

Die Zusammenführung von Erlebnispädagogik und tiergestützter Pädagogik in Bezug auf die Soziale Arbeit

Lebensschule auf vier Hufen – Der Einsatz von Pferden in der Zusammenarbeit mit sozial verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen mit Bindungsstörungen



Bachelor Thesis verfasst von Serena Müller
Eingereicht bei Elisabeth Kaufmann

Abstract

Diese vorliegende Bachelor Thesis aus dem Studium der Sozialen Arbeit befasst sich mit der Thematik der Erlebnispädagogik mit Pferden und deren Auswirkungen auf die sozialen Kompetenzen. Die Thesis bearbeitet die Frage, wie sozial verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche mit Bindungsstörungen durch die Erlebnispädagogik mit Pferden, in ihren sozialen Kompetenzen gefördert werden können und ob dadurch die Soziale Arbeit bereichert wird. Anschliessend wird betrachtet, inwiefern diese Verbindung einen Nutzen für die Soziale Arbeit hat.

Durch diese Arbeit werden Professionelle der Sozialen Arbeit in eine Methode eingeführt, wie mit Aktivitäten in der Natur und dem Lebewesen Pferd zusammengearbeitet werden kann. Die Basis bietet, neben der Erlebnispädagogik, die Bindungstheorie. Sie erklärt, welche Bedeutung eine sichere Bindung in der frühen Kindheit hat und was es für Auswirkungen haben kann, bei einem anderen Bindungsverhalten. Unter anderem wird sie neben der Biophilie und der Du-Evidenz auch als Erklärung für die Mensch-Tier-Beziehung benutzt. In dieser Arbeit wird somit aufgezeigt, wie diese ausgewählte Klientel im Kontext zu den sozialen Kompetenzen unterstützt und gefördert werden kann, indem tierintegriert gearbeitet wird.

Durch Fakten und Literatur wird ersichtlich, dass sich trotz einiger kritischer Einwände und unter Beachtung gewisser Voraussetzungen diese Methode eine Bereicherung für die Soziale Arbeit ist. Jedoch hat die junge Disziplin der tiergestützten Pädagogik betreffend Professionalisierung noch einen weiten Weg vor sich, welche jedoch durch die Soziale Arbeit unterstützt werden kann.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
1. Einleitung	5
2. Grundlagen Kindheit und Jugend	8
2.1 Begriffliche Definition Kindheit – Jugend	10
2.2 Exkurs Entwicklungsaufgaben bis zur Jugend	12
2.3 Definition und Einordnung von sozialer Verhaltensauffälligkeit	14
2.4 Grundlagen der Bindungstheorie	15
2.4.1 Bindungsstörungen	18
3. Erlebnispädagogik	20
3.1 Versuch einer begrifflichen Definition zur Erlebnispädagogik	20
3.2 Historischer Rückblick zur Erlebnispädagogik	22
3.3 Ein Einblick in die heutige Erlebnispädagogik als Methode	25
3.4 Chancen, Grenzen und Kritik von Erlebnispädagogik	27
4. Exkurs Lernen und Soziale Kompetenzen	31
4.1 Definition Lernen	31
4.1.1 Modelllernen	33
4.2 Soziale Kompetenzen	34

5.	Erlebnispädagogik mit dem Pferd	36
5.1	Definition tiergestützte Interventionen	36
5.2	Das Medium Pferd	42
5.3	Grundlegende Aspekte zur Mensch–Tier –Beziehung	43
5.3.1	Die Mensch–Tier–Interaktion und –Kommunikation	49
5.4	Voraussetzungen für eine gelingende Zusammenarbeit	51
5.5	Beachtung gewisser Aspekte beim Einsatz vom Pferd	52
5.6	Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten	53
5.7	Förderung sozialer Kompetenzen mit dem Pferd	56
6.	Kritische Auseinandersetzung und Grenzen zur tiergestützten Pädagogik	58
7.	Bezug zur Sozialen Arbeit	60
7.1	Die Soziale Arbeit in Abgrenzung zur Erlebnispädagogik	60
7.2	Auswirkungen auf den professionellen Alltag	62
8.	Schlussfolgerung	64
9.	Quellenverzeichnis	70
9.1	Literaturverzeichnis	70
9.2	Internetverzeichnis	74
9.3	Abbildungsverzeichnis	75
	Ehrenwörtliche Erklärung	77

Vorwort

Unsere Gesellschaft stellt hohe Anforderungen an jedes einzelne Individuum. Individualität, eine Vielfalt an Mobilität und zugleich Pluralität sind beispielsweise einige weitgefasste Faktoren für solche Anforderungen an einen Menschen, die bewältigt werden müssen (vgl. von Spiegel 2011: 21). Die Gesellschaft beeinflusst den Menschen in verschiedenster Art und Weise, setzt beispielsweise konkrete Erwartungen und Richtlinien. Talcott Parson sieht daher „Zusammenhänge von individueller und gesellschaftlicher Entwicklung“ (Hurrelmann 2006: 13). Diese Beeinflussung beginnt schon ab Geburt eines Menschen, unter anderem werden Werte und Normen durch die Bezugspersonen in der Erziehung vermittelt und die Sozialisation ist ein prägender Faktor bis zum Erwachsenwerden. Sozialisation wird von Hurrelmann als „Prozess der Entwicklung der Persönlichkeit in produktiver Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen (...) und mit der sozialen und physikalischen Umwelt“ (ebd. 7) bezeichnet. Jedoch tritt das Interesse zum Vorschein, was Auswirkungen hat, wenn Kinder und Jugendliche nicht mit einer verlässlichen primären Sozialisationsinstanz, im Spezifischen mit einer verlässlichen Bezugsperson, aufwachsen oder ihren Platz in der Gesellschaft noch nicht gefunden haben. Zudem kann auch vermutet werden, ob diese Menschen die Gesellschaft mit ihren Anforderungen indirekt in Frage stellen. Die Herausforderungen der Gesellschaft an das einzelne Individuum „erfordert neben einer ausreichenden Organisationsfähigkeit auch in zunehmendem Mass die Fähigkeit, sich flexibel auf verschiedene Kontexte und Individuen einzustellen und mehrere Rollen adäquat auszufüllen. Diese Fähigkeiten können nicht abstrakt vermittelt werden; sie brauchen das konstruktivistische Miteinander von Partnern in authentischen, ganzheitlichen Lernprozessen.“ (Saumweber 2009: 81) Dieses genannte Bedürfnis von Saumweber nach authentischen Lernprozessen wird in dieser Arbeit zur Thematik gemacht und in Verbindung gebracht mit dem Lebewesen Pferd. Soziale Verhaltensauffälligkeit mit Bindungsstörung bei Kindern und Jugendlichen, im Alter von sechs bis fünfzehn Jahren, wird die Klientel dieser Arbeit sein. Die Gesellschaft hat enormen Einfluss auf die Definitionen von Bindungsstörung und sozial verhaltensauffällig, denn erst durch die Benennung werden diese beiden Begrifflichkeiten auch als solche wahrgenommen. Daraus lässt sich erschliessen, dass soziale Verhaltensauffälligkeit mit Bindungsstörung jeweils im gesellschaftlichen Kontext betrachtet werden muss (vgl. Schmidt 2012: 17f.). Dies wird in Zusammenhang gesetzt mit Möglichkeiten der Sozialen Arbeit, wie das professionelle Handeln gemeinsam mit Begegnungen aus der Natur gestaltet werden kann. Es wird eine Zusammenführung von Erlebnispädagogik mit tiergestützter Pädagogik in Zusammenhang mit der Sozialen Arbeit gemacht, dabei liegt der Fokus auf den sozialen Kompetenzen.

In diesem Rahmen möchte sich die Verfasserin bei allen bedanken, die sie in ihrer Bachelor Thesis unterstützt und bestärkt haben. Einen besonderen Dank geht an Elisabeth Kaufmann, die mit fachlichem und kompetentem Rat die Autorin auf diesem Weg begleitet hat. Zudem möchte die Verfasserin ihrem Partner und ihrer Familie danken, die ihr stets bei Seite gestanden sind und sie bei der Korrektur sowie Bearbeitung der Bachelor Thesis unterstützt haben. Diese stetige mentale Unterstützung hat auch zum Gelingen der Arbeit beigetragen. Zusätzlich sind Lea Hasler-Gisler und Helgi Leifur Sigmarson zu nennen, die die Verfasserin in der Zusammenarbeit mit Pferden stets fördern, ausbilden und sensibilisieren. Zu guter Letzt haben die Islandpferde einen besonderen Dank verdient, die seit Kindheit eine treue Begleitung sind, die Autorin unterstützen und ihr immer wieder Neues beibringen. Die Faszination und Anziehung boten beim Verfassen dieser Arbeit Unterstützung und Inspiration.

1. Einleitung

Methoden und Theorien aus der Sozialen Arbeit sind in einem ständigen Wandel. Sich einen Überblick darüber zu verschaffen ist zentral und sich einen Rucksack von Methoden und Arbeitsinstrumenten zu füllen, hat eine grosse Bedeutung für das professionelle Arbeiten. Lösungs- und Ressourcenorientierung, der systemische Ansatz sowie Empowerment sind unter anderem Methoden, die eine Grundbasis in der Sozialen Arbeit darlegen, um professionell zu handeln. Daneben gibt es jedoch noch ein vielfältiges Spektrum an weiteren Angeboten und Methoden. In dieser Arbeit wurde daher nach Möglichkeiten im professionellen Arbeitsfeld gesucht, die in Zusammenhang mit Erlebnissen in der Natur gebracht werden können. Aufgrund von bisherigen beruflichen Erfahrungen, kristallisierte sich die Erkenntnis heraus, dass ein Mangel an Angeboten in der Sozialen Arbeit besteht, wo Kinder und Jugendliche im professionellen Alltag vermehrten Kontakt mit Tieren und der Natur haben. Es wurden teilweise erfolglose Massnahmen und Interventionen angewendet, Heimwechsel gehörten zum Alltag sowie die Kinder und Jugendlichen wurden nach Ansicht der Verfasserin sozusagen "überpädagogisiert". Dies bedeutet, sie wussten mit der Zeit, wie Professionelle der Sozialen Arbeit vorgehen und was sie bei bestimmten Fragen erwarteten. In solchen Situationen wurde von der Autorin ein Setting in der Natur als sinnvoll erachtet, wo sich die Kinder und Jugendlichen wieder spüren müssen und mit analoger Kommunikation ein direktes und ehrliches Feedback von Tieren erhalten. Daher begann das Interesse zu wachsen, was es für Institutionen und Literatur zu dieser Thematik gab. Es stellte sich heraus, dass noch ein eindeutiger Handlungsbedarf besteht und daher verstärkte sich das Interesse, sich mit tiergestützter Pädagogik im Zusammenhang zur Erlebnispädagogik mit Fokus auf die sozialen Kompetenzen in der Bachelor Thesis auseinanderzusetzen.

Diese Motivation zu Begegnungen und Interventionen in der Natur im professionellen Setting können auf eigene Erfahrungen in der Natur und mit Tieren zurückgeführt werden. In diesem Zusammenhang lernte die Verfasserin viel über ihre eigenen sozialen Kompetenzen, über ihre Wirkung auf andere, über ihre Stärken und Schwächen, über ihre Fähigkeit zur Empathie und verbesserte das eigene Bewusstsein über den eigenen Körper und dessen Wirkung. Seit Kind sammelte die Autorin Erfahrungen im Umgang mit Tieren. Besonders die Pferde wuchsen zu einer grossen Leidenschaft heran. Diese sanften Wesen begleiteten die Verfasserin bis heute und dienen als treue Lehrmeister/innen. Die persönliche Faszination war einerseits der Grund, warum bei dieser Arbeit exemplarisch mit dem Medium Pferd die Erlebnispädagogik im Zusammenhang zur tiergestützten Pädagogik aufgezeigt wird. Einerseits können Interventionen in der Literatur und Praxis mit allerlei Tieren angetroffen

werden. Andererseits hat sich die Autorin für das Pferd entschieden, da es ein heimisches Haus- und Nutztier unserer Region ist. Delfine beispielsweise sind in unseren Breitengraden nicht beheimatet. Die Verfasserin sieht das Halten von Delfinen in unserer Gegend aufgrund von pädagogischem Nutzen auch als Tierquälerei und würde diese Interventionen in der Schweiz und Umgebung nicht unterstützen.

Es ist ersichtlich, dass in den letzten Jahren eine Ausbreitung der tiergestützten Pädagogik im deutschsprachigen Raum beobachtet werden kann, auch die Medien zeigen ein vermehrtes Interesse. Die Praxis ist laut Saumweber in diesem Bereich jedoch weiter vorangeschritten als die Forschung. „Dies gilt insbesondere für den Bereich der tiergestützten Arbeit im Kinder- und Jugendhilfebereich, in dem es deutschlandweit viele Projekte gibt, soweit ersichtlich derzeit aber noch keine veröffentlichten Studien.“ (Saumweber 2009: 77) Bis heute nimmt die Auseinandersetzung und wissenschaftliche Erforschung im angelsächsischen Gebiet zu dieser Thematik die führende Position ein. Deutschsprachige wissenschaftliche Quellen zeigten sich vor nicht langer Zeit als ein rares Vorkommen. Dies hat sich zwar geändert, jedoch werden wissenschaftliche Schriften noch weiterhin vorwiegend im englischsprachigen Raum veröffentlicht, auch von deutschen Forschenden (vgl. ebd.: 77). Es zeigt sich, dass zum heutigen Zeitpunkt in der Praxis eine Vielfalt an Handlungs- und Erfahrungswissen dominieren, jedoch fehlen weiterhin theoretische und ausgereifte Konzepte. Dies führt unter anderem auch darauf zurück, dass nicht nach dem Kausalitätsprinzip gearbeitet werden kann, da Tiere und Menschen keine Maschinen sind, was eine Schwierigkeit von diesem Arbeitsfeld ist. Zudem müssen einige Aspekte beachtet werden, um eine gelingende Zusammenarbeit in einem adäquaten Setting aufzubauen. Erlebnispädagogik und die Zusammenarbeit mit Tieren haben zwar einen höheren Anteil an Risikofaktoren, die bedacht werden müssen, dies ist jedoch nicht ein Anlass, diese Interventionsmöglichkeiten in den verschiedensten Institutionen zu streichen. Im Gegenteil, die Verfasserin ist der Ansicht, dass diese Angebote gefördert und unterstützt werden sollten. Aus diesem Grund wurde folgende Fragestellung entwickelt:

Inwiefern können, durch die Erlebnispädagogik mit Pferden, die sozialen Kompetenzen bei sozial verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen mit Bindungsstörungen, im Alter von sechs bis fünfzehn Jahren, gefördert und dadurch die Soziale Arbeit bereichert werden?

Der erste Schwerpunkt dieser Arbeit liegt, nach einer Einleitung mit den wichtigsten Begriffsdefinitionen zu Kindheit und Jugend und deren Entwicklungsphasen, bei sozial verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen mit Bindungsstörungen. Die Zielgruppe dieser Arbeit sind Kinder und Jugendliche in der Altersspanne von sechs bis fünfzehn Jahren, weil vorwiegend in der Literatur Angaben zu diesem Altersbereich bestehen. Zudem

ist dieser Lebensabschnitt eine wichtige Zeitspanne für die Entwicklung der sozialen Kompetenzen, auf welche der Fokus gelegt wird. Anschliessend wird die Thematik der sozialen Verhaltensauffälligkeit vertieft, worauf die Bindungstheorie aufgegriffen wird. Somit wird erarbeitet, was für vier verschiedene Bindungstypen bestehen und was Folgen von einem nicht adäquaten Bindungsaufbau sein können – die Bindungsstörung wird diskutiert. Somit wird ein vertieftes Verständnis erlangt über die ausgewählte Klientel dieser Bachelor Thesis.

Anschliessend wird mit der Erlebnispädagogik die Vertiefung einer weiteren Methode gewährleistet, die in den letzten Jahren in einem ständigen Diskurs stand und immer noch steht. Nachdem wird ein Bogen zu den Begrifflichkeiten Lernen und soziale Kompetenzen gespannt, um dann das Lernen und den Erwerb von sozialen Kompetenzen mit dem Medium Pferd im Zusammenhang zur Erlebnispädagogik zu beleuchten. Die tiergestützte Pädagogik wird zum Thema. Es wird erarbeitet, wie Erlebnispädagogik im Hinblick auf das Erwerben von sozialen Kompetenzen bei sozial verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen mit Bindungsstörungen mit dem Medium Pferd gestaltet werden kann. In einem ersten Schritt wird daher eine definitorische Annäherung an die Begrifflichkeit dargestellt in Abgrenzung zur tiergestützten Aktivität, Förderung und Therapie. Es wird die Schwierigkeit ersichtlich, eine einheitliche Definition im deutschsprachigen Raum zu finden. Anschliessend rückt das Lebewesen Pferd in den Fokus, wobei die Stellung von früher und heute aufgezeigt wird. Nachdem das Pferd als Fluchttier mit ausgeprägtem Sozialverhalten dargestellt ist, wird ein Bogen zur Mensch–Tier–Beziehung gespannt. Die Biophilie, die Du-Evidenz und der Bezug zur Bindungstheorie bieten den theoretischen Rahmen. Dabei werden die Aspekte Interaktion und Kommunikation speziell hervorgehoben. Somit wurde das Lebewesen Pferd beleuchtet, wobei nun Voraussetzungen und Beachtung von spezifischen Punkten einer gelingenden Zusammenarbeit in den Fokus rücken, bis dann Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten zur Thematik werden. Nachdem wird dann ein Bezug zu den sozialen Kompetenzen im Umgang mit Pferden in einem professionellen Setting der tiergestützten Pädagogik hergestellt. Es stellt sich heraus, dass viele positive Aspekte in der tierintegrierten Zusammenarbeit benannt werden können. Trotzdem sind diese Interventionen auch mit Grenzen und kritischen Einwänden versehen, welche diskutiert werden. Schlussendlich wird ein Bezug zur Sozialen Arbeit hergestellt und es wird die Frage bearbeitet, welcher Nutzen es für die Soziale Arbeit hat.

In der Schlussfolgerung werden dann die wichtigsten Erkenntnisse festgehalten. Zudem findet eine kritische Auseinandersetzung statt, wo der Standpunkt der Verfasserin ersichtlich wird und zum Schluss wird ein Ausblick gemacht, wobei offene Fragen angeschnitten werden.

Als Erstes wird nun auf die Klientel eingegangen, welche die Zielgruppe dieser Arbeit ist. Als Basis werden daher die Grundlagen von Kindheit und Jugend erarbeitet. Bevor jedoch mit einer begrifflichen Annäherung begonnen werden kann, muss noch folgendes festgehalten werden: Die Autorin wird aus Lesefreundlichkeit bei der vorliegenden Bachelor Thesis nur ein Geschlecht verwenden, wobei aber immer beide gemeint sind.

Nun möchte die Verfasserin mit folgendem Zitat von Vernooij und Schneider nach Schwaiger (2000) beginnen, welches noch einmal aufzeigt, warum das Pferd in dieser Bachelor Thesis ausgewählt wurde:

„Für das Erkennen der wahren Persönlichkeit und inneren Grösse eines Individuums haben die Pferde im Laufe ihrer Entwicklungsgeschichte ein unfehlbares Gespür entwickelt. Dieser feine Sinn für Schein und Sein ist eine Gabe der Pferde, die sie für uns Menschen zu einem meisterhaften Partner in der Lebensschule macht.“ (Vernooij/Schneider 2010: 23)

2. Grundlagen Kindheit und Jugend

Die heutige Gesellschaft stellt in verschiedensten Bereichen hohe Anforderungen an die Zukunft der Menschheit. Konsumverhalten, eine Überfüllung an Angeboten in verschiedensten Bereichen, eine vielfältige Anzahl verschiedenster Systeme mit jeweils unterschiedlichen Rollenerwartungen und eine starke Leistungsvorstellung sind nur einige Faktoren, mit denen sich Kinder und Jugendliche unserer Zeit auseinandersetzen müssen (vgl. Paffrath 2013: 26-30). Zusätzlich benennt Schmidt auch „gesellschaftliche Unübersichtlichkeit, Enttraditionalisierung, einer fehlenden sozialen Sicherheit und Widersprüchlichkeit“ (Schmidt 2012: 81) als zusätzliche Anforderungen. Es lässt sich feststellen, dass die Gesellschaft eine Differenzierung vollzogen hat. Hurrelmann erklärt diesen Wandel als „Aufspaltung von zuvor einheitlichen in mehrere spezialisierte Systeme“ (Hurrelmann 2006: 127), was beispielsweise diese genannten Aspekte, wie Unübersichtlichkeit, eine Überfüllung an Angeboten, eine Vielfalt an Systemen und unterschiedlichste Rollenerwartungen mit sich ziehen. Die heutige Gesellschaft hat sich daher durch wirtschaftliche und kulturelle Bedingungen gewandelt, wie auch das System Familie. Die Familie, als eine Einheit mit Verbundenheit, respektvollem Umgang, gegenseitiger Unterstützung und klaren Rollenverteilungen, haben nach Ansichten der Verfasserin nicht mehr den gleichen Stellenwert wie früher. Die Anforderungen und der

Druck an jedes einzelne Individuum haben sich verstärkt, jedoch werden nach Hurrelmann die „traditionellen gemeinschaftlichen Werte immer schwächer und ihre Bedeutung als Einheit stiftende Kraft schwindet.“ (ebd.: 128). Das unterstützende Netzwerk der Familie hat deswegen nicht mehr den gleichen Zusammenhalt. Verschiedenste Reaktionen und Bewältigungsstrategien treten bei den einzelnen Individuen zum Vorschein, um diesen Druck der Gesellschaft zu meistern. Marx teilt die Ansicht, dass die Menschen diesen Rahmen als Gesellschaft selber produziert haben. In seiner materialistischen Gesellschaftstheorie versteht er den Menschen als „aktiv handelndes Individuum (...), das in einer produktiven, durch gegenständliche Auseinandersetzung in Form von Arbeit und in einer kommunikativen Auseinandersetzung in Form von Interaktion mit anderen Menschen tätig ist.“ (ebd.: 105) Durch diese physische und soziale Auseinandersetzung „entwickelt [das Individuum] intellektuelle, emotionale und soziale Fähigkeiten, die sich in einem sensiblen Selbstbewusstsein bündeln.“ (ebd.: 105) Dieses Menschenbild ist sehr interessant für diese Bachelor Thesis im Kontext auf das professionelle Handeln der Sozialen Arbeit mit tierintegrierter Pädagogik.

Soziale Verhaltensauffälligkeit kann eine solche Form sein zu zeigen, dass beispielsweise der Platz in der Gesellschaft noch nicht gefunden worden ist oder ein sogenannter Hilferuf für die psychische Not betätigt wird. Es regt auch zum Nachdenken an, ob es als ein indirektes In-Frage-stellen der Gesellschaft zu verstehen ist (ebd.: 127f.). Es gibt unendlich viele Betrachtungsweisen und Theorien betreffend Verhaltensauffälligkeit, wie auch Gründe, warum ein Individuum die Erwartungsnormen einer Gesellschaft nicht erfüllen will oder kann (vgl. Vernooij/Schneider 2010: 130f.). Aufgrund der Individualität und Vielfältigkeit an Verhaltensauffälligkeit wurde das Spektrum auf Verhaltensauffälligkeit mit Bindungsstörung gelegt. Oftmals haben diese Individuen aufgrund einer Bindungsstörung zusätzlich Schwierigkeiten mit anderen Individuen in Beziehungen zu treten. Deswegen ist die Herausforderung noch grösser, sich in den verschiedenen Systemen zu inkludieren und verschiedenste Rollen zu meistern. Dies stellt daher auch für die Soziale Arbeit eine Herausforderung dar, mit dieser Klientel zu arbeiten. Daher wird in dieser Bachelor Thesis eine Methode dargestellt im Zusammenhang zu dieser ausgewählten Klientel. Dieses Kapitel ist dieser Klientel der Bachelor Thesis gewidmet und somit wird ein Raum für die Verständnisklärung gegeben. Als Nächstes werden deswegen die Klärung der Begrifflichkeit von Kindheit und Jugend zur Thematik, bevor die Entwicklungsaufgaben beleuchtet werden, um die Herausforderungen, Schwierigkeiten und Chancen in dieser Zeit aufzuzeigen.

2.1 Begriffliche Definition Kindheit – Jugend

- **Kindheit:**

Kindheit kann in drei Phasen eingeteilt werden: Frühe Kindheit (4.-6. Lebensjahr), mittlere Kindheit (7.-10. Lebensjahr) und späte Kindheit (11.-14. Lebensjahr) (vgl. [http://www.paradisi.de/Freizeit und Erholung/Familie/Kinder/](http://www.paradisi.de/Freizeit_und_Erholung/Familie/Kinder/)). In dieser Arbeit wird der Fokus neben der Jugend auf die mittlere und späte Phase der Kindheit gelegt. Folgende Faktoren rücken zu diesem Entwicklungsschritt in den Vordergrund:

Beginnende Integration sowie Balance von positiven und negativen Selbstbeschreibungen (beispielsweise können zwei Emotionen gleichzeitig gefühlt werden), Vergleiche für die Selbsteinschätzung mit anderen in Bezug auf einzelne oder alle und die selbstreflexive Perspektivenübernahme (Vorstellung darüber, was andere über die eigene Person denken), gewinnen in der Phase der Kindheit an Bedeutung (vgl. Bischof-Köhler 2011: 403-405).

Neben diesen genannten Aspekten spielen Erfolg und Versagen vor allem in der mittleren, aber auch in der späten Kindheit eine grosse Rolle. Deswegen sind die Kinder in dieser Zeit besonders motiviert zu lernen. Dies soll nach Erachten der Verfasserin für die Zusammenarbeit in der Sozialen Arbeit als Ressource genutzt werden. Erfolgserlebnisse sind prägend, Misserfolgserfahrungen sollen reflektiert werden, um neue Lösungsstrategien und -möglichkeiten zu entwickeln. Daher ist es von grosser Bedeutung, dass sich Misserfolgserlebnisse nicht fortsetzen oder verfestigen, was mit sozialpädagogischen Angeboten angegangen werden sollte (vgl. <http://forum.sexualaufklaerung.de/index.php?docid=1249>). Nach Konrad und Schultheis wird die Kindheit als Lernzeit betitelt oder auch als „die lernintensivste Zeit im menschlichen Leben.“ (Konrad/Schultheis 2008: 24)

Abschliessend soll die Definition zu Kindheit vom Bundesamt für Gesundheit festgehalten werden, die auch noch weitere Aspekte zur Begriffsklärung miteinbeziehen: „Die Kindheit wird als Zeitraum von der Geburt bis zum Jugendalter definiert. Kindheit ist gekennzeichnet durch Status (rechtliche Minderjährigkeit, privates Kindesverhältnis und Abhängigkeit von der elterlichen Sorge) und durch Entwicklung (Prozess der körperlichen, kognitiven, affektiven und sozialen Entwicklung hin zur Autonomie des Erwachsenenalters). Häufig wird die Kindheit auch als Lebensphase, die sich bis zum 18. Lebensjahr bzw. der zivilrechtlichen Volljährigkeit erstreckt, definiert. Die Begriffe Kindheit und Jugend sind weitgehend überlappend und können nicht vollständig gegeneinander abgegrenzt werden. Der Übergang in das Jugendalter ist von der individuellen Entwicklung sowie dem kulturellen Umfeld eines Menschen abhängig.“

(<http://www.bag.admin.ch/jugendprogramme/10038/10039/index.html?lang=de>)

Diese Überlappung wird auch von Bischof-Köhler in ihrer Definition nach Zitat von Dressler & Zink angesprochen, was nun unter der Thematik Jugend aufgegriffen wird.

- **Jugend:**

Hier diese Definition von Bischof-Köhler zitiert nach Dressler und Zink zu Jugend, Pubertät und Adoleszenz: „Da die Altersangaben bezüglich Pubertät und Adoleszenz in der englischsprachigen Literatur nicht mit den bei uns üblichen übereinstimmen, hierzu eine Information. Als *Jugendliche* [Hervorhebung im Original] gelten ‚Menschen zwischen Kindheit u. Erwachsenenalter; individuell (v.a. anhand psychologischer Merkmale) definiert zwischen 12 u. 21 Jahren.‘ (...) Etwas früher setzt die *Pubertät* [Hervorhebung im Original] ein. Deren körperliche Veränderungen beginnen bei Mädchen mit 9 bis 10 Jahren, bei Jungen mit 11 bis 12 Jahren, sie finden massiert bis 14/15 Jahren statt und enden spätestens mit 16 bis 18 Jahren bei weiblichen und mit 17 bis 21 Jahren bei männlichen Jugendlichen. Die psychischen Veränderungen dauern meist länger. Der Begriff *Adoleszenz* [Hervorhebung im Original] bezeichnet im internationalen Sprachgebrauch weit gefasst den Entwicklungsabschnitt zwischen Kindheit (bis 10) und Erwachsenenalter. Im deutschen Sprachraum versteht man darunter eher einen zeitlichen nicht eindeutig definierten Abschnitt nach der Pubertät (Nachpubertät) bis ins Erwachsenenalter.“ (Dressler/Zink 2003, teilweise zit. nach Bischof-Köhler 2011: 405)

Zu diesem Lebensabschnitt gewinnen folgende Faktoren an Bedeutung: Definierter Selbstwert über Peers, Wirkung auf andere, Kontrolle der eigenen Bedürfnisse, Trennung von Anstrengung und Begabung, das Innerseelische, die Verunsicherung aufgrund der pubertätsbedingten Veränderung, die Auseinandersetzung mit dem eigenen Geschlecht, die Frage nach „wer bin ich?“ und vor allem die Identitätsfindung sind Themen, die während der Jugendzeit ins Zentrum rücken (vgl. ebd.: 405-409). Zu dieser Lebensspanne gehört zusätzlich die Beschäftigung mit sich selber und was andere für ein Bild von einem haben. Das Autonomiebestreben und die Auseinandersetzung mit Werten und Normen nehmen einen grossen Platz ein. Diese Zeit ist daher geprägt von neuen Chancen und Möglichkeiten, aber auch von Belastungen und Überforderungen. Dabei verlagert sich die Bedeutung von Bezugspersonen - von den Familienmitgliedern zu den Peers (vgl. Lohaus/Vierhaus/Maass 2010: 251-253).

Daraus erschliesst sich die Erkenntnis, dass an Jugendliche eine grosse Anforderung gestellt wird. Dies verdeutlicht sich durch die dargestellten Entwicklungsaufgaben von Havighurst (1972) nach Lohaus, Vierhaus und Maass:

- „Aufbau neuer und reifer Beziehungen zu Gleichaltrigen des eigenen und anderen Geschlechts
- Übernahme der männlichen bzw. weiblichen Geschlechtsrolle
- Akzeptieren des eigenen Körpers und dessen effektive Nutzung
- Loslösung und emotionale Unabhängigkeit von den Eltern
- Ökonomische Unabhängigkeit von den Eltern
- Berufswahl und -ausbildung
- Vorbereitung auf Heirat und Familie
- Erwerb intellektueller Fähigkeiten, um eigene Rechte und Pflichten ausüben zu können
- Entwicklung sozialverantwortlichen Verhaltens
- Aneignung von Werten und eines ethischen Systems, das einen Leitfaden für das eigene Verhalten darstellt“ (Lohaus et al. 2010: 253)

Somit ist das nächste Kapitel erreicht, in dem aufgezeigt wird, welche Entwicklungsaufgaben Kinder bis zur Jugend bestehen müssen.

2.2 Exkurs Entwicklungsaufgaben bis zur Jugend

Entwicklung ist einerseits abhängig von genetischen Faktoren wie auch von den Einflüssen der Umwelt (vgl. Saumweber 2009: 35). Das Modell von Erikson hat die Entwicklungstheorie massgeblich beeinflusst, weshalb dieser für die Erklärung der Entwicklungsaufgaben von sechs bis fünfzehn Jahren in dieser vorliegenden Arbeit genutzt wird. Erikson hat das Acht-Phasenmodell mit den verschiedenen Entwicklungsanforderungen in den verschiedenen Altersstufen theoretisch aufgestellt, welches auf Sigmund Freuds Phasentheorie der psychoanalytischen Konzeption aufgebaut und erweitert wurde (vgl. ebd.: 36). Erikson teilt die Ansicht, dass Entwicklung ein lebenslanger Prozess ist (vgl. Lohaus et al. 2010: 12). Dieser Faktor kann daher von grosser Bedeutung für die Soziale Arbeit sein, denn es kann bis zum Lebensende eine Veränderung stattfinden, welche durch professionelle und adäquate Unterstützung angestrebt werden kann. Um die Entwicklung noch präziser zu verstehen, wird nun auf das Überwinden der Stufen eingegangen und wie sich das Individuum daraus entwickeln kann.

In jeder Stufe muss nach Erikson eine psychosoziale Krise gelöst und Aufgaben bewältigt werden, was später dienlich zur Überwindung in eine nächste Stufe ist (vgl. Saumweber 2009: 36). Es ist entscheidend, auf welche Art und Weise eine Phase bewältigt wird, für die

weitere Entwicklung (vgl. Flammer 1988: 92). Bei den sechs bis fünfzehn Jährigen handelt es sich daher um folgende zwei psychosoziale Krisen nach Erikson: „Fleiss versus Minderwertigkeitsgefühl“ und „Identitätsfindung versus Rollendiffusion“ (Lohaus et al. 2010: 12). Bei der Ersten rückt „Etwas ‚Richtiges‘ machen, etwas mit anderen zusammen machen“ (Flammer 1988: 93) ins Zentrum, bei der Phase in der Jugendzeit hingegen „Wer bin ich (Wer bin ich nicht?) Das Ich in der Gemeinschaft“ (ebd.: 93).

Bei „Fleiss versus Minderwertigkeitsgefühl“ wird die Motivation zum Fleiss entdeckt, wobei Beharrlichkeit und sich Anerkennung einholen über Dinge (wie beispielsweise Lesen und Schreiben) Faktoren dieser Phase sind (vgl. ebd.: 96f.). „Erfolg und Misserfolg machen den Spannungsbogen dieser Stufe aus. Erfolg gibt ein Bestätigungsgefühl und Misserfolg ein Minderwertigkeitsgefühl.“ (ebd.: 97) Daraus zeigt sich, dass beim professionellen Handeln der Sozialen Arbeit an diesem Punkt der Motivation angesetzt und weiter drauf aufgebaut werden muss. Zusätzlich sollen Erfolgserlebnisse gefördert und Misserfolgserlebnisse gemeinsam reflektiert und Bewältigungsstrategien aufgezeigt werden.

Nach diesem Altersabschnitt folgt die nächste Krise - „Identitätsfindung versus Rollendiffusion“. In der Theorie von Erikson weist die Ich–Entwicklung einen hohen Stellenwert auf, welche dann durch die Identitätsfindung und -problematik in der Jugendzeit ihren Schwerpunkt hat (vgl. Lohaus et al. 2010: 12). Die Schwierigkeit dieser Phase besteht darin, dass alle vorangehenden Phasen zusammengeführt werden müssen (Vertrauen, Autonomie, Initiative und Fleiss), um sich weiterentwickeln zu können (vgl. Flammer 1988: 97f.).

Können in einer Phase jedoch keine adäquaten Lösungen gefunden werden, fehlen der Person laut Saumweber wichtige Ressourcen für das weitere Leben (vgl. Saumweber 2009: 47). Nach Ansichten von Erikson stören sie die gesamte weitere Entwicklung (vgl. Flammer 1988: 102). Entwicklungsabweichungen können auftreten. Lohaus et al. definieren dies folgendermassen: „Eine Entwicklungsabweichung entsteht dann, wenn Kinder Verhaltens- oder Erlebensweisen zeigen, die für ihr Alter unangemessen und untypisch sind.“ (Lohaus et al. 2010: 225) Dies bedeutet, dass das abnorme Verhalten über eine gewisse Zeit bestehen und einschneidend in Lebensbereiche und -qualität für die Person selbst und dessen Umfeld sein muss. Es ist jedoch eine Gradwanderung, den Übergang von normalen und abweichenden Verhalten zu definieren. Remschmidt, Schmidt und Poustka entwickelten daher im Jahre 2006 das Klassifikationssystem „Multiaxiale Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters (MAS)“ (ebd.: 225), welches das ICD–10 („Internationale Klassifikation von Erkrankungen“ (ebd.: 225)) als Basis hat. Dies ist ein Hilfsmittel, wo Störungsbilder zugeteilt und diagnostiziert werden können (vgl. ebd.: 225f.). In

dieser Arbeit wird der Schwerpunkt auf „F9: Verhaltens- und emotionale Störung mit Beginn in der Kindheit und Jugend (z.B. emotionale Störung mit Trennungsangst, hyperkinetische Störung, Störung des Sozialverhaltens, Enuresis)“ (ebd.: 226) gelegt. Aufgrund dessen wird nun im nächsten Kapitel Verhaltensauffälligkeit näher gebracht, um einen Überblick zu dieser Thematik zu erlangen.

2.3 Definition und Einordnung von sozialer Verhaltensauffälligkeit

Verhaltensauffälligkeit wird nach Saumweber als Lösungsversuch einer Entwicklungsaufgabe betrachtet, die jedoch nicht den Normen und Werten der Gesellschaft entsprechen. Der Ursprung dieser Lösungsfindung stammt aus einer gestörten Entwicklung, dadurch kann sie nicht adäquat angegangen werden (vgl. Saumweber 2009: 40). Das der Norm abweichende Verhalten wird daher durch kulturell bedingte Vorstellungen, Werte und Normen einer Gesellschaft beeinflusst. Nach Lamnek gibt es normkonformes und normabweichendes Verhalten, welches durch die Gesellschaft definiert wird (vgl. Lamnek 2007: 33). Saumweber betont mit dem Etikettierungsansatz, dass soziale Verhaltensauffälligkeit immer im sozialen Kontext betrachtet werden muss: „Verhaltensstörungen sind demnach keine objektiven Erscheinungen, sondern immer im sozialen Kontext zu sehen.“ (Saumweber 2009: 54) In der Literatur ist es schwierig, eine einheitliche Definition von Verhaltensauffälligkeit zu finden. Beispielsweise zitiert Schmidt nach Böhnisch die Begrifflichkeit assozial oder dissozial bei Menschen: Sie hält fest, dass Individuen als assozial oder dissozial von der Gesellschaft angesehen werden, „[...] wenn sie sich tradierten Mustern ‚normaler Lebensführung‘ verweigern, werden ausgegrenzt, wenn sie biographisch scheitern oder sozial und kulturell nicht mithalten können.“ (Böhnisch 2006, zit. nach Schmidt 2012: 17) Nach Saumweber resultiert eine normale aber auch sogenannte auffällige Entwicklung aus den bio-psycho-sozialen Wechselwirkungen (vgl. Saumweber 2009: 42). Schmidt zitiert auf diesen Faktor bezogen nach Witte und Sander (2006) folgendes: „Vielmehr ist es ‚die Summe der Ereignisse, Bewertungen und Dynamiken aller Beteiligten und ihrer Systeme‘“ (Witte/Sander 2006, zit. nach Schmidt 2012: 18).

Laut Lamnek lässt sich das abweichende Verhalten durch folgende Faktoren definieren, welches sich nach Sicht der Verfasserin auf soziale Verhaltensauffälligkeit übertragen lässt:

- Erwartungen an das Verhalten des Gegenübers werden nicht erfüllt.
- Abweichendes Verhalten kann als Abweichung der Norm und Strafgesetznormen gesehen werden.

- „Verletzung von Kollektivgefühlen“ (Lamnek 2007: 48), wie es Lamnek nach Durkheim definiert.
- Es wird ein Verhalten aufgezeigt, dass nach Ansicht von anderen Individuen bestraft werden müsste.
- Es zeigt sich ein auffälliges Verhalten, wenn andere Personen auch in einer solchen Weise darauf reagieren (vgl. ebd.: 47-58).

Das Lexikon für Psychologie und Pädagogik zitiert nach Köck und Ott (1994) folgende Definition: „Verhaltensauffälligkeit bezeichnet allgemein das Verhalten eines Menschen, das gegen Erwartungsnormen des Umfeldes durch Intensität und/oder wiederholtes Auftreten in einem Masse verstösst, das die Vertreter dieser Erwartungsnormen das Verhalten mehr oder minder missbilligen und eventuell mit Gegenmassnahmen antreten. In Umgangssprache und Fachliteratur fällt auf, dass der Begriff ausschließlich für negativ empfundene Abweichungen von der Norm verwendet wird [...]. Ferner wird Verhaltensauffälligkeit ebenso ausschliesslich nur auf die Kinder und Jugendlichen bezogen, was die normvertretende Erwachsenenwelt – als scheinbar nicht auffällig – kritiklos zu einer unbefugten Urteilsinstanz erhebt.“ (Köck/Ott 1994, zit. nach <http://lexikon.stangl.eu/659/verhaltensauffaelligkeit/>)

Nachdem die Definition Verhaltensauffälligkeit aufgezeigt worden ist, zeigt sich die Schwierigkeit, diese Begrifflichkeit eindeutig einzuordnen. Daher wurden verschiedene Sichtweisen aufgezeigt. Daraus ist jedoch eindeutig ersichtlich, dass erst durch Definition und Reaktion der Gesellschaft soziale Verhaltensauffälligkeit entsteht. Die Autorin erachtet es als einen wichtigen Punkt, dies stets im professionellen Handeln zu beachten und zu reflektieren. Diese Stigmatisierung kann das Leben der Klientel zusätzlich erschweren, daher ist es von Bedeutung, nicht allen gleich einen Stempel auf zu drücken, sondern offen auf das Klientel zuzugehen und versuchen die Lebenswelt des Gegenübers zu verstehen.

Der Fokus der Klientel dieser Arbeit liegt bei sozial Verhaltensauffälligen, welche auch eine Bindungsstörung aufweisen. Aus diesem Grund wird im nächsten Kapitel auf diese Thematik Bezug genommen.

2.4 Grundlagen der Bindungstheorie

In den letzten Jahren nahm das Interesse im professionellen Diskurs an Bindungen und sozialen Kompetenzen vermehrt zu, denn es stellte sich laut Olbrich heraus, dass Bindungen sowie Beziehungen zu anderen Menschen eine enorme Auswirkung auf die Psyche und Gesundheit haben (vgl. Beetz 2003: 76f.). Beetz hält in ihrem Schreiben die Relevanz der

Bindung von Beginn an fest, welche zu Menschen, aber auch zu Tieren aufgebaut werden kann: „Frühe Bindungserfahrungen bilden wahrscheinlich die Grundlage für die Regulation von Emotionen, für emotionale Intelligenz, Empathie und soziale Kompetenz im gesamten Lebenslauf. Menschen können aber nicht nur zu anderen Personen, sondern auch zu Tieren tiefgehende Beziehungen aufbauen, die vor allem hinsichtlich emotionaler und sozialer Bedürfnisse positive Auswirkungen haben.“ (ebd.: 77) Auf die Beziehung und Interaktion mit Tieren wird jedoch in einem weiteren Kapitel vertieft Bezug genommen. In diesem Abschnitt der Bachelor Thesis wird vorerst der Fokus auf die ursprüngliche Bindungstheorie gelegt.

Die Bedeutung von menschlicher Bindung hat, wie oben schon erwähnt, in verschiedensten psychologischen und entwicklungspsychologischen Werken an Bedeutung gewonnen. In dieser Arbeit wird vorwiegend Bezug auf John Bowlby und Mary Ainsworth genommen, um dann einen Bogen zu der Mensch–Tier–Beziehung zu spannen. Die Bindungstheorie beschäftigt sich mit der Erforschung von Bezugsperson-Kind-Bindung im Zusammenhang mit der Überlebensfunktion (vgl. ebd.: 77). Die Bindungstheorie beschäftigt sich daher mit Menschen und deren Neigung, Bindungen einzugehen und aufzubauen, sowie die daraus resultierenden Auswirkungen auf Persönlichkeitsentwicklung und die psychische Gesundheit.

Im ersten Lebenslauf wird eine enge Beziehung zu einer Bezugsperson aufgebaut. In den meisten Fällen ist es die Mutter. Diese Bindung entsteht aufgrund von Reaktionen der kindlichen Bindungssignale wie beispielsweise Weinen oder Lachen (vgl. ebd.: 77). Dies wird das Bindungsverhalten genannt, welches zum Ziel hat, die Bezugsperson bei sich in der Nähe zu halten. Daraus resultieren vertraute Interaktionsmuster, woraus sich die Bindung bildet. Unter Bindung wird dann das emotionale Band verstanden (vgl. Lohaus et al. 2010: 96).

Es gibt vier verschiedene Bindungsmuster, wie die sichere Bindung, die unsicher-ambivalente Bindung, die unsicher-vermeidende Bindung und die desorganisierte/desorientierte Bindung (vgl. Bischof-Köhler 2011: 214-216). Diese vier verschiedenen Muster entstehen laut Beetz aufgrund des Verhaltens der Bezugsperson, „(...) d.h. dem korrekten Erkennen und der prompten, adäquaten Reaktionen auf das kindliche Bindungsverhalten (...)“ (Beetz 2003: 78). Bei der sicher gebundenen Bezugsperson besteht ein Vertrauen in die Anwesenheit bei Bedarf und eine Balance zwischen Bindung und Exploration (vgl. ebd.: 77f.). Bei den unsicher-ambivalent Gebundenen besteht laut Bischof-Köhler keine optimale Sicherheitsbasis von der Bezugsperson aus, weil das Kind keine Zuverlässigkeit im Verhalten der Bezugsperson erlebt (vgl. Bischof-Köhler 2011: 215). Bei

unsicher-vermeidenden Gebundenen besteht eine Verhaltensdiskrepanz, in manchen Momenten zeigen sie sich enorm explorativ, in anderen klammern sie sich an die Bezugsperson. Dies ist erklärbar, weil keine Zuverlässigkeit und Sicherheit von der Betreuungsperson vermittelt wird. Die Bedürfnisse des Kindes können daher auch von einer fremden Person befriedigt werden (vgl. Lohaus et al. 2010: 98). Der vierte Bindungstyp lässt sich nicht klar definieren, jedoch lässt er sich auch nicht unter die anderen drei Muster einordnen. Bei diesem Typ zeigen sich Auffälligkeiten in der Bindung, wie „(...) seltsames, bizarres Verhalten, Erstarren, Ängstlichkeit oder einen verwirrten Ausdruck.“ (Bischof-Köhler 2011: 216) Dieser Typ wird nach Lohaus et al. beispielsweise in Verbindung gebracht bei Misshandlung und Vernachlässigung (vgl. Lohaus et al. 2010: 99).

Im Laufe der Zeit baut das Kind aufgrund des Bindungsverhalten der Bezugsperson ein sogenanntes internes Arbeitsmodell auf, welches auf die verschiedenen gemachten Erfahrungen beruht. Laut Beetz scheint die sichere Bindung verkoppelt mit einer besseren Emotionsregulation zu sein (vgl. Beetz 2003: 78f.). „Die Qualität der Bindungserfahrungen bzw. der internalen Arbeitsmodelle steht also in Zusammenhang mit sozialen und emotionalen Fähigkeiten, welche in den Konzepten der emotionalen Intelligenz (...), der sozialen Intelligenz (...) und der emotionalen Kompetenz (...) beschrieben werden.“ (ebd.: 79) Bindung wird auch von Saumweber als ein relevanter Faktor angesehen, damit sich später eine gesunde Persönlichkeit daraus entwickeln kann (vgl. Saumweber 2009: 23). Zudem zitiert Saumweber nach Köckeritz (2004), „dass Kinder mit unsicheren Bindungsmustern auch in späteren Lebensabschnitten Einschränkungen in ihrem Sozialverhalten wie auch in ihrer kognitiven Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt entwickeln. Die ständige Aktivierung des Bindungssystems, die mit Stressreaktionen verbunden ist, scheint Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten zu blockieren.“ (Köckeritz 2004, zit. nach Saumweber 2009: 25) Nach Beetz bestehen empirische Belege, dass ein Zusammenhang zwischen dem internalen Arbeitsmodell, Interpretation von Emotionen und sozialer Wahrnehmung sowie sozialer und emotionaler Kompetenz besteht. Zusätzlich ist Beetz der Ansicht, wie zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, dass Menschen nicht nur zu anderen Menschen eine innige Beziehung haben können, sondern diese kann auch mit Tieren aufgebaut werden (vgl. Beetz 2003: 77-79). Daher ist es ein wichtiger Faktor für den Einbezug von Tieren in professioneller Zusammenarbeit. Neben Beetz betont dies unter anderem auch Saumweber. Bisher wurde vorwiegend bei der Bindungstheorie ein Augenmerk auf die Mutter-Kind-Bindung gelegt. Saumweber hält jedoch in ihrer Dissertation fest: „In den letzten Jahren hat sich allerdings ergeben, dass auch Bindungen an andere Personen oder Tiere eine entscheidende Rolle für die Regulation von Emotionen, für emotionale Intelligenz, Empathie und soziale Kompetenz spielen.“ (Saumweber 2009: 27) Zudem stellte sich heraus, dass das interne Arbeitsmodell

auch noch im Jugend- und Erwachsenenalter verändert werden kann. Dies ist daher ein wichtiger Bereich in der professionellen Zusammenarbeit in der Sozialen Arbeit mit sozial verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen mit Bindungsstörungen (vgl. ebd.: 27).

Zur Beziehung zwischen Mensch und Tier fehlt noch eine theoretische Grundlage, jedoch nach Beetz lässt sich mit dem Konzept der Bindung ein Ansatz darstellen, der diese besondere Beziehung erklären kann (vgl. Beetz 2003: 77). In einem späteren Kapitel wird diese Thematik noch einmal aufgenommen. Daher wird als nächstes auf Bindungsstörungen eingegangen, um dann ein vertieftes Verständnis über die ausgewählte Klientel zu haben.

2.4.1 Bindungsstörungen

Schmidt betont, dass Bindungsstörung "keine eindeutig definierte diagnostische Einheit" (Schmidt 2012: 34) bildet, was sich durch Literaturrecherche bestätigt, auch diese hängt mit der definierten Norm der Gesellschaft zusammen (vgl. ebd.: 34). Jedoch wird im Folgenden versucht verständlich zu machen, wie eine Bindungsstörung in unserer heutigen Gesellschaft definiert wird.

Eine Bindungsstörung kann auftreten, wenn beispielsweise ein Verlust der Bezugsperson im frühen Kindesalter oder ein völliges Fehlen sowie ein Mangel an Interaktionen mit einer Bezugsperson bestehen (vgl. Bischof-Köhler 2011: 229). Zusätzliche Faktoren sind mangelnde emotionale und körperliche Zuwendung, Vernachlässigung und Misshandlung. René Spitz „(...) wies als Erster drauf hin, dass es zu traumatischen Auswirkungen von erheblichem Mass kommen kann, wenn eine Bezugsperson ausfällt, ständig wechselt oder völlig fehlt.“ (ebd.: 98) Laut der Uniklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie Ulm können folgende Merkmale einer Bindungsstörung festgestellt werden: „kein persönlich bezogenes Bindungsverhalten“ und „Verletzung der grundlegenden Organisation des Bindungssystems“ (http://www.uniklinik-ulm.de/fileadmin/Kliniken/Kinder_Jugendpsychiatrie/Praesentationen/zie_Bindungsstoerungen.pdf). Die Uniklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie Ulm hält zusätzlich mögliche Auswirkungen von hochunsicher gebundenen Kindern und spätere Verhaltensprobleme folgendermassen fest:

- „Frühe Kindheit: Vernachlässigung und Misshandlung
- Kindergarten- und Vorschulalter: aggressiv auffälliges Verhalten und feindseliges Verhalten internalisierendes Verhalten
- Jugendalter: Verzögerungen in der kognitiven Entwicklung, dissoziative Symptomatik"

(http://www.uniklinik-ulm.de/fileadmin/Kliniken/Kinder_Jugendpsychiatrie/Praesentationen/zie_Bindungsstoerungen.pdf)

Nach dem Klassifikationssystem von Krankheiten und Gesundheitsprobleme, dem ICD–10, wird Bindungsstörung unter „F94 Störungen sozialer Funktionen mit Beginn in der Kindheit und Jugend“ (<http://www.icd-code.de/icd/code/F94.1.html>) eingeteilt, wobei zwei Unterteilungen gemacht werden: „F94.1 Reaktive Bindungsstörung des Kindesalters“ (ebd.) und „F94.2 Bindungsstörung des Kindesalters mit Enthemmung“ (ebd.). Dies bedeutet, dass ein gehemmtes oder ein ungehemmtes Verhalten gezeigt wird. Wird dieses Verhalten unter dem Aspekt eines fehlenden Bindungsverhaltens betrachtet, kann dies nach Ansicht der Verfasserin enorme Auswirkungen auf die soziale Entwicklung und den Beziehungsaufbau haben. Wird ein gehemmtes Verhalten gezeigt, hat dies Auswirkungen für das Kind oder die Jugendliche später auf Beziehungen einzugehen. Dies hindert, soziale Kontakte zu knüpfen und kann soziale Isolation zur Folge haben. Hingegen hinter dem ungehemmten Verhalten verbirgt sich die Gefahr, dass das Kind oder die Jugendliche sich beispielsweise sexuell ausbeuten lässt, da sie jedem vertraut. Im professionellen Kontext müssen diese beiden Bindungsstörungen nach Erachten der Autorin beachtet werden, um adäquat damit umgehen zu können. Bei Überschreitungen bei beispielsweise ungehemmten Verhalten muss dies stets mit dem Kind oder dem Jugendlichen reflektiert werden. Daher eignet sich die Zusammenarbeit mit Tieren, weil diese als Eisbrecher eingesetzt werden können, um heikle und verletzte Themen anzusprechen. Mehr dazu in einem späteren Kapitel. Als Erstes wird nun einen Bogen zur Erlebnispädagogik gespannt. Es soll eine spezifische Methode aufgezeigt werden, wie durch Einbezug der Natur und erlebnisreichen Aktivitäten im professionellen Kontext gearbeitet werden kann, bevor dann die tiergestützte Pädagogik zur Thematik wird.

3. Erlebnispädagogik

In letzter Zeit rückte die Erlebnispädagogik immer mehr in das öffentliche Interesse. Sie spielt daher eine wichtige und nicht unumstrittene Rolle in der fachlichen Diskussion. Es gelang ihr, sich als Teilbereich der Pädagogik zu etablieren, wobei sie einerseits Zustimmung und Anerkennung erntet, andererseits aber auch in heftiger Kritik steht (vgl. Paffrath 2013: 22-26). Das gewachsene Interesse zeigt sich unter anderem an der Vielfalt von Angeboten und Bereichen. Im Freizeitbereich, in der Bildung/Erziehung, bei Aus- und Weiterbildungen, in der Therapie sowie in der Sozial- und Jugendarbeit werden vermehrt erlebnispädagogische Aktivitäten in die Angebote miteinbezogen. Darunter werden verschiedenste Aktivitäten angeboten, wie Bergsteigen, Kanufahrten, Übernachten in der Natur und Höhlenbegehungen, um hier nur einige zu nennen. Jedoch was hat dies mit der Erlebnispädagogik zu tun? Inwiefern unterscheiden sich Erlebnispädagogik von "normalen" erlebnisreichen Naturerlebnissen in der Freizeit? Wie sich zeigt, ist der Begriff Erlebnispädagogik ein diffuses, facettenreiches Konstrukt, welches nach Aufklärung der Begrifflichkeit und der Methode schreitet (vgl. ebd.: 14-20). Laut Paffrath befinden wir uns in einer Erlebnisgesellschaft, welche unter anderen Faktoren vor allem durch Mobilität entstanden ist (vgl. ebd.: 26-28). „Abhängigkeit, Bedeutungslosigkeit, unerfülltes Leben sollen durch das Eintauchen in neue, aufregende Welten kompensiert und überwunden werden.“ (ebd.: 27) Aus diesem Grund hat in unserer Gesellschaft das Erlebnis einen hohen Stellenwert, was wahrscheinlich die Etablierung dieser Methode der Erlebnispädagogik vorantrieb. Die Erlebnispädagogik hat jedoch nicht nur das Erlebnis als Mittelpunkt und Ziel, sondern (vgl. ebd.: 30): „In der Erlebnispädagogik dient das Erlebnis zwar auch als Medium, doch die Zielsetzung besteht darin, durch erlebnisintensive Aktivitäten Entwicklungsprozesse von Menschen, Gruppen oder Organisationen zu unterstützen.“ (ebd.: 30)

Das weite Handlungsfeld erschwert, den Überblick zu bewahren. Aus diesem Grund wird nun ein Versuch gestartet, die Begrifflichkeit Erlebnispädagogik als Nächstes zu definieren (vgl. ebd.: 19f.).

3.1 Versuch einer begrifflichen Definition zur Erlebnispädagogik

Die Verbreitung der Erlebnispädagogik erstreckt sich über viele Teile der Welt. Paffrath hält fest: „Trotz weitgehenden Gemeinsamkeiten müssen jedoch kulturelle, geographische und länderspezifische Eigenheiten berücksichtigt werden.“ (Paffrath 2013: 15) Aus diesem Grund entstanden unterschiedlichste Formen, wobei der anglo-amerikanische Raum dominierte. Trotzdem wird in dieser Arbeit vorwiegend Bezug auf den deutschsprachigen Raum

genommen. Es besteht jedoch die Schwierigkeit, dass der Begriff Erlebnispädagogik im deutschsprachigen Raum in der Literatur unterschiedlich anzutreffen ist. Einerseits wird Erlebnispädagogik als Oberbegriff verwendet, wobei Abenteuerpädagogik, Outdoor Training und erlebnisorientierte Lernformen Teilbereiche davon sind. Andererseits bestehen Erlebnispädagogik, Outdoor-Training und Abenteuerpädagogik als eigene Gebiete. Paffrath hält daher fest, dass die Grenzen fließend sind, da sie auch von der Auffassung der Einzelnen abhängig ist. Wichtiger ist zu betonen, dass es sich bei den Aktivitäten um zielgerichtete Veränderungsprozesse handeln muss, wobei Ausrichtung, Inhalt und Dauer je nach Klientel und Handlungsfeld angepasst werden muss (vgl. ebd.: 15-20). Daraus resultiert die Schwierigkeit, eine einheitliche Definition zu finden. Laut Paffrath könnte eine Definition folgendermassen klingen: „Erlebnispädagogik ist ein handlungsorientiertes Erziehungs- und Bildungskonzept. Physisch, psychisch und sozial herausfordernde, nicht alltägliche, erlebnisintensive Aktivitäten dienen als Medium zur Förderung ganzheitlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Ziel ist es, Menschen in ihrer Persönlichkeitsentfaltung zu unterstützen und zur verantwortlichen Mitwirkung in der Gesellschaft zu ermutigen.“ (ebd.: 21) Zusätzlich hält Paffrath folgende Definition zur Erlebnispädagogik fest: „Die moderne Erlebnispädagogik berücksichtigt die enge wechselseitige Verschränkung von Anlage und Umwelt sowie die Fähigkeit des Menschen, den eigenen Entwicklungsprozess aktiv zu steuern. Auf dieser theoretischen Grundlage arrangiert sie herausfordernde Situationen, um Lern- und Entwicklungsprozesse gezielt anzuregen.“ (ebd.: 79) Heckmair und Michl (2008) stellen folgende Definition zur Erlebnispädagogik auf: „Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese jungen Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.“ (Heckmair/Michl 2008, zit. nach Michl 2009: 11) Diese Definition hebt sich eindeutig von den anderen in Bezug auf die Zielgruppe ab. In den anderen beiden Definitionen wird von Menschen im Allgemeinen gesprochen, in dieser werden präzise junge Menschen erwähnt.

Hiermit wurden drei Definitionen ausgewählt, um die Begrifflichkeit zu erklären. Im Grossen und Ganzen haben sie ähnliche Inhalte, jedoch wird nicht ersichtlich, was in der präzisen Umsetzung darunter zu verstehen ist. Um dem auf den Grund zu gehen, werden in einem späteren Schritt die Methoden noch spezifischer erläutert. Zuerst stellt sich nun aber die Frage, wie es zu dieser heutigen modernen Erlebnispädagogik gekommen ist. Als Nächstes wird daher aufgezeigt, welche Persönlichkeiten und Bewegungen die Erlebnispädagogik geprägt haben. Dabei wurde eine Auswahl getroffen, um den Rahmen nicht zu sprengen.

3.2 Historischer Rückblick zur Erlebnispädagogik

Jean – Jacques Rousseau (1712 – 1778) war laut Heckmair und Michl eine der ersten prägenden Persönlichkeiten für die Erlebnispädagogik. Er lebte in der Zeit der Aufklärung, wobei er sich gegen das Denken seiner Zeit stellte (vgl. Heckmair/Michl 2008: 17). Heckmair und Michl verfassten, dass die Kernaussage aus Rousseaus Denken "zurück zur Natur" (ebd.: 18) sei. Sie betiteln Rousseau als Vordenker der Erlebnispädagogik, denn er verfasste in seinen beiden Schriften „Emile“ (Emil) und "Contrat social" (Der Gesellschaftsvertrag) (ebd.: 18), dass sich der Mensch dem Guten nähert, wenn er sich der Natur zuwendet. „Handlung, Erfahrung und Erlebnis“ (ebd.: 19) beeinflussten die Entwicklung des Menschen. Rousseau teilte die Ansicht, dass der Mensch von der Natur belehrt werde, denn er bevorzugte eine Erziehung ohne Erziehende. Er plädiert daher an Lehrerinnen, dass der Unterricht durch Handlungen und nicht nur über das Kognitive geprägt werden soll, denn dadurch können nach seinen Ansichten Kinder am besten aufnehmen (vgl. ebd.: 18-20). In Verbindung zur Erlebnispädagogik ist noch folgende Meinung von Rousseau zu erwähnen: „Erfahrung durch die Sinne und den Körper, Sensibilität für inneres Empfinden, Gewahrwerden der Gefühle (...)“ (ebd.: 20) waren nach Rousseaus Ansichten Faktoren für die menschliche Existenz.

Zusammengefasst kann aufgrund dessen festgehalten werden, dass das Kind eigene Erfahrungen durch das Handeln in der Natur mit allen Sinnen sammelt. Die Belehrung durch den Menschen wird dadurch überflüssig. Deswegen kann es zu einem guten Menschen heranwachsen. Daher wird Rousseau als Grundsteinleger der Erlebnispädagogik gesehen. 100 Jahre später, entwickelte David Henry Thoreau Ideen weiter.

Nicht aus dem europäischen sondern aus dem amerikanischen Raum stammend, trug **David Henry Thoreau** auch einen Teil zur heutigen Erlebnispädagogik bei. Der 1817 geborene lebte in einer Zeit, wo Industrialisierung, Fortschritt und Naturbeherrschung im Zentrum standen. Im Gegensatz zu Rousseau vertrat er seine Gedanken nicht nur in Schriften, sondern ging in einem praktischen Beispiel voran, in dem er zwei Jahre lang einsam im Wald in der Natur lebte (vgl. ebd.: 22-24). Es wurde das "Walden – Experiment" (Heckmair/Michl 2008: 23) genannt. „Das immer wieder aufgesuchte Ziel Thoreaus war die ursprüngliche und unmittelbare Hinwendung zum Leben ohne Mittler.“ (ebd. 25) Dieser Gedanke hatte Ähnlichkeiten mit denen von Rousseau, denn auch er legte den Fokus auf die ursprünglichen Bedürfnisse des Menschen. Beide empfanden den Luxus als Hindernis. Grundgedanke von Thoreau war aber, dass "keine Trennung in Subjekt Mensch und Objekt Natur" (ebd.: 26) gemacht wurde. Er teilte auch die Meinung, dass die Natur und zusätzlich die Kultur als

Erziehende der Menschen dienen (vgl. ebd.: 25-29). Wegen diesen Aspekten benennen ihn Heckmair und Michl als "Wegbereiter" (ebd.: 31) der Erlebnispädagogik.

Als nächstes wurde die Erlebnispädagogik durch die **reformpädagogische Bewegung** um 1900 geprägt. Es handelt sich um eine Protestbewegung gegen starre Regeln, Ausbeutung der Wirtschaft und die Kontrolle des Staates. Jedoch wird die Bewegung in Bezug auf die Erlebnispädagogik betrachtet (vgl. Paffrath 2013: 35). „Der Begriff des Erlebens spielt in nahezu allen reformpädagogischen Bewegungen eine zentrale Rolle. (...) Zunächst aber zu den zentralen Begriffen der Reformpädagogik: Erlebnis, Augenblick, Unmittelbarkeit, Gemeinschaft, Natur, Echtheit und Einfachheit.“ (Heckmair/Michl 2008: 32) Diese Bewegung bemängelte, dass das Erleben in der Erziehung und Pädagogik zu kurz kommt. Erlebnishaftes Lernen mit direktem Bezug auf die Natur war daher ein Grundgedanke. Die Suche nach Einfachheit und Echtheit wurde in dieser Bewegung bevorzugt. Darin zeigen sich Gemeinsamkeiten mit den Gedanken von Rousseau und Thoreau (vgl. ebd.: 32f.).

Neben diesen beiden Persönlichkeiten und der reformpädagogischen Bewegung ist Aloys Fischer zu nennen. Er wird als „Wegbereiter der neuen Pädagogik“ ([http://www.oberpfaelzerkulturbund.de/cms/media/Festschriften/32.NGT/32.NGT%20Seite%20173 178.pdf](http://www.oberpfaelzerkulturbund.de/cms/media/Festschriften/32.NGT/32.NGT%20Seite%20173%20178.pdf)) betitelt, weil er verschiedenste Bereiche wesentlich beeinflusste, wie beispielsweise die Sozialpädagogik, die pädagogische Psychologie oder auch die pädagogische Soziologie. Er unterstützte Schulreformer, dass das Erlebnis in der Schule einen festen Bestandteil erhielt. Er trug dazu bei, dass das Erlebnis in der Natur nicht nur Erlebnis bleiben sollte, sondern nur durch Reflexion und die Verarbeitung der Erlebnisse der Mensch seine Persönlichkeit weiterentwickeln kann. Daneben weist er kritisch darauf hin, dass das Erlebnis nicht technologisiert und deswegen keine Theorie in Bezug auf die Wirkung entwickelt werden kann, weil Erlebnisse nicht planbar und absehbar sind. Laut Paffrath bringt Fischer somit den Grundgedanken der Erlebnispädagogik auf den Punkt und seine kritischen Einwände gehören noch zur heutigen aktuellen Diskussion (vgl. Paffrath 2013: 36f.).

Schon der erste Weltkrieg brachte einen Unterbruch in der Entwicklung der Erlebnispädagogik mit sich. Im Nationalsozialismus wurde zusätzlich die bisher entstandene Erlebnispädagogik als "Formung der Jugend" (ebd.: 38) missbraucht, denn Erlebnisse wurden für Verherrlichung von Gemeinschaftsgefühl und Körperkult benutzt. Die Erlebnispädagogik wurde laut Paffrath instrumentalisiert. „Die Erfahrungen der NS-Zeit zeigen, welche weitreichende Bedeutung der weltanschaulichen Verankerung erlebnispädagogischer Aktivitäten zukommt, wie verhängnisvoll es sein kann,

Erlebnispädagogik auf ihre Funktionalität als methodisches Hilfsmittel zu verkürzen, Erlebnisse und Emotionen zu verabsolutieren, ohne sie an moralische Prinzipien zu binden.“ (ebd.: 40) Nach dem zweiten Weltkrieg herrschte zuerst einmal Stillstand. Dies änderte sich, als die Entwicklung von sozialen Kompetenzen und die Wichtigkeit von Gefühlen beim Lernprozess wieder an Bedeutung gewannen (vgl. ebd.: 38-41).

Eine weitere Persönlichkeit in Bezug zur Erlebnispädagogik ist Kurt Hahn, welcher nach Paffrath als „eigentlicher Begründer der Erlebnispädagogik“ (ebd.: 43) mit seinem Entwurf der Erlebnistherapie galt. Er nannte sein Erziehungsmodell Erlebnistherapie (vgl. Heckmair/Michl 2008: 38). Michl und Heckmair halten fest, dass Hahn Mängel in der Menschheit sah, welche mit seinem Konzept gegengesteuert werden sollten mit dem Grundsatz: „Herausforderung eigenständiger Erfahrung, Erprobung und Entwicklung durch besondere Ernstsituationen/Aufgaben“ (Paffrath 2013: 46), wie körperliches Training, Projekte, Expeditionen und sozialem Dienst in Form von Rettungsdiensten. Er plädierte für eine „Erziehung zur Verantwortung durch Verantwortung“ (ebd.: 44) mit erlebnisintensiven Momenten. Verantwortung kann nach Hahn aufgebaut werden durch Sammeln von eigenen Erfahrungen, aktivem Handeln und in der Gemeinsamkeit einer Gruppe (vgl. ebd.: 43-46).

In den **1990er Jahren** begann sich die heutige moderne Erlebnispädagogik zu festigen. Dies bedeutet, dass methodische Standards und wissenschaftliche Erkenntnisse sich etablierten und weiterentwickelt wurden. Nach Paffrath war es eine Zeit, wo „sich die Erlebnispädagogik als alternatives Modell handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens etabliert[e].“ (Paffrath 2013: 41) **In der heutigen Zeit** wird die Erlebnispädagogik vorwiegend vom angelsächsischen Raum beeinflusst, welcher weiter voran geschritten ist mit seinen Erkenntnissen (vgl. ebd.: 43). Aber auch in anderen Ländern konnte sich die Erlebnispädagogik verbreiten, wobei eigene Traditionen miteinfließen (vgl. ebd.: 47). Dieser geschichtliche Werdegang und die Beeinflussung machte die Erlebnispädagogik zur heutigen modernen Methode, welche sich immer mehr entwickeln kann. Viele Handlungsfelder und ein weites Spektrum sind das Resultat. Aus diesem Grund wird nun ein Einblick gewährt in die heutige Erlebnispädagogik als Methode im Allgemeinen mit theoretischem Ansatz.

3.3 Ein Einblick in die heutige Erlebnispädagogik als Methode

Diese Methode wird vor allem als Alternative zu konventionellen gesehen, wobei zusätzlich noch andere Medien als Unterstützung miteinbezogen werden, wie beispielsweise das Pferd. Das zusätzlich miteinbezogene Medium wird nach Paffrath als Katalysator gesehen (vgl. Paffrath 2013: 42). Die Erlebnispädagogik versteht sich laut Paffrath als ein „ganzheitliches Erziehungs- und Bildungskonzept“ (ebd.: 50). Dabei wird das Lernen als ein eigenständiger Prozess gesehen. Dieser wird aktiv betätigt, „bei dem Fühlen, Denken und Handeln eng miteinander verbunden sind (...)“ (ebd.: 52). Deswegen „arrangiert die Erlebnispädagogik vom Alltag herausgehobene erlebnisintensive Situationen, um Entwicklungs- und Bildungsprozesse zu unterstützen.“ (ebd.: 52). Dadurch handelt es sich um eine indirekte Methode, weil das Erlebnis als sogenannter Mittler besteht. Somit zielt der Fokus auf selbständiges, aktives handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen.

Erlebnispädagogen haben die Rolle als Prozessbegleitende, um bei der persönlichen Entwicklung des Individuums zur Seite zu stehen. Befürworter sehen es als bedeutungsvoll, dass Aufgabenbewältigung und selbständiges Steuern des Lernprozesses aus intrinsischer Herkunft stammen. Bei Bedarf und aus Sicherheitsgründen kann jedoch in der Position von Professionellen interveniert werden. Zusätzlich hat der Erlebnispädagoge die Aufgabe, Unterstützung bei der Suche von alternativen Strategien und Lösungen zu bieten, indem die inneren Abläufe bewusst gemacht und anschliessend reflektiert werden (vgl. ebd.: 52-62).

Die beiden Modelle „E – Kette“ (ebd.: 54) und „Experiential Learning Cycle“ (ebd.: 55) zeigen den Lernprozess in der Erlebnispädagogik auf. Das Modell der sogenannten „E – Kette“ bringt hervor, dass „Ereignis/Eindrücke“, „Erlebnis“, „Erfahrung“ und „Erkenntnis“ (Michl 2009: 11) linear zusammenhängen. Das „Experiential Learning Cycle“, erweitert diesen Gedanken noch, in dem das Erfahrungslernen als ein kreisförmiger Prozess, der sich immer wiederholt, dargestellt wird: „Handlung/Erlebnis“, „Reflexion“, „Theoriebildung/Verallgemeinerung“ und „Anwendung auf neue Situationen“ (Paffrath 2013: 55). Laut Paffrath ist das Erfahrungslernen ein unendlicher Prozess, aus welchem Veränderung und Entwicklung das Resultat sind (vgl. ebd.: 54f.). Der Prozess wird durch eine einheitliche Struktur umrahmt, nämlich durch erlebnisintensive Aufgaben, die den Entwicklungsprozess fördern: „Die jeweiligen Szenarien sollen Ernstcharakter besitzen. Grenzerfahrungen ermöglichen, selbstgesteuert und ganzheitlich sein, interaktive/gruppensdynamische Aspekte berücksichtigen, Ressourcen aktivieren, Wirksamkeit und Nachhaltigkeit durch Reflexion bzw. Transfer sichern.“ (ebd.: 83). Diese Strukturmerkmale sind jedoch nicht die einzigen Richtlinien, sondern „Authentizität,

Unmittelbarkeit, Freiwilligkeit, Sicherheit, Ökologie" (ebd.: 83) sind weitere Aspekte, die bei dieser Methode beachtet werden müssen.

Obwohl die Methode den Schwerpunkt auf „die praktische Durchführung ihrer Aktivitäten und Lernszenarien“ (ebd.: 74) legt, ist es trotzdem wichtig, auch einen Blick auf Ziele zu legen, um das Handeln zu legitimieren und fest zu legen. Die Ziele der Erlebnispädagogik „reichen von basaler Entwicklungsförderung, spezifischen Erziehungshilfen, der Vermittlung von Selbst-, Sozial-, Sach- und Methodenkompetenzen bis hin zu ganzheitlicher Persönlichkeitsbildung (...).“ (ebd.: 74) Unter den weitgefassten Leitzielen sind daher Persönlichkeitsbildung, Mündigkeit, Partizipation und Emanzipation zu verstehen. Besonders hervorgehoben werden aber die Auseinandersetzung mit der Umwelt, soziale Interaktion, Körpererfahrungen und Emotionalität (vgl. ebd.: 81). Diese Grobziele werden dann wieder in Teilziele unterteilt. Auf der folgenden Abbildung werden diese nach Paffrath dargestellt, um einen Überblick darüber zu gewinnen:

Ziele					
Persönlichkeitsbildung	Soziale Interaktion und Kommunikation	Gesellschaft/Kultur		Natur	Spirituelle/religiöse Dimension
		Integration	Emanzipation		
Körpererfahrung/Bewegungsvielfalt	Erleben von Nähe/Gemeinschaft	Rollenübernahme	Rollenveränderung	Wahrnehmen der Natur als Lebensraum und Lebensgrundlage	Kontemplative/meditative Zugänge zur eigenen Person/Natur/Welt
Emotionale Sensibilität/Erlebnisleistungs-fähigkeit	Prosoziale Einstellung	Funktionales Verhalten	Vertreten eigener Interessen	Einsicht in ökologische Kreisläufe/das Wechselverhältnis Mensch-Natur	Offenheit für metaphysische Bezüge/Transzendenz
Selbstvertrauen	Dialogbereitschaft	Sach- und Methodenkompetenz	Solidarisches Handeln		
Selbstständigkeit	Zusammenarbeit/Kooperation	Auftragsverantwortung	Initiativverantwortung		Auseinandersetzung mit Urphänomenen des Lebens/Vergänglichkeit/Tod
Selbstverantwortung		Arbeits- und Sozialfähigkeit	Partizipation/Teilhabe	Ehrfurcht vor dem Leben/Lebendigen	
Reflexions- und Kritikfähigkeit	Teamfähigkeit	Kultur- und Gesellschaftsfähigkeit	Zukunftsoptionen/-visionen	Verantwortung für nachhaltige Entwicklung	
Kreativität	Toleranz/Offenheit		Kulturelle/gesellschaftliche Mit- und Neugestaltung	Aktiver Einsatz und Schutz	
Wert- und Sinnorientierung					
Positive Lebenseinstellung					

Leitziele und Teilziele erlebnispädagogischer Programme

Abb. 2: Die Erlebnispädagogik unterteilt in Teilziele (in: Paffrath 2013: 82)

Neben den Zielen sind auch Leitprinzipien wichtige Rahmenbedingungen. Ein Leitprinzip der Erlebnispädagogik ist das Lernen durch Grenzerfahrung. Dadurch wird mit einer adäquaten Balance zwischen Komfort- und Panikzone gearbeitet, wobei die Person herausgefordert und in ihr eine innere Krise ausgelöst wird. Wichtig ist, dass die Klientel nicht überfordert wird, um trotzdem noch einen Lernprozess stattfinden zu lassen. In der Komfortzone wird das Erlebte dann verarbeitet und es entsteht wieder Sicherheit (vgl. ebd.: 59). Michl hingegen benennt diesen Lernraum die Wachstum- oder Lernzone. Geht es über diese Wachstumszone hinaus, trifft der Mensch auf die Panikzone. Es wurde bewiesen, dass der Mensch dann nur noch instinktiv an Kampf oder Flucht denkt. Der Lernprozess kann nach Ansichten von Michl nicht mehr stattfinden (vgl. Michl 2009: 39-41). Aus Sicht der Verfasserin ist diese Erklärung von Michl ausgereifter und präziser.

Durch das ständige Verlassen der Komfortzone in die Wachstumszone können neue Einsichten, Erkenntnisse oder Fähigkeiten entstehen. Daraus resultiert laut Paffrath neuer Wachstum der Persönlichkeit. Diese Weiterentwicklung und auch Neuorientierung findet neben der kognitiven Ebene durch den Körper als „Medium der Welterfassung“ (Paffrath 2013: 66) und Emotionen statt. „Konkrete Lebensbewältigung erfordert das Zusammenwirken von Fühlen, Denken und Handeln (...) Neuere Forschungen bestätigen die traditionelle Leitformel der Ganzheitlichkeit, die Einheit von ‚Kopf, Herz, Hand‘.“ (ebd.: 68f.) Diese Einheit hat den Ursprung bei Pestalozzi. Jedoch nicht nur Emotion, Kognition und Körper werden miteinbezogen, sondern auch das Fühlen mit allen Sinnen wird berücksichtigt. Dahinter verbirgt sich die „Idee der Ganzheitlichkeit“ (ebd.: 73), welche aber auch viele kritische Stimmen hervorruft, da sich dahinter oft ein idealistisches Wunschdenken verbirgt, welches in der Praxis nicht umsetzbar ist (vgl. ebd.: 61-74).

Somit wäre damit die Thematik vom nächsten Kapitel angeschnitten. Zuerst einmal wird nun auf Chancen, Grenzen und schliesslich auf die Kritik bei diesem Unterkapitel eingegangen, bevor dann die Erlebnispädagogik als solche abgeschlossen wird

3.4 Chancen, Grenzen und Kritik von Erlebnispädagogik

Wie bei jedem Ansatz gibt es Chancen, Grenzen und kritische Einwände. Dieses Unterkapitel wird für diese drei Aspekte verwendet:

- **Chancen**

Als Chance der Erlebnispädagogik werden folgende Faktoren nach Paffrath betrachtet:

- Erweiterung von Methodenmöglichkeiten als methodisches Prinzip

- Alternativunterstützung zu anderen Angeboten der Institutionen
- leichter Zugang zu desinteressierten oder bildungsfernen Kindern und Jugendlichen, Gruppen sowie Schichten
- Ansprechen von allen Sinnen als ganzheitliches Erziehungs-/Bildungskonzept
- Aktivierung durch die verschiedensten Angebote
- Raum für selbstverantwortliches Handeln
- Knüpfung von sozialen Kontakten
- Sammeln von authentischen Erfahrungen

Diese Faktoren unterstützen laut Paffrath die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Paffrath 2013: 23-32). „Learning by Doing“ (Michl 2009: 38), Unterstützung der Eigenaktivität, das Hervorheben von Ressourcen, die Förderung der intrinsischen Motivation und die Auswahl von vielerlei Lösungsmöglichkeiten tragen noch dazu bei (vgl. ebd.: 38). Die Erlebnispädagogen schaffen deswegen Räume für Entwicklungs- und Lernchancen durch Grenzerlebnisse und Aktivitäten. Dabei können verborgene Talente und Potentiale zum Vorschein kommen, weil nicht nur der kognitive Bereich, sondern auch das Fühlen, Handeln und körperliche Wahrnehmungen miteinbezogen werden. Dadurch können unmotivierte Klientel angesprochen werden und es stehen mehr Möglichkeiten zur Verfügung, um ein adäquates Angebot zu finden (vgl. Paffrath 2013: 65-70).

Hier wurden nun einige Chancen erwähnt. Es gibt aber auch Grenzen, welche beachtet werden müssen:

- **Grenzen**

Zeitlicher und finanzieller Aufwand müssen in Balance mit dem Ziel sein. Um dies nicht aus den Augen zu verlieren, muss ein erlebnispädagogisches Konzept mit adäquaten Angeboten vorhanden sein. Daher muss die momentane Gesellschaft berücksichtigt werden, um dies im Konzept zu integrieren. Ansonsten besteht die Gefahr, mit den Moden der Gesellschaft mitzuschwimmen und beeinflusst zu werden und vom Ziel der Erlebnispädagogik abzukommen (vgl. ebd.: 29f.). Zusätzlich sind erlebnisreiche Aktivitäten und Grenzerfahrungen immer auch mit Risiken verbunden, welche beachtet werden müssen (vgl. ebd.: 65). Daraus resultiert, dass nicht jede Klientel für diese Methode geeignet ist. Extrem ängstliche Personen beispielsweise kann durch diese Methode die momentane Situation eher verschlechtern, da sie sich zu oft und zu lange in der Panikzone bewegen. Daraus stagniert die Weiterentwicklung und schlechte Erfahrungen können sich sogar noch verfestigen. Dies muss beim Setting unbedingt beachtet werden.

Nicht nur die adäquate Auswahl der Klientel und das Setting muss gut überdacht sein, sondern auch die Balance zwischen Nähe und Distanz muss bei der Planung berücksichtigt werden, denn in erlebnisreichen Aktivitäten in der Gruppe wird oftmals Körperkontakt verlangt. Daher sind Alter, kulturelle und soziale Rahmenbedingungen wichtige Bestandteile, welche miteinbezogen werden müssen, um einen möglichst grossen Lerneffekt erzielen zu können. Besonders ethische Grenzen müssen diskutiert werden, damit nicht ein Raum eröffnet werden kann für körperliche Übergriffe oder sogar sexuellen Missbrauch (vgl. ebd.: 72). Nicht nur die Grenzen sind als Erlebnispädagogen zu beachten, sondern auch die Kritik soll stets reflektiert werden. Nun einige Aspekte zur Kritik:

- **Kritik**

Die Erlebnispädagogik steht in einem fachlichen und auch kritischen Diskurs. Hier werden nun einige kritische Ansätze erwähnt: Laut Paffrath wird in der Erlebnispädagogik eine romantische Verklärung und Ideologisierung hergestellt, da eine imaginäre Welt erschaffen wird. Er nennt es Flucht aus der Lebenswelt in die Natur, wobei deswegen bei der Klientel Irrationalität und Antiintellektualismus entsteht. Es wird dieser Methode vorgeworfen, dass sie die Klientel in der Lebensweltorientierung der heutigen Gesellschaft nicht adäquat unterstützt. Durch die Organisation der verschiedensten Erlebnisse wird die Erlebnispädagogik zum Bestandteil der „Unterhaltungs- und Vergnügungsindustrie“, wie sie Paffrath benennt. Diese Kritik entsteht unter anderem, da wissenschaftliche Befunde schwierig aufzustellen sind. Es fehlen nach Paffrath daher Theorien im Kontext zur Wirkung. Im Gegensatz dazu steht die Vielfältigkeit der Praxis. Jedoch nicht nur der Mangel an theoretischen Belegen betreffend der Wirksamkeit besteht, sondern auch eine einheitliche Ausbildung von Erlebnispädagogen ist kaum vorhanden (vgl. ebd.: 24-26). Professionalisierung in der heutigen Zeit steht jedoch hoch im Trend. Legitimation und Glaubwürdigkeit sind wichtige Faktoren für die Erlebnispädagogik, um das Handeln zu professionalisieren. Wie lässt sich jedoch die Wirksamkeit belegen? Obwohl Erfahrungsberichte vorliegen, wird laut Paffrath daran kritisiert, dass sie durch eine subjektive Beeinflussung der Autoren, einen fehlenden Beweis an Wirksamkeit, fehlende mögliche Übertragung auf die Allgemeinheit sowie theoretische und methodische Schwächen geprägt sind (vgl. ebd.: 198). Paffrath verlangt daher repräsentative Evaluationsstudien, „die allerdings in der Erlebnispädagogik wie generell im humanwissenschaftlichen Bereich mit erheblichem Aufwand verbunden sind.“ (ebd.: 198) Trotzdem besteht weiterhin die Schwierigkeit, die Wirksamkeit aufzustellen, da das individuelle Erleben und die subjektive Beeinflussung nicht als Generalisierung oder Erfolgsgarantie dargestellt werden können (vgl. ebd.: 209). Es handelt sich um selbstorganisierte Prozesse mit einer individuellen Eigendynamik, daraus wird deutlich,

„warum Erfolgsgarantien in erlebnispädagogischen Kontexten nicht möglich sind.“ (ebd.: 209) Aufgrund des heutigen bestehenden Legitimationsdrucks kristallisiert sich dies als Hindernis heraus, als professionelle Methode in der Gesellschaft ernst genommen zu werden.

Eine weitere Schwierigkeit besteht, da Zeit und Erfolge in einem angemessenen Verhältnis stehen müssen, wobei Druck ausgelöst werden kann. Zudem ist es eine grosse Herausforderung, bei Schwierigkeiten oder sogar in einer Krise weiterhin als Prozessbegleitende zu handeln. Meistens wird laut Paffrath in einer solchen Situation beispielsweise die Rolle als Richter eingenommen (vgl. ebd.: 79).

Zudem steht die Frage offen, inwiefern die Erziehung an ein anderes Medium abgegeben werden kann. Daher wird deren Nutzung bei Paffrath als ambivalent diskutiert (vgl. ebd.: 56). Nach Ansichten der Verfasserin darf das andere Medium, wie beispielsweise der Einbezug von Tieren, nicht als Ersatz angesehen werden, sondern als Unterstützung im professionellen Alltag. Dies wird jedoch je nach Literatur unterschiedlich gehandhabt.

Als ein weiterer Kritikpunkt wird das Verlassen der Komfortzone gesehen, um sich weiter zu entwickeln. Dies wird von Andy Martin als problematisch betrachtet. Er teilt die Ansicht, dass ein Lernprozess auch in der sogenannten Komfortzone angeregt werden kann. Die Gefahr zu einem reaktiven Verhalten sei zu gross. Auch Otto Friedrich Bollow teilt die Meinung, dass Grenzerfahrungen nicht immer einen positiven Verlauf nehmen können. Daher stellt er sich die ethische Frage, „ob die Erlebnispädagogik berechtigt ist, Extremsituationen oder Krisen als Mittel zur Entwicklungshilfe zu inszenieren (...)“. (ebd.: 63) Hier wiederum bestätigt sich die Aufstellung von Michl mit der Wachstumszone, damit eine adäquate Balance gefunden werden kann zu lernen. Laut Lernpsychologie lernt der Mensch nur wenig, wenn er sich in der Komfortzone bewegt und daher wird die Herausforderung mit Kopf, Herz und Hand gestaltet (vgl. Michl 2009: 39-41).

Zusätzlich wird aber durch Paffrath kritisiert, dass ein selbständiges Lernen nur bedingt umsetzbar ist, weil durch die Vorgabe von Lernzielen, Medien und Aktivitäten ein gewisser Rahmen gesteckt wird. Damit werden laut Paffrath Prozessabläufe, Freiräume, Selbststeuerung und Grenzerfahrungen beeinflusst. Zudem wird die Erlebnispädagogik durch politische und sozioökonomische Rahmenbedingungen geprägt (vgl. Paffrath 2013: 64). Daraus resultiert, dass ein völlig freies Lernen durch erlebnisreiche Aktivitäten in der heutigen Zeit gar nicht stattfinden kann, da verschiedenste Faktoren berücksichtigt werden müssen.

Trotz diesen kritischen Einwänden können viele Settings geschaffen werden, um eine Abwechslung zum normalen kognitiven Lernen zu schaffen und um sich soziale Kompetenzen anzueignen sowie zu erweitern. Daraus stellt sich die Frage, was genau unter dem sozialen Lernen und den sozialen Kompetenzen zu verstehen ist. Bevor dann die Erlebnispädagogik mit dem Medium Pferd zusammengeführt wird, findet zuerst ein Exkurs zu Lernen und sozialen Kompetenzen statt, um Begrifflichkeiten verständlich zu machen.

4. Exkurs Lernen und Soziale Kompetenzen

Das Lernen und die Förderung von sozialen Kompetenzen sind ein lebenslanger Prozess. Diese zwei Aspekte sind wichtige Punkte in der Erlebnispädagogik, in der Sozialen Arbeit sowie in der tiergestützten Pädagogik. Daher wird es als sinnvoll betrachtet, diesen Exkurs in der Arbeit zu integrieren.

4.1 Definition Lernen

Lernen wird nach Konrad und Schultheis als „dauerhafte Verhaltensänderung“ (Konrad/Schultheis 2008: 25) betitelt, welches sie von den psychologischen Lerntheorien ableiten. Konrad und Schultheis zitieren das Lernen nach Zimbardo (1995) folgendermassen: „Lernen wird hier verstanden als ein Prozess, der zu relativ stabilen Veränderungen im Verhalten oder Verhaltenspotential führt und auf Erfahrung aufbaut. Lernen ist nicht direkt zu beobachten. Es muss aus den Veränderungen des beobachtbaren Verhaltens erschlossen werden“ (Zimbardo 1995, zit. nach Konrad/Schultheis 2008: 25). Dabei entsteht beim Lernen beispielsweise eine Verhaltensänderung oder es werden Werte, Ansichten und Haltungen angeeignet, die das Verhalten beeinflussen, das sogenannte Verhaltenspotential (vgl. Konrad/Schultheis 2008: 25).

Lernen wird im Wörterbuch der Soziologie als „umfassende psycholog. und alltagssprachliche Bezeichnung für alle Prozesse der geistigen Entfaltung, des Erwerbs, der Erweiterung und ggf. der Veränderung von Kenntnissen, Einsicht, emotionalen Ausdrucksformen, Wertvorstellungen, Einstellungen, Verhaltensweisen, Fertigkeiten und Problemlösungsfähigkeiten“ (Hillmann 2007: 497) festgehalten. Diese Definition erweitert die erste, da nicht nur das Verhalten in den Vordergrund rückt. Gemeinsamkeiten zeigen sich darin, dass durch Lernen oftmals eine Veränderung entsteht, ob gedanklich, bei der Haltung oder im Verhalten. Diese zwei Definitionen beziehen sich jedoch auf das Lernen im

Allgemeinen. In dieser Arbeit ist es jedoch von Bedeutung, das soziale Lernen zu betrachten, welches mit der sozialen Kompetenz zusammenhängt, um auch einen Bezug zu Tieren machen zu können. Darum wird als Nächstes das soziale Lernen ins Visier genommen.

Die Theorie des sozialen Lernens wird vorwiegend durch Albert Bandura beeinflusst (vgl. Bischof-Köhler 2003: 305). Soziales Lernen beginnt schon in früher Kindheit, beispielsweise haben Mimik und Gestik von Bezugspersonen eine grosse Beeinflussung auf die Entwicklung der Emotionalität des Kindes. Dabei geschieht dies in den meisten Fällen nonverbal (vgl. Saumweber 2009: 21). Saumweber betont, dass in „jedem Fall die emotionalen Erfahrungsmöglichkeiten die Fähigkeit zu gelingenden Sozialbeziehungen und auch zur adäquaten Interpretation emotionalen Ausdrucks beeinflussen.“ Laut Schwarzkopf und Olbrich ist Lernen immer kombiniert mit Emotionen. Diese Haltung hat daher eine grosse Bedeutung für die Erlebnispädagogik. Zudem können Lernprozesse auch in sozialen Beziehungen bestehen, das Ergebnis ist allerdings nach Schwarzkopf und Olbrich von der Qualität der Beziehung zwischen zwei Lebewesen abhängig. Jedoch nicht nur die Beziehung ist eine Voraussetzung, sondern auch die emotionale und soziale Intelligenz beeinflussen das soziale Lernen und haben somit einen Einfluss auf die Fähigkeiten, soziale Beziehungen aufzubauen. Gardner nennt diese beiden Faktoren die intrapersonale (emotionale) und die interpersonale (soziale) Intelligenz (vgl. Schwarzkopf/Olbrich 2003: 255-257). Die soziale Intelligenz ist die Basis für die soziale Kompetenz, auf welche später den Fokus gelegt wird. Es stellt sich jedoch die Frage, was ist unter den beiden Begrifflichkeiten zu verstehen. Beetz hat folgende Ansicht über die soziale Intelligenz: „Zur sozialen Intelligenz wird allgemein das Wissen über die soziale Welt (...), das Interesse an und Sorge um andere Menschen, die Fähigkeit zur sozialen Interaktion, empathische Fähigkeiten, emotionaler Ausdruck und Feinfühligkeit für den emotionalen Ausdruck anderer und nicht zuletzt soziale Selbstwirksamkeit und Selbstbewusstsein gezählt.“ (Beetz 2003: 79)

Gardner versteht unter der emotionalen Kompetenz „die Fähigkeit, sein Leben so einrichten zu können, dass es mit den eigenen wahren Empfindungen übereinstimmt.“ (Gardner 1993, zit. nach Schwarzkopf/Olbrich 2003: 256) Schwarzkopf und Olbrich zitieren nach Gardner die emotionale Kompetenz folgendermassen: „Intrapersonale Intelligenz ... besteht darin, ein zutreffendes, wahrheitsgemässes Modell von sich selbst zu bilden und mit Hilfe dieses Modells erfolgreich im Leben aufzutreten.“ (Gardner 1993, zit. nach Schwarzkopf/Olbrich 2003: 256) Somit kann festgehalten werden, dass emotionale Kompetenz verantwortlich für die Interaktionen der Emotionen innerhalb des eigenen Körpers und die soziale Kompetenz für die Interaktionen zweier Individuen ist. Deswegen ist es nach Erachten der Autorin bedeutungsvoll, diesen beiden Faktoren in der professionellen Tätigkeit Beachtung zu

schenken, um das Gegenüber nicht zu überfordern. Aufgrund dessen soll der Stand der emotionalen und sozialen Intelligenz analysiert und in das Setting miteinbezogen werden.

Wird das Lernen mit Tieren in Verbindung gebracht, geht es meistens um Situationen, wo beispielsweise eine Verhaltensänderung erzielt werden sollte, wie bei Phobien oder Verhaltensauffälligkeiten. Da Tiere einem nicht wertend gegenüber treten, kann eine Entspannung in der Situation eintreten und dadurch gelernt werden, sein Verhalten zu ändern. Zusätzlich besteht bei Tieren kein Druck, wie es sich gehört, sich zu verhalten. Tiere akzeptieren einen so, wie man ist und haben nicht Werte-, Normen- oder Verhaltensvorstellungen (vgl. Schwarzkopf/Olbrich 2003: 257f.). Schwarzkopf und Olbrich teilen die Meinung, dass: „Kognitive Formen des Lernens können und sollten mit emotionalen und sozialen Formen des Lernens verbunden werden. Tiere geben dazu ihren Beitrag.“ (ebd.: 267) Dies zeigt einen wichtigen Aspekt, um Tiere im professionellen Alltag einzusetzen. Diese Thematik wird in einem späteren Verlauf wieder aufgegriffen. Als nächstes wird das Lernen anhand dem Modell der Nachahmung aufgezeigt, denn dieses beeinflusst die Zusammenarbeit mit Klientel, Professionellen und dem Tier stark.

4.1.1 Modelllernen

Dieses Modell entstammt aus dem behavioristischen Grundgedanken. Albert Bandura erklärte mit diesem Modell der sozial-kognitiven Lerntheorie, dass Person und Umwelt einen Einfluss aufeinander haben (vgl. Saumweber 2009: 50). Hurrelmann definiert dies folgendermassen: „Die Umwelt wird als sozialer und strukturierter Kontext verstanden. Lernen wird durch die Wirkungen der sozialen Umwelt über Prozesse der Aneignung von Verhaltensformen und Wissensbeständen erklärt.“ (Hurrelmann 2006: 65) Dieser Prozess begleitet einen Menschen ein Leben lang, besonders stark tritt er jedoch im Kindes- und Jugendalter auf (vgl. ebd.: 65). Daher sollte im professionellen Handeln eine grössere Beachtung drauf gelegt werden.

Beim Modelllernen handelt es sich um das Beobachten von Verhalten einer anderen Person, welches später selbst angewendet wird. Dieser Prozess hat nach Hurrelmann einen folgenden Ablauf: „(...), dass er über Wahrnehmung, Bedeutungszuschreibung, kognitive Strukturierung, Gewichtung und Selektion von Informationen eine Konstruktion von Regelsystemen aus dem Verhalten anderer vornimmt. Kinder bauen demnach durch den aktiven Umgang mit anderen Menschen und insbesondere mit Erwachsenen „generative Regelsysteme“, nämlich begriffliche Schemata und verschiedene Stile der

Informationsverarbeitung auf. Das Lernen am Modell geschieht überwiegend durch Nachahmung und Identifikation des Beobachters mit dem durch eine andere Person vorgeführten Verhalten.“ (ebd.: 65) Diese Nachahmung wird von Bischof-Köhler als ein Lernvorgang definiert (vgl. Bischof-Köhler 2003: 305).

Wird nach dieser Erläuterung zum Modelllernen ein Bogen zur Zusammenarbeit mit Tieren im professionellen Alltag gespannt, dienen die Professionellen einerseits als Modell, indem sie sich achtsam und respektvoll um das Tier kümmern. Andererseits kann auch das Tier als Modell betrachtet werden, denn dies gibt bei einem sozialen Fehlverhalten durch seine Reaktion sofort eine adäquate Rückmeldung (vgl. Saumweber 2009: 51). Dadurch können soziale Kompetenzen durch ein authentisches Feedback und stetige Reflexion erlernt oder weiter ausgebaut werden. Daher stellt sich die Frage, was unter sozialen Kompetenzen zu verstehen ist, was im nächsten Unterkapitel aufgegriffen wird.

4.2 Soziale Kompetenzen

Soziale Kompetenz und soziale Fertigkeiten werden je nach Literatur als synonym verwendet, andererseits aber wird soziale Kompetenz als Oberbegriff verwendet (vgl. Jugert et al. 2013: 13). In dieser Arbeit wird von sozialer Kompetenz als Synonym gesprochen.

Um sich auf soziale Beziehungen einlassen zu können, muss eine gewisse Wahrnehmung der eigenen und fremden Gefühle vorhanden sein. Dies unterstreicht Saumweber: „Gerade der emotionale Ausdruck ist eine effektive Kommunikationsform und ein wichtiger Faktor für ein erfolgreiches Sozialverhalten. Emotionen haben einen wichtigen Einfluss auf Bindungen und nonverbale Kommunikation sowie auf die Ausbildung von Empathie und prosozialem Verhalten.“ (Saumweber 2009: 21) Jugert et al. benennen folgende Punkte zur sozialen Kompetenz:

- „eine differenzierte soziale Wahrnehmung,
- eine komplexe soziale Urteilsfähigkeit und
- ein umfassendes Repertoire an sozialen Handlungsweisen. (...)
- Durchsetzungsvermögen, Selbstsicherheit, Kontakt- und Kooperationsfähigkeit (...)
- Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, Erkennen des Stellenwertes von Freundschaften, Problemlösestrategien für soziale Interaktionen, Entwicklung von moralischen Wertvorstellungen und kommunikativen Fähigkeiten.“ (Jugert et al. 2013: 11-13)

Sie benennen soziale Kompetenz als komplex, denn es müssen zusätzlich die Situation, Ressourcen, Normen, der momentane Entwicklungsverlauf, Kontextbedingungen zum Sozialverhalten und verschiedenste Fähigkeiten beachtet werden, um soziale Kompetenz vollumfänglich verstehen zu können (vgl. ebd.: 11f.). Jugert et al. teilen die Ansicht, dass: „Mangelnde soziale Kompetenz begünstigt sowohl die Entwicklung internalisierender als auch externalisierender Probleme und dissozialen Verhaltens bei Jugendlichen. (...) In dieser Hinsicht kann man in Anlehnung an Bloomquist (1996) soziale Kompetenz als Fähigkeit definieren, umweltbezogene und persönliche Ressourcen gezielt so einzusetzen, dass eine optimale Entwicklung möglich wird.“ (ebd.: 12) Jedoch muss zuerst das Verständnis vorhanden sein, was sind Voraussetzungen, um eine optimale Entwicklung herzustellen. In der Literatur wird von Beetz erwähnt, wie schon oben angesprochen, dass soziale Intelligenz als eine Voraussetzung für die soziale Kompetenz angesehen werden kann. Zusätzlich beschreibt Bischof-Köhler folgende Aspekte, welche beachtet werden müssen: „Das Erlebnis der eigenen Kompetenz setzt (...) die Ausbildung eines Selbstkonzepts voraus. (...) Kompetenzerfahrung ist eine wesentliche Quelle des Erfolgserlebens und somit von zentraler Bedeutung für das Selbstwertgefühl und die Selbstsicherheit.“ (Bischof-Köhler 2011: 204f.) Sind diese Faktoren nicht vorhanden, muss, nach Ansicht der Verfasserin, überlegt werden, ob diese gefördert werden können oder ob beispielsweise die Erlebnispädagogik eine adäquate Methode für die professionelle Zusammenarbeit ist. Deswegen sind dies wichtige Aspekte, die beim professionellen Alltag berücksichtigt werden müssen: Die Berücksichtigung vom Stand der sozialen Intelligenz, Ausbildung des Selbstkonzepts und Ermöglichung von positiven Kompetenzerfahrungen.

Um noch ein tieferes Verständnis zur sozialen Kompetenz zu erhalten, wird folgende Definition festgehalten, die nach Erachten der Autorin umfassender ist. Hillmann hält daher folgende Definition zu dieser Begrifflichkeit fest: Unter sozialer Kompetenz ist zu verstehen, „die Fähigkeiten einer Person, mit anderen gut interagieren zu können. Je nach Situation zeigt sich s.[oziale] K.[ompetenz] darin, inwieweit ein Akteur mit anderen Menschen (z.B. mit Untergebenen, Kollegen, Kunden) konstruktiv, konfliktbewältigend, motivierend, erfolgreich umgehen kann. S.[oziale] K.[ompetenz] beinhaltet Empathie bzw. Einfühlungsvermögen, Verantwortungsbewusstsein, Selbstdisziplin, Gerechtigkeitsempfinden, Fairness, Offenheit, Urteilsvermögen, Teamfähigkeit, rhetorische Fähigkeiten u. ä. m. Die Entfaltung s.[oziale]r K.[ompetenz] beim Einzelnen hängt grundlegend vom individuellen Persönlichkeitstyp und in starkem Masse von den jeweiligen Sozialisationsbedingungen ab. (...)“ (Hillmann 2007: 814) Diese Definition zeigt, dass soziale Kompetenz unter anderem auch mit dem Sozialisationsprozess zusammenhängt, wobei dieses Klientel der Arbeit sicherlich nicht die gewünschte Erfahrung bei den „primären Sozialisationsinstanzen“ (Hurrelmann 2006: 34)

sammeln konnte. Unter der primären Sozialisationsinstanz versteht sich Familie, Verwandte und Freunde (vgl. ebd.: 34). Bei dieser Klientelgruppe der Bachelor Thesis zeigt sich oftmals noch Entwicklungsbedarf in sozialer Kompetenz. Dieser Bereich kann gut in der erlebnispädagogischen Aktivität der tiergestützten Pädagogik angegangen werden. Darauf wird nun im nächsten Kapitel Bezug genommen.

5. Erlebnispädagogik mit dem Pferd

Bis heute konnten sich verschiedenste Aktivitätsbereiche der Erlebnispädagogik etablieren und weiterentwickeln. Unter anderem gehören die tiergestützten Interventionen dazu. Der Vorteil in der Zusammenarbeit wird unter anderen positiven Aspekten gesehen, dass Tiere Wärme vermitteln, die Kommunikation der Umwelt fördern und Gefühle ansprechen. Dadurch „erreichen sie Tiefenschichten und Kommunikationsebenen, die unterentwickelt oder verschüttet sind.“ (Paffrath 2013: 127)

Seit dem 8. Jahrhundert wurden Tiere zum ersten Mal in der Therapie eingegliedert, wobei zu Beginn eine wissenschaftliche Fundierung fehlte. Der Bereich der tiergestützten Interventionen konnte sich jedoch immer mehr etablieren. Besonders im anglo-amerikanischen Raum sind tiergestützte Interventionen weiter vorangeschritten. Der deutschsprachige Raum ist eher noch in seinen Anfängen und es braucht noch seine Zeit, bis das Medium Tier als ein selbstverständliches „Hilfsmittel“ im professionellen Kontext angesehen wird (vgl. Vernooij/Schneider 2010: 26-29).

Diese Arbeit zeigt exemplarisch mit dem Pferd auf, wie ein Teilbereich der Erlebnispädagogik aussieht: Die Zusammenführung von Erlebnispädagogik und tiergestützter Pädagogik mit dem Fokus auf die sozialen Kompetenzen. Zu Beginn werden nun die Begrifflichkeiten erläutert.

5.1 Definition tiergestützte Interventionen

Die tiergestützte Intervention hat noch eine sehr junge Vergangenheit. Daher ist noch eher wenig wissenschaftliche Literatur zu finden. Zudem bestehen noch einige Unklarheiten. Das folgende Unterkapitel soll dies aufzeigen und eine gewisse Klarheit bringen. Die verschiedenen Bereiche der tiergestützten Intervention unterscheiden sich nach Vernooij und

Schneider vor allem in „Zielsetzung, Professionalität der Durchführenden und Dokumentation und Evaluation des Prozesses“ (Vernooij/Schneider 2010: 33). Die Begrifflichkeiten werden jedoch in der Literatur unterschiedlich definiert. Besonders zeigen sich Unterschiede vom deutschsprachigen zum anglo-amerikanischen Raum (vgl. ebd.: 29). Der Schwerpunkt dieser Arbeit wird auf den deutschsprachigen Raum gelegt, um den Rahmen nicht zu sprengen. Es ist jedoch für das Verständnis zu erwähnen, dass im angloamerikanischen Raum bis heute zwei Unterteilungen entstanden sind, die „Animal-Assisted-Activities (AAA)“ und die „Animal-Assisted-Therapy (AAT)“ (ebd.: 30), wobei folgende Tabelle Klarheit verschafft und als Überblick dienen soll, bevor dann die tiergestützten Interventionen mit Schwerpunkt tiergestützte Pädagogik im deutschsprachigen Raum beleuchtet werden:

Begrifflichkeit der Delta Society (USA) zu Tiergestützten Interventionen			
Einzel- und in Gruppen	Animal –Assisted-Activities (AAA) • Unterstützende Intervention mit Hilfe eines Tieres • Einflussmöglichkeiten – Verbesserung der Motivation – Unterstützung der Erziehung – Förderung der Genesung (physisch/psychisch) • Durchführende: – mehr oder weniger qualifizierte Personen (Ehrenamtliche) • Tier: – unterschiedliche Arten – mit bestimmten Merkmalen, zum Beispiel Gutmütigkeit • Zeit: – nicht vorgegeben, Dauer flexibel – An- und Abmeldung erforderlich • Dokumentation: – Aktivitäten und Effekte müssen nicht schriftlich festgehalten werden	Animal-Assisted-Therapy (AAT) • Behandlung mit dem Tier als integralen Bestandteil • Ziele: – müssen präzise festgelegt sein (operationalisiert) – z.B. Verbesserung ➤ sozialer Fähigkeiten ➤ sprachlicher Kompetenz ➤ motorischer Koordination ➤ Aufmerksamkeitsspanne • Durchführende: – qualifizierte Fachkräfte – AAT als integraler Bestandteil der beruflichen Tätigkeit • Tier: – unterschiedliche Arten – mit bestimmten Merkmalen – nach Möglichkeit vortrainiert – Lenkung während des Einsatzes • Zeit: – festgelegte, begrenzte Zeit – Kontrolle des Einsatzes • Dokumentation: – Sitzungsprotokoll von jedem Einsatz – Dokumentation der Aktivitäten und der erzielten Effekte	Einzel- und in Gruppen

Abb. 3: Tiergestützte Interventionen im anglo-amerikanischen Raum (in: Vernooij/Schneider 2010: 33)

Im Folgenden werden nun tiergestützte Aktivität, tiergestützte Förderung und tiergestützte Therapie unter dem Verständnis aus dem deutschsprachigen Raum vorgestellt, bevor dann das Hauptaugenmerk auf die tiergestützte Pädagogik gelegt wird. Es besteht jedoch wie schon angetönt die Problematik, dass keine Einheit und definitive Festlegung des

Verständnisses vorliegt, daher wird auf die Definition von Vernooij und Schneider eingegangen:

- **Tiergestützte Aktivität (TG A)**

Darunter werden nach Vernooij und Schneider Interventionen mit einem geeigneten Tier gesehen, die positive Auswirkungen auf das Wohlbefinden haben. Dabei kann dies von mehr oder weniger ausgebildeten Personen durchgeführt werden. Zudem werden „erzieherische, rehabilitative und soziale Prozesse“ (Vernooij/Schneider 2010: 34) gefördert. Als Basis dient das Wohlbefinden, welches zugleich Ziel und Resultat der TG A sein sollte. Dokumentation des Verlaufs oder eine klare Strukturierung ist nicht vorgesehen. Es besteht eine enorme Vielfalt an Möglichkeiten bei der Umsetzung. Beispielsweise wird von Vernooij und Schneider der Tierbesuchdienst in einem Altersheim genannt. Eine spezifische Ausbildung ist nicht Voraussetzung, sondern Erfahrungen in Bezug auf das Tier und das Interesse zur tiergestützten Aktivität sollten vorhanden sein (vgl. ebd.: 34-36).

- **Tiergestützte Förderung (TG F)**

Fördern wird in diesem Kontext als ein gezieltes Einwirken verstanden, um das Individuum in seiner Entwicklung voranzutreiben und zu unterstützen. Somit ist auch schon das Ziel der TG F festgelegt: die Unterstützung von Entwicklungsfortschritten und somit die individuelle Förderung. Dies bedeutet, Ressourcen werden gestärkt. Daraus soll resultieren, dass unzulängliche Fähigkeiten zum Vorschein gebracht und aktiviert werden. Um dies zu erreichen, wird mit einem sogenannten Förderplan gearbeitet. Besteht schon einer von anderen Fachkräften, wird eine interdisziplinäre Zusammenarbeit vorausgesetzt. Trainierte Tiere kommen mit qualifizierter Expertise aus dem pädagogischen-sonderpädagogischen Sektor in den Einsatz. Jedoch können laut Vernooij und Schneider auch Personen ohne pädagogische oder therapeutische Ausbildung die TG F durchführen (vgl. ebd.: 37f.). Nach Erachten der Verfasserin widerspricht sich Vernooij und Schneider im Punkt der Ausbildung. Es bleibt unklar, ob eine spezifische Ausbildung benötigt wird oder nicht. Daraus ist die momentane Situation zu den tiergestützten Interventionen ersichtlich, da es im deutschsprachigen Raum noch ein diffuses Konstrukt mit allerlei Unklarheiten gibt.

- **Tiergestützte Therapie (TG T)**

Laut Vernooij/Schneider liegt der Fokus „in der Tiergestützten Therapie (...) auf der gezielten Einwirkung auf bestimmte Persönlichkeits- oder Leistungsbereiche, auf der Verarbeitung von Erlebnissen, auf der Lösung von emotionalen Blockaden, auf der Reduzierung sozialer Ängste.“ (ebd.: 43) Kurz gesagt, liegt der Schwerpunkt bei spezifischen Funktionsstörungen und emotionaler Konflikte. Darauf stellen Vernooij und Schneider folgende Definition auf:

„Unter Tiergestützter Therapie werden zielgerichtete Interventionen im Zusammenhang mit Tieren subsumiert, welche auf der Basis einer sorgfältigen Situations- und Problemanalyse sowohl das Therapieziel als auch den Therapieplan unter Einbezug eines Tieres festlegen. Sie sind auf eine gezielte Einwirkung auf bestimmte Leistungs- und / oder Persönlichkeitsbereiche, oder auf die umfassende Be- und Verarbeitung von konfliktreichem Erleben ausgerichtet. Sie werden durchgeführt von therapeutisch qualifizierten Personen, die je nach Therapiekonzept das spezifisch trainierte Tier als integralen Bestandteil in die Behandlung einbeziehen. Ziel der Tiergestützten Therapie ist die Verhaltens-, Erlebnis- und Konfliktbearbeitung zur Stärkung und Verbesserung der Lebensgestaltungskompetenz.“ (ebd.: 44)

Endenburg setzt folgende Kriterien voraus für die tiergestützte Therapie: Zu Beginn muss eine Analyse durchgeführt und ein Therapieplan aufgestellt werden. Wobei dies aus Sicht der Verfasserin gemeinsam mit der Klientel geplant werden muss, da die Klientel auch einen Sinn dahinter sehen und einen Bezug zur Lebenswelt hergestellt werden muss. Der Fokus wird auf Ressourcen, Fähigkeiten, Stärken und Kompetenzen gelegt, anstelle der leider immer noch verbreiteten Defizitorientierung. Eine Definition von Ziel und Methode, Dokumentation, sowie ein Bezug auf ein Therapiekonzept sind Voraussetzung. Nur ein dafür ausgebildetes und trainiertes Tier, welches als Unterstützung und „Arbeitshilfe“ eingesetzt wird, darf ausgewählt werden. Schlussendlich geben während dem Therapieverlauf Fernziele und Teilziele den Rahmen vor, welcher zu erreichen ist. Diese Kriterien setzen eine professionelle Ausbildung als Therapeut voraus, wobei die berufliche Herkunft jedoch variieren kann von beispielsweise Ergotherapeut zu Verhaltenstherapeut bis Sozialpädagoge (vgl. ebd.: 44f.).

- **Tiergestützte Pädagogik (TG P)**

Saumweber zitiert in ihrer Dissertation zur Thematik tiergestützte Pädagogik in der stationären Jugendhilfe nach der Forschungsgruppe TiPi (Tiere in die Pädagogik integrieren) der Universität Köln die Begrifflichkeit tiergestützte Pädagogik folgendermassen:

„Tiergestützte Pädagogik beschreibt einen von Tieren begleiteten (Heil-) Pädagogischen Erziehungs- und Förderansatz, sowie die Integration von Tieren in das Leben von Menschen jeden Alters. Die Tiere können den Pädagogen nicht ersetzen, sondern erweitern deren Erziehungs- und Fördermöglichkeiten. Die natürlichen Eigenschaften der Tiere und ihre spontane und unvoreingenommene Kontaktaufnahme zum Menschen ermöglichen den Pädagogen eine Beziehung mit ihren zu betreuenden Personen einzugehen. Dabei wird nicht nur die alterstypische Entwicklung in verschiedenen Lebensphasen unterstützt. Kinder und Menschen in schwierigen Lebenslagen oder Notsituationen profitieren in besonderem Masse von dem Einsatz der Tiere. Über diesen können sozial-emotionale Kompetenzen,

Motorik, Wahrnehmung sowie Kommunikation geschult werden, so dass insgesamt psychische, physische, soziale und rehabilitative Wirkungskreise angesprochen werden. Die Zuständigkeit der Pädagogen besteht darin zu erkennen, welches Tier den jeweiligen Menschen anspricht und die gewünschte Veränderung bewirkt. Dabei ist zu bedenken, dass sich nicht jeder Mensch gleichermassen auf Tiere einlässt. Die Verantwortung für die Auswahl der verschiedenen Einsatzmöglichkeiten der unterschiedlichen Tierarten obliegt der Fachkompetenz der Pädagogen." (Forschungsgruppe TiPi o.J., zit. nach Saumweber 2009: 74) Laut Vernooij und Schneider steht der Lernprozess mit Schwerpunkt auf die sozio-emotionale Kompetenz im Vordergrund (vgl. Vernooij/Schneider 2010: 43) „auf der Basis konkreter, klienten-/ kindorientierter Zielvorgaben“ (ebd.: 41).

Verwirrenderweise halten Vernooij und Schneider in einem weiteren Verlauf fest, dass die tiergestützte Förderung sowie zusätzlich auch noch die tiergestützte Didaktik zur tiergestützten Pädagogik gehören. Unter dem Letzteren verstehen sich Interventionen mit dem Tier in der Schule, wobei der Lernfortschritt der emotionalen und sozialen Kompetenzen erzielt werden soll (vgl. ebd.: 48f.). Deswegen versteht die Verfasserin nicht, warum zuvor trotzdem eine Unterteilung unternommen wird. In diesem Punkt werden verwirrende Aussagen gemacht. Trotzdem sieht die Autorin das Aufzeigen der Tiergestützten Förderung als wichtig, weshalb sie es auch unter tiergestützten Interventionen aufgeführt hat, weil die Trennung und Aufteilung in der Literatur unterschiedlich ist und somit kann diese Diskrepanz aufgezeigt werden. Um jedoch ein einheitliches Verständnis in dieser Arbeit herauszuarbeiten, werden die Begriffe aus dem deutschsprachigen Raum zur tiergestützten Intervention anhand der Aufstellung von Vernooij und Schneider und dem eigenen Verständnis der Autorin, wie sie in dieser Arbeit gebraucht werden, noch einmal auf einen Blick zusammengefasst dargestellt. Dabei wird die tiergestützte Förderung als ein Bereich der tiergestützten Pädagogik verstanden. Dies bedeutet, dass sich tiergestützte Interventionen in folgende drei Bereiche unterteilen lässt, was folgende Tabelle von Vernooij und Schneider übersichtlich darstellt:

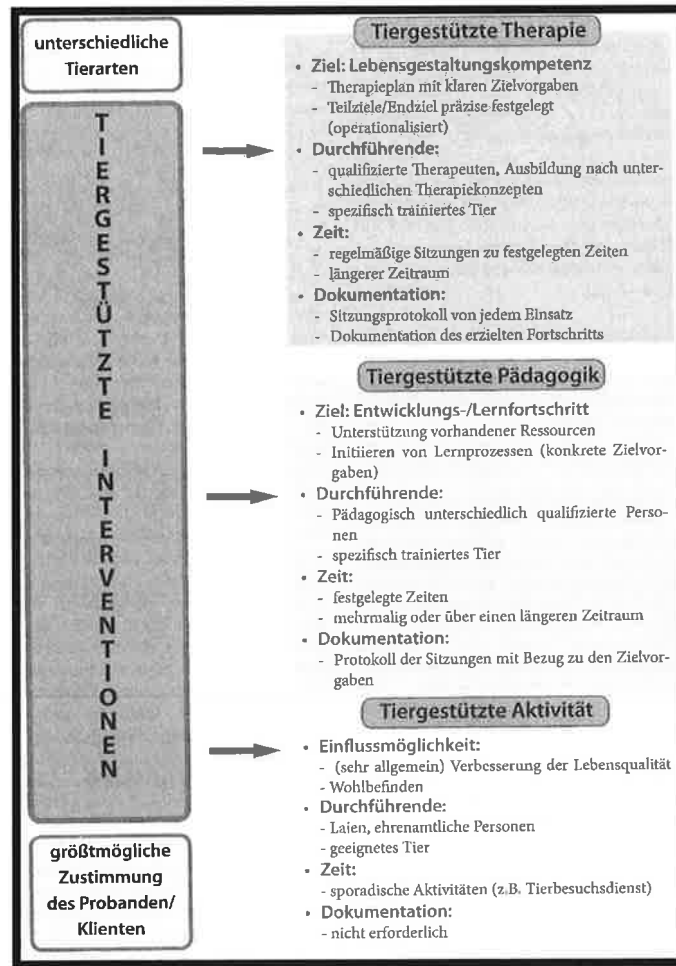


Abb. 4: Tiergestützte Interventionen nach dem Verständnis aus dem deutschsprachigen Raum (in: Vernooij/Schneider 2010: 50)

Trotzdem erachtet die Verfasserin den Lösungsvorschlag von Saumweber als klärender, um der begrifflichen Diffusion ein Ende zu setzen. Saumweber schlägt vor, vor der betreffenden Profession oder dem Berufsfeld jeweils den Begriff „tiergestützt“ zu setzen, wie beispielsweise tiergestützte Soziale Arbeit oder tiergestützte Ergotherapie. Als Oberbegriff setzt sie sich auch für tiergestützte Interventionen ein. Zimmermann geht noch einen Schritt weiter. Er schlägt vor, dass das Wort „tierintegriert“ verwendet werden soll (vgl. Saumweber 2009: 73f.). Damit wird ersichtlich, dass das Tier „integraler Bestandteil der Intervention“ (ebd.: 74) ist. Der letzten Argumentation steht die Verfasserin freundlich gesinnt gegenüber. Sie ist der Ansicht, dass diese Definition für den deutschsprachigen Raum verwendet werden soll. Trotzdem wird mit dem Verständnis, wie oben in der Tabelle aufgeführt, in der Bachelor Thesis gearbeitet.

Nachdem der Versuch gestartet wurde, eine Klärung über die Begrifflichkeiten zu erlangen, wird nun einen Bogen zum Pferd gespannt, um mehr über dieses Wesen in Erfahrung zu bringen und einen Bezug herzustellen.

5.2 Das Medium Pferd

Die Tier–Mensch–Beziehung hat schon eine lange, gemeinsame Vergangenheit, welche jedoch sehr ambivalent war und immer noch ist. In den frühen Hochkulturen bestand beispielsweise die Vorstellung von Göttern und Dämonen in Form von Tiergestalten. In der Frühzeit galt das Tier als Verwandten des Menschen und war die Brücke zwischen Mensch und Göttern, sogenannte Mittler. In der Antike gab es einen ersten Wandel, das Tier wurde symbolisch als gute wie auch böse Eigenschaft des Menschen dargestellt. Darauf folgte die untergeordnete Stellung dem Menschen gegenüber. In der Zeit des Humanismus und der Renaissance werden Tiere als Triebwesen ohne Verstand und die dem Menschen zur Verfügung stehenden betrachtet. Es ging sogar so weit, dass im 16. Jahrhundert das Tier als seelenlos betitelt wurde und somit kann es keine Schmerzen oder Leiden empfinden. In der Zeit der Aufklärung war ein Tier das Eigentum des Menschen. In der vorindustriellen Zeit wurde der Status des Tieres durch Nahrungslieferant, Arbeitstier oder Statussymbol abgewechselt. In der Industrialisierung wurde das Tier dann zu einer Sache.

Nun im 20. und 21. Jahrhundert veränderte sich die Stellung des Tieres noch einmal grundlegend: "(...) nicht nur Nahrungsquelle, Forschungs-, Status- und Sammelobjekt, es wurde auch Partner und Freund." (Otterstedt 2003a: 25) Haustier, Deckung von Bedürfnissen, wie Kontakt mit Natur gehören heute zum Umgang mit dem Tier (vgl. ebd.: 16-25). Dies bedeutet, dass wir uns Menschen im Laufe der Entwicklung von der Natur entfremdet und eine Stellung eingenommen haben, die sich über Tiere und Pflanzen positioniert. Jedoch betont Drees, dass doch noch etwas in unserem Inneren ein starkes Verlangen nach Verbundenheit mit der Natur hat. Daher eigne sich die tiergestützte Pädagogik besonders für die Zusammenarbeit in der Sozialen Arbeit (vgl. Drees 2003: 288).

Diese Veränderung des Tieres kann analog auch auf das Pferd übertragen werden. Pferde sind Fluchttiere, die in einem Herdenverband zusammenleben. Sie werden als gesellige Tiere betrachtet, da sie in der Herde leben und ihnen soziale Kontakte zu den anderen Artgenossen sehr wichtig sind. Sie beteiligen sich, wie die Menschen auch, an einem sozialen Leben, denn die Herde agiert mit klaren Regeln, wobei die Hierarchie eine wichtige Rolle spielt. Pferde haben eine bestimmte Stellung in der Herde und werden von einem Alphetier angeführt. Daher sind sie besonders geeignet, in der Zusammenarbeit mit Menschen einzusetzen, weil sie ein klares Kommunikations- und Wahrnehmungsverhalten haben (vgl. Schönwälder 2003: 334f.).

Die Klientel kann zum Pferd auf verschiedenste Weise Kontakt aufnehmen, wie visuell, akustisch, olfaktorisch (geruchlich), sensorisch und kinästhetisch (über die Bewegung). Das

Pferd wird daher als Unterstützungsfunktion bei der Beziehung in der erlebnispädagogischen Zusammenarbeit eingesetzt (vgl. Scheidhacker 2003: 177). In einem nächsten Kapitel wird daher Bezug auf die Mensch-Tier-Beziehung genommen. Das Ganze wird unter anderem mit der Biophilie-Hypothese, der Du-Evidenz und dem Bezug zur Bindungstheorie theoretisch erklärt.

5.3 Grundlegende Aspekte zur Mensch–Tier–Beziehung

Wie aus dem vorigen Kapitel ersichtlich, leben Tier und Mensch seit jeher miteinander. Die Beziehung und deren lange, abwechselnde und auch widersprüchliche Geschichte ist geprägt von Eins - sein mit dem Tier bis zu einer völligen Entfremdung. Das Spektrum reicht heute von Kontrolle bis „Bruder-Tier“ (Vernooij/Schneider 2010: 3). Unverändert blieb, dass Mensch und Tier einen gemeinsamen Lebensraum haben und es besteht zwischen einigen Spezies eine gewisse Verwandtschaft. Mensch und Tier haben eine gemeinsame Evaluationsgeschichte, daher besteht eine Verbundenheit. Viele Bedürfnisse, wie auch Anlagen im Kontext zu sozialen und kognitiven Faktoren, können gemeinsam geteilt werden. Daher kann laut Saumweber zwischen einem Menschen und einem höheren Tier, wie das Pferd, eine Sozialbeziehung entstehen, da gewisse Tiere auch die Fähigkeit haben zu kommunizieren und sich in einem gewissen Mass in das Interesse des Gegenübers einfühlen können (vgl. Saumweber 2009: 78f.).

Durch Urbanisierung, Industrialisierung und Verlorengehen von emotionalen sowie sozialen Interaktionen dienen, laut Beetz, daher Haustiere heute als Ausgleich zur emotionalen und sozialen Unterstützung. Daraus kann nach Beetz mehr Lebensqualität entstehen (vgl. Beetz 2003: 80f.). „Tiere stärken und bereichern das Gefüge von Beziehungen zwischen der Person und ihrer belebten Umgebung, und sie tragen dazu bei, dass auch psychisch, also gleichsam innerhalb der Person, eine Verbundenheit zwischen bewussten und unbewussten, zwischen kognitiven und emotionalen, zwischen implizit – erfahrungsgeleiteten und explizit - kontrollierenden Prozessen verbessert wird.“ (Olbrich 2003a: 69)

Die Wirkung vom Mensch auf das Pferd und umgekehrt darf deswegen in der professionellen Zusammenarbeit nicht ausser Acht gelassen werden. Daher werden nun einige Aspekte in Kürze genannt:

- *Mensch auf Pferd:* Raubtier, Ernährer, Partner
- *Pferd auf Mensch:* positiver Nutzen, Partner mit Beziehungsqualität und positiver Wirkung auf Lebensqualität, wie Auswirkungen auf Emotionen, Entwicklung und Hormone (vgl. Otterstedt 2003b: 61), Freund, Lebensgefährte, Unterstützung, Spielgefährte, Ersatz für zwischenmenschliche Beziehungen, Anregung für Aktivitäten in der Natur (vgl. Saumweber 2009: 100)

Jedoch kann festgehalten werden, dass es schwierig ist, die psychische Wirkung vom Pferd auf den Menschen wissenschaftlich zu belegen und somit zu verstehen. Pferde wirken nicht wie eine Maschine oder ein Medikament (vgl. Olbrich 2003a: 73). Das Erfassen und Belegen der Wirksamkeit und somit zur Legitimation und Professionalisierung wird in einem späteren Kapitel diskutiert.

Nachdem nun die Tier-Mensch-Beziehung thematisiert wurde, findet nun ein Exkurs zu möglichen theoretischen Denkmodellen statt, um die Mensch-Tier-Beziehung zu untermauern. Es stellt sich als eine Schwierigkeit heraus, Theorien über die Mensch-Tier-Beziehung zu finden, da es noch eine sehr junge Wissenschaft ist. Jedoch wird, wie oben erwähnt, nun Bezug auf Biophilie -Kontakt zum Tier als ein menschliches Bedürfnis genommen. Die Biophilie wird seit eher kurzer Zeit oftmals in Verbindung gebracht, um die Mensch-Tier-Beziehung zu erklären. Jedoch theoretisch, besonders im Zusammenhang auf den genetischen Ursprung, gibt es noch keine wissenschaftlichen Befunde (vgl. Turner 2003: 381). Zusätzlich wird noch ein Bezug zu der Du-Evidenz und zu der Bindungstheorie genommen, welche auf die Tier-Mensch-Beziehung abgeleitet werden kann.

- **Biophilie**

Seit langer Zeit sind Mensch und Natur nicht voneinander trennbar. Die Biophilie-Hypothese wurde vom Biologen Edward O. Wilson aufgestellt (vgl. Turner 2003: 381). Er ist Verhaltensbiologe und Begründer der Soziobiologie (vgl. Vernooij/Schneider 2010: 4). Dieses Konzept zeigt auf, dass jeder Mensch das Bedürfnis hat, sich mit anderen Lebewesen zu binden. Der Ursprung kann laut Turner aus Macht, Angst, Nutzen oder Bedürfnissen sein (vgl. Turner 2003: 381). Saumweber hält die Biophilie-Hypothese von Wilson folgendermassen fest: „Menschen sind und waren schon immer ein Teil der Natur und von ihr abhängig. Ihre hohe Lernfähigkeit und eine lebenslange Neugier begründen ein Interesse an der Natur, welches das anderer Tierarten bei weitem übertrifft (...).“ (Saumweber 2009: 85) Wilson definiert diesen Ansatz noch ein wenig präziser, welcher von Vernooij/Schneider in deutscher Übersetzung zitiert wird: Biophilie „ist die vererbte

emotionale Affinität des Menschen zu anderen lebenden Organismen. Vererbt meint in diesem Zusammenhang angeboren und daher ist sie letztendlich ein Teil der menschlichen Natur. Biophilie ist nicht ein einzelner Instinkt, sondern ein komplexes Regelsystem, welches spezifisch individuell sein kann. Das menschliche Bedürfnis bezogen auf Natürlichkeit steht im Zusammenhang mit dem Einfluss der Naturgegebenheiten auf unsere emotionale, kognitive, ästhetische und auch spirituelle Entwicklung.“ (Wilson 1993, zit. nach Vernooij/Schneider 2010: 4)

Mensch und Tier teilten nicht nur den gemeinsamen Lebensraum sondern auch, wie oben erwähnt, eine gemeinsame Entwicklungsgeschichte, wobei das Tier für den Menschen überlebenswichtig war – einerseits als Nahrungsmittel, andererseits konnten Gefahrensignale von Tieren auch vom Menschen genutzt werden. Die Biophilie erklärt den Kontakt zwischen Mensch und Tier als Grundbedürfnis. Wilson und Kellert haben in ihrem Sammelwerk (1993) festgehalten, dass der Mensch nach dem Bedürfnis strebt, mit anderen Lebewesen, aber auch mit der Umgebung zusammen zu sein (vgl. Olbrich 2003a: 69f.).

Durch die Biophilie wird ersichtlich, dass möglicherweise eine Beziehung auch zu Tieren eine Auswirkung auf die “persönliche, geistig oder emotional gesunde Entwicklung“ (Beetz 2003: 80) hat. Olbrecht fand heraus, dass das Zusammensein und sich Auseinandersetzen mit Tieren positive Effekte hat mit der Erklärung der Biophilie. Insbesondere benennt er die sozialen Auswirkungen (vgl. Olbrich 2003a: 75f.). Kellert hält neun Aspekte fest, um eine Basis für die Verbundenheit des Menschen in der Natur auf zu weisen, welche anhand der Tabelle aufgezeigt wird:

Bezeichnung/ Kategorie	Beschreibung	Funktion / Wirkung
Utilitaristischer Aspekt („Utilitarian“)	Nützliche Verbundenheit zwischen Mensch und Natur, z.B. • Tiere als Nahrungs- und Bekleidungslieferanten; • lebenswichtige Mikroorganismen im menschlichen Körper	• Sicherung des Überlebens, • Schutz vor Gefahren, • Befriedigung physischer und materieller Bedürfnisse
Naturalistischer Aspekt („Naturalistic“)	Natürliche Verbundenheit zwischen Mensch und Natur	• Zufriedenheit und Entspannung durch den Kontakt mit Natur; • Neugierde, Faszination und Bewunderung für deren Vielfalt und Komplexität; • Förderung der physischen und kognitiven Entwicklung; • Ausübung sportlicher Aktivitäten im Freien
Ökologisch-wissenschaftlicher Aspekt („Ecologicistic-Scientific“)	• Systematische Analyse der Strukturen, Funktionen und Beziehungen in der belebten und unbelebten Natur • Ökologischer Schwerpunkt: Wechselbeziehungen, Verbundenheit, Ganzheitlichkeit • Wissenschaftlicher Schwerpunkt: Reduktion der Komplexität, Analyse, Aufbau neuer Strukturen	• Wissenserwerb • Verstehen der Zusammenhänge • Förderung der Beobachtungsfähigkeiten • Erkennen von Kontrollmöglichkeiten
Ästhetischer Aspekt („Aesthetic“)	Anziehungskraft von und Bewunderung für die physische Harmonie und Schönheit der Natur	• Inspiration • Harmoniegefühl • Frieden • Sicherheit
Symbolischer Aspekt („Symbolic“)	Kategorien/Schemata in der Natur für (metaphorische) Formen des Ausdrucks, Befindens, der Interaktion und Kommunikation	• Förderung der Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit sowie der kognitiven Möglichkeiten • Anreize für Identifikationsprozesse

Abb. 5: Erklärung über die Verbundenheit des Menschen zur Natur (in: Vernooij/Schneider 2010: 6)

Bezeichnung/ Kategorie	Beschreibung	Funktion / Wirkung
Humanistischer Aspekt („Humanistic“)	Tief erlebte, emotionale Verbundenheit mit der Natur bzw. mit spezifischen, in der Regel empfindungsfähigen Elementen in der Natur, z.B. einem Tier	• Gruppenzugehörigkeit • Gemeinschaftsgefühl • Aufbau von Beziehungen • Bindung und Fürsorge • Bereitschaft zu kooperieren und zu teilen • Empathie
Moralischer Aspekt („Moralistic“)	• Starke Affinität zu, • (spirituelle) Ehrfurcht vor, • ethische Verantwortung für die Natur	• Ordnung und Sinn des Lebens • (Seelen-) Verwandtschaft und Zugehörigkeit zu einem übergeordneten Ganzen
Dominanz-Aspekt („Dominionistic“)	Kontrolle und Beherrschung der Natur durch den Menschen	• Kontrollierendes Handeln • Entwicklung mechanischer Techniken und Fertigkeiten
Negativistischer Aspekt („Negativistic“)	Angst, Aversion und Antipathie des Menschen bezogen auf unterschiedliche Aspekte der ihn umgebenden Natur (z.B. bestimmte Tiere wie Spinnen, Schlangen etc.)	Impuls bzw. Motivation für die Erarbeitung und Errichtung von Schutz- und Sicherheitsvorrichtungen für den eigenen persönlichen Lebensbereich

Fortsetzung Abb. 5: Erklärung über die Verbundenheit des Menschen zur Natur
(in: Vernooij/Schneider 2010: 7)

Werden diese Aspekte in die tiergestützte Pädagogik integriert, so werden alle Kategorien in der Zusammenarbeit berührt. Manche können jedoch gesteuert werden, andere nicht (vgl.

Vernooij/Schneider 2010: 7). Dies in der Zusammenarbeit mit Mensch und Tier zu berücksichtigen, empfindet die Verfasserin als einen wichtigen Punkt. Bevor aber dieses Thema angegangen wird, wird die Mensch-Tier-Beziehung noch mit zwei weiteren Ansätzen erklärt:

- **Du – Evidenz**

Saumweber zitiert in ihrer Dissertation nach Greiffenhagen, um die Du–Evidenz zu erläutern: „Mit Du-Evidenz bezeichnet man die Tatsache, dass zwischen Menschen und höheren Tieren Beziehungen möglich sind, die denen entsprechen, die Menschen unter sich bzw. Tiere unter sich kennen. Meist geht dabei die Initiative vom Menschen aus, es gibt aber auch Fälle, in denen Tiere sich Menschen als Du-Genossen auswählen.“ (Greiffenhagen 1991, zit. nach Saumweber 2009: 88)

Karl Bühler hatte 1922 die Du-Evidenz aufgestellt, wobei es sich um die Fähigkeit eines Menschen handelt, dass diese Person das Gegenüber als „Du“ betrachtet. 1931 wurde der erste Versuch gestartet durch Geiger, die „Du-Evidenz“ auf die Mensch-Tier-Beziehung anzuwenden. Gerade Pferde eignen sich laut Vernooij und Schneider gut für eine Du-Beziehung, da sie sozial lebende Tiere in einer Herde sind. Einerseits kann gut eine Anthropomorphisierung, „die Neigung des Menschen, Tiere wie Menschen zu behandeln“ (Vernooij/Schneider 2010: 14), hergestellt werden, da sie vergleichbare Bedürfnisse im emotionalen und sozialen Bereich aufweisen. Andererseits besteht bei Mensch und Pferd eine Körpersprache und Ausdrucksformen untereinander. Laut Vernooij und Schneider sind dies Faktoren, die gewinnbringend in der tiergestützten Pädagogik eingesetzt werden können (vgl. ebd.: 7f.). Vernooij und Schneider zitieren nach Greiffenhagen: „Für Greiffenhagen ist die Du-Evidenz die unumgängliche Voraussetzung dafür, dass Tiere therapeutisch und pädagogisch helfen können. (...)“ (Greiffenhagen 1991, zit. nach Vernooij/Schneider 2010: 10)

Nachdem nun ein Versuch gestartet wurde, die Mensch–Tier–Beziehung im Allgemeinen theoretisch zu untermauern, wird nun noch einmal die Bindungstheorie aufgegriffen und in diesen Zusammenhang gebracht.

- **Bezug zur Bindungstheorie**

Den Bezug zur Bindungstheorie im Kontext zur Mensch-Tier-Beziehung versuchte Beetz zu übertragen. Wie in einem vorigen Kapitel erwähnt wurde, hat eine fehlende Bindung Auswirkungen auf die sozio-emotionale Entwicklung, welche die Basis für zukünftiges Verhalten in diesen beiden Bereichen ist. Beetz leitet daher folgende Aspekte ab, dass:

- „Tiere für den Menschen Bindungsobjekte darstellen, ebenso umgekehrt,

- positive Bindungserfahrungen mit einem Tier möglicherweise auf die soziale Situation übertragen werden können“ (Vernooij/Schneider 2010: 11).

Diese Überlegungen können als Ergänzung zu den beiden vorangehenden Ansätzen betrachtet werden. Leider fehlen laut Vernooij und Schneider in diesem Bereich auch noch belegende wissenschaftliche Erforschungen (vgl. ebd.: 10f.).

Laut Melson, so Saumweber, wird ersichtlich, dass Kinder eine sichere Bindung zu Tieren aufbauen und somit ihr Urvertrauen stärken können. Dies ist ein sehr wichtiger Faktor in der Zusammenarbeit bei Kindern und Jugendlichen mit Bindungsstörungen. Dadurch resultiert nach Saumweber eine bessere Lebensqualität. „Weiterhin unklar ist, wie sich eine sichere Kind–Tier–Bindung auf menschliche Bindung auswirkt und ob sich anhand einer sicheren Tierbindung eine kompetente Sozialentwicklung voraussagen lässt. Tiere erleichtern und fördern jedenfalls Spiel, Exploration und Unabhängigkeit und damit die kindliche Entwicklung.“ (Saumweber 2009: 99) Dieser Faktor muss daher in der Zusammenarbeit im professionellen Kontext unbedingt berücksichtigt werden. Zudem ist festzuhalten, dass laut Saumweber Tiere die Identitätsfindung in der Jugendzeit fördern (vgl. ebd.: 99f.). „Tiere fungieren hier als soziale Unterstützer, als Rückhalt in Stresssituationen.“ (ebd.: 100) Dies hat sicherlich damit zu tun, dass das Pferd nicht nach Aussehen, Herkunft oder Behinderung unterscheidet. Pferde sind neugierige, sanfte und offene Wesen. Dies hat positive Auswirkungen auf die Klientel, denn das Pferd vermittelt, dass es einen so mag, wie man ist. Zudem lässt es emotionale Gefühle, wie weinen zu, ebenso nahen Körperkontakt, ohne als sexuellen Übergriff zu definieren (vgl. Otterstedt 2003c: 93). Zusätzlich treten Pferde dem Menschen gegenüber ehrlich, instinktiv sowie empathisch auf und haben keine Normen- und Wertvorstellungen, wie beispielsweise ein adäquates Verhalten in bestimmten Situationen aussehen sollte. Pferde unterscheiden nicht, ob das Kind ein auffälliges Verhalten an den Tag legt, sondern reagieren nach ihrer Natur authentisch und sofort. Was gerade bei sozial Verhaltensauffälligen an Bedeutung gewinnt. Über analoge Kommunikation entstehen ehrliche und direkte Interaktionen zwischen Kind/Jugendlichen und Pferd. Durch diese Offenheit ermöglicht es Kindern, welche auch eher verschlossen sind, einen schnelleren Zugang zu finden (vgl. Schwarzkopf/Olbrich 2003: 264-266). Somit hat die Interaktion und Kommunikation einen wichtigen Bestandteil in der Beziehung zwischen Pferd und Mensch. Nachdem nun die Tier-Mensch-Beziehung anhand von theoretischen Erklärungssätzen aufgezeigt wurde, wird in einem nächsten Schritt der Fokus auf diese beiden Aspekte gelegt.

5.3.1 Die Mensch–Tier–Interaktion und –Kommunikation

Dieses Unterkapitel möchte die Autorin mit einem Zitat von Saumweber beginnen, welches einerseits die Kommunikation zwischen Mensch und Pferd und andererseits die möglichen positiven Entwicklungsbereiche aufzeigt: „Auch über Artgrenzen hinaus kann es gelingen, den Ausdruck von Emotionen in Körpersprache und Mimik zu deuten. Dieser Umstand ist gleichzeitig Voraussetzung und wichtiger Anknüpfungspunkt für die Arbeit mit Tieren. Für einen adäquaten Umgang mit Tieren ist das Erlernen überartlicher Kommunikation unverzichtbar. Gleichzeitig ist die Fähigkeit und Flexibilität, auf verschiedene Perspektiven und Hypothesen über ungewöhnlichen sozialen oder emotionalen Situationen einzugehen, ein Kennzeichen sozialer und emotionaler Intelligenz. Der Umgang mit Tieren kann also dazu beitragen, die Verfügbarkeit, Zugänglichkeit und Vielfalt sozialen und emotionalen Wissens zu erweitern.“ (Saumweber 2009: 79) Um mehr Klarheit zu erlangen, wird nun Kommunikation und Interaktion zwischen Mensch und Pferd aufgezeigt:

- **Kommunikation**

Unter der Kommunikation zwischen Mensch und Pferd wird laut Vernooij und Schneider die Kommunikation im weiteren Sinne verstanden. Dies bedeutet, dass zwar Informationen gesendet und empfangen werden, jedoch nicht unbedingt verstanden werden müssen (vgl. Vernooij/Schneider 2010: 16). In der Mensch–Tier–Beziehung wird vorwiegend analog kommuniziert, dadurch tritt laut Beetz die Intuition in Vordergrund und zugleich das Kognitive in den Hintergrund (vgl. Beetz 2003: 81). Vernooij und Schneider zitieren dies nach Vernooij (2004) folgendermassen: „Während die verbale Kommunikation Informationen vorwiegend auf der Sach- bzw. Inhaltsebene vermittelt, spricht die nonverbale Kommunikation eher die subjektiv-emotionale, die Beziehungsebene an.“ (Vernooij 2004, zit. nach Vernooij/Schneider 2010: 16) Die Kommunikation zwischen Mensch und Pferd verläuft nicht unbedingt auf der sprachlichen Ebene, da nicht die selbe Lautsprache gesprochen wird, sondern über Mimik, Gestik, Tonfall, Lautstärke, Betonung, Körperbewegung und -haltung, paralinguale Phänomene (wie Stimmqualität und nichtsprachliche Laute), Berührungen, Raumposition, Geruchsausstrahlung und Hautempfinden (vgl. Vernooij/Schneider 2010: 16-18). „Dabei ist die Tatsache, dass Tiere der Lautsprache des Menschen auch Informationen entnehmen können, allgemein bekannt. Sie ‚beantworten‘ diese jedoch mit den ihnen eigenen nonverbalen Ausdrucksweisen.“ (ebd.: 17) Diese Aussage verleitet, die fünf Axiome von Watzlawick, Beavin und Jackson beizuziehen und im Zusammenhang mit der Mensch-Tier-Kommunikation zu betrachten. Nach Vernooij und Schneider können davon drei Axiome auf die Pferd-Kind-Beziehung übertragen werden:

- „Es ist unmöglich nicht zu kommunizieren.
- Jede Kommunikation hat Inhalts- und Beziehungsaspekte.
- Informationsobjekte können in digitaler oder in analoger Form dargestellt werden.“
(ebd.: 17)

Der erste Punkt wird nach Vernooij und Schneider als Basis zur Mensch-Tier-Kommunikation gesehen, da auch ein non-verbales Verhalten aussagekräftig ist. Auch wenn keine Antwort über die Lautsprache, also digitale Kommunikation gegeben wird, wird trotzdem eine Antwort über beispielsweise die Mimik aufgezeigt. Somit hat laut Vernooij und Schneider jedes Verhalten Mitteilungsscharakter.

Der mittlere Punkt weist einen wichtigen Faktor für die Zusammenarbeit von Mensch und Pferd auf. „Die sensiblen unmittelbaren Reaktionen des (trainierten) Tieres ermutigen das Kind/den Menschen, sich auf das Tier einzulassen, sich ihm zuzuwenden und eine Beziehung zu ihm aufzubauen.“ (ebd.: 18) Laut Vernooij und Schneider fällt es den meisten Menschen leichter, mit einem Tier zu kommunizieren als mit einem Menschen, da sie keine Vorurteile haben oder bestimmte Erwartungen stellen und sie situationsbezogen und ehrlich eine Antwort geben. Somit kann schneller ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden, was sich in einem späteren Verlauf auf die Beziehung zwischen Sozialarbeitenden und Klientel eventuell übertragen lässt (vgl. ebd.: 17-21). In einem solchen Fall wird nach Vernooij und Schneider von einer „Brückenfunktion“ (ebd.: 21) gesprochen.

Der letzte Aspekt wurde im vorigen Abschnitt diskutiert und würde den Rahmen sprengen, noch vertiefter darauf einzugehen. Somit wird nun die Interaktion diskutiert:

- **Interaktion**

Die Interaktion hat den Fokus auf die gemeinsame Handlung zwischen zwei Interaktionspartnern, wobei Bedürfnisse, Wünsche, Ziele, Erwartungen von einem selbst und dem Gegenüber massgeblich beeinflusst werden. Interaktion und Kommunikation können im Zusammenhang betrachtet werden, da die Kommunikation die wichtigste Form der Interaktion ist. Voraussetzung dafür ist ein Bewusstsein von sich und dem Gegenüber. Das höhere Tier hat laut Vernooij und Schneider Vorformen vom Bewusstsein, weshalb eine Interaktion zwischen Mensch und Tier stattfinden kann. Lorenz ist beispielsweise der Ansicht, dass höhere Tiere im Jetzt in eine Interaktion treten und sogar ihr Verhalten dadurch noch erweitern können. Pferde „nehmen nicht (in erster Linie) verbale Äusserungen wahr, sondern vielmehr die menschlichen Stimmungen, die innere Befindlichkeit (...)“ (ebd.: 24). Dies bedeutet, dass das Pferd das Gegenüber exakt spiegeln kann. Dieser Aspekt kann in der Zusammenarbeit mit sozial verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen mit Bindungsstörungen genutzt werden, denn die Person kann sich durch das authentische Feedback ehrlicher wahrnehmen, sowie das Verhalten danach reflektieren (vgl. ebd.: 22-24).

Pferde verhalten sich konstant, mit einer artgerechten Reaktion, nachvollziehbar und mit zusätzlicher sensibler Wahrnehmung auf Angst, Unruhe und Ungeduld, was sie authentisch spiegeln. Deswegen eignen sich diese Tiere besonders für den Einsatz bei der tiergestützten Pädagogik. Im Normalfall begegnen sie dem Menschen mit Vorsicht, wobei erst eine Vertrauensbasis aufgebaut werden muss (vgl. Schmidt 2012: 57).

Saumweber benennt die Interaktion von Mensch und Pferd folgendermassen: „Es handelt sich hierbei um ein erfahrungsgeleitetes Lernen emotionaler Prozesse auf der Ebene analoger Kommunikation.“ (Saumweber 2009: 28) Das Pferd dient bei diesem sozialen Lernen als sichere und zuverlässige Interaktionspartnerin. Kinder und Jugendliche können in Bezug auf Beziehung, sozialem Verhalten und Bindung positive Erfahrungen sammeln, was in der Zusammenarbeit mit dem beispielsweise Sozialpädagogen zur Übertragung auf Beziehungen mit Menschen transferiert werden kann. Daraus resultiert daher für Beetz das Ziel der tiergestützten Pädagogik die Übertragung der Erfahrungen im Umgang mit dem Pferd mit positiven Bindungsaufbau auf menschliche Beziehungen (vgl. Beetz 2003: 81-84). Vernooij und Schneider fassen das Ziel hingegen offener zusammen: Tiergestützte Pädagogik „hat unter anderem das Ziel, Menschen beim Aufbau, der Erweiterung oder der Festigung dieser Fähigkeiten [wie Empathie, Selbstkongruenz, (Selbst-) Vertrauen und Authentizität] zu helfen und damit zu einer Verbesserung der Lebensqualität im weitesten Sinne beizutragen.“ (Vernooij/Schneider 2010: 25) Damit dies jedoch gelingt, müssen gewisse Faktoren beachtet werden. Mehr zu dieser Thematik wird im nächsten Unterkapitel behandelt.

5.4 Voraussetzungen für eine gelingende Zusammenarbeit

Da das Tier als Teil des pädagogischen Konzepts und Zielorientierung dient, müssen nach Otterstedt Pferd und Mensch professionell für dies ausgebildet sein (vgl. Otterstedt 2003b: 63). Dabei ist zu beachten, dass Charakter und Temperament für das geplante Setting adäquat sind. Dies setzt eine entsprechende Auswahl der Rasse und des Pferdes selbst voraus (vgl. Grosse-Siestrup 2003: 119). Es ist von Vorteil, wenn mehrere Pferde für die tiergestützte Pädagogik vorhanden sind (vgl. Brehmer 2003: 282f.). Einerseits können dann verschiedene Charakteren und Temperamente ausgesucht werden, damit auch für jede Person ein passendes Pferd im Stall steht oder abgewechselt werden kann. Dies hat den Vorteil, dass sich die Klientel wieder neu einstellen muss und dadurch die Empathiefähigkeit gefördert wird. Andererseits können dadurch genügend Ruhezeiten für die Pferde gewährleistet werden (vgl. Otterstedt 2003d: 230). Eine artgerechte Haltung und Umgang,

genügend soziale Kontakte zu den Artgenossen, Weidegang und Zeit, ein Pferd zu sein, sind wichtige Voraussetzungen für Pferde, welche zufrieden und ausgeglichen sein sollen. Dies bedeutet, dass nur eine gute Zusammenarbeit mit dem Pferd gewährleistet werden kann, wenn die Eigenschaften und Bedürfnisse des Tieres berücksichtigt werden. Daher ist zu beachten, dass das Pferd ein Tier bleibt und nicht vermenschlicht werden darf. Deswegen muss die Würde des Pferdes anerkannt und das Tierschutzgesetz beachtet werden (vgl. Grosse-Siestrup 2003: 115). Dies heisst auch für Simantke und Stephan, dass jederzeit Rückzugsmöglichkeiten bestehen müssen und kein Zwang-Kontakt hergestellt werden darf (vgl. Simantke/Stephan 2003: 300).

Jedoch nicht nur für die Tiere gibt es Faktoren und Voraussetzungen, die unbedingt beachtet werden müssen, sondern auch für die Professionellen der tiergestützten Pädagogik. Kinder und Jugendliche eignen sich, wie oben erwähnt, vieles über das Modelllernen an. Daher hat es eine grosse Bedeutung, wie sich der Professionelle der tiergestützten Pädagogik mit dem Tier und in dessen Umgang verhält, was eine entsprechende Ausbildung voraussetzt (vgl. Endenburg 2003: 123). Daher sieht die Autorin es als Notwendigkeit an, dass vertieftes Erfahrungswissen im Umgang mit Pferden besteht, um den Umgang der Klientel mit dem Tier vertieft näher zu bringen und adäquates Wissen über Verhalten und Umgang zu vermitteln. Zudem muss Einfühlungsvermögen von Seiten der Professionellen bestehen, damit auf Klientel und Pferd eingegangen werden kann (vgl. Scheidhacker 2003: 175). Diese Aspekte führen dazu, dass ein pädagogisches Konzept vorhanden sein muss, wie die Tiere eingesetzt werden sollen, wie dies Simantke und Stephan betonen (vgl. Simantke/Stephan 2003: 303).

Diese Voraussetzungen müssen gewährleistet sein, um das Pferd professionell in den Interventionen einzusetzen. Daher werden im nächsten Unterkapitel die Einsatzmöglichkeiten beleuchtet.

5.5 Beachtung gewisser Aspekte beim Einsatz mit dem Pferd

Saumweber betont, dass der Einsatz von Tieren positive Auswirkungen haben kann: „Der Einsatz von Tieren kann personale und soziale Ressourcen, gerade auch bei weiterhin bestehenden risikoreichen Bedingungen erweitern. Der Kontakt zu Tieren kann sich beispielsweise auf ein positiveres Sozialverhalten, die soziale Attraktivität, die Stressbewältigung und auf den familiären Zusammenhalt auswirken. Er ermöglicht stabile emotionale Beziehungen und kann soziale Unterstützung und Modelle positiver Bewältigung

anbieten.“ (Saumweber 2009: 47f.) Damit diese positiven Faktoren auch entstehen können, muss das Setting hinterdacht und reflektiert werden. Daher tritt, wie eben erwähnt, auch die Bedeutung eines adäquaten Konzeptes in den Vordergrund, wie Saumweber festhält: „Individuelle Kinder und Jugendliche brauchen individuelle Konzepte, die gleichzeitig theoretisch fundiert und praktisch flexibel bleiben müssen.“ (ebd.: 228) Daher ist zu überlegen, ob der Lernbedarf entwicklungsförderlicher ist, bei einer exklusiven Eins-zu-Eins-Betreuung, oder ob die Intervention in einem Gruppensetting gestaltet werden soll. Dies setzt eine vertiefte Interventionsplanung voraus und wie die triadische Beziehung zwischen Professionellen, Klientel und Pferd gestaltet werden soll. Dies bedeutet, die Art wie auch die Intensität muss stets professionell bedacht werden (vgl. Schmidt 2012: 77). Bedeutend ist nach Schmidt, dass Erlebniszusammenhänge inszeniert werden, „die bestimmte Handlungen und Tätigkeiten des Kindes und damit verbundene Gefühle und Erfahrungen hervorbringen können. Eng damit verbunden ist auch das Arrangieren von Lernumgebungen, die den Jugendlichen [und Kindern] selbsttätige Lernerfahrungen ermöglichen.“ (ebd.: 78) Dies zeigt nach Ansichten der Autorin wiederum, dass die tiergestützte Pädagogik auf die Erlebnispädagogik zurückzuführen ist. Einerseits sollen Freiräume gestaltet werden, die das eigene Lernen und das Sammeln von eigenen Erfahrungen durch Erlebnisse in der Natur anregen. Andererseits soll das Ganze von einer Struktur umrahmt werden, welche das Lernen lenkt und spezifisch fördert, um das Gelernte zu reflektieren und zu integrieren (vgl. ebd.: 78). Werden diese Punkte beachtet, können Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten für die Klientel entstehen, was im nächsten Unterkapitel behandelt wird.

5.6 Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten

Oftmals haben sozial verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche mit Bindungsstörungen schon einen Rucksack mit Erfahrungen sammeln können, von Vertrauensbruch und -missbrauch, über Heimkarrieren, Umgang mit verschiedensten Sozialpädagogen und -arbeitenden und weiteren Aspekten (vgl. ebd.: 84). Durch den Kontakt und den Einbezug der Tiere in die professionelle Tätigkeit, können laut Saumweber solche Kinder und Jugendliche trotzdem noch positive Erfahrungen im Bereich Bindung und Beziehung sammeln (vgl. Saumweber 2009: 28). Endenburg beschreibt, dass oftmals Kinder mit traumatischen Erfahrungen das Vertrauen zum Menschen verloren haben. Es kann jedoch immer wieder beobachtet werden, dass diese Kinder trotzdem noch eine vertrauensvolle Beziehung zu Tieren aufbauen, weil beispielsweise das Pferd das Kind/den Jugendlichen auf eine andere Art und Weise anspricht. Keine Abwendung, keine sexuelle Bedrohung, sondern Unterstützung, Sanftheit, Wärme und Trost kommen von Seiten des Pferdes (vgl.

Endenburg: 129). Dies bedeutet, dass Interventionen mit einem tierintegrierten Setting gestaltet werden, worauf später die Professionellen der tiergestützten Pädagogik weiter darauf aufbauen können. Tiere nehmen die Vermittlerrolle ein und können daher einen guten Zugang erleichtern (vgl. Frick-Tanner/Tanner-Frick 2003: 138).

Pferde haben, wie schon erwähnt, viele positive Eigenschaften und positive Auswirkungen, wie Trost spenden, Zuwendung und Sicherheit geben. Dies bedeutet, dass Pferde laut Beetz unterstützend sind, als Ersatz für eine sichere Bindungsperson (vgl. Beetz 2003: 83). Zudem lernt die Klientel im Umgang mit dem Pferd, mit seinen Gefühlen und Bedürfnissen sowie die des Pferdes umzugehen. „Dadurch wächst sein Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten zu alternativen erwünschten und erfolgversprechenden Verhaltensweisen.“ (ebd.: 133) Ziel ist es, diese alternativen Verhaltensweisen dann auf die Beziehung zwischen Menschen anwenden zu können. Daher hat der Professionelle die Aufgabe, das Gelernte zu reflektieren und in den Alltag zu übertragen (vgl. Vernooij/Schneider 2010: 133).

Weitere wichtige Lernfaktoren beim Umgang mit dem Pferd sind Nähe und Distanz, sowie die Beachtung der Intimsphäre. Werden diese Dinge nicht beachtet, zieht sich das Pferd zurück. Schwarzkopf und Olbrich teilen die Ansicht, dass der Einbezug von Tieren nicht nur die positiven Eigenschaften fördert, sondern auch das Gefühl für Nähe und Distanz. Dies bedeutet, dass aus Rücksicht auf das Lebewesen die eigenen Bedürfnisse wahrgenommen werden: „Auf eine einfache und sehr natürliche Art können Kinder in der Interaktion mit Tieren verspüren, dass sie über Kompetenzen verfügen, dass diese Kompetenzen aber auch ihre Grenzen haben.“ (Schwarzkopf/Olbrich 2003: 264) Diese Erfahrungen zu sammeln, sind wichtige Elemente für die soziale Orientierung oder Sensibilität, die im Umgang mit Pferden ohne Worte gelernt werden können (vgl. Otterstedt 2003c: 98).

Laut den bisherigen Faktoren wird ersichtlich, dass die Zusammenarbeit mit Tieren positive Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche insbesondere im sozio-emotionalen Bereich haben. Schwarzkopf und Olbrich erwähnen, dass durch die Umsorgung eines Tieres und dessen Umgang die eigene Tüchtigkeit und die eigene Erfahrung, etwas Positives zu bewirken, gefördert werden. Entwicklungspsychologisch betrachtet hat dies einen grossen Einfluss, die verschiedenen Phasen positiv zu bewältigen und dadurch sich positiv zu entwickeln (vgl. Schwarzkopf/Olbrich 2003: 263). „Erlebte Verantwortlichkeit, Beziehungsfähigkeit, niederlagenfreie Konfliktlösung und andere Themen werden mehr und mehr als bedeutsam für eine kindliche Entwicklung hervorgehoben. In diese Gruppe von Themen passen Tiere und ihre Beiträge zur kindlichen Kompetenzentwicklung.“ (ebd.: 263) Als Resultat kann nach Vernooij und Schneider daher die Steigerung des

Selbstbewusstseins, Selbstwertgefühls und Selbstvertrauens gesehen werden (vgl. Vernooij/Schneider 2010: 128).

Laut Otterstedt werden zusätzlich Bereiche beim Einsatz vom Pferd in der tiergestützten Pädagogik angeregt, wie: Kognitive Anregung und Aktivierung, Förderung des emotionalen Wohlbefindens, Förderung von positivem Selbstbild, Förderung von Kontrolle über sich selbst und die Umwelt, Förderung von Sicherheit und Selbstsicherheit, Regressions-, Projektions- und Entlastungsmöglichkeiten, soziale Integration, Nähe, Intimität und Körperkontakt (vgl. Otterstedt 2003b: 66-68). Nach Vernooij und Schneider werden bei den Einwirkungsmöglichkeiten der tiergestützten Pädagogik vor allem die emotionale und soziale Kompetenz angeregt, was die folgende Tabelle zeigt (vgl. Vernooij/Schneider 2010: 124f.). Hiermit werden die Teilbereiche zu diesen zwei Kompetenzen dargestellt:

Teilkompetenz	Inhaltliche Klärung
Selbstwertgefühl (realistische Selbst-einschätzung)	• die Kenntnis und Akzeptanz der eigenen Stärken und Schwächen • die entwicklungsorientierte Zufriedenheit mit sich selbst
Selbstvertrauen	• ein auf die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten gegründetes Gefühl von Handlungskompetenz • begründete Erfolgs- statt Misserfolgsorientierung
Emotionale Selbststeuerung	• Fähigkeit zur Kontrolle der eigenen Gefühle und damit der Verhaltensweisen, die auf deren Basis entstehen • Regulierung der Affektintensität
Anpassungs- und Kompromissbereitschaft	• Fähigkeit, eine harmonische aber nicht spannungslose Beziehung zu anderen aufzubauen und zu erhalten • aktive Anpassung im Sinne von gemeinsam verantworteter und geschaffener Übereinkünfte
Soziale Sensibilität	• soziale Feinfühligkeit • Fähigkeit, Gefühlsregungen, nonverbale Signale von anderen wahrzunehmen und angemessen darauf zu reagieren • Fähigkeit, sozial-antizipierend zu denken
Einfühlungsvermögen / Empathie	• Fähigkeit, sich in andere Lebewesen hineinversetzen, mitempfinden zu können • Bemühen um das nicht-bewertende Verstehen eines Gegenüber
Soziale Zuverlässigkeit	• Eindeutigkeit im Verhalten gegenüber anderen • Glaubwürdigkeit hinsichtlich des Verhaltens bezogen auf Absprachen mit und Erwartungen von anderen

Abb. 6: Teilkompetenzen zur sozialen und emotionalen Kompetenz (in: Vernooij/Schneider 2010: 125)

Teilkompetenz	Inhaltliche Klärung
Fairness	• Bereitschaft zu korrektem, gerechtem, ehrlichem Verhalten anderen gegenüber • Regeln beachtendes, offenes, den Partner achtendes Verhalten
Authentizität / (soziale) Aufrichtigkeit	• Übereinstimmung von nonverbalem und verbalem Ausdruck auf der Basis der mentalen Gesinnung • Kongruenz von Gedanken, Gefühlen, Handlungen • im Einklang mit sich selbst sein

Fortsetzung Abb. 6: Teilkompetenzen zur sozialen und emotionalen Kompetenz (in: Vernooij/Schneider 2010: 126)

Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, liegt der Schwerpunkt auf den sozialen Kompetenzen. Das nächste Kapitel beleuchtet in diesem Kontext den Einsatz mit dem Pferd.

5.7 Förderung sozialer Kompetenzen mit dem Pferd

Bevor ein Bezug zu den sozialen Kompetenzen mit dem Pferd hergestellt werden kann, muss ein kleiner Exkurs zum Sozialverhalten durchgeführt werden, um das Verständnis zu vervollständigen. Das Sozialverhalten wird nach Vernooij und Schneider als das Verhalten im sozialen Feld definiert. Zusätzlich zitieren sie nach Vernooij (2001): „In einem engeren Sinne wird soziales Handeln als ein auf andere Personen bezogenes Verhalten definiert, das zum einen entsteht aus der sozialen Tatsache, dass ein Individuum sein Verhalten reguliert in Abhängigkeit von Erwartungen und Reaktionen anderer (social behavior), zum anderen auch ein Verhalten meint, das sich helfend und unterstützend, relativ uneigennützig auf andere Personen bezieht.“ (Vernooij 2001, zit. nach Vernooij/Schneider 2010: 113) Darunter versteht sich heute nach Vernooij und Schneider das prosoziale Verhalten (vgl. Vernooij/Schneider 2010: 113). Die soziale Kompetenz ist daher immer in Verbindung zu setzen mit dem Sozialverhalten eines Lebewesens. Pferde leben, wie oben erwähnt, in einem sozialen Gefüge, welches bei erfüllten Voraussetzungen durch artgerechtes Verhalten geprägt ist und gewisse Regeln bestehen, was in die Zusammenarbeit mit Mensch und Pferd integriert werden kann oder muss.

Durch das Erlernen und Respektieren dieser sozialen Regeln wird das Verantwortungsgefühl und Pflichtbewusstsein laut Vernooij und Schneider angeregt, weil die Klientel einem anderen Lebewesen mit eigenen Bedürfnissen begegnet und Rücksicht nehmen muss (vgl. ebd.: 128). Daraus resultiert eine differenzierte soziale Wahrnehmung und ein umfassendes Repertoire an sozialen Handlungsweisen, da auf andere Verhaltensweisen eingegangen und diese angenommen werden müssen. Des Weiteren wird durch eine sofortige und ehrliche Rückmeldung auf die Verhaltensweisen und den Umgang der Klientel mit dem Pferd, das Empathievermögen gesteigert und gefördert, weil nonverbale Signale aufgenommen werden müssen (vgl. Beetz 2003: 82). Somit können Durchsetzungsvermögen, Selbstsicherheit, Kontakt- und Kooperationsfähigkeit gesteigert werden, welches Aspekte von sozialer Kompetenz sind.

In den ersten Jahren in der Entwicklung von Kindern steht vor allem die Förderung der Empathiefähigkeit im Vordergrund, um auf jemanden Rücksicht nehmen und eingehen zu können. Empathie wird von Vernooij/Schneider nach Endenburg (2003) folgendermassen

zitiert: Die „Fähigkeit, mit einer anderen Person bzw. einem Tier mitempfinden zu können.“ (Endenburg 2003, zit. nach Vernooij/Schneider 2010: 39) Die Empathie beeinflusst die soziale Entwicklung nach Saumweber maßgeblich (vgl. Saumweber 2009: 32).

In der Schulzeit wird der Fokus der Empathiefähigkeit dann auf das Etwas-Bewirken–Können gelenkt, wobei in der Jugendzeit der Fokus auf das Selbständig-etwas-Bewirken und Herstellen-können, ohne nur nach Vorgaben von anderen reagieren zu müssen, gelenkt wird. Diese typischen Themen in den verschiedenen Entwicklungsphasen zu beachten, wird von der Verfasserin als bedeutungsvoll erachtet, damit ein adäquates und altersspezifisches Erfahrung-sammeln mit dem Medium Pferd stattfinden kann (vgl. Schwarzkopf/Olbrich 2003: 263f.). Die Empathie stellt zudem eine wichtige Voraussetzung für das soziale Leben dar, wobei bei dieser Klientel oft noch Entwicklungsbedarf besteht. „In der Interaktion zwischen dem Kind und einem auf die Fürsorge von Menschen angewiesenem Tier sieht Paul (1992) die Chance für Kinder, Bedürfnisse und Gefühle eines abhängigen Lebewesens wahrzunehmen und dies in das eigene soziale Verhalten umzusetzen.“ (Endenburg 2003: 122) Endenburg untersuchte, ob die Empathie unter Menschen und die mit Tieren gleichzusetzen ist. Sie kam zum Resultat, dass Gemeinsamkeiten bestehen (vgl. Saumweber 2009: 33). Dies ergibt die Hypothese, dass durch die Interaktion zwischen Kind/Jugendliche und Tier die Empathiefähigkeit gesteigert werden kann. Daraus resultiert laut Endenburg zusätzlich das Lernen von Verantwortung übernehmen, Ausbauen von Selbstvertrauen und sozialer Anerkennung, Kompetenzerfahrungen erlernen, Steigerung des Selbstwerterlebens und Auswirkungen auf das Selbstbild (vgl. Endenburg 2003: 122f.). Es wäre daher spannend, diese Hypothese durch Feldanalysen zu erforschen, was aber der Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Es lässt sich jedoch festhalten, dass durch dieses ehrliche Feedback im Hier und Jetzt des Pferdes und die darauf folgende Steigerung der Empathie, zusätzlich die Authentizität und die analoge Kommunikation gefördert werden (vgl. Beetz 2003: 82). Vernooij und Schneider sind der Ansicht, dass tiergestützte Pädagogik „die Entwicklung von Kindern zu einer annähernd authentischen, in sich stimmigen Persönlichkeit unterstützen.“ (Vernooij/Schneider 2010: 127) Durch den Kontakt mit Pferden mindern sich daher laut Olbrich die „double-bind“ Botschaften. Dies bedeutet, dass die Körpersprache nicht andere Signale aussendet, als die Lautensprache. Diese Botschaften können in den Interaktionen zwischen zwei Menschen zu Missverständnissen führen, was Auswirkungen auf das Sozialverhalten hat und somit in Verbindung gebracht werden kann mit der sozialen Kompetenz. Daraus können Problemlösestrategien für soziale Interaktionen, Entwicklung von moralischen Wertvorstellungen und kommunikativen Fähigkeiten in Verbindung gebracht werden, welche Bestandteile der sozialen Kompetenz sind, denn eine Voraussetzung zur gelingenden Interaktion mit Pferden ist eine stimmige Kommunikation, die im Umgang von den Jugendlichen und Kinder erlernt werden können (vgl. Olbrich 2003a: 87). Dies bedeutet,

dass Sender und Empfänger ohne Diskrepanzen miteinander kommunizieren können. Zudem fördert der Umgang mit dem Pferd, dass der Jugendliche oder das Kind sich bewusst spürt und wahrnehmen kann, da das Pferd beinahe nicht auf die digitale Kommunikation reagiert und somit die sogenannten Tiefenschichten anspricht (vgl. Otterstedt 2003c: 90). Daher muss sich die Klientel anpassen, wobei die Kompromissbereitschaft gefördert wird, was wieder einen Bezug zu den sozialen Kompetenzen hat (vgl. Vernooij/Schneider 2010: 125).

Abschliessend zu diesem Kapitel ist bedeutungsvoll festzuhalten, dass zwar Tiere beim Bindungsaufbau und im emotionalen sowie sozialen Bereich Unterstützung bieten, jedoch können sie keine menschliche Bezugsperson oder Professionelle ersetzen (vgl. Endenburg 2003: 124). Somit ist das nächste Kapitel erlangt, die kritische Auseinandersetzung und die Grenzen im Zusammenhang mit Erlebnispädagogik und tiergestützter Pädagogik.

6. Kritische Auseinandersetzung und Grenzen zur tiergestützten Pädagogik

Eine enorme Schwierigkeit, die tiergestützten Interventionen insbesondere die tiergestützte Pädagogik als professionelles Handeln zu anerkennen, liegt darin, dass kein einheitliches Verständnis in den verschiedenen Bereichen, Begrifflichkeiten und im Definitionsverständnis besteht. Somit fehlt auch ein anerkanntes Curricular. Das Resultat der fehlenden, professionellen Anerkennung ist, dass nicht hauptberuflich mit tiergestützten Interventionen gearbeitet werden kann. Es geht sogar soweit, dass nicht einmal eine Einigkeit besteht, welche Grundausbildungen und welche Zusatzqualifikation benötigt werden. Dieser Bereich ist laut Vernooij und Schneider noch sehr schwammig (vgl. Vernooij/Schneider 2010: 34). Nicht nur in der Ausbildung ist ein Mangel zu erkennen, sondern auch in der wissenschaftlichen Fundierung und in der Messung der Erfolge. Da die Wirkung und die Beziehung zwischen Mensch und Tier schwierig zu erforschen sind, fehlen aussagekräftige Belege. Somit ist das Resultat die fehlende theoretische Grundierung, was aber wichtig für die Legitimierung und den professionellen Stand wäre.

Neben diesem professionellen Faktor betonen Kritiker auch weitere Risiken und Gefahren. Das Hervorrufen von Allergien oder mangelnde Hygiene mit grösserem Infektionsrisiko sind Aspekte, welche sicherlich nicht abzustreiten sind. Prophylaktisch kann jedoch mit häufigem Händewaschen, artgerechter Haltung der Tiere inklusiver regelmässigen Tierarztbesuchen und Impfungen sowie dem Fernhalten der Tiere vor Nahrungsmitteln des Menschen entgegen gewirkt zu werden. Ein weiterer Risikofaktor ist das Unfallrisiko. Da Pferde

Fluchttiere sind, kann ihr Verhalten nicht immer vorausgesehen werden. Daher wird nach Schmidt Kenntnisse über das Sozialverhalten und eine Erfahrung im Umgang vorausgesetzt, um diese Gefahr zu minimieren (vgl. Schmidt 2012: 89-91).

Nicht nur diese Faktoren müssen einem in der Zusammenarbeit mit Pferden und der Klientel bewusst sein, sondern auch Folgendes: Bei einer Begegnung mit dem Pferd kann einiges im Innern ausgelöst werden, da die Begegnung mit dem Tier vorwiegend auf einer analogen Kommunikation basiert, was, wie erwähnt, die Tiefenschichten berührt. Dies aufzufangen und positiv zu nutzen, ist daher die Aufgabe der Professionellen der tiergestützten Pädagogik, welches jeweils berücksichtigt werden muss (vgl. Saumweber 2009: 53). Es stellt sich jedoch die Frage, ob die Professionellen der tiergestützten Pädagogik die benötigten Kompetenzen haben, um dies aufzufangen, da sie aus jeweils unterschiedlichem beruflichen Hintergrund kommen.

Zudem werden auch Grenzen sichtbar. Bei beispielsweise massiv aggressiven Kindern und Jugendlichen muss das Wohl des Tieres im Zentrum stehen. Die Bedürfnisse des Tieres, die artgerechte Haltung, genügend Erholungsphasen sind immer zu berücksichtigen und dürfen nicht ausgenutzt werden. Deswegen bildet das Tierschutzgesetz einen Rahmen, wobei Pferde mit Respekt und Würde behandelt werden müssen. Der Vorwurf, dass durch den Einsatz von Pferden diese in der Methodik instrumentalisiert werden, muss immer wieder überdacht sein, damit dies nicht eintritt. Eine grosse Beachtung und Vorsicht muss neben der Aggressivität bei der Neigung zur Tierquälerei geschenkt werden. In solchen Fällen muss der Einsatz vom Pferd kritisch beurteilt werden, um das Wohl des Tieres nicht zu verletzen.

Vor allem soll nur tierintegriert gearbeitet werden, wenn die Klientel Interesse zeigt. Bei Angst oder ablehnender Haltung ist die tiergestützte Pädagogik keine adäquate Intervention. Zudem ist bei der Zusammenarbeit zu beachten, dass nicht eine zu enge Beziehung zwischen Klientel und Tier aufgebaut wird, die nicht mehr entwicklungsförderlich sondern das Gegenteil bewirkt. In einem solchen Fall wird bei Schmidt von der pathologischen Tierliebe gesprochen.

Zusätzlich ist, wie schon festgehalten, zu beachten, dass mit einem professionellen Konzept gearbeitet wird, welches auf den Bedarf der Klientel angepasst ist (vgl. Schmidt 2012: 92-98). Dieser Punkt wird von der Autorin noch einmal explizit erwähnt, weil ein Konzept nach ihren Ansichten zu einer Professionalisierung und Legitimation der Interventionen führen kann. Somit wird die Arbeit transparent nach aussen und wird mit angestrebten Zielen, Werten, Haltungen festgehalten, wobei sie auch zurückverfolgt werden kann. Somit erhält sie Struktur und Rahmen.

Nachdem die Erlebnispädagogik mit der tiergestützten Pädagogik zusammengeführt wurde, stellt sich nun die Frage, wie die Soziale Arbeit mit einbezogen werden kann. An diesem Punkt ist es nun an der Zeit, einen definitiven Bezug zur Sozialen Arbeit herzustellen, sie von der Erlebnispädagogik abzugrenzen und Gemeinsamkeiten aufzuzeigen, um dann einen möglichen Nutzen für die Soziale Arbeit herauszuarbeiten.

7. Bezug zur Sozialen Arbeit

Erlebnispädagogische Aktivitäten haben sich nach Paffrath auch in der Sozialen Arbeit etabliert und gehören nun zu einem wichtigen Bestandteil der Methodenvielfalt der Sozialen Arbeit (vgl. Paffrath 2013: 181). Wie jedoch die Erlebnispädagogik zur Sozialen Arbeit abgegrenzt werden kann und wo Gemeinsamkeiten bestehen, wird in diesem Teil der Bachelor Thesis gezeigt. Anschliessend wird erläutert, wie die Aktivitäten der Erlebnispädagogik mit dem Medium Pferd in die Soziale Arbeit integriert werden können und welcher Nutzen daraus gezogen werden kann.

7.1 Die Soziale Arbeit in Abgrenzung zur Erlebnispädagogik

Nachdem in dieser Arbeit die Erlebnispädagogik und dessen Handlungsfeld im Zusammenhang mit der tiergestützten Pädagogik erläutert wurde, wird nun als Erstes ein Exkurs zur Begrifflichkeit Soziale Arbeit unternommen, bevor eine Abgrenzung vorgenommen werden kann:

Die Soziale Arbeit setzt sich laut von Spiegel aus zwei Strängen zusammen: Die Sozialarbeit, die den Ursprung bei den Arbeitern in der Industrialisierung fand, und die Sozialpädagogik, welche sich durch das Waisenwesen aus der Armenerziehung entwickelte. Beide näherten sich, bis die Soziale Arbeit entstand.

Individualisierung von Lebensführung, Pluralisierung von Lebenslagen und zunehmende Vergesellschaftung sind Themen, mit denen sich die Soziale Arbeit auseinandersetzen muss. Deswegen bewegt sich das Handlungsfeld in einer grossen Anzahl von Arbeitsfeldern, was sich als erste Gemeinsamkeit zur Erlebnispädagogik aufweist. Als Aufgabe gehört unter anderem die Bearbeitung von sozialen und individuellen Folgen, wobei die Soziale Arbeit eine vermittelnde Funktion zwischen Wirtschaft und Gesellschaft einnimmt. Weitere Funktionen sind Problembewältigung, Erziehung, Bildung und Hilfe zur Lebensbewältigung. "Als Funktion der Sozialen Arbeit kann (...) einerseits die stellvertretende

Inklusionsvermittlung und Exklusionsvermeidung und andererseits die Exklusionsverwaltung gelten.“ (von Spiegel 2011: 26) Dies bedeutet, dass Ausgrenzung und Integration in der Gesellschaft, sowie die Teilhabe an den verschiedensten Systemen Themen sind, womit sich die Soziale Arbeit auseinandersetzen muss. Anstelle des Inklusions- und Exklusionsgedankens, kann der Gegenstand der Sozialen Arbeit auch über den Ansatz von Staub-Bernasconi erläutert werden: Die Bearbeitung von Sozialen Problemen. Sie benennt Soziale Arbeit als eine „Menschenrechtsprofession“, wie von von Spiegel erläutert wird. Werte-, Norm- und Ordnungsvorstellungen geben aufgrund dessen einen Rahmen zum Handeln vor, wobei wieder die Gesellschaft einen grossen Einfluss hat, wie beispielsweise bei der Definition von Verhaltensauffälligkeit. Zum Agierungsfeld der Sozialen Arbeit gehört deswegen auch die Sozialpolitik. Daher verändern sich die Aufgabenfelder der Sozialen Arbeit aufgrund der politischen und finanziellen Lage und der Einstellungen der Gesellschaft (vgl. von Spiegel 2011: 20-31).

Es gibt noch einige Diffusionen und Problembereiche, mit denen die Soziale Arbeit sich auseinandersetzen muss, was wiederum eine Gemeinsamkeit der Erlebnispädagogik ist. Im Folgenden werden solche Aspekte genannt: Unscharfes Berufsproblem, daraus resultiert die Schwierigkeit, den Gegenstand zu definieren, Fehlen einer eigenen Wissenschaft und eines angemessenen Professionalitätsverständnisses, strukturelles Technologiedefizit und subjektive Wirklichkeitskonstruktion von jedem Einzelnen (vgl. ebd.: 23- 57). Aufgrund dessen wird die Schwierigkeit sichtbar, Soziale Arbeit klar und prägnant als Begrifflichkeit zu definieren. Wie auch die Erlebnispädagogik hat die Soziale Arbeit verschiedenste Tätigkeitsbereiche. Nach Erachten der Verfasserin kann die Soziale Arbeit im Zusammenhang zur Erlebnispädagogik als übergeordnet betrachtet werden. Die Erlebnispädagogik dient als Arbeitsinstrument, wie in der Sozialen Arbeit methodisch gehandelt werden kann.

Wird die Soziale Arbeit laut Paffrath in Zusammenhang mit der Erlebnispädagogik gebracht, sieht dies folgendermassen aus:

„Programmtypen Arbeitsfelder	Ziele	Zielgruppen
(...) Soziale Arbeit Hilfen/Trainings	Prävention und Rehabilitation von Beeinträchtigungen und Verhaltensauffälligkeiten	Menschen mit Förderbedarf, Familien in Problemlagen (...)“ (Paffrath 2013: 20)

Abb. 7: Erlebnispädagogik inkludiert in die Soziale Arbeit (in: Paffrath 2013: 20)

Aus diesem Grund wird im folgenden Kapitel darauf hingewiesen, wie Erlebnispädagogik, Soziale Arbeit und tiergestützte Pädagogik mit dem Lebewesen Pferd in Verbindung gebracht werden können und was diese für Auswirkungen auf den professionellen Alltag haben.

7.2 Auswirkungen auf den professionellen Alltag

Aufgrund der fehlenden Literatur und dem Pferd als Lebewesen ist es schwierig, Kausalitäten und effektive Wirkungen von einer Mensch-Pferd-Beziehung theoretisch zu belegen. Es besteht ein ungemeiner Bedarf an Literatur und Studien. Jedoch sind wie Olbrich betont, die Wirkungen nicht kognitiv begründbar, sondern ein Prozess auf Tiefenschichten eines Menschen wird beim Umgang mit einem Pferd in Gang gesetzt. Olbrich erklärt dies folgendermassen: „Tiere sind vielmehr in ihre Situationen eingebunden, und sie sind mit den beteiligten Menschen in einer Weise verbunden, die in einer aufgeklärten Welt von Erziehung und Therapie wohl als „archaisch“ beschrieben wird. Es ist eine Verbundenheit, der wir primär auf tieferen als den bewussten Schichten des Nervensystems, also unter der kognitiven Ebene, gewahr werden.“ (Olbrich 2003b: 184) Durch die Erarbeitung der Fragestellung der Bachelor Thesis kann hervorgehoben werden, dass Tiere als Ergänzung und als Alternative zur alltäglichen Arbeit oder als Einstiegsmöglichkeit für Verhaltensalternativen in der Sozialen Arbeit eingesetzt werden können. Aufgrund der positiven Auswirkungen auf das Soziale, kann sogar laut Olbrich gesagt werden, dass: Die „Anwesenheit von Tieren strahlt auf die ganze Situation und auf die Institutionen aus und lässt alle Beteiligten sozial attraktiver wirken.“ (ebd.: 76) Dieser Punkt bestätigt eine Bereicherung für die Soziale Arbeit, erlebnispädagogische Aktivitäten mit dem Pferd bei Bedarf zu fördern und im Konzept zu verankern. Da im Umgang mit dem Pferd und der analogen Kommunikation auch die unbewussten Anteile eines Menschen aktiviert werden, können verschiedenste Ziele und Wege festgelegt werden. Somit ist ein weites Spektrum an Interventionsmöglichkeiten vorhanden. Daher spricht es dafür, die tierintegrierte Arbeit mit dem Pferd in der Sozialen Arbeit einzusetzen, weil mit verschiedenster Klientel und Charakteren aus den verschiedenen Lebenswelten auf diese Art und Weise gearbeitet werden kann. Dadurch können verschiedenste Bedürfnisse und Problematiken miteinbezogen werden, die bei anderen Methoden der Sozialen Arbeit zu wenig berücksichtigt werden. Daraus resultiert nach Ansicht der Verfasserin wiederum, dass bedarfsbezogen und klientennah gearbeitet werden kann. Das gemeinsame Ziel besteht jeweils an der Orientierung des Entwicklungsprozesses (vgl. Scheidhacker 2003: 177f.).

Durch den Einbezug der Tiere können die emotionalen und sozialen Fähigkeiten eines Kindes oder Jugendlichen gefördert werden. Daher sieht es die Verfasserin als Bereicherung, diese Lernprozesse mit dem Einsatz vom Medium Pferd in der Sozialen Arbeit zu fördern und vor allem anzuwenden. Der Zugang kann oftmals bei schwierig erreichbaren Kindern und Jugendlichen erleichtert werden, da die intrinsische Motivation angeregt wird (vgl. Schwarzkopf/Olbrich 2003: 254-262). Dies bedeutet, dass auch unter einem Zwangskontext schneller eine kooperative Zusammenarbeit erreicht werden kann. Dies kann die professionelle Beziehung erleichtern, da Tiere keine gesellschaftlichen Erwartungen an das Gegenüber haben. Es entsteht ein unvoreingenommenes, direktes und ehrliches Aufeinandertreffen (vgl. Saumweber 2009: 54). Daher kann nach der Auffassung der Autorin die Begegnung mit Tieren in der Sozialen Arbeit dafür genutzt werden, wenn beispielsweise sozial verhaltensauffällige Kinder oder Jugendliche mit Bindungsstörungen nicht mehr auf Interventionsversuche von Sozialpädagoginnen reagieren oder die Kinder und Jugendlichen solch schlechte Erfahrungen gemacht haben, dass sie jegliches Vertrauen verloren haben.

Um einen Erfolg erzielen zu können, ist es daher von grosser Bedeutung, dass Verhaltensweisen und Reaktionen des Pferdes gemeinsam zwischen Klientel und Professionellen reflektiert werden. Wichtig für das professionelle Handeln ist zudem, dass eine Balance zwischen dem Individualitätsstreben, besonders im Jugendalter und den gesellschaftlichen oder auch institutionellen Erwartungen gefunden wird. Zusätzlich ist eine weitere Balance zu finden - die Balance zwischen Stimulation und Überforderung (vgl. Saumweber 2009: 34-37). Um eine Überforderung zu verhindern, muss der Betreuungsschlüssel einer Institution präzise überdacht werden, damit auch bei Bedarf auf eine Eins-zu-Eins-Betreuung zurückgegriffen werden kann. Dies hat zur Folge, dass auch die Strukturen einer Organisation angepasst werden müssen, was wiederum mit Kosten verbunden ist. Dies durchzusetzen ist noch ein grosses Hindernis, da die Professionalisierung noch einen enormen Entwicklungsschritt vor sich hat. Jedoch ist es nach Erachten der Autorin wert, darum zu kämpfen, um eine solche Methode mit dem faszinierenden Lebewesen Pferd und den vielen positiven Auswirkungen zu fördern, zu verbreiten und professionell zu verankern.

8. Schlussfolgerung

Dieses abschliessende Kapitel bietet den Raum, die Erkenntnisse in Bezug auf die Fragestellung zu präzisieren, um in einem weiteren Schritt noch die Haltung der Verfasserin darzulegen und noch offene Fragen zu thematisieren.

Im zweiten Kapitel wurde das Verständnis darüber erlangt, an wessen Klientel sich diese Arbeit richtet. Dabei wurde die Begrifflichkeit Kindheit und Jugend erläutert, um dann einen Bezug zu den wichtigsten Entwicklungsschritten im Alter von sechs bis fünfzehn Jahren aufzuzeigen. Damit wurde eine Übersicht dargestellt, was in dieser Zeitspanne der Entwicklung wichtige Anforderungen sind. Theoretisch wurde dies durch Erikson und Havighurst fundamentiert.

Danach wurde auf die Thematik sozial verhaltensauffällig eingegangen. Es zeigte sich, dass dieser Begriff sich als eher schwierig herausstellt, eindeutig zu definieren. Jedoch ist dabei wichtig festzuhalten, dass die Definition von den Ansichten der Gesellschaft und deren Normen sowie Werthaltungen abhängig ist. Es ist zu betonen, dass sozial verhaltensauffällig als ein Lösungsversuch für mögliche Strategien und Handlungen betrachtet werden muss, wo jedoch momentan keine Alternativen vorhanden oder zugänglich sind. Zudem kann es als ein Hilferuf aufgefasst werden, weil die Person sich beispielsweise noch nicht in der Gesellschaft positionieren konnte. Ein Individuum als sozial verhaltensauffällig zu definieren, hat immer auch eine Stigmatisierung der Person als Folge. Mit diesem Stempel behutsam und reflektiert umzugehen, wird meinerseits als wichtiger Bestandteil für die professionelle Tätigkeit betrachtet.

Um die Zielgruppe voll umfassend zu verstehen, wurde anschliessend ein Bezug auf die Bindungstheorie gemacht und mögliche Auswirkungen beleuchtet, bei einer nicht adäquaten Bindung. Es stellte sich heraus, dass die frühen Bindungserfahrungen grosse Auswirkungen haben für das spätere Leben. Trotzdem können fehlende Bindungserfahrungen und das Aufbauen von Vertrauen auch noch später erfahren werden, was jedoch nicht mit den Bindungserlebnissen zur ersten Bezugsperson von Geburt zu vergleichen ist. Trotzdem ist dieser Aspekt ein wichtiger Punkt für die professionelle Tätigkeit der Sozialen Arbeit, welcher berücksichtigt und auch gefördert werden muss.

Im dritten Kapitel lag der Schwerpunkt auf der Erlebnispädagogik, welche die Basis für die weitere Thesis bot. Dieses gehört mit dem fünften Kapitel zum Hauptteil. Es wurde ein vertieftes Verständnis über eine Methode mit erlebnisvielfältigen Aktivitäten gewonnen, wobei sich der Fokus nicht nur auf das kognitive Lernen richtet, sondern auch mit Herz und

Körper gearbeitet wird. Dadurch werden auch andere Bereiche, Fähigkeiten und Kompetenzen eines Menschen angesprochen, was für die Soziale Arbeit genutzt werden kann. Die Ganzheitlichkeit, das Lernen mit allen Sinnen und das Erfahrungen sammeln am eigenen Leib, welches dann in einem späteren Schritt reflektiert wird, sind wichtige Faktoren, die berücksichtigt werden müssen und einen Lernprozess vorantreiben. Daraus resultiert eine mögliche Entwicklung der Persönlichkeit und der einzelnen Kompetenzen.

Das vierte Kapitel stellt einen Exkurs -Soziales Lernen und soziale Kompetenzen- zur Thematik dar, ist zugleich aber auch eine Hinführung zum zweiten Hauptteil: die Erlebnispädagogik mit dem Medium Pferd. Das soziale Lernen mit dem Schwerpunkt des Modelllernens von Bandura und die soziale Kompetenz rücken in diesem Kapitel in den Fokus. Das soziale Lernen beginnt schon seit Geburt an, was Auswirkungen haben kann auf das spätere Leben, wenn dies nicht von klein an gelernt wird. Die Theorie von Bandura über die soziale Theorie in Bezug auf das Modelllernen stellt einen wichtigen Aspekt bei der Zusammenarbeit mit Klientel und Pferd dar. Einerseits kann das Pferd als Vorbild gesehen werden, dass ehrliche und sofortige Rückmeldung an das Gegenüber gibt. Andererseits werden die Professionellen der Sozialen Arbeit als sogenanntes Modell verstanden, in dem sie vorzeigen, wie sich eine Person im Umgang mit einem Pferd verhalten soll. Zudem kann dadurch vermittelt werden, dass bei einem "Fehlverhalten" eine Sanktionierung folgt, was aber keine Auswirkungen auf die Beziehung hat.

Danach wird die Thematik zur sozialen Kompetenz aufgegriffen. Es zeigte sich, dass soziale Kompetenz ein komplexes Konstrukt ist, wobei sich verschiedene Fähigkeiten dahinter verbergen, wie sich einfühlen können in andere Personen, Selbstwertgefühl, das Bewusstsein über die eigene Emotionalität und die soziale Intelligenz, um hier einige zu benennen. Eine gut entwickelte soziale Kompetenz verhilft zu einem positiven Sozialverhalten. Dieses Sozialverhalten tritt bei Pferden besonders zum Vorschein. Daher wird im fünften Kapitel exemplarisch anhand des Pferdes tiergestützte Interventionen mit dem Schwerpunkt tiergestützte Pädagogik thematisiert. Eine erlebnispädagogische Aktivität kann mit dem Pferd in Form der tiergestützten Pädagogik gestaltet werden. Nach einer bestehenden Verwirrung über die Begrifflichkeiten im deutschsprachigen Raum wurde unter tiergestützten Interventionen die drei Definitionen festgelegt: Tiergestützte Aktivität, tiergestützte Therapie und tiergestützte Pädagogik. Weiterhin ist die Verfasserin der Ansicht, dass der Begriff tierintegriert verwendet werden soll, da ja das Tier nicht als Stütze, sondern als fester Bestandteil der Intervention verstanden werden soll.

Nach dieser Klärung wurde ein Bogen zum Pferd gemacht, wobei der veränderte Stellenwert des Tieres in der heutigen Zeit ersichtlich wurde – vom Nutz- und Arbeitstier zum Partner und Lehrmeister. Dies hat einen langen geschichtlichen und evolutionären Hintergrund, was

dann im Unterkapitel zur Mensch-Tier-Beziehung zur Sprache kam. Die Beziehung zwischen Mensch und Tier wurde mit den theoretischen Denkmodellen der Biophilie, der Du-Evidenz und der Bindungstheorie verknüpft und somit theoretisch untermauert. Somit konnte die Kommunikation und Interaktion in Bezug zum Kontakt mit dem Pferd erläutert werden. Die Basis stellt die analoge Kommunikation dar, wobei sich in das Gegenüber hineinzusetzen zum Tragen kommt. Dadurch wird das Innere angeregt, was einerseits den Raum, sich zu entwickeln, schafft, andererseits aber auch vorsichtig damit umgegangen werden muss. Deswegen wurden auch Voraussetzungen herausgearbeitet, um überhaupt eine gelingende Zusammenarbeit beginnen zu können. Somit konnten Einsatz-, Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten diskutiert werden. Es stellte sich heraus, dass grösstenteils die emotionalen und sozialen Kompetenzen berührt und gefördert werden können. Daher wurde die Förderung von sozialen Kompetenzen mit dem Medium Pferd im Speziellen beleuchtet. Es werden in Bezug auf die sozialen Kompetenzen Teilkompetenzen in der Zusammenarbeit mit Pferden angeregt, wie beispielsweise Selbstwert, Selbstvertrauen, Kompromissbereitschaft, soziale Sensibilität, Empathie und Authentizität. Es würden eigentlich noch mehr Bereiche betroffen sein, was leider den Rahmen der Arbeit gesprengt hätte. Viele positive Faktoren im Zusammenhang der Erlebnispädagogik mit der tiergestützten Pädagogik mit dem Medium Pferd sind ersichtlich geworden, dennoch ist zu beachten, dass es nicht für jedes Kind oder Jugendlichen eine adäquate Intervention darstellt.

Somit wurde im sechsten Kapitel der Schwerpunkt noch auf Grenzen und kritische Stimmen gelegt. Da das Pferd ein Fluchttier ist, ein Lebewesen und keine Maschine, können keine Kausalitätszusammenhänge festgelegt werden, zudem reagiert das Pferd auf seinen Instinkt, somit verbleibt jeweils ein Risiko im Kontext von Verletzungen oder Unfällen. Es gilt daher, dies in die Planung miteinzubeziehen und zwischen den positiven und möglichen negativen Effekten abzuwägen.

Gefahr zur Benutzung, Ausbeutung und Instrumentalisierung des Tieres oder dass eine zu starke Anthropomorphisierung, also Vermenschlichung des Tieres, stattfinden kann, wurde thematisiert. Meines Erachtens stehen das Wohl und die Bedürfnisse der Tiere immer zuoberst, daher teile ich die kritischen Einwände gegen die tiergestützte Pädagogik in Bezug auf diesen Aspekt. Artgerechte Tierhaltung und Schutzkriterien müssen exakt eingehalten werden, damit der Einsatz von Pferden fester Bestandteil der Sozialen Arbeit werden kann. Dabei braucht das Tier auch genügend Ausgleich und Zeit, ein Pferd sein zu können. Diese Kriterien müssen eingehalten werden, ansonsten besteht diese genannte Gefahr von Instrumentalisierung. Deswegen muss die Zusammenarbeit immer reflektiert werden in Bezug auf diese Thematik.

Was sicherlich auch kritisch zu beachten ist, dass sich die Praxis rasant verbreitet und etablieren konnte, hingegen die theoretische Fundierung hinterherhinkt. Um einen professionellen Standard erreichen zu können, müsste die Theorie noch aufholen, allgemein gültige Ausbildungsstandards sowie eine einheitliche begriffliche Definition müssten festgelegt werden. Somit teilt die Autorin die Ansicht von Schmidt, dass ein allgemein gültiges Curricular mit staatlich anerkannten Zusatzqualifikationen für tiergestützte Interventionen festgelegt wird, damit nicht beinahe jedermann sich in den tiergestützten Interventionen bewegen kann.

Somit wäre es unter anderem die Aufgabe der Sozialen Arbeit sich hinein zu lehnen, die tiergestützte Pädagogik vermehrt einzusetzen, um auch Studien über die Wirksamkeit solcher Interventionen erforschen zu können. Trotz allem besteht jedoch die Schwierigkeit, mit dem Lebewesen Pferd und dem Individuum Wirkungen abzuleiten. Zudem kämpft die tiergestützte Pädagogik mit keiner definitiven Erfolgsgarantie. Daher ist es meines Erachtens bedeutsam, dass nicht utopische "Heilungsprozesse" verbreitet werden, sondern dass dies von Beginn an transparent auf den Tisch gelegt wird. Daher dürfen Tiere in der tiergestützten Pädagogik niemals als Pädagogen benannt werden, sondern sie dienen in der professionellen Zusammenarbeit als unterstützende Mittler. Sozialpädagoginnen können nicht ersetzt werden durch Pferde. Zudem wird nicht einfach ein Beisammensein darunter verstanden, sondern erlebnisreiche Aktivitäten mit dem Medium Pferd müssen gemeinsam mit den Professionellen der Sozialen Arbeit reflektiert und auf die zwischenmenschliche Beziehung übertragen werden (vgl. Schmidt 2012: 101f.).

Die Verfasserin erachtet es zudem als sinnvoll, nicht nur mit den Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, sondern auch die Eltern in das Konzept einzuarbeiten. Angehörigenarbeit und das sonstige Netzwerk haben einen grossen Einfluss auf die Klientel. Dies bedeutet nicht unbedingt, dass Eltern oder wichtiges soziales Umfeld unbedingt physisch anwesend sein müssen, aber sicherlich über den Kontakt zum Pferd zur Thematik gemacht werden, um Erlebnisse zu verarbeiten, sowie Wünsche, Erwartungen und Ängste äussern zu können.

Nach der Bearbeitung dieser Thematik von der Zusammenführung der Erlebnispädagogik mit der tiergestützten Pädagogik im Kontext zum Medium Pferd kann die Fragestellung *„Inwiefern können, durch die Erlebnispädagogik mit Pferden, die sozialen Kompetenzen bei sozial verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen mit Bindungsstörungen, im Alter von sechs bis fünfzehn Jahren, gefördert und dadurch die Soziale Arbeit bereichert werden?“* folgendermassen beantwortet werden, wobei sich aber auch kritische Fragen ergeben: Aufgrund verschiedenster Angebote der Praxis im Kontext zur tiergestützten Pädagogik kommt die Frage auf, ob es sich um eine bereichernde Methode für die Soziale Arbeit

handelt oder ob es sich um eine momentane Modeerscheinung der heutigen Zeit dreht. Diese Frage lässt sich schwierig zu beantworten. Jedoch meines Erachtens sollte die erlebnispädagogische Aktivität mit dem Pferd keinesfalls nur als Modeerscheinung betrachtet werden, sondern als eine mögliche, professionelle Interventionsmöglichkeit der Sozialen Arbeit, wenn die Voraussetzungen erfüllt sind. Die Verfasserin ist der Ansicht, dass diese Methode unbedingt fester Bestandteil in diesem Professionsbereich werden sollte. Das Pferd kann den sozial verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen mit Bindungsstörungen unvoreingenommen, authentisch, ehrlich und ohne Erwartungen gegenüber treten. Es kann als Brückenfunktion zwischen Klientel und Professionellen eingesetzt werden, wenn sich durch viele prägende Erfahrungen der Klientel der Beziehungsaufbau verhärtet hat. Es kann zudem Wärme, Geborgenheit, Intimität, Nähe und Körperkontakt geben, sowie Gefühle vermitteln, gebraucht zu werden, positiv sich als sozial aktiv und sich als selbstwirksam zu erleben. Dies kann die Motivation beeinflussen, wie aber auch Auswirkungen auf körperliche, mentale, psychische und soziale Bereiche haben (vgl. ebd.: 102f.). In Bezug auf Auswirkungen auf die sozialen Kompetenzen können viele positive Aspekte und mögliche bedarfsgerechte Interventionen, die diese Kompetenz fördern, genannt werden. Daher sieht die Verfasserin beim Einsatz von tierintegrierter Zusammenarbeit in der Sozialen Arbeit eine positive Bereicherung im Kontext auf die sozialen Kompetenzen.

Leider wird das Potential von diesem möglichen zielgerichteten und pädagogisch durchdachten Lernfeld im professionellen Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit bisher zu wenig genutzt, was unbedingt Änderungsbedarf nach sich ziehen sollte. Die bisher eher unprofessionelle Handhabung der tiergestützten Pädagogik mit den fehlenden Theorien soll in ein professionelles Tätigkeitsfeld mit empirischen Belegen umgewandelt werden (vgl. ebd.: 104f.). Daher soll meiner Meinung nach die tiergestützte Pädagogik noch ein grösseres Ansehen auch in den Medien genießen. Jedoch soll darauf geachtet werden, dass es empirische Arbeiten sind, die nicht das Vorurteil der Kuschelpädagogik weiter verbreitet, sondern modifiziert.

Würden sich die Etikettierungsansätze und Zuschreibungsprozesse der Gesellschaft in Luft auflösen, müsste nicht von sozial Verhaltensauffälligen mit Bindungsstörungen gesprochen werden. Es stellt sich zudem die Frage, ob Institutionen mit solcher Klientel manchmal an ihre Grenzen kommen oder ob es wirklich Grenzfälle sind. Daher hat die Verfasserin die Meinung, dass Konzepte in verschiedensten Institutionen geändert werden müssen. Nicht Kinder und Jugendliche müssen sich anpassen, sondern die Institutionen und nach Bedarf adäquate Interventionen und Angebote bereitstellen. Nach Abschluss dieser Arbeit erachtet es die Autorin als wichtigen Bestandteil, den Einbezug von Tieren in den professionellen

Alltag zu integrieren. Die Autorin teilt die Ansicht, dass Pferde in der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen in der Sozialen Arbeit vermehrt eingesetzt werden müssten, da sie positive Beeinflussung auf das Verhalten und Lernen von sozialen Kompetenzen haben. Obwohl es Grenzen und kritische Stimmen gibt, überwiegen meines Erachtens die positiven Anteile. Es ist jedoch darauf zu achten, dass das Wohl des Pferdes immer berücksichtigt wird. Somit stellt die tiergestützte Pädagogik eine Bereicherung für die Soziale Arbeit dar, die bisher eher noch unbenutzt war.

Durch die lange vertiefte Auseinandersetzung mit dieser Thematik der Erlebnispädagogik mit dem Medium Pferd in Form der tiergestützten Pädagogik konnte die Verfasserin immer wieder laufende Fragen beantworten, zudem erschienen aber auch immer wieder neue, welche teilweise noch offen stehen. Es stellt sich unter anderem die Frage, warum tiergestützte Pädagogik nicht im deutschsprachigen Raum weiter wissenschaftlich vorangetrieben und als fester professioneller Bestandteil in die Soziale Arbeit integriert wurde, da trotz der momentanen Situation viele positive Effekte besonders im sozio-emotionalen Bereich bekannt sind. Handelt es sich trotzdem nur um eine Modeerscheinung, welche nie den erwünschten Professionalisierungsstandard erreichen wird? Dieser Frage nachzugehen, wäre ein weiterer spannender Teil. Zudem weitere Forschung zu betreiben, um doch noch Möglichkeiten für die Wirkung der Mensch-Tier-Beziehung darzulegen und somit die Legitimierung festzulegen, wäre ein weiterer spannender Bereich.

Zudem steht noch folgende Frage im Raum, inwiefern nicht nur positive Auswirkungen auf die Klientel bestehen, sondern auch auf die Professionellen der Sozialen Arbeit. Bisher wurde der Fokus dieser Bachelor Thesis vorwiegend auf die Klientel gelegt. Es wäre spannend den Blickwinkel zu erweitern und den Nutzen für die Professionellen der Sozialen Arbeit zu untersuchen. Diese offenen Fragen würden jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Die Verfasserin konnte jedoch mit dieser Arbeit die Fragestellung beantworten und hofft, dass tiergestützte Interventionen in der Sozialen Arbeit vermehrt eingesetzt werden und somit eine Bereicherung für die Klientel erreicht wird. Aus diesem Grund möchte die Verfasserin mit folgendem Zitat von Truckenbrodt und Fiegler (2004) aus Vernooij und Schneider diese Arbeit abschliessen, um das Denken der Leserinnen noch einmal anzuregen: „Wer einmal erlebt hat, wie er seine Angst überwunden und Vertrauen in sich und das Pferd gefunden hat, oder aus einem kraftlosen, trostlosen Zustand gemeinsam mit dem Pferd in eine kraftvolle, zuversichtliche Haltung gekommen ist, der wird dieses Erlebnis niemals vergessen.“ (Truckenbrodt/Fiegler 2004, zit. nach Vernooij/Schneider 2010: 209)

9. Quellenverzeichnis

9.1 Literaturverzeichnis

- **Beetz, Andrea** (2003). Bindung als Basis sozialer und emotionaler Kompetenzen. In: Olbrich, Erhard/Otterstedt, Carola (Hg.). Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart. Franck – Kosmos Verlag. S. 76- 84.
- **Bischof-Köhler, Doris** (2011). Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind. 1. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- **Brehmer, Eugen** (2003). Tiergestützte heilpädagogische Förderung seh- und mehrfachbehinderter Kinder und Jugendlicher. In: Olbrich, Erhard/Otterstedt, Carola (Hg.). Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart. Franck – Kosmos Verlag. S. 280-286.
- **Drees, Cornelia** (2003). Tiergestützte Pädagogik mit Insekten. In: Olbrich, Erhard/Otterstedt, Carola (Hg.). Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart. Franck – Kosmos Verlag. S. 287-303.
- **Endenburg, Nienke** (2003). Tiere in der Entwicklung und Psychotherapie. Der Einfluss von Tieren auf die Frühentwicklung von Kindern als Voraussetzung für tiergestützte Psychotherapie. In: Olbrich, Erhard/Otterstedt, Carola (Hg.). Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart. Franck – Kosmos Verlag. S. 121-130.
- **Flammer, August** (1988). Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der Menschlichen Entwicklung. Bern: Verlag Hans Huber.
- **Frick-Tanner, Elisabeth/Tanner-Frick, Robert** (2003). Tiergestützte kinder- und jugendpsychotherapeutische Praxis. In: Olbrich, Erhard/Otterstedt, Carola (Hg.). Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart. Franck – Kosmos Verlag. S. 130-139.

- **Grosse-Siestrup**, Christian (2003). Tierschutzgerechte Arbeit mit Tieren. In: Olbrich, Erhard/Otterstedt, Carola (Hg.). Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart. Franck – Kosmos Verlag. S. 115-120.
- **Heckmair**, Bernd/**Michl**, Werner (2008). Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. 6. Auflage. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- **Hurrelmann**, Klaus (2006). Einführung in die Sozialisationstheorie. 9. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- **Jugert**, Gert/**Rehder**, Anke/**Notz**, Peter/**Petermann**, Franz (2013) (Hg.). Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlage und Training. 8. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- **Konrad**, Franz-Michael/**Schultheis**, Klaudia (2008). Kindheit. Eine pädagogische Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- **Lamnek**, Siegfried (2007). Theorien abweichenden Verhaltens I. „Klassische“ Ansätze. 8. Auflage. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- **Lohaus**, Arnold/**Vierhaus**, Marc/**Maass**, Asja (2010) (Hg.). Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- **Michl**, Werner (2009). Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- **Olbrich**, Erhard/**Otterstedt**, Carola (2003) (Hg.). Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart. Franck – Kosmos Verlag.
- **Olbrich**, Erhard (2003a). Biophilie: Die archaischen Wurzeln der Mensch – Tier – Beziehung. In: Olbrich, Erhard/Otterstedt, Carola (Hg.). Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart. Franck – Kosmos Verlag. S. 68-84.
- **Olbrich**, Erhard (2003b). Zum Verstehen der tiergestützten Therapie: Versuch einer Integration. In: Olbrich, Erhard/Otterstedt, Carola (Hg.). Menschen brauchen Tiere.

Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart. Franck – Kosmos Verlag. S. 184-196.

- **Otterstedt, Carola (2003a).** Tiergestützte Therapie und tiergestützte Pädagogik: Positionierung eines interdisziplinären Arbeitsfeldes. Kultur- und religionsphilosophische Gedanken zur Mensch – Tier – Beziehung. In: Olbrich, Erhard/Otterstedt, Carola (Hg.). Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart. Franck – Kosmos Verlag. S. 15-57.
- **Otterstedt, Carola (2003b).** Grundlagen der Mensch–Tier–Beziehung- Der heilende Prozess in der Interaktion zwischen Mensch und Tier. In: Olbrich, Erhard/Otterstedt, Carola (Hg.). Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart. Franck – Kosmos Verlag. S. 58-68.
- **Otterstedt, Carola (2003c).** Der Dialog zwischen Mensch und Tier. In: Olbrich, Erhard/Otterstedt, Carola (Hg.). Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart. Franck – Kosmos Verlag. S. 90-105.
- **Otterstedt, Carola (2003d).** Zum Einsatz von Tieren in Kliniken. In: Olbrich, Erhard/Otterstedt, Carola (Hg.). Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart. Franck – Kosmos Verlag. S. 227-252.
- **Paffrath, Hartmut F. (2013).** Einführung in die Erlebnispädagogik. 1. Auflage. Augsburg: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.
- **Saumwerber, Kristina (2009).** Tiergestützte Pädagogik in der stationären Jugendhilfe. Die Wirkung tiergestützter Interventionen bei verhaltensgestörten Jugendlichen in stationären Jugendhilfemassnahmen. Norderstedt: Books on Demand.
- **Scheidhacker, Michaela (2003).** Psychotherapeutisches Reiten in der Psychosomatischen Therapie. In: Olbrich, Erhard/Otterstedt, Carola (2003). Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart. Franck – Kosmos Verlag. S. 173-183.

- **Schmidt, Daniela** (2012). Tiergestützte Pädagogik: Das Pferd als pädagogisches Medium in der stationären Jugendhilfe. Modeerscheinung oder Methode mit vielversprechenden Möglichkeiten?. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.
- **Schönwälder, Brita** (2003). Der Umgang mit dem Pferd – ein Ressource für den alternden Menschen? In: Olbrich, Erhard/Otterstedt, Carola (Hg.). Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart. Franck – Kosmos Verlag. S. 334-347.
- **Schwarzkopf, Andreas** (2003). Hygiene: Voraussetzung für Therapie mit Tieren. In: Olbrich, Erhard/Otterstedt, Carola (Hg.). Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart. Franck – Kosmos Verlag. S. 106-115.
- **Schwarzkopf, Andreas/Olbrich, Erhard** (2003). Tiergestützte Pädagogik. Lernen mit Tieren. In: Olbrich, Erhard/Otterstedt, Carola (Hg.). Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart. Franck – Kosmos Verlag. S. 253-267.
- **Simantke, Christel/Stephan, Ingrid** (2003). Der Einsatz von Nutztieren im (sonder-) pädagogischen Arbeitsfeld. In: Olbrich, Erhard/Otterstedt, Carola (Hg.). Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart. Franck – Kosmos Verlag. S. 296-303.
- **Turner, C. Dennis** (2003). Die Ethologie der Mensch–Heimtier–Beziehung. In: Olbrich, Erhard/Otterstedt, Carola (2003). Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart. Franck – Kosmos Verlag. S. 378-404.
- **Von Spiegel, Hiltrud** (2011). Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. 4. Auflage. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- **Vernooij, Monika A./Schneider, Silke** (2010). Handbuch der Tiergestützten Intervention. Grundlagen. Konzepte. Praxisfelder. 2. Auflage. Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag.

9.2 Internetverzeichnis:

- **Bundesamt für Gesundheit** (o. J.). Definitionen. URL: <http://www.bag.admin.ch/jugendprogramme/10038/10039/index.html?lang=de>
[Zugriffsdatum: 28. April 2013]
- **Krollner, Björn/Krollner, Dirk M.** (2013). ICD-Code. URL: <http://www.icd-code.de/icd/code/F94.1.html> [Zugriffsdatum: 18. April 2013]
- **Lexikon für Psychologie und Pädagogik** (2010). Verhaltensauffälligkeit. URL: <http://lexikon.stangl.eu/659/verhaltensauffaelligkeit/> [Zugriffsdatum: 28. April 2013]
- **Weigert, Hans** (o.J.). Aloys Fischer – ein Wegbereiter der modernen Pädagogik. URL: http://www.oberpfaelzerkulturbund.de/cms/media/Festschriften/32.NGT/32.NGT%20Seite%20173_178.pdf [Zugriffsdatum: 29. April 2013]
- **Ziegenhain, Ute** (o. J.). Uniklinikum für Kinder- und Jugendpsychologie/Psychotherapie Ulm. Bindungsstörungen. URL: http://www.uniklinik-ulm.de/fileadmin/Kliniken/Kinder_Jugendpsychiatrie/Praesentationen/zie_Bindungsstoerungen.pdf [Zugriffsdatum: 18. April 2013]
- **Paradisi.** (o. J.). Kinder. Kinder durchleben die frühe, mittlere und späte Kindheit. URL: http://www.paradisi.de/Freizeit_und_Erholung/Familie/Kinder/ [Zugriffsdatum: 24. April 2013]
- **Zach, Ulrike** (2009). Entwicklungsthemen in der mittleren Kindheit. URL: <http://forum.sexualaufklaerung.de/index.php?docid=1249> [Zugriffsdatum: 24. April 2013]

9.3 Abbildungsverzeichnis:

- **Titelblatt: Das erlebnisreiche Lernen mit allen Sinnen gemeinsam mit dem Pferd.**

URL: http://www.pferdundreiter.org/wp-content/uploads/2012/03/IPZV_Robust_IsiMaul.jpg [Zugriffsdatum: 24. April 2013]

- **Abb. 2: Die Erlebnispädagogik unterteilt in Teilziele**

Paffrath, Hartmut F. (2013). Einführung in die Erlebnispädagogik. 1. Auflage. Augsburg: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH. S. 82.

- **Abb. 3: Tiergestützte Interventionen im anglo-amerikanischen Raum**

Vernooij, Monika A./Schneider, Silke (2010). Handbuch der Tiergestützten Intervention. Grundlagen. Konzepte. Praxisfelder. 2. Auflage. Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag. S.33.

- **Abb. 4: Tiergestützte Interventionen nach dem Verständnis aus dem deutschsprachigen Raum**

Vernooij, Monika A./Schneider, Silke (2010). Handbuch der Tiergestützten Intervention. Grundlagen. Konzepte. Praxisfelder. 2. Auflage. Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag. S.50.

- **Abb. 5: Erklärung über die Verbundenheit des Menschen zur Natur**

Vernooij, Monika A./Schneider, Silke (2010). Handbuch der Tiergestützten Intervention. Grundlagen. Konzepte. Praxisfelder. 2. Auflage. Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag. S. 6.

- **Fortsetzung Abb. 5: Erklärung über die Verbundenheit des Menschen zur Natur**

Vernooij, Monika A./Schneider, Silke (2010). Handbuch der Tiergestützten Intervention. Grundlagen. Konzepte. Praxisfelder. 2. Auflage. Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag. S. 7.

- **Abb. 6: Teilkompetenzen zur sozialen und emotionalen Kompetenz**

Vernooij, Monika A./Schneider, Silke (2010). Handbuch der Tiergestützten Intervention. Grundlagen. Konzepte. Praxisfelder. 2. Auflage. Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag. S. 125

Fortsetzung Abb. 6: Teilkompetenzen zur sozialen und emotionalen Kompetenz

Vernooij, Monika A./Schneider, Silke (2010). Handbuch der Tiergestützten Intervention. Grundlagen. Konzepte. Praxisfelder. 2. Auflage. Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag. S. 126.

- **Abb. 7: Erlebnispädagogik inkludiert in die Soziale Arbeit**

Paffrath, Hartmut F. (2013). Einführung in die Erlebnispädagogik. 1. Auflage.

Augsburg: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH. S. 20.

Ehrenwörtliche Erklärung

Erklärung der/des Studierenden zur Bachelor Thesis:

Name, Vorname der Verfasserin:

Müller Serena

Titel Bachelor Thesis:

Die Zusammenführung von Erlebnispädagogik und tiergestützter Pädagogik in Bezug auf die Soziale Arbeit

Untertitel Bachelor Thesis:

Lebensschule auf vier Hufen – Der Einsatz von Pferden in der Zusammenarbeit mit sozial verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen mit Bindungsstörungen

Begleitung Bachelor Thesis:

Elisabeth Kaufmann

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Bachelor Thesis selbstständig, ohne unerlaubte Hilfe und nur unter Benutzung der angegebenen Quellen, Hilfsmitteln und Hilfeleistungen verfasst und sämtliche Zitate kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form, auch nicht in Teilen, keiner anderen Prüfungsinstanz vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Datum:..... Unterschrift:.....