschluss an die Unterrichtsreihe gemeinsam mit den zuständigen Lehrkräften der Klasse gestaltet wurde, zeigte sich, wie viel die Schüler:innen erlebt und verinnerlicht

hatten. Sie konnten Inhalte benennen, eigene Erfahrungen sprachlich oder kreativ ausdrücken und dabei das Erlebte reflektieren.

In Bezug auf das Mensch-Hund-Team betonte die zuständige Klassenlehrkraft, wie bedeutend das Zusammenspiel zwischen Hund und Bezugsperson für den erfolgreichen Einsatz hundegestützter Pädagogik sei. Die Schüler:innen hätten erlebt, wie Mensch und Tier einander vertrauen, wie sie aufeinander achten und respektvoll miteinander umgehen. Diese Erfahrung wurde nicht nur als Beobachtung, sondern als emotional erlebte Begegnung wahrgenommen. Die zuständige Klassenlehrkraft formulierte, dass die Unterrichtsreihe auch vermittle, dass „Mensch und Tier Gemeinschaft sein können“, ein Gedanke, der über den Unterricht hinaus wirken kann.

Die Rückmeldung der zuständigen Klassenlehrkraft verdeutlicht, dass hundegestützte Pädagogik unter bestimmten Bedingungen, insbesondere in einem respektvollen, feinfühligen Mensch-Hund-Team, sowie einem strukturierten, gleichzeitig offenen Unterrichtsrahmen und unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen, ihre positiven Effekte entfaltet. Dabei zeigte sich, dass der Schulhund die Schüler:innen emotional erreicht, ihnen im sozialen Miteinander Orientierung gibt und ihnen hilft, besser ins Lernen zu finden.

8.4.2 Rückmeldung der Physiotherapeutin[31]

Die Rückmeldung der Physiotherapeutin, die den Schüler Jonas aus der Klasse regelmäßig im Schulalltag innerhalb des Schulgebäudes behandelt, bietet eine ergänzende Perspektive auf die Wirkung der hundegestützten Unterrichtsreihe. Bereits kurz nach Abschluss der Unterrichtsreihe äußerte sie in einem kurzen Austausch ihre Eindrücke. Ein ausführliches Gespräch fand einige Monate später statt.

Im Fokus ihrer Beobachtungen stand Jonas, ein Schüler mit ausgeprägter Impulsivität und feinmotorischen Einschränkungen (vgl. Kapitel 8.1.2). Während der Physiotherapieeinheiten während der Unterrichtsreihe berichtete Jonas mehrfach von seinen Erlebnissen mit dem Schulhund. Dabei zeigte er eine für ihn ungewöhnlich hohe Ausdauer im Erzählen, nannte alle Schulhund-Regeln und bezog

[31] Im Rahmen eines persönlichen Gesprächs mit der Physiotherapeutin am 29.04.2025 wurden Beobachtungen zur Wirkung der hundegestützten Unterrichtsreihe auf den Schüler Jonas reflektiert.

sich konkret auf Situationen, die ihn besonders beeindruckt hatten. Auch sein Schulhund-Heft brachte er zu den Therapieeinheiten mit, blätterte mit sichtbarem Stolz die einzelnen Seiten um und kommentierte die Fotos ausführlich. Auffällig war, dass er dabei mehrfach in der Ich-Form sprach, was für ihn sonst eher untypisch ist, da er sonst meist in der dritten Person von sich spricht.

Aus motorischer Sicht zeigte sich ebenfalls eine bemerkenswerte Entwicklung. Jonas hat hypotone Hände, eine herabgesetzte Muskelspannung in den Händen und Schwierigkeiten mit feinmotorischen Bewegungen wie dem Pinzettengriff oder dem gezielten Öffnen der Handfläche.

Während der Unterrichtsreihe gelang es ihm jedoch mehrfach, Finley ein Leckerchen zu geben. Diese Handlung erfordert eine bewusste Öffnung der Hand. Diese Beobachtung der durchführenden Lehrkraft wurde im Gespräch von der Physiotherapeutin als außergewöhnlich eingestuft, da Jonas sonst große Mühe mit solchen Bewegungen hat. Sie beschrieb, dass Jonas in dieser Zeit insgesamt besser reguliert und emotional ausgeglichener war und deutlich seltener zu Gefühlsausbrüchen neigte.

Die Physiotherapeutin äußerte in diesem Zusammenhang den Wunsch, dass Jonas regelmäßig die Möglichkeit erhalten solle, an ähnlichen Angeboten teilzunehmen. Ihrer Einschätzung nach hätte die hundegestützte Pädagogik bei ihm eine derart positive Wirkung gezeigt, dass ein wiederkehrendes, fest integriertes Format sinnvoll und unterstützend wäre.

Diese Rückmeldung legt nahe, dass die emotionale Öffnung und die motorische Entwicklung, die Jonas während der Begegnung mit dem Schulhund zeigen konnte, nicht unabhängig von der besonderen Atmosphäre dieser Unterrichtsreihe zu verstehen sind. Die ruhige und fröhliche Präsenz des Hundes, die klare Struktur, sowie das feinfühlige Zusammenspiel im Mensch-Hund-Team, haben hier offenbar Bedingungen geschaffen, unter denen sich Jonas angenommen und sicher fühlen konnte.

8.4.3 Beobachtungen einer Inklusionskraft aus dem Klassenteam[32]

Die Rückmeldung der Inklusionskraft basiert auf einer intensiven Einzelbeobachtung des Schülers Jonas. Ihre Eindrücke wurden bereits während und direkt nach der Unterrichtsreihe angesprochen. Ein vertiefender pädagogischer Austausch zu ihren Beobachtungen fand zu einem späteren Zeitpunkt statt.

Ihre Reflexionen beschreiben eine nachhaltige Veränderung in Jonas Umgang mit Hunden, die sich bis heute im Schulalltag deutlich zeigt. Vor Beginn der Schulhund-Unterrichtsreihe war es für ihn kaum möglich, sich in Situationen mit Hunden angemessen zu verhalten. Auf Spaziergängen reagierte er mit ruckartigen Bewegungen und sprang spontan auf jeden Hund zu, um ihn zu streicheln. Dieses Verhalten war unabhängig davon, ob ihm der Hund oder dessen Besitzer vertraut waren. Trotz mehrfacher Erklärungen und Gespräche über die Notwendigkeit, Abstand zu halten und um Erlaubnis zu fragen, blieb sein Verhalten unverändert. Die Begleitung solcher Situationen war für die pädagogischen Fachkräfte mit großer Anspannung verbunden, da Jonas kaum aufzuhalten war und sich damit auch in akute Gefahr brachte.

Seit der Durchführung der Schulhund-Unterrichtsreihe hat sich sein Verhalten grundlegend gewandelt. Die Inklusionskraft beschreibt, dass Jonas inzwischen innehält, sobald er einem Hund begegnet, sei es Finley oder ein Hund außerhalb der Schule. Er bleibt stehen, legt die Hände an die Brust und beobachtet den Hund ruhig. Dieses Verhalten zeigt er konstant, auch noch Monate nach Abschluss der Unterrichtsreihe. Dabei wirkt er nicht gehemmt, sondern bewusst abwartend, so als würde er auf ein „nächstes Zeichen“ warten. Besonders auffallend sei dabei, mit welcher Freude Jonas dieses Verhalten zeige. Auch die Begeisterung, die er beim Anblick eines Hundes empfindet, ist weiterhin spürbar, nur dass er nun deutlich kontrollierter reagiert. Wenn er für sein Verhalten durch ein stilles Lob, etwa ein Daumen-hoch-Zeichen, eine Rückmeldung der pädagogischen Fachkräfte bekommt, reagiert er mit sichtbarem Stolz. Oft sucht er in solchen Momenten Blickkontakt zur Inklusionskraft, die seine Reaktion dann bestätigt. Die Freude über diese Anerkennung ist ihm dabei deutlich anzusehen.

[32] Im Rahmen eines persönlichen Gesprächs mit einer der drei in der Klasse tätigen Inklusionskräfte wurden am 03.05.2025 Beobachtungen zur Wirkung der hundegestützten Unterrichtsreihe auf den Schüler Jonas reflektiert.

Auch wenn unklar bleibt, ob dieses Verhalten im häuslichen Umfeld[33] ebenso gefestigt ist, stellt es im schulischen Kontext einen bedeutsamen Fortschritt für Jonas dar. Er hat offenbar verinnerlicht, wie ein achtsamer und respektvoller Umgang mit Hunden aussehen kann - ein Verhalten, welches ihm zuvor nicht möglich war. Die Inklusionskraft beschreibt die Veränderung als eine Entwicklung, die durch die Schulhund-Unterrichtsreihe angestoßen wurde und Jonas nicht nur Sicherheit im Verhalten, sondern auch mehr innere Ruhe und Wohlbefinden im Umgang mit Hunden ermöglicht.

8.5 Bewertung der Lern- und Förderziele

Die in der Unterrichtsreihe gesetzten Lern- und Förderziele konnten insgesamt in hohem Maße erreicht werden. Besonders deutlich wurde dies im Bereich der sozialen und emotionalen Entwicklung. Die meisten Schüler:innen zeigten eine zunehmende Achtsamkeit im Umgang mit dem Schulhund sowie im Miteinander in der Gruppe. Der strukturierte Aufbau, die wiederkehrenden Rituale und die klare Regelvermittlung förderten das Verständnis für respektvolle Begegnung und stärkten die Selbstwahrnehmung. Auch die Ziele im kommunikativen Bereich wurden in weiten Teilen erfüllt. Viele Schüler:innen nutzten verbale Sprache, Gebärden oder Mimik intensiver als zuvor, um sich mitzuteilen oder mit dem Schulhund zu interagieren.

Besonders positiv fiel auf, dass die individuelle Anpassung der Angebote es ermöglichte, allen Schülerinnen und Schülern eine Form der Teilhabe zu ermöglichen. Die freiwillige Gestaltung der Begegnung mit dem Hund trug dazu bei, dass sowohl impulsive als auch zurückhaltende Schüler:innen einen passenden Zugang fanden. Auch die kognitiven Lernziele, wie das Verstehen der Schulhund-Regeln oder das Kennenlernen der Bedürfnisse des Schulhundes, konnten bei vielen Schüler:innen erreicht oder zumindest angebahnt werden.

Gleichzeitig wurde deutlich, dass das Maß, in dem einzelne Lernziele erreicht wurden, vom jeweiligen Tageszustand der Schüler:innen beeinflusst war. Emotionale Verfassung, Müdigkeit oder innere Unruhe wirkten sich gelegentlich auf die Konzentration und Beteiligung aus. Dennoch gelang es vielen Schüler:innen, gemessen an ihren individuellen Voraussetzungen, aufmerksam, engagiert und mit

[33] Diese Rückmeldung kann aufgrund familiärer Umstände, im Umfeld des Schülers, nicht eingeholt werden.

Freude an der Unterrichtsreihe teilzunehmen. Die Differenzierung der Angebote und die enge pädagogische Begleitung erforderten eine hohe Präsenz, Flexibilität und Einfühlungsvermögen seitens der Lehrkraft. Dass nicht alle Ziele bei allen Schüler:innen gleichermaßen erreicht wurden, spiegelt die Heterogenität innerhalb der Lerngruppe wieder und entspricht dem individuellen Ansatz im sonderpädagogischen Kontext.

8.6 Zusammenfassung

Der Praxisteil dieser Arbeit zeigt anschaulich, wie eine gezielte hundegestützte Unterrichtsreihe im sonderpädagogischen Kontext gestaltet und umgesetzt werden kann.

Ausgangspunkt war die Überlegung, unter welchen Bedingungen hundegestützte Pädagogik ihre positiven Effekte auf die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung von Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung entfalten kann.

Im Verlauf der dreiwöchigen Unterrichtsreihe wurde deutlich, dass insbesondere das vertrauensvolle Zusammenspiel im Mensch-Hund-Team, der verlässliche Gehorsam eines gut ausgebildeten Schulhundes, ein klar strukturierter Unterrichtsrahmen sowie die konsequente Freiwilligkeit der Schüler:innen im Kontakt mit dem Hund, entscheidende Faktoren für die Wirksamkeit waren. Die Begegnung mit dem Schulhund löste vielfältige Lernprozesse aus, die sich in Bereichen der Impulskontrolle, Kommunikation, emotionaler Stabilität und sozialem Verhalten zeigten. Die positiven Reaktionen der Schüler:innen, die beobachteten Entwicklungen sowie die Rückmeldungen der Fachkräfte verdeutlichen, dass hundegestützte Pädagogik nicht nur punktuell wirksam sein kann, sondern nachhaltige Impulse für die schulische Entwicklung ermöglicht.

Die Erfahrungen aus dieser Unterrichtsreihe machen deutlich, welches Potenzial in der hundegestützten Pädagogik liegt, vorausgesetzt, dass die Rahmenbedingungen stimmen. Wo ein gut ausgebildetes Mensch-Hund-Team auf eine förderliche Unterrichtsgestaltung und eine offene Schulkultur trifft, kann diese besondere Form der pädagogischen Begleitung eine wertvolle Bereicherung des schulischen Alltags darstellen.

9 Fazit und Diskussion

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die im Theorieteil dieser Arbeit beschriebenen positiven Effekte der hundegestützten Pädagogik auch im Rahmen der durchgeführten Unterrichtsreihe deutlich und nachhaltig gezeigt haben. Ausschlaggebend für diese pädagogisch wertvollen Wirkungen sind jedoch die Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, damit hundegestützte Pädagogik in der schulischen Praxis erfolgreich umgesetzt werden kann.

Letztlich ist es das Zusammenspiel verschiedener Bedingungen, das die gewünschten Effekte ermöglicht und damit einen bedeutenden Beitrag zur pädagogischen Praxis leistet, wie die Rückmeldungen im Praxisteil eindrucksvoll belegen. Nach Ansicht der Autorin ist die wichtigste Grundlage dafür die absolute Verlässlichkeit und das fein abgestimmte Zusammenspiel zwischen Mensch und Hund. Nur wenn diese Beziehung tragfähig ist, kann sie auch auf die Lerngruppe ausstrahlen und den Raum für Entwicklung und Begegnung öffnen.
Damit dies gelingt, müssen wiederum bestimmte Herausforderungen bewältigt werden. Eine davon ist die Auswahl des geeigneten Hundes, ein Aspekt, der nur begrenzt beeinflussbar ist. Selbst wenn alle bekannten und in der Praxis bewährten Kriterien wie Rasse, Temperament oder Herkunft berücksichtigt werden, bleibt stets ein Restrisiko. Ob ein Hund tatsächlich für den Einsatz geeignet ist, zeigt sich erst in der konkreten Arbeit.
Auch alle weiteren Bedingungen sollten nach bestem Wissen und Gewissen erfüllt sein, beispielsweise die äußeren Rahmenbedingungen, die Berufs- und Unterrichtserfahrung der Lehrkraft sowie die gezielte Ausbildung des Mensch-Hund-Teams. Dennoch bieten selbst diese Voraussetzungen keine Garantie dafür, dass das Schulhund-Projekt in der Praxis zu den gewünschten pädagogischen Ergebnissen führt.

Aus Sicht der Autorin ist daher eine ehrliche, kritische und fortlaufende Reflexionsbereitschaft der Lehrkraft, die für den Schulhund verantwortlich ist, unerlässlich. Nur so kann der Einsatz flexibel an die konkreten Gegebenheiten angepasst werden. Da sowohl die Schüler:innen als auch die Lehrkraft und der Hund jeweils individuelle Persönlichkeiten mitbringen, sind allgemeingültige Regeln und

Standards nur eingeschränkt anwendbar. Es muss im jeweiligen Einzelfall entschieden werden, in welchen Zeiträumen der Hund zum Einsatz kommt, in welchem Tempo er an seine Aufgaben herangeführt wird und welches Maß an Rückzug, Schutz, Ruhe oder auch an Abwechslung und Anforderung er benötigt.

Einige Voraussetzungen, wie die rechtliche Absicherung, die Einhaltung von Hygienemaßnahmen, der Familienanschluss des Hundes sowie eine fundierte Ausbildung von Hund und Lehrkraft, sind aus Sicht der Autorin unverzichtbare Grundlagen. Andere Bedingungen wie Klassengröße, Alter der Schüler:innen oder das Wesen des Hundes, sind hingegen an die jeweilige Praxissituation anzupassen und tragen dazu bei, dass jeder Schulhundeinsatz individuell und einzigartig ist.
Gerade diese weichen, schwer standardisierbaren Bedingungen erschweren es, die hundegestützte Pädagogik wissenschaftlich valide zu erfassen. Dennoch besteht ein dringender Forschungsbedarf, um das in der Schulhundearbeit liegende Potenzial nachhaltig nutzbar zu machen und weiterzuentwickeln.

Ein weiterer zentraler Punkt ist der ethische Umgang mit dem Tier. Der Schulhund darf niemals als funkionales „Inventar“ betrachtet werden, sondern muss als lebendiges, fühlendes Wesen mit eigenen Bedürfnissen wahrgenommen und respektvoll behandelt werden. Nur unter dieser Voraussetzung kann er seinen pädagogischen Wert voll entfalten. Wie im Theorieteil dargestellt, hat die tiergestützte Arbeit eine lange Geschichte, und das gesellschaftliche Verständnis vom Mensch-Tier-Verhältnis hat sich in den letzten Jahren spürbar gewandelt. Immer mehr Menschen entscheiden sich bewusst gegen eine ausbeuterische Haltung gegenüber Tieren und wählen tierfreundlichere Lebensformen. Vor diesem Hintergrund gewinnt auch die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Mensch und Tier, wie sie im Schulhund-Kontext realisiert wird, zunehmend an Bedeutung.

Sicherlich ist dies ein Grund dafür, dass das Interesse an dieser Form pädagogischer Arbeit in den letzten Jahren stetig gewachsen ist. Die Rückmeldungen aus dem Praxisfeld, die in dieser Arbeit dokumentiert wurden, zeigen eindeutig das große Potenzial, das in der Schulhundearbeit steckt. Das durchweg positive Feedback des pädagogischen Fachpersonals unterstreicht diesen Eindruck, und das bereits nach einer vergleichsweise kurzen Unterrichtseinheit.

10 Literaturverzeichnis

Agsten, Lydia: HuPäSch – Hundegestützte Pädagogik in der Schule. Hunde in die Schulen – und alles wird gut!? Books on Demand. Norderstedt 2009.

Agsten, Lydia: Schulbegleithunde im Einsatz. Das multifunktionale System der Hundegestützten Pädagogik in der Schule. Verlag modernes Lernen. Dortmund 2020.

Beetz, Andrea: Schulhunde, 2022. In: **Beetz, Andrea /Riedel, Meike /Wohlfarth, Rainer:** (Hrsg.), Tiergestützte Interventionen. Handbuch für die Aus- und Weiterbildung. 2. Auflage. Ernst- Reinhardt Verlag. München 2021, S. 244 – 252.

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

Beetz, Andrea: Hunde im Schulalltag. Grundlagen und Praxis. 5. Auflage. Ernst Reinhardt Verlag. München 2021.

Beetz, Andrea /Turner, Dennis C /Wohlfarth, Rainer: Begrifflichkeiten und Definitionen. 2021. In: **Beetz, Andrea /Riedel, Meike /Wohlfarth, Rainer:** (Hrsg.): Tiergestützte Interventionen. Handbuch für die Aus- und Weiterbildung. 2. Auflage. Ernst- Reinhardt Verlag. München 2021, S. 18 – 23.

Beetz, Andrea /Wohlfarth, Rainer /Kotrschal, Kurt: Die Mensch-Tier-Beziehung und Wirkmechanismen 2021. In: **Beetz, Andrea /Riedel, Meike /Wohlfarth, Rainer:** (Hrsg.): Tiergestützte Interventionen. Handbuch für die Aus- und Weiterbildung. 2. Auflage. Ernst- Reinhardt Verlag. München 2021, S. 24 – 43.

Beetz, Andrea: Neugier, Spiel und Lernen: Verhaltensbiologische Anmerkungen zur Kindheit. 2020. In: **Herrmann, Ulrich:** (Hrsg.) Neurodidaktik. Grundlagen für eine Neuropsychologie des Lernens. 3. Auflage. Beltz Pädagogik. Weinheim / Basel 2020, S. 130 -138.

Bowlby, John: Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. 6. Auflage. Ernst Reinhardt Verlag. München 2024.

Breitbruck, Julia: Vögel als Haustiere im Paris des 18. Jahrhunderts. Theoretische, methodische und empirische Überlegungen. 2012 In: **Bucher-Fuhs /Rose, Lotte:** (Hrsg.) Tierische Sozialarbeit. Ein Lesebuch für die Profession zum Leben und Arbeiten mit Tieren. Springer VS. Wiesbaden 2012, S. 131 – 146.

Bucher-Fuhs /Rose, Lotte: (Hrsg.) Tierische Sozialarbeit. Ein Lesebuch für die Profession zum Leben und Arbeiten mit Tieren. Springer VS. Wiesbaden 2012.

Herrmann, Ulrich: (Hrsg.) Neurodidaktik. Grundlagen für eine Neuropsychologie des Lernens. 3. Auflage. Beltz Pädagogik. Weinheim / Basel 2020.

Heyer, Meike /Kloke, Nora: Der Schulhund. Eine Praxisanleitung zur hundegestützten Pädagogik im Klassenzimmer. 2. Auflage. Kynos Verlag. Nerdlen / Daun 2013.

Julius, Henri /Beetz, Andrea /Kotrschal, Kurt /Turner, Dennis C. /Uvnäs-Moberg, Kerstin: Bindung zu Tieren. Psychologische und neurobiologische Grundlagen tiergestützter Intervention. Hogrefe. Göttingen 2014.

Kotrschal, Kurt: Besonderheiten der Mensch-Hund-Beziehung. 2022. In: **Beetz, Andrea /Riedel, Meike /Wohlfarth, Rainer:** (Hrsg.) Tiergestützte Interventionen. Handbuch für die Aus- und Weiterbildung. 2. Auflage. Ernst- Reinhardt Verlag. München 2021, S. 193 – 209.

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

Olbricht, Erhard /Otterstedt, Carola: (Hrsg.) Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Kosmo Verlag. Stuttgart 2003.

Olbricht, Erhard: Zur Ethik der Mensch-Tier-Beziehung aus der Sicht der Verhaltensforschung. 2003. In: **Olbricht, Erhard /Otterstedt, Carola:** (Hrsg.) Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Kosmo Verlag. Stuttgart 2003, S. 32 – 57.

Otterstedt, Carola: Kultur- und religionsphilosophische Gedanken zur Mensch-Tier-Beziehung. 2003. In: **Olbricht, Erhard /Otterstedt, Carola:** (Hrsg.) Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Kosmo Verlag. Stuttgart 2003, S. 15 – 31.

Otterstedt, Carola: Grundlagen der Mensch-Tier-Beziehung. Der heilende Prozess in der Interaktion zwischen Mensch und Tier. 2003. In: **Olbricht, Erhard / Otterstedt, Carola:** (Hrsg.) Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Kosmo Verlag. Stuttgart 2003, S. 58 – 68.

Schäfer, Holger /Schönhofen, Karin /Beetz, Andrea: Praxiswissen Schulhund. Sonderpädagogischer Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Kohlhammer. Stuttgart 2023.

Schwarzkopf, Andreas /Olbrich, Erhard: Lernen mit Tieren. 2003 In: **Olbricht, Erhard /Otterstedt, Carola:** (Hrsg.) Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Kosmo Verlag. Stuttgart 2003, S. 253 -267.

Siebald, Manfred: Ins Wasser fällt ein Stein. 1973. Deutscher Liedtext nach Pass It On von Kurt Kaiser 1969. Regionalteil Nr. 621. In: Evangelisches Gesangbuch. Ausgabe für die Landeskirchen Rheinland, Westfalen und Lippe, Luther-Verlag. Bielefeld 1996.

Szczepaniak, Michael: Tiergestützte Interventionen mit Welpen und Junghunden in der Schule. Voraussetzungen-Besonderheiten-Fördermöglichkeiten. Diplomica Verlag. Hamburg 2020.

Turner, Dennis C /**Wohlfahrt, Rainer** /**Beetz, Andrea:** Geschichte Tiergestützter Interaktion. 2021 In: **Beetz, Andrea** /**Riedel, Meike** /**Wohlfarth, Rainer:** (Hrsg.) Tiergestützte Interventionen. Handbuch für die Aus- und Weiterbildung. 2. Auflage. Ernst- Reinhardt Verlag. München 2021, S. 14 – 17.

Vernooij, Monika A. /**Schneider, Silke:** Handbuch der tiergestützten Intervention. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. 4. Auflage. Quelle &Meyer Verlag. Wiebelsheim 2018.

Wohlfarth, Rainer /**Mutschler, Bettina**: Die Heilkraft der Tiere. Wie der Kontakt mit Tieren uns gesund macht. btb Verlag. München 2020.

Wohlfarth, Rainer /**Mutschler, Bettina:** Hundegestützte Interventionen. 2022 In: **Beetz, Andrea** /**Riedel, Meike** /**Wohlfarth, Rainer:** (Hrsg.) Tiergestützte Interventionen. Handbuch für die Aus- und Weiterbildung. 2. Auflage. Ernst-Reinhardt Verlag. München 2021, S. 168 – 192.

e-Books:

Schönhofen, Karin /**Schäfer, Holger** Der Schulhund an der Förderschule. Grundlagen und Praxistipps für den Einsatz von Schulhunden im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Persen Verlag. Hamburg 2019.

Apps:

Der Kestner-DGS: Das Wörterbuch der Deutschen Gebärdensprache, Verlag Karin Kestner GmbH (Hrsg.) Mobile App, verfügbar im Apple Store, aufgerufen am 08.05.2025.

Zeitschriften:

Beetz, Andrea /**Saumweber, Kristina:** Argumente für die Integration von Hunden in sonderpädagogische Förderprogramme am Beispiel eines hundegestützten

Konzentrationstrainings. In: Verband Sozialpädagogik e.V. Zeitschrift für Heilpädagogik Würzburg 2013, S. 56 – 62.

Bergmann, Jörg R.: Haustiere als kommunikative Ressource. 1988 In: **Soeffner H.-G.:** Kultur und Alltag. Zeitschrift „Soziale Welt“. Sonderband 6. Schwarz. Göttingen 1988, S. 299 – 312.

Heyer, Meike / Beetz, Andrea M.: Grundlagen und Effekte einer hundegestützten Leseförderung. In: Empirische Sonderpädagogik 6. (2014) ISSN 1869-4845. 2014, S. 172 - 187.

Kohler, Britta: Die Arbeit mit einem Schulhund. Interview zur Tiergestützten Pädagogik an einer Gemeinschaftsschule. 2021. In: Schulmagazin 5 – 10: Helfen Tiere beim Lernen? Seelze 2021, S. 9 – 14.

Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? 15. Auflage. Cornelsen Verlag. Berlin 2022.

Müller, Claudia: Barry hilft – die Tradition lebt weiter. Lager mit Bernhardinern als Co-Pädagogen. 2016 In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik Obligatorische Bildung. 22. Jahrgang. 7 – 8, ISSN 1420-1607. Ediprim. Biel 2016.

Pivit, Conny: Warum TGI und UK? Chancen und Möglichkeiten. 2021 In: Fachzeitschrift der Gesellschaft für Unterstützende Kommunikation e.V.: Tiergestützte UK, Unterstützende Kommunikation. 4/2021, Loeper Literaturverlag. Karlsruhe 2021, S. 22 – 27.

Vernooij, Monika A.: Theoretische Grundlagen der Tiergestützten Intervention unter besonderer Beachtung der Tiergestützten Pädagogik. 2015. In: Sonderpädagogischer Förderung (2015) ISSN 1866-9344. Ausgabe 3. Beltz Juventa. Weinheim 2015, S. 232 – 249.

Wesenberg, Sandra: Heimtierhaltung und persönliche Mensch-Tier-Beziehungen. 2019. In: Tiere. Sozialmagazin. Die Zeitschrift für soziale Arbeit. 44.Jhg. H 11- 12. 2334. 11 – 12. Beltz Juventa. Weinheim 2019, S. 22 – 29.

Wulf, Christoph: Das Mensch-Tier-Verhältnis im Anthropozän. 2019. In: Tiere. Sozialmagazin. Die Zeitschrift für soziale Arbeit. 44.Jhg. H 11- 12. 2334. 11 – 12. Beltz Juventa. Weinheim 2019, S. 6 – 13.

Online:

Quelle 1: IfaK, Institut für anerkannte Kindermedienforschung. 2024: https://ifak-kindermedien.de/trendforschung/anthropomorphisierung-von-tieren-in-der-kinderliteratur/, Aufgerufen am: 01.04.2025.

Quelle 2: EGS - Erna Graf Stiftung für Tierschutz: https://www.erna-graff-stiftung.de/du-evidenz/, Aufgerufen am: 04.04.2025.

Quelle 3: Qualitätsnetzwerk Schulbegleithund e.V., Tierisch gute Schule – Schulhund-Informationen: https://www.tierisch-gute-schule.de/schulhund-informationen/, Aufgerufen am: 07.04.2025.

Quelle 4: IEMT- Interdisziplinäre Erforschung der Mensch-Tier-Beziehung. https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20101206_OTS0053/seelendoktor-hund-bild, Aufgerufen am: 08.04.2025.

Quelle 5: Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW. Schulformen-Förderschule. https://www.schulministerium.nrw/foerderschule, Aufgerufen am: 10.04.2025.

Quelle 6: Hochschul- und Schul- Kompass 2.0 - Wegweiser für Schulen. https://www.hs-kompass2.de, Aufgerufen am: 10.04.2025.

Quelle 7: Verband Sonderpädagogik e.V., Position- Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. https://www.verband-sonderpaedagogik.de/wp-content/uploads/2021/12/2017_Geistige_Entwicklung_2020.pdf, Aufgerufen am: 14.05.2025.

Quelle 8: Troxler Schulkonzept: https://www.troxler-schule-wuppertal.org/unsere-schule, Aufgerufen am: 20.05.2025.

Quelle 9: Schulhundeweb. Informationen rund um den Einsatz von Hunden in der Schule. https://schulhundweb.de/, Aufgerufen am: 25.02.2025.

Quelle 10: International Association of human-Animal Interaction Organizations (IAHAIO): IAHAIO *Weißbuch:* Definition für tiergestützte Interventionen und Richtlinien für das Wohlbefinden der beteiligten Tiere: https://iahaio.org/wp/wp-content/uploads/2021/06/iahaio-white-paper_2018_german_final.pdf Aufgerufen am: 24.02.2025.

Quelle 11: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Handreichung – Rechtsfragen zum Einsatz eines Schulhundes: https://www.schulministerium.nrw.de, Aufgerufen am: 24.02.2025.

Quelle 12: International Society for Animal Assisted Therapy (ISSAT).Qualitätsstandards für tiergestützte Therapie und Pädagogik: https://isaat.org/de/standards- 2/, Aufgerufen am: 24. 02. 2025.

Quelle 13: European Society for Animal Assisted Therapy (ESAAT). Zertifizierte Ausbildungsstätten für tiergestützte Therapie und Pädagogik: https://www.esaat.org, Aufgerufen am: 24.02.2025.

Sonstiges:

BMBF –Bundesministerium für Bildung und Frauen: Hunde in der Schule. Allgemeine Hinweise zu Tieren in der Schule. 2. Auflage. Bundesministerium für Bildung und Frauen. Wien 2014.

IAHAIO: Definitionen der IAHIO für Tiergestützte Interventionen und Richtlinien für das Wohlbefinden der beteiligten Tiere. 2018.

Bidoli, E.M.Y.H.: Hundegestützte Pädagogik in Bayern unter den Aspekten Tierschutz und Sicherheit. Dissaration. Ludwig-Maximilians-Universität. München 2023.

Abbildung 18: „Finley.“

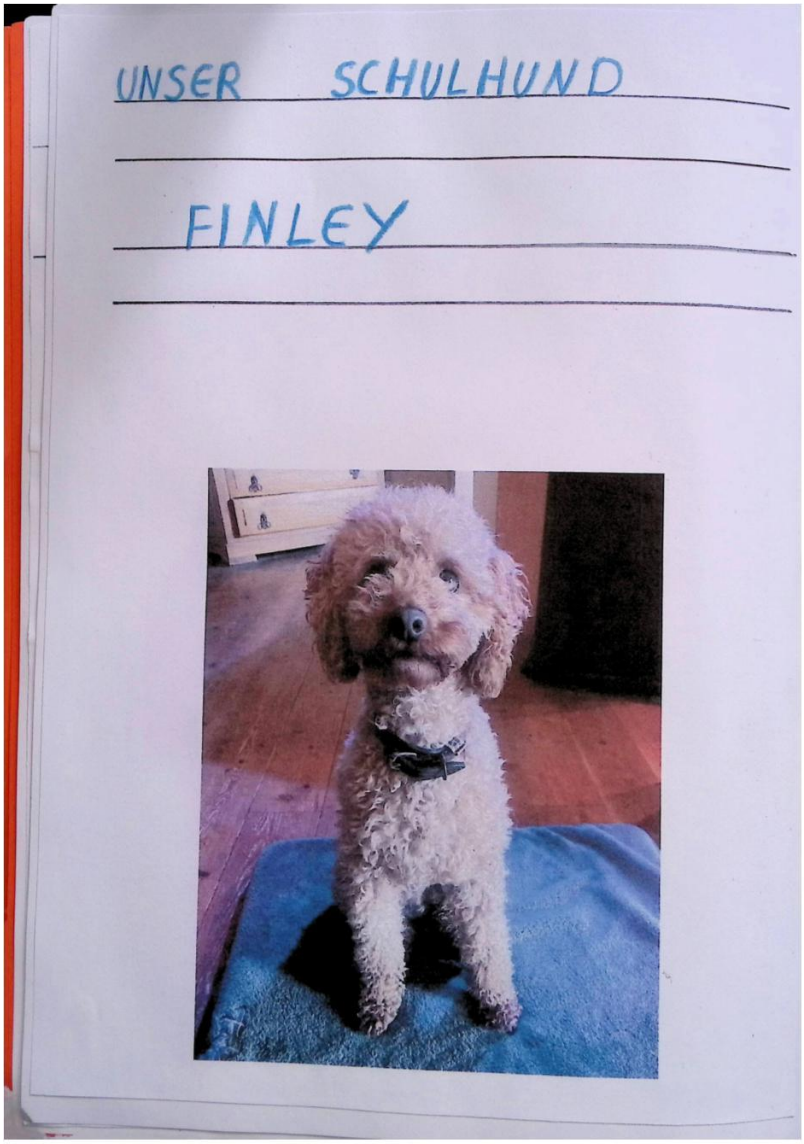


Abbildung 23: Den vorgeschriebenen Text können die Schüler:innen im Anschluss an die Unterrichtsreihe abschreiben.

Gemeinsam mit den Klassenlehrkräften erinnern und vertiefen die Schüler:innen die Inhalte der Schulhund-Unterrichtsreihe.

Abbildung 24: Die Schülerinnen und Schüler haben den richtigen Umgang mit Finley geübt.

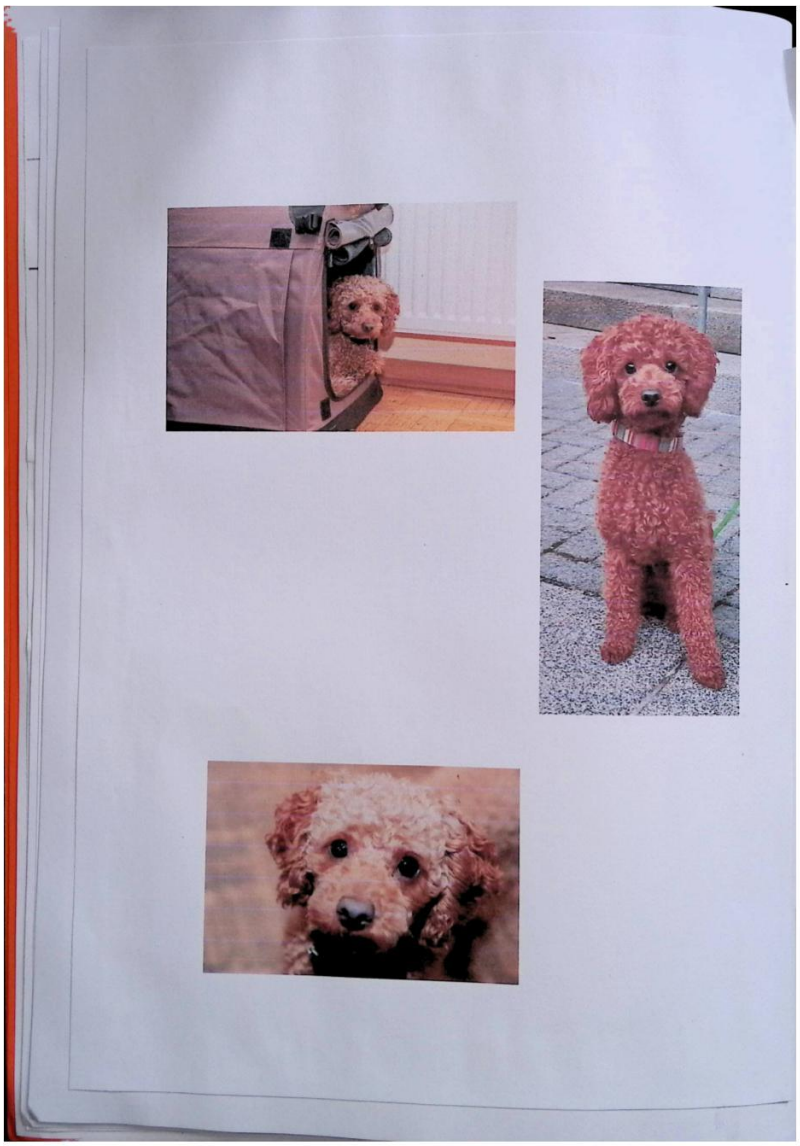


Abbildung 25: Finley im Schulalltag.

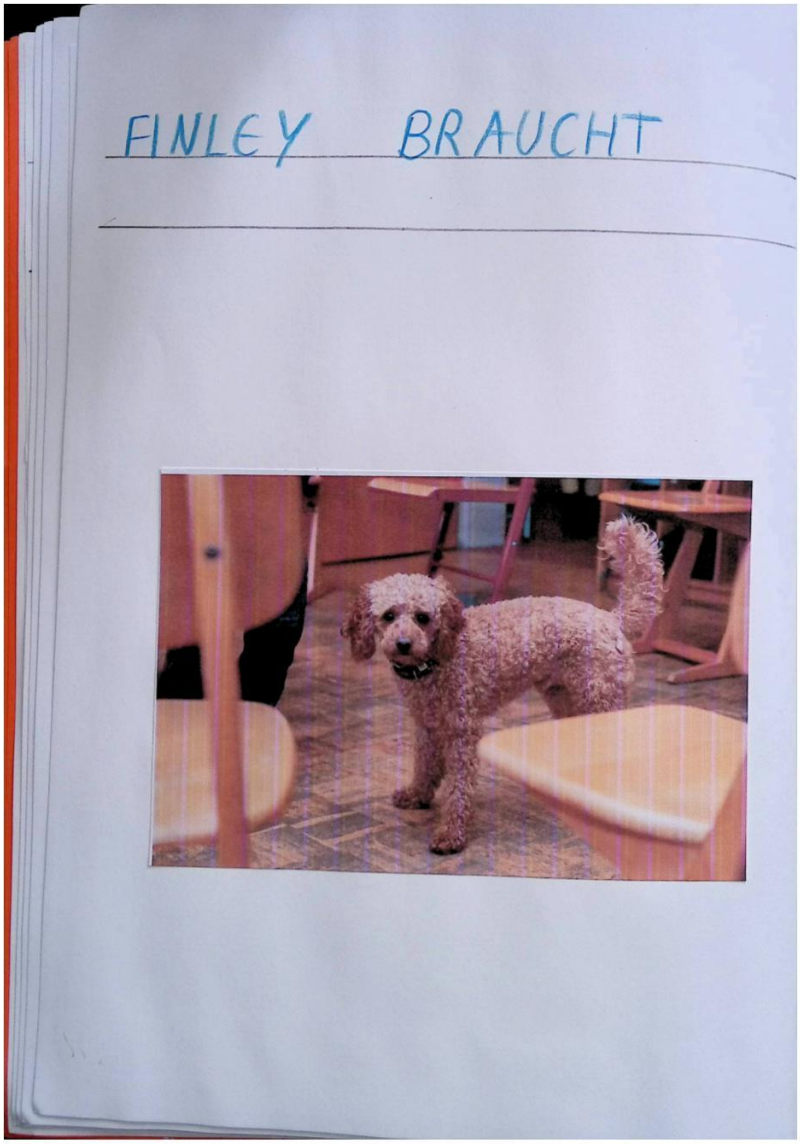


Abbildung 29: Die Schüler:innen setzten sich mit der Frage auseinander, welche Bedürfnisse Finley hat.

Abbildung 32: Die Schüler:innen setzten sich mit der Frage auseinander, welche Bedürfnisse Finley hat.

„Finley braucht sein Spielzeug“, findet Lotte.“

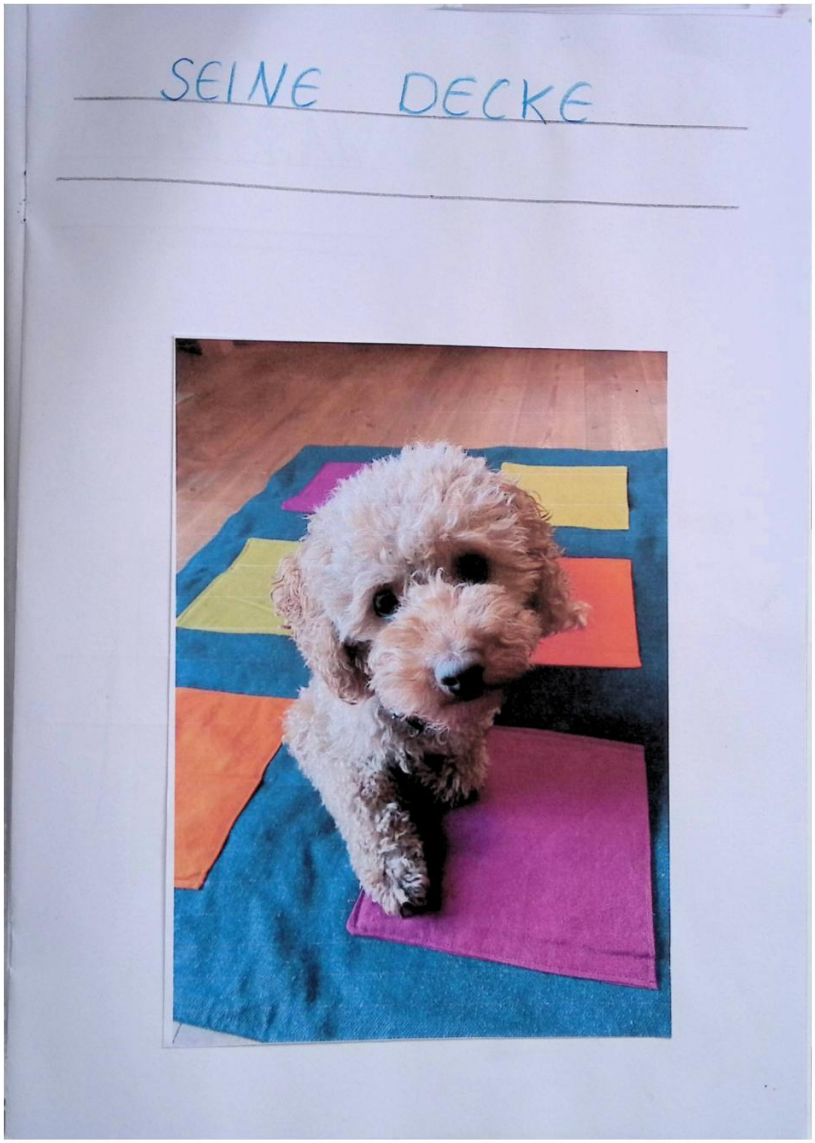


Abbildung 33: Die Schüler:innen setzten sich mit der Frage auseinander, welche Bedürfnisse Finley hat.

„Finley braucht seine Decke.“

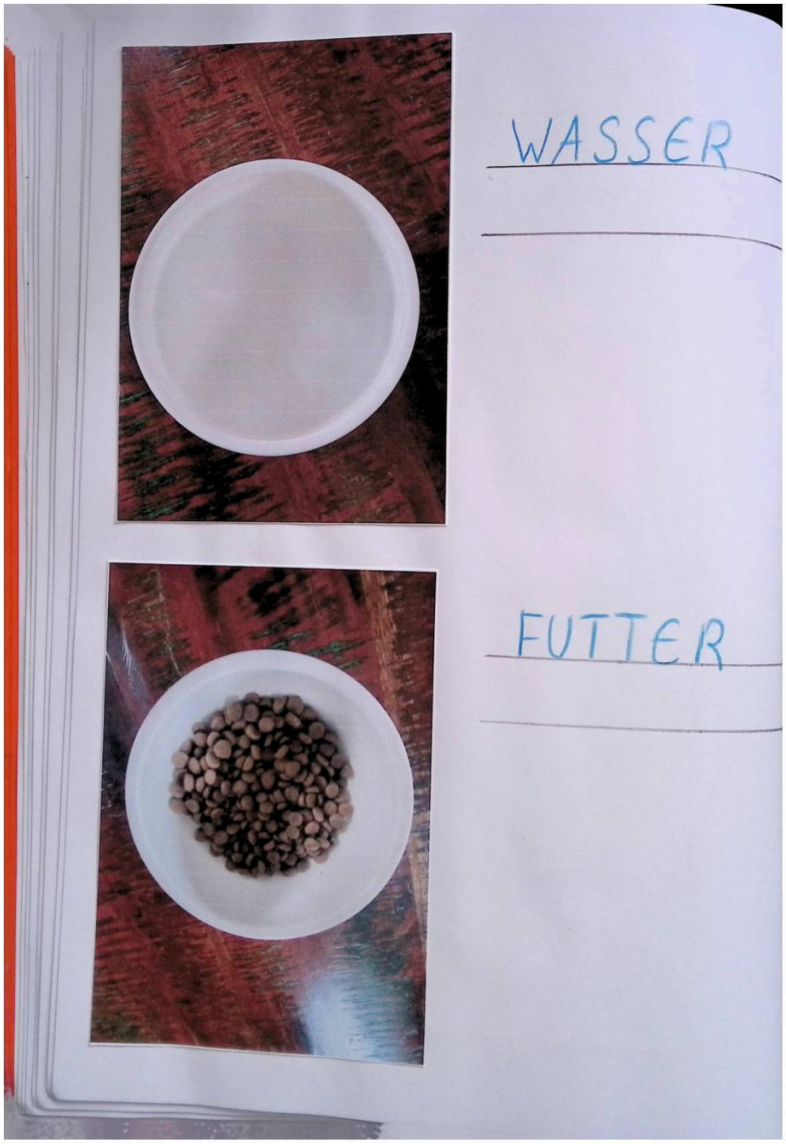


Abbildung 34: Die Schüler:innen setzten sich mit der Frage auseinander, welche Bedürfnisse Finley hat.

„Finley braucht Wasser und Futter.“

12 Eigenständigkeitserklärung

Eigenständigkeitserklärung in Bachelor- / Masterarbeiten

„Ich versichere, dass ich die von mir vorgelegte Arbeit selbstständig und ohne unzulässige Hilfe angefertigt, die benutzten Quellen und Hilfsmittel vollständig angegeben und die Stellen der Arbeit – einschließlich Tabellen, Karten und Abbildungen –, die anderen Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen oder mit Hilfe künstlicher Intelligenz erstellt worden sind, in jedem Einzelfall als Entlehnung kenntlich gemacht habe. Ich bin mit der Überprüfung durch eine Software zur Plagiatsprüfung einverstanden. Diese Arbeit wurde noch keiner anderen Institution zur Prüfung vorgelegt."

Statement of Authorship in Bachelor's / Master's theses

"I hereby declare that I have prepared the work submitted by me independently and without unauthorised assistance, that I have fully cited the sources and aids used and that the passages in the work - including tables, maps and illustrations - which have been taken from other works in terms of wording or meaning or created with the help of artificial intelligence have been identified as borrowed material in each individual case. I agree to the use of plagiarism checking software. This work has not yet been submitted to any other institution for examination."

D. Fuhlhorst-Germann

13 Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all den Menschen bedanken, die mich auf dem Weg zu dieser Masterarbeit begleitet und unterstützt haben.

Mein besonderer Dank gilt dem Kollegium der --------Schule und allen weiteren Mitarbeitenden, die das Schulhund-Projekt von Beginn an mit Offenheit und Wohlwollen begleitet haben. Dank euch kann Finley ein zufriedener Schulhund sein.

Den Schüler:innen der siebten Klasse danke ich für ihre Neugier, ihre Aufmerksamkeit und die vielen besonderen Momente während der Unterrichtsreihe. Durch sie wurde diese Arbeit mit Leben gefüllt.

Den Klassenlehrkräften und dem gesamten Team der siebten Klasse danke ich für das Vertrauen und die Möglichkeit, diese Unterrichtsreihe durchführen zu dürfen.

Den Schüler:innen sowie dem Team meiner eigenen Klasse, die seit vier Jahren gemeinsam mit unserem Schulhund Finley ihren Schulalltag verbringen, danke ich für ihren achtsamen und liebevollen Umgang mit ihm. Sie haben den Weg für diese Arbeit mit bereitet.

Ein herzlicher Dank gilt der Hundeschule FAIRplay für die fundierte und praxisnahe Ausbildung sowie Beate Brinkmann-Block, Tierärztin und Hundetrainerin, für ihre engagierte, klare Begleitung während der gesamten Ausbildungszeit, und für ihre fortlaufende fachliche Beratung und Unterstützung im schulischen Alltag mit Finley.

Geraldine R.H. danke ich dafür, dass wir gemeinsam das Schulhund-Projekt an der Schule ins Leben rufen konnten.

Herzlichen Dank an H.S., der sich als Verwaltungsleiter mit großem Engagement um das finanzielle Wohlergehen unseres Schulhundes bemüht hat.

Ein großer Dank gilt auch allen Eltern der Schule, die durch ihre Zustimmung, ihr Vertrauen und ihre positive Haltung die hundegestützte Pädagogik aktiv

unterstützen. Ebenso danke ich all jenen, die durch ihre Spenden dazu beitragen, dass Finley alles bekommt, was er im Schulalltag braucht.

Ich danke Bärbel Rückle, die Züchterin dieses wunderbaren Hundes, für ihre besondere Sorgfalt und die liebevolle Begleitung, mit der sie Finley in seinen ersten Lebenswochen geprägt hat.

Prof. Ulrich Maiwald danke ich als meinem Erstprüfer für seine wohlwollende Begleitung und die vielen hilfreichen Anregungen, die meine Arbeit bereichert haben.

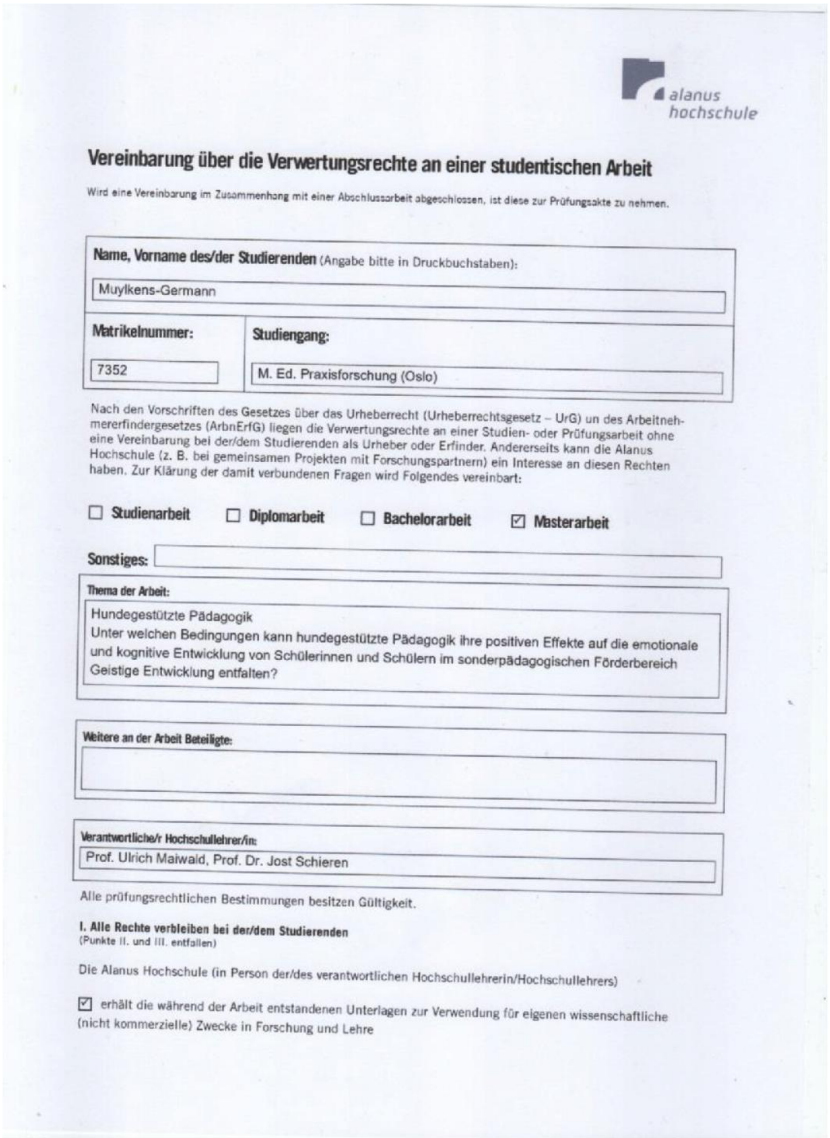
Prof. Dr. Jost Schieren danke ich für seine freundliche Unterstützung und die Bereitschaft, meine Masterarbeit als Zweitprüfer zu begleiten.

Meiner Familie danke ich für ihren Rückhalt, ihre Geduld und ihre stetige Unterstützung, auch dann, wenn es anstrengend wurde.

Allen Freunden und Freundinnen danke ich für offene Ohren, ermutigende Worte und so viel Verständnis in arbeitsreichen Phasen.

Und natürlich danke ich meinem Schulhund Finley. Du bist der beste Schulhund der Welt.

14 Verwertungsrechte



alanus hochschule

Vereinbarung über die Verwertungsrechte an einer studentischen Arbeit

Wird eine Vereinbarung im Zusammenhang mit einer Abschlussarbeit abgeschlossen, ist diese zur Prüfungsakte zu nehmen.

Name, Vorname des/der Studierenden (Angabe bitte in Druckbuchstaben):
Muylkens-Germann

Matrikelnummer: 7352

Studiengang: M. Ed. Praxisforschung (Oslo)

Nach den Vorschriften des Gesetzes über das Urheberrecht (Urheberrechtsgesetz – UrG) un des Arbeitnehmererfindergesetzes (ArbnErfG) liegen die Verwertungsrechte an einer Studien- oder Prüfungsarbeit ohne eine Vereinbarung bei der/dem Studierenden als Urheber oder Erfinder. Andererseits kann die Alanus Hochschule (z. B. bei gemeinsamen Projekten mit Forschungspartnern) ein Interesse an diesen Rechten haben. Zur Klärung der damit verbundenen Fragen wird Folgendes vereinbart:

☐ **Studienarbeit** ☐ **Diplomarbeit** ☐ **Bachelorarbeit** ☑ **Masterarbeit**

Sonstiges:

Thema der Arbeit:
Hundegestützte Pädagogik
Unter welchen Bedingungen kann hundegestützte Pädagogik ihre positiven Effekte auf die emotionale und kognitive Entwicklung von Schülerinnen und Schülern im sonderpädagogischen Förderbereich Geistige Entwicklung entfalten?

Weitere an der Arbeit Beteiligte:

Verantwortliche/r Hochschullehrer/in:
Prof. Ulrich Maiwald, Prof. Dr. Jost Schieren

Alle prüfungsrechtlichen Bestimmungen besitzen Gültigkeit.

I. Alle Rechte verbleiben bei der/dem Studierenden
(Punkte II. und III. entfallen)

Die Alanus Hochschule (in Person der/des verantwortlichen Hochschullehrerin/Hochschullehrers)

☑ erhält die während der Arbeit entstandenen Unterlagen zur Verwendung für eigenen wissenschaftliche (nicht kommerzielle) Zwecke in Forschung und Lehre

☑ darf Kopien der Arbeit anfertigen

☑ erhält auf Verlangen weitere Exemplare

Die sonstigen Verwertungsrechte bleiben unberührt.

II. Es wird ein nicht ausschließliches Verwertungsrecht durch die/den Studierende/n und der Alanus Hochschule vereinbart.
(Punkt III. entfällt)

D. h. die/der Studierende und die Alanus Hochschule sind gleichermaßen berechtigt, die Ergebnisse der Arbeit zu nutzen. Im Falle einer Erfindung wird eine gesonderte Vereinbarung zwischen der/dem Studierenden und der Alanus Hochschule geschlossen.

III. Eine Veröffentlichung / Weitergabe der Arbeit darf ganz oder teilweise sowohl seitens der/des Studierenden als auch der Alanus Hochschule

☐ uneingeschränkt

☐ nur im gegenseitigen Einvernehmen

☐ nur bis auf die in der beigefügten weiteren Vereinbarung ausdrücklich ausgenommenen Abschnitte

☐ erst nach dem _____ erfolgen.

Die Veröffentlichung der Zusammenfassung der Arbeit (abstract) ist uneingeschränkt möglich.

Alfter, den 11.05.2025
(Datum)

D. Ruffieux-Germann
(Unterschrift Studierende:r)

(Unterschrift Verantwortliche:r Hochschullehrer:in)