

DIPLOMARBEIT

Hundegestütztes WiSK Klassenprojekt

„Weiße Pfote & Co“

zur Förderung von sozialer und interkultureller Kompetenz

Durchführung und summative Evaluation

Welchen Effekt hat der Hund?

eingereicht von

Kathrin Bauer

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag^a rer. nat.)

der Fakultät für Psychologie der Universität Wien

Breitenau, im April 2010

Studienkennzahl: 298

Studienberechtigung: Psychologie

Betreuerin: Mag. Dr. Dagmar Strohmeier

DANKSAGUNG

Auf diesem Wege möchte ich mich bei allen bedanken, die mich während meiner Studienzeit und vor allem bei der Fertigstellung dieser Arbeit unterstützt haben.

Zu allererst danke ich meiner Familie und meinem Freund für die Unterstützung und Motivation während dieser langen und nicht immer einfachen Zeit. Sie alle waren immer für mich da, wenn ich sie gebraucht habe, jeder auf seine Weise. Meinen Eltern möchte ich dafür danken, dass sie immer an mich geglaubt haben. Ohne ihre finanzielle und seelische Unterstützung wäre dieses Studium nie so sorgenlos möglich gewesen. Meinem Freund danke ich besonders für seine technische Hilfe bei der Formatierung dieser Arbeit und seine unermüdlichen Motivationshilfen.

Herzlich bedanken, möchte ich mich auch bei meiner Diplomarbeitsbetreuerin, Mag. Dr. Dagmar Strohmeier, die mir ermöglicht hat mein Wunschthema zu schreiben und mich fachlich und menschlich bestmöglich unterstützt hat. Sie hat mir bereits während meines Studiums gezeigt, wie spannend Bildungspsychologie und Forschung und Evaluation sein kann und hat mein Interesse für die Gewaltprävention in Schulen geweckt. Mein Dank gilt ebenfalls Mag. Eva-Maria Schiller, die sich sehr bei der Weiterleitung der Daten des Online-Fragebogen engagiert hat und bei Fragen immer behilflich war.

Weiters möchte ich mich bei der Hauptschuldirektorin, der Schule in der das Klassenprojektes „Weiße Pfote & Co“ durchgeführt wurde, für ihr Vertrauen und ihre Unterstützung bedanken. Ein großer Dank gilt ebenfalls den Klassenlehrerinnen für ihre tatkräftige und engagierte Mitarbeit bei der Durchführung des Klassenprojektes. Bei den Schülerinnen und Schüler möchte ich mich ebenfalls bedanken. Es war wirklich eine wunderschöne Erfahrung mit ihnen ein Semester lang zusammenzuarbeiten. (Um die Anonymität aller zu wahren wird in diesem Fall niemand namentlich erwähnt.)

Abschließend möchte ich meiner Australian Shepherd Hündin „Jesteny“ danken. Ohne ihre „Mitarbeit“, ihre Verlässlichkeit, ihre Ruhe und Gelassenheit und ihre Überzeugungskraft, wäre dieses Projekt nicht möglich gewesen.

VORWORT



Abbildung 1: Therapiehündin Jesteny

„Wo das Tier den Menschen so annimmt, wie er ist, kann auch der Mensch
beginnen, sich so anzunehmen, wie er ist“

(Otterstedt, 2001, S. 87)

INHALTSVERZEICHNIS

DANKSAGUNG	1
VORWORT	2
KASTENVERZEICHNIS	13
EINLEITUNG	14
THEORETISCHER TEIL	18
1 Bullying im schulischen Kontext	19
1.1 Begriffsdefinition	19
1.2 Formen aggressiven Verhaltens.....	24
1.3 Folgen von Bullying	26
1.4 Bullying in österreichischen Schulen	27
1.5 Zusammenfassung	30
2 Tiergestützte Interventionen	32
2.1 Die Mensch-Tier-Beziehung	32
2.2 Überblick und Begriffsdefinition	38
2.3 Wirkfaktoren von Tieren auf den Menschen.....	45
2.4 Voraussetzungen für den Einsatz eines Hundes.....	48
2.5 Zusammenfassung	52
3 Das WiSK Klassenprojekt	53
3.1 Theoretische Grundlagen	55
3.2 Interventionsziele und Grundprinzipien	57
3.3 Aufbau und Ablauf	58
3.4 Zusammenfassung	61
4 Hundegestütztes WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“	63
4.1 Theoretischer Hintergrund.....	63
4.2 Aufbau und Ablauf	69

4.3	Zusammenfassung	70
EMPIRISCHER TEIL.....		72
5	Zielsetzung und Fragestellungen.....	73
6	Methode.....	80
6.1	Untersuchungsdesign.....	80
6.2	Stichprobe	87
6.3	Erhebungsinstrumente	88
6.3.1	WiSK Evaluationsfragebogen	89
6.3.1.1	Soziodemografische Daten	90
6.3.1.2	Skalen zur Erfassung sozial kompetenter Verhaltensweisen	90
6.3.1.3	Skalen zur Erfassung aggressiver Verhaltensweisen.....	91
6.3.1.4	Skala zur Erfassung des Klassenklimas	92
6.3.1.5	Skala zur Erfassung des Selbstvertrauens	92
6.3.2	Evaluationsfragebogen „Weiße Pfote & Co“	93
6.3.2.1	Evaluationsfragebogen „Weiße Pfote & Co“ – Pre-Testung	95
6.3.2.2	Evaluationsfragebogen „Weiße Pfote & Co“ – Post-Testung	96
6.4	Reflexion der Trainingsdurchführung	102
6.4.1	Impulsphase.....	103
6.4.2	Reflexionsphase	124
6.4.3	Aktionsphase	126
7	Ergebnisse	131
7.1	Deskriptive Ergebnisse mit Stichprobenbeschreibung	132
7.2	Allgemeine Angaben der Schülerinnen und Schüler zum Thema „Hund“	134
7.2.1.1	Fragestellung 1: Besitz eines Haustieres.....	134
7.2.1.2	Fragestellung 2: Einstellung zum Hund (mögen/nicht mögen).....	135
7.2.1.3	Fragestellung 3: Kontakt zu einem Hund anderer Leute	135
7.2.1.4	Fragestellung 4: Hund in der Klasse.....	135
7.2.1.5	Fragestellung 5: Aktivitäten mit einem Hund	135
7.2.1.6	Fragestellung 6: Hunden Tricks beibringen	137

7.2.1.7	Fragestellung 7: Wissenserweiterung über Hunde	138
7.3	Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“	140
7.3.1	Fragestellung 1: Verbesserung des sozial kompetenten Verhaltensrepertoires	140
7.3.1.1	Fragestellung 1.1: Steigerung der Werte der Skala „Empathie“	140
7.3.1.2	Fragestellung 1.2: Verbesserung der Werte der Skala „Partizipation“	142
7.3.1.3	Fragestellung 1.3: Verbesserung der Werte der Skala „Bewertung aggressiver Verhaltensweisen	144
7.3.1.4	Fragestellung 1.4: Verbesserung der Werte der Skala „Bewertung der Motive aggressiver Verhaltensweisen	146
7.3.1.5	Fragestellung 1.5: Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen	148
7.3.1.6	Fragestellung 1.6: Einhalten der Klassenregeln	153
7.3.2	Fragestellung 2: Reduktion aggressiver Verhaltensweisen.....	154
7.3.2.1	Fragestellung 2.1: Senkung der Werte der Skala „Opfer“	155
7.3.2.2	Fragestellung 2.2: Senkung der Werte der Skala „Täter“	156
7.3.2.3	Fragestellung 2.3: Senkung aggressiver Handlungen und Streitereien in der Klasse	158
7.3.3	Fragestellung 3: Verbesserung des Selbstvertrauens.....	160
7.3.4	Fragestellung 4: Verbesserung des Klimas in der Klasse	162
7.3.5	Fragestellung 5: Verbesserung des Wohlbefindens	168
7.4	Projektbewertung durch die Schülerinnen und Schüler.....	171
7.4.1	Fragestellung 1: Reflexion nach Abschluss der Impulsphase	171
7.4.2	Fragestellung 2: Beurteilung des Klassenprojekts nach Abschluss der Aktionsphase ...	172
7.4.2.1	Fragestellung 2.1: Aktivitäten die den Schülerinnen und Schülern am besten gefallen haben.....	172
7.4.2.2	Fragestellung 2.2: Aktivitäten die den Schülerinnen und Schülern nicht gefallen haben	173
7.4.2.3	Fragestellung 2.3: Gesamteindruck	174
7.4.2.4	Fragestellung 2.4: Veränderungen durch die Anwesenheit der Therapiehündin ..	175
7.4.3	Fragestellung 3: Gewaltpräventionsprojekt mit oder ohne Hund?.....	175
8	Diskussion und Ausblick.....	177
8.1	Evaluation der Reaktionen	184

8.2	Evaluation des Lernens	185
8.2.1	Ziel: Verbesserung des sozial kompetenten Verhaltensrepertoires	185
8.2.2	Ziel: Reduktion aggressiver Verhaltensweisen	187
8.3	Evaluation des Transfers in den Alltag	188
8.3.1	Ziel: Steigerung des Selbstvertrauens	188
8.3.2	Ziel: Verbesserung des Klassenklimas	189
8.3.3	Ziel: Verbesserung des Wohlbefindens	189
8.4	Fazit	190
8.5	Ausblick	192
	ZUSAMMENFASSUNG	193
	ABSTRACT	195
	LITERATURVERZEICHNIS	197
	ANHANG	209
(1)	Weitere Ergebnisse des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“	210
(2)	Genehmigung des Klassenprojekts durch den Landesschulrat	224
(3)	Elterninformation zur Durchführung des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ und Einverständniserklärung	225
(4)	Evaluationsfragebogen „Weiße Pfote & Co“ – Pre-Testung	227
(5)	Reflexionsbogen	231
(6)	Evaluationsfragebogen „Weiße Pfote & Co“ – Post-Testung	232
(7)	Information zur Aktion	242
(8)	Erklärung	243
(9)	Curriculum Vitae	244

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Therapiehündin Jesty	2
Abbildung 2: Zusammenhänge zwischen Aggression, Gewalt, Schulgewalt und Bullying (Scheithauer, Hayer, Petermann, 2003, S. 19)	23
Abbildung 3: Erscheinungsformen von Bullying	25
Abbildung 4: Beziehungsaufbau von „Es“ und „Du“ (Otterstedt 2003, S. 65)	36
Abbildung 5: Vereinfachte Darstellung der sozialen Informationsverarbeitungstheorie (adaptiert aus Crick & Dodge, 1994, S. 76; zitiert nach Strohmeier, 2007b, S. 800)	56
Abbildung 6: Screenshot des WiSK Evaluationsfragebogens – Items der Skala „Empathie“	89
Abbildung 7: Geschlossenes Antwortformat (siebenstufige Ratingskala)	94
Abbildung 8: Offenes Antwortformat	94
Abbildung 9: Geschlossenes Antwortformat (dreistufige Ratingskala)	94
Abbildung 10: Beispielitem „aggressive Verhaltensweisen“ (grafische Ratingskala)	94
Abbildung 11: Beispielitem „Wohlbefinden in der Klasse“ (grafische Ratingskala)	94
Abbildung 12: Beispielitem zur Erfassung des Grundes	96
Abbildung 13: Antworten der Schülerinnen und Schüler auf die Frage: „Was würdest du gerne mit einem Hund tun? (t1 = Messzeitpunkt 1; t2 = Messzeitpunkt 2; 1-13 sind Schüler, 14-20 Schülerinnen)	136
Abbildung 14: Antworten der Schülerinnen und Schüler auf die Frage: „Wenn du einen Hund hättest, wie würdest du diesem etwas beibringen (Tricks)?“ (t1 = Messzeitpunkt 1; t2 = Messzeitpunkt 2; 1-13 sind Schüler, 14-20 Schülerinnen)	137
Abbildung 15: Gründe für die Verbesserung des Wissens zum Thema „Hund“	138
Abbildung 16: Mittelwerte der Skala „Empathie“ getrennt nach Gruppen und Messzeitpunkten	142
Abbildung 17: Mittelwerte der Skala „Partizipation“ getrennt nach Gruppen und Messzeitpunkten	144
Abbildung 18: Mittelwerte der Skala „Bewertung aggressiver Verhaltensweisen“ getrennt nach Gruppen und Messzeitpunkten	146
Abbildung 19: Mittelwerte der Skala „Bewertung der Motive aggressiver Verhaltensweisen“ getrennt nach Gruppen und Messzeitpunkten	148
Abbildung 20: Gründe für die Veränderung des Wissens im Umgang mit Konflikten	148
Abbildung 21: Erfahrung mit Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen	150
Abbildung 22: Anwendung der Handlungsmöglichkeiten vor dem Klassenprojekt	150
Abbildung 23: Anwendung der Handlungsmöglichkeiten nach dem Klassenprojekt	151
Abbildung 24: Gelingen der Umsetzung der Handlungsmöglichkeiten nach dem Klassenprojekt	151

Abbildung 25: Mittelwerte der Skala „Bullying Victimization“ getrennt nach Gruppen und Messzeitpunkten.....	156
Abbildung 26: Mittelwerte der Skala „Täter“ getrennt nach Gruppen und Messzeitpunkten.....	158
Abbildung 27: Angaben der Schülerinnen und Schüler zur Skala „allgemeines Selbstvertrauen“	161
Abbildung 28: Mittelwerte der Skala „Klassenklima“ getrennt nach Gruppen und Messzeitpunkten.....	164
Abbildung 29: Angaben der Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ zur Veränderung des Verhaltens der Mitschülerinnen/Mitschüler zum zweiten Messzeitpunkt	167
Abbildung 30: Angaben der Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ zur Veränderung des Verhaltens der Mitschülerinnen/Mitschüler zum zweiten Messzeitpunkt	168
Abbildung 31: Angaben der Schülerinnen und Schüler zur Veränderung durch die Teilnahme am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“	170
Abbildung 32: Angaben der Schülerinnen und Schüler zum Klassenprojekt	173
Abbildung 33: Angaben der Schülerinnen und Schüler zum Klassenprojekt	173
Abbildung 34: Gründe für den Gesamteindruck des Klassenprojekts.....	175
Abbildung 35: Antworten der Schülerinnen und Schüler zum Klassenprojekt „Mit oder ohne Hund“	176

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Prävalenz Mobbing (entnommen von Atria et al., 2007, S. 383).....	29
Tabelle 2: Prävalenzen von aggressivem Verhalten (entnommen von Atria, et al., 2007; Herr, 2005; zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009, S. 271)	29
Tabelle 3: Deklaration von Rio de Janeiro zum Thema "Heimtiere in Schulen" im September 2001 (Fassung vom 29. Oktober 2001; IEMT Schweiz, 2010, S.1).....	64
Tabelle 4: Überblick über das Untersuchungsdesign – Allgemeine Angaben der Schülerinnen und Schüler zum Thema „Hund“	83
Tabelle 5: Überblick über das Untersuchungsdesign – Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ – Verbesserung des sozial kompetenten Verhaltensrepertoires	84
Tabelle 6: Überblick über das Untersuchungsdesign – Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ – Reduktion aggressiver Verhaltensweisen	84
Tabelle 7: Überblick über das Untersuchungsdesign – Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ – Verbesserung des Selbstvertrauens.....	85
Tabelle 8: Überblick über das Untersuchungsdesign – Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ – Verbesserung des Klassenklimas.....	85
Tabelle 9: Überblick über das Untersuchungsdesign – Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ – Verbesserung des Wohlbefindens.....	85
Tabelle 10: Überblick über das Untersuchungsdesign – Projektbewertung durch die Schülerinnen und Schüler– Reflexion nach der Impulsphase	86
Tabelle 11: Überblick über das Untersuchungsdesign – Projektbewertung durch die Schülerinnen und Schüler – Bewertung des Projekts nach der Aktionsphase	86
Tabelle 12: Überblick über das Untersuchungsdesign – Projektbewertung durch die Schülerinnen und Schüler“ – Gewaltprävention mit oder ohne Therapiehund.....	86
Tabelle 13: Einzelitems zum Themenbereich „Hund“	95
Tabelle 14: Einzelitems zum Themenbereich „Klassengemeinschaft“.....	95
Tabelle 15: Einzelitems zum Themenbereichs „Hund“	97
Tabelle 16: Einzelitems zum Themenbereich „Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen“.....	98
Tabelle 17: Einzelitems zum Themenbereich „Klassenregeln“	99
Tabelle 18: Einzelitems zum Themenbereich „aggressive Verhaltensweisen“	99
Tabelle 19: Einzelitems zum Themenbereich „Klima in der Klasse“	99
Tabelle 20: Einzelitems zum Themenbereich „Wohlbefinden“.....	100
Tabelle 21: Einzelitems zum Themenbereich „Selbstvertrauen“.....	100
Tabelle 22: Einzelitems zum Themenbereich „Klassenprojekt - Allgemeines“	101

Tabelle 23: Einzelitems zum Themenbereich „Klassenprojekt –Anwesenheit der Therapiehündin“	101
Tabelle 24: Einzelitems zum Themenbereich „Klassenprojekt – Mit oder ohne Hund“	101
Tabelle 25: Überblick über die Themen der einzelnen Einheiten des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“	103
Tabelle 26: Inhalt der ersten Einheit	106
Tabelle 27: Inhalt der zweiten Einheit	109
Tabelle 28: Inhalt der dritten Einheit	112
Tabelle 29: Inhalt der vierten Einheit	113
Tabelle 30: Inhalt der fünften Einheit	115
Tabelle 31: Inhalt der sechsten Einheit	118
Tabelle 32: Inhalt der siebten Einheit	121
Tabelle 33: Inhalt der achten Einheit	123
Tabelle 34: Inhalt der neunten Einheit	126
Tabelle 35: subjektive Einschätzung der WiSK Trainerin der einzelnen Einheiten .	130
Tabelle 36: Stichprobenverteilung der Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe	133
Tabelle 37: Herkunft der Schülerinnen und Schüler nach der Muttersprache, getrennt nach Interventionsgruppen und Kontrollgruppe	133
Tabelle 38: Alter der Schülerinnen und Schüler getrennt nach den Gruppen und dem Zeitpunkt der Befragung (t1 = Messzeitpunkt 1; t2 = Messzeitpunkt 2; M = Mittelwert)	134
Tabelle 39: Antworten der Schülerinnen und Schüler zum Item „Was hast du über Hunde gelernt?“	139
Tabelle 40: Darstellung der Deskriptivstatistik der Skala „Empathie“	141
Tabelle 41: Ergebnisse Mixed ANOVA der Skala „Empathie“	142
Tabelle 42: Darstellung der Deskriptivstatistik der Skala „Partizipation“	143
Tabelle 43: Ergebnisse der Mixed ANOVA der Skala „Partizipation“	143
Tabelle 44: Darstellung der Deskriptivstatistik der Skala „Bewertung aggressiver Verhaltensweisen“	145
Tabelle 45: Ergebnisse Mixed ANOVA der Skala „Bewertung aggressiver Verhaltensweisen“	145
Tabelle 46: Darstellung der Deskriptivstatistik der Skala „Bewertung der Motive aggressiver Verhaltensweisen“	147
Tabelle 47: Ergebnisse Mixed ANOVA der Skala „Bewertung der Motive aggressiver Verhaltensweisen“	147
Tabelle 48: Kreuztabelle zur subjektiven Wahrnehmung des Umgangs mit Konfliktsituationen	149

Tabelle 49: Kreuztabelle zur subjektiven Wahrnehmung des Umgangs mit Gefühlen	152
Tabelle 50: Kreuztabelle zur subjektiven Wahrnehmung im Umgang mit Streitereien	153
Tabelle 51: Kreuztabelle zur subjektiven Wahrnehmung des Umgangs mit Klassenregeln	154
Tabelle 52: Darstellung der Deskriptivstatistik der Skala „Opfer“	155
Tabelle 53: Ergebnisse Mixed ANOVA der Skala „Opfer“	156
Tabelle 54: Darstellung der Deskriptivstatistik der Skala „Täter“	157
Tabelle 55: Ergebnisse Mixed ANOVA der Skala „Täter“	158
Tabelle 56: Darstellung der Deskriptivstatistik zum Einzelitem „aggressive Verhaltensweisen“	159
Tabelle 57: Ergebnisse Mixed ANOVA zum Einzelitem „aggressive Verhaltensweisen“	159
Tabelle 58: Kreuztabelle zur subjektiv wahrgenommenen Anzahl der Streitereien in der Klasse	160
Tabelle 59: Ergebnisse Mixed ANOVA der Skala „Selbstvertrauen“	161
Tabelle 60: Darstellung der Deskriptivstatistik der Skala „Klassenklima“	163
Tabelle 61: Ergebnisse Mixed ANOVA der Skala „Klassenklima“	163
Tabelle 62: Kreuztabelle zur subjektiven Wahrnehmung des Verhältnisses der Klasse zum Lehrpersonal	165
Tabelle 63: Kreuztabelle zur subjektiven Wahrnehmung der Anzahl von Außenseiterinnen/Außenseitern	166
Tabelle 64: Kreuztabelle zur subjektiven Wahrnehmung der Klassengemeinschaft	166
Tabelle 65: Darstellung der Deskriptivstatistik des Einzelitems „Wohlbefinden in der Klasse“	168
Tabelle 66: Ergebnisse Mixed ANOVA des Einzelitems „Wohlbefinden in der Klasse“	168
Tabelle 67: Kreuztabelle zum subjektiven Wohlbefinden in der Klasse	169
Tabelle 68: Kreuztabelle zur subjektiven Wahrnehmung des „Erstgenommenwerdens“ durch Mitschülerinnen/Mitschüler	170
Tabelle 69: Kreuztabelle der subjektiven Wahrnehmung zum Gesamteindruck	174
Tabelle 70: Gesamteindruck– Allgemeine Angaben der Schülerinnen und Schüler zum Thema „Hund“	178
Tabelle 71: Gesamteindruck – Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ – Verbesserung des sozial kompetenten Verhaltensrepertoires	179
Tabelle 72: Gesamteindruck – Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ – Reduktion aggressiver Verhaltensweisen	180
Tabelle 73: Gesamteindruck – Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ – Verbesserung des Selbstvertrauens	181

Tabelle 74: Gesamteindruck – Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ – Verbesserung des Klassenklimas	181
Tabelle 75: Gesamteindruck – Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ – Verbesserung des Wohlbefindens	182
Tabelle 76: Gesamteindruck – Projektbewertung durch die Schülerinnen und Schüler – Reflexion nach Abschluss der Impulsphase	182
Tabelle 77: Gesamteindruck – Projektbewertung durch die Schülerinnen und Schüler – Bewertung des Projekts nach der Aktionsphase	183
Tabelle 78: Gesamteindruck – Projektbewertung durch die Schülerinnen und Schüler – Gewaltprävention mit oder ohne Therapiehund	183
Tabelle 79: Ergebnisse des Wilcoxon-Tests zum Item „Was würdest du gerne mit einem Hund tun?“	210
Tabelle 80: Chi ² nach Pearson zur Feststellung von Geschlechtsunterschieden bei der Frage „Was würdest du gerne mit einem Hund tun?“	210
Tabelle 81: Ergebnisse des Wilcoxon-Tests zur Frage „Wenn du einen Hund hättest, wie würdest du diesem etwas beibringen (Tricks)?“	211
Tabelle 82: Chi ² nach Pearson zur Feststellung von Geschlechtsunterschieden bei der Frage „Wenn du einen Hund hättest, wie würdest du diesem etwas beibringen?“	211
Tabelle 83: Antworten der Schülerinnen und Schüler zu Frage „Welche Handlungsalternativen kennst du jetzt?“	212
Tabelle 84: Antworten der Schülerinnen und Schüler zur Frage „Woran glaubst du, liegt es, dass dir die Umsetzung von positiven Handlungsalternativen gelingt bzw. nicht gelingt?“	213
Tabelle 85: Antworten der Schülerinnen und Schüler zur Frage „Was machst du jetzt bei Streitereien anders?“	214
Tabelle 86: Antworten der Schülerinnen und Schüler zur Frage „Einhalten von Klassenregeln“	215
Tabelle 87: Antworten der Schülerinnen und Schüler beim Reflexionsbogen – „Was hast du bisher im Projekt gelernt?“	216
Tabelle 88: Antworten der Schülerinnen und Schüler beim Reflexionsbogen – „Was war das wichtigste Thema?“	217
Tabelle 89: Antworten der Schülerinnen und Schüler beim Reflexionsbogen – „Warum?“	218
Tabelle 90: Antworten der Schülerinnen und Schüler beim Reflexionsbogen – „Was hat mir nicht so gut gefallen?“	219
Tabelle 91: Angaben der Schülerinnen und Schüler zu Veränderungen in der Klasse durch die Anwesenheit der Therapiehündin	220
Tabelle 92: Antworten der Schülerinnen und Schüler zur Frage „Klassenprojekt - mit oder ohne Hund“	221
Tabelle 93: Antworten der Schülerinnen und Schüler zur Frage „Was kann ein Hund bei einem Gewaltpräventionsprojekt tun?“	222

Tabelle 94: Antworten der Schülerinnen und Schüler zur Frage „ Was kannst du von einem Hund im Umgang mit Konflikten lernen?“	223
---	-----

KASTENVERZEICHNIS

Kasten 1: Klassenregeln.....	108
Kasten 2: Regel-Rap (Neureiter, 2008, S. 56).....	128

EINLEITUNG

Bei der internationalen Konferenz „Efforts against victimization“ im Juni 2007 in der Schweiz wurde von schätzungsweise 200 Millionen Kindern und Jugendlichen auf der ganzen Welt gesprochen, die jeden Tag von Gleichaltrigen gemobbt werden (Alsaker, 2007).

Bullying oder *Mobbing* ist eine spezifische Form der Gewalt zwischen Schülerinnen und Schülern im schulischen Kontext. Über einen längeren Zeitraum finden bewusste negative, kränkende oder verletzende Handlungen statt und es herrscht ein Machtungleichgewicht zwischen Opfern und Täterinnen/Tätern (Olweus, 1996).

Aktuelle Studien in Österreich belegen, dass in etwa jede/r zehnte Schülerinnen/Schüler regelmäßig von Mitschülerinnen/Mitschülern körperlich attackiert wird (Atria, Strohmeier & Spiel, 2005, 2007). Laut Atria, Strohmeier und Spiel (2005, 2007) kommen verbale Beschimpfungen noch häufiger als körperliche Übergriffe vor. Ländervergleichende Studien der Weltgesundheitsorganisation (WHO, Currie, 2004) und der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2005) sprechen von einer dramatischen Situation in Österreich im Vergleich zu anderen Ländern. Gewalt und Aggression sind ein ernst zu nehmendes Problem (Strohmeier, Atria & Spiel, 2008). Seit Jahren liegt die *Prävalenzrate* von Bullying in österreichischen Schulen im negativen Spitzenbereich (Currie, 2004; Craig & Harel, 2004; OECD, 2005). Diese nicht unbeträchtlich hohe Anzahl von Schülerinnen und Schülern, die zu Opfern von Gewalt an Schulen werden, machen ersichtlich, wie wichtig Gewaltprävention ist. Jedes Kind und jeder Jugendliche hat das Recht auf Respekt und Sicherheit. Jede Form der Gewalt, dazu zählt auch Bullying, ist eine Verletzung der grundlegenden Menschenrechte (Alsaker, 2007).

Um dieser negativen Entwicklung an Kindergärten und Schulen entgegenzuwirken, wurde im Jahr 2007 im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) ein nationaler Strategieplan zur Gewaltprävention mit dem Titel „Gemeinsam gegen Gewalt“ ausgearbeitet (Spiel & Strohmeier, 2007). Das *WiSK Klassenprojekt* (Wiener soziales Kompetenztraining) zur Förderung von sozialer und interkultureller Kompetenz in der Sekundarstufe 1, welches am Institut für

Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien von den Bildungspsychologinnen Mag. Dr. Moira Atria, Mag. Dr. Dagmar Strohmeier und Univ.-Prof. Dr. Dr. Christiane Spiel entwickelt wurde (WiSK Team, 2009a), ist bereits eine vom Bundesministerium geförderte Maßnahme zur Gewaltprävention. Das WiSK Programm wurde bereits an einigen Schulen evaluiert und seine positive Wirksamkeit konnte bestätigt werden (Atria & Spiel, 2007; Gollwitzer, 2005, Gollwitzer, Eisenbach, Atria, Strohmeier & Banse, 2006).

In den letzten Jahren wurde nicht nur die bereits erwähnte Forschung zum Thema Gewalt in Schulen und mögliche Wege zur Prävention forcierte, sondern die positiven Wirkungen der Mensch-Tier-Beziehung und der tiergestützten Interventionen traten ebenso in den Mittelpunkt der Wissenschaft. Da bereits einige Studien die positiven Effekte von Tieren, insbesondere von Hunden, auf den Menschen beschreiben, soll im Rahmen dieser Arbeit das bestehende WiSK Klassenprojekt durch eine ausgebildete Therapiehündin unterstützt und modifiziert werden. Bisherige Studien, die sich mit den Auswirkungen von Tieren auf soziale Kompetenzen beschäftigten, wurden mit anderen Präventionsprogrammen und vor allem mit einer jüngeren bzw. älteren Stichprobe durchgeführt. Von positiven Effekten auf das Einfühlungsvermögen wird jedoch einheitlich berichtet, und dies ist ein wichtiger Faktor bei der Förderung von sozial kompetenten Verhaltensweisen.

Durch einen Erfahrungsbericht des Kinder- und Schulpsychologen Krowatschek (2007, S. 9-10), welcher das Buch „Kinder brauchen Tiere“ schrieb, soll dies verdeutlicht werden:

...So liefen eines Tages eine Gruppe von sechs achtjährigen Jungen mit meiner Hündin Fly über den Strand. Ich beobachtete sie von der Düne aus – ohne von ihnen gesehen zu werden, weil ich überprüfen wollte, wie sie den Hund behandelten. Sie „jagten“ mit ihr Möwen, eines der Lieblingsspiele von Fly. Die Hündin pirschte sich vorsichtig an. Sie lag ganz flach auf den Sand gepresst und kroch langsam nach vorn. Hinter ihr robbten sechs Jungen durch den Sand, den Kopf nach unten gedrückt, und näherten sich lautlos einer Möwe. Kurz vor dem Ziel sprang der Hund zusammen mit den Jungen auf und alle rasten die letzten Meter auf den Vogel zu. Dieser erhob sich elegant in aller Ruhe vom Boden und flog in einem Bogen davon. Fly blickte hinterher und saß enttäuscht im Sand. Die Jungen rückten neben sie, legten ihr den Arm um die

Schulter, als wollten sie die Hündin trösten. So verharrten sie eine Weile und dann entschied Fly, die nächste Möwe ins Visier zu nehmen. Ich weiß nicht mehr, wie viele Versuche sie unternahmen. Sie haben nie eine Möwe gefangen, aber sie gaben nicht auf. Voller Freude wälzten sie sich im Sand, schmiedeten Pläne, lachten, mochten einander und waren glücklich.

Tiere sind sehr wichtig für Kinder. Sie unterstützen die soziale und emotionale Entwicklung und fördern die Verantwortungsübernahme und den Erwerb von sozialer Kompetenz. Natürlich eignen sich nicht alle Tiere in gleicher Weise. Hunde zeichnen sich hierfür besonders aus (Krowatschek, 2007).

Das Ziel dieser Arbeit ist es daher die positive Wirksamkeit des bereits bestehenden WiSK Klassenprojekts durch das Beisein einer Therapiehündin noch zusätzlich zu verstärken. Das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ wird im Rahmen dieser Diplomarbeit wissenschaftlich begleitet und evaluiert, um einen weiteren Baustein im Forschungsbereich der tiergestützten Interventionen zu liefern.

Im **theoretischen Teil** dieser Arbeit wird im ersten Kapitel ein Überblick über Bullying im schulischen Kontext gegeben. Einzelne Begriffe in diesem Zusammenhang werden definiert, auf Formen der Aggression und Folgen dieses Verhaltens wird eingegangen und Fakten aus aktuellen österreichischen Studien werden vorgestellt.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit bezieht sich auf das Thema „*tiergestützte Interventionen* bzw. *tiergestützte Pädagogik*“ und die Wirksamkeit eines Hundes der im Bereich der Gewaltprävention in Schulen zum Einsatz kommt. Einen besonderen Stellenwert haben hier die positiven Auswirkungen des Hundes, auf das Einfühlungsvermögen, die Reduktion aggressiven Verhaltens und die Verbesserung des Klassenklimas. Um die Hintergründe der tiergestützten Interventionen zu verstehen, wird im zweiten Kapitel auf die Tier-Mensch-Beziehung, die Entwicklung der tiergestützten Interventionen, die positiven Wirkfaktoren von Tieren auf den Menschen und die Voraussetzungen für den Einsatz, eingegangen.

Im dritten Kapitel des theoretischen Teils wird das ursprüngliche WiSK Klassenprojekt beschrieben. Theoretische Grundlagen werden ebenso erklärt wie die Grundprinzipien und Interventionsziele. Weiters wird auf den Aufbau und Ablauf des

Klassenprojekts eingegangen und bisherige Evaluationsergebnisse werden kurz erläutert.

Im darauf folgenden vierten Kapitel werden die wissenschaftlichen Hintergründe und der Ablauf des modifizierten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ beschrieben. Es wird über speziellen Auswirkungen eines Hundes im Klassenzimmer berichtet.

Im **empirischen Teil** werden zunächst Zielsetzung und Fragestellungen definiert. Anschließend wird die summative Evaluationsstudie des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ vorgestellt, welche im Zeitraum von Februar 2009 bis Juni 2009 durchgeführt worden ist. Es soll ein Einblick sowohl in die praktische Durchführung des Trainingsprogramms, als auch in evaluationsbezogene Überlegungen gegeben werden. Das Design und die Erhebungsinstrumente werden ausführlich beschrieben. Schließlich werden die Ergebnisse der Studie präsentiert und diskutiert.

Um einen Gesamtüberblick zu ermöglichen, endet diese Arbeit mit einer Zusammenfassung.

THEORETISCHER TEIL

1 BULLYING IM SCHULISCHEN KONTEXT

Im ersten Kapitel werden einige wichtige Begriffe, die im Zusammenhang mit dem Thema Bullying immer wieder erwähnt werden, definiert. Weiters werden verschiedene Formen der Aggression vorgestellt und abschließend Fakten der aktuellen Situation in österreichischen Schulen angeführt. Abgeschlossen wird dieses Kapitel durch eine Zusammenfassung.

1.1 BEGRIFFSDEFINITION

Im täglichen Sprachgebrauch werden die Begriffe *Gewalt*, *Aggression*, *Bullying* und *Mobbing* synonym verwendet. Aber auch im Bereich der Wissenschaft besteht keine Einigkeit bezüglich dieser Begriffe. Bei genauerer Auseinandersetzung mit dem Thema sind unzählige Definitionen zu finden. Überschneidungen bzw. Unterschiede zwischen diesen Begriffen werden daher in diesem Kapitel dargelegt.

Generell umfassen die Begriffe Gewalt und Aggression eine Fülle normabweichender Verhaltensweisen, „die eine andere Person oder Personengruppe schädigen bzw. mit dem Ziel ausgeübt werden, einer anderen Person oder Personengruppe zu schaden“ (Mummendey, Bornewasser, Löscher, Linneweber, 1982; Löscher, Mummendey, Linneweber, Bornewasser, 1984; zitiert nach Strohmeier, 2007a, S. 783).

Neubauer (1999, zitiert nach Finze, 2007) meint, dass die Begriffe Aggression und Gewalt nicht austauschbar zu verwenden sind. Unter dem Begriff Gewalt ist vielmehr körperliche Aggression zu verstehen, die von einem Menschen mittels physischer Stärke ausgeübt wird (1999, zitiert nach Finze, 2007). Dem widerspricht Nolting (2007), indem er davon ausgeht, dass sich Gewalt auf schwerwiegende Formen aggressiven Verhaltens bezieht und meistens in körperlicher Form in Erscheinung tritt. Gewalt wird demnach als Steigerungsform der Aggression gesehen (Scheithauer, 2003). In neueren Ansätzen wird Gewalt als Oberbegriff mit weiteren Spezifizierungen bezeichnet, und dies scheint aufgrund der Vielfalt an Definitionen auch angebracht (Martin und Martin, zitiert nach Finze, 2007).

Eine sehr umfangreiche Gewaltdefinition erschien 2002 im Weltbericht Gewalt und Gesundheit. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert Gewalt demnach folgendermaßen:

Gewalt ist der tatsächliche oder angedrohte absichtliche Gebrauch von physischer oder psychologischer Kraft oder Macht, die gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft gerichtet ist und die tatsächlich oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, physischen Schäden, Fehlentwicklungen oder Deprivation führt¹ (2002, Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano, S. 5).

Selg, Meers & Berg (1997, zitiert Scheithauer, Hayer, Petermann, 2003) definieren den Gewaltbegriff als ein Verhalten, das zum Ziel hat, eine andere Person oder Personengruppe zu schädigen und merken zusätzlich an, dass Gewalt auch mit körperlicher oder psychischer Macht einhergeht. Eine körperlich oder sozial stärkere Person bedroht oder schädigt somit eine körperlich oder sozial schwächere Person (Scheithauer et al., 2003).

Aggressive Verhaltensweisen werden laut Mummendey Bornewasser, Löschper und Linneweber (1982) durch die Intention, die Schädigung und die Normabweichung charakterisiert. Intentionales Handeln bedeutet nach Scheithauer, Hayer und Petermann (2003) ein Handeln mit direktem Vorsatz. Unter dem Begriff Schädigung verstehen sie beschädigen, verletzen, zerstören, vernichten oder Schmerzen zufügen, wobei sich dies sowohl auf Personen, unter anderem die eigene Person (z.B. Autoaggression), als auch auf Gegenstände (z.B. Vandalismus) beziehen kann (Scheithauer et al., 2003). Aggressives Verhalten liegt somit dann vor, wenn eine Täterin/ein Täter oder eine Gruppe einem Opfer absichtlich Schaden zufügen will und das Opfer dieses Verhalten auch tatsächlich als aggressiv einstuft (Scheithauer, 2003; Strohmeier, 2007a).

¹ Violence is the intentional use of physical and psychological force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community that either results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, mal-development or deprivation (2002, Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano, S. 5).

Daraus ergibt sich, dass eine klare Abgrenzung zwischen aggressiven und nicht aggressiven Verhaltensweisen schwierig ist, da die Zuschreibung, ob eine Person als aggressiv bezeichnet wird oder nicht, einerseits von gesellschaftlichen Normen abhängig ist (Mummendey et al., 1982; Otten 2002), und andererseits auf Prozessen individueller Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung (Strohmeier, 2007a; Strohmeier & Spiel 2009) basiert.

So gilt beispielsweise ein Fausthieb ins Gesicht unter gewissen Rahmenbedingungen als legitim (z.B. bei einem Boxkampf) und unter anderen Rahmenbedingungen als unerwünscht bzw. von der Norm abweichend (z.B. auf dem Schulhof; Scheithauer & Hayer, 2007). „Aggressives Verhalten stellt demnach bis zu einem gewissen Grad ein Beurteilungsprädikat dar, das nicht unwesentlich vom Bezugssystem der Beurteiler sowie den situativen wie normativen Gegebenheiten abhängt“ (Scheithauer, 2003; Scheithauer et al., 2003; zitiert nach Scheithauer & Hayer, 2007, S. 17).

Werden aggressive Verhaltensweisen wiederholt, über einen längeren Zeitraum von einem oder mehreren Schülerinnen/Schülern ausgeführt und besteht zwischen der Täterin/dem Täter („Bully“) oder der Täterinnengruppe/der Tätergruppe („Bullies“) und dem Opfer („Victim“) ein Machtungleichgewicht, spricht Olweus (1996) von Bullying.² Die Überlegenheit der Täterin/des Täters basiert auf physischer Kraft, verbalen bzw. sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten oder dem zugeschriebenen Status in der Gruppe der Gleichaltrigen (*Peer-Gruppe*; Scheithauer, et al., 2003).

Im Zusammenhang mit dem Begriff Bullying werden in wissenschaftlichen Berichten aber nicht nur die Begriffe Aggression und Gewalt genannt, sondern auch das vielfach synonym verwendete Wort Mobbing. Der Begriff Bullying kommt aus dem angloeuropäischen Sprachraum (Schäfer, 2008) und wird speziell im schulischen Kontext verwendet (Orpinas & Horne, 2006). Bully bedeutet brutaler Kerl (Hayer & Scheithauer, 2008). Im nordeuropäischen Sprachraum wird eher der Begriff „Mobb(n)ing“ verwendet (Schäfer, 2008), wobei viele Wissenschaftler diese Bezeichnung eher der Arbeits- und Organisationspsychologie zuschreiben und damit dauerhafte und zielgerichtete Belästigungen von Erwachsenen an ihrem Arbeitsplatz

² A student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students (Olweus, 1986; 1991, zitiert nach Olweus, 1996, S. 9)

meinen (Scheithauer et al. 2003). Der Wortstamm „Mob“ (= Pöbel, Gruppe; Scheithauer et al. 2003) impliziert das Vorgehen einer Gruppe von Täterinnen/Tätern (Hayer & Scheithauer, 2008). Damit lässt sich dieser Begriff durch ein weiteres Merkmal von dem Wort Bullying abgrenzen, denn Bullying ist so definiert, dass es sowohl eine Täterin/einen Täter als auch eine Gruppe von Täterinnen/Tätern geben kann (Hayer & Scheithauer, 2008).

Bullying tritt meistens in einer relativ stabilen Gruppe (z.B. einer Schulklasse) zwischen einander bekannten Personen auf (Scheithauer et al., 2003; Strohmeier & Spiel, 2009). Daraus ist zu schließen, dass Bullying ein Gruppenphänomen ist (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman und Kaukiainen, 1996; Scheithauer et al., 2003; Strohmeier, 2007a). Das heißt, laut „*participant role approach*“ (Salmivalli et al., 1996) ist der soziale Kontext aggressiven Verhaltens in der Schule die Gruppe der Gleichaltrigen. Nicht nur die Täterin/der Täter bzw. eine Gruppe und das Opfer sind an der Eskalation aggressiver Interaktionen beteiligt, sondern alle Schülerinnen und Schüler einer Schulklasse. Jede und jeder hat eine bestimmte Rolle. Opfer haben in Folge dessen nur sehr begrenzte Möglichkeiten, sich ihrer Opferrolle, der Viktimisierung, zu entziehen (Scheithauer et. al., 2003; Strohmeier & Spiel, 2009). Nähere Ausführungen zum „*participant role approach*“ sind im Kapitel 3.1 nachzulesen.

Bullying unterscheidet sich aber nicht nur von der Bezeichnung Mobbing, sondern auch von so genannten *Kampf-* und *Tobspielen* („*Rough-and tumble-Play*“) und von Necken in Form von freundschaftlich gemeinten Hänseleien („*tresing*“) (Hayer & Scheithauer, 2008). Kampf- und Tobspiele werden von in etwa gleich starken Kindern gespielt und lassen sich insofern vom Begriff Bullying abgrenzen, auch wenn diese Unterschiede für Beobachterinnen/Beobachter nicht immer leicht zu erkennen sind (Strohmeier & Spiel, 2009). Darüber hinaus haben Kampf- und Tobspiele sozialisatorische Bedeutung (Oswald, 1997, 1999; Pellegrini, 1995), da der Umgang mit Grenzen zwischen Spaß und Eskalationen spielerisch geübt wird.

Zusammenfassend weist Bullying somit große Überschneidungen zum Aggressions- bzw. Gewaltbegriff auf (Scheithauer et al., 2003). In vielen wissenschaftlichen Berichten wird Bullying als eine spezielle Form der Aggression bezeichnet (Scheithauer et al., 2003; Strohmeier, Atria & Spiel, 2007), da eine Intention verfolgt wird, eine Schädigungsabsicht besteht und das Verhalten von der Norm abweicht

(Mummendey et al., 1982). Überschneidungen zum Gewaltbegriff, insbesondere zur schulischen Gewalt ergeben sich aufgrund des asymmetrischen Kräfte- bzw. Machtverhältnisses zwischen den Beteiligten (Selg et al., 1997; zitiert Scheithauer, et al. 2003). Bullying beschreibt jedoch auch Phänomene, die darüber hinausgehen, wie die wiederholte Ausführung von Handlungen durch eine oder mehrere Personen über einen längeren Zeitraum (Scheithauer et al., 2003).

Aufgrund der Überschneidungen der Begriffe Aggression und Gewalt mit dem Begriff Bullying werden diese Bezeichnungen in dieser Arbeit synonym verwendet. Bei der Auseinandersetzung mit den Erscheinungsformen wird jedoch Bullying vor allem mit aggressiven Verhaltensweisen in Bezug gesetzt. Die Bezeichnungen Bullying und Mobbing werden in dieser Arbeit ebenfalls synonym verwendet, da der Begriff Mobbing im deutschsprachigen Raum bekannter ist und sich deutschsprachige Bezeichnungen (z.B. schikanieren, stänkern, sekkieren) nicht durchgesetzt haben (Scheithauer et al., 2003). Beide Bezeichnungen beziehen sich jedoch in diesem Fall auf das Verhalten von Schülerinnen und Schülern im schulischen Kontext.

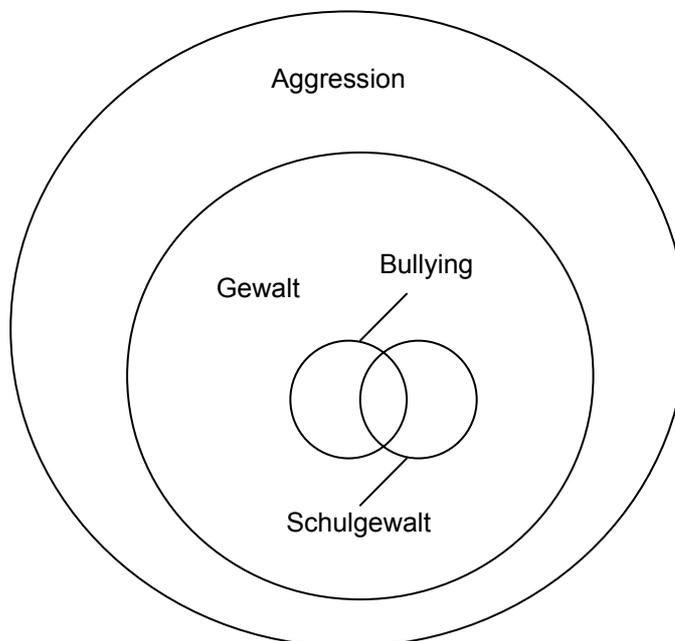


Abbildung 2: Zusammenhänge zwischen Aggression, Gewalt, Schulgewalt und Bullying (Scheithauer, Hayer, Petermann, 2003, S. 19)

1.2 FORMEN AGGRESSIVEN VERHALTENS

In diesem Abschnitt wird auf die verschiedenen Formen aggressiven Verhaltens eingegangen. Diese Einteilung kann für Bullying ebenfalls übernommen werden, wenn die Verhaltensweisen wiederholt und über einen längeren Zeitraum stattfinden und sich auf ein bestimmtes Opfer beziehen.

Generell sind die Erscheinungsformen aggressiven Verhaltens vielfältig, daher lassen sich unterschiedliche systematische Ordnungen in der Literatur finden.

Nach White (1983; zitiert nach Scheithauer, 2003) umfasst Aggression spezifische Verhaltensweisen (z.B. jemanden schlagen), denen bestimmte Einstellungen oder Absichten (z.B. Feindseligkeit) und Emotionen (z.B. Ärger, Angst) zugrunde liegen. Viele Klassifikationsschemata orientieren sich auch an *äußerlich-formalen* und *inhaltlich-motivationalen* Aspekten (z.B. *reaktive* vs. *proaktive* Aggression) (vgl. Nolting, 2000; Selg et al., 1997; zitiert nach Scheithauer & Hayer, 2007). Äußerlich-formale Einteilungsversuche akzentuieren das zu beobachtende Verhalten, und es wird unterschieden zwischen *physischen* (z.B. treten, schlagen, stoßen), *verbalen* (z.B. beschimpfen, verspotten, beleidigen) und *relationalen, indirekten* bzw. *sozialen* (z.B. ignorieren, ausgrenzen, Gerüchte verbreiten, lästern) Formen der Aggression (Scheithauer & Bull, 2008; Scheithauer & Hayer, 2007). Zusätzlich zu dieser Abgrenzung führt Scheithauer (2003) noch ein übergeordnetes Rahmenkonzept ein, indem er zwischen *proto-* und *unprototypischen* Ausdrucksformen der Aggression differenziert. Physische Übergriffe zählen vornehmlich zu den prototypischen (Prototyp = Urbild, Muster, Inbegriff) Aggressionsformen und wurden bisher am häufigsten untersucht. Relationale (beziehungsbezogene), indirekte oder soziale Aggression wird hingegen den unprototypischen Ausdrucksformen zugeschrieben (Scheithauer et al., 2003). Diese drei Ausdrucksformen weisen einerseits eigenständige Merkmale auf und andererseits steht im Vordergrund jeder dieser Formen „die direkte oder indirekte Schädigung einer Person über ihre soziale Beziehungsgruppe, beispielsweise mit Hilfe von sozialer Manipulation, Verleumdung, systematischer Ausgrenzung oder durch das Streuen von Gerüchten“ (Scheithauer & Hayer, 2007, S.17). Crick und Grotpeter (1995) beschreiben relationale Aggression als eine indirekte Verhaltensweise, durch die das Opfer geschädigt wird,

beispielsweise durch das manipulative Zerstören der Beziehungen zu Gleichaltrigen bzw. der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe.

Orpinas und Horne (2006) unterscheiden weiters zwischen *offenen* („*overt aggression*“) und *verdeckten* („*covert aggression*“) Aggressionen. Zu den offenen Aggressionen werden direkte physische (z.B. schlagen, treten, an den Haaren ziehen) und verbale (z.B. beschimpfen) Verhaltensformen gezählt und verdeckte Aggressionen sind indirekte, beispielsweise relational (z.B. jemanden aus einer Gruppe ausschließen; Orpinas & Horne, 2006). Werners und Hills (2005) Definitionen gehen mit jenen von Orpinas und Horne konform, offene Aggression umfasse körperliche Schädigungen des Opfers durch Schlagen, Treten, Beißen und Stoßen als auch verbale Attacken wie Beleidigungen, rassistische Äußerungen und andere herabsetzende Bemerkungen. Strohmeier (2007a, S. 783) unterscheidet in ihren Berichten ebenso zwischen direkt beobachtbaren (z.B. offene körperliche oder verbale Angriffe) und verdeckt ablaufenden (z.B. Ächtung und soziale Ausgrenzung; Manipulation oder Zerstörung von Beziehungen) Verhaltensweisen. Laut Olweus (1996) können negative Handlungen verbal (z.B. drohen, verspotten, hänseln, beschimpfen), physisch (z.B. treten, schlagen, stoßen) oder nonverbal (z.B. Grimassen ziehen, jemanden ausschließen) sein. Einen Überblick über diese Vielfalt von Definitionen soll durch Abbildung 3 ermöglicht werden.

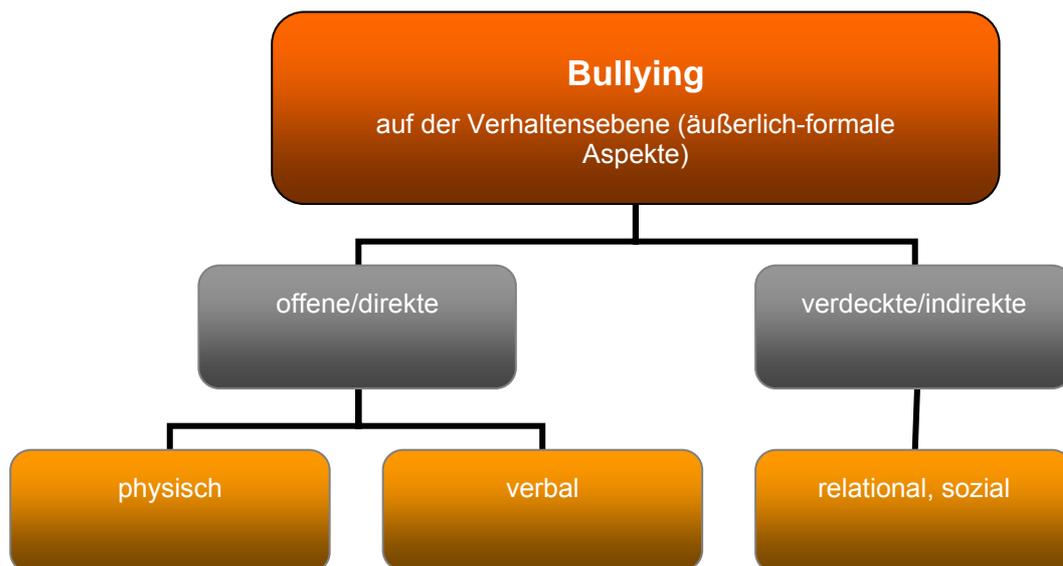


Abbildung 3: Erscheinungsformen von Bullying

Da aggressive Verhaltensweisen, wie bereits erwähnt nicht nur durch äußerlich-formale, sondern auch durch inhaltlich-motivationale Aspekte klassifiziert werden kann, wird nun auch auf diesen noch nicht beschriebenen Aspekt eingegangen.

Inhaltlich-motivationale Aspekte lassen sich in proaktive und reaktive Aggressivität unterteilen. Handelt es sich um ein geplantes und absichtliches Verhalten, das heißt, die Täterin oder der Täter möchte ein bestimmtes Ziel erreichen (z.B. Macht über ein Opfer haben, Ansehen und Anerkennung durch die Peer-Gruppe erlangen), wird dies laut Strohmeier, Atria und Spiel (2008) als proaktive Aggressivität bezeichnet. Charakteristisch für diese Form der Aggression ist, dass die Täterin/der Täter von positiven Gefühlen begleitet wird, da es ihr/ihm beispielsweise Spaß macht, das Opfer leiden zu sehen (Strohmeier et al., 2008). Von reaktiver Aggressivität wird hingegen gesprochen, wenn eine Person impulsive Verhaltensweisen zeigt, die aufgrund einer wahrgenommenen Provokation, Bedrohung oder Frustration ausgeführt werden (Strohmeier und Spiel, 2008). Die Person unterstellt anderen Personen in uneindeutigen sozialen Situationen feindliche Absichten (Strohmeier et al., 2008). Dieses Verhalten wird von negativen Gefühlen, wie Ärger und Wut, begleitet, und die Gründe für diese inadäquaten Reaktionen werden Defiziten in der Informationsverarbeitung und in der Emotionsregulationsfähigkeit zugeschrieben (Strohmeier et al., 2008). Genaueres zur Informationsverarbeitung ist in Kapitel 3.1 nachzulesen.

1.3 FOLGEN VON BULLYING

„Die negativen Folgen des Bullyings sind massiv und vielfältig und umfassen sowohl psychische als auch körperliche Symptome“ (vgl. Ma, Stewin & Mah, 2001; Storch & Ledley, 2005, zitiert nach Hayer & Scheithauer, 2008, S. 41).

Schülerinnen und Schüler, die in einem Umfeld aufwachsen, das nichts gegen aggressives Verhalten unternimmt (Strohmeier & Spiel, 2009), zeigen vielfach internalisierende Auffälligkeiten wie ein niedriges Selbstwertgefühl, Zurückgezogenheit, Anzeichen von Depressivität und (soziale) Ängstlichkeit (Hayer & Scheithauer, 2008). Darüber hinaus sind die Opfer weniger motiviert, haben schlechtere Noten und gehen nicht gerne in die Schule (Roland & Galloway, 2002). Im Umkehrschluss wirkt sich somit die Unterbindung aggressiven Verhaltens bzw. die Schaffung eines positiven Umfelds durch Gewaltprävention auch positiv auf die

Motivation und die Leistung aus (Strohmeier & Spiel, 2009). Wird jedoch nichts gegen dieses negative Umfeld getan, leiden die Opfer zum Teil auch unter psychosomatischen Beschwerden wie beispielsweise Kopf- oder Bauchschmerzen und Essstörungen (Scheithauer & Bull, 2008; Scheithauer et al., 2003). In den schlimmsten Fällen entstehen Suizidgedanken und in weiterer Folge Suizidhandlungen (Hayer & Scheithauer, 2008).

Ein erhöhtes Risiko für ungünstige Entwicklungsverläufe weist aber auch die Gruppe der Täterinnen und Täter auf (Hayer & Scheithauer, 2008; Strohmeier & Spiel, 2009). Täterinnen und Täter zeigen überdurchschnittlich häufig antisoziales Verhalten wie Alkohol- und Drogenkonsum und Delinquenz (Strohmeier & Spiel, 2009). Darüber hinaus berichten Strohmeier und Spiel (2009) von internationalen Studien, die zeigen, dass sich unbehandeltes aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen im Erwachsenenalter fortsetzt.

Nachteile eines Umfelds, in dem nichts gegen Gewalt unternommen wird, ergeben sich aber auch für die nicht aktiv beteiligten Schülerinnen und Schüler, da sie auch als Erwachsene kaum Zivilcourage zeigen werden (Strohmeier & Spiel, 2009).

In Anbetracht diesen Umstand ganzheitlich, ist Gewalt und Aggression nicht nur ein Problem der Schülerinnen und Schüler bzw. der Schule es ist auch ein Problem unserer Gesellschaft (Strohmeier & Spiel, 2009). Laut Strohmeier und Spiel (2009) ist das Erlernen von Konfliktlösungsstrategien und von *sozial kompetentem* Verhalten (eine Definition sozial kompetenter Verhaltensweisen ist in Kapitel 3 nachzulesen) im schulischen Kontext daher eine zentrale Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben in der Gesellschaft.

1.4 BULLYING IN ÖSTERREICHISCHEN SCHULEN

In diesem Unterpunkt wird die Situation in Österreich im Hinblick auf Gewalt und Aggression im schulischen Kontext beleuchtet. Diesbezüglich wird die Häufigkeit von aggressiven Attacken bzw. Bullying erörtert und auf Geschlechts- und Altersunterschiede eingegangen. Darüber hinaus werden multikulturelle Unterschiede und schultypische bzw. klassenspezifische Differenzen angesprochen.

Generell nimmt seit einigen Jahren die weltweite Forschung zum Thema Aggression und Gewalt zwischen Schülerinnen und Schülern zu. Die internationale Kinder- und Jugendgesundheitsstudie („Health Behaviour in School-aged Children“ HBSC, 2000) in Zusammenarbeit mit der Weltgesundheitsorganisation (WHO), an der 35 Länder teilnahmen, zeigte beispielsweise, in welchen Ländern die Prävalenzraten für Bullying besonders hoch sind (Craig & Harel, 2004). An der Studie nahmen insgesamt 163.000 Schülerinnen und Schüler im Alter von 11, 13, und 15 Jahren teil, und es konnten große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern festgestellt werden (Craig & Harel, 2004). Die zweithöchsten Prävalenzraten für Mobbing wurden diesbezüglich bei der Gruppe der österreichischen 13- und 15-Jährigen ermittelt (Craig & Harel, 2004). „Die Prävalenz gibt an, wie verbreitet ein Sachverhalt in einer Zielpopulation ist [...]“ (Bortz & Döring, 2002). Dies machte deutlich, wie dramatisch die Situation in Österreich ist (Strohmeier & Spiel, 2009).

Untersuchungen von Atria und Spiel (2003) an österreichischen Schulen ergaben, dass in etwa ein Viertel der Schülerinnen/Schüler mindestens einmal in der Woche als Täterinnen/Täter oder Opfer in verbale Konflikte verwickelt ist. Der Anteil physischer Auseinandersetzungen liegt bei 10% (Atria & Spiel, 2003). Generell treten verbale Attacken laut österreichischen und internationalen Studien (Atria, Strohmeier & Spiel, 2005) zwischen Schülerinnen bzw. Schüler häufiger auf, als physische Angriffe und soziale Ausgrenzung.

Weitere Befunde dazu liefert eine Studie von Atria, Strohmeier & Spiel (2007), bei der Daten aus mehreren Studien analysiert wurden. Insgesamt bestand die Stichprobe aus 1910 Schülerinnen und Schülern österreichischer Schulen der vierten bis neunten Schulstufe (Atria et al., 2007). Einige aufschlussreiche Ergebnisse dieser Untersuchung, die sich auf die Täterinnen-/Täterprävalenz und die Opferprävalenz bezieht, sind der Tabelle 1 zu entnehmen. Die Prävalenz bezieht sich auf die Verbreitung eines Sachverhalts in einer Zielgruppe (Bortz & Döring, 2002). Die Daten zeigen, dass in etwa zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler der 6., 7. und 9. Schulstufe ihre Klassenkolleginnen/Kollegen mobben (Atria et al., 2007).

Tabelle 2 weist auf Unterschiede zwischen verbalem und körperlichem Mobbing hin und verdeutlicht, dass etwa zwanzig Prozent der Schülerinnen und Schüler der 4., 8. und 9. Schulstufe angeben, in den letzten Monaten Opfer von verbalen Attacken

geworden zu sein und fünf bis acht Prozent fühlen sich als Opfer körperlicher Attacken (Atria et al., 2007).

Tabelle 1: Prävalenz Mobbing (entnommen von Atria et al., 2007, S. 383)

	6. Schulstufe	7. Schulstufe	9. Schulstufe
Täterinnenprävalenz/ Täterprävalenz	9.60%	10.30%	9.20%
Opferprävalenz	11.70%	7.30%	2.60%

Tabelle 2: Prävalenzen von aggressivem Verhalten (entnommen von Atria, et al., 2007; Herr, 2005; zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009, S. 271)

	4. Schulstufe	8. Schulstufe	9. Schulstufe
Verbale Attacken (Opferprävalenz)	17.40%	19.20%	18.7%
Körperliche Attacken (Opferprävalenz)	8.20%	5.40%	8.9%

Bei weiteren Untersuchungen von Atria & Spiel (2003, zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009) wurden ebenfalls Altersunterschiede festgestellt, denn bei Streitereien mit Mitschülerinnen/Mitschülern werden Schülerinnen und Schüler im Alter von sechs oder acht Jahren deutlich seltener verletzt als Zwölfjährige.

Darüber hinaus konnten Geschlechtsunterschiede erkannt werden. Bei Jungen konnten physische Aggressionsformen häufiger beobachtet werden als bei Mädchen. (Strohmeier, 2007a). Mädchen hingegen bevorzugten eher subtilere Mittel (z.B. Gerüchte verbreiten, jemanden sozial ausschließen, Beziehungen absichtlich zerstören), um ihren Opfern zu schaden (Strohmeier, 2007a).

Bei weiteren Untersuchungen in multikulturellen Schulklassen (Strohmeier, 2001; Strohmeier & Spiel, 2003) zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler mit deutscher Muttersprache häufiger aktiv und passiv in gewalttätigen Auseinandersetzungen verwickelt sind als Schülerinnen und Schüler sonstiger Muttersprache.

Gasteiger-Klicpera & Klicpera (1997, zitiert nach Strohmeier, 2007a) weisen weiters auf Schultypenunterschiede hin, wonach Gewalt und Aggression in Hauptschulen häufiger vorkommt als in allgemein bildenden höheren Schulen. Unterschiede gibt es aber nicht nur zwischen den Schultypen, sondern auch zwischen den einzelnen Klassen (Strohmeier und Spiel, 2005, 2007; zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009).

Laut Strohmeier und Spiel (2009) besteht daher unterschiedlicher Bedarf an Präventionsprogrammen in den einzelnen Klassen und abhängig von der Einschätzung der Gewaltsituation durch die Schülerinnen und Schüler sollte das Programm daher adaptiv gestaltet werden.

1.5 ZUSAMMENFASSUNG

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Bullying eine spezifische Form aggressiven, gewalttätigen Verhaltens darstellt (Scheithauer, 2003), denn es gibt Überschneidungen sowohl zum aggressiven (z.B. Schadenszufügung, körperliche Übergriffe) als auch gewalttätigen (Ungleichgewicht in der Stärke) Verhalten (Scheithauer, 2003). Da Bullying aber auch wiederholt und über einen längeren Zeitraum hinweg zwischen einer Täterin/einem Täter oder einer Gruppe und einem Opfer stattfindet (Olweus, 1996), wird es durch Merkmale beschrieben, die über den Gewalt- und Aggressionsbegriff hinausgehen (Scheithauer, 2003). Im deutschsprachigen Raum wird statt dem Wort Bullying aufgrund des Bekanntheitsgrades eher das Wort Mobbing verwendet, auch wenn dieser Begriff eher aus der Arbeits- und Organisationspsychologie stammt. Aufgrund der dargestellten Überschneidungen bzw. des Bekanntheitsgrades werden die vorgestellten Begriffe in dieser Arbeit synonym verwendet.

Aggressive, gewalttätige Verhaltensweisen bzw. Bullying können direkt beobachtbar (z.B. offene körperliche und verbale Angriffe) oder verdeckt ablaufend stattfinden (z.B. Ächtung, soziale Ausgrenzung, Manipulation, Zerstörung von Beziehungen) (Strohmeier, 2007a). Bullying ist ein Gruppenphänomen (Salmivalli et al., 1996; Scheithauer, Hayer, Petermann, 2003; Strohmeier, 2007), denn jede Schülerin/jeder Schüler ist in einer gewissen Weise an einer Eskalation oder Deeskalation beteiligt und hat eine bestimmte Rolle („participant role approach“) (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996). Wird dies berücksichtigt, ist es nicht verwunderlich, dass Bullying somit negative Folgen für alle Schülerinnen und Schüler

haben kann. Internationale und österreichische Studien zeigen, wie dramatisch die Lage ist. Im internationalen Vergleich weist Österreich eine besonders hohe Mobbingrate auf (Strohmeier & Spiel, 2009).

Deshalb ist es wichtig, dieser Problematik bestmöglich *präventiv* mit adaptiv gestalteten Programmen entgegenzuwirken. Unter dem Begriff „Prävention“ sind laut Strohmeier und Spiel (2009) alle Maßnahmen zur Sicherung der körperlichen und psychosozialen Gesundheit zu verstehen. Gewaltprävention ist somit nicht nur Aufgabe der Schulen, sondern der Gesellschaft, denn jedes Kind, jede/jeder Jugendliche, jeder Mensch hat das Recht, sich sicher zu fühlen (Alsaker, 2007) und in einer gewaltfreien Umwelt aufzuwachsen.

2 TIERGESTÜTZTE INTERVENTIONEN

Um dem Anrecht auf eine gewaltfreie Umwelt, insbesondere auf eine gewaltfreie Schulen etwas näher zu kommen, werden derzeit laufend neue Gewaltpräventionsprogramme entwickelt. So auch das WiSK Programm, das bereits mehrfach evaluiert wurde und positive Wirkung zeigte (Strohmeier & Spiel, 2009). Die zunehmende Forschung im Bereich der Mensch-Tier-Beziehung weist aber auch darauf hin, dass sich Tiere, insbesondere Hunde, positiv auf das Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen auswirken. Da das im Kapitel 3 angeführte Gewaltpräventionsprogramm WiSK im Zuge dieser Arbeit durch eine ausgebildete Therapiehündin unterstützt werden soll, dient dieses Kapitel zum besseren Verständnis des vierten Kapitels. Denn dort werden die Grundlagen für den Einsatz einer Therapiehündin zur zusätzlichen Verbesserung des ursprünglichen WiSK Klassenprojekts angeführt. In Kapitel 2 wird deshalb die Mensch-Tier-Beziehung überblicksmäßig behandelt und die Entwicklung der tiergestützten Interventionen erläutert. Zusätzlich werden Begriffe des Forschungsbereiches, die in dieser Arbeit zur Anwendung kommen, definiert. Weiters wird die Wirkung von Tieren auf den Menschen im Groben beschrieben. Im Anschluss daran wird auf die Voraussetzungen für den Einsatz eines Therapiehundes in einer sozialen Einrichtung (z.B. Schule) eingegangen und das Kapitel endet mit einer Zusammenfassung.

2.1 DIE MENSCH-TIER-BEZIEHUNG

„Die Beziehung zwischen Mensch und Tier ist so alt wie die Menschheit selbst“ (Frömming, 2006, S. 4). Archäologische Befunde zeigen, dass der Mensch das Tier schon sehr früh zum Gefährten machte (Breuer, 2008), „sei es als Nahrungs- und Kleidungslieferant, Nutz- und Lastentier, als Hüter des Hauses, als Wärmequelle und schließlich in den verschiedensten Kulturen als religiös und mythisch verehrtes Wesen“ (Frömming, 2006, S. 4). Im Laufe der Jahrhunderte hat sich die Beziehung zwischen Mensch und Tier immer wieder stark verändert (Frömming, 2006). Ein besonders großer Wandel in der Beziehung ergab sich durch den Beginn der Domestikation vieler Tierarten (Breuer, 2008). Domestizierte Hunde gibt es seit ungefähr 12000 Jahren (Poduschka, 1983). Domestikation wird laut Duden als die Zähmung und Züchtung von Tieren definiert (Duden, 2004).

Besonders Hunde waren bzw. sind mittlerweile in vielen Bereichen im Einsatz und unterstützen ihre menschlichen Begleiterinnen und Begleiter. Laut Kotrschal, Bromundt und Föger (2004, S. 9) sind Hunde „seit jeher die wichtigsten tierischen Gefährten des Menschen, unerreicht vielfältig einsetzbare Helfer und einsame Spitze als bedingungslose Sozialpartner“. So nahmen bzw. nehmen Hunde auch eine wichtige Rolle als Familienmitglied ein, und ihre positive Wirkung in den verschiedensten Bereichen findet immer mehr Anklang in der Wissenschaft (Frömming, 2006). Auch, wenn die Forschung rund um die Mensch-Tier-Beziehung noch relativ jung ist, gibt es mittlerweile unzählige Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftler, die sich mit der Entstehung und den Gründen beschäftigen. Zu den bekanntesten Konzepten bzw. Theorien zur Erklärung der Mensch-Tier-Beziehung zählen die *Biophilie-Hypothese*, das Konzept der *Du-Evidenz*, Anleitungen aus der *Bindungstheorie* und das neuroethologische Konzept der *Spiegelneuronen*. Da diese Ansätze auch für den Einsatz von Tieren in der Therapie und der Pädagogik von Bedeutung sind, werden sie in diesem Unterpunkt beschrieben.

Die Biophilie-Hypothese wurde erstmals 1984 von dem Biologen Edward O. Wilson in seinem Buch „Biophilia: The Human Bond with Other Species“ beschrieben (zitiert nach Olbrich, 2003a). Diese Theorie geht von einer evolutionären Verbundenheit zwischen Mensch und Tier (Breuer, 2008) und von einem angeborenem Interesse des Menschen an allem Lebenden (Frömming, 2006) aus. Wilson (1984; zitiert nach Breuer, 2008) meint, dass sich Menschen im Zuge der Evolution stets zusammen mit anderen Lebewesen entwickelt haben und so über Millionen von Jahren hinweg eine biologisch fundierte Affinität (= Verwandtschaft, Ähnlichkeit; Duden, 2004) zum Leben und zu lebensähnlichen Prozessen gebildet haben. Kellert und Wilson (1993, zitiert nach Olbrich, 2003a, S. 69) machen in ihrem Sammelwerk deutlich, „dass Menschen das Bedürfnis haben, mit anderen Formen des Lebens in Verbindung zu sein, sowohl mit der Vielfalt von Lebewesen selbst als auch mit Landschaften, Ökosystemen oder Habitaten“. Gründe für diese Verbundenheit beruhen auf einer möglichen Verwandtschaft, auf Neugierde, auf der Beachtung des anderen Lebens oder aufgrund von Ängsten (Olbrich, 2003a). Nach Kellert (1997) ist Biophilie als eine physische, emotionale und kognitive Hinwendung zum Leben und zur Natur zu bezeichnen und dies hat eine fundamentale Bedeutung für die Entwicklung einer Person. Tanner-Frick (2007) meint ebenfalls, dass der Mensch aufgrund seiner

angeborenen Anziehung zu anderen Lebewesen wie Pflanzen und Tieren den Kontakt mit der Natur braucht, um in einem gesunden Gleichgewicht zu leben. Der Mensch nutzt das Tier nicht nur zur Nahrungsgewinnung und zur Herstellung von Kleidung (Frömming, 2006; Vernooij & Schneider, 2008), vielmehr wird, das Tier laut Vernooij und Schneider (2008) als „Mitbewohner“ und Gefährte gesehen und hat von jeher große existenzielle Bedeutung. So kann der Mensch durch das Beobachten des tierischen Verhaltens Informationen über seine Umgebung, über Sicherheit oder Bedrohung gewinnen (Vernooij & Schneider, 2008). Tiere nehmen aufgrund ihrer hervorragenden Sinnesausstattung Gefahren (z.B. Naturkatastrophen, tierische und menschliche Feinde) sehr viel schneller wahr als Menschen, und mit ihrem Verhalten signalisieren sie Entspannung, Anspannung, Sicherheit oder Gefahr (Frömming, 2006). „Der Mensch reagiert auf die Signale der Tiere, da er eine Bindung zu ihnen hat und diese ist Grundlage dafür, das Ausdrucksverhalten richtig zu deuten“ (Frömming, 2006, S. 18). Laut Protmann (2006; zitiert nach Breuer, 2008, S. 14) „stellt die Biophilie die Grundlage jeglicher Kommunikation mit Tieren dar, denn ohne ein grundlegendes Interesse an dem, was um uns herum lebt und existiert kann keine Kommunikation mit der Umwelt entstehen.“ Besonders Kinder zeigen Tieren gegenüber eine erhöhte Aufmerksamkeit, die zum einen auf die Lebendigkeit und Bewegung dieser Lebewesen zurückzuführen ist und zum anderen laut Biophilie-Hypothese eine emotionale Verbindung verdeutlicht (Frömming, 2006). Diese Verbindung scheint mit ein Grund für den erfolgreichen therapeutischen und pädagogischen Einsatz von Tieren in der Arbeit mit Kindern zu sein (Breuer, 2008; Frömming, 2006).

Beetz (2003) meint, dass die Beziehung zu Tieren nicht nur Luxus ist, sondern mit großer Wahrscheinlichkeit für unsere geistige und emotionale Gesundheit notwendig ist. Besonders in Zeiten einer zunehmenden Technologisierung und Urbanisierung unserer direkten Umwelt wird es für den Menschen immer wichtiger, den Kontakt zu Tieren neu zu beleben (Beetz, 2003; Tanner-Frick, 2007). Tiere vervollständigen und ergänzen laut Olbrich (2003a) Lebenssituationen und schaffen eine „evolutionär“ bekannte Situation. „Tiere wirken sicher nicht bio-chemisch oder instrumentell auf kranke Organe oder auf den Organismus, sondern Tiere stärken oder bereichern das Gefüge von Beziehungen zwischen der Person und ihrer belebten Umwelt, 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, S. 69).

Wird die Biophilie-Hypothese als gegeben hingenommen, dann ist als Grundelement der Beziehung zwischen Mensch und Tier ein weiteres Phänomen anzuführen, die Du-Evidenz (Breuer, 2008). Geprägt wurde der Begriff „Du-Evidenz“ 1922 von Karl Bühler und er „verstand darunter die Fähigkeit und das Bewusstsein eines Menschen, eine andere Person als Individuum, als ‚Du‘ wahrzunehmen und zu respektieren“ (zitiert nach Vernooij & Schneider, 2008, S. 7). Als Du-Evidenz definieren Greiffenhagen und Bruck-Werner (2007, S. 22) „die Tatsache, dass zwischen Menschen und höheren Tieren Beziehungen möglich sind, die denen entsprechen, die Menschen unter sich bzw. Tiere unter sich kennen.“ Die Initiative für eine Beziehung geht dabei meistens vom Menschen aus (Greiffenhagen und Bruck-Werner, 2007). Generell fühlt sich der Mensch instinktiv zu jenen Tieren hingezogen, das seinem Wesen gut entspricht (Frömming, 2006), dies bedeutet, dass diese Tiere ähnliche emotionale und soziale Grundbedürfnisse (z.B. Nähe, Berührung, Bewegung, Kommunikation, Interaktion) haben und Körpersprache und Ausdrucksformen in gewisser Weise vergleichbar sind (Vernooij & Schneider, 2008). Menschen gehen daher besonders mit Hunden und Pferden eine solche Du-Beziehung ein (Vernooij & Schneider, 2008). Das Tier wird als Partnerin/Partner, Gefährtin/Gefährte, Vertraute/Vertrauter mit durchaus personalen Eigenschaften und Qualitäten gesehen, verstärkt wird dies auch durch die Namensgebung (Otterstedt, 2007; Vernooij & Schneider, 2008). Die Wichtigkeit der Beziehung zum Tier und die Verbundenheit spiegelt weiters die große Beliebtheit zahlreicher Fernsehsendungen (z.B. „Flipper“, „Lassie“, „Black Beauty“ wider und dies zeigt, welche Wirkung bereits das Mitverfolgen, Mitleiden und Mitempfinden über den Fernseher hat (Vernooij & Schneider, 2008).

„Wie die Begegnung zwischen Mensch und Tier letztendlich verläuft hängt davon ab, ob das Tier als eine Sache (Es) oder ein Wesen (Du) betrachtet wird“ (Breuer, 2008, S. 18). Laut Greiffenhagen und Bruck-Werner (2007) stellt die Du-Evidenz die Grundlage für eine Beziehung zwischen Mensch und Tier und die nonverbale Kommunikation zwischen diesen dar und ist „unumgängliche Voraussetzung, dass Tiere therapeutisch und pädagogisch helfen können. Dabei reicht die Breite der durch die Du-Evidenz nahegelegten Zuwendung von Betrachten und Füttern der

Aquarienfische bis zu einer Partnerschaft, welche kaum noch Unterschiede zu zwischenmenschlichen Beziehungen erkennen lässt“ (Greifenhagen & Bruck-Werner 2007, S. 24). Kinder haben eine ganz besondere Beziehung zu Tieren (Greifenhagen & Bruck-Werner, 2007). Greifenhagen und Bruck-Werner (2007) berufen sich auf Nietzsche, der darauf hinwies, das Kinder das „Du“ früher entwickeln als das „Ich“, denn bevor sie sich selbst als „Ich“ erkennen, verstehen diese beispielsweise die Mutter oder einen Hund als „Du“. Daher sind Kinder für die Du-Evidenz aufgeschlossener als Erwachsene (Greifenhagen und Bruck-Werner, 2007). Der Beziehungsaufbau von „Es“ zum „Du“ wird durch Abbildung 4 ersichtlich.

Besonders deutlich wird das Gefühl der Vertrautheit und Verbundenheit, die Du-Evidenz, durch einen Textausschnitte aus „Der kleine Prinz“ von Saint-Exupéry (1956, S. 92-94):

„Guten Tag“, sagt der Fuchs. „Guten Tag“, antwortet höflich der kleine Prinz [...]. „Wer bist du?“ sagt der kleine Prinz. „Du bist sehr hübsch...“ „Ich bin ein Fuchs“, sagte der Fuchs. „Komm und spiel mit mir“, schlug ihm der kleine Prinz vor. „Ich bin so traurig...“ „Ich kann nicht mit dir spielen“, sagte der Fuchs. „Ich bin noch nicht gezähmt. [...] „Was bedeutet das: ‚zähmen‘?“ „Das ist eine in Vergessenheit geratene Sache“, sagte der Fuchs. „Es bedeutet: sich ‚vertraut machen‘“. „Vertraut machen?“ „Gewiß“, sagte der Fuchs. „Du bist für mich noch nichts als ein kleiner Knabe, der hunderttausend Knaben völlig gleicht. Ich brauche dich nicht, und du brauchst mich ebensowenig. Ich bin für dich nur ein Fuchs, der hunderttausend Füchsen gleicht. Aber wenn du mich zähmst, werden wir einander brauchen. Du wirst für mich einzig sein in der Welt. Ich werde für dich einzig sein in der Welt...“

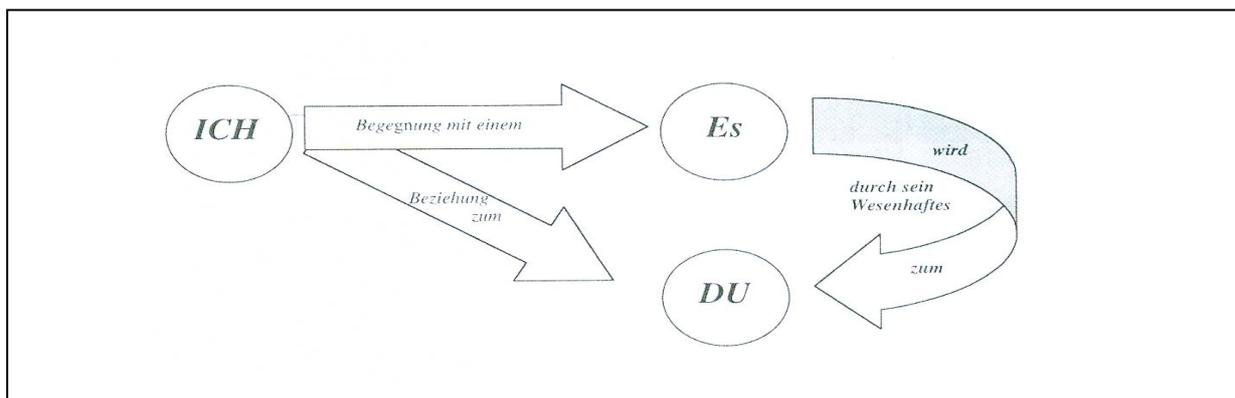


Abbildung 4: Beziehungsaufbau von „Es“ und „Du“ (Otterstedt 2003, S. 65)

Ergänzend zu den beiden erwähnten Erklärungsansätzen der Mensch-Tier-Beziehung (Biophilie-Hypothese, Du-Evidenz), versucht Beetz (2003) Bindungstheorien heranzuziehen, die auf Bowlby (1975, zitiert nach Vernooij & Schneider, 2008) zurückgehen. Sie meint, dass frühe Bindungserfahrungen wahrscheinlich die Grundlage für die Regulation von Emotionen, für emotionale Intelligenz, Empathie und soziale Kompetenz im gesamten Leben bilden (Beetz, 2003). Ihrer Meinung nach können Menschen tiefgehende Beziehungen nicht nur zu anderen Personen aufbauen, sondern auch zu Tieren, die vor allem hinsichtlich emotionaler und sozialer Bedürfnisse positive Auswirkungen haben (Beetz, 2003).

Ein Konzept aus der Neuroethologie, die Spiegelneuronen, soll ebenfalls Erklärungsansätze für die Mensch-Tier-Beziehung liefern. Entdeckt wurden Spiegelneuronen erstmals von Giacomo Rizzolatti und seinem Forschungsteam an der Universität Parma bei Versuchen mit Makakenäffchen (Rizzolatti, Fadiga, Gallese & Fogassi, 1996) „Als Spiegelneurone werden Nervenzellen bezeichnet, die während der Beobachtung oder Simulation eines Vorgangs die gleichen Potentiale auslösen, die entstünden, wenn der Vorgang aktiv gestaltet und durchgeführt würde“ (Vernooij & Schneider, 2008, S. 12). „Die Reaktion der Spiegelneurone geschieht automatisch und ohne eine intellektuelle Bewertung – so ‚fühlen‘ wir was unser Gegenüber ‚fühlt‘, wir führen auch oft unwillkürlich die gleiche Handlung (Mimik, Gähnen, Lachen) aus, die wir beim anderen sehen“ (Beetz, 2003, S. 1). Spiegelneurone werden nur aktiviert, wenn eine Handlung von einem Lebewesen ausgeführt wird (Beetz, 2006). Empathie wäre ohne Spiegelneurone unmöglich, erst die Resonanz mit anderen Menschen ermöglicht uns das soziale Zusammenleben und das gegenseitige Verstehen (Bauer, 2006; Beetz, 2006). Zur Entwicklung brauchen Spiegelneurone von Geburt an eine stimmige Interaktion mit einem sozialen Gegenüber (Bauer, 2006; Beetz, 2006). Defizite in der Aktivierung der Spiegelneurone beeinträchtigen die soziale Interaktion, das haben Studien an autistischen Personen gezeigt, denn diese Personen weisen eine deutlich geringere Spiegelneuronenaktivität auf (Beetz, 2006). Bei Personen, die andere mobben, finden diese Spiegelungen laut Bauer (2006) ebenfalls nicht statt. Genauere Forschungen dazu fehlen jedoch noch. Bisher ungeklärt ist auch die Frage, ob Menschen auch mit Tieren in Resonanz treten können bzw. ob Menschen Tiere und Tiere Menschen „spiegeln“ können (Beetz, 2006). Mögliche Hinweise dafür liefert das Phänomen „joint attention“ (= gemeinsame Aufmerksamkeit und Blickorientierung),

das bei Beobachtungen zwischen Hundebesitzerinnen/Hundebesitzern und ihren Hunden ersichtlich wird (Beetz, 2006). „Empathie bzw. Resonanz mit Tieren, die sich z.B. freuen oder sich gerade eine Verletzung zuziehen, d.h. das Mitschwingen mit deren Emotionen und körperlichen Empfindungen wäre ein weiterer Hinweis, der aber wissenschaftlich bisher noch nicht näher untersucht wurde“ (Beetz, 2006, S. 1). Wenn das Konzept der Spiegelneurone auch auf die Beziehung zwischen Mensch und Tier übertragbar ist, könnten dadurch positive Effekte wie Beruhigung oder auch Verbesserung der Stimmung durch das Tier erklären werden (Beetz, 2006). Weiters würde dies erklären, warum die Empathiefähigkeit durch tiergestützte Interventionen deutliche Erfolge zeigt (Beetz, 2006).

Die Forschung der Mensch-Tier-Beziehung und mögliche Erklärungen dafür sind allerdings noch lange nicht abgeschlossen und viele offene Fragen stehen im Raum.

2.2 ÜBERBLICK UND BEGRIFFSDEFINITION

Erste Berichte über den therapeutischen Einsatz von Tieren stammen aus Belgien im 8. Jahrhundert (McCulloch, 1983; zitiert nach Greiffenhagen & Buck-Werner, 2007). Im 18. Jahrhundert gründeten Quäker in England eine Anstalt für Geisteskranke, in der die Patienten Kleintiere hielten. (McCulloch, 1983; zitiert nach Greiffenhagen & Buck-Werner, 2007). Weiters entstand im deutschen Bethel im 19. Jahrhundert ein Epileptiker-Zentrum, in dem auf die „heilenden Kräfte“ von Hunden, Katzen, Schafen und Ziegen vertraut wurde (Greiffenhagen & Buck-Werner, 2007). All diese Berichte und Weisheiten wurden jedoch weder dokumentiert noch evaluiert und sind somit für die wissenschaftliche Erforschung ohne Wert (Vernooij & Schneider, 2008). Mittlerweile hat die Forschung in diesem Bereich jedoch an Bedeutung gewonnen, auch wenn sie der Praxis noch hinterher hinkt (Greiffenhagen & Buck-Werner, 2007). „Die Einsicht, dass Tiere den Menschen nicht nur Fleisch liefern, Lasten tragen und Gesellschaft leisten, sondern helfen und heilen können, führte zu einer weltweiten Bewegung“ (Greiffenhagen & Buck-Werner, 2007, S.14). Anfangs wurden wissenschaftliche Berichte über dieses „neue“ Forschungsgebiet eher belächelt. Der endgültige Durchbruch gelang dem amerikanischen Kinderpsychotherapeuten Boris M. Levinson mit seinen Werken „A dog as a Co-Therapist“ (1962) und „Pet-Oriented Child Psychotherapy“ (1969). Levinson war der erste, der seinen Hund gezielt bei seiner Arbeit einsetzte und über seine Erfahrungen mit Tieren als Co-Therapeuten

berichtete (Levinson, 1962). Ab diesem Zeitpunkt beschäftigten sich Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftler aus den verschiedensten Disziplinen mit den Wirkfaktoren von Tieren auf den Menschen bzw. mit der Tier-Mensch-Beziehung (Greiffenhagen & Buck-Werner, 2007), und in zahlreichen Ländern bildeten sich Vereine und Gesellschaften, die sich gezielt mit diesem neuen Forschungszweig auseinandersetzten (Vernooij & Schneider, 2008). So wurde im Jahr 1977 in Portland/Oregon die Stiftung „Delta Society“ gegründet, eine Vereinigung, in der sich Tierärztinnen/Tierärzte, Verhaltensforscherinnen/Verhaltensforscher, Psychologinnen/Psychologen, Therapeutinnen/Therapeuten, Mediziner, Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen und Gerontologinnen/Gerontologen aus England und den Vereinigten Staaten zusammenschlossen, um positive Effekte der Mensch-Tier-Beziehung zu erforschen (Röger-Lakenbrink, 2006). Durch das „Pet Partner Programm“ der Delta Society verbreitete sich die tiergestützte Therapie („*pet-facilitated*“) innerhalb kürzester Zeit flächendeckend in den USA. Hunderte von „Pet Partner Teams“ arbeiteten in verschiedensten Organisationen (z.B. Pflegeheime, Schulen,...) und konnten so existierende Vorbehalte durch Erfolge in der Praxis entkräften (Röger-Lakenbrink, 2006). Bis heute spielt die Delta Society eine maßgebliche Rolle im Bereich der tiergestützten Interventionen. In Österreich wurde ebenfalls 1977 das Institut für interdisziplinäre Erforschung der Mensch-Tier-Beziehung (IEMT) als private wissenschaftliche Institution unter der Schirmherrschaft des österreichischen Nobelpreisträgers Prof. Konrad Lorenz gegründet (IEMT Österreich, 2010). Die Institution hat es sich zur Aufgabe gemacht, Erkenntnisse zur Mensch-Tier-Beziehung zu erweitern und zu vertiefen, dieses Wissen an die Öffentlichkeit zu vermitteln und die Umsetzung in der Praxis zu fördern (IEMT Österreich, 2010). Die Tätigkeit des Instituts wurde 1990 unter der Leitung des Verhaltensforschers PD Dr. Dennis C. Turner auf die Schweiz ausgeweitet (IEMT Schweiz, 2010). Weiters ist das IEMT Gründungsmitglied des 1990 entstandenen ersten internationalen Dachverbandes für die Erforschung der Mensch-Tier-Beziehung (IAHAIO – International Association of Human Animal Interaction Organizations) (IEMT Österreich, 2010). Alle drei Jahre finden an wechselnden Orten internationale Konferenzen statt, auf denen die neuesten Studienergebnisse präsentiert und Deklarationen verabschiedet werden (IAHAIO, 2009; IEMT Österreich, 2010).

Aufgrund von „zahlreichen internationalen Veröffentlichungen, die sich mit der Erforschung der therapeutischen Wirkung von Tieren im Allgemeinen – und Hunden im Besonderen – beschäftigten“, interessierten sich immer mehr europäische Länder für den Einsatz von Therapiehunden (Röger-Lakenbrink, 2006, S. 15). So entstand im Jahr 1991, durch die Initiative von Dr. Gerda Wittmann, der österreichische Verein „Tiere als Therapie“ (TAT) (Tiere als Therapie, 2007). Im Jahr 2004 wurde aufgrund des Bedürfnisses nach zusätzlichem nationalen und internationalen Austausch unter der Initiative von TAT der europäische Dachverband „European Society for Animal Assisted Therapy“ (ESAAT) gegründet (Tiere als Therapie, 2007). Das Ziel dieses Dachverbandes ist die Harmonisierung der Qualifikationsstandards in der tiergestützten Therapie innerhalb Europas (Röger-Lakenbrink, 2006), d.h. die Ausbildungen auf diesem Gebiet sollen standardisiert und europaweit vereinheitlicht werden und ein einschlägiges Berufsbild soll entstehen (Tiere als Therapie, 2007). Aufgrund von Meinungsverschiedenheiten bezüglich der Qualitätssicherung und der Ausbildungsstandards verließen jedoch einige Mitglieder die ESAAT und gründeten 2006 die „International Association for Animal Assisted Therapy“ (ISAAT) (Röger-Lakenbrink, 2006).

Im Zuge der Entwicklung dieses neuen Forschungsgebiets entstanden einige Definitionen zur Abgrenzung bzw. Erstellung von Richtlinien für die verschiedenen Formen der tiergestützten Arbeit. Bisher gibt es allerdings keine einheitlich verwendeten Definitionen. So wurden im anglo-amerikanischen Raum zunächst die Begriffe „*Pet-Therapy*“, „*Pet-Facilitated Therapy*“, „*Pet-Facilitated Psychotherapy*“ und „*Animal-facilitated Therapy*“ verwendet, wenn Haustiere („*pets*“) wie Hunde, Katzen, Hamster etc. unterstützend bei Therapien eingesetzt wurden (Vernooij & Schneider, 2008). Durch die Gründung der Delta Society, die heute weltweit führende Quelle in Bezug auf Informationen zur Mensch-Tier-Beziehung, entstanden die zwei bekanntesten Definitionen dieses Bereiches (Delta Society, 2009). Zum einen spricht die Delta Society (2009) von „*Animal-Assited Activities*“ (AAA)³, wenn es um die allgemeine Verbesserung der Lebensqualität geht und zu anderen wird der

³ "AAA provides opportunities for motivational, educational, recreational, and/or therapeutic benefits to enhance quality of life. AAA are delivered in a variety of environments by specially trained professionals, paraprofessionals, and/or volunteers, in association with animals that meet specific criteria" (Delta Society, 2009).

Begriff „*Animal-Assited Therapy*“ (AAT)⁴ erwähnt, wenn es um eine gezielte Intervention geht, die von qualifizierten Expertinnen/Experten des Gesundheits- und Sozialdienstes durchgeführt wird.

Im deutschsprachigen Raum gibt es bisher weder offiziell festgelegte Begrifflichkeiten, noch findet sich in der Literatur eine einheitliche Terminologie (Vernooij & Schneider, 2008). Daher werden in dieser Arbeit die Unterteilungen von Vernooij und Schneider (2008) in *tiergestützte Aktivitäten* (TGA), *tiergestützte Fördermaßnahmen* (TGF), *tiergestützte Pädagogik* (TGP) und *tiergestützte Therapie* (TGT) herangezogen. Vernooij und Schneider (2008) schließen sich mit ihren Definitionen der TGA und der TGT jenen der Delta Society (2009) an.

Als Überbegriff sehen Vernooij und Schneider (2008) den Begriff *tiergestützte Intervention*. Laut Handlos, Kryspin-Exner und Stetina (2005) kann hingegen der Einsatz im Kontext der psychologischen Intervention als „tiergestützte Intervention“ bezeichnet werden.

Unter tiergestützten Aktivitäten verstehen Vernooij und Schneider (2008, S. 34) „Interventionen im Zusammenhang mit Tieren, welche die Möglichkeit bieten, erzieherische, rehabilitative und soziale Prozesse zu unterstützen und das Wohlbefinden von Menschen zu verbessern.“ Durchgeführt werden TGA von mehr oder weniger gut ausgebildeten Personen (Vernooij & Schneider, 2008). Tierbesuchsdienste in Alten- und Pflegeheimen fallen beispielsweise unter die Einsatzmöglichkeiten der TGA (Vernooij & Schneider, 2008).

Werden hingegen Interventionen von qualifizierten Expertinnen/Experten im pädagogisch-sonderpädagogischen Bereich (Lehrerinnen/Lehrern, Psychologinnen/Psychologen, Physiotherapeutinnen/Physiotherapeuten) durchgeführt, um vorhandene Ressourcen eines Kindes zu stärken und unzulänglich ausgebildete Fähigkeiten zu verbessern (individueller Förderplan), wird von tiergestützten Fördermaßnahmen gesprochen (Vernooij & Schneider, 2008).

⁴ „Interventionen, welche auf Basis konkreter, klienten-/kindorientierter Zielvorgaben Lernprozesse initiieren, durch die schwerpunktmäßig die emotionale und die soziale "AAT is a goal-directed intervention in which an animal that meets specific criteria is an integral part of the treatment process. AAT is directed and/or delivered by a health/human service professional with specialized expertise, and within the scope of practice of his/her profession. AAT is designed to promote improvement in human physical, social, emotional, and/or cognitive functioning [cognitive functioning refers to thinking and intellectual skills]. AAT is provided in a variety of settings and may be group or individual in nature. This process is documented and evaluated" (Delta Society, 2009).

Tiergestützte Pädagogik definieren Vernooij und Schneider (2008, S. 41) als Kompetenz des Kindes verbessert werden sollen.“ Durchgeführt wird TGP ebenfalls von Expertinnen/Experten im pädagogisch-sonderpädagogischen Bereich.

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“ (Vernooij & Schneider, 2008, S. 44). Personen mit einer therapeutischen Qualifikation führen TGT durch.

Gatterer (2003; zitiert nach Röger-Lakenbrink, 2006, S. 30) definiert tiergestützte Therapie wie folgt:

Unter tiergestützter Therapie versteht man Maßnahmen, bei denen durch den gezielten Einsatz eines Tieres positive Auswirkungen auf das Erleben und Verhalten von Menschen erzielt werden. Das gilt für körperliche wie für seelische Erkrankungen. Das Therapiepaar Mensch/Tier fungiert hierbei als Einheit. Als therapeutische Elemente werden dabei emotionale Nähe, Wärme und unbedingte Anerkennung durch das Tier angesehen. Zusätzlich werden auch verschiedenste Techniken aus den Bereichen der Kommunikation und Interaktion, der basalen Stimulation und der Lernpsychologie eingesetzt.

In der Praxis hat sich gezeigt, dass die Übergänge zwischen den erwähnten Bereichen fließend sind (Röger-Lakenbrink, 2006). Generell ist es jedoch wichtig, den Hund nicht als Therapie an sich zu verstehen, sondern seine begleitende und unterstützende Funktion zu sehen, die immer in Anwesenheit der/des ausgebildeten Besitzerin/Besitzers und in Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Fachpersonal erfolgen sollte, es sei denn, die Hundehalterin/der Hundehalter selbst hat eine professionelle Ausbildung im entsprechenden Einsatzbereich und besitzt einen speziell trainierten Hund (Röger-Lakenbrink, 2006). Um im Bereich der tiergestützten Interventionen arbeiten zu können und den Qualitätsstandards gerecht zu werden, müssen somit die Hundebesitzerinnen/Hundebesitzer und ihre Hunde bestimmte Voraussetzungen erfüllen. Diese Voraussetzungen sind in Punkt 2.3 nachzulesen.

Eine weitere Bezeichnung, die durch dieses Forschungsgebiet entstand, ist der Begriff *Therapiehund*. Dieser Begriff grenzt sich von den Bezeichnungen *Blindenführhund*, *Signalhund* und *Assistenz- oder Servicehund* ab. Blindenführhunde, Signalthunde und Assistenz- oder Servicehunde werden für spezielle Aufgaben ausgesucht und ausgebildet und sollen Menschen mit besonderen Bedürfnissen (blinde, gehörlose, körperbehinderte oder anfallskranke Menschen) auf den Weg in ein möglichst selbstständiges Leben unterstützen (Röger-Lakenbrink, 2006). Diese Hunde werden großteils von Fachleuten auf ihre speziellen Aufgaben lange und intensiv vorbereitet und geschult, um danach an die betroffenen Menschen abgegeben zu werden (Röger-Lakenbrink, 2006). Mittlerweile gibt es auch Trainerinnen/Trainer von Blindenführhunden, Signalthunden und Assistenz- oder Servicehunden, die den Hund gemeinsam mit der/dem zukünftigen Besitzerin/Besitzer trainieren. Somit ist der Welpen von Anfang in seiner gewohnten Umgebung und kann Vertrauen und eine gute Bindung zu seiner/seiner Besitzerin/Besitzer aufbauen. Denn gerade für ein soziales und sensibles Tier, wie einen Hund, ist es furchtbar, sich oftmals an neue Menschen gewöhnen zu müssen. Therapiehunde sind somit im Gegensatz zu Blindenführhunden, Signalthunden und Assistenz- oder Servicehunden nicht im Dauereinsatz. Sind sie gerade nicht im Einsatz, sind es ganz „normale“ Familienhunde. Um den Titel „*Therapiehunde-Team*“ zu erlangen absolvieren beide, Mensch und Hund, gemeinsam eine Ausbildung und arbeiten danach als „Team“ an wechselnden Einsatzorten und mit unterschiedlichem Klientel. Ein Therapiehund kann seine Aufgaben nur in Zusammenarbeit mit seiner/seiner Besitzerin/Besitzer optimal erfüllen – er begleitet diese/diesen als tierische Unterstützung. Um diesen Ansatz zu verdeutlichen werden im deutschsprachigen Raum immer öfter die Begriffe „*Therapiehunde-Team*“ und „*Therapiebegleithund-Team*“ benutzt. Weiters kursieren seit einiger Zeit auch die Begriffe „*Schulhund*“ bzw. „*Klassenhund*“ (Agsten, 2009), da mittlerweile die tiergestützte Pädagogik in den Schulen einen regelrechten Boom erlebt. Da es aber bisher in Österreich keine speziellen Ausbildungen für Hunde gibt, die im schulischen Kontext eingesetzt werden, wird in dieser Arbeit weiterhin von „Therapiehunden“ gesprochen, auch wenn keine Therapie im eigentlichen Sinne stattfindet.

Grundsätzlich kommt es bei tiergestützten Interventionen zu einem direkten Kontakt zwischen Mensch und Tier. Diese Kontakte können mehr oder weniger geplant und zielgerichtet von den anbietenden Personen (Vernooij & Schneider, 2008) gestaltet

werden. Wie strukturiert die tiergestützte Intervention ist bzw. welche Zielsetzungen verfolgt werden, hängt von der jeweiligen Situation und den konzeptuellen Bedingungen ab (Vernooij & Schneider, 2008). Mögliche Ziele können von der freudvollen Begegnung mit dem Tier bzw. einer Abwechslung im Alltag bis hin zur Einwirkung auf bestimmte Leistungs- und Persönlichkeitsbereiche reichen (Vernooij & Schneider, 2008). Das Tätigkeitsfeld der tiergestützten Interventionen ist mittlerweile sehr umfangreich und je nach dem, welche Voraussetzungen die Teams erfüllen, werden beispielsweise Senioren- und Altersheime, Förderzentren für Mehrfachbehinderte, Schulen, Kindergärten, betreute Wohnheime und auch Pflegestationen und Krankenhäuser besucht (Röger-Lakenbrink, 2006).

Da das Forschungsfeld rund um die tiergestützten Interventionen noch sehr neu ist, gibt es bisher keine klaren Linien für den Einsatz, doch das zunehmende wissenschaftliche Interesse lässt darauf hoffen, dass Fortschritte, wenn auch in kleinen Schritten, zu verzeichnen sind. Die Schaffung allgemein gültiger Qualitätsstandards ist somit von großer Bedeutung, wenn „Therapiehund-Teams“ langfristig akzeptiert werden sollen, besonders, weil in europäischen Ländern einzelne Begriffe wie beispielsweise „Therapiehund“ oder „Therapiehund-Team“ nicht geschützt sind und damit jeglicher Missbrauch möglich ist (Röger-Lakenbrink, 2006). Das ist auch der Grund, warum es mittlerweile auf nationaler und internationaler Ebene unzählige Vereine und Organisationen gibt, die eine „Therapiehund-Team-Ausbildung“ anbieten. Zu den bekanntesten bzw. anerkannten Anbietern in Österreich zählen das „Institut für Interdisziplinäre Erforschung der Mensch-Tier-Beziehung“ (IEMT), der Verein „Tiere als Therapie“ (TAT), der Verein „Tiere Helfen Leben“ (THL) und der „Österreichische Verein für Deutsche Schäferhunde“ (SVÖ) (Röger-Lakenbrink, 2006) und der Verein Rettungshunde Niederösterreich.

Der Verein „Tiere als Therapie“ bietet in Kooperation mit der veterinärmedizinischen Universität Wien seit 2003 zusätzlich zur Therapiehundausbildung einen Universitätslehrgang an, bei dem die Teilnehmerinnen/Teilnehmer zu akademisch geprüften Fachkräften der tiergestützten Therapie und tiergestützten Fördermaßnahmen ausgebildet werden und somit einen Einblick in alle Bereiche der tiergestützten Interventionen mit den verschiedensten Tierarten erhalten und für Tätigkeiten in diesem Bereich geschult sind (Tiere als Therapie, 2007).

2.3 WIRKFAKTOREN VON TIEREN AUF DEN MENSCHEN

Schon seit Urzeiten unterstützen Tiere Menschen in vielerlei Hinsicht (IEMT Schweiz, 2010). Besonders Hunde und Katzen haben sich als ausgezeichnete Begleiter im Alltag, aber auch in ungewöhnlichen Situationen bewährt, und immer mehr Studien untersuchen die gesundheitsfördernden Wirkungen von Tieren (IEMT Schweiz, 2010). Zahlreiche wissenschaftliche Studien aus aller Welt belegen mittlerweile, dass Heimtiere deutlich zur Verbesserung der Lebensqualität von Menschen beitragen (IEMT Österreich, 2010). Durch das Streicheln des weichen, warmen Fells beispielsweise werden die Nerven beruhigt, der Blutdruck sinkt und die Anspannung fällt weg (IEMT Österreich, 2010). In diesem Zusammenhang verdeutlichen Forschungsergebnisse auch immer öfter die Wichtigkeit des Hundes als soziale Begleiter für Menschen jedem Alters (Kotrschal, Bromundt & Föger, 2004). Der Hund wird vielfach als „sozialer Schmierstoff“ und „sozialer Katalysator“ in der Gesellschaft und in der Familie gesehen (Kotrschal et al., 2004; Serpell, 1991). Der heilende Prozess in der Interaktion zwischen Tier und Mensch beeinflusst das ganze Sein des Menschen. So werden Körper (z.B. Muskelentspannung), und Geist (z.B. Gedächtnistraining) und sozialen Talente gleichermaßen angesprochen (Otterstedt, 2001). Somit kommt es durch den Kontakt zum Tier zu einer ganzheitlichen Förderung. Im Spiel mit dem Tier können Kinder beispielsweise körperliche Funktionsabläufe trainieren, kognitive Fähigkeiten entwickeln, bestimmte Verhaltensformen und -regeln sowie soziale Rollen herausbilden und einüben, überflüssige Energie abbauen, innere Spannungen auflösen, Erlebnisse verarbeiten und innere und äußere Konflikte bearbeiten und bewältigen (vgl. Vernooij, 2007, S. 347; zitiert nach Vernooij & Schneider, 2008).

Otterstedt beschreibt diesbezüglich ein *bio-psycho-soziales Wirkungsgefüge* hilfreicher Tiereffekte von Prof. Frank Nestmann (modifiziert nach Nestmann, 1992; zitiert nach Otterstedt, 2003). Demnach beeinflussen Tiere wechselseitig die physiologische, psychologische und soziale Ebene des Menschen in positiver Weise (Porthmann, 2008). Weiters ist anzumerken, dass die beschriebenen Wirkungen nicht pauschal betrachtet werden können, denn Menschen und Tiere reagieren aufgrund einer unterschiedlichen Vergangenheit differenziert (Breuer, 2008). Somit können sich positive Effekte beispielsweise nicht entfalten, wenn die Klientin/der Klient dem Tier gegenüber Angst oder Abneigung zeigt (Breuer, 2008).

Im Zuge dieser Forschungsarbeit sind besonders die sozialen Wirkungen und zum Teil die psychologischen Auswirkungen von Hunden auf Kinder von Bedeutung. Daher wird insbesondere auf die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenz durch den Kontakt zu einem Hund eingegangen. Welche positiven Auswirkungen der Kontakt zu einem Hund diesbezüglich vor allem im schulischen Kontext hat, wird daher ausführlich in Kapitel 4 beleuchtet.

In diesem Unterpunkt wird ein allgemeiner Überblick über das bio-psycho-soziale Wirkgefüge hilfreicher Tiereffekte gegeben.

Tiere wirken beispielsweise positiv auf den *physischen* bzw. *physiologischen* Bereich des Menschen, indem sie den Blutdruck (Anderson, Reid & Jennings, 1992; Otterstedt, 2003) und die Herzfrequenz (Katcher & Beck, 1983; Otterstedt, 2003) senken und biochemische Veränderungen hervorrufen bzw. neuro-endokrine Wirkungen (z.B. Schmerzverringering) zeigen (Otterstedt, 2003). Laut Claus (2003) und Otterstedt (2003) kommt es durch Freude, Lachen und Humor zur Ausschüttung körpereigener, schmerzstillender und stimmungsaufhellender Eiweißstoffe, den Endorphinen. Tiere wirken positiv auf die Endorphinproduktion, da sie häufig eine Quelle von Humor, Gelächter und Spaß sind (Claus, 2003). Darüber hinaus entspannt sich beispielsweise durch den Körperkontakt mit einem Tier die Muskulatur und das Gesundheitsverhalten des Menschen verbessert sich, da es zum Beispiel zu einer allgemeinen motorischen Aktivierung kommt (Otterstedt, 2003).

Mentale und *psychologische* Wirkung zeigen Tiere in Bezug auf die kognitive Anregung und Aktivierung (Otterstedt, 2003; Simantke & Stephan, 2003), die Förderung des Wohlbefinden (Budge, Spicer, Jones & George, 1998; Greifenhagen, 1991; Otterstedt, 2003; Serpell, 1991; Triebenbacher, 1998), die Förderung eines positiven Selbstwerts bzw. eines positiven Selbstkonzepts (Otterstedt, 2003; Serpell, 1991; Triebenbacher, 1998) und die psychologische Stressreduktion (Allen, Shykoff & Izzo, 2001; Otterstedt, 2003). Weiters spricht Otterstedt (2003) in diesem Zusammenhang von einer antidepressiven und antisuizidalen Wirkung. Darüber hinaus kommt es zu einer Förderung der Kontrolle über sich selbst und die Umwelt, Ängste können reduziert werden und Bedürfnisse nach Nähe, Gemeinsamkeit und Geborgenheit werden erfüllt. (Otterstedt, 2003).

Von besonderer Bedeutung sind im Hinblick auf den Einsatz von Tieren in der sozialen Arbeit auch die *sozialen* Effekte. Tiere werden vielfach als soziale Katalysatoren bezeichnet (Kotrschal et al., 2004), da sie Menschen untereinander beim Knüpfen von Kontakten unterstützen. Laut Triebenbacher (1998) geben Tiere zuverlässige bedingungslose Liebe bzw. Möglichkeiten, Liebe und Zuneigung zu entwickeln. Tiere akzeptieren den Menschen, wie er ist, bedingungslos und ohne Kritik (Bergler, 1994). Tiere grenzen niemanden aus, weil die jeweilige Person Schwächen hat oder unmodisch gekleidet ist (Olbrich, 2003) und wirken dadurch als positives Vorbild. In diesem Kontext wird auch vom so genannten *Aschenputtel-Effekt* gesprochen (Olbrich, 1997; Masson, 1997; zitiert nach Kotrschal et al., 2004, S. 49), denn „Tiere sind keiner Schönheitsnorm verpflichtet, mit ihrer Zuwendung reagieren sie auf das vom Menschen kommende Interaktionsangebot und nicht auf die äußere Hülle“. Tiere heben somit Einsamkeit und Isolation auf und ermöglichen Nähe, Intimität, Körperkontakt (Otterstedt, 2003) und Kommunikation (Kotrschal et al., 2004). Weiters fungieren Tiere besonders für Kinder als Freund, Vertrauter, Spielkamerad und Begleiter (Olbrich, 2003). Laut Berglers (1994) Untersuchungen, die mit Olbrichs Berichten konform sind, sehen Kinder Hunde als Spielgefährten, die vor Einsamkeit, Langeweile und imaginären Bedrohungen schützen. Ein Hund ist lustig und lieb, ist ein Gesprächspartner und Freund, ein Kumpane zum Toben, Schmusen und Kuschneln (Bergler, 1994). Dies bestätigte auch eine Studie des Schweizer Instituts für interdisziplinäre Erforschung der Mensch-Tier-Beziehung, bei der 350 Schweizer Primärschülerinnen/-schüler befragt wurden. (IEMT Schweiz, 2002; zitiert nach Turner, 2003). Mit dem Hund zu spielen und diesen zu streicheln wurde von über 90% der Kinder angegeben (IEMT Schweiz, 2002; zitiert nach Turner, 2003). Weiters gaben über 70% der Kinder an, den Hund zu füttern oder mit ihm spazieren zu gehen und über 46 % meinten sie würden sich um die Fellpflege kümmern (IEMT Schweiz, 2002; zitiert nach Turner, 2003). Weiters wurde gefragt warum es schön sei, ein Tier zu haben (IEMT Schweiz, 2002; zitiert nach Turner, 2003). Diesbezüglich gaben fast 80% der Kinder als Grund an, mit einem Tier spielen zu können und Spaß zu haben (IEMT Schweiz, 2002; zitiert nach Turner, 2003). Über 70% der Befragten meinten weiters, dass sie ein Tier streicheln können und über 60% nannten als Grund das „nie allein sein“ (IEMT Schweiz, 2002; zitiert nach Turner, 2003). Nahezu 60% waren der Meinung, dass es mit einem Tier nie langweilig ist (IEMT Schweiz, 2002; zitiert nach Turner, 2003). Über 40% der Kinder

sagten, es ist schön ein Tier als Freund zu haben, da es zuhört und 42% der Kinder fühlten sich durch ein Tier geschützt (IEMT Schweiz, 2002; zitiert nach Turner, 2003).

Aufgrund dieser Beispiele ist erkennbar, wie vielfältig die Einsatzmöglichkeiten von Tieren sind. Wichtig dabei ist jedoch nicht zu vergessen, dass Tiere keine „Wunder“ vollbringen können, sondern unterstützend wirken. Darüber hinaus sollten Tiere nie als Mittel zum Zweck dienen, und auch eine zu starke Vermenschlichung (*Anthropomorphisierung*) ist gefährlich. Jedes Tier hat seine Bedürfnisse und diese sollten berücksichtigt werden.

2.4 VORAUSSETZUNGEN FÜR DEN EINSATZ EINES HUNDES

Finden tiergestützte Interventionen in einer sozialen Einrichtung (z.B. Schulen, Kindergärten, Altersheime, etc.) statt, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. Diese Voraussetzungen betreffen sowohl die Hundebesitzerin/den Hundebesitzer, der tiergestützte Interventionen anbietet, als auch den Hund. Weiters müssen Hygienebestimmungen und mögliche Allergien berücksichtigt werden.

Wie bereits in Kapitel 2.1 erwähnt wurde, gibt es mittlerweile in Österreich unzählige Organisationen, die Menschen und ihre tierischen Begleiterinnen/Begleiter auf den Einsatz in verschiedenen Institutionen vorbereiten. Bei den meisten Organisationen muss das „Mensch-Tier-Team“ zuerst eine grundsätzliche Eignungsprüfung absolvieren. Besteht das „Mensch-Tier-Team“ diese Prüfung, können beide an einer Ausbildung zum „Therapiehund-Team“ teilnehmen. Die Ausbildung besteht zumeist aus einer theoretischen Schulung für die Hundebesitzerin/den Hundebesitzer und einer praktischen Ausbildung für das Team. Bei der praktischen Ausbildung wird der Hund mit seiner Besitzerin/seinem Besitzer trainiert und lernt beispielsweise ungewöhnliches Verhalten (z.B. lautes Schreien, unkontrollierte Berührungen) und Gegenstände wie Rollstühle und medizinische Geräte zu tolerieren (Kotrschal et al., 2004). Dabei ist ein Training durch positive Verstärkung besonders wichtig (Kotrschal et al., 2004). Am Ende dieser Ausbildungen steht in den meisten Fällen eine Abschlussprüfung. Nur wenn das Team diese Prüfung positiv besteht, darf es offiziell als „Therapiehund-Team“ tätig sein und der Hund darf im Einsatz als „Therapiehund“ bezeichnet werden. Organisationen wie Tiere Helfen Leben, welche Therapiehundeausbildungen anbieten und denen die Qualität der Teams sehr am

Herzen liegt, verlangen von ihren Therapiebegleithunde-Teams, dass diese jedes Jahr an weiteren Schulungen teilnehmen und erneut eine Prüfung absolvieren. Leider gibt es aber immer noch viele Menschen, die ihre Tiere ohne spezielle Kenntnisse und ohne jegliche Ausbildung in Institutionen (z.B. Schulen, Altersheime, etc...) mitnehmen. Dies birgt Gefahren für die Tiere und die Menschen mit sich. Passiert in solchen Fällen etwas, wirkt sich dies auch negativ auf die ausgebildeten Teams aus denn negative Berichte in den Medien sind nachhaltiger, als Berichte über die positive Wirkung von Tieren.

Generell hat jeder Hund das Potential, Menschen sozial zu unterstützen, doch nicht jeder Hund eignet sich als Therapiehund (Kotrschal et al., 2004), denn im Gegensatz zu Blindenführhunden, Signalhunden, Service- und Assistenzhunden unterstützt ein Therapiehund nicht nur seine Halterin/seinen Halter, sondern entfaltet seine günstige Wirkung bei Besuchsdiensten in Institutionen mit Kindern, Jugendlichen sowie älteren und kranken Menschen (Kotrschal et al., 2004). Das heißt, ein Therapiehund kann seine Aufgaben nur in Zusammenarbeit mit seiner menschlichen Partnerin/seinem menschlichen Partner optimal erfüllen – der Hund begleitet den Menschen als tierische Unterstützung. (Röger-Lakenbrink, 2006) Eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Ausbildung und den späteren Einsatz eines Therapiehundes ist die Bindung zu „seinem Menschen“, denn die grundlegende Basis für die weitere Entwicklung ist eine vertrauensvolle Beziehung (Röger-Lakenbrink, 2006). So wird sich ein Tier beispielsweise in einer Stresssituation nur dann an seiner Besitzerin/seinem Besitzer orientieren und dieser/diesem Aufmerksamkeit schenken, wenn genügend Vertrauen aufgebaut wurde und das Tier Gewissheit hat, dass Ruhe bewahrt wird und für sein Wohlergehen gesorgt wird (Vernooij & Schneider, 2008). Eine Person, die im Bereich der tiergestützten Interventionen tätig ist, sollte somit gewisse Führungsqualitäten, wie Klarheit, Souveränität, Vertrauenswürdigkeit und Entschlossenheit besitzen (Vernooij & Schneider, 2008). Zusätzlich sollte ausreichendes Wissen über Hunde vorhanden sein, damit auf feine Kommunikationssignale des Tieres adäquat reagiert und auf Bedürfnisse artgerecht eingegangen werden kann (z.B. Sachkenntnisse über Haltung, Pflege, Gesundheit und Ernährung) (Kotrschal et al., 2004; Vernooij & Schneider, 2008). Weiters wird eine soziale Einstellung gegenüber den Mitmenschen und soziale Kompetenz in alltäglichen Situationen vorausgesetzt und die führenden

Personen sollten psychisch belastbar, teamfähig und selbstreflektiert sein (Röger-Lakenbrink, 2006).

Jedes Team bildet eine individuelle Einheit mit seinen jeweiligen Stärken und Schwächen (Röger-Lakenbrink, 2006)

Laut Röger-Lakenbrink (2006) ist jeder Rassehund und jeder Mischling einsetzbar, wenn bestimmte Merkmale erfüllt werden. So soll der Hund gut sozialisiert sein, ein ausgeglichenes Wesen haben, eine hohe Toleranzgrenze gegenüber Menschen und Tieren aufweisen, eine geringe Aggressionsneigung haben und eine gewisse Grundgehorsamkeit zeigen (Kotrschal et al., 2004; Röger-Lakenbrink, 2006). Weiters sollte ein Therapiehund den Kontakt zum Menschen suchen, und Berührungen und Streicheln sollten von diesem gewünscht werden. Übermäßig schreckhafte, scheue und ängstliche Hunde sind demnach nicht geeignet (Röger-Lakenbrink, 2006). Ein Einsatz würde diese Tiere viel zu sehr stressen und Gefahren mit sich bringen. Hunde, die im Bereich der tiergestützten Interventionen eingesetzt werden, sollten außerdem mindestens 18 Monate alt sein (Röger-Lakenbrink, 2006).

Neben diesen Voraussetzungen sollte der Schutz des Hundes ebenfalls einen hohen Stellenwert haben (Schwarzkopf, 2003). Auch ein „Therapiehund“ ist ein Hund und hat das Recht, sein Hundeleben zu führen (Röger-Lakenbrink, 2006) bzw. tierschutz- und tierartgerecht behandelt zu werden (Schwarzkopf, 2003). Die positiven Effekte der Mensch-Tier-Beziehung können nur dann zum Tragen kommen, wenn auch das Tier sich wohl fühlt und auf seine Bedürfnisse Rücksicht genommen wird (IEMT Österreich, 2009; Schwarzkopf, 2003).

Zusätzlich zu den bisher beschriebenen grundlegenden Aspekten für den Einsatz eines Hundes im Bereich der tiergestützten Interventionen, müssen auch hygienische Voraussetzungen berücksichtigt und ein gewissenhaftes Risikomanagement betrieben werden. Fragen zur Hygiene und Übertragbarkeit von Krankheiten (Infektionserkrankungen, so genannte Zoonosen, durch Viren, Bakterien, Pilze, Parasiten) sind daher ebenso wichtig, wie die Berücksichtigung möglicher körperlicher Gefahren (z.B. Stolpern über ein Therapietier) durch das Therapietier (Kotrschal et al., 2004; Porthmann, 2008). Eine spezielle Haftpflichtversicherung für den Einsatz ist daher zu empfehlen. Darüber hinaus

sollten tierschutzrechtlichen Aspekten berücksichtigt werden (Kotrschal et al., 2004; Porthmann, 2008).

Hygienische Bedenken und Einwände sind mitunter die häufigsten Argumente gegen den Einsatz von Tieren in Schulen, Kindergärten, Krankenhäusern, Alten- und Pflegeheimen (Schwarzkopf, 2003; Vernooij & Schneider, 2008). So führen Weber und Schwarzkopf (2003, S. 10) als Bedenken in ihrer Gesundheitsberichterstattung des Robert Koch-Instituts - „Heimtierhaltung - Chancen und Risiken für die Gesundheit“ - das Einschleppen von Schmutz, Haaren und Ausscheidungen, das Einschleppen von Krankheitserregern, die Verschmutzen der Kleidung, das Kratzen und/oder Beißen, Unfälle durch Anspringen, Stolpern, Umreißen, das Auslösen oder die Verschlimmerung von Allergien, haftungsrechtliche Konsequenzen und das Durcheinanderbringen des funktionalen Tagesablaufes von Einrichtungen an. „Mögliche Gefährdungen für den Menschen wie Infektionen, Unfälle und allergische Reaktionen, können jedoch bei Einhalten bestimmter Regeln auf ein Minimum reduziert werden“ (Vernooij & Schneider, 2008, S. 107). Um das Infektionsrisiko durch Tiere zu minimieren, sollte auf eine artgerechte Haltung und Pflege, und eine gesunde Ernährung des Tieres geachtet werden (Kotrschal et al., 2004; Schwarzkopf, 2003). Eventuell vorhandene Abwehrschwächen bzw. Störungen des Immunsystems (z.B. Allergien, Asthma, Neurodermitis) müssen vor einem Tierbesuch abgeklärt werden (Otterstedt, 2001; Schwarzkopf, 2003). Das Küssen des Tieres sollte vermieden werden und nach dem Kontakt wäre das Waschen der Hände zu empfehlen (Schwarzkopf, 2003). Darüber hinaus sollte der Hund gesund sein (schmerzfrei), regelmäßig geimpft und entwurmt werden, auch gegen den Befall von Ektoparasiten wie Flöhe, Zecken, Läuse, Milben (Prothmann, 2008; Vernooij & Schneider, 2008) durch entsprechende Mittel geschützt werden (z.B. Exspot).

„Tiere, deren Besuch bzw. Kontakt gewünscht wird, weil sie Freude verursachen, können eigentlich keine echten Kontraindikationen haben“ (Schwarzkopf, 2003, S. 112). Generell übertrifft der Nutzen durch die Freude und die „heilende“ Auseinandersetzung mit dem Tier bei weitem die möglichen Infektionsrisiken (Gorczyca, Fine, Spain, Callaghan, Nelson, Popejoy, Wong & Wong, 2006).

Demzufolge sind die Anforderungen an die Ausbildung, die Hundebesitzerinnen/die Hundebesitzer und die Hunde hoch, denn tiergestützte Interventionen sind mit einer enormen Verantwortung verbunden.

2.5 ZUSAMMENFASSUNG

Tiere, insbesondere Hunde, unterstützen den Menschen seit Urzeiten in vielerlei Hinsicht und haben sich als ausgezeichnete Begleiter im Alltag, aber auch in ungewöhnlichen Situationen bewährt. Über die Zeit hinweg hat sich die Rolle des Tieres gewandelt. Heute werden Hunde von vielen Menschen als „Familienmitglied“ betrachtet und auch in der Pädagogik und der Therapie werden diese talentierten Lebewesen mittlerweile als so genannte „Co-Therapeuten“ eingesetzt und geschätzt. Dadurch entstand ein neuer Forschungszweig, der sich mit der Mensch-Tier-Beziehung und den Wirkfaktoren von Tieren auf den Menschen beschäftigt. Auch, wenn die Forschung der Praxis noch hinterherhinkt, kann bereits durch zahlreiche Studien die gesundheitsfördernde Wirkung von Tieren auf den Menschen belegt werden. Durch den Kontakt zu einem Tier sind bei Menschen jeden Alters, die dies auch als angenehm empfinden, positive Effekte auf physischer, psychologischer und sozialer Ebene zu erkennen. So werden beispielsweise durch das Zusammensein mit einem Hund emotionale und soziale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen gefördert. Erklärungsansätze für die Mensch-Tier-Beziehung und diese positiven Effekte sollen die Biophilie-Hypothese, das Konzept der Du-Evidenz, Anleitungen aus der Bindungstheorie und das neuroethologische Konzept der Spiegelneuronen liefern.

Mittlerweile gibt es verschiedene Institutionen, die tiergestützte Interventionen vermitteln und Mensch und Tier für diese Anforderungen ausbilden. Um im Bereich der tiergestützten Interventionen tätig werden zu können, müssen somit Hundehalterin/Hundehalter und Tiere bestimmte Voraussetzungen erfüllen und darüber hinaus gilt für die Besitzerin/den Besitzer, das Tier schonend einzusetzen, höchstmögliche Sicherheit im Umgang mit den Therapietieren zu gewährleisten und Hygieneaspekte in der Arbeit zu beachten. Der Einsatz von nicht oder unzureichend ausgebildeten Personen mit ihren Tieren kann großen Schaden anrichten. Um einen Missbrauch dieses Arbeitsfeldes zu verhindern, bemühen sich mehrere Organisationen, die Qualitätsstandards zwischen den Organisationen zu vereinheitlichen, denn das Interesse an tiergestützten Therapie- und Besuchsformen boomt.

3 DAS WISK KLASSENPROJEKT

Das WiSK Programm ist ein theoretisch fundiertes, adaptives Schulprogramm für die Sekundarstufe, welches soziale und interkulturelle Kompetenz fördert und zur Prävention von aggressivem Verhalten beiträgt (Strohmeier, Atria & Spiel, 2008).

Unter *sozial kompetentem Verhalten* wird die Fähigkeit einer Person verstanden, ihre Ziele zu erreichen und gleichzeitig positive Beziehungen mit anderen aufrecht zu erhalten (Rubin & Rose-Krasnor, 1992; zitiert nach Strohmeier et al., 2008). Gollwitzer (2005, S. 276) zählt zu den Grundlagen sozial kompetenten Verhaltens „die Bereitschaft und Fähigkeit zu Empathie und Perspektivenübernahme, kommunikative Fertigkeiten (z.B. der angemessene Ausdruck von Emotionen, das angemessene Formulieren von Kritik, aktives Zuhören u. ä.), die Fähigkeit, Konsequenzen des eigenen Handelns zu reflektieren und zu antizipieren.“ Definitionen des Begriffs „aggressives Verhalten“ sind in Kapitel 1.1 nachzulesen.

Entwickelt wurde das WiSK Programm am Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien von den Psychologinnen Mag. Dr. Moira Atria, Mag. Dr. Dagmar Strohmeier und Univ.-Prof. Dr. Dr. Christiane Spiel (WiSK Team, 2009a). Strohmeier, Atria und Spiel (2008) sehen Gewaltprävention im Zuge des WiSK Programms als eine Aufgabe der gesamten Schule. Daher werden bei diesem ganzheitlichen Schulprogramm Maßnahmen auf Schulebene, Klassenebene und Individualebene gesetzt (Strohmeier & Spiel, 2009). Das WiSK Programm wurde als Mehr-Ebenen-Programm aufgebaut und geht von dem Grundgedanken aus, dass Prävention von aggressiven Verhaltensweisen ein Teil der Schulentwicklung ist (Strohmeier et al., 2008). Studien zeigen, dass Maßnahmen zur Gewaltprävention nur dann nachhaltige Effekte zeigen, wenn sie theoretisch fundiert und in eine Gesamtstrategie eingebettet sind, das heißt, wenn sie kontinuierlich und über einen längeren Zeitraum durchgeführt werden (Strohmeier et al., 2008). Nur so können langfristige Effekte erzielt werden (Strohmeier, 2007a). Generell verfolgt das WiSK Programm die Ziele einer *Primärprävention*. Primäre Gewaltprävention wird als „das systematische Ausschalten von Risikofaktoren (also solchen Bedingungen, die aggressives Verhalten wahrscheinlicher machen) und das gleichzeitige Aufbauen und Fördern von Schutzfaktoren (also solchen Bedingungen, die aggressives Verhalten weniger wahrscheinlich machen)“ (Gollwitzer, 2007, S.

141). Da jedoch laut Gollwitzer (2007) die Hoffnung gering ist, mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen solche Risikofaktoren effektiv und nachhaltig einzudämmen, liegt der Schwerpunkt bei der Förderung von Schutzfaktoren (sozial kompetenten Verhaltensweisen).

Während einer mehrjährigen Entwicklungs- und Pilotphase wurde das WiSK Klassenprojekt viermal von geschulten Psychologinnen und Psychologen in insgesamt 11 Schulklassen der 6. - 9. Schulstufe durchgeführt und evaluiert (Strohmeier et al., 2008). Publiziert wurden bisher die Evaluationsergebnisse der ersten drei Implementierungen des WiSK Klassenprojekts (Atria & Spiel, 2007; Gollwitzer, 2005; Gollwitzer et al., 2006). Seine positive Wirksamkeit konnte zum Teil bestätigt werden. Klassen, die am Wiener sozialen Kompetenztraining teilnahmen, zeigten ein höheres Demokratieerleben (Atria & Spiel, 2007), die Anzahl der wahrgenommenen aggressiven Handlungen durch die Peer Gruppe sank zum Teil (Gollwitzer, 2005), und die Schülerinnen und Schüler verhielten sich in Konfliktsituationen kompetenter als Klassen, in denen kein Training durchgeführt wurde (Gollwitzer et al., 2006). Kurz nach Trainingsbeginn zeigten sich in allen drei Studien Effekte in die gewünschte Richtung. Gollwitzer (2006) und Kolleginnen/Kollegen konnten die stärksten Effekte nachweisen ($d=0,08$ bis $d=0,21$). Da es generell schwierig ist, starke Trainingseffekte durch primärpräventive Programme nachzuweisen, sind bereits diese kleinen Effekte ermutigend (siehe auch Beelmann, Pfingsten & Lösel, 1994; Smith, Pepler & Rigby, 2004; zitiert nach Strohmeier et al., 2008).

Um eine höhere Qualität des Programms zu gewährleisten und es weiterhin gut evaluieren zu können, wird das WiSK Programm von ausgebildeten WiSK Trainerinnen und Trainern durchgeführt. Mittlerweile schulen diese in weiterer Folge Lehrerinnen und Lehrer, die dann die Projekte an ihren Schulen weiterführen.

Das WiSK Klassenprojekt ist Kernbestandteil des WiSK Programms (Strohmeier et al., 2008) und steht im Mittelpunkt dieser Arbeit.

In den folgenden Abschnitten werden daher die theoretischen Grundlagen, die Interventionsziele und der Aufbau und Ablauf des ursprünglichen WiSK Klassenprojekts beschrieben. Ziel des anschließenden Kapitels ist es, eine Verbindung zwischen den beschriebenen Hintergründen des bisherigen Projekts und

den theoretischen Hintergründen der tiergestützten Interventionen, die einen neuen Aspekt einbringen sollen, zu schaffen.

3.1 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Das WiSK Klassenprojekt basiert auf zwei wesentlichen theoretischen Grundlagen. Zum einen stützt es sich auf den Grundgedanken des sozial interaktionistischen Aggressionsmodells von Crick und Dodge (1994) und zum anderen greift es auf Forschungsergebnisse zum „Participant role approach“ von Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman und Kaukiainen (1996) zurück.

Bei der Erklärung von aggressivem Verhalten beschränken sich *sozial interaktionistische Aggressionsmodelle* nicht auf das Verhalten der Täterin bzw. des Täters, vielmehr werden in die Analyse weitere Faktoren einbezogen, wie beispielsweise die Relation der Täterin bzw. des Täters und des Opfers sowie der situative Kontext (Dodge, 1986; Crick & Dodge, 1994; zitiert nach Strohmeier et al. 2008).

„Weiters gehen die sozial interaktionistischen Aggressionsmodelle davon aus, dass „aggressiv“ nicht eine eindeutig definierte Klasse von Verhaltensakten beschreibt, sondern ein Beurteilungsprädikat ist, dessen Zuschreibung auf Prozessen der individuellen Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung basiert.“ (Dodge, 1986; Crick & Dodge, 1994; zitiert nach Strohmeier, Atria & Spiel, 2008, S. 221 ff.).

Crick und Dodge (1994) beschreiben in ihrem Modell der sozialen Informationsverarbeitung sechs Schritte, die den Verlauf zwischen der Wahrnehmung der Situation bis hin zu einer aggressiven Handlung bzw. Reaktion bestimmen können: (1) Wahrnehmung einer sozialen Situation, (2) Interpretation der sozialen Situation als Provokation, (3) Definition eigener Ziele, (4) Generierung von Verhaltensalternativen, (5) Handlungsauswahl, (6) Ausführung des Verhaltens.

Zwischen der Wahrnehmung einer Situation und einer gesetzten Handlung laufen somit viele, nicht immer bewusst wahrgenommene kognitive Prozesse ab, die sich wechselseitig beeinflussen können (Dodge, 1986; Crick & Dodge, 1994). Subjektive Erfahrungen, Normen, Werte, subjektive Konzepte von Fähigkeiten und Schwächen sowie soziale Stereotypen und Vorurteile (Strohmeier et al., 2008), die im Gedächtnis

einer Person gespeichert wurden, beeinflussen ebenfalls die kognitiven Prozesse, die während der sechs Informationsverarbeitungsschritte ablaufen (Dodge, 1986; Crick & Dodge, 1994). In Abbildung 5 wird die soziale Informationstheorie dargestellt.

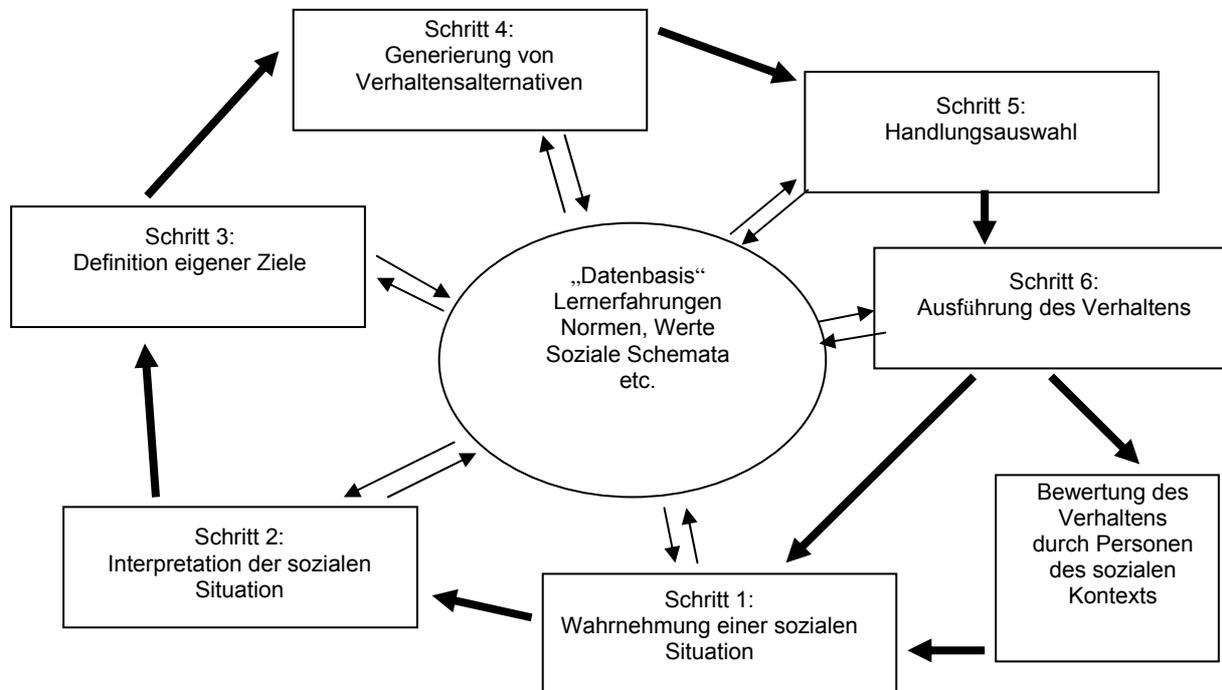


Abbildung 5: Vereinfachte Darstellung der sozialen Informationsverarbeitungstheorie (adaptiert aus Crick & Dodge, 1994, S. 76; zitiert nach Strohmeier, 2007b, S. 800)

Die Theorie des „*Participant role approach*“ von Salmivalli und ihren Kolleginnen/Kollegen (1996) geht davon aus, dass nicht nur Täterinnen bzw. Täter und Opfer an Gewalthandlungen im schulischen Bereich beteiligt sind. In ihren Untersuchungen stellten sie fest, dass Bullying ein Gruppenphänomen ist (Salmivalli et al., 1996). Dies bedeutet, dass alle Mitglieder einer Schulklasse dazu beitragen, dass Aggression in der Schule entstehen bzw. bestehen kann (Hoffmann, 2006). Die Untersuchungen zeigten, dass 87% der Schülerinnen und Schüler eine bestimmte Rolle in diesem Prozess spielen (Salmivalli et al., 1996) und somit mitverantwortlich sind. Insgesamt konnten sechs Rollen bei den Beteiligten identifiziert werden. Demnach gibt es Täterinnen/Täter (8%), Opfer (12%), Verstärker der Täterinnen/Täter (19%), Assistentinnen/Assistenten der Täterinnen/Täter (7%), Helferinnen/Helfer der Opfer (17%) und Außenstehende (24%) (Salmivalli et al., 1996). Den restlichen 13% der Schülerinnen und Schüler konnte bei dieser Untersuchung keine definierte Rolle zugeteilt werden (Salmivalli et al., 1996). Zusammenfassend sind somit nahezu alle Schülerinnen und Schüler einer

Schulklasse an der Eskalation von aggressiven Interaktionen beteiligt und nehmen eine bestimmte Rolle ein (Strohmeier et al., 2008). Nicht nur das Unterstützten einer Täterin oder eines Täters bzw. das Schenken von Aufmerksamkeit verstärken aggressives Verhalten, Passivität der Beteiligten bzw. das Dulden antisozialen Verhaltens tragen ebenso dazu bei, dass Bullying weithin bestehen kann (Hoffmann, 2008).

Präventionsprogramme sollen daher laut Strohmeier, Atria und Spiel (2008) auf die gesamte Schulklasse abzielen und sich nicht auf einzelne „problematische“ Kinder bzw. Jugendliche beschränken. Bei der Durchführung einer Intervention ist daher ebenso die bestehende Gruppendynamik zu berücksichtigen.

Durch das Training soll den Schülerinnen und Schülern bewusst werden, dass jede bzw. jeder in solchen kritischen Situationen Verantwortung übernehmen kann. Zivilcourage ist daher ein außerordentlich wichtiges Thema, das für unsere Gesellschaft, insbesondere für Schülerinnen und Schüler, eine große Herausforderung darstellt (Jonas, Boos & Brandstätter, 2007).

3.2 INTERVENTIONSZIELE UND GRUNDPRINZIPIEN

Das WiSK Programm und somit auch das Klassenprojekt haben laut Strohmeier und Spiel (2009) zwei Haupt- bzw. Interventionsziele. Diese Ziele sind die Reduktion von aggressivem Verhalten und die Erhöhung sozial kompetenten Verhaltens. Durch die Wahrnehmung von Rechten und Pflichten (1), die Partizipation und Verantwortungsübernahme (2), sowie die Öffnung des Denkens und die Bereicherung des Verhaltensrepertoires (3) sollen diese Interventionsziele erreicht werden. Die drei Grundprinzipien können aus den zuvor beschriebenen theoretischen Hintergründen abgeleitet werden (Strohmeier et al., 2008).

Das erste Grundprinzip, „Rechte und Pflichten“, bezieht sich darauf, dass die Schülerinnen und Schüler einer Klasse gemeinsam Regeln für ein angenehmes Miteinander erarbeiten. In weiterer Folge soll dann von allen Seiten auf eine konsequente Einhaltung geachtet werden (Strohmeier et al., 2008).

Das zweite Grundprinzip, „Partizipation und Verantwortungsübernahme“, vermittelt den Schülerinnen/Schülern und Lehrerinnen/Lehrern, dass alle bei der Eskalation

von Konfliktsituationen mitverantwortlich sind und nicht nur die Hauptakteure, Täterinnen/Täter und Opfer, für die Konfliktsituation verantwortlich sind. „Partizipation bedeutet in diesem Sinne also aktive Verantwortungsübernahme“ (Hoffmann, 2006, S. 25). Die Gruppendynamik spielt wie zuvor erwähnt eine wesentliche Rolle und wird daher im WiSK Klassenprojekt gezielt genutzt. Ein weiterer integraler Bestandteil ist weiters, dass die Schülerinnen und Schüler den Trainingsablauf aktiv mitgestalten (Strohmeier, et al. 2008). Dieses Grundprinzip stützt sich besonders auf die zuvor beschriebene Theorie des „Participant role approach“ (Salmivalli et al., 1996).

Bei der Erarbeitung des dritten Grundprinzips, „Öffnung des Denkens und Bereicherung des Verhaltensrepertoires“, steht die Reflexion des eigenen Handelns in Konfliktsituationen im Mittelpunkt. Mittels Einzelarbeiten, Gruppenarbeiten und Diskussionen sollen die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass aggressives Verhalten sozial inkompetent und vermeidbar ist (Strohmeier et al., 2008). Bei der Erarbeitung des dritten Grundprinzips wird dem zweiten (Interpretation der sozialen Situation) und dem vierten Schritt (Generierung von Verhaltensalternativen) der sozialen Informationsverarbeitungstheorie von Crick und Dodge (1994) besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Untersuchungen von Crick und Dodge (1994) zeigten, dass es aggressiven Kindern schwer fällt, nicht aggressive bzw. sozial kompetente Handlungsmöglichkeiten zu generieren. Das WiSK Klassenprojekt soll daher allen Schülerinnen und Schülern der Klasse aufzeigen, dass es viele Wege gibt, Konflikte zu lösen.

3.3 AUFBAU UND ABLAUF

Das Klassenprojekt besteht aus dreizehn Einheiten, dessen Ablauf sich in drei Phasen gliedert: (1) Impulse und Gruppendynamik, (2) Reflexion und (3) Aktionen. Eine Einheit umfasst zwei Schulstunden, das bedeutet zweimal 50 Minuten.

Das WiSK Klassenprojekt ist ein schulklassenbasiertes, adaptives Programm und wird mit der gesamten Klasse durchgeführt. Es bietet ein Rahmenmodell im Sinne der Einhaltung bzw. der Erarbeitung der Grundprinzipien. Konkrete Übungen können und sollen jedoch den Bedürfnissen der Klasse angepasst werden und variieren daher (Strohmeier et al., 2008). Das Manual gibt den thematischen Rahmen vor (Gollwitzer, 2005).

Die erste Phase, „Impulse und Gruppendynamik“, besteht aus 6 Einheiten. Die Lehrinhalte dieser Phase lehnen sich besonders an die zuvor beschriebenen Theorien von Samivalli und seinen Kolleginnen und Kollegen an. In dieser Phase hat die WiSK Trainerin/der WiSK Trainer die Möglichkeit, die Gruppendynamik der Schulklasse kennenzulernen. Weiters werden mit den Schülerinnen und Schülern der Klasse verbindliche Regeln festgelegt und Konfliktsituationen erarbeitet (Strohmeier, Atria & Spiel, 2008). Mittels Einzelarbeitsblättern, Gruppenarbeiten, Diskussionen im Plenum, Rollenspielen und diversen interaktiven und theaterpädagogischen Übungen soll diese Phase von der WiSK Trainerin/dem WiSK Trainer gestaltet werden. Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler darauf aufmerksam zu machen, dass es viele verschiedene Interpretations- und Reaktionsmöglichkeiten in ein- und derselben Konfliktsituation gibt (Strohmeier, Atria & Spiel, 2008). Sie sollen erkennen, dass sozial kompetente Alternativen zielführender sind als aggressive Verhaltensweisen (Hoffmann, 2006). Es wird besprochen, was Gewalt für den Einzelnen/die Einzelne bedeutet und welche Formen der Gewalt es gibt (Ebner, 2008). Darüber hinaus ist es wichtig zu lernen, die Gründe für ein bestimmtes Verhalten zu hinterfragen. Eingegangen wird dabei nicht nur auf die individuellen Ursachen, auch geltende Normen und Regeln der Gruppe werden wahrgenommen und zur Diskussion gestellt.

Grundsätzlich folgt der Ablauf dieser Einheiten immer dem gleichen Schema. Zu Beginn der Einheit stellt die WiSK Trainerin/der WiSK Trainer die Ziele bzw. Inhalte und den Ablauf der Einheit vor. Danach haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, eigene Erfahrungen und Meinungen einzubringen. Im Anschluss daran wird das Thema der Einheit mittels verschiedener Materialien und Übungen (Arbeitsblätter, Plakate, Rollenspiele, interaktive Spiele) erarbeitet. Zum Abschluss werden die wichtigsten Inhalte der Einheit nochmals mündlich und schriftlich (Merkblätter) von der WiSK Trainerin/dem WiSK Trainer zusammengefasst. In dieser ersten Phase übernimmt noch die WiSK Trainerin/der WiSK Trainer die leitende Rolle und führt die Schülerinnen und Schüler durch die ersten sechs Einheiten (Gollwitzer, 2005).

In der zweiten Phase, die eine Einheit umfasst, steht zunächst die „Reflexion“ im Mittelpunkt. Die Schülerinnen und Schüler und die WiSK Trainerin/der WiSK Trainer geben sich gegenseitig Feedback. Die Nützlichkeit des bisherigen Trainings und der

Lerneffekt der Gruppe soll festgestellt werden. Weiters soll in dieser Phase eine gemeinsame Aktion festgelegt werden. Wichtig dabei ist, dass diese Aktion drei Bedingungen erfüllt. Erstens soll es etwas sein, das die gesamte Klasse gemeinsam tun kann, das heißt alle sollen mitmachen können und niemand soll ausgeschlossen werden. Zweitens soll durch diese Aktion die Klassengemeinschaft gestärkt werden und es soll für jeden bzw. für jede eine positive Erfahrung sein. Drittens sollen die Vorschläge realistisch sein, damit die Aktion tatsächlich stattfinden kann. Benötigte Ressourcen, Zeit, Raum, Geld und eventuelle besondere Fähigkeiten müssen berücksichtigt werden (Ebner, 2008).

In der dritten Phase, der „Aktionsphase“, die sechs Einheiten umfasst, geht es um die aktive Verantwortungsübernahme der Gruppe für die verbleibenden Einheiten. Die erlernten Kompetenzen der Impulsphase sollen nun von den Schülerinnen und Schülern in den Alltag transferiert werden. Die Gruppe plant selbst, wie das Projekt weitergeht, und die WiSK Trainerin/der WiSK Trainer gibt ihre/seine führende Rolle auf und unterstützt die Klasse bei der Ausführung der geplanten Aktion. Wichtig dabei ist, dass die Aktivitäten den Grundprinzipien des WiSK Projekts entsprechen (Strohmeier et al., 2008). In dieser Phase lernt die Gruppe unter Anleitung der WiSK Trainerin bzw. des WiSK Trainers reale Konflikte, die während der Planung und Durchführung der Aktion entstehen können, sozial kompetent zu lösen (Strohmeier et al., 2008). Ist die Durchführung der gemeinsam ausgewählten und geplanten Aktion geglückt, stärkt diese das Kompetenzzempfinden. Durch das sichtbare Produkt, die Aktion, die am Ende des WiSK Klassenprojekts steht, wird das Zusammengehörigkeitsgefühl der Gruppe aufgebaut, gefördert und bestärkt (Strohmeier et al., 2008). Gollwitzer (2005) sieht als Ziele der Aktionsphase die Erhöhung der Identifikation mit dem Training, die Anwendung gelernter Inhalte in konkreten Situationen, das Erleben von Selbstwirksamkeit und in weiterer Folge die Generalisierung der Lerneffekte des Trainings auf den Schulalltag.

In der letzten Einheit findet die offizielle Beendigung des WiSK Klassenprojekts statt und je nach Zeit und Möglichkeit können Zukunftsperspektiven mit den Schülerinnen und Schülern aufgebaut werden.

3.4 ZUSAMMENFASSUNG

Das WiSK (Wiener soziales Kompetenztraining) Programm ist ein theoretisch fundiertes, adaptives Schulprogramm für die Sekundarstufe (Strohmeier et al., 2008), das von den Bildungspsychologinnen Mag. Dr. Moira Atria, Mag. Dr. Dagmar Strohmeier und Univ.-Prof. Dr. Dr. Christiane Spiel an der Universität Wien entwickelt wurde (WiSK Team, 2009a). Der Einsatz dieses Programms an Schulen ist eine Maßnahme es nationalen Strategieplan, der 2007 vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in Auftrag gegeben wurde (Strohmeier & Spiel, 2009). Dieses Mehr-Ebenen-Programm soll soziale und interkulturelle Kompetenz fördern und zur Prävention von aggressiven Verhalten (Bullying) beitragen (Strohmeier, Atria & Spiel, 2008), indem Maßnahmen auf Schulebene, Klassenebene und Individualebene gesetzt werden (Strohmeier & Spiel, 2009). Kernbestandteil des WiSK Programms ist das WiSK Klassenprojekt (Strohmeier & Spiel, 2009). Um die Ziele des Programms zu erreichen, wird bei der Durchführung der 13 Einheiten (jeweils zweimal 50 Minuten) des Klassenprojekts die Empathie gefördert, die Schülerinnen und Schülern lernen Verantwortung zu übernehmen und sie erarbeiten Handlungsalternativen im Umgang mit Konflikten (Strohmeier & Spiel, 2009). Diese Einheiten können drei Phasen zugeordnet werden: (1) der Impulsphase, (2) der Reflexionsphase und (3) der Aktionsphase (Strohmeier & Spiel, 2009). In der Impulsphase kommt es zu einem Kennenlernen der Schülerinnen und Schüler sowie der Gruppendynamik. Weiters werden mit den Schülerinnen und Schülern in Form von Arbeitsblättern, Kleingruppen- und Großgruppenarbeiten, interaktiven Spielen, Rollenspielen und Diskussionen verschiedenste Themen in Bezug auf aggressive Verhaltensweisen im schulischen Kontext besprochen. In der Reflexionsphase wird über das bisherige Training Feedback gegeben und die Klasse entscheidet sich gemeinsam für eine Aktion (Strohmeier & Spiel, 2009). Diese Aktivität wird dann gemeinsam von Schülerinnen und Schülern in der Aktionsphase geplant und durchgeführt (Strohmeier & Spiel, 2009). Dadurch sollen die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, das in der Impulsphase Erlernte und Gehörte aktiv umzusetzen und durch die gemeinsame Durchführung soll die Klassengemeinschaft gestärkt werden. Da es sich um ein theoretisch fundiertes Gewaltpräventionsprogramm handelt, basiert das WiSK Klassenprojekt auf zwei wesentlichen Grundlagen (Strohmeier & Spiel, 2009): (1) der sozialen Informationsverarbeitungstheorie (sozial interaktionistisches Aggressionsmodell) von

Crick und Dodge (1994) und (2) auf dem „Participant role approach“ von Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman und Kaukiainen (1996).

Während einer mehrjährigen Entwicklungs- und Pilotphase wurde das WiSK Klassenprojekt viermal von geschulten Psychologinnen und Psychologen durchgeführt und evaluiert und durch die publizierten Evaluationsergebnisse konnte seine positive Wirksamkeit bestätigt werden (Strohmeier et al., 2008). Das WiSK Programm leistet somit einen wesentlichen Beitrag, dass sich Schülerinnen und Schüler in der Schule sicher fühlen.

4 HUNDEGESTÜTZTES WiSK KLASSENPROJEKT „WEIßE PFOTE & Co“

Da die positive Wirksamkeit des WiSK Klassenprojekts bereits bestätigt wurde und auch zahlreiche Studien die positive Wirkung von Tieren, insbesondere von Hunden, auf den Menschen beschreiben, soll im Zuge dieser Arbeit das bestehende WiSK Klassenprojekt durch eine ausgebildete Therapiehündin unterstützt und modifiziert werden.

Dieses Kapitel der Arbeit soll somit eine Verbindung zwischen den ursprünglichen Intentionen des WiSK Klassenprojekts und dem modifizierten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ schaffen. Obwohl der Hund, der im Zuge des hundgestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ eingesetzt wird, als Therapiehund bezeichnet wird, findet keine Therapie im eigentlichen Sinne statt.

Das hundgestützte Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ baut auf das ursprüngliche Konzept des WiSK Klassenprojekts, das im Kapitel 3 beschrieben wurde, auf. Zusätzlich wird es durch theoretische Grundlagen aus der Forschung im Bereich der tiergestützten Interventionen, insbesondere der tiergestützten Pädagogik, erweitert. Die Definitionen dieser Begriffe sind in Kapitel 2.2 nachzulesen. Die Grundprinzipien und Interventionsziele, ebenso wie der Aufbau (Impulsphase, Reflexionsphase, Aktionsphase) und der Ablauf des WiSK Klassenprojekts bleiben bestehen. Da das WiSK Klassenprojekt ein adaptives Schulprogramm ist und die jeweiligen Übungen variieren können, ist es problemlos möglich, tiergestützte Interventionen mit einfließen zu lassen.

4.1 THEORETISCHER HINTERGRUND

Dass Kinder durch den Kontakt zu einem Tier in vielfacher Hinsicht profitieren und sich die meisten Kinder ein Haustier wünschen, wird mittlerweile durch zahlreiche Studien belegt (IEMT Österreich, 2010).

Selbst die Mitglieder der IAHAIO forderten bei ihrer Jahresversammlung im September 2001 in Rio de Janeiro „im Bewusstsein, dass Heimtiere die moralische, geistige und persönliche Entwicklung der Kinder fördern, der Schulgemeinschaft

Nutzen bringen und neue Möglichkeiten für sinnvolles Lernen in verschiedenen Unterrichtsgegenständen eröffnen, die Einbeziehung von Heimtieren im Unterricht“ (IEMT Schweiz, 2010, S. 1). Näheres zu der Deklaration von Rio de Janeiro - „Heimtiere in Schulen“ ist in Tabelle 3 nachzulesen.

Tabelle 3: Deklaration von Rio de Janeiro zum Thema "Heimtiere in Schulen" im September 2001 (Fassung vom 29. Oktober 2001; IEMT Schweiz, 2010, S.1)

Richtlinien der IAHAIO 2001	
Die IAHAIO appelliert an alle Schulbehörden, Lehrkräfte und an alle Personen, die an Heimtierprogrammen für Schulen beteiligt sind, die folgenden Richtlinien zu berücksichtigen und einzuhalten:	
(1)	Programme über Heimtiere sollten, zu einem geeigneten Zeitpunkt, den Kindern direkten Kontakt mit solchen Tieren in der Klasse ermöglichen. Abhängig von den jeweiligen Schulbestimmungen und den verfügbaren Einrichtungen können diese Tiere:
	(a) unter geeigneten Bedingungen in der Klasse gehalten werden oder
	(b) von der Lehrkraft in die Schule mitgebracht werden oder
	(c) im Rahmen eines Besuchsprogramms mit ihren Besitzerinnen/Besitzern zu Besuch kommen oder
	(d) als Partnerhund für Behinderte ein Kind mit speziellen Bedürfnissen begleiten.
(2)	Jedes Programm, das direkten Kontakt von Kindern mit Tieren vorsieht, muss sicherstellen, dass
	(a) die beteiligten Tiere
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sicher sind (speziell ausgesucht und/oder ausgebildet), ▪ gesund sind (mit tierärztlicher Bestätigung), ▪ auf die Schulsituation vorbereitet sind (z.B. an Kinder und, im Falle von Besuchstieren, auch an Ortsveränderungen gewöhnt), ▪ ordnungsgemäß untergebracht sind (in der Schule oder zu Hause) und ▪ unter ständiger Aufsicht eines sachkundigen Erwachsenen stehen (Lehrkraft oder Besitzerin/Besitzer);
	(b) auf die Sicherheit, die Gesundheit und die Gefühle jedes einzelnen Kindes in der Klasse Rücksicht genommen wird.
(3)	Vor der Anschaffung von Tieren für die Klasse oder der Durchführung eines Besuchsprogramms mit Heimtieren, die den oben genannten Anforderungen gerecht werden, müssen sowohl die Schulverantwortlichen als auch die Eltern informiert und vom Wert solcher Kontakte überzeugt werden.
(4)	Es gilt, präzise Lernziele zu definieren, welche die folgenden Anforderungen erfüllen:
	(a) Verstärkung des Wissens und der Lernmotivation in verschiedenen Unterrichtsgegenständen,
	(b) Förderung des Respekts und des Verantwortungsbewusstseins gegenüber anderen Lebewesen,
	(c) Berücksichtigung des Ausdrucksvermögens und des Engagements jedes einzelnen Kindes.
(5)	Sicherheit und Wohlbefinden der beteiligten Tiere müssen zu jedem Zeitpunkt gewährleistet sein

Unter Beachtung dieser Richtlinien und der im Folgenden angeführten Studien soll im Zuge des WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ der Einsatz von tiergestützten Interventionen bzw. tiergestützter Pädagogik gestaltet werden.

In internationalen und nationalen Studien, die sich mit dem Einsatz von Tieren, insbesondere Hunden, im schulischen Kontext bzw. im Klassenzimmer beschäftigten und diesbezüglich von einer positiven Auswirkung auf sozial kompetente Verhaltensweisen ausgehen, sind nachfolgende Ergebnisse zu finden:

Generell fördert der Umgang mit Hunden die Verhaltenskontrolle, denn Hunde zeigen Grenzen auf und geben unmissverständliche Rückmeldungen (Kotrschal et al., 2004). So wird ein Hund beispielsweise weggehen, wenn ihn ein Kind zu fest streichelt. „Auf rücksichtsloses Verhalten reagieren Hunde mit vorsichtigem Rückzug – und zeigen damit auf neutrale, nicht vorwurfsvolle oder wertende Weise“, dass dieses Verhalten nicht angebracht ist (Vanek-Gullner, 2007, S. 12). Dadurch vermittelt ein Hund dem Kind, dass aggressives Verhalten auch ihm selbst schadet. Diese Kritik des Hundes wirkt jedoch nicht verletzend, sondern kann aufgrund seiner bedingungslosen Akzeptanz leichter angenommen werden (Vanek-Gullner, 2007). Kinder lernen durch Hunde nonverbale, eindeutige Botschaften zu lesen, und das hilft ihnen Botschaften anderer besser zu verstehen (Kotrschal et al., 2004). Gerade deshalb dienen Hunde aufgrund ihrer Ehrlichkeit und Authentizität als positive Modelle im Umgang miteinander (Olbrich, 2003) und sind sehr konsequente Lehrmeister (Bergler, 1994). „Die Kommunikation zwischen Mensch und Hund ist offen und ehrlich, ohne Umschweife geprägt von großer Übereinstimmung zwischen mitgeteiltem Sach- und Beziehungsaspekt – ‚*paradoxe Kommunikation*‘ wird vermieden. Hunde sind aufmerksame Zuhörer, ihre Zuneigung ist bedingungslos, sie argumentieren und bewerten nicht“ (Kotrschal et al., 2004, S. 51). Paradoxe Kommunikation, d.h. sich widersprechende Nachrichten werden in der Kommunikationspsychologie auch als *Doppelbotschaften* oder *inkongruente Nachrichten* (Schulz von Thun, 2006) bezeichnet. „Das gleichzeitige Enthaltensein von verbalen und nonverbalen Anteilen an der Nachricht eröffnet einerseits die Möglichkeit, daß sich diese Anteile gegenseitig ergänzen und unterstützen, andererseits aber auch die verwirrende Möglichkeit, daß sie einander widersprechen.“ (Schulz von Thun, 2006, S. 35) „Es ist unmöglich nicht zu kommunizieren“, dieses Grundprinzip von Watzlawick, Beavin und Jackson (2007, S.

50) macht deutlich, dass jedes Verhalten Mitteilungscharakter hat. Nicht nur verbal kann etwas mitgeteilt werden, unsere Mimik und Gestik spricht ebenfalls Bände.

Guttman, Predovic und Zemanek (1983) und Bergler (1994) beschäftigten sich ebenfalls mit dem Einfluss von Heimtierhaltung auf die nonverbale Kommunikation und die soziale Kompetenz bei Kindern. Ausgegangen wurde von der Annahme, dass Kinder mit Heimtieren lernen, die wortlose Sprache ihres Tieres zu verstehen und immer schneller auf die jeweilige Mitteilung reagieren (Guttman et al., 1983). Dadurch wird ihre Sensibilität für die nonverbale Kommunikation gefördert (Guttman et al., 1983). Ob sich dieser Lernprozess jedoch auch auf die richtige Interpretation menschlicher Mimik auswirkt, versuchten Guttman, Predovic und Zemanek (1983) zu klären, indem sie den Kindern Fotos von Personen, die verschiedene Gefühle zum Ausdruck brachten, vorlegten. Bei der Untersuchung kamen sie zu dem Ergebnis, dass Kinder mit Haustieren bessere Leistungen erzielten, d.h. die Mimik der Personen besser erkennen konnten bzw. die Details des menschlichen Gesichtsausdrucks sicherer „decodierten“ (Becker, 2007; Bergler, 1994; Guttman et al., 1983). Der spielerische Umgang mit dem Hund fördert somit die Fähigkeit des Kindes zur Verhaltensbeobachtung (Bergler, 1994), d.h. die Körpersprache und das Verhalten des anderen Lebewesens genau zu beobachten (Vernooij & Schneider, 2008). Besonders Hunde bieten ein breites Spektrum an analogen Kommunikationsmöglichkeiten und zeigen diese auch in der Interaktion mit einem Menschen, dadurch werden Menschen sensibler für nonverbale Kommunikationselemente (Vernooij & Schneider, 2008). Durch die Interaktion mit einem Tier lernen Kinder auf „natürliche“ Weise, sich durch Berührung, durch mimische, gestische und akustische Zeichen, durch Blickkontakt sowie Körperhaltung und -bewegung auszudrücken (Bergler, 1994; Otterstedt, 2001; Vernooij & Schneider, 2008). Mit der Zeit werden diese erworbenen Kompetenzen dann auch auf den Kontakt mit Gleichaltrigen und Erwachsenen übertragen (Vernooij & Schneider, 2008).

Bei weiteren soziometrischen Untersuchungen wurde ersichtlich, dass Kinder mit Haustieren in ihrer Klasse beliebter und integrierter waren, als Partnerinnen/Partner bevorzugt wurden und Mitschülerinnen/Mitschüler eher bei Problemen zu diesen Kindern kamen (Guttman et al., 1983).

Levinson führt 1978 weiters an, dass durch die Interaktion mit dem Hund (z.B. Ausführen von Tricks auf Befehl) die Selbstachtung des Kindes erhöht werden kann und das Ansehen in der Gruppe der Gleichaltrigen steigt. Durch die Verteilung von wichtigen Aufgaben gehen Außenseiterrollen verloren (Hergovich, Monshi, Semmler & Zieglmayer, 2002). Triebenbacher (1998) beschreibt aber auch, dass Tiere die Erlangung von Vertrauen, Autonomie, Verantwortlichkeit, Kompetenz und Empathie unterstützen. „Empathie ist eine maßgebliche Grundlage für den Erwerb prosozialer Fähigkeiten und ein wesentlicher Antagonist aggressiven Verhaltens (Eisberg & Fabes, 1991; Mehrabian, 1997; Miller & Eisberg, 1998; zitiert nach Schick & Cierpka, 2007).“

Ascione und Weber (1996) stellten in ihrer Studie ebenfalls fest, dass durch die Anwesenheit eines Tieres im Klassenraum das Einfühlungsvermögen gegenüber den Mitschülerinnen/Mitschülern gefördert wird und aggressive Verhaltensweisen reduziert werden. Diese positive Wirkung auf die Empathie der Kinder wurde auch von Retzlaff (2002; zitiert nach Schwarzkopf & Olbrich, 2003), dem Initiator des Projekts „Schule mit Jule“, und Kotrschal und Ortbauer (2003a; 2003b), die eine Studie in einer Wiener Volksschule durchführten, bestätigt. Weiters wurde festgestellt, dass sich der Einsatz von Tieren in der Schule positiv auf die Atmosphäre in der Klasse auswirkt (Retzlaff, 2002; zitiert nach Schwarzkopf & Olbrich, 2003). Hergovich, Monshi, Semmler und Zieglmayer (2002) führten in ihrer Studie ebenfalls an, dass nach einem dreimonatigen Hundebesuch in einer Volksschulklasse die Empathiewerte anstiegen und die Zahl aggressiver Schülerinnen und Schüler zurückging. Weiters wurde die soziale Integration (Integration der Migrantinnen/Migranten) der Kinder nach dem Hundebesuch von der Klassenlehrerin/dem Klassenlehrer besser bewertet (Hergovich, Monshi, Semmler und Zieglmayer, 2002). Kotrschal & Ortbauer (2003a; 2003b) konnten mittels Videokameras während einiger Hundebesuche in einer Wiener Klasse ebenfalls eine Abnahme von Aggressivität und Hyperaktivität feststellen. Zusätzlich wurde beobachtet, dass zurückhaltende Kinder, besonders Jungen, ihre Scheu im Kontakt mit anderen und mit dem Hund ablegten. Tissen (2005) und Tissen, Hergovich und Spiel (2007) konnte in Bezug auf diesen Punkt jedoch keine Geschlechtsunterschiede feststellen. Kotrschal & Ortbauer (2003a; 2003b) merkten weiters an, dass während der Anwesenheit des Hundes die Schülerinnen und Schüler dem Unterricht mit mehr Aufmerksamkeit folgten und lieber in die Schule

gingen. Signifikante Veränderungen durch das Sozialtraining mit Hunden, besonders in Bezug auf die Variable „Aggression“ im Vergleich zu einer Kontrollgruppe, die an einem Training ohne Hund teilnahm, wurden ebenfalls von Olbrich (2003) und Tissen, Hergovich und Spiel (2007) festgestellt. Ottersedt (2003) meinte sogar, dass Tiere unterstützend beim Schlichten eines Streits wirken, denn durch ein Tier wirken Menschen sympathischer und ein offenes, unverkrampftes Gespräch wird leichter möglich.

Darüber hinaus meinen Schwarzkopf und Olbrich (2003), dass sich die Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen auch positiv auf das Lernen im Allgemeinen auswirkt, denn nur, wenn sich ein Kind wohl fühlt, kann es aktiv sein Wissen erweitern und positiv abspeichern.

Durch den Kontakt zu einem Tier erhöht sich das Selbstvertrauen, denn der tierische Freund akzeptiert das Kind so, wie es ist, somit fördern Tiere das Urvertrauen von Kindern, geben ihnen Sicherheit und das Gefühl, ohne Vorbehalte geliebt zu werden (IEMT Österreich, 2010). Kinder lernen durch das Tier Verantwortung zu übernehmen und Verpflichtungen nachzugehen, denn das Tier hat Bedürfnisse und muss gepflegt werden (IEMT Österreich, 2010).

Handlos, Kryspin-Exner und Stetina (2005) berichten in Bezugnahme auf ihr Konzept „Sozial kompetent durch multiprofessionelle tiergestützte Intervention (MTI)“ ebenfalls von positiven Tiereffekten und meinen, dass ein längerfristiger Einsatz von Tieren in Schulen zu einer Erhöhung des Wohlbefindens und zu einer Steigerung der Lebensqualität beiträgt.

Das Institut für interdisziplinäre Erforschung der Mensch-Tier-Beziehung (IEMT) in der Schweiz (2003) meint generell, dass Hunde die emotionale, geistige und soziale Entwicklung von Kindern fördern. Enderburg und Baard verfolgten diesen Ansatz bereits 1995. Des Weiteren verbessern Hunde laut Olbrich und Otterstedt (2003) die Freude am Lernen und an der Schule.

In Anbetracht dieser positiven Wirkung von Tieren, insbesondere Hunden, scheint es sinnvoll, Tiere im schulischen Kontext einzusetzen und somit jedem Kind, jeder Schülerin und jedem Schüler, die Möglichkeit zu geben, diese förderlichen Erfahrungen und Erlebnisse sammeln zu können.

4.2 AUFBAU UND ABLAUF

In das Konzept des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ werden daher während der 3 Phasen (Impulsphase, Reflexionsphase, Aktionsphase), insbesondere während der Impulsphase, Übungen und Spiele mit einer Therapiehündin als fixer Bestandteil integriert. Dadurch lernen die Schülerinnen und Schüler Regeln im Umgang mit dem Tier im Allgemeinen kennen und akzeptieren. Generell ist die Therapiehündin während der Durchführung des gesamten Projekts anwesend. Das bedeutet, dass das erste Grundprinzip des WiSK Klassenprojekts, „Rechte und Pflichten“, erweitert wird. Im Zuge des Klassenprojekts werden nicht nur erwünschte und unerwünschte Verhaltensweisen ausgehandelt, die die Klasse betreffen, sondern auch Regeln im Umgang mit der Hündin vereinbart. Durch das Beobachten der Hündin sollen die Wahrnehmung und Sensibilität gegenüber den Bedürfnissen anderer gefördert werden. Die Schülerinnen und Schüler werden unter anderem dazu angeregt, wieder mehr auf die nonverbale Sprache zu achten. Da Hunde sich Großteils nonverbal verständigen, können Schülerinnen und Schüler durch das Training lernen, die nonverbale Sprache besser zu deuten. So zeigen Hunde so genannte „*Calming Signals*“, die auch als Beschwichtigungssignale bezeichnet werden (Rugaas, 2001). Mit deren Hilfe kommunizieren Hunde mit ihren Artgenossen und dem Menschen und vermitteln ihre Absichten bzw. ihre „Gefühlslage“, d.h. sie zeigen, ob die jeweilige Situation sie stresst oder nicht. Wenn Hunde gestresst sind, zeigen sie diese z.B. in dem sie am Boden schnüffeln, sich über die Lefze lecken, einen großen Bogen um einen anderen Hund oder Menschen gehen, gähnen oder sich schütteln (Rugaas, 2001). Es gibt unzählige Signale, mit deren Hilfe sich gut sozialisierte Hund verständigen (Rugaas, 2001). Darüber hinaus entsteht durch das Beobachten der Hündin eine allgemeine Entspannung und sie trägt zur Belustigung aller bei (Claus, 2003). Als sozialer Katalysator kann die Hündin für die Schülerinnen und Schüler anregend wirken, auch einmal mit Mitschülerinnen bzw. Mitschülern in Kontakt zu treten, zu denen sonst keine Freundschaft besteht. Darüber hinaus wirkt sich die Anwesenheit der Hündin positiv auf das Klassenklima aus (Schwarzkopf & Olbrich, 2003; Vanek-Gullner, 2007). Weiters können die Schülerinnen und Schüler im Zuge des hundegestützten WiSK Klassenprojekts versuchen, der Hündin etwas durch positive Verstärkung beizubringen (Kommandos). Dadurch sollen die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass keine Gewalt angewendet werden muss, um etwas zu

erreichen. Hunde machen viel eher und bereitwilliger mit, wenn sie positiv bestätigt werden. Besonders die Partnerschaft zwischen der Hundetrainerin bzw. WiSK Trainerin und der Therapiehündin dient hier als positives Modell im „Miteinander tun“ für die Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus geben Hunde durch ihre offene Art allen das Gefühl, so angenommen zu werden, wie sie/er ist (Olbrich, 2003), und übernehmen dadurch für die Schülerinnen und Schüler ebenfalls eine gewisse Vorbildwirkung. Weiters lernen die Schülerinnen und Schüler durch die Kommandoarbeit selbstbestimmtes, selbstsicheres und authentisches Verhalten (Vanek-Gullner, 2003). Vor allem Hunde spüren Unstimmigkeiten zwischen dem äußeren Auftreten und dem eigentlichen inneren Erleben sofort und soll das Tier das jeweilige Kommando ausführen, müssen die inhaltlichen Aspekte der Botschaft den nonverbalen Anteilen entsprechen (Vanek-Gullner, 2003). Dadurch haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit zu erfahren, dass ihr Verhalten Konsequenzen hat und dass sie selbst dafür verantwortlich sind, wie das gemeinsame Spiel verläuft (Vernooij & Schneider, 2008). „Die erfolgreiche Durchführung der Kommandos und die Übernahme von Verantwortung vergrößern das Vertrauen in die eigene Fähigkeit und Tüchtigkeit und die Überzeugung in die Wirksamkeit des eigenen Handelns“ (Vernooij & Schneider, 2008, S. 129).

Damit werden die Grundprinzipien des ursprünglichen WiSK Klassenprojekts auf spielerische und spannende Art und Weise durch den Kontakt zur Therapiehündin erarbeitet.

4.3 ZUSAMMENFASSUNG

Durch den Einsatz eines Hundes werden soziale und emotionale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gefördert, dies bestätigen mittlerweile nationale und internationale Studien. Aggressive Verhaltensweisen können durch den Einsatz von tiergestützten Interventionen reduziert werden und die Empathie, d.h. das Einfühlungsvermögen gegenüber den Mitmenschen wird gefördert (Hergovich, Monshi, Semmler und Zieglmayer, 2002; Kotrschal & Ortbauer, 2003a; 2003b; Tissen, 2005; Tissen et al., 2007; Retzlaff, 2002; zitiert nach Schwarzkopf & Olbrich, 2003). Der Kontakt zu einem Hund wirkt sich besonders positiv auf die nonverbale Kommunikation aus, und dies erleichtert Schülerinnen und Schülern den Umgang mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern (Bergler, 1994; Otterstedt, 2001; Vernooij &

Schneider, 2008; Vernooij & Schneider, 2008; Guttman et al., 1983). Zusätzlich wirkt sich der Kontakt zu einem Hund positiv auf das Selbstwertgefühl und das Selbstbewusstsein (IEMT Österreich, 2010) aus. Schülerinnen und Schüler sind aufmerksamer in der Schule und lernen mit mehr Freude (Schwarzkopf & Olbrich, 2003) und generell kann von einer Verbesserung des Klassenklimas gesprochen werden (Schwarzkopf & Olbrich, 2003; Vanek-Gullner, 2007). Darüber hinaus übernehmen die Schülerinnen und Schüler gerne Verantwortung für das Tier (IEMT Österreich, 2010).

In Anbracht dieser positiven Wirkfaktoren kann der Einsatz bzw. die permanente Anwesenheit eines Hundes zur Unterstützung eines bereits bestehenden Gewaltpräventionsprogramms nur von Vorteil sein. Das WiSK Klassenprojekt wird somit durch den gezielten Einsatz einer Therapiehündin modifiziert. Durch das WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ soll jeder Schülerin und jedem Schüler die Möglichkeit gegeben werden, positive Erlebnisse durch den Umgang mit einem Hund für sich mitzunehmen und sozial kompetente Verhaltensweisen auf spielerische Weise zu üben.

Ob das WiSK Klassenprojekt durch den Einsatz einer Therapiehündin noch zusätzlich verbessert werden kann bzw. sozial kompetentes Verhalten verstärkt gefördert und aggressive Verhaltensweisen reduziert werden, soll durch den empirischen Teil dieser Arbeit geklärt werden.

EMPIRISCHER TEIL

Im empirischen Teil dieser Arbeit werden zunächst die Zielsetzung und die Fragestellungen angeführt. Weiters wird die Methode der Untersuchung beschrieben und diesbezüglich werden Untersuchungsdesign, ausgewählte Stichprobe, methodische Vorgangsweise und verwendete Erhebungsinstrumente angeführt. Darüber hinaus wird die Durchführung des hundegestützten WiSK Klassenprojektes „Weiße Pfote & Co“ genauer erläutert und reflektiert. Anschließend werden die berechneten Ergebnisse und deren genaue Darstellung im Kapitel 7 dargelegt. Genauere Interpretationen und eine Zusammenfassung der Arbeit werden in den darauf folgenden Kapiteln 8 und 9 besprochen.

5 ZIELSETZUNG UND FRAGESTELLUNGEN

Grundsätzliche Zielsetzung des ursprünglichen WiSK Programms ist die Förderung von sozialer und interkultureller Kompetenz und die Prävention bzw. die Reduktion von aggressiven Verhaltensweisen. Da das Wiener soziale Kompetenztraining bereits in mehreren Klassen erfolgreich durchgeführt und evaluiert wurde und gewünschte Effekte zum Teil nachgewiesen werden konnten, soll im Zuge dieser Forschungsarbeit speziell die Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojektes „Weiße Pfote & Co“ überprüft werden. Diese Studie beschäftigt sich somit mit der Modifikation, der Durchführung und der Evaluation des hundegestützten WiSK Klassenprojektes „Weiße Pfote & Co“.

Ziel der vorliegenden Studie ist es somit, festzustellen, ob durch den zusätzlichen Einsatz eines Therapiehundes bei einem bereits bestehenden Gewaltpräventionsprogramm, dessen Wirksamkeit noch zusätzlich verbessert werden kann. Das bedeutet, Schülerinnen und Schüler, die am WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ teilgenommen haben, unterscheiden sich signifikant von den beiden anderen Vergleichsgruppen und vor allem von der Kontrollgruppe bzw. sind nach dem Training sozial kompetenter und zeigen weniger aggressive Verhaltensweisen.

Im Zuge einer *quasiexperimentellen Felduntersuchung* mit *Pre-* und *Posttestdesign* und dem dazwischen erfolgten Training sollen die folgenden Forschungsfragen zur Klärung der eigentlichen Hauptforschungsfrage untersucht werden. Die Hauptforschungsfrage beschäftigt sich mit der Wirksamkeit des hundegestützten

WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ und mit dem Effekt einer Therapiehündin bei der Durchführung. Somit stellt sich die Frage, ob durch die Anwesenheit des Hundes eine Verbesserung des WiSK Klassenprojekts erreicht werden kann?

Die weiteren Fragestellungen zur Beantwortung der Hauptforschungsfrage können folgenden Bereichen zugeordnet werden: (1) Allgemeine Angaben der Schülerinnen und Schüler zum Thema „Hund“, (2) Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“, (3) Projektbewertung durch die Schülerinnen und Schüler.

(1) ALLGEMEINE ANGABEN DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER ZUM THEMA „HUND“

Diese Fragen sollen deskriptiv klären, wie viele Schülerinnen und Schüler ein Haustier haben, wie viele Kinder Hunde mögen bzw. nicht mögen, ob bereits ein Hund in der Klasse war, ob die Kinder generell Kontakt zu einem Hund haben, was die Schülerinnen und Schüler gerne mit einem Hund tun würden (z.B. spazieren gehen, streicheln) und wie sie ihm etwas beibringen würden. Darüber hinaus wird erfasst, ob sich das Wissen der Mädchen und Jungen über Hunde durch das hundegestützte Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ verbessert hat. Zusätzlich finden Veränderungen bei der Beantwortung der Fragen über die Zeit und Geschlechtsunterschiede Beachtung.

- Fragestellung 1: Wie viele Schülerinnen und Schüler haben ein eigenes Haustier? Welches Haustier besitzen sie? Wie lange haben sie dieses Haustier schon?
- Fragestellung 2: Wie viele Mädchen und Jungen mögen Hunde bzw. mögen diese nicht?
- Fragestellung 3: Wie viele Mädchen und Jungen haben Kontakt zu einem Hund anderer Leute?
- Fragestellung 4: War bereits ein Hund in der Klasse der Schülerinnen und Schüler?
- Fragestellung 5: Was würden diese Kinder gerne mit einem Hund tun?

- Fragestellung 6: Wie würden die Schülerinnen und Schüler einem Hund etwas beibringen?
- Fragestellung 7: Kann das Wissen der Schülerinnen und Schüler zum Thema „Hund“ durch das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ verbessert werden?

(2) WIRKSAMKEIT DES HUNDEGESTÜTZTEN WiSK KLASSENPROJEKTS „WEIßE PFOTE & Co“

Die Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ soll überprüft werden, indem eine Veränderung des sozial kompetenten Verhaltensrepertoires anhand der angegebenen Empathie, Partizipation, der Bewertung aggressiver Verhaltensweisen und ihrer Motive und des Umgangs mit Konfliktsituationen überprüft wird. Ebenso sollen eine Reduktion aggressiver Verhaltensweisen durch die Angaben der Häufigkeit, ein Opfer oder eine Täterin/ein Täter zu sein, und allgemeine Häufigkeitsangaben zu aggressiven Verhaltensweisen und Streitereien in der Klasse, erfasst werden.

Fragestellung 1:

Führt die Teilnahme am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ zu einer Verbesserung des sozial kompetenten Verhaltensrepertoires der Schülerinnen und Schüler?

- Fragestellung 1.1: Steigen durch die Teilnahme am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ die Werte der Skala „Empathie“?
- Fragestellung 1.2: Steigen durch die Teilnahme am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ die Werte der Skala „Partizipation“?
- Fragestellung 1.3: Steigen durch die Teilnahme am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ die Werte der Skala „Bewertung aggressiver Verhaltensweisen“?
- Fragestellung 1.4: Steigen durch die Teilnahme am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ die Werte der Skala „Bewertung der Motive aggressiver Verhaltensweisen“?

- Fragestellung 1.5: Kennen die Schülerinnen und Schüler durch die Teilnahme am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ mehr Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen bzw. nutzen sie diese Möglichkeiten nun mehr (Einzelitems zum Themenbereich „Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen“)?
- Fragestellung 1.6: Können sich die Mädchen und Jungen durch die Teilnahme am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ besser an die Klassenregeln halten und warum (Einzelitems zum Themenbereich „Klassenregeln“)?

Fragestellung 2:

Führt die Teilnahme am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ zu einer Reduktion von aggressiven Verhaltensweisen?

- Fragestellung 2.1: Sinken durch die Teilnahme am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ die Werte der Skala „Opfer“?
- Fragestellung 2.2: Sinken durch die Teilnahme am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ die Werte der Skala „Täter“?
- Fragestellung 2.3: Sinken durch die Teilnahme am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ aggressive Verhaltensweisen und Streitereien in der Klasse (Einzelitems zum Themenbereich „aggressive Verhaltensweisen“)?

Die Durchführung des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ kann als wirkungsvoll betrachtet werden, wenn sich zwischen Pre- und Posttestung in der Interventionsgruppe mit Hund aggressive Verhaltensweisen stärker reduzieren und sich sozial kompetente Verhaltensweisen stärker intensivieren als in den anderen Versuchsgruppen, die am Training ohne Hund teilgenommen haben, und der Kontrollgruppe, die an keinem Training teilgenommen hat.

Um den Effekt des Hundes direkt zu erfassen, werden noch zusätzlich die Gründe für eine eventuell wahrgenommene Veränderung bei den Schülerinnen und Schülern miteinbezogen und Geschlechtsunterschiede innerhalb der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ erfasst.

Da sich nach dem bisherigen Stand der Forschung sowohl das Wiener Soziale Kompetenztraining als auch der Kontakt zu Tieren positiv auf sozial kompetentes Verhalten ausgewirkt hat, kann angenommen werden, dass das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ noch eine weitere Verbesserungen bewirkt.

Fragestellung 3:

Steigt durch die Teilnahme am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler bzw. steigen die Werte der Skala „Selbstvertrauen“ und der Einzelitems zum Themenbereich „allgemeines Selbstvertrauen“?

Fragestellung 4:

Verbessert sich durch die Teilnahme am hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ das Klima in der Klasse (Skala „Klassenklima“ und Einzelitems zum Themenbereich „Klima in der Klassen“)?

Fragestellung 5:

Verbessert sich durch die Teilnahme am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ das Wohlbefinden der Mädchen und Jungen in der Klasse (Einzelitems zu den Themenbereich „Wohlbefinden in der Klasse“ und „Wohlbefinden“)?

Die Durchführung des hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ kann als wirkungsvoll betrachtet werden, wenn es zwischen Pre- und Posttest in der Interventionsgruppe zu einer deutlicheren Steigerung des Selbstvertrauens, zu einer Verbesserung des Klassenklimas und zu einer Verbesserung des Wohlbefindens kommt als in den anderen Versuchsgruppen und der Kontrollgruppe. Geschlechtunterschiede in der Interventionsgruppe werden ebenfalls erfasst. Bisherige Studien beschreiben, dass der Kontakt zu Tieren zu einer Steigerung des Selbstvertrauens führt.

(3) PROJEKTBEWERTUNG DURCH DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Weiters sollen die Schülerinnen und Schüler das Projekt nach Abschluss der Impulsphase und der Aktionsphase bewerten. Fragestellung 1 beschäftigt sich mit den Angaben der Schülerinnen und Schüler bzw. dem Feedback nach Abschluss der Impulsphase. Es soll geklärt werden, was die Mädchen und Jungen bisher durch das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ gelernt haben, was das wichtigste Thema für die Kinder war und was und aus welchen Gründen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern am Projekt nicht so gut gefallen hat. Fragestellung 2 erhebt, was den Kindern nach Abschluss der Aktionsphase am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ am besten gefallen hat, was ihnen gar nicht gefallen hat, wie sie das Projekt insgesamt bewerten und was sich durch die Anwesenheit der Therapiehündin in der Klasse verändert hat.

Fragestellung 1:

Wie beurteilen die Schülerinnen und Schüler das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ nach Abschluss der Impulsphase (Reflexionsbogen siehe Anhang)?

Fragestellung 2:

Wie beurteilen die Schülerinnen und Schüler das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ nach Abschluss der Aktionsphase?

- Fragestellung 2.1: Was hat den Teilnehmerinnen und Teilnehmern am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ am besten gefallen (Einzelitem zum Themenbereich „Klassenprojekt – Allgemeines“)?
- Fragestellung 2.2: Was hat den Mädchen und Jungen am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ gar nicht gefallen (Einzelitem zum Themenbereich „Klassenprojekt – Allgemeines“)?
- Fragestellung 2.3: Wie gut hat den Kindern das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ insgesamt gefallen (Einzelitem zum Themenbereich „Klassenprojekt“ – „Allgemeines“)?

- Fragestellung 2.4: Was hat sich für die Schülerinnen und Schüler verändert, wenn die Therapiehündin anwesend war (Einzelitem zum Themenbereich „Klassenprojekt – Anwesenheit des Hundes“)?

Fragestellung 3:

Würden die Schülerinnen und Schüler eher ein Gewaltpräventionstraining mit oder ohne Hund bevorzugen und warum (Einzelitem zum Themenbereich „Klassenprojekt – Mit oder ohne Hund“)?

6 METHODE

6.1 UNTERSUCHUNGSDESIGN

Bei dieser Studie handelt es sich um eine quasi-experimentelle *Vergleichgruppenuntersuchung* „natürlicher Gruppen“ (Schülerinnen und Schüler einer Klasse) mit *Messwiederholung (Pre-Post-Testung)*. Das heißt, die untersuchte Gruppe besteht bereits und daher ist eine Randomisierung („Zufallszuweisung“, Schnell, Hill & Esser, 2008, S. 223), nicht mehr möglich (Bortz & Döring, 2002). Insgesamt gibt es drei Interventionsgruppen (WiSK-Hund, WiSK-Psychologinnen, WiSK-Lehrpersonen), die in Kapitel 6.2 und Kapitel 7.1 ausführlich beschrieben werden. Die Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppen nahmen zwischen der ersten und zweiten Befragung am WiSK Klassenprojekt teil. Die Kontrollgruppe absolvierte zwischen den zwei Befragungen kein Training. Diese Gruppe lieferte jedoch Informationen über die Veränderung sozial kompetenter und aggressiver Verhaltensweisen, die nicht auf das Training zurückzuführen sind (Spiel & Strohmeier, 2008). Da die Wirksamkeit einer vorgegebenen Intervention bzw. der Einfluss eines bereits abgeschlossenen Programms beurteilt wird, handelt es sich weiters um eine *summative Evaluation* (Bortz & Döring, 2002; Spiel & Strohmeier, 2000).

Die Gesamtstichprobe dieser Untersuchung umfasste 76 Schülerinnen und Schüler der 6. Schulstufe im Alter zwischen 10 und 14 Jahren. Die Untersuchungen fanden in vier unterschiedlichen österreichischen Mittelschulen statt, welche auf Grund der Wahrung der Anonymität nicht genannt werden. Ungefähr zeitgleich mit dem hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ fanden die Erhebungen der Daten der Vergleichsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ und der Kontrollgruppe statt. Die Daten der Interventionsgruppe „WiSK-Psychologinnen“ wurden zu einem früheren Zeitpunkt erhoben. Die Daten für die Vergleichsgruppen „WiSK-Psychologinnen“ „WiSK-Lehrpersonen“ und die Kontrollgruppe wurden nicht im Rahmen dieser Diplomarbeit erhoben. Nähere Informationen dazu sind in Kapitel 6.2 nachzulesen.

Vorab wurde eine Genehmigung für die Durchführung und Evaluation des WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ beim Landesschulrat eingeholt. Die

Durchführung des WiSK Klassenprojekts und die Datenerhebungen der anderen Vergleichsgruppen und der Kontrollgruppe wurden im Zuge der WiSK Pilotstudie vom Wiener Stadtschulrat bzw. den jeweiligen Landesschulräten genehmigt.

Bezüglich der Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ und an der Befragung wurde ein Informationsbrief an die Eltern ausgehändigt. Durch einen Abschnitt am Informationsbrief konnten die Eltern mitteilen, ob ihre Kinder am Klassenprojekt und an der Befragung teilnehmen dürfen. Zusätzlich wurde auch noch abgefragt, ob Allergien gegen Hundehaare bestehen. Genaueres zum Elternbrief ist im Anhang nachzulesen.

Um das Wiener soziale Kompetenztraining durchführen zu können, nahm die Diplomandin und Verfasserin dieser Arbeit im Februar 2009 an einer Ausbildung zur WiSK Trainerin teil. Darüber hinaus ist die Hündin, die ein wichtiger Bestandteil des hundegestützten Klassenprojekts ist, eine ausgebildete Therapiehündin. Geprüft wurde das Therapiebegleithunde-Team vom Verein Tiere Helfen Leben (<http://www.tiere-helfen-leben.at>). Zusätzlich absolvierte die Diplomandin den Universitätslehrgang für tiergestützte Therapie und tiergestützte Fördermaßnahmen.

Durchgeführt wurde das WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ in der Zeit von 13. März 2009 bis 1. Juli 2009. Sowohl die Datenerhebung als auch das Klassenprojekt fanden während der Unterrichtszeit statt. Da der Gegenstand „Soziales Lernen“ bereits zum Unterrichtsplan der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ zählte, wurden diese Stunden für die Durchführung des Projekts genutzt.

Zur quantitativen Datenerhebung wurde vor Beginn und nach Beendigung des Klassenprojekts allen Schülerinnen und Schüler ein *Papier-Bleistift-Fragebogen* („*Paper Pencil Version*“, Evaluationsfragebogen „Weiße Pfote & Co“) und ein „*Web-Survey*“ (WiSK Evaluationsfragebogen) vorgegeben (in Kapitel 6.3 wird auf die Erhebungsinstrumente genauer eingegangen). Die Schülerinnen und Schüler wurden einer Gruppentestung unterzogen, die jeweils zwei Unterrichtseinheiten dauerte, und die Diplomandin war als Testleiterin anwesend. Die Befragung erfolgte vollkommen anonym und auf freiwilliger Basis. Um eine spätere Zuordnung der zusammengehörigen Daten der beiden Messzeitpunkte zu gewähren, wurden Codes vergeben. Zu Beginn der Befragung wurden die Teilnehmerinnen und die Teilnehmer

über die Dauer und den Inhalte der Fragebögen aufgeklärt. In die vorliegende Arbeit gehen jedoch nur Daten ein, welche für die Klärung des Effekts der tiergestützten Interventionen bzw. der tiergestützten Pädagogik beim hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ wichtig sind. Die Evaluationsfragebögen, die speziell für das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ entwickelt wurden, sind im Anhang zu finden. Der WiSK Evaluationsfragebogen, welcher am Institut für Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien entwickelt wurde, ist nicht öffentlich zugänglich. Letztendlich soll durch die Kombination der Evaluationsfragebögen mittels *indirekter* und *direkter Veränderungsmessung* die Wirksamkeit des Trainings und der Effekt des Hundes erfasst und überprüft werden. Durch die direkte Veränderungsmessung wird „von einer beobachteten Differenz, einer beobachteten Varianz oder einem beobachtbaren Trend direkt darauf“ geschlossen, „dass eine Veränderung stattgefunden hat“ (Gollwitzer & Jäger, 2007, S. 67). Diese Form der Veränderungsmessung hat den Vorteil, dass sie weniger anfällig für Verzerrungen oder Verfälschungen ist (Gollwitzer & Jäger, 2007). Alternativ dazu, jedoch anfällig für Verfälschungen, kann die Art und das Ausmaß der Veränderung auch direkt erhoben werden, dies ist der beste „Indikator für die subjektiv erlebte Veränderung“ (Gollwitzer & Jäger, 2007, S. 69).

Die Tabellen 4 bis 12 bieten einen Überblick über das Untersuchungsdesign. Die Tabellen zeigen, welche Skalen und Einzelitems erhoben wurden und in welcher Form diese für weitere Berechnungen dienen (Baseline Analyse, direkte Befragung, indirekte oder direkte Veränderungsmessung). Die verwendeten Verfahren und die Gruppen, die für diese Berechnung herangezogen wurden, werden ebenfalls angeführt. Grau hinterlegte Gruppen (H...Interventiongruppe „WiSK-Hund“, P...Interventiongruppe „WiSK-Psychologinnen“, L...Interventiongruppe „WiSK-Lehrpersonen“, KG...Kontrollgruppe) in den Tabellen wurden für die Berechnung bei den jeweiligen Skalen oder Einzelitems verwendet.

Tabelle 4: Überblick über das Untersuchungsdesign – Allgemeine Angaben der Schülerinnen und Schüler zum Thema „Hund“

Allgemeine Angaben der Schülerinnen und Schüler zum Thema „Hund“							
Fragen	Skala/Bereich	Form	Verfahren	Gruppe			
Angaben zum Thema „Hund“	Besitz eines Haustieres	Baseline Analyse	Häufigkeiten	H	P	L	KG
	Einstellung zum Hund (mögen/nicht mögen)	indirekte Veränderungsmessung	Häufigkeiten	H	P	L	KG
	Kontakt zu einem Hund anderer Leute	Baseline Analyse	Häufigkeiten	H	P	L	KG
	Hund in der Klasse	Baseline Analyse	Häufigkeiten	H	P	L	KG
	Aktivitäten mit einem Hund	Indirekte Veränderungsmessung	Häufigkeiten Wilcoxon-Test Chi ² -Test	H	P	L	KG
	Hunden Tricks beibringen	Indirekte Veränderungsmessung	Häufigkeiten Wilcoxon-Test Chi ² -Test	H	P	L	KG
	Wissenserweiterung über Hunde	Direkte Veränderungsmessung Direkte Befragung	Häufigkeiten Chi ² -Test	H	P	L	KG

H...Interventionsgruppe WiSK-Hund, P...Interventionsgruppe WiSK-Psychologinnen, L...Interventionsgruppe WiSK-Lehrpersonen, KG...Kontrollgruppe

Tabelle 5: Überblick über das Untersuchungsdesign – Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ – Verbesserung des sozial kompetenten Verhaltensrepertoires

Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“							
Ziel	Skala/Bereich	Form	Verfahren	Gruppe			
Verbesserung des sozial kompetenten Verhaltensrepertoires	Skala „Empathie“	Indirekte Veränderungsmessung	Mixed ANOVA	H	P	L	KG
	Skala „Partizipation“	Indirekte Veränderungsmessung	Mixed ANOVA	H	P	L	KG
	Skala „Bewertung aggressiver Verhaltensweisen“	Indirekte Veränderungsmessung	Mixed ANOVA	H	P	L	KG
	Skala „Bewertung der Motive aggressiver Verhaltensweisen“	Indirekte Veränderungsmessung	Mixed ANOVA	H	P	L	KG
	Einzelitems zum Bereich „Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen“	Direkte Veränderungsmessung Direkte Befragung	Kreuztabellen Chi ² -Tests	H	P	L	KG
	Einzelitems zum Bereich „Klassenregeln“	Direkte Veränderungsmessung Direkte Befragung	Kreuztabellen Chi ² -Tests	H	P	L	KG

H...Interventionsgruppe WiSK-Hund, P...Interventionsgruppe WiSK-Psychologinnen, L...Interventionsgruppe WiSK-Lehrpersonen, KG...Kontrollgruppe

Tabelle 6: Überblick über das Untersuchungsdesign – Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ – Reduktion aggressiver Verhaltensweisen

Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“							
Ziel	Skala/Bereich	Form	Verfahren	Gruppe			
Reduktion aggressiver Verhaltensweisen	Skala „Opfer“	Indirekte Veränderungsmessung	Mixed ANOVA	H	P	L	KG
	Skala „Täter“	Indirekte Veränderungsmessung	Mixed ANOVA	H	P	L	KG
	Einzelitems zum Bereich „aggressive Handlungen“	Indirekte Veränderungsmessung	Mixed ANOVA	H	P	L	KG
	Einzelitems zum Bereich „Streitereien in der Klasse“	Direkte Veränderungsmessung Direkte Befragung	Kreuztabellen Chi ² -Tests	H	P	L	KG

H...Interventionsgruppe WiSK-Hund, P...Interventionsgruppe WiSK-Psychologinnen, L...Interventionsgruppe WiSK-Lehrpersonen, KG...Kontrollgruppe

Tabelle 7: Überblick über das Untersuchungsdesign – Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ – Verbesserung des Selbstvertrauens

Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“							
Ziel	Skala/Bereich	Form	Verfahren	Gruppe			
Verbesserung des Selbstvertrauens	Skala „Selbstvertrauen“	Indirekte Veränderungsmessung	Mixed ANOVA	H	P	L	KG
	Einzelitem zum Bereich „allgemeines Selbstvertrauen“	Direkte Veränderungsmessung	Häufigkeiten Chi ² -Test	H	P	L	KG

H...Interventionsgruppe WiSK-Hund, P...Interventionsgruppe WiSK-Psychologinnen, L...Interventionsgruppe WiSK-Lehrpersonen, KG...Kontrollgruppe

Tabelle 8: Überblick über das Untersuchungsdesign – Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ – Verbesserung des Klassenklimas

Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“							
Ziel	Skala/Bereich	Form	Verfahren	Gruppe			
Verbesserung des Klassenklimas	Skala „Klassenklima“	Indirekte Veränderungsmessung	Mixed ANOVA	H	P	L	KG
	Einzelitem zum Bereich „Klima in der Klasse“	Direkte Veränderungsmessung	Kreuztabellen Chi ² -Tests	H	P	L	KG

H...Interventionsgruppe WiSK-Hund, P...Interventionsgruppe WiSK-Psychologinnen, L...Interventionsgruppe WiSK-Lehrpersonen, KG...Kontrollgruppe

Tabelle 9: Überblick über das Untersuchungsdesign – Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ – Verbesserung des Wohlbefindens

Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“							
Ziel	Skala/Bereich	Form	Verfahren	Gruppe			
Verbesserung des Wohlbefindens	Einzelitem zum Bereich „Wohlbefinden in der Klasse“	Indirekte Veränderungsmessung	ANOVA mit Messwiederholung	H	P	L	KG
	Einzelitem zum Bereich „Wohlbefinden“	Direkte Veränderungsmessung	Kreuztabellen Chi ² -Tests	H	P	L	KG

H...Interventionsgruppe WiSK-Hund, P...Interventionsgruppe WiSK-Psychologinnen, L...Interventionsgruppe WiSK-Lehrpersonen, KG...Kontrollgruppe

Tabelle 10: Überblick über das Untersuchungsdesign – Projektbewertung durch die Schülerinnen und Schüler– Reflexion nach der Impulsphase

Projektbewertung des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“							
Ziel	Skala/Bereich	Form	Verfahren	Gruppe			
Reflexion nach Abschluss der Impulsphase	Einzelitem zum Bereich „Reflexion“	Direkte Befragung	Antworten in Tabellen (Überblick im Anhang)	H	P	L	KG

H...Interventionsgruppe WiSK-Hund, P...Interventionsgruppe WiSK-Psychologinnen, L...Interventionsgruppe WiSK-Lehrpersonen, KG...Kontrollgruppe

Tabelle 11: Überblick über das Untersuchungsdesign – Projektbewertung durch die Schülerinnen und Schüler – Bewertung des Projekts nach der Aktionsphase

Projektbewertung des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“							
Ziel	Skala/Bereich	Form	Verfahren	Gruppe			
Beurteilung des Projekts nach Abschluss der Aktionsphase	Einzelitem zum Bereich „Klassenprojekt“ (gefallen/nicht gefallen)	Direkte Befragung	Kategorienbildung	H	P	L	KG
	Einzelitem zum Bereich „Klassenprojekt – Gesamteindruck“	Direkte Befragung	Häufigkeiten Chi ² -Test	H	P	L	KG
	Einzelitem zum Bereich „Klassenprojekt – Anwesenheit der Therapiehündin“	Direkte Befragung	Häufigkeiten Antworten in Tabellen (Überblick im Anhang)	H	P	L	KG

H...Interventionsgruppe WiSK-Hund, P...Interventionsgruppe WiSK-Psychologinnen, L...Interventionsgruppe WiSK-Lehrpersonen, KG...Kontrollgruppe

Tabelle 12: Überblick über das Untersuchungsdesign – Projektbewertung durch die Schülerinnen und Schüler – Gewaltprävention mit oder ohne Therapiehund

Projektbewertung des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“							
Ziel	Skala/Bereich	Form	Verfahren	Gruppe			
Gewaltprävention mit oder ohne Therapiehund	Einzelitem zum Bereich „Klassenprojekt – Mit oder ohne Hund“	Direkte Befragung	Häufigkeiten Antworten in Tabellen Überblick im Anhang	H	P	L	KG

H...Interventionsgruppe WiSK-Hund, P...Interventionsgruppe WiSK-Psychologinnen, L...Interventionsgruppe WiSK-Lehrpersonen, KG...Kontrollgruppe

6.2 STICHPROBE

Ingesamt werden für diese Untersuchung die Daten von 76 Schülerinnen und Schülern der 6. Schulstufe aus vier verschiedenen österreichischen Mittelschulen herangezogen.

Drei Interventionsgruppen und eine Kontrollgruppe werden in Bezug auf die Trainingswirksamkeit verglichen. Die Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ ($N=20$) ist die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ teilgenommen haben. Die Interventionsgruppe „WiSK-Psychologinnen“ ($N=20$) nahm am Klassenprojekt im Schuljahr 2006 teil. Durchgeführt wurde dieses Training von den damaligen Psychologiestudentinnen Christine Hoffmann und Susanna Neureiter, die ebenfalls als WiSK Trainerinnen ausgebildet wurden. Die Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ ($N=20$) wurde von Lehrerinnen und Lehrern betreut, die zuvor eine Einschulung für das WiSK Klassenprojekt erhalten hatten. Die vierte Gruppe ist die Kontrollgruppe ($N=16$), die an keinem Training teilnahm.

Da eine mögliche Voreingenommenheit der Trainerin gegenüber dem hundegestützten Klassenprojekt angenommen wurde und sich dies möglicherweise negativ auf die Durchführung eines WiSK Klassenprojekts ohne Hund ausgewirkt hätte, wurden die Daten von Schülern und Schülerinnen des 2006 und des 2009 durchgeführten Trainings für den Vergleich herangezogen. Weiters wurden die Daten des Klassenprojekts von Hoffmann (2006) und Neureiter (2006) verwendet, um mögliche Trainerinnen- bzw. Trainerinneneffekte durch eine/einen externe(n) psychologisch geschulte(n) WiSK Trainerin/WiSK Trainer ausschließen zu können. Da der WiSK Evaluationsfragebogen mittlerweile erweitert wurde, kann allerdings nur Bezug auf die übereinstimmenden Fragen genommen werden. Darüber hinaus wurde speziell diese Klasse für Untersuchung gewählt, da es sich um eine Integrationsklasse handelte und die Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ ebenfalls eine Integrationsklasse ist. Da zu diesem Zeitpunkt nur Projekte im Raum Wien durchgeführt wurden, konnte jedoch keine ländliche Vergleichsgruppe für einen Vergleich herangezogen werden. In Bezug auf die Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ und die Kontrollgruppe wurde ebenfalls darauf Wert gelegt, die Vergleichbarkeit zu erhöhen, in dem ländliche Stichproben aus dem großen

Datenpool der WiSK Pilotstudie ausgewählt wurden. Da Störeffekte aufgrund des Unterschieds Stadt – Land möglich sind, wurden diese Klassen, auch wenn es sich nicht um Integrationsklassen handelt, bewusst ausgewählt. Darüber hinaus wurden für die Auswahl der Vergleichsgruppen Mittelwertsvergleiche des ersten Messzeitpunkts bei den wichtigsten Skalen der Daten („Empathie“, „Täter“, „Opfer“) berechnet. Zusätzlich wurde bei allen Gruppen darauf geachtet, dass die Anzahl der Schülerinnen und Schüler nicht zu unterschiedlich ist.

6.3 ERHEBUNGSINSTRUMENTE

Kapitel 6.3 befasst sich mit den bei dieser Studie eingesetzten Erhebungsinstrumenten (Evaluationsfragebögen „Weiße Pfote & Co“ und WiSK Evaluationsfragebogen). Es werden Skalen und Antwortformate der einzelnen Verfahren zum besseren Verständnis der Ergebnisse dargestellt.

Vorab ist zu erwähnen, dass bei der Erstellung der Fragebögen auf eine altersgerechte und präzise Formulierung der Fragen geachtet und zusätzlich das sprachliche Niveau der zu Befragenden berücksichtigt wurde. Eine suggestive Formulierung der Items wurde vermieden und die einzelnen Items sollten optimal zur Intervention passen (Bortz & Döring, 2003; Schnell, Hill & Esser, 2008). Das heißt, die Items wurden so gut wie möglich auf die Ziele des ursprünglichen und des modifizierten WiSK Klassenprojekts abgestimmt, um die angestrebten Verhaltensänderungen durch das Training (Reduktion aggressiven Verhaltens, Förderung sozial kompetenten Verhaltens) bestmöglich messen zu können. Bortz und Döring (2003) bezeichnen diese genaue Abstimmung der Maßnahme und der Operationalisierung ihrer Wirkung aufeinander als *Symmetrie*. Weiters wurden bei beiden Fragebögen Items mit *offenem Antwortformat* (z.B. Was hat dir am WiSK Klassenprojekt am besten gefallen?) als auch mit *Antwortvorgabe* (z.B. Streitereien in der Klasse sind durch das WiSK Klassenprojekt... weniger geworden. gleich geblieben. mehr geworden.) formuliert (Bortz & Döring, 2003). Bei offenen Fragen werden keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben, d.h. die Befragten formulieren die Antwort selbst (Bortz & Döring, 2003; Schnell, Hill & Esser, 2008). Die Auswertung von offenen Antworten bringt zwar Schwierigkeiten mit sich, doch da im Zuge dieser Arbeit direkt erkundet werden soll, wie sich der Einsatz eines Hundes auf das WiSK Klassenprojekt auswirkt, ist diese Formulierung der Items sinnvoll. In der modernen

Testkonstruktion sind Items mit Antwortvorgabe bzw. geschlossene Fragen, die auch als „*Multiple Choice Questions*“ bezeichnet werden, eher vorrangig (Bortz & Döring, 2003; Schnell, Hill & Esser, 2008). Bei diesem Aufgabentyp hat die Teilnehmerin/der Teilnehmer die Möglichkeit, sich zwischen einer oder mehreren vorgegebenen Antwortalternativen zu entscheiden (Bortz & Döring, 2003). Die Befragten werden gebeten, ihre Meinung mittels *Ratingskala* darzustellen. Es werden *verbale Marker* (z.B. stimmt genau, stimmt ziemlich, stimmt etwas, stimmt gar nicht) und *grafische Ratings* (z.B. nie |-----| oft) verwendet (Bortz & Döring, 2003). Die verwendeten Fragebögen sollen konkrete Einstellungen, Wahrnehmungen und Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler erfassen.

6.3.1 WiSK Evaluationsfragebogen

Der WiSK Evaluationsfragebogen wurde im Laufe mehrerer Pilotstudien des WiSK Programms am Institut für Bildungspsychologie der Universität Wien entwickelt und mittlerweile findet eine internetgestützte Befragung („Web Survey“) statt, dieser Fragebogen wird als Programm auf einem Web-Server gespeichert und ist über einen Internet-Link und mit einem bestimmten Code für die Teilnehmerin bzw. Teilnehmer zugänglich (WiSK Team, 2009a). Zur besseren Veranschaulichung dient der in Abbildung 6 gezeigte „Screenshot“.

Wie ist das bei dir?

	Stimmt genau	Stimmt ziemlich	Stimmt etwas	Stimmt nicht
Ich kann erkennen, wie schlecht sich jemand fühlt, wenn er beleidigt oder verletzt wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn jemand, der beleidigt oder verletzt wurde traurig ist, möchte ich ihn trösten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann mir vorstellen, wie sich jemand fühlen muss, wenn er beleidigt oder verletzt wird, auch wenn er es nicht zeigt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann verstehen, wie sich jemand fühlt, der beleidigt oder verletzt wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich sehe, dass jemand beleidigt oder verletzt wird, werde ich wütend.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn jemand, der beleidigt oder verletzt wurde, zu weinen anfängt, könnte ich auch gleich weinen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 6: Screenshot des WiSK Evaluationsfragebogens – Items der Skala „Empathie“

Die Items wurden zum Teil von den Verfasserinnen/Verfassern selbst erstellt, andererseits auch aus anderen Fragebögen zitiert bzw. übersetzt. Generell ist der sehr umfangreiche WiSK Evaluationsfragebogen bis auf wenige Skalen bzw. Items bei der Pre- und Posttestung ident, wodurch eine indirekte Erfassung einer Zunahme sozial kompetenter Verhaltensweisen und einer Reduktion aggressiver Verhaltensweisen möglich ist.

Für diese Arbeit werden nur die in diesem Kapitel angeführten Skalen zur weiteren Auswertung verwendet und diese sind den jeweiligen Befragungszeitpunkten gleich, daher ist eine indirekte Veränderungsmessung möglich.

Da der WiSK Evaluationsfragebogen nicht im Anhang zu finden ist und nur ein kurzer Überblick über die Skalen gegeben wird, mögen sich die Leserinnen und Leser bei weiteren Fragen an das WiSK Team (www.univie.ac.at/wisk.psychologie/) wenden.

6.3.1.1 Soziodemografische Daten

Zu Beginn der Befragung werden soziodemografische Daten der Schülerinnen und Schüler erfasst. Für die Auswertung wurden Informationen über das Alter, das Geschlecht, die Muttersprache und die Herkunft herangezogen.

6.3.1.2 Skalen zur Erfassung sozial kompetenter Verhaltensweisen

Für die direkte Veränderungsmessung sozial kompetenter Verhaltensweisen dienen die Skalen „Empathie“, „Partizipation“, „Bewertung aggressiver Verhaltensweisen“ und „Bewertung der Motive aggressiver Verhaltensweisen“.

Skala „Empathie“ (7 Items):

Mit der Skala „Empathie“ soll erfasst werden, wie sehr sich die Schülerinnen und Schüler einfühlen können, wenn eine Person ein Opfer aggressiver Handlungen wird bzw. ist bzw. wie empathisch sie mit ihren Mitmenschen sind. Die genaue Definition des Begriffs Empathie ist im Kapitel 4.1 nachzulesen. Die Beantwortung der Items erfolgt auf einer vierstufigen Ratingskala („stimmt genau“, „stimmt ziemlich“, „stimmt etwas“, „stimmt gar nicht“). Beispiele der „Empathie“-Skala sind der Abbildung 6 zu entnehmen.

Skala „Partizipation“ (4 Items):

Mit dieser Skala soll erfasst werden inwiefern die Mädchen und Jungen Verantwortung übernehmen und in Situationen, in denen andere beleidigt oder verletzt werden, sei es nun körperlich, verbal oder durch sozialen Ausschluss, selbst eingreifen oder Hilfe holen. Der Begriff Partizipation wird in Kapitel 3.2 definiert. Die Befragten konnten mittels vierstufiger Ratingskala (z.B. Wenn andere beleidigt oder verletzt werde, hole ich Hilfe... stimmt genau, stimmt ziemlich, stimmt etwas, stimmt nicht) ihre Meinung dazu angeben.

Skala „Bewertung aggressiver Verhaltensweisen“ (5 Items):

Die Skala „Bewertung aggressiver Verhaltensweisen“ erfasst, wie die einzelnen Schülerinnen und Schüler darüber denken, wenn beispielsweise eine Person ausgeschlossen wird. Beantwortet werden diese Items mittels der vierstufigen Ratingskala (z.B. Gemeine Worte sagen ist... sehr schlimm“; ziemlich schlimm, etwas schlimm, gar nicht schlimm).

Skala „Bewertung der Motive aggressiver Verhaltensweisen“ (5 Items):

Mit Hilfe dieser Skala soll geklärt werden wie die Befragten die Motive für aggressive Verhaltensweisen einschätzen. Die Beantwortung der Items erfolgt ebenfalls auf einer vierstufigen Ratingskala (z.B. Andere beleidigen und verletzen...um zu zeigen, dass man der Stärkere ist, ist... sehr schlimm“; ziemlich schlimm, etwas schlimm, gar nicht schlimm).

6.3.1.3 Skalen zur Erfassung aggressiver Verhaltensweisen

Einzelne Items der Skalen „Opfer“ und „Täter“ dienen zur indirekten Veränderungsmessung aggressiver Verhaltensweisen. Eine Definition aggressiver Verhaltensweisen ist in Kapitel 1.1 nachzulesen.

Skala „Opfer“ (3 Items):

Mit Hilfe der Skala „Opfer“ soll noch zusätzlich erfasst werden, wie oft eine Schülerin bzw. ein Schüler in den letzten zwei Monaten Opfer aggressiver Handlungen (verbale und körperliche Gewalt, sozialer Ausschluss) wurde. Beantwortet werden diese Items mittels fünfstufiger Ratingskala (z.B. Wie oft haben dich andere in den

letzten zwei Monaten durch gemeine Worte beleidigt oder verletzt?... nie, ein oder zwei Mal, zwei bis drei Mal im Monat, einmal in der Woche, fast jeden Tag).

Skala „Täter“ (3 Items):

Durch diese Täter-Skalen soll erfasst werden, ob und wie oft eine Schülerin oder ein Schüler aggressive Verhaltensweisen (verbale und körperliche Gewalt, sozialer Ausschluss) anwendet. Die Items können mittels fünfstufiger Ratingskala (z.B. Wie oft hast du in den letzten zwei Monaten jemand anderen durch Ausschließen beleidigt oder verletzt?... nie, ein oder zwei Mal, zwei bis drei Mal im Monat, einmal in der Woche, fast jeden Tag) beantwortet werden.

6.3.1.4 Skala zur Erfassung des Klassenklimas

Skala „Klassenklima“ (3 Items):

Durch die Skala „Klassenklima“ soll erfasst werden, wie wichtig der Gruppe eine gute Klassengemeinschaft ist bzw. wie wichtig es ist, dass sich alle gut verstehen. Beantwortet werden diese Items wiederum mittels vierstufiger Ratingskala (z.B. Bei uns in der Klasse ist es jedem wichtig, dass wir uns alle gut verstehen... stimmt genau, stimmt ziemlich, stimmt etwas, stimmt nicht).

6.3.1.5 Skala zur Erfassung des Selbstvertrauens

Skala „Selbstvertrauen“ (3 Items):

Durch die Skala „Selbstvertrauen“ soll erfasst werden, welches Vertrauen die Schülerinnen und Schüler in sich selbst und ihre Leistungen haben. Mittels vierstufiger Ratingskala (z.B. Ich weiß, dass ich das schaffen kann, was in der Schule von mir verlangt wird... stimmt genau, stimmt ziemlich, stimmt etwas, stimmt nicht) sind die einzelnen Items zu beantworten.

6.3.2 Evaluationsfragebogen „Weiße Pfote & Co“

Zur genauen Untersuchung des WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ wurden zusätzlich zu dem zuvor beschriebenen „Web Survey“ zwei Fragebögen entwickelt. Die Evaluationsfragebögen „Weiße Pfote & Co“ bestehen aus selbst entwickelten und aus übernommenen bzw. modifizierten Items. Unter anderem wurden Items des Fragebogens von Tissen (2005), einer Umfrage des IEMT Schweiz (2002; zitiert nach Turner, 2003) und des WiSK Klassenprojekt Fragebogens (WiSK Team, 2009c) für die Erstellung der Fragebögen herangezogen (In den nachfolgenden Tabellen wird angeführt welcher Quelle das jeweilige Item entnommen wurde. Steht neben dem Item kein Quellenhinweis, wurde dieses Item selbst entwickelt.). Es gibt einen Fragebogen (Pre-Testung), der wichtige Informationen vor dem Klassenprojekt erfasst und einen Fragebogen (Post-Testung), der nach Abschluss des Trainings indirekte und direkte, subjektiv wahrgenommene Veränderungen erhebt. Zur Erfassung der Informationen wurden ein geschlossenes Antwortformat („Multiple choice Questions“), offene Fragen und bei zwei Items eine grafische Ratingskala (siehe Abbildungen 7 und 11) gewählt. Der Großteil der „Multiple choice Questions“ besteht aus drei Antwortmöglichkeiten (Abbildungen 10 und 11). Um keine bestimmte Antwort zu provozieren, haben die Schülerinnen und Schüler jeweils die Möglichkeit, einen vorgegebenen Satz mittels einer von drei Antwortalternativen zu beenden. Eine Antwortmöglichkeit kennzeichnet eine positive Veränderung, eine ist neutral und eine deutet auf einen negativen Verlauf hin. Darüber hinaus werden auch fünfstufige oder mehrstufige Ratingskalen (z.B. „1 = sehr gut“, „2 = gut“, „3 = befriedigend“, „4 = genügend“, „5 = nicht genügend“) verwendet. Da jedes Item unterschiedliche Antwortalternativen hat, können die Items nur einzeln berechnet werden. Die Bildung von Skalen ist daher nicht möglich, jedoch können die einzelnen Items zum besseren Verständnis Themenbereichen zugeordnet werden. In den nachfolgenden Tabellen 13 bis 18 werden die einzelnen Items zu den verschiedenen Themenbereichen vorgestellt und vermerkt, ob diese Items aus anderen Fragebögen vollständig übernommen, modifiziert oder selbst entwickelt wurden (z.B. entwickelt von Kathrin Bauer, 2009). Selbst entwickelte und modifizierte Items werden zusätzlich durch einen grauen Hintergrund gekennzeichnet. Beide Fragebögen sind im Anhang zu finden.

Was würdest du mit einem Hund gerne tun? Bitte kreuze alle Antworten an, die für dich passen.

- Streicheln
- Spazieren gehen
- Spielen
- Reden und der Hund hört zu
- Geheimnisse anvertrauen
- Füttern
- Tricks lernen

Abbildung 7: Geschlossenes Antwortformat (siebenstufige Ratingskala)

Was hat dir am H-WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ am besten gefallen?

erstens: _____

zweitens: _____

außerdem: _____

Abbildung 8: Offenes Antwortformat

Ich kann mich durch das H-WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“

- besser an Klassenregeln halten als früher.
- gleich gut an Klassenregeln halten wie früher.
- schlechter an Klassenregeln halten als früher.

Abbildung 9: Geschlossenes Antwortformat (dreistufige Ratingskala)

1. Bitte zeichne auf diesem Streifen mit einem Kreuz ein, wie oft in deiner Klasse aggressive Handlungen vorgekommen sind (schlagen, schimpfen, jemanden ausschließen,...)?

nie oft

Abbildung 10: Beispielimtem „aggressive Verhaltensweisen“ (grafische Ratingskala)

4. Bitte zeichne auf dem Streifen mit einem Kreuz ein, wie du dich in der Klasse fühlst?

gar nicht wohl sehr wohl

Abbildung 11: Beispielimtem „Wohlbefinden in der Klasse“ (grafische Ratingskala)

6.3.2.1 Evaluationsfragebogen „Weiße Pfote & Co“ – Pre-Testung

Der Fragebogen vor Beginn des Trainings erfasst Informationen zum Thema Hund (6 Einzelitems), zur Situation in der Projektklasse (3 Einzelitems), zur Häufigkeit aggressiver Verhaltensweisen (1 Item) und zum Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Klasse (1 Item). Beispiele sind den Tabellen 13 und 14 zu entnehmen und Abbildungen 10 und 11 zeigen Items zu den Themenbereichen „aggressive Verhaltensweisen“ und „Wohlbefinden in der Klasse“.

Tabelle 13: Einzelitems zum Themenbereich „Hund“

Hund			
Item Haustierbesitz	Hast du ein Haustier/Haustiere? Wenn ja, welche(s)? Wie lange hast du diese(s) Haustiere/Haustier schon?	Multiple choice und offene Fragen	modifiziert von Kathrin Bauer, 2009; nach Tissen, 2005
Item Einstellung zu Hunden	Magst du Hunde?	Multiple choice	
Item Kontakt zu Hunden	Hattest du Kontakt zu einem Hund/zu Hunden anderer Leute?	Multiple choice	
Item Hund in der Klasse	War schon einmal ein Hund in deiner Klasse?	Multiple choice	
Item Aktivitäten mit einem Hund	Was würdest du mit einem Hund gerne tun? Bitte kreuze alle Antworten, die für dich passen, an.	Multiple choice	entwickelt von Kathrin Bauer, 2009; vgl. IEMT Schweiz, 2002; zitiert nach Turner, 2003
Item Hunden Tricks beibringen	Wenn du einen Hund hättest, wie würdest du diesem etwas beibringen (Tricks)? Bitte kreuze alle Antworten, die für dich passen, an.	Multiple choice	

Tabelle 14: Einzelitems zum Themenbereich „Klassengemeinschaft“

Klima in der Klasse			
Item Außenseiterinnen/ Außenseiter	Es gibt in meiner Klasse...	Multiple choice	unverändert übernommen nach dem WiSK Team, 2009c
Item Verhältnis zu Lehrpersonen	Die Klasse versteht sich mit den Lehrerinnen und Lehrern...	Multiple choice	
Item Klassengemeinschaft - Allgemein	Die Klassengemeinschaft ist	Multiple choice	

6.3.2.2 Evaluationsfragebogen „Weiße Pfote & Co“ – Post-Testung

Evaluationsfragebogen „Weiße Pfote & Co“ – Post-Testung erfasst vor allem subjektiv erlebte Veränderungen (indirekte Veränderungsmessung) nach Abschluss der Aktionsphase. Nur zwei Items (aggressive Handlungen; Wohlbefinden in der Klasse) dienen zur Berechnung einer indirekt Veränderung.

Dieses Erhebungsinstrument erfasst wiederum allgemeine Fragen zu den Themen „Hund“ (5 Einzelitems und ein Zusatzitem) und zur „Wirksamkeit und Bewertung des Klassenprojekts“ (32 Einzelitems, 16 Zusatzitems). Die Einzelitems zur „Wirksamkeit und Bewertung des Klassenprojekts“ können neun Bereichen zugeordnet werden: (1) Allgemeines zum Klassenprojekt (3 Einzelitems, 1 Zusatzitem), (2) Erweiterung des Verhaltensrepertoires (11 Einzelitems, 4 Zusatzitems), (3) Klassenregeln (2 Einzelitems, 1 Zusatzitem), (4) aggressive Verhaltensweisen (2 Einzelitems, 1 Zusatzitem), (5) Klassenklima (5 Einzelitems, 5 Zusatzitems), (6) Wohlbefinden (4 Einzelitems, 3 Zusatzitems), (7) Selbstvertrauen (1 Item, 1 Zusatzitem), (8) Anwesenheit des Hundes (1 Item), (9) Mit oder ohne Hunde (3 Items). Die Einzelitems zu den einzelnen Themenbereichen sind den Tabellen 15 und 24 zu entnehmen.

Darüber hinaus werden die Schülerinnen und Schüler nach dem Grund für eine mögliche Veränderung bzw. keine Veränderung gefragt. Dadurch soll herausgefunden werden, ob die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Hund, die WiSK Trainerin, das Team (Hund und WiSK Trainerin) oder andere Gründe für eine Veränderung angeben. Dieses Zusatzitem, das in Abbildung 12 zu sehen ist, wird insgesamt sechzehn Mal zusätzlich zu den angeführten Einzelitems gestellt.

Wie gut hat dir das H-WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote“ insgesamt gefallen?

- sehr gut (1)
- gut (2)
- befriedigend (3)
- genügend (4)
- nicht genügend (5)

...und das ist so wegen

- Jesteny 
- Kathrin und Jesteny  
- Kathrin 
- anderen Gründen _____

Abbildung 12: Beispielimitem zur Erfassung des Grundes

Themenbereich „Hund“

Zum Thema „Hund“ gibt es im Evaluationsfragebogen der Post-Testung fünf Einzelitems und ein Zusatzitem. Drei Items kommen bereits bei der Pre-Testung vor (Item „Einstellung zu Hunden“, Item „Aktivitäten mit einem Hund“, Item „Hunden Tricks lernen“), um eine mögliche Veränderung durch das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ zu erkennen. Zusätzlich werden die Schülerinnen und Schüler gefragt, ob sich ihr Wissen zum Thema „Hund“ verändert hat und welchen Grund es dafür gibt (Zusatzitem). Mittels einer offenen Fragestellung wird darüber hinaus erfasst, was die Kinder über Hunde gelernt haben. Tabelle 15 gibt einen Überblick über die einzelnen Fragen.

Tabelle 15: Einzelitems zum Themenbereichs „Hund“

Hund			
Item Einstellung zu Hunden	Magst du Hunde?	Multiple choice	modifiziert von Kathrin Bauer, 2009; nach Tissen, 2005
Item Aktivitäten mit einem Hund	Was würdest du mit einem Hund gerne tun? Bitte kreuze alle Antworten, die für dich passen, an.	Multiple choice	entwickelt von Kathrin Bauer, 2009; vgl. IEMT Schweiz, 2002; zitiert nach Turner, 2003
Item Hunden Tricks beibringen	Wenn du einen Hund hättest, wie würdest du diesem etwas beibringen (Tricks)? Bitte kreuze alle Antworten, die für dich passen, an.	Multiple choice	
Item Wissenserweiterung über Hunde mit Zusatzitem	Mein Wissen zum Thema Hund....	Multiple choice	entwickelt von Kathrin Bauer, 2009
Item Wissenserweiterung über Hunde	Was hast du über Hunde gelernt?	offene Frage	

Themenbereich „Wirksamkeit und Bewertung des Klassenprojekts“

Diese Einzelitems erfassen subjektiv wahrgenommene Veränderungen durch das Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ in Bezug auf die Anzahl von Streitereien, die Anzahl der Außenseiterinnen/Außenseiter, die Beziehung zum Lehrpersonal, die Klassengemeinschaft, das Wohlbefinden in der Klasse, das Verhalten bei Streitereien, Reaktionsmöglichkeiten bei Konfliktsituationen, den Umgang mit Gefühlen wie Wut und Ärger, mit Regeln und dem Selbstvertrauen. Weiters wird

allgemein abgefragt, was den Schülerinnen und Schülern am Klassenprojekt gut gefallen hat bzw. nicht gefallen hat und ob sie lieber an einem Projekt mit oder ohne Hund teilnehmen würden. Darüber hinaus wird erfasst, was sich für die Kinder durch die Anwesenheit des Hundes in der Klasse verändert hat. Zusätzlich wird wie bereits erwähnt nach dem genauen Grund für eine Veränderung gefragt (siehe Abbildung 13). Die Tabellen 16 bis 24 geben eine Übersicht über alle Items des Evaluationsfragebogens.

Tabelle 16: Einzelitems zum Themenbereich „Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen“

Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen			
Item „Wissen im Umgang mit Konflikten“ mit Zusatzitem	Mein Wissen im Umgang mit Konflikten...	Multiple choice	selbst erstellt von Kathrin Bauer, 2009
Item „Konfliktsituationen“ mit Zusatzitem	In Konfliktsituationen kenne ich jetzt...	Multiple choice	modifiziert von Kathrin Bauer, 2009; nach dem WiSK Team, 2009c
Item „neue Handlungsmöglichkeiten“	Welche Handlungsmöglichkeiten kennst du jetzt?	offene Frage	selbst erstellt von Kathrin Bauer, 2009
Item „bekannte Handlungsmöglichkeiten“	Hast du diese Handlungsmöglichkeiten schon vor dem hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ gekannt?	Multiple choice	
Item „genützte Handlungsmöglichkeiten“	Hast du diese Handlungsmöglichkeiten schon vor dem hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ genützt?	Multiple choice	
Item „Anwendung der Handlungsmöglichkeiten“	Wirst du diese Handlungsmöglichkeiten nun nutzen?	Multiple choice	
Item „Umsetzung der Handlungsmöglichkeiten“	Wie gut gelingt dir die Umsetzung dieser Handlungsmöglichkeiten in der Schule?	Multiple choice	
Item „Handlungsmöglichkeiten gelingen/nicht gelingen“	Woran glaubst du liegt es, dass dir die Umsetzung von positiven Handlungsalternativen (gemeinsam über ein Problem reden, Hilfe holen, ruhig bleiben,...) gelingt bzw. nicht gelingt?	offene Frage	

Item „Gefühle“ mit Zusatzitem	Ich kann mit meinen Gefühlen (Wut, Ärger, Trauer,...) durch das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“...	Multiple choice	modifiziert von Kathrin Bauer, 2009; nach dem WiSK Team, 2009c
Item „Verhalten bei Streitereien“ mit Zusatzitem	Ich verhalte mich durch das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ bei Streitereien...	Multiple choice	
Item „Verhaltensänderung“	Was machst du jetzt anders?	offene Frage	selbst erstellt von Kathrin Bauer, 2009

Tabelle 17: Einzelitems zum Themenbereich „Klassenregeln“

Klassenregeln			
Item „Klassenregeln“ mit Zusatzitem	Ich kann mich durch das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“... (Klassenregeln)	Multiple choice	modifiziert von Kathrin Bauer, 2009; nach dem WiSK Team, 2009c
Item „Einhalten von Klassenregeln“	Warum?	offene Frage	selbst erstellt von Kathrin Bauer, 2009

Tabelle 18: Einzelitems zum Themenbereich „aggressive Verhaltensweisen“

aggressive Verhaltensweisen			
Item „aggressive Handlungen“	Siehe Abbildung 10	grafische Ratingskala	selbst erstellt von Kathrin Bauer, 2009
Item „Streitereien in der Klasse“ mit Zusatzitem	Streitereien in der Klasse sind durch das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“....	Multiple choice	modifiziert nach dem WiSK Team, 2009c

Tabelle 19: Einzelitems zum Themenbereich „Klima in der Klasse“

Klima in der Klasse			
Item „Verhältnis zu Lehrpersonen“ mit Zusatzitem	Die Klasse versteht sich mit den Lehrerinnen und Lehrern durch das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“...	Multiple choice	modifiziert von Kathrin Bauer, 2009; nach dem WiSK Team, 2009c
Item „Außenseiterinnen/ Außenseiter“ mit Zusatzitem	AußenseiterInnen in der Klasse sind durch das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“....	Multiple choice	

Item „Klassengemeinschaft“ mit Zusatzitem	Die Klassengemeinschaft ist durch das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“...	Multiple choice	
Item „Verhalten der Mitschülerinnen/ Mitschüler“ mit Zusatzitem	Meine MitschülerInnen verhalten sich durch das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“...	Multiple choice	selbst erstellt von Kathrin Bauer, 2009
Item „Auskommen mit Mitschülerinnen/ Mitschülern“ mit Zusatzitem	Durch die Übungen des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ habe ich das Gefühl, mit meinen MitschülerInnen ...	Multiple choice	

Tabelle 20: Einzelitems zum Themenbereich „Wohlbefinden“

Wohlbefinden			
Item „Wohlbefinden in der Klasse“	Siehe Abbildung 11	grafische Ratingskala	selbst erstellt von Kathrin Bauer, 2009
Item „Wohlbefinden“ mit Zusatzitem	Ich fühle mich durch das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“...	Multiple choice	modifiziert von Kathrin Bauer, 2009; nach dem WiSK Team, 2009c
Item „Ernstgenommenwerden“ mit Zusatzitem	Ich fühle mich durch das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ von meinen MitschülerInnen...	Multiple choice	
Item „Teilnahme am Projekt“ mit Zusatzitem	Weil ich am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ teilgenommen habe, geht es mir...	Multiple choice	selbst erstellt von Kathrin Bauer, 2009

Tabelle 21: Einzelitems zum Themenbereich „Selbstvertrauen“

Selbstvertrauen			
Item „Selbstvertrauen“ mit Zusatzitem	Mein Vertrauen in mich (mein Selbstvertrauen) ist durch das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ ...	Multiple choice	selbst erstellt von Kathrin Bauer, 2009

Tabelle 22: Einzelitems zum Themenbereich „Klassenprojekt - Allgemeines“

Klassenprojekt – Allgemeines			
Item „Klassenprojekt – gefallen“	Was hat dir am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ am besten gefallen?	offene Frage	modifiziert von Kathrin Bauer, 2009; nach dem WiSK Team, 2009c
Item „Klassenprojekt – nicht gefallen“	Was hat dir am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ gar nicht gefallen?	offene Frage	
Item „Klassenprojekt Gesamteindruck“ mit Zusatzitem	Wie gut hat dir das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ insgesamt gefallen?	Multiple choice	

Tabelle 23: Einzelitems zum Themenbereich „Klassenprojekt –Anwesenheit der Therapiehündin““

Klassenprojekt – Anwesenheit der Therapiehündin			
Item „Veränderungen durch die Anwesenheit der Therapiehündin“	Was hat sich für dich, wenn die Hündin „Jesteny“ in der Klasse war, verändert?	offene Frage	selbst erstellt von Kathrin Bauer, 2009

Tabelle 24: Einzelitems zum Themenbereich „Klassenprojekt – Mit oder ohne Hund“

Klassenprojekt – Mit oder ohne Hund			
Item „Projekt mit oder ohne Hund“	Wenn du entscheiden könntest, würdest du lieber an einem Projekt... Weil....	Multiple choice und offene Frage	selbst entwickelt von Kathrin Bauer, 2009
Item „Gewaltprävention mit Hund“	Was kann ein Hund bei einem Gewaltpräventionsprojekt tun? Warum sollte deiner Meinung nach ein Hund bei solch einem Projekt teilnehmen oder nicht teilnehmen?	offene Frage	
Item „Lernen durch einen Hund“	Was kannst du von einem Hund im Umgang mit Konflikten lernen, was du von einem Menschen (TrainerIn, LehrerIn) nicht lernen kannst?	offene Frage	

6.4 REFLEXION DER TRAININGSDURCHFÜHRUNG

In Kapitel 6.4 wird ein Überblick über den Inhalt der Einheiten des WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ gegeben. Zusätzlich werden die einzelnen Einheiten reflektiert, um die Pilotstudie für weitere Forschungen genau zu dokumentieren und um in weiterer Folge mögliche Fehlerquellen ausschließen bzw. Schwierigkeiten vermeiden zu können. Diese Eindrücke sind subjektiv und spiegeln die Wahrnehmung der Diplomandin und Verfasserin dieser Arbeit wieder, daher wird dieser Teil der Arbeit in der Ich-Form beschrieben.

Das WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ wurde in einer niederösterreichischen Schule mit den Schülerinnen und Schülern einer Integrationsklasse durchgeführt. Zwei Mädchen und drei Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einzelnen Fächern wurden von einer speziell ausgebildeten Lehrkraft zum Teil in einem eigenen Gruppenraum gefördert. Zum Zeitpunkt der Durchführung waren 22 Kinder (9 Mädchen und 13 Buben) in der Klasse. Eines der Mädchen nahm jedoch nur an der ersten Datenerhebung und an der ersten Einheit teil. Kurze Zeit danach verließ sie aus familiären Gründen die Schule. Ein anderes Mädchen nahm erst ab der sechsten Einheit am Klassenprojekt teil.

Während des gesamten Klassenprojekts wurde die Gruppe und die WiSK Trainerin von den beiden Klassenlehrerinnen (Klassenvorstand und Integrationslehrerin) unterstützt.

Alle Einheiten wurden gemäß des WiSK Manuals (Strohmeier & Atria in Druck) durchgeführt und zusätzlich wurden spezifische Übungen mit dem Hund eingebaut. Einen Überblick über die grundsätzlichen Themen der einzelnen Einheiten des ursprünglichen WiSK Klassenprojekts gibt Tabelle 25.

Tabelle 25: Überblick über die Themen der einzelnen Einheiten des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“

Impulsphase			
Einheit 1	Gegenseitiges Kennenlernen Information über das WiSK Klassenprojekt Besprechen von Regeln	Einheit 5	Gefühle erkennen und Umgang mit eigenen Gefühlen
Einheit 2	Vereinbarung von Klassenregeln	Einheit 6	Handlungsalternativen erarbeiten
Einheit 3	Gewaltsituationen erkennen und Handlungsmöglichkeiten entwickeln	Einheit 7	Handlungsalternativen erarbeiten
Einheit 4	Gewaltsituationen erkennen und Handlungsmöglichkeiten entwickeln	Einheit 8	Kulturelle Vielfalt erkennen und akzeptieren
Reflexionsphase			
Einheit 9	Reflexion und Projektplanung		
Aktionsphase			
Einheit 8	Projekt		

6.4.1 Impulsphase

1. Einheit

In der ersten Einheit warteten die Schülerinnen und Schüler der Klasse bereits im Sesselkreis sitzend auf die Ankunft der Therapiehündin und mich. Zu meiner großen Freude stürmten die Schülerinnen und Schüler nicht auf uns zu. Jedoch erhoben sich allen von ihren Plätzen und begrüßten uns.

Im Mittelpunkt der ersten Einheit standen vor allem das gegenseitige Kennenlernen und ein erster Beziehungsaufbau. Weiters wurde den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Ablauf des WiSK Klassenprojekts vorgestellt und das Thema „Regeln“ wurde ansatzweise besprochen. Der genaue Inhalt der ersten Einheit ist in Tabelle 26 nachzulesen.

Zunächst stellte ich meine Hündin Jesteny und mich vor. Ich fragte, ob alle damit einverstanden wären, wenn Jesteny ohne Leine in der Klasse herumgehen würde. So könne sie sich alles ansehen. Weiters beschrieb ich ihr Verhalten, um den Kindern die Angst zu nehmen. Einstimmig bekam ich von den Mädchen und Jungen die Erlaubnis, die Hündin abzuhängen. Während Jesteny den Klassenraum und

einzelne Kinder genau inspizierte, besprach ich mit den Schülerinnen und Schülern die wichtigsten Regeln im Umgang mit einem Hund. In diesem Moment schien dies vorrangig, damit sich sowohl die Teilnehmerinnen und Teilnehmer als auch die Therapiehündin sicher fühlten. Da schnell klar wurde, dass einige Kinder Angst vor Hunden hatten, ließ ich ihnen für die ersten Übungen mit der Hündin noch Zeit. Um die Namen aller Kinder kennenzulernen, wurde das interaktive Spiel *Spinnennetz* (die Spielanleitung ist in Tabelle 18 nachzulesen) durchgeführt. Im Anschluss an dieses Ice-Breaker-Spiel hatten die Kinder die Möglichkeit bei den verschiedensten Übungen mit der Hündin teilzunehmen. Die Teilnahme bei allen Übungen mit der Hündin war während des gesamten Projekts freiwillig. Dies wurde mit den Schülerinnen und Schülern während der ersten Einheit vereinbart. Darüber hinaus wurden die Mädchen und Jungen nochmals persönlich gefragt, ob sie an dem Klassenprojekt teilnehmen wollen. Einstimmig meinten die Kinder, dass sie schon sehr neugierig auf das Projekt seien.

Im Anschluss daran wurden Übungen mit der Hündin angeboten. Aufgrund der Ängstlichkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden zunächst Übungen durchgeführt, bei denen es zu keinem direkten Kontakt mit dem Maul bzw. der Schnauze der Hündin kam. So wurde sie über eine „Leckerlirutsche“ gefüttert. Ein Kind hielt den Schlauch und ein anderes Kind stieg auf einen Sessel und ließ ein Leckerli durch den Schlauch auf den Boden rutschen. Die Hündin lief dem rollenden Leckerli hinterher und alle lachten. Darüber hinaus arbeiteten sie bei dieser Übung im Team zusammen, denn je besser der Schlauch gehalten wurde, desto weiter rollte das Leckerli am Boden. Bei dieser Übung nahmen alle teil und es gab keinerlei Diskussionen über die Zusammenarbeit zwischen den Schülerinnen und Schülern.

Nach dieser Übung gab ich ein Säckchen durch, in der eine ziemlich große Pinzette war. Ich bat die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Inhalt zu ertasten und nichts über den Inhalt zu sagen, da alle eine Chance haben sollten, mit zu raten. Anschließend spielten wir Stille Post, um zu hören, was das Säckchen beinhaltet. Diese Übung funktionierte meiner Meinung nach hervorragend, denn es war während der gesamten Zeit sehr still, und jeder konnte für sich raten. Als Belohnung für diese gelungene Übung hatte jede Schülerin und jeder Schüler die Möglichkeit die Hündin mit der Pinzette zu füttern. Danach zeigte ich mit der Hündin noch ein paar Tricks vor, um den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, dass Jesty auf ganz leise

Kommandos und auf Sichtzeichen reagiert. Weiters wollte ich ihnen vermitteln, dass positive Bestätigung, das heißt Belohnung durch Lob und Leckerlis, viel besser wirkt und Jestyeny freudig mitmacht.

Nach der Pause wurden dann anhand der Farben der ausgeteilten Projektmappen fünf Gruppen gebildet. Ich bat die Kinder, sich in den Kleingruppen, wo sie Platz fanden, zusammensetzen. Zunächst hatten die Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten damit, selbstständig und ohne exakte Vorgaben zu arbeiten. So fragten sie beispielsweise, mit welcher Farbe sie schreiben sollten, wo sie sich genau hinsetzen sollten und noch vieles andere. Da ich aber bereits im Hinterkopf hatte, dass auch diese Erfahrungen für die spätere Aktionsphase wichtig sind, versuchte ich ihnen Zeit zu lassen und ihnen nur die nötigsten Anweisungen zu geben. Scheinbar waren sie es nicht gewohnt, selbstständig in Kleingruppen zusammenzuarbeiten. Umso mehr freute es mich zu beobachten, dass es keine Probleme bei der Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern der einzelnen Gruppen gab. Denn Diskussionen, dass zwei oder mehrere Schülerinnen bzw. Schüler nicht mit jemand anderem zusammenarbeiten wollten, konnte ich während dieser ersten Einheit keine beobachten. Während die Kinder in den Gruppen zusammenarbeiteten, ging die Hündin von einer Gruppe zur anderen und holte sich Streicheleinheiten ab. In Kleingruppen wurden die in Tabelle 18 erwähnten Aufgaben bewältigt und anschließend fand eine Diskussion im Plenum statt. Die Schülerinnen und Schüler schienen während der gesamten Einheit interessiert.

Positiv zu erwähnen ist weiters, dass die Klassenlehrerinnen sich während der gesamten ersten Einheit nicht einmischten. Unterstützend wirkten sie jedoch, indem sie das Projekt fotografisch dokumentierten.

Die Therapiehündin schien sich in der Klasse wohl zu fühlen, denn sie zeigte während der 100 Minuten nur wenige Stresssignale (z. B.: schütteln, gähnen, übers Maul lecken).

Tabelle 26: Inhalt der ersten Einheit

Ziel: Gegenseitiges Kennenlernen; Vorstellen des Trainings; Besprechen von Regeln
Begrüßung der Schülerinnen und Schüler und Vorstellen der WiSK Trainerin und der Therapiehündin
Kurze Besprechung der wichtigsten Regeln im Umgang mit der Hündin
<p>Spinnennetz (Kennenlernspiel)</p> <p>Zunächst hält eine Person eine dickere Schnur, die als Wollknäuel zusammengerollt ist, in der Hand und sagt ihren Namen. Anschließend hält die Person das Ende der Schnur in einer Hand und wirft mit der anderen Hand das Knäuel zu einer anderen Person. Letztendlich entsteht ein Spinnennetz.</p>
<p>Informationen zum hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“</p> <p>(Austeilen der Projektmappen und der Informationsblätter)</p>
<p>Übungen mit der Therapiehündin:</p> <p>Leckerlirutsche</p> <p>Wahrnehmungsübung (Pinzette in einem Säckchen)</p> <p>Stille Post („Pinzette“)</p> <p>Füttern mit der Pinzette</p> <p>Tricks vorführen</p>
Pause
Übung: Gemeinsamkeiten verbinden und Unterschiede sind interessant
Einzelübung: Regeln
Übung in der Kleingruppe: Regeln
Gruppendiskussion: Regeln
Abschlussleckerlirunde mit oder ohne Pinzette

2. Einheit

Ziel der zweiten Einheit war es, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Klassenregeln zu erarbeiten und Vertrauen zu der Therapiehündin aufzubauen. Wichtig war mir jedoch auch zu besprechen, dass Jesteny eine ausgebildete Therapiehündin ist und man daher mit ihr Übungen machen kann, die für einen fremden, aber möglicherweise auch für den eigenen Hund nicht angenehm sind, diesen stressen und der Hund sich bedroht fühlen könnte. Jesteny kennt diese Übungen, und da sie immer positiv besetzt wurden, fühlt sie sich nicht bedroht und zeigt nur in wenigen Fällen Stresssignale. Sie hat gelernt, dass diese Übungen, sofort beendet werden, wenn es ihr zu viel wird. Zusätzlich wurde besprochen, wie man mit einem fremden Hund umgeht.

Im Mittelpunkt all dieser Einheiten stand für mich, dass sich alle wohl fühlen.

Als Jesteny und ich an diesem Tag die Klasse betraten, wurden wir von den im Sesselkreis sitzenden Mädchen und Jungen empfangen und alle hatten die Unterlagen unter den Sesseln platziert. Dies empfand ich als sehr positiv.

Die Kinder schienen auch während dieser Einheit keine Probleme zu haben, mit verschiedensten Mitschülerinnen/Mitschülern zusammenzuarbeiten. Bei dem Spiel zur Kleingruppenbildung kam es zu keinen Diskussionen. Negativ fiel mir während dieser Einheit auf, dass die Schülerinnen und Schüler im Zuge der Kleingruppenarbeiten einen rauen Umgangston miteinander pflegten. Bei den Kleingruppenarbeiten fiel es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern anfangs schwer, selbstständig zu entscheiden. Immer wieder fragten diese nach detailgenauen Vorgaben. Es wurden Fragen gestellt wie: Mit welcher Farbe sollen wir schreiben? Wie groß sollen wir schreiben? Wer soll das Plakat vorstellen? Da ich fördern wollte, dass die Klasse am Ende gemeinsam ein Projekt gestaltet, auf das alle stolz sind, beantwortete ich die Fragen, indem ich meinte, die Entscheidung bliebe ihnen überlassen, sie hätten bestimmt sehr gute Einfälle und ich ließe mich überraschen. Letztendlich schafften es die Kleingruppen mit wenigen Hilfestellungen, Klassenregeln großteils positiv formuliert zu erarbeiten. Diese Regeln wurden in der Großgruppe, ohne gewertet zu werden, vorgestellt. Danach wurde für jede Vertreterin/jeden Vertreter einer Kleingruppe geklatscht und anschließend wurde abgestimmt, welche drei Klassenregeln nun für die gesamte Gruppe die wichtigsten

sind. Dabei entschieden sich die Schülerinnen und Schüler für jene Klassenregeln, die Kasten 1 zu entnehmen sind. Anschließend schrieb ein Schüler die Überschrift „Unser Klassenregelvertrag“ und die beschlossenen Regeln auf ein Plakat und alle Kinder unterschrieben diesen Vertrag.

Kasten 1: Klassenregeln

Ich respektiere andere! Ich bin zu anderen nicht aggressiv! Ich arbeite mit anderen zusammen!

Bei den Übungen mit dem Hund zeigten einige Schülerinnen und Schüler noch Berührungsängste. Wenn eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer aus diesem Grund nicht an der Übung teilnahm, wurde sie/er nicht ausgelacht.

An diesem Tag zeigte die Hündin Jesteny zwischendurch Stresssignale wie Schütteln, Kratzen, Gähnen. Während die Kinder an den Klassenregeln arbeiteten, konnte sie sich jedoch gut erholen.

Am Ende der Einheit brachten die Schülerinnen und Schüler ohne Aufforderung alle Hundespielsachen, die Jesteny zur Beschäftigung hatte, zu mir. Die Schülerin, die für den Wassernapf zuständig war, kümmerte sich während der Einheit darum und brachte diesen ebenfalls ohne Aufforderung zu mir.

Darüber hinaus berichteten die Lehrerinnen, wie sehr sie sich freuten, dass auch eine Integrationsklasse, die in allen Schulen einen sehr niedrigen Stellenwert hätte, einmal wertgeschätzt wird und an einem Projekt teilnehmen dürfe. Von den Lehrerinnen bekam ich in dieser Einheit ein sehr positives Feedback. Sie waren verblüfft, welche gut überlegten Klassenregeln die Schülerinnen und Schüler gewählt hatten.

Generell war ich mit dem Verlauf dieser Einheit, dessen Inhalt in Tabelle 27 nachzulesen ist, sehr zufrieden.

Tabelle 27: Inhalt der zweiten Einheit

Ziel: Vereinbarung von Klassenregeln
Begrüßungsrunde mit der Therapiehündin (Füttern mit einem Kochlöffel)
Nachbesprechung der letzten Woche (Merkblatt „Regeln“)
<p>Kleingruppenbildung:</p> <p>Jedes Kind bekommt einen Zettel mit einem Tiernamen. Durch die jeweiligen Tierlaute und Tierbewegungen sollen die Gruppen einander finden.</p>
<p>Übung in der Kleingruppe: Klassenregel</p> <p>Die drei wichtigsten Regeln für die Gruppe werden auf ein Plakat geschrieben und anschließend von einer Schülerin bzw. einem Schüler der Gruppe in der Großgruppe präsentiert.</p>
Pause
<p>Präsentation der Kleingruppenarbeiten in der Großgruppe:</p> <p>Die Regeln, werden ohne bewertet zu werden, von der Gruppe angehört und jede/jeder Vortragende bekommt Applaus.</p>
<p>Diskussion in der Großgruppe:</p> <p>Die Klasse diskutiert, unterstützt durch die Moderatorin (Trainerin), welches die drei wichtigsten Regeln für diese Klasse sind. Diese werden dann auf ein Plakat geschrieben. Nachdem drei Regeln von der Gruppe ausgewählt worden sind, unterschreiben alle Schülerinnen und Schüler den Vertrag. Ohne Absprache (sprechen, hinzeigen) geht jeweils nur eine Schülerin bzw. ein Schüler in die Mitte und unterschreibt.</p>
<p>Übung mit der Therapiehündin:</p> <p>Tunnelübung (Alle Kinder stellen sich knapp hintereinander mit gegrätschten Beinen auf und die Hündin läuft durch den entstehenden Tunnel)</p> <p>Geschicklichkeits- bzw. Vertrauensübung (über die liegende bzw. stehende Hündin steigen)</p>
Abschlussleckerlirunde (Füttern mit der Hand oder mit dem Handschuh)

3. Einheit

In der dritten Einheit ging es um das Erkennen von Gewaltsituationen und das Erarbeiten von Handlungsmöglichkeiten. Weiters wurde das Verhalten des Hundes genauer besprochen.

Wiederum begrüßten uns die Kinder im Sesselkreis sitzend. Da ein Mädchen gleich zu Beginn der Einheit von einem Erlebnis, welches sie zwei Tage zuvor mit einem fremden Hund hatte, berichtete, ergriff ich nach der Begrüßungsleckerlirunde die Chance und erzählte den Kindern einiges über die Sprache des Hundes bzw. Stress- und Beschwichtigungssignale, (Calming Signals, eine nähere Erklärung zu diesem Begriff ist in Kapitel 4.1 nachzulesen), die man kennen sollte, um einen Hund besser zu verstehen. Das Mädchen hatte bei einer Bushaltestelle gewartet und dort war ein kleiner Hund an einem Mast angebunden gewesen. Hundebesitzerin/-besitzer war keiner zu sehen. Sie ging zu dem Hund und dieser begann zu knurren und schnappte nach ihr, sie blieb unverletzt. Das Mädchen wollte verstehen, warum dieser Hund auf sie hinschnappen wollte und dies versuchte ich aufgrund ihrer Erzählungen zu erklären. Dieser Bericht brachte auch einige andere Schülerinnen und Schüler dazu, von Erlebnissen mit Hunden zu berichten.

Danach wurden die Themen der letzten Woche kurz nachbesprochen und anschließend starteten die Kleingruppenarbeiten. Während der Kleingruppenarbeiten konnte ich bereits Fortschritte bezüglich der Selbstständigkeit der Mädchen und Jungen erkennen. Zusätzlich war jede neue Gruppenkonstellation, die sich durch die Spiele ergab, spannend zu beobachten und es gab keine Probleme bei der Zusammenarbeit. Bei den Arbeitsblättern dieser Einheit sollten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erkennen, was auf dem Bild passiert war. Viele Kinder konnten sich gut in das Opfer hineinversetzen. Teilweise erzählten sie von eigenen Erlebnissen und schrieben folgende Sätze auf die Plakate: „Du schaffst ja sowieso nichts!“ „Du Loser!“ „Du Versager!“ „Du bist doch für alles zu blöd!“

Nachdem die Plakate in der Großgruppe präsentiert wurden, wirkten manche Schülerinnen und Schüler bedrückt und wurde immer ruhiger. Nur ein Junge meinte, dass er auf dem Bild kein Problem sehe. Daraufhin erklärten alle, was sie sahen. Beim Vorstellen der Plakate wirkten die Kinder sicherer als in der ersten Einheit. Teilweise stellten sie die Plakate zu zweit vor. Bei manchen Gruppen hielt eine

Schülerin/ein Schüler das Plakat und jemand anderer aus der Gruppe stellte das Werk vor. Es half ihnen anscheinend, dass sie wussten, dass ihre Arbeiten von der Gruppe durch das aufmerksame Zuhören und durch das Klatschen am Ende wertgeschätzt wurden. Niemand wurde ausgelacht oder kritisiert. Erst nachdem alle Plakate vorgestellt worden waren, wurde diskutiert.

Während der Pause beobachtete ich, dass ein Mädchen die Federschachtel eines Jungen mit einem Fuß wegtrat und alle Stifte heraus fielen. Ein Junge bemerkte dies ebenfalls und sagte zu ihr, dass sie die Federschachtel wieder einräumen solle und sie tat es. Dafür lobte ich diesen Jungen und auch das Mädchen, da sie die Federschachtel wieder eingeräumt hatte.

Bei der Übung mit der Hündin machten sehr viele Kinder mit und waren ganz verwundert, wie sich ihr eigener Herzschlag und der der Hündin anhörten. Der Herzschlag eines Hundes ist viel unregelmäßiger als der eines Menschen. Viele von ihnen hatten noch nie ein Stethoskop in der Hand. Sowohl für Jesteny als auch die Schülerinnen und Schüler war diese Übung eine tolle Leistung, für die viel Ausdauer nötig war, denn während der Übung musste es ganz leise sein, damit jeder den Herzschlag hören konnte. Dies schafften die Schülerinnen und Schüler sehr gut. Jesteny lag während der gesamten Übung ruhig atmend und entspannt seitlich am Boden. An diesem Tag zeigte sie trotz dieser anstrengenden Übung kaum Stresssignale. Während der Gruppenübungen entschloss sie sich auf ihrer Decke beim Schreibtisch zu schlafen und nicht zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern herumzulaufen.

Weiters stellte ich fest, dass während dieser Einheit keine Schülerin/kein Schüler mehr offensichtliche Angst vor der Hündin zeigte. Alle streichelten das Tier und niemand zuckte mehr zurück. Einige Kinder wollten jedoch nicht, dass Jesteny mit ihrer Zunge ihre Haut berührte. Nachdem ich nachfragte, meinten sie, ihnen würde vor dem Speichel ekeln. Deshalb bot ich weiterhin Hilfsmittel (Pinzette, Kochlöffel, Handschuhe) an um der Therapiehündin ihre Belohnung zu geben. Der genaue Ablauf der dritten Einheit ist Tabelle 28 zu entnehmen.

Tabelle 28: Inhalt der dritten Einheit

Ziel: Verhalten des Hundes; Gewaltsituationen erkennen und Handlungsmöglichkeiten entwickeln
Begrüßungsrunde mit der Therapiehündin (Füttern mit Handschuh)
Gespräch über das Verhalten des Hundes Stress- bzw. Beschwichtigungssignale (Calming Signals)
Nachbesprechung der letzten Woche und Wiederholung der Regeln im Sprechchor Wie ist es den Schülerinnen und Schülern mit dem Einhalten der vereinbarten „Regeln“ gegangen
Einzelübung: Erkennen von Gewaltsituationen
Kleingruppenbildung: Durchzählen von 1 bis 4; alle 1er, 2er, 3er, 4er bilden eine Gruppe
Übung in der Kleingruppe: Erkennen von Gewaltsituationen Die Gruppen gestalten zu je einer Situation ein Plakat und anschließend präsentieren sie dieses der Großgruppe.
Pause
Präsentation der Kleingruppenarbeiten in der Großgruppe und Diskussion
Übung mit der Therapiehündin: Hören des eigenen Herzschlages und jenen des Hundes mit einem Stethoskop
Einzelübung: Gewaltsituationen erkennen und Handlungsmöglichkeiten entwickeln
Abschlussleckerlirunde (Füttern mit der Hand)

4. Einheit

In der vierten Einheit wurden die Inhalte der dritten Einheit vertieft. Der Ablauf der vierten Einheit ist in Tabelle 29 zusammengefasst.

Insgesamt hatte ich ein sehr gutes Gefühl während dieser 100 Minuten. Die Klasse nahm sehr aktiv an den Diskussionen teil und sie brachten sehr viele Erlebnisse und Erfahrungen, die sie belasteten, ein. Sie sprachen sehr offen darüber und keiner wurde ausgelacht.

An diesem Tag hatten die Schülerinnen und Schüler erstmals die Möglichkeit, mit Jesteny selbst Tricks zu versuchen, wie „Sitz“, „Fang“, „Hopp“ und „Häschen“. Großteils funktionierte dies ganz gut. Ein paar Teilnehmerinnen und Teilnehmer brauchten noch Übung bei der Koordination des Leckerli-Haltens und beim

gleichzeitigen Geben des Sichtzeichens (z.B. den Zeigefinger zeigen für „Sitz“, die flache Hand zeigen für „Platz“). Andere Kinder signalisierten Doppelbotschaften (dieser Begriff wird in Kapitel 4.1 erklärt) und Jesteny bot mehrere Übungen an oder blickte fragend zu mir.

Bei den Gruppenarbeiten fielen die Schülerinnen und Schüler anfangs wieder in das alte Muster und fragten nach detailgenauen Vorgaben. Nachdem ich konstant dieselben Antworten darauf gab, begann die Klasse wieder selbstständig zu arbeiten. So sollten die Schülerinnen und Schüler Vertrauen in ihre Fähigkeiten aufbauen können. Die Ergebnisse der Gruppenarbeiten begeisterten auch immer wieder die Klassenlehrerinnen, denen das Wohl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgrund ihrer Erzählungen, sehr am Herzen lag.

Tabelle 29: Inhalt der vierten Einheit

Ziel: Gewaltsituationen erkennen und Handlungsmöglichkeiten entwickeln
Begrüßungsrunde mit der Therapiehündin Jede Schülerin/jeder Schüler gibt der Hündin die Kommandos „Sitz“ und „Fang das Leckerli“.
Nachbesprechung der letzten Woche Die Situationen, welche auf den Arbeitsblättern mit Bildern dargestellt sind, werden nochmals besprochen.
Einzelübung: Gewaltsituationen erkennen und Handlungsmöglichkeiten entwickeln Jede Schülerin und jeder Schüler soll mögliche Handlungsalternativen (z.B. dem Opfer helfen, das Opfer trösten, Hilfe bei der Lehrerin bzw. beim Lehrer holen, etc.) auf einen weißen Zettel schreiben.
Pause
Übung in der Großgruppe: Ampelspiel und Diskussion Nachdem die weißen Zettel mit den Handlungsmöglichkeiten eingesammelt worden sind, bekommt jede Schülerin und jeder Schüler ein grünes, ein gelbes und ein rotes Kärtchen. Anschließend werden die einzelnen Handlungsalternativen vorgelesen und die Schülerinnen und Schüler stimmen ab, ob sie diese Handlung als sehr gut (grünes Kärtchen), als nicht schlecht, aber auch nicht sehr gut (gelb) oder als sehr schlecht (rotes Kärtchen) bewerten. Während der Abstimmung wird über die Entscheidungen diskutiert.

Zusammenfassung der Einheit (Merkblatt)
Übungen mit der Therapiehündin Üben eines Tricks mit der Hündin (Sprung über eine Stange, die von zwei Schülerinnen/Schülern gehalten wird)
Entspannungsreise
Abschlussleckerlirunde mit der Therapiehündin

5. Einheit

In der fünften Einheit ging es vor allem um das Erkennen von Gefühlen und den Umgang mit den eigenen Gefühlen. Der genaue Inhalt der fünften Einheit wird in Tabelle 30 dargestellt.

Bei den Übungen mit der Therapiehündin konnte ich bereits Fortschritte beobachten. Mir fiel jedoch auf, dass nur wenige Kinder verbal lobten, wenn Jesty die Übung richtig ausgeführt hatte. Positiv war jedoch, dass nie Gewalt angewendet wurde, um Jesty zu einer Übung zu bewegen. Die Schülerinnen und Schüler waren ihr gegenüber sehr rücksichtsvoll. So wurde beispielsweise immer wieder gefragt, wie es Jesty nach der Einheit in der Schule gehe. Die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer meinten, dass sie sicher sehr müde sei und dass es sehr anstrengend für sie in der Klasse sei. Generell schafften es die Kinder schon sehr gut wahrzunehmen, wie es Jesty ging, und sie konnten akzeptieren, dass Jesty auch Pausen brauchte.

Bei den Kleingruppenübungen bemerkte ich, dass sich ein paar Schülerinnen und Schüler nur auf die anderen Mitschülerinnen/Mitschüler verließen und keine eigenen Ideen und Meinungen einbrachten. Daher beschloss ich, in der nächsten Einheit Einzelübungen einzuplanen und ihnen klar zu machen, dass Abschreiben bzw. nur zuschauen nichts bringt. Jedes Mädchen und jeder Junge hat gute Ideen und kann einen Beitrag für ein positives Miteinander leisten.

Bei der Übung „Darstellen von Gefühlen“ stellte ich fest, dass es den Schülerinnen und Schülern anscheinend leichter fiel, sich in die Hündin einzufühlen und zu beobachten, wie es der Hündin ging und welche Körperhaltung sie zeigte, als zu beschreiben, wie sich die Mitschülerinnen/Mitschüler, die ein Gefühl darstellten,

fühlten. So berichteten die Mädchen und Jungen ausführlich über Stress- und Beschwichtigungssignale, die sie beobachtet hatten, aber bei der Beschreibung der Mimik und Gestik ihrer Klassenkolleginnen/-kollegen musste ich gezielt nachfragen.

Tabelle 30: Inhalt der fünften Einheit

Ziel: Gefühle erkennen; Umgang mit Gefühlen
Begrüßungsrunde mit der Therapiehündin Jede Schülerin/jeder Schüler gibt der Hündin die Kommandos „Platz“ und „Fang das Leckerli“.
Einzelübung: Gefühle erkennen
Kleingruppenbildung mittels verschiedener Süßigkeiten
Übung in der Kleingruppe: Gefühle erkennen Jede Gruppe gestaltet ein Plakat, welches anschließend in der Großgruppe präsentiert wird.
Pause
Präsentation der Kleingruppenarbeiten in der Großgruppe und Diskussion
Übung in der Großgruppe: Gefühle darstellen und erkennen Ein Teil der Schülerinnen und Schüler stellt freiwillig Gefühle (Wut, Angst, Trauer, etc.) dar. Ein anderer Teil hat die Aufgabe, die Körperhaltung und den Gesichtsausdruck der Darstellerinnen/Darsteller der Gefühle zu beobachten. Eine weitere Gruppe beobachtet, wie es der Hündin geht und welche Beschwichtigungs- bzw. Stresssignale die Hündin zeigt.
Diskussion in der Großgruppe: Gefühle erkennen und Umgang mit den eigenen Gefühlen (Wut, Ärger, Angst, etc.)
Abschlussleckerlirunde mit der Therapiehündin

6. Einheit

Die sechste Einheit beschäftigte sich damit, konkrete Handlungsalternativen für verschiedene fiktive Situationen zu erarbeiten. Überblicksartig wird der Ablauf dieser Einheit in Tabelle 31 dargestellt.

In dieser Einheit bekam jede Schülerin/jeder Schüler den Auftrag, ihre/seine Gedanken zu den unterschiedlichen Situationen aufzuschreiben und diese

anschließend auch der Klasse mitzuteilen. Da bisher die Vorstellung der Plakate eine Gruppenarbeit war, wollte ich diesmal jeder/jedem Einzelnen die Chance geben, zu zeigen was sie/er denkt. Kinder, denen es unangenehm war in die Mitte des Kreises zu gehen, um ihre Handlungsalternativen vorzulesen, hatten die Möglichkeit, jemand anderen darum zu bitten. Es wurde auch niemand dazu bestimmt in den Kreis zu gehen, sondern jeder der etwas sagen wollte, stand auf. Die einzige Bitte, die ich hatte, war, dass immer nur eine Person in der Mitte steht und alle anderen dieser Person Aufmerksamkeit schenken. Ohne Worte und Zeichen funktionierte dies und bis auf ein Mädchen gingen alle in die Mitte und wollten etwas sagen. Die Gedanken des Mädchens wurden von einem Jungen vorgelesen. Wichtig bei dieser Übung war mir nicht nur, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Handlungsalternativen erarbeiteten, sondern jeder und jede von ihnen sollte das Gefühl erhalten, wertgeschätzt zu werden. Ihr Selbstbewusstsein sollte gestärkt werden und sie sollten erleben, dass man sich für ihre Meinungen interessiert und jede/jeder das Recht hat, etwas zu sagen. Um die Kinder bei ihrem Tun zu bestätigen, wurde für jede Schülerin und für jeden Schüler geklatscht, nachdem diese/dieser in der Mitte des Kreises von den gefundenen Handlungsalternativen berichtet hatte. Zunächst wurden alle Gedanken einmal angehört und im Anschluss wurde im Plenum darüber diskutiert. Eingegriffen hätte ich nur, wenn jemand eine negative Handlungsalternative, wie beispielsweise eine Person schlagen, gewählt hätte. Die Schülerinnen und Schüler wählten jedoch ausschließlich positive Möglichkeiten, um mit den Situationen umzugehen. Besonders schön fand ich während dieser Einheit, dass sechs Schülerinnen und Schüler während der Pause anboten, die Zettel mit den Handlungsalternativen auf das jeweilige Plakat zu kleben.

Zur Zusammenfassung dieser Einheit wurde gemeinsam ein Merkzettel besprochen. Als ich mit der Zusammenfassung begann, zeigten plötzlich einige Schülerinnen/Schüler auf und fragten, ob sie vorlesen könnten. Also ließ ich diese Mädchen und Jungen jeweils einen Satz vorlesen. Einige Kinder stotterten bzw. hatten Schwierigkeiten beim Lesen und bauten teilweise mühsam Buchstaben für Buchstaben mühsam zu einem Wort zusammen. Alle anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren dabei ganz leise und keiner wurde ausgelacht.

Die Übungen mit der Therapiehündin funktionierten in dieser Einheit noch besser. Jesteny nahm freudig die Kommandos an. Mittlerweile gab es nur mehr wenige

Kinder, die nicht dem Speichel der Hündin in Berührung kommen wollten. Grundsätzlich wirkten die Mädchen und Jungen sehr motiviert bei den Übungen mit der Hündin. Die Schülerinnen/Schüler unterstützten sich teilweise gegenseitig, wenn das genaue Kommando vergessen wurde oder es nicht gleich funktionierte. Aufforderungen meinerseits benötigten sie jedoch noch beim verbalen Loben der Hündin.

An diesem Tag kam es während der Pause zu Streitigkeiten, die zu einer Diskussion führten und daher von mir aufgegriffen wurden. Ich besprach die Probleme mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern so gut es ging und versuchte, sie als Einheit zu bestärken, indem ich sie für ihre gute Mitarbeit lobte und meinte, dass ich sehr stolz auf sie sei. Teilweise meinten die Kinder, dass es oft einfacher sei, den anderen zu beschimpfen oder zu schlagen. Einige meinten auch, dass ihnen nie jemand glaube und immer nur sie schuld seien. Während der Woche gab es laut den Angaben der Schülerinnen und Schüler bereits einige Konflikte, die nicht gelöst wurden. Weiters war eine der Klassenlehrerinnen in dieser Woche nicht da und dies schien die Klasse ebenfalls aus dem Gleichgewicht zu bringen. Darüber hinaus erzählten mir einige Kinder, dass sie in dieser Woche schon einen Test und eine Schularbeit geschrieben hätten. Die Integrationslehrerin bestätigte diese Fakten und somit schien all dies sowohl die Klasse als auch die Lehrerin zu beschäftigen. Die Lehrerin meinte ebenfalls, dass bei so vielen Tests und Schularbeiten kaum Zeit bliebe, mit den Schülerinnen und Schülern über Probleme zu sprechen.

Am Ende der Einheiten führte ich mit den Mädchen und Jungen eine Entspannungsreise durch, um der Klasse zu helfen, Stress abzubauen. Anfangs fiel es einigen Schülerinnen/Schülern schwer, sich auf die Übung einzulassen. Nach und nach schlossen jedoch die meisten Kinder die Augen und konzentrierten sich auf die Übung. Nur ein Schüler störte diese Übung, indem er ständig laut atmete, lachte oder seine Nachbarn anstupste. An diesem Tag hatte dieser Schüler bereits einmal seinen Platz gewechselt, weil er seine Nachbarn ein paar Mal geboxt hatte. Deshalb entschied ich mich, nach einigen Bitten, er müsse ja nicht mitmachen, solle aber leise sein und die anderen nicht stören, ihn mit einer Lehrerin aus der Klasse zu schicken. So konnte die Übung für die anderen gut fortgesetzt werden. Nach der Entspannungsübung kamen fünf Schülerinnen/Schüler zu mir und erzählten mir, was sie sich vorgestellt hatten und meinten, dass sie dies gerne wiederholen würden, da

es sehr angenehm gewesen sei. Im Anschluss sprach ich dann mit dem Schüler, den ich aus der Klasse geschickt hatte und er meinte, in dieser Woche sei ihm alles zu viel gewesen und es würde ihm Leid tun.

Tabelle 31: Inhalt der sechsten Einheit

Ziel: Handlungsalternativen erarbeiten
<p>Begrüßungsrunde mit der Therapiehündin</p> <p>In die Mitte des Kreises werden sechs verschiedene Leckerlidosen gestellt, die mit Punkten beklebt sind (wie bei einem Würfel). Jede Schülerin/jeder Schüler hat die Möglichkeit zu würfeln. Für jede Zahl des Würfels wird zuvor eine Übung mit dem Hund (Tricks) vereinbart. Die Hündin bekommt anschließend aus der richtigen Dose, nachdem sie den jeweiligen Trick gezeigt hat, ein Leckerli.</p>
<p>Einzelübung: Handlungsalternativen als Betroffene/Betroffener</p>
<p>Übung in der Großgruppe: Handlungsalternativen erarbeiten</p> <p>Es werden vier Plakate mit Bildern von verschiedenen Situationen in die Mitte des Kreises am Boden aufgelegt. Die Schülerinnen und Schüler bekommen vier verschiedenfarbige Zettel und jede Situation ist ebenfalls durch eine bestimmte Farbe gekennzeichnet. Jede Schülerin und jeder Schüler soll für jede Situation eine Verhaltensweise aufschreiben und diese anschließend in der Großgruppe präsentieren. Ohne Worte und Sichtzeichen wird wieder entschieden, wer in die Mitte geht. Der Zettel wird auf das jeweilige Plakat gelegt und die Antworten der Schülerinnen und Schüler werden wertfrei angenommen.</p>
Pause
<p>Interaktives Spiel: Pferderennbahn</p>
<p>Fortsetzung der Gruppenübung und Diskussion</p>
<p>Zusammenfassung der Einheit (Merkblatt)</p>
<p>Entspannungsreise</p>
<p>Abschlussleckerlirunde mit der Therapiehündin</p>

7. Einheit

In der siebten Einheit, deren Ablauf in Tabelle 32 zusammengefasst ist, wurden die Inhalte der sechsten Einheit vertieft.

In dieser Einheit absolvierten die Kinder das erste Mal einen Trainingsparcours mit der Therapiehündin. Dies funktionierte ganz gut, wobei Unterschiede zwischen den Schülerinnen/Schülern zu bemerken waren. Manche Teilnehmerinnen/Teilnehmer

hatten eine sehr eindeutige Körpersprache und die Hündin folgte ihnen bereitwillig und sehr motiviert, andere benötigten Unterstützung. Besonders begeistert war ich, dass sogar zwei Mädchen, die eigentlich am Anfang meinten, dass Hunde schmutzig seien, und dass sie nichts mit der Hündin zu tun haben wollten, den Parcours mit ihr probierten. Nur mehr wenige Kinder wollen Jesteny das Leckerli nicht direkt geben. Die Mädchen und Jungen schienen ein großes Vertrauen zu Jesteny aufgebaut zu haben und ihr Verhalten mittlerweile gut einschätzen zu können. Dies gab ihnen sichtlich Sicherheit. Weiters passten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehr gut auf, wenn Übungen mit dem Hund gemacht wurden und konnten diese dadurch relativ gut nachahmen bzw. umsetzen. Da nahezu alle Kinder den Parcours mit Jesteny bewältigen wollten und es mir wichtig war, sie nicht zu überfordern, erklärte ich ihnen, dass jeder sich immer eine Station aussuchen könne und diese mit ihr probieren sollte. Dies sahen die Schülerinnen und Schüler ohne Diskussionen ein.

Nach der Übung mit der Hündin war zu meiner Begeisterung zum ersten Mal seit der ersten Einheit keine Lücke im Kreis mehr vorhanden. Diese Lücke im Sesselkreis war sechs Einheiten lang immer an derselben Stelle im Raum gewesen. Jedoch wechselten die Teilnehmerinnen/Teilnehmer, die links und rechts davon saßen, immer. Die Mädchen und Jungen bildeten den Kreis immer vor den Einheiten, um Zeit zu sparen und um die Hündin nicht schon zu Beginn unnötig mit dem entstehenden Lärm zu stressen. Durch den Parcours, der viel Platz benötigt hatte, wurde anscheinend die Dynamik der Kreisauflistung unterbrochen.

Etwas unerfreulicher war, dass in dieser Einheit das erste Mal vier Schülerinnen/Schüler (zwei Mädchen und zwei Jungen) einer Kleingruppe nicht miteinander arbeiten wollten. Ich versuchte mit den Kindern zu klären, warum sie nicht miteinander arbeiten wollten. Sie konnten mir jedoch keine Gründe nennen. Also meinte ich, dass ich mich darüber freuen würde, wenn sie versuchen würden, miteinander auszukommen. Nur wenn es wirklich nicht ginge, könnten sie in Zweiergruppen arbeiten. Leider funktionierte es nicht und sie arbeiteten daher in Zweiergruppen weiter. Anscheinend war diese Gruppenkonstellation bisher noch nicht vorgekommen. Eines der Mädchen eckte, laut Berichten der Klassenlehrerin, mit einigen anderen Schülerinnen und Schüler seit der letzten Woche an und wurde schnell aggressiv. Ein möglicher Grund dafür könnte sein, dass die Klasse nach den Übungen der letzten Einheiten viel aufmerksamer bzw. sensibilisierter für

Gewaltsituationen war, aber die alten Handlungsalternativen noch sehr tief verankert waren.

Natürlich gibt es kein Patentrezept, aber es gibt bessere Möglichkeiten, als Gewalt. Mit Sicherheit ist dieses Training ein Beginn, aber, wenn die Lehrerinnen danach nicht weitermachen, nutzt auch das beste Training nichts, denn ich denke soziales Lernen ist ein lebenslanges Lernen. Dass die Verankerung von neuen Handlungsmöglichkeiten und die Umsetzung noch Zeit brauchte bzw. dass die Arbeit auf der gesamten Schulebene und nicht nur auf der Klassenebene nötig wäre, bestätigten die Aussagen der Schülerinnen und Schüler beim Besprechen von möglichen Handlungsalternativen zu den Geschichten. Es kamen Sätze wie: „Die Lehrer helfen mir meistens eh nicht.“ „Die glauben mir eh nie.“ „Wenn ich etwas sage, bin ich ein Feigling und eine Petze.“ „Wenn ich weglaufe oder Hilfe hole, bin ich ein Feigling.“ „Aber, wenn die mich hauen/schlagen, dann muss ich doch zurückschlagen!?“ Von dem zuvor erwähnten Mädchen kamen bei der Diskussion die Aussagen, dass man zurückschlagen sollte, wenn die anderen hinschlagen. Ein gegen Ende der Einheit durchgeführtes Rollenspiel, welches die Schülerinnen und Schüler ausgewählt hatten, bestätigte ebenfalls, wie nötig dieses Gewaltpräventionsprogramm war und wie wichtig die Weiterführung dieser Arbeit durch die Lehrerinnen wäre. Die Kinder zeigten nur wenige Handlungsalternativen beim Rollenspiel (Kinobesuch) und das Spiel wurde sehr emotional. Deshalb spielte ich zweimal mit und ging zwischen die Streitenden und setzte mich für das Opfer ein. Anschließend ließ ich das Opfer, aber auch die Täterin/den Täter und die Zuschauer beschreiben, wie es ihnen dabei gegangen sei. Das Opfer meinte, es wäre zunächst traurig, dann wütend gewesen und als ich dazu kam, fühlte es sich sicherer und wohler. Die Täterin/der Täter meinte, er wäre auf einmal nicht mehr so stark gewesen, und habe seinen Fehler erkannt. Anschließend spielten die Schülerinnen und Schüler die Situation noch dreimal nach, da es ihnen Spaß machte und immer wurde darüber gesprochen, wie die Situation erlebt wurde. Ich bin der Meinung, etwas auf einen Zettel zu schreiben oder zu erklären, unterscheidet sich sehr stark von einem Rollenspiel, denn es ist leichter zu sagen, was man tun würde, als es dann wirklich zu tun.

Obwohl Jesteny nach dem Trainingsparcours eine Erholungsphase hatte, war diese Einheit stressig für sie. Während die Schülerinnen und Schüler in den Kleingruppen

arbeiteten, legte sich die Hündin zu jener Gruppe, die meiner Meinung nach am sozial kompetentesten zusammenarbeitete und sich dadurch von den anderen Gruppen unterschied. Diese Tatsache erwähnte ich auch in der Gesamtgruppe, um das positive Miteinander der Gruppe hervorzuheben und zu verdeutlichen, welches Verhalten erwünscht ist. Vermehrte Stress- und Beschwichtigungssignale zeigte die Hündin während der Durchführung des Rollenspieles, das stellenweise die Emotionen der Schülerinnen und Schüler aufwirbelte.

Grundsätzlich machten die Schülerinnen und Schüler bei allen Übungen sehr gut mit.

Tabelle 32: Inhalt der siebten Einheit

Ziel: Handlungsalternativen erarbeiten
<p>Begrüßungsrunde mit der Therapiehündin</p> <p>Jede Schülerin und jeder Schüler bewältigen mit der Hündin einen Hindernisparcours (Slalom um vier Schülerinnen bzw. Schüler; Sprung über die Beine von zwei Schülerinnen/Schüler, Tunnel durch die gegrätschten Beine von drei Schülerinnen/Schüler).</p>
<p>Einzelübung: Handlungsalternativen/Verhaltensweisen für verschiedene Situationen finden (Kurzgeschichten)</p>
<p>Kleingruppenbildung:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler nehmen aus einem Säckchen Leckerlis heraus. Es gibt vier verschiedene Leckerliarten und dadurch entstehen vier Gruppen.</p>
<p>Kleingruppenarbeiten: Handlungsalternativen/Verhaltensweisen für verschiedene Situationen finden (Kurzgeschichten)</p>
<p>Präsentation in der Großgruppe und Diskussion:</p> <p>Die einzelnen Gruppen lesen ihre Kurzgeschichte vor und berichten ihre Vorschläge (verschiedene Verhaltensweisen).</p>
Pause
<p>Fortsetzung der Gruppenübung und Diskussion</p>
<p>Zusammenfassung der Einheit (Merkblatt)</p>
<p>Durchführung eines Rollenspiels einer fiktiven Konfliktsituation</p>
<p>Abschlussleckerlirunde mit der Therapiehündin</p>

8. Einheit

In der achten Einheit wurde das Thema kulturelle Vielfalt beleuchtet. Die Inhalte dieser Einheit sind in Tabelle 33 genauer dargestellt.

Im Umgang mit der Hündin waren auch während dieser Einheit Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern ersichtlich. Ein Junge und ein Mädchen schafften es im Vergleich zur Gesamtgruppe am besten, Jesty durch bzw. über die Hindernisse zu führen. Bei dem Mädchen konnte beobachtet werden, wie sie Jesty durch viel Lob zur Mitarbeit bewegte. Ein anderer Junge war an diesem Tag nicht besonders aufmerksam und sagte irgendwelche Kommandos und wirkte unkoordiniert und unkonzentriert. Jesty blieb einfach stehen und schaute ihn an. Dadurch brachte sie ihn dazu, wieder aufzupassen, und er beendete den Parcours, indem er sich wieder auf die Hündin konzentrierte und sowohl mit den Kommandos als auch mittels Körpersprache klarer signalisierte, was sie tun sollte. Das Loben fiel den Teilnehmerinnen und Teilnehmer anscheinend immer noch schwer. Auch wenn die Mädchen und Jungen sahen, dass ich die Hündin lobte, reichte dies nicht. Sie schienen nicht an Lob gewöhnt zu sein, da sie mich, wenn ich sie lobte, auch immer wieder verwundert anblickten.

Begeistert war ich von den Schülerinnen und Schülern bei der Übung „Zitronenland“. Ich fragte die Klasse, was sie in der Schüssel sahen, und die Schülerinnen und Schüler meinten sofort, Zitronen, manche sind groß, manche sind klein, manche haben braune Flecken, etc. Keiner von ihnen meinte, sie sehen alle gleich aus. Und dann kam von einem Jungen folgende Aussage: „Die sehen alle unterschiedlich aus und haben unterschiedliche Eigenschaften, genau wie bei uns Menschen oder bei Hunden.“ Das fand ich wirklich großartig, denn ich hatte noch nichts dazu gesagt und er kam ganz allein darauf. Darüber hinaus fand jede Gruppe ihre Zitrone wieder.

Trotzdem war die Arbeit mit den Kindern in dieser Einheit nicht einfach. Bisher konnten sie diskutieren, ohne dass sie aufzeigen mussten. Sie schafften es, jemand anderen ausreden zu lassen, zuzuhören und etwas Passendes zum Thema zu sagen. In diesen Stunden fiel es besonders fünf Schülerinnen und einem Schülern sehr schwer, während der Diskussionen ruhig zu bleiben bzw. sich nicht lautstark aufzuregen. Nach jedem Arbeitsblatt, welches besprochen wurde, brauchte die Gruppe bis zu fünf Minuten, bis man wieder ein Wort verstehen konnte. Wenn eine

Frage gestellt wurde, fingen alle an loszuplaudern. Ich ließ sie reden, bis sie wieder zur Ruhe kamen. Dann bat ich sie, aufzuzeigen, damit auch alle etwas von dem, was wir besprochen hatten, hören konnten. Wenn sich die Schülerinnen und Schüler auf die Übungen konzentrierten, kamen sie auf sehr tolle Handlungsalternativen. Beispielsweise meinte eine Schülerin sofort, dass man nachfragen könne, warum der Junge keine Torte essen könne und dass man ihm ein Stück Torte einpacken könnte. Ich überlegte, wie ich die Mädchen und Jungen wieder zur Mitarbeit motivieren könnte. Somit entschied ich mich, das gewünschte Verhalten zu verstärken. Ich schloss eine Wette ab, und meinte, wenn sie es schaffen würden, während der Hundeübung leise zu sein, würden sie in der nächsten Einheit ein Zuckerl bekommen. Dasselbe galt für das Zusammenräumen der Klasse. Dies motivierte die Kinder so sehr, dass sie die Wette gewannen. Warum diese Einheit schwieriger war, kann ich nicht sagen. Ich dachte lange darüber nach, was ich falsch gemacht hatte bzw. was ich hätte besser machen können. Ich hoffte, dass die nächste Einheit besser ginge. Die Lehrerinnen meinten, dass die Schülerinnen und Schüler schon die ganze Woche so gewesen seien und sie wieder viele Prüfungen gehabt hatten. Trotzdem belastete mich die Situation. Deshalb dachte ich auch daran, dass ich selbst aufgrund eigener Prüfungen an diesem Tag nicht so motiviert und belastbar gewesen war. Diese Stimmung könnte sich noch zusätzlich auf die Schülerinnen und Schüler übertragen haben. Jesteny nahm die gesamte Situation zum Glück nicht so dramatisch auf, denn sie schlief während der Diskussionen in der Mitte des Kreises und zeigte an diesem Tag nur sehr vereinzelt Stresssignale.

Tabelle 33: Inhalt der achten Einheit

Ziel: Kulturelle Vielfalt erkennen und akzeptieren
<p>Begrüßungsrunde mit der Therapiehündin</p> <p>Jede Schülerin und jeder Schüler bewältigt mit der Hündin einen Hindernisparcours (Slalom um vier Schülerinnen bzw. Schüler; Sprung über die Beine von zwei Schülerinnen/Schüler; Tunnel durch die gegrätschten Beine von drei Schülerinnen/Schülern).</p>
<p>Übung: Zitronenland</p> <p>Eine Schüssel mit vielen Zitronen steht in der Mitte des Sesselkreises. Die Schülerinnen und Schüler sollen beschreiben, was sie sehen. Anschließend kann sich jede Gruppe eine Zitrone nehmen, diese genauer betrachten und darüber sprechen. Danach werden wieder alle Zitronen in die Schüssel gelegt und jede Gruppe wird aufgefordert die Zitrone, welche die Gruppe gehabt hat, wieder zu finden.</p>

Einzelübung: Kulturelle Vielfalt
Übung in der Großgruppe und Diskussion: Die Schülerinnen und Schüler lesen freiwillig Kurzgeschichten vor. Danach werden Handlungsalternativen in der Großgruppe diskutiert.
Pause
Fortsetzung der Gruppenübung und Diskussion
Zusammenfassung der Einheit (Merkblatt)
Übungen mit der Therapiehündin: Hindernisparcours
Abschlussleckerlirunde mit der Therapiehündin

6.4.2 Reflexionsphase

9. Einheit

Im Mittelpunkt der neunten Einheit standen die Reflexion des Gelernten und die Entscheidung für eine Aktion. Der genaue Ablauf ist in Tabelle 34 beschrieben.

Zu Beginn der Einheit bekamen die Mädchen und Jungen den vereinbarten Wetteinsatz, zwei Zuckerl. Anschließend konnte jede Schülerin/jeder Schüler den Hund durch einen Tunnel schicken. Der Großteil der Kinder lobte den Hund an diesem Tag sogar zum richtigen Zeitpunkt, vor allem aber ohne Aufforderung.

Bei der Einzelübung waren die Kinder sehr leise. Jede Schülerin und jeder Schüler arbeitete konzentriert und Jesteny legte sich unter den Schreibtisch.

Im Zuge dieser Einheit wurde eine geheime Abstimmung durchgeführt. Dies funktionierte sehr gut und die Kinder trauten sich ehrlich zu antworten, da das Plakat hinter der Tafel versteckt war und keiner sehen konnte, wer seinen Punkt wo hinklebte. Nur eine Schülerin bzw. ein Schüler war der Meinung, dass die Übungen mit dem Hund nicht so toll waren. Alle anderen klebten die Punkte in die Nähe des Pluszeichens. Die Punkte zu den Übungen ohne Hund streuten von Minus bis Plus und die Punkte zum Projekt insgesamt waren eher beim Plus angesiedelt.

Beim Ausfüllen der Feedback-Arbeitsblätter war ich begeistert, dass bei vielen Mädchen und Jungen der Satz „Gewalt ist keine Lösung“ verankert war und sie einiges von dem Projekt mitgenommen hatten. Die Kinder hatten sich viel gemerkt und schienen von dem Projekt zu profitieren, auch wenn es nicht immer leicht ist, das Gelernte umzusetzen.

Die Entscheidung für eine Aktion, die ebenfalls in dieser Einheit stattfand, war spannend. Es kamen viele gute Vorschläge von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern (Vorführung, Kinobesuch, Schwimmbad, Pizza backen, Theaterbesuch, Wien besuchen, Waldviertel, Ballspiele, McDonalds, Spaziergang). Nachdem alle Ideen auf die Tafel geschrieben wurden, wurde abgestimmt, welche Aktionen stattfinden sollten. Das Schwimmbad, welches auch von vielen mit Begeisterung gewählt worden war, wurde letztendlich ausgeschlossen. Bei der Abstimmung setzte sich ein österreichisches Mädchen für ein türkisches Mädchen ein, da dieses aufgrund ihrer Religion nicht ins Schwimmbad gehen durfte. Hätte sich die Gruppe dafür entschieden, wäre das Mädchen ausgeschlossen worden. Die Schülerinnen und Schüler hatten verstanden, wobei es bei der Aktion ging und waren schon viel aufmerksamer und sensibler anderen gegenüber. Dadurch sah ich, dass das Projekt bereits etwas bewirkt hatte. Am Ende entschied die Gruppe, eine Vorführung (Rollenspiel, Übungen mit dem Hund, Rap...) für die Kinder der anderen Klassen, für die Lehrerinnen und Lehrer und für die Eltern zu gestalten. Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Integrationsklasse war es ein großes Anliegen, auch einmal zeigen zu können, was sie konnten bzw. was sie in diesem Semester gelernt hatten. Viele der Mädchen und Jungen anderer Klassen waren bereits neugierig geworden, was die Integrationsklasse mit der Hündin machen durfte. Im Gegensatz zu den Musikklassen, die Musicals aufführten, hatten die Schülerinnen und Schüler der Integrationsklasse bisher noch nie die Chance gehabt, etwa vorzuführen. Somit wurden die verbleibenden Einheiten aufgeteilt und für die Planung und das Üben der Vorführung bzw. für die Generalprobe verwendet.

Da auch einige Kinder sehr begeistert von einem Kinobesuch waren, die Mehrheit sich jedoch für die Vorführung entschieden hatte, beschloss ich, die Klasse in der letzten Schulwoche zu überraschen und zusätzlich zum normalen Projektablauf mit allen das Kino zu besuchen und anschließend zu McDonalds zu gehen.

Tabelle 34: Inhalt der neunten Einheit

Ziel: Reflexion und Projektplanung
<p>Begrüßungsrunde mit der Therapiehündin</p> <p>Jede Schülerin/jeder Schüler hat die Möglichkeit, die Therapiehündin mit Hilfe des Kommandos „durch“ durch einen Tunnel zu schicken.</p>
Einlösen der Wette (zwei Zuckerl für jede Schülerin/jeden Schüler)
<p>Einzelübung: Reflexion der bisherigen Einheiten</p> <p>Was habe ich bisher gelernt? Was war das wichtigste Thema für mich? Warum war das so wichtig? Was hat mir nicht so gut gefallen? Warum?</p>
<p>Geheime Abstimmung mittels Parameter (+/-):</p> <p>Es werden drei Fragen gestellt (Wie hat dir das Projekt insgesamt gefallen? Wie haben dir die Übungen mit dem Hund gefallen? Wie haben dir die anderen Übungen gefallen?). Jeder der drei Fragen wird eine bestimmte Farbe zugeteilt. Die Schülerinnen/Schüler bekommen in denselben Farben drei Klebpunkte und können diese versteckt hinter der Tafel auf ein Plakat kleben. Auf dem Plakat ist eine Linie. Am einen Ende der Linie befindet sich ein Plus und am anderen Ende ein Minus. Durch den Platz, an den der Punkt geklebt wird, können die Schülerinnen und Schüler ihre Meinung anonym äußern.</p>
Diskussion in der Großgruppe
Pause
Information über den weiteren Verlauf des Projektes (Aktion)
Einzelübung: Ideensammlung für mögliche Aktionen
Entscheidung in der Großgruppe: Abstimmung über die Aktion und erste Projektplanung
Abschlussleckerlirunde mit der Therapiehündin

6.4.3 Aktionsphase

10.-13. Einheit

Ziel der verbleibenden vier Einheiten war die aktive Anwendung der zuvor gelernten Verhaltensweisen. Die Kinder sollten Verantwortung für das Geschehen übernehmen und sozial kompetente Verhaltensweisen bei der Planung und Durchführung einer Aktion anwenden. Für die Planung, die Proben und die Vorführung wurden acht Unterrichtsstunden zu je fünfzig Minuten genutzt und zusätzlich bekamen die

Mädchen und Jungen Zeit für die Vorführung des Projekts vor ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, dem Lehrpersonal und den Eltern.

Die erste Einheit, nach der Reflexionseinheit, für die zweimal fünfzig Minuten verwendet wurden, wurde dazu genutzt zu beschließen, welcher Inhalt bei der Vorführung gezeigt werden sollte. Jede Schülerin/jeder Schüler konnte Ideen für die Vorführung einbringen. Zunächst wurden diese auf einem Plakat gesammelt. Die Kinder hatten sich zu Hause bereits einige Gedanken gemacht. Letztendlich stimmten alle einheitlich dafür, eine Klasse zu spielen, die etwas über das Thema Bullying lernt. So konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihr Wissen in ein Theaterstück verpacken und die gesamte Schule darüber informieren. Weiters wollten die Kinder Rollenspiele vorführen und zeigen, was sie mit der Hündin Jesty geübt hatten. Ein paar Jungen wollten einen Rap zum Thema vorzuführen, da ich ihnen erzählt hatte, dass eine Gruppe schon einmal einen Anti-Gewalt-Rap geschrieben hatte. Letztendlich bekam jedes Mädchen und jeder Junge die Chance, das zu zeigen, was ihr bzw. ihm am Herzen lag.

Nachdem in der Großgruppe alles Wichtige beschlossen worden war, teilten sich die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen auf. Jede/Jeder bekam eine Aufgabe bzw. eine Rolle bei dieser Vorführung zugeteilt. Eine Mädchengruppe und eine Jungengruppe überlegte sich jeweils ein Rollenspiel. Sie entschieden sich, Gewaltsituationen zu zeigen und dann sollte diese Situation gestoppt werden, indem eine Helferin/ein Helfer mit einem Stoppzeichen dazwischen ging, laut „Stopp“ sagte und zeigte, wie man dem Opfer helfen könnte. Eine andere Gruppe schrieb mit meiner Unterstützung ein Drehbuch. Es wurde genau aufgeschrieben, was gesagt werden sollte bzw. wurde der Ablauf der Vorführung eingeteilt. Für die Texte zum Thema Bullying wurden die Inhalte der Merkblätter herangezogen. Eine weitere Gruppe übte den Regel-Rap. Diesen Rap brachte ich ihnen mit, und er wurde der Diplomarbeit von Neureiter (2008) entnommen und ist im Kasten 2 nachzulesen.

Am Ende der Einheit wurde noch kurz besprochen, welche Aufgaben bis zur nächsten Einheit erledigt sein sollten. Einige Schülerinnen und Schüler erklärten sich bereit, die nötigen Materialien zu besorgen. Ich bot an, das Drehbuch am Computer abzuschreiben, damit in der nächsten Einheit jede/jeder mitlesen konnte. Und die Rap-Gruppe versprach den Rap bis zur nächsten Einheit auswendig zu lernen.

Wir woll'n gut zusammen leben,
dafür muss man schon was geben.

Helfen, teilen, das ist richtig,
zuhör'n können ist auch wichtig.

Schimpfen woll'n wir gar nicht mehr,
da freu'n sich die anderen sehr.

And're schlagen ist gemein,
diskutieren, das ist fein.

Zu Beginn der nächsten Einheit, für die nur eine Stunde eingeplant wurde, wurden dann anhand des Drehbuches die letzten Rollen verteilt. So entschied die gesamte Gruppe, dass ein Mädchen die Lehrerin spielen sollte. Diese Schülerin freute sich sehr über die Ehre und nahm das Angebot gerne an. Ein anderes Mädchen, das besonders schüchtern war und sonst kaum sprach, meldet sich, einen Hindernislauf mit Jesteny vorzuzeigen. Jesteny und sie hatten eine besondere Art zu kommunizieren, denn sie sprach nicht mit ihr und ihre Sichtkommandos waren kaum zu sehen. Trotzdem machte Jesteny auf Antrieb, was das Mädchen wollte. Ein Junge, der meiner Meinung nach am besten mit Jesteny gearbeitet hatte, meldete sich zunächst für keine Rolle. Die Schülerinnen und Schüler der Klasse meinten darauf hin, dass dieser Junge auch den Hindernislauf mit Jesteny herzeigen sollte, denn auch sie hatten bemerkt, wie gut er mit Jesteny kommunizierte. Ansonsten wurde der Junge eher als Außenseiter behandelt, aber nun wurde er von der Klasse für seine Leistung gelobt. Ein Mädchen, das am Anfang sehr begeistert von dem Projekt schien, machte sich in dieser Einheit über alle lustig und meinte, sie wolle nicht mehr teilnehmen. Ich versuchte mit ihr zu reden und sie wieder einzuladen, mitzumachen, aber sie meinte nur immer wieder, es interessiere sie alles nicht. [„Ich brauch mich nicht mehr anstrengen, weil ich eh sitzen bleibe.“] Das tat mir sehr leid. Anscheinend belastete sie das Problem sehr. Ich hoffte, dass ich sie in der nächsten Einheit wieder motivieren und ihr helfen könnte.

Bei der nächsten Einheit schaffte ich dies auch und sie übernahm wieder sehr engagiert eine Aufgabe. Bis zu dieser Einheit hatten die Kinder für die Klassentafel

der Vorführung Texte am Computer getippt und ein Stoppschild gebastelt. Das Mädchen übernahm die Aufgabe, Texte zum richtigen Zeitpunkt an eine Tafel zu hängen, damit das Publikum auch mitlesen konnte. In dieser Einheit wurde zum ersten Mal das gesamte Stück geprobt. Beim Üben der Vorführung versuchte ich zu helfen, indem ich teilweise moderierte und den Mädchen und Jungen Tipps bezüglich der Aussprache, der Lautstärke und der Gestaltung gab.

Während der Aktionsphase legte sich Jesteny meistens auf ihre Decke hinter dem Schreibtisch und schlief. Nur wenn sie für die Übungen gerufen wurde, kam sie.

Die Kinder lernten die Texte ohne Auftrag auswendig und unterstützten sich gegenseitig. Wenn bei den Proben jemand fehlte, wurde ohne Diskussionen und Aufforderungen sofort dessen Rolle übernommen. Keiner wurde ausgelacht, wenn etwas nicht funktionierte.

Am Tag der Aufführung wurden noch die letzten Vorbereitungen getroffen. Um 10.30 fand dann die Vorführung für alle Schülerinnen und Schüler und alle Lehrerinnen und Lehrer der Schule im Festsaal statt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Klassenprojekts waren sehr aufgeregt. Der Festsaal war bis zum letzten Platz voll und sogar am Boden nahmen einige Kinder Platz. Dies war das erste Mal, dass die Integrationsklasse gemeinsam eine Vorführung gestaltete. Die Mädchen und Jungen bemühten sich sehr und ich war sehr stolz auf sie. Alle halfen zusammen, konnten ihre Texte und ließen sich ihre Nervosität kaum anmerken. Die Zuschauerinnen und Zuschauer waren während der gesamten Aufführung sehr aufmerksam und sehr interessiert. Die Lehrerinnen und Lehrer meinten im Anschluss, dass sie, zu den zuschauenden Kindern, kein einziges Mal sagen mussten, dass sie leise sein sollten. Während der Vorführung und besonders am Schluss gab es einen motivierenden Applaus für die Integrationsklasse. Auch Jesteny hatte ihre Sache gut gemacht, denn vor ungefähr 100 Personen auf der Bühne Kunststücke zu zeigen, ist nicht selbstverständlich. Am Ende der Vorführung wurden die Mädchen und Jungen der Integrationsklasse und die anderen Zuschauerinnen und Zuschauer noch mit einer Fotopräsentation mit den schönsten Erinnerungen an das Projekt überrascht. Von den Lehrerinnen und Lehrern kam generell ein sehr positives Feedback. Sie waren begeistert, dass die Klasse in dieser kurzen Zeit so eine Vorführung gestalten konnte, und dass in den Schülerinnen und Schülern so viel Potenzial steckt.

Am Abend konnten die Kinder dann ihr Werk den Eltern präsentieren und auch diese waren begeistert von ihren Schützlingen und von dem Projekt. Diese Begeisterung teilte auch die Direktorin der Schule.

Abschließenden soll durch Tabelle 35 einen Überblick über das hundegestützte Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ aus subjektiver Sicht der WiSK Trainerin und Verfasserin dieser Arbeit geben. Die einzelnen Einheiten hinsichtlich der Kriterien „Allgemeine Bewertung der Einheit“, „Aufmerksamkeit“, „Mitarbeit“ und „Diskussionsverhalten“ der Schülerinnen und Schüler und „Hilfsbereitschaft zwischen den Klassenmitgliedern“ wurden mittels fünfstufiger Ratingskala (1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = genügend, 5 = nicht genügend) bewertet. Darüber hinaus wurde die Aktion von der WiSK Trainerin als sehr gut bewertet, ebenso wie die Beteiligung und die Hilfsbereitschaft der Mädchen und Jungen. Die Verantwortungsübernahmen der Kinder bei diesem Projekt wurde als gut empfunden. Somit kann dieses Projekt aus Sicht der WiSK Trainerin als Erfolg betrachtet werden.

Tabelle 35: subjektive Einschätzung der WiSK Trainerin der einzelnen Einheiten

Einheit	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Allgemeine Bewertung der Einheit	2	1	1	1	1	1	1	3	1
Aufmerksamkeit der Schülerinnen/Schüler	1	1	1	1	1	1	1	2	1
Mitarbeit der Schülerinnen/Schüler	1	1	1	1	1	1	1	2	1
Diskussionsverhalten der Schülerinnen/Schüler	2	1	1	1	1	1	1	2	1
Hilfsbereitschaft zwischen den Schülerinnen/Schüler		2	2	1	1	1	2	2	2

7 ERGEBNISSE

Kapitel 7 beschäftigt sich mit der Auswertung und Ergebnisdarstellung. Die Auswertung der Daten erfolgt mittels der Statistik- und Analyse-Software SPSS 17. Da es sich um eine Pilotstudie handelt, werden vor allem deskriptivstatistische Verfahren eingesetzt. Anhand einer direkten und indirekten Abfrage mittels Fragebogen wird versucht, die Wirksamkeit des Projekts und den Effekt der tiergestützten Interventionen bei dem durchgeführten Gewaltpräventionsprogramm festzustellen. Von einem Erfolg des Trainings kann gesprochen werden, wenn sich die Interventionsgruppe „WiSK - Hund“ zwischen Pre- und Posttest in den einzelnen Skalen positiver als die Interventionsgruppe „WiSK - Psychologinnen“, die Interventionsgruppe „WiSK - Lehrpersonen“ und die Kontrollgruppe verändert. Die meisten Fragestellungen beschäftigen sich mit Unterschieden zwischen den Interventionsgruppen „WiSK - Hund“ und „WiSK - Lehrpersonen“ und der Kontrollgruppe. Die Interventionsgruppe „WiSK - Psychologinnen“ kann nur bei neun einzelnen Items für einen Vergleich herangezogen werden (Item 2, 3 und 4 der Skala „Bullying Victimization“, Item 2, 3 und 4 der Skala „Bullying Perpetrator“ und Item 1, 2 und 3 der Skala „Class climate“). Darüber hinaus dienen bei den meisten Berechnungen einzelne Items als abhängige Variable, um genauere Informationen zu gewinnen. Als Signifikanzniveau wurde $p \leq 0.05$ festgelegt. Signifikanzwerte zwischen 0.051 und 0.200 werden aufgrund der geringen Stichprobengröße als Trend interpretiert und zur Schätzung der Effektgröße wird η^2 berechnet.

Neben einer deskriptiven Analyse sind zur Beantwortung der Fragestellungen bzw. für die summative Evaluation Kreuztabellen, χ^2 -Tests und t- Tests geplant. Für den Vergleich der Mittelwerte zwischen den zwei Messzeitpunkten sowie für die Untersuchung möglicher Wechselwirkungen in Abhängigkeit von der Untersuchungsgruppe (Interventionsgruppe „WiSK-Hund“, B, C und Kontrollgruppe) und dem Geschlecht wird für einige der untersuchten abhängigen Variablen ein „*Mixed Design*“ angewendet. Bei der „Mixed ANOVA“ handelt es sich um eine Varianzanalyse mit Messwiederholung, die in diesem Fall noch zusätzlich zwei unabhängige Variablen (Gruppe und Geschlecht) mitberechnet (MIXED Model ANOVA mit einem Innerfaktor und zwei Zwischensubjektfaktoren; Field, 2005). Vor der Berechnung dieser Verfahren werden die nötigen Voraussetzungen überprüft. Intervallskalenniveau kann bei allen verwendeten Skalen vorausgesetzt werden, die

Normalverteilung, geprüft nach Kolmogorov-Smirnov-Test, kann nicht bei allen Daten als gegeben angenommen werden. Sind die Voraussetzungen verletzt, werden zum Teil entsprechende andere Verfahren gewählt (z.B. Wilcoxon-Test). Eine Ausnahme bei der Verletzung der Normalverteilung stellen Fragestellungen dar, die mittels Mixed ANOVA zu berechnen sind, da dies die einzige Alternative zur Überprüfung einer Veränderung über die Zeit und möglicher Wechselwirkungen darstellt. Die Voraussetzung der Sphärizität (überprüft mittels Mauchly-Test) ist auf jeden Fall gegeben, da es nur zwei Messzeitpunkte gibt (Field, 2005) und daher werden die unveränderten Werte (angenommene Sphärizität) verwendet.

7.1 DESKRIPTIVE ERGEBNISSE MIT STICHPROBENBESCHREIBUNG

In diesem Abschnitt werden die wesentlichen deskriptiven Daten der Strichprobe präsentiert. Neben der Verteilung der befragten Schülerinnen und Schüler auf die Interventionsgruppen und die Kontrollgruppe werden Angaben über Geschlecht, Alter und Herkunft anhand der Muttersprache dargelegt.

Insgesamt setzt sich die Stichprobe aus 37 Mädchen und 39 Jungen zusammen, das entspricht 76 Personen. Die genaue Verteilung der Stichprobe ist in Tabelle 36 nachzulesen. Da in dieser Untersuchung das Hauptaugenmerk bei der Interventionsgruppe „WiSK - Hund“ liegt, wird hauptsächlich diese Gruppe im Text beschrieben und Informationen zu den anderen Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe sind den Tabellen und Abbildungen zu entnehmen. Generell werden nur Daten von Schülerinnen und Schülern der Interventionsgruppen für Berechnungen herangezogen, die an der Befragung vor und nach dem Klassenprojekt teilgenommen und weiters maximal viermal während der Projekteinheiten gefehlt haben. Daher werden nur die Daten von 20 Schülerinnen und Schülern der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ für weitere Berechnungen verwendet. Die Daten von zwei Schülerinnen sind für weitere Vergleiche nicht geeignet. Die Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ besteht somit aus 7 Mädchen und 13 Jungen. Neun der Teilnehmerinnen/Teilnehmer sind bei alle Einheiten anwesend gewesen, sechs haben jeweils einmal gefehlt, drei Schülerinnen/Schüler haben zweimal gefehlt und zwei Kinder haben dreimal nicht am Klassenprojekt teilnehmen können.

Tabelle 36: Stichprobenverteilung der Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe

	Gesamtstichprobe	Jungen	Mädchen
Interventionsgruppe „WiSK - Hund“	20	13	7
Interventionsgruppe „WiSK - Psychologinnen“	20	12	8
Interventionsgruppe „WiSK – Lehrpersonen“	20	7	13
Kontrollgruppe	16	7	9

Eine Einteilung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Herkunft erfolgt nach der Muttersprache. In Tabelle 37 wird die Verteilung der Muttersprache der Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe verglichen. Der Anteil der Migrationskinder der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ und „WiSK-Psychologinnen“ unterscheidet sich von jenem der Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ und der Kontrollgruppe. Die Gruppe „WiSK - Hund“ setzt sich zusammen aus sechs deutschsprachigen Kindern, zehn Kindern mit türkischer Muttersprache, einem Kind mit ex-jugoslawischem Hintergrund und vier Kindern mit multikulturellem Hintergrund. Die multikulturelle Gruppe fasst alle Schülerinnen und Schüler zusammen, die aus den unterschiedlichsten Ländern wie beispielsweise Weißrussland stammen. Die Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ und die Kontrollgruppe bestehen nur aus deutschsprachigen Mädchen und Jungen.

Tabelle 37: Herkunft der Schülerinnen und Schüler nach der Muttersprache, getrennt nach Interventionsgruppen und Kontrollgruppe

	Deutsch	Türkisch	Sprachen Ex-Jugoslawiens	Multikulturelle Gruppe
Interventionsgruppe „WiSK - Hund“	6	10	1	4
Interventionsgruppe „WiSK - Psychologinnen“	5	3	6	6
Interventionsgruppe „WiSK – Lehrpersonen“	20	0	0	0
Kontrollgruppe	16	0	0	0

Weiters ist das Alter der Schülerinnen und Schüler erfasst worden. Insgesamt betrachtet, sind die Mädchen und Jungen zwischen zehn und vierzehn Jahre alt (Tabelle 38).

Tabelle 38: Alter der Schülerinnen und Schüler getrennt nach den Gruppen und dem Zeitpunkt der Befragung (t1 = Messzeitpunkt 1; t2 = Messzeitpunkt 2; M = Mittelwert)

Alter		M	10	11	12	13	14
Interventionsgruppe „WiSK-Hund“	t1	12.30	1	4	4	10	1
	t2	12.80		2	4	10	4
Interventionsgruppe „WiSK-Psychologinnen“	t1	11.75		7	11	2	
	t2	11.95		4	13	3	
Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“	t1	11.20		16	4		
	t2	11.85		3	17		
Kontrollgruppe	t1	11.69		6	9	1	
	t2	12.25			12	4	

7.2 ALLGEMEINE ANGABEN DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER ZUM THEMA „HUND“

Dieser Abschnitt beschäftigt sich nur mit den Mädchen und Jungen der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ (N=20). Zur Beantwortung dieser Fragestellungen werden die Daten des Evaluationsfragebogens „Weiße Pfote & Co“ herangezogen.

7.2.1.1 Fragestellung 1: Besitz eines Haustieres

Baseline Analyse

Bei der Frage nach einem Haustier hat ergeben, dass zwölf Schülerinnen und Schüler (60%) kein Haustier zu haben. Vier Schülerinnen und vier Schüler (40%) haben berichtet, ein Haustier zu besitzen. Davon haben zwei Mädchen eine Katze und zwei Mädchen und vier Jungen leben mit einem Hund zusammen. Weiters geben sieben Schülerinnen und Schüler an, das Haustier schon mehrere Jahre zu haben. Diese Antworten haben sich zwischen den zwei Messzeitpunkten nicht geändert.

7.2.1.2 Fragestellung 2: Einstellung zum Hund (mögen/nicht mögen)

Baseline Analyse und indirekte Veränderungsmessung

Die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler Hunde mögen, ist zu 90% (5 Mädchen, 13 Jungen) mit „ja“ beantwortet worden. Nur 10% (2 Schülerinnen) haben angegeben, Hunde nicht zu mögen. Dieselben Antworten sind bei der zweiten Befragung angegeben worden. Als Gründe, warum sie Hunde nicht mögen, ist die Religion genannt worden, Hunde seien schmutzig und sie hätten Angst vor ihnen. Die Schülerinnen und Schüler, die Hunde mögen, haben ihre Antwort wie folgt begründet: Hunde sind liebvoll, freundlich und brav (65%, 4 Mädchen, 9 Jungen), süß und kuschelig (20%, 1 Mädchen, 3 Jungen) und die besten Freunde (5%, 1 Junge).

7.2.1.3 Fragestellung 3: Kontakt zu einem Hund anderer Leute

Baseline Analyse

Auf die Frage, wie oft die Schülerinnen und Schüler Kontakt zu einem Hund haben, haben 25% (2 Mädchen, 3 Jungen) geantwortet, dass sie nie Kontakt zu einem Hund haben, 45% (4 Mädchen, 5 Jungen) sehen einen Hund einmal im Monat, 5% (1 Junge) einmal in der Woche und 25% (1 Mädchen und 4 Jungen) täglich.

7.2.1.4 Fragestellung 4: Hund in der Klasse

Baseline Analyse

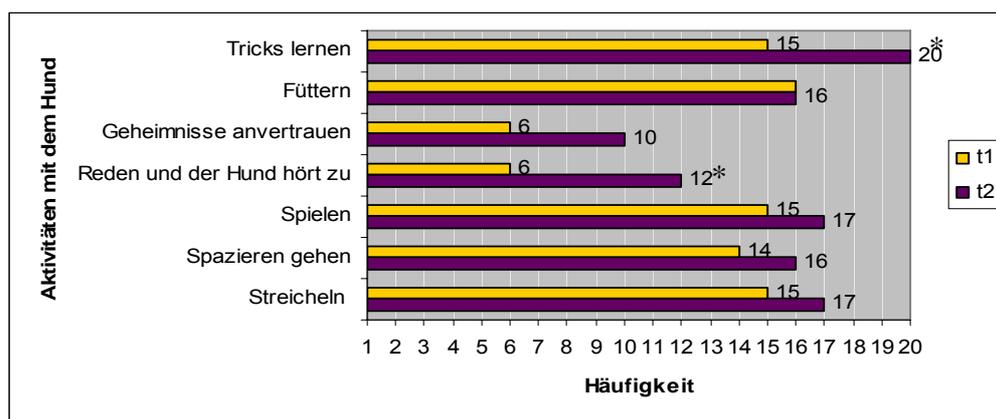
Weiters haben alle Schülerinnen und Schüler angegeben, dass noch nie ein Hund in ihrer Klasse gewesen sei.

7.2.1.5 Fragestellung 5: Aktivitäten mit einem Hund

Indirekte Veränderungsmessung

Bei der Frage „Was würdest du gerne mit einem Hund tun?“ haben zum ersten Messzeitpunkt 75% der Kinder (3 Schülerinnen und 12 Schüler) angegeben, sie würden mit diesem gerne Tricks lernen. Bei der Post-Testung haben alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer (100%) gemeint, dass sie dies gerne tun würden. Zu beiden Messzeitpunkten, haben 16 Kinder (80%, 5 Mädchen und 11 Jungen) angegeben,

sie würden den Hund gerne füttern. Weiters geben 40% (1 Mädchen und 5 Jungen) bei der Pre-Testung an, dass sie dem Hund Geheimnisse anvertrauen würden. Zum zweiten Messzeitpunkt wollen dies 50% der Kinder (4 Mädchen und 6 Jungen). Mit dem Hund reden und dieser hört zu geben bei der Pre-Testung 30% (3 Mädchen und 3 Jungen) und bei der Post-Testung 60% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (4 Mädchen und 8 Jungen) an. Das Spielen mit dem Hund ist zunächst für 75% (5 Schülerinnen und 10 Schülern) wichtig, nach dem Training geben dies 85% der Kinder an (5 Mädchen und 12 Jungen) an. Vor dem Klassenprojekt geben 70% (4 Mädchen und 10 Jungen) an, sie würden gerne mit einem Hund spazieren gehen und danach 80% der Kinder (4 Mädchen und 12 Jungen). Streicheln ist zum ersten Messzeitpunkt 75% der Schülerinnen und Schülern wichtig (4 Mädchen und 11 Jungen) und zum zweiten Messzeitpunkt geben dies 85% der Kinder (5 Mädchen und 12 Jungen) an. Eine Übersicht über diese Angaben gibt Abbildung 13.



*signifikant $p < 0,05$; ** höchst signifikant $p < 0,001$

Abbildung 13: Antworten der Schülerinnen und Schüler auf die Frage: „Was würdest du gerne mit einem Hund tun? (t1 = Messzeitpunkt 1; t2 = Messzeitpunkt 2; 1-13 sind Schüler, 14-20 Schülerinnen)

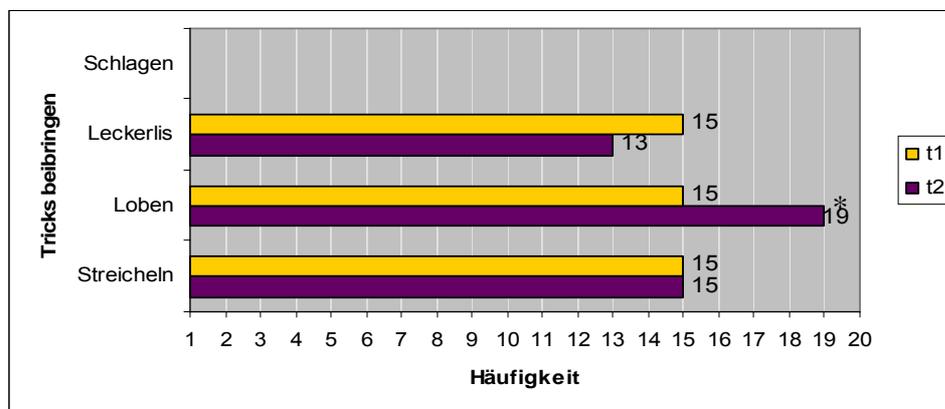
Die Berechnungen mittels Wilcoxon-Test (indirekte Veränderungsmessung) zeigen signifikante Unterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten bei den Antwortalternativen „Tricks lernen“ ($Z = -2.236$; $p = 0.025$) und „Reden und der Hund hört zu“ ($Z = -2.121$; $p = 0.034$) (Tabelle 79 im Anhang). Weiters zeigten sich bei der Antwortalternative „Tricks lernen“ zum ersten Messzeitpunkten signifikante Geschlechtsunterschiede ($\chi^2(1, 20) = 0.934$; $p = 0.031$; $\text{Eta}^2 = 0.545$) zwischen den Mädchen und den Jungen. Bei der Befragung nach dem Klassenprojekt gaben alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer an, dass sie gerne mit einem Hund Tricks lernen würden. Daher ist für den zweiten Messzeitpunkt die Berechnung eines Chi²-Tests

nicht sinnvoll. Bei allen anderen Antwortalternativen deutete der Chi²-Test auf keine signifikante Unterschiede oder Trends hin (Tabelle 80 im Anhang)

7.2.1.6 Fragestellung 6: Hunden Tricks beibringen

Indirekte Veränderungsmessung

Die Frage, wie Mädchen und Jungen einem Hunde etwas beibringen würden, ist zu beiden Messzeitpunkten von 75% (t1: 5 Mädchen und 10 Jungen; t2: 6 Mädchen und 9 Jungen) der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit „Streicheln“ beantwortet worden. Ebenfalls 75% der Kinder (5 Mädchen und 10 Jungen) haben beim Pre-Test angegeben, dass sie den Hund loben würden. Im Post-Test haben diese Methode bereits 95% der Schülerinnen und Schüler (6 Mädchen und 13 Jungen) gewählt. Weiters geben 75% der Befragten (5 Mädchen und 10 Jungen) vor dem Klassenprojekt an, dass sie dem Hund mit Leckerlis etwas beibringen würden, und nach dem Training haben sich 65% der Kinder (5 Mädchen und 8 Jungen) für diese Antwort entschieden. Einen Hund zu schlagen, um ihm etwas beizubringen, ist zu keinem der beiden Messzeitpunkte von den Schülerinnen und den Schülern als mögliche Alternative gewählt worden. Die Antwort „Sonstiges“ ist zum ersten Messzeitpunkt von zwei Mädchen gewählt worden. Ein Mädchen hat als Antwort „gar nichts“ hingeschrieben und die andere Teilnehmerin „lieben, und schmusen“. Zum zweiten Messzeitpunkt ist die Antwortalternative „Sonstiges“ von einem Jungen angekreuzt worden und dieser hat ebenfalls „gar nicht“ als Antwort geschrieben. Abbildung 14 stellt das Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler grafisch dar.



*signifikant $p < 0,05$; ** höchst signifikant $p < 0,001$

Abbildung 14: Antworten der Schülerinnen und Schüler auf die Frage: „Wenn du einen Hund hättest, wie würdest du diesem etwas beibringen (Tricks)?“ (t1 = Messzeitpunkt 1; t2 = Messzeitpunkt 2; 1-13 sind Schüler, 14-20 Schülerinnen)

Eine indirekte Veränderungsmessung des Items „Wenn du einen Hund hättest, wie würdest du diesem etwas beibringen (Tricks)?“ ist bei der Antwortalternative „Lob“ einen signifikanten Unterschied zwischen den zwei Messzeitpunkten zu erkennen ($Z=-2.000$; $p=0.046$). Tabelle 81 im Anhang zeigt weitere Ergebnisse der Berechnungen des Wilcoxon-Tests. Geschlechtsunterschiede sind statistisch nicht bedeutsam (Tabelle 82 im Anhang) Da zu keinem Messzeitpunkt von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Antwort „Schlagen“ gewählt worden ist, ist für diese Antwortalternative kein χ^2 -Test berechnet worden.

7.2.1.7 Fragestellung 7: Wissenserweiterung über Hunde

Direkte Veränderungsmessung

Weiters wurde erfasst, ob das Wissen der Schülerinnen und Schüler zum Thema „Hund“ durch das hundegestützte Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ verbessert werden kann und welche Gründe die Kinder dafür angeben. Bei diesem Item gaben alle Befragten (100%; 7 Mädchen und 13 Jungen) an, dass sich ihr Wissen verbessert hat. Als Gründe nannten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Hündin Jesteny (2 Mädchen und 5 Jungen), die WiSK Trainerin Kathrin und die Hündin (5 Mädchen und 7 Jungen), und ein Junge gab unter „andere Gründe“ an, dass er selbst einen Hund habe (Abbildung 15).

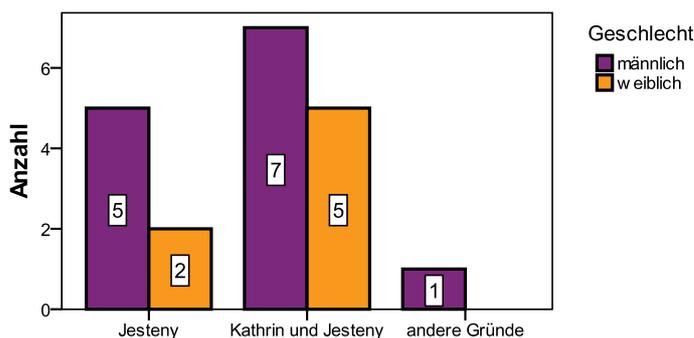


Abbildung 15: Gründe für die Verbesserung des Wissens zum Thema „Hund“

Direkte Befragung

Mittels einer offenen Frage sollte geklärt werden, was die Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch das hundegestützte Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ über Hunde gelernt haben. In Tabelle 39 sind die Antworten der Schülerinnen und Schüler in ihrer Schreibweise angeführt.

Tabelle 39: Antworten der Schülerinnen und Schüler zum Item „Was hast du über Hunde gelernt?“

Was hast du über Hunde gelernt?	
01	„Fast alle Tricks“
02	„Die reden mit dem Schwanz machen zeichen sogar mit dem Mund.“
03	„alles (fast alles), eigentlich das wichtigste!“
04	„Das nicht alle gleich sind. Das sie sich vieles Merken.“
05	„Das sie zu hören. Das sie lieb sind.“
06	„Das mann nich auf sie sturmen darf.“
07	„Ich habe gelern das Hunde nicht belen weil sie einen nicht mögen sondern weil sie fiel erlebt und fiel sterß haben.“
08	„dass wass ich eigendich schonn wissen muss, wenn ich einen Hund habe.“
09	„Das man einen Hund nich in die Augen schauen soll.“
10	„Ich habe gelernt das Hunde nich nur Tiere sind die was nur beißen und bellen können sondern auch ein Herz für andere haben.“
11	„das sie auch Traurig, angstlich und besste Freunde des Menschen sind.“
12	„crolle habe ich gelernd. Hob habe ich gelernd“
13	„Mit ihnen alles reden kann. Mit Hunden geile Tricks machen kann/besonders habe ich nerma Angst“
14	„Ich hab gelernt das manche Hunde nicht so böse ist.“
15	„das genau so gefühle haben, das sie auch eine Pause brauchen.“
16	„Das man mit Hunden sehr gut umgehen kann.“
17	„Das man sich loben soll und nicht anschreien“
18	„Das man sie loben soll statt schreien“
19	„Das man sie nich schlagen sollen und nett umgehen mit ihnen.“
20	„Das ihr Herzklopfen nicht gleichmäßig schlägt.“

7.3 WIRKSAMKEIT DES HUNDEGESTÜTZTEN WISK KLASSENPROJEKTS „WEIßE PFOTE & Co“

7.3.1 Fragestellung 1: Verbesserung des sozial kompetenten Verhaltensrepertoires

Bei der Fragestellung „Führt die Teilnahme am hundegestützten WiSK Klassenprojekt ‚Weiße Pfote & Co‘ zu einer Verbesserung des sozial kompetenten Verhaltensrepertoires der Schülerinnen und Schüler?“ fungieren die Skalen „Empathie“, „Partizipation“, „Bewertung aggressiver Verhaltensweisen“, „Bewertung der Motive aggressiver Verhaltensweisen“ und die Einzelitems zu den Themenbereichen „Erweiterung der Handlungsalternativen in Konfliktsituationen“ und „Klassenregeln“ als abhängige Variablen. Die Fragestellungen 1.1 bis 1.4 beschäftigen sich mit der Berechnung der Skalen des WiSK Evaluationsfragebogens und versuchen eine indirekte Veränderung zu klären. Die Interventionsgruppen „WiSK-Hund“, „WiSK-Lehrpersonen“ und die Kontrollgruppe werden zur Beantwortung dieser Fragestellungen verglichen. Fragestellungen 1.5 und 1.6 hingegen sollen die direkten Veränderungen, die die Schülerinnen und Schüler bei der Beantwortung des Evaluationsfragebogens „Weiße Pfote & Co“ angegeben haben, hervorheben, wobei Teile des Fragebogens des WiSK Klassenprojektes dafür modifiziert worden sind und zum Vergleich zwischen den Gruppen (Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ und „WiSK-Lehrpersonen“) dienen.

7.3.1.1 Fragestellung 1.1: Steigerung der Werte der Skala „Empathie“

Indirekte Veränderungsmessung

Diese Fragestellung beschäftigt sich damit, ob durch das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ die Werte der Skala „Empathie“ steigen. Bei der Beantwortung der Items dieser Skala können Summenwerte zwischen 0 und 21 erreicht werden. Je höher die Werte der Schülerinnen und Schüler, desto höher ist demnach ihr Einfühlungsvermögen. Tabelle 40 zeigt einige, für die Hypothesenprüfung aufschlussreiche deskriptive Wert (Mittelwert und Standardabweichung). Vor dem Klassenprojekt sind die Messwerte der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ ($M=13.90$) und der Kontrollgruppe ($M=13.89$) relativ nahe beieinander, die Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ zeigt sich im

Vergleich weniger empathisch ($M=13.30$). Die Streuung der Werte der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ ist zum ersten Messzeitpunkt im Vergleich zu der Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ und der Kontrollgruppe relativ hoch, d.h., die Antworten der Schülerinnen und Schüler sind ziemlich unterschiedlich. Nach dem Klassenprojekt ist vor allem bei der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ eine positive Tendenz zu sehen, sowohl insgesamt ($M=14.90$) als auch getrennt nach den Geschlechtern (Mädchen $M=14.00$; Jungen $M=15.38$).

Berechnungen der Mixed ANOVA (Tabelle 41) zeigen signifikante Interaktionseffekte zwischen der Zeit und den Gruppen ($F=3.798$; $p=0.029$; $\text{Eta}^2=0.132$). Die Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ zeigt im Vergleich mit der Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ und der Kontrollgruppe zum zweiten Messzeitpunkt signifikant höhere Empathiewerte (Abbildung 16). In der Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ und der Kontrollgruppe sinken die Empathiewerte zum zweiten Messzeitpunkt. Daher kann von einer förderlichen Wirkung des hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ auf das Einfühlungsvermögen ausgegangen werden.

Tabelle 40: Darstellung der Deskriptivstatistik der Skala „Empathie“

Zeit	Gruppe	Geschlecht	M	SD	Zeit	Gruppe	Geschlecht	M	SD
1	Interventions- gruppe WiSK-Hund	Mädchen	13.71	7.60	2	Interventions- gruppe WiSK-Hund	Mädchen	14.00	4.43
		Jungen	14.00	5.71			Jungen	15.38	4.97
		Gesamt	13.90	6.23			Gesamt	14.90	4.72
	Interventions- gruppe WiSK- Lehrpersonen	Mädchen	13.69	3.72		Interventions- gruppe WiSK- Lehrpersonen	Mädchen	11.84	4.75
		Jungen	12.57	3.25			Jungen	8.00	5.88
		Gesamt	13.30	3.52			Gesamt	10.50	5.36
	Kontrollgruppe	Mädchen	13.88	3.33		Kontrollgruppe	Mädchen	15.00	3.08
		Jungen	13.85	4.01			Jungen	11.14	5.45
		Gesamt	13.87	3.51			Gesamt	13.31	4.57
	Gesamt	Mädchen	13.75	4.64		Gesamt	Mädchen	13.34	4.32
		Jungen	13.59	4.65			Jungen	12.37	6.03
		Gesamt	13.67	4.60			Gesamt	12.87	5.19

M= Mittelwert; SD= Standardabweichung

Tabelle 41: Ergebnisse Mixed ANOVA der Skala „Empathie“

	df	Mittel der Quadrate	F-Wert	Signifikanz	Partielles Eta ²
Zeit	1	29.074	2.936	0.093	0.055
Geschlecht	1	37.225	1.028	0.315	0.020
Gruppe	2	72.267	1.996	0.147	0.074
Zeit x Geschlecht	1	21.428	2.164	0.148	0.041
Zeit x Gruppe	2	37.612	3.798	0.029*	0.132
Geschlecht x Gruppe	2	28.505	0.787	0.461	0.031
Zeit x Geschlecht x Gruppe	2	14.552	1.470	0.240	0.056

*signifikant $p < 0,05$; ** höchst signifikant $p < 0,001$; df= Freiheitsgrade; Eta²= Effektgröße

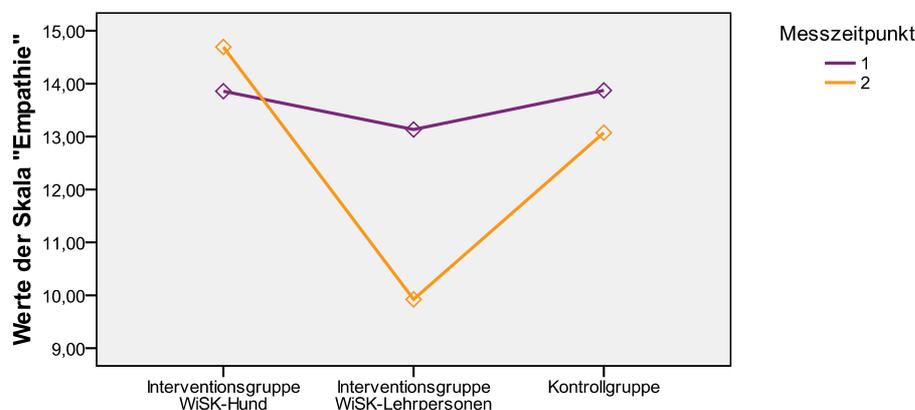


Abbildung 16: Mittelwerte der Skala „Empathie“ getrennt nach Gruppen und Messzeitpunkten

7.3.1.2 Fragestellung 1.2: Verbesserung der Werte der Skala „Partizipation“

Indirekte Veränderungsmessung

Diese Fragestellung beschäftigt sich mit der Verbesserung der Verantwortungsübernahme bzw. Partizipation (indirekte Veränderungsmessung). Die Skala „Partizipation“ fungiert als abhängige Variable. Es soll geklärt werden, ob die Schülerinnen und Schüler Hilfe holen, wenn andere verletzt oder beleidigt werden oder ob sie sich heraushalten, ob sie sich mitverantwortlich fühlen und ob Lehrerinnen und Lehrerin in diesen Situationen eingreifen. Zur Beantwortung dieser Fragestellung dient eine Mixed ANOVA (Tabellen 42 und 43). Ein Trend ist beim Faktor Zeit ($F=1.771$; $p=0.189$; $Eta^2=0.034$) und beim Faktor Gruppe ($F=1.721$; $p=0.189$; $Eta^2=0.064$) zu erkennen. Die Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ zeigen im Vergleich mit der Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ und der Kontrollgruppe zum zweiten Messzeitpunkt tendenziell

höhere Werte bei der Skala „Partizipation“ (Abbildung 17), d.h. das Verantwortungsgefühl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ ist nach dem Klassenprojekt höher.

Tabelle 42: Darstellung der Deskriptivstatistik der Skala „Partizipation“

Zeit	Gruppe	Geschlecht	M	SD	Zeit	Gruppe	Geschlecht	M	SD
1	Interventions- gruppe WiSK-Hund	Mädchen	6.71	2.05	2	Interventions- gruppe WiSK-Hund	Mädchen	7.71	3.30
		Jungen	7.23	2.86			Jungen	7.84	
		Gesamt	7.05	2.56			Gesamt	7.80	2.83
	Interventions- gruppe WiSK- Lehrpersonen	Mädchen	5.84	2.26		Interventions- gruppe WiSK- Lehrpersonen	Mädchen	5.76	2.97
		Jungen	6.00	2.64			Jungen	6.85	2.73
		Gesamt	5.90	2.33			Gesamt	6.15	2.87
	Kontrollgruppe	Mädchen	7.11	2.36		Kontrollgruppe	Mädchen	8.22	1.64
		Jungen	6.42	2.29			Jungen	6.28	2.62
		Gesamt	6.81	2.28			Gesamt	7.37	2.27
	Gesamt	Mädchen	6.44	2.24		Gesamt	Mädchen	7.00	2.86
		Jungen	6.70	2.62			Jungen	7.18	2.67
		Gesamt	6.57	2.41			Gesamt	7.08	2.75

M= Mittelwert; SD= Standardabweichung

Tabelle 43: Ergebnisse der Mixed ANOVA der Skala „Partizipation“

	df	Mittel der Quadrate	F-Wert	Signifikanz	Partielles Eta ²
Zeit	1	8.158	1.771	0.189	0.034
Geschlecht	1	0.383	0.043	0.836	0.001
Gruppe	2	15.177	1.721	0.189	0.064
Zeit x Geschlecht	1	0.358	0.078	0.782	0.002
Zeit x Gruppe	2	0.433	0.094	0.910	0.004
Geschlecht x Gruppe	2	8.928	1.012	0.371	0.039
Zeit x Geschlecht x Gruppe	2	2.595	0.563	0.573	0.022

*signifikant $p < 0,05$; ** höchst signifikant $p < 0,001$; df= Freiheitsgrade; Eta²= Effektgröße

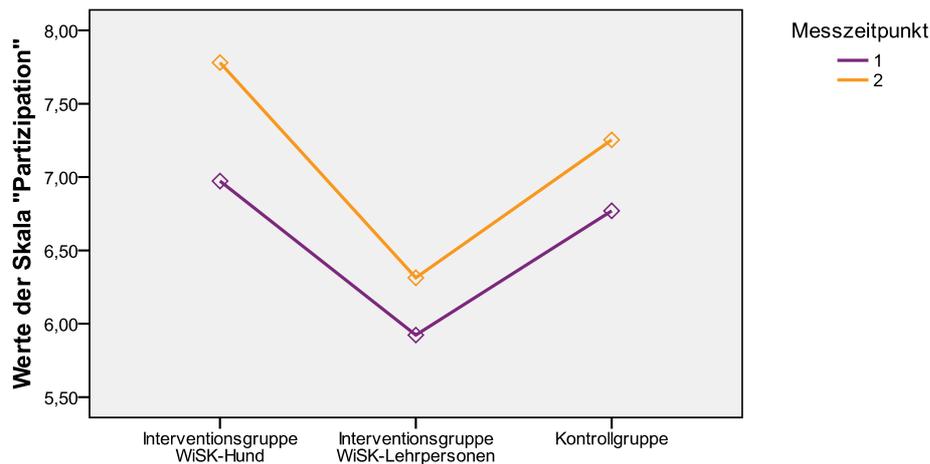


Abbildung 17: Mittelwerte der Skala „Partizipation“ getrennt nach Gruppen und Messzeitpunkten

7.3.1.3 Fragestellung 1.3: Verbesserung der Werte der Skala „Bewertung aggressiver Verhaltensweisen

Indirekte Veränderungsmessung

Diese Fragestellung beschäftigt sich damit, ob durch das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ die Werte der Skala „Bewertung aggressiver Verhaltensweisen“ steigen. Bei der Beantwortung der Items dieser Skala können Summenwerte zwischen 0 und 15 erreicht werden. Je höher die Werte der Schülerinnen und Schüler, desto negativer bewerten sie die jeweilige Verhaltensweise (z.B. „Gemeine Worte sagen ist“... „sehr schlimm“, „ziemlich schlimm“, „etwas schlimm“, „gar nicht schlimm“). Tabelle 44 zeigt einige für die Hypothesenprüfung aufschlussreiche deskriptive Werte dieser Skala. Beim Vergleich der Gesamtmittelwerte der beiden Messzeitpunkte ist zu erkennen, dass die Werte der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ und „WiSK-Lehrpersonen“ steigen und jene der Kontrollgruppe sinken.

Bei der Berechnung der Mixed ANOVA (Tabelle 45) zeigt sich beim Faktor Gruppe ($F=2.310$; $p=0.110$; $\text{Eta}^2=0.085$) und bei den Interaktionseffekten Zeit x Geschlecht ($F=1.744$; $p=0.193$; $\text{Eta}^2=0.034$), Zeit x Gruppe ($F=2.219$; $p=0.119$; $\text{Eta}^2=0.082$) und Zeit x Geschlecht x Gruppe ($F=2.512$; $p=0.091$; $\text{Eta}^2=0.091$), ein leichter Trend. Die Betrachtung von Abbildung 18 macht positive Veränderungen in den Interventionsgruppen „WiSK-Hund“ und „WiSK-Lehrpersonen“ bei der Bewertung

aggressiver Verhaltensweisen ersichtlich. Die Mädchen und Jungen der Kontrollgruppe bewerten diese negativen Verhaltensweisen zum zweiten Messzeitpunkt weniger negativ als zum ersten Messzeitpunkt. Das bedeutet, sowohl die Durchführung des ursprünglichen WiSK Klassenprojekts als auch die Teilnahme am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ führen dazu, dass die Schülerinnen und Schüler aggressive Verhaltensweisen negativer beurteilen.

Tabelle 44: Darstellung der Deskriptivstatistik der Skala „Bewertung aggressiver Verhaltensweisen“

Zeit	Gruppe	Geschlecht	M	SD	Zeit	Gruppe	Geschlecht	M	SD
1	Interventions- gruppe WiSK-Hund	Mädchen	13.85	2.03	2	Interventions- gruppe WiSK-Hund	Mädchen	12.85	3.62
		Jungen	12.46	2.60			Jungen	14.15	1.34
		Gesamt	12.95	2.45			Gesamt	13.70	2.38
	Interventions- gruppe WiSK- Lehrpersonen	Mädchen	12.00	2.64		Interventions- gruppe WiSK- Lehrpersonen	Mädchen	12.69	2.68
		Jungen	10.85	2.41			Jungen	11.71	2.81
		Gesamt	11.60	2.56			Gesamt	12.35	2.70
	Kontrollgruppe	Mädchen	13.33	1.93		Kontrollgruppe	Mädchen	12.77	1.98
		Jungen	12.71	2.13			Jungen	11.71	2.05
		Gesamt	13.06	1.98			Gesamt	12.31	2.02
	Gesamt	Mädchen	12.86	2.37		Gesamt	Mädchen	12.75	2.65
		Jungen	12.11	2.47			Jungen	12.88	2.27
		Gesamt	12.50	2.42			Gesamt	12.82	2.45

M= Mittelwert; SD= Standardabweichung

Tabelle 45: Ergebnisse Mixed ANOVA der Skala „Bewertung aggressiver Verhaltensweisen“

	df	Mittel der Quadrate	F-Wert	Signifikanz	Partielles Eta ²
Zeit	1	0.339	0.141	0.709	0.003
Geschlecht	1	10.979	1.210	0.277	0.024
Gruppe	2	20.968	2.310	0.110	0.085
Zeit x Geschlecht	1	4.197	1.744	0.193	0.034
Zeit x Gruppe	2	5.340	2.219	0.119	0.082
Geschlecht x Gruppe	2	2.551	0.281	0.756	0.011
Zeit x Geschlecht x Gruppe	2	6.044	2.512	0.091	0.091

*signifikant $p < 0,05$; ** höchst signifikant $p < 0,001$; df= Freiheitsgrade; Eta²= Effektgröße

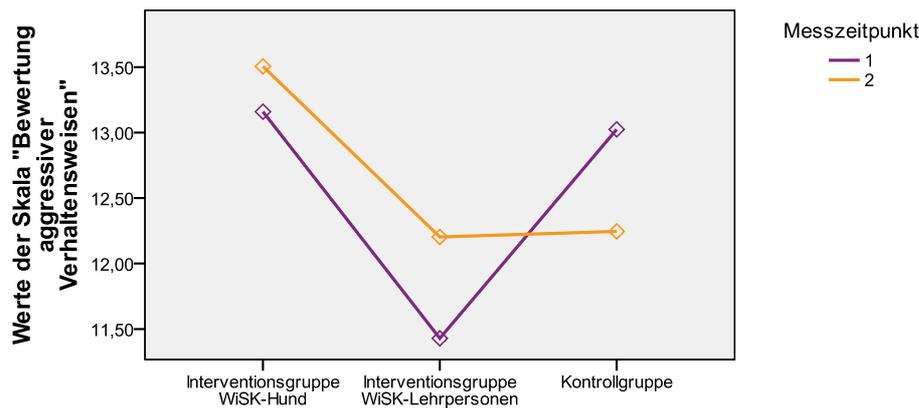


Abbildung 18: Mittelwerte der Skala „Bewertung aggressiver Verhaltensweisen“ getrennt nach Gruppen und Messzeitpunkten

7.3.1.4 Fragestellung 1.4: Verbesserung der Werte der Skala „Bewertung der Motive aggressiver Verhaltensweisen

Indirekte Veränderungsmessung

Diese Fragestellung klärt, ob es durch das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ zu einem Anstieg der Werte der Skala „Bewertung der Motive aggressiver Verhaltensweisen“ kommt. Bei der Beantwortung der Items dieser Skala können ebenfalls Summenwerte zwischen 0 und 15 erreicht werden, dies bedeutet wiederum, je höher die Werte, desto negativer bewerten die Schülerinnen und Schüler die jeweilige Motive (z.B. „Andere beleidigen und verletzen um zu zeigen, dass man der Stärkere ist, ist“... „sehr schlimm“, „ziemlich schlimm“, „etwas schlimm“, „gar nicht schlimm“). Tabelle 46 zeigt die deskriptiven Werte dieser Skala. Beim Vergleich der Gesamtmittelwerte der beiden Messzeitpunkte ist bei allen Gruppen ein positiver Trend zu erkennen.

Die Berechnung der Mixed ANOVA (Tabelle 47) zeigt beim Faktor Zeit ($F=2.310$; $p=0.110$; $\text{Eta}^2=0.085$), beim Faktor Geschlecht ($F=2.219$; $p=0.119$; $\text{Eta}^2=0.082$), und beim Interaktionseffekt Zeit x Geschlecht ($F=1.744$; $p=0.193$; $\text{Eta}^2=0.034$) einen Trend. Abbildung 19 bietet einen Überblick über die Gruppenunterschiede zu den beiden Messzeitpunkten. Eine tendenziell positive Veränderung ist bei allen Gruppe („WiSK-Hund“, „WiSK-Lehrpersonen“, Kontrollgruppe) zu erkennen.

Tabelle 46: Darstellung der Deskriptivstatistik der Skala „Bewertung der Motive aggressiver Verhaltensweisen“

Zeit	Gruppe	Geschlecht	M	SD	Zeit	Gruppe	Geschlecht	M	SD
1	Interventions- gruppe WiSK-Hund	Mädchen	13.71	2.62	2	Interventions- gruppe WiSK-Hund	Mädchen	12.71	3.09
		Jungen	12.23	2.20			Jungen	13.23	1.96
		Gesamt	12.75	2.40			Gesamt	13.05	2.35
	Interventions- gruppe WiSK- Lehrpersonen	Mädchen	12.61	2.02		Interventions- gruppe WiSK- Lehrpersonen	Mädchen	13.23	1.96
		Jungen	10.85	2.73			Jungen	11.71	3.25
		Gesamt	12.00	2.38			Gesamt	12.70	2.51
	Kontrollgruppe	Mädchen	13.33	1.58		Kontrollgruppe	Mädchen	13.66	1.50
		Jungen	12.14	2.73			Jungen	13.14	2.03
		Gesamt	12.81	2.16			Gesamt	13.43	1.71
	Gesamt	Mädchen	13.10	2.04		Gesamt	Mädchen	13.24	2.11
		Jungen	11.85	2.46			Jungen	12.81	2.37
		Gesamt	12.50	2.31			Gesamt	13.03	2.23

M= Mittelwert; SD= Standardabweichung

Tabelle 47: Ergebnisse Mixed ANOVA der Skala „Bewertung der Motive aggressiver Verhaltensweisen“

	df	Mittel der Quadrate	F-Wert	Signifikanz	Partielles Eta ²
Zeit	1	5.676	2.704	0.106	0.051
Geschlecht	1	25.575	3.120	0.083	0.059
Gruppe	2	9.981	1.218	0.305	0.046
Zeit x Geschlecht	1	6.098	2.905	0.095	0.055
Zeit x Gruppe	2	1.478	0.704	0.499	0.027
Geschlecht x Gruppe	2	3.142	0.383	0.684	0.015
Zeit x Geschlecht x Gruppe	2	1.900	0.905	0.411	0.035

*signifikant $p < 0,05$; ** höchst signifikant $p < 0,001$; df= Freiheitsgrade; Eta²= Effektgröße

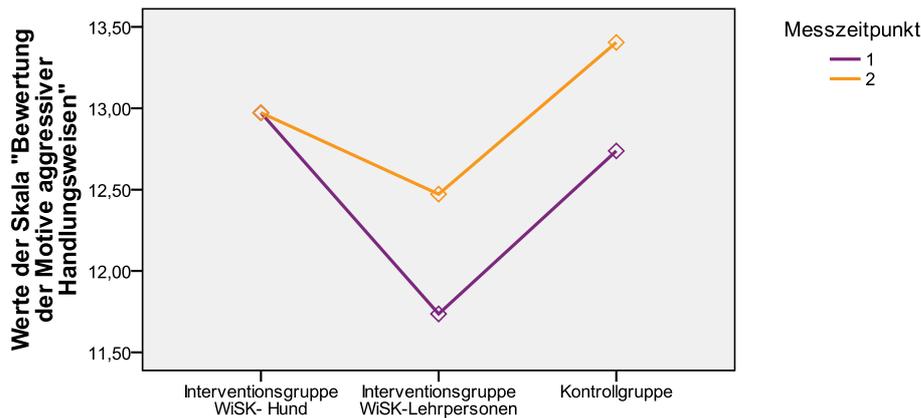


Abbildung 19: Mittelwerte der Skala „Bewertung der Motive aggressiver Verhaltensweisen“ getrennt nach Gruppen und Messzeitpunkten

7.3.1.5 Fragestellung 1.5: Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen

Direkte Veränderungsmessung

Diese Frage setzt sich mit der Erweiterung des sozial kompetenten Verhaltensrepertoires durch das hundegestützte Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ auseinander. Zur Beantwortung werden elf Items herangezogen.

Bei der Frage, ob sich das Wissen im Umgang mit Konflikten verändert hat, geben sieben Teilnehmerinnen und dreizehn Teilnehmer, d.h. 100% an, dass es sich verbessert hat (daher macht die Berechnung eines Chi²-Tests keinen Sinn). Als Grund nennt ein Junge die Therapiehündin „Jesteny“, sechs Mädchen und zehn Jungen meinen, „Kathrin und Jesteny“ haben dies bewirkt und eine Schülerin und zwei Schüler schreiben die Veränderung nur der WiSK Trainerin „Kathrin“ zu. Die Verteilung der Antworten wird in Abbildung 20 grafisch veranschaulicht.

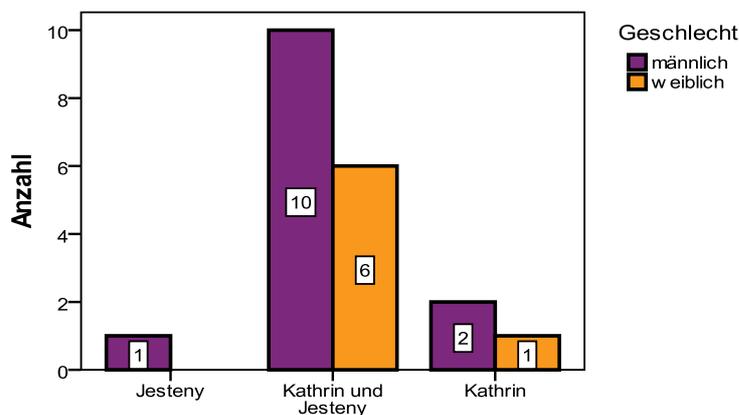


Abbildung 20: Gründe für die Veränderung des Wissens im Umgang mit Konflikten

Weiters wurden die Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ und der Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ gefragt, ob sie durch das Klassenprojekt mehr, gleich viele oder weniger Reaktionsmöglichkeiten bzw. Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Konflikten kennen (daher ist eine Berechnung von Geschlechtsunterschieden bei der Beantwortung nicht sinnvoll). Diesbezüglich geben in der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer an, dass sie nun mehr Reaktionsmöglichkeiten kennen. In der Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ sind nur 60% der Befragten davon überzeugt. Die genaue Verteilung der Antworten ist Tabelle 48 zu entnehmen. Ein Chi²-Test zeigt hoch signifikante Unterschiede zwischen der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ und „WiSK-Lehrpersonen“ ($\chi^2(2, N=40)=10.000$; $p=0.003$; $Eta^2=0.500$). Als Grund für diese angegebene Veränderung nennen vierzehn Kinder (6 Mädchen und 8 Jungen) „Kathrin und Jesteny“, zwei Jungen nur „Jesteny“ und ein Mädchen hat „andere Gründe“ angekreuzt, jedoch ohne nähere Erläuterungen.

Zusätzlich sind die Kinder der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ danach gefragt worden, welche Handlungsalternativen sie nun, nach dem Klassenprojekt, kennen. Die Antworten der einzelnen Schülerinnen und Schüler sind in ihrer Schreibweise in Tabelle 83 im Anhang nachzulesen. Die Tabelle im Anhang zeigt, dass sich die Mädchen und Jungen die Handlungsmöglichkeiten, die während der Impulsphase besprochen und geübt worden sind, gut gemerkt haben (z.B. niemanden ausschließen, miteinander reden, hinschauen und handeln, Hilfe holen, nicht gleich hinschlagen).

Tabelle 48: Kreuztabelle zur subjektiven Wahrnehmung des Umgangs mit Konfliktsituationen

In Konfliktsituationen kenne ich...	Interventionsgruppe WiSK-Hund	Interventionsgruppe WiSK-Lehrpersonen	Gesamt
...mehr Reaktionsmöglichkeiten als früher.	20 (100.0%)	12 (60.0%)	32 (80.0%)
...gleich viele Reaktions- möglichkeiten wie früher.	0 (0%)	7 (35,0%)	7(17.5%)
...weniger Reaktions- möglichkeiten als früher.	0 (0%)	1 (5.0%)	1 (2.5%)
Gesamt	20 (100.0%)	20 (100.0%)	40 (100.0%)

Direkte Befragung

Darüber hinaus sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gefragt worden, ob sie diese Handlungsmöglichkeiten schon vor dem hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ gekannt und genutzt haben. Insgesamt haben sechs Kinder (1 Mädchen und 5 Jungen) die Antwort „Nein, ich habe keine Handlungsmöglichkeit gekannt.“ angekreuzt, fünf Schülerinnen und vier Schüler sind der Meinung, dass sie die Handlungsmöglichkeiten teilweise gekannt haben und ein Mädchen und vier Jungen haben alle gekannt (Abbildung 21). Ein Chi²-Test hat bei der Beantwortung keine signifikanten Geschlechtsunterschiede ergeben ($\chi^2(2, N=20)=3.053$; $p=0.282$; $Eta^2=0.391$). Die Frage, ob die Kinder diese Handlungsmöglichkeiten schon vor dem Klassenprojekt genutzt haben, ist von zwölf Befragten (4 Mädchen und 8 Jungen) mit „manchmal“ beantwortet worden, von zwei Mädchen und drei Jungen mit „immer“ und von einem Mädchen und zwei Jungen mit „nie“ (Abbildung 22). Ein Chi²-Test zeigte keine signifikanten Geschlechtsunterschiede bei der Beantwortung dieser Frage ($\chi^2(2, N=20)=0.073$; $p=1.000$; $Eta^2=0.061$).

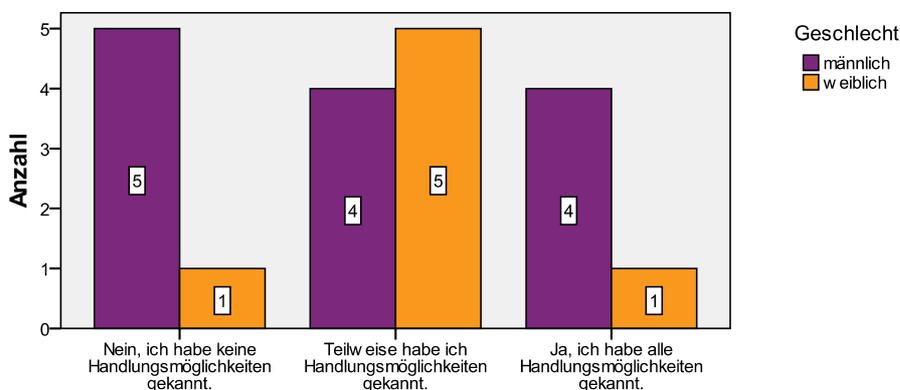


Abbildung 21: Erfahrung mit Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen

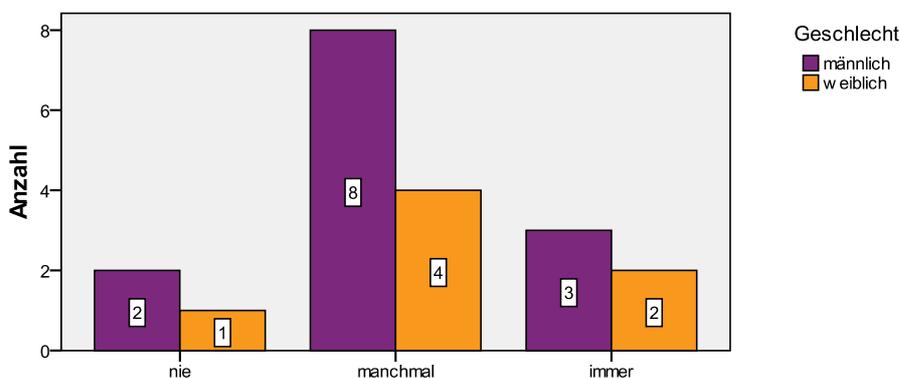


Abbildung 22: Anwendung der Handlungsmöglichkeiten vor dem Klassenprojekt

Außerdem sind die Schülerinnen und Schüler gefragt worden, ob sie diese Handlungsmöglichkeiten nun nutzen werden und diesbezüglich haben siebzehn Kinder (6 Mädchen und 11 Jungen) mit „ja“ geantwortet und nur ein Mädchen und zwei Jungen mit „vielleicht“ (Abbildung 23). Geschlechtsunterschiede sind auch bei dieser Frage statistisch nicht relevant ($\chi^2(1, N=20)=0.004$; $p=1.000$; $Eta^2=0.015$). Weiters haben die Schülerinnen und Schüler angegeben, wie ihnen die Umsetzung der Handlungsmöglichkeiten gelingt (Abbildung 24). Acht Kinder meinen, die Umsetzung der Handlungsmöglichkeiten gelingt „sehr gut“, neun sagen „gut“ und drei „befriedigend“. Fünf Kinder geben an, dass die Umsetzung wegen dem Projekt bzw. wegen Kathrin und Jesteny gelingt. Die genauen Begründungen der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer für das „Gelingen“ bzw. „Nicht-Gelingen“ sind in Tabelle 84 im Anhang nachzulesen. Insgesamt haben acht Kinder (2 Mädchen und 6 Jungen) angegeben, dass ihnen die Umsetzung der Handlungsmöglichkeiten „sehr gut“ gelingt, neun Befragte (4 Mädchen und 5 Jungen) haben das Gelingen als „gut“ bewertet und ein Mädchen und zwei Jungen als „befriedigend“. Auch bei dieser Frage haben sich keine bedeutsamen Geschlechtsunterschiede gezeigt ($\chi^2(2, N=20)=0.708$; $p=0.818$; $Eta^2=0.188$).

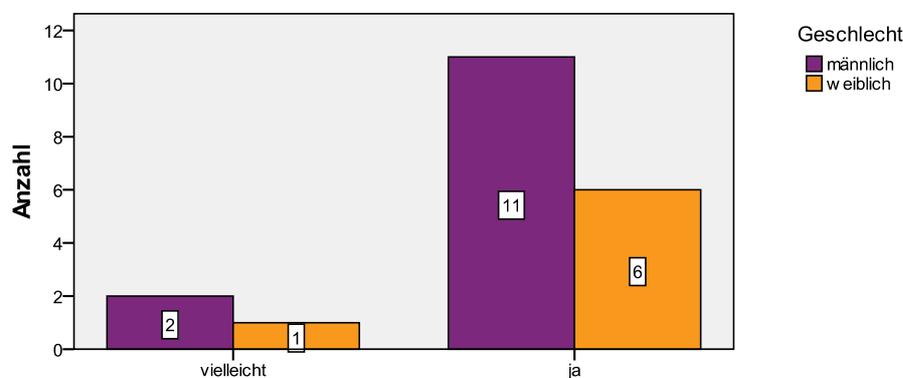


Abbildung 23: Anwendung der Handlungsmöglichkeiten nach dem Klassenprojekt

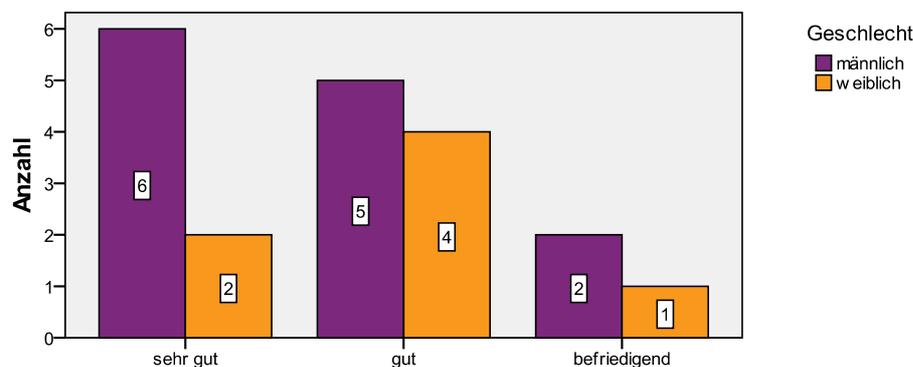


Abbildung 24: Gelingen der Umsetzung der Handlungsmöglichkeiten nach dem Klassenprojekt

Direkte Veränderungsanalyse

Eine weitere Frage beschäftigt sich mit dem Umgang der Schülerinnen und Schülern mit den eigenen Gefühlen wie Wut, Ärger und Trauer. Im Vergleich mit der Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ hat ein Chi²-Test nach Pearson signifikante Unterschiede zwischen Gruppen ergeben ($\chi^2(2, N=40)=7.081, p=0.020, \text{Eta}^2=0.421$). Dieses Ergebnis wird durch die Werte aus Tabelle 49 ersichtlich, denn 95% der Befragten der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ meinen, sie können mit ihren Gefühlen durch das Klassenprojekt besser umgehen als früher und nur ein Kinder sagt, es kann dies gleich gut. Hingegen geben in der Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ nur 60% der Schülerinnen und Schüler an, sie können besser mit ihren Gefühlen umgehen, sieben Kinder sagen es sei gleich gut und ein Kind gibt an, es kann schlechter mit seinen Gefühlen umgehen. Die Überprüfung von Geschlechtsunterschieden bei der Beantwortung dieser Frage innerhalb der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ zeigt sich als statistisch nicht relevant ($\chi^2(1 N=20)=1.955; p=0.350; \text{Eta}^2=0.313$). Als Gründe für die beschriebene Veränderung geben sechzehn Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ „Kathrin und Jesty“ an, zwei Kinder „Jesty“, ein Mädchen Kathrin und ein Mädchen hat „andere Gründe“ angekreuzt.

Tabelle 49: Kreuztabelle zur subjektiven Wahrnehmung des Umgangs mit Gefühlen

Ich kann mit meinen Gefühlen (Wut, Ärger, Trauer,...) durch das hundegestützte WiSK Klassenprojekt/WiSK Klassenprojekt...			
	Interventionsgruppe WiSK-Hund	Interventionsgruppe WiSK-Lehrpersonen	Gesamt
...besser umgehen als früher.	19 (95.0%)	12 (60.0%)	31 (77.5%)
...gleich gut umgehen wie früher.	1 (5.0%)	7 (35.0%)	8 (20.0%)
...weniger gut umgehen als früher.	0 (0%)	1 (5.0%)	1 (2.5%)
Gesamt	20 (100.0%)	20 (100.0%)	40 (100.0%)

Weiters sind die Schülerinnen und Schüler gefragt worden, ob sich ihr Verhalten bei Streitereien durch das Klassenprojekt verändert hat. Diesbezüglich zeigt ein Chi²-Test keine signifikanten Unterschiede ($\chi^2(2, N=40)=3.462; p=0.155; \text{Eta}^2=0.294$) zwischen der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ und der Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“, wobei ein Trend zu sehen ist, denn immerhin sind 85% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße

Pfote & Co“ der Meinung, dass sie sich bei Streitereien besser als früher verhalten (Tabelle 50). Signifikanten Geschlechtsunterschiede im Antwortverhalten der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ sind ebenfalls nicht zu erkennen ($\chi^2(2, N=20)=4.144$; $p=0.251$; $Eta^2=0.455$). Als Gründe für diese Veränderung geben vierzehn Kinder „Kathrin und Jesteny“ an, ein Mädchen und drei Jungen „Kathrin“ und ein Mädchen wählt wiederum „andere Gründe“.

Zusätzlich dazu sind die Schülerinnen und Schüler gefragt worden, was sie jetzt, d.h. nach dem Klassenprojekt, bei Streitereien anders machen. Die Mädchen und Jungen geben beispielsweise an, dass sie nun miteinander reden statt hinzuschlagen und dass sie dies durch das Projekt gelernt haben. Ein Junge hat geschrieben: [„Ich bin nicht mehr so aggressiv wie früher. Durch das Projekt kann ich mich besser kontrollieren.“]. Die detaillierten Antworten der Mädchen und Jungen sind in Tabelle 85 im Anhang nachzulesen.

Tabelle 50: Kreuztabelle zur subjektiven Wahrnehmung im Umgang mit Streitereien

Ich verhalte mich durch das hundegestützte WiSK Klassenprojekt/WiSK Klassenprojekt bei Streitereien...			
	Interventionsgruppe WiSK-Hund	Interventionsgruppe WiSK-Lehrpersonen	Gesamt
...besser als früher.	17 (85.0%)	12 (60.0%)	29 (72.5%)
...gleich wie früher.	3 (15%)	7 (35.0%)	10(25.0%)
...schlechter als früher.	0 (0%)	1 (5.0%)	1 (2.5%)
Gesamt	20 (100.0%)	20 (100.0%)	40 (100.0%)

7.3.1.6 Fragestellung 1.6: Einhalten der Klassenregeln

Direkte Veränderungsmessung

Frage 1.6. erfasst, ob sich die Mädchen und Jungen durch die Teilnahme am Klassenprojekt besser an Klassenregeln halten können. Der Vergleich zwischen der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ und der Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ erweist sich als statistisch höchst bedeutsam. Mittels Chi²-Test nach Pearson sind hoch signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen festgestellt worden ($\chi^2(1, N=40)=13.789$; $p=0.000$; $Eta^2=0.587$), Unterschiede zwischen den Mädchen und Jungen der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ gibt es keine ($\chi^2(1, N=20)=1.955$; $p=0.350$; $Eta^2=0.313$). Insgesamt haben 95% der Befragten der Interventionsgruppe

„WiSK-Hund“ angekreuzt, dass sie sich durch das Klassenprojekt besser an Klassenregeln halten können als früher, nur ein Kind hat angegeben, dass es sich gleich gut an Klassenregeln halten kann (Tabelle 51). In der Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ meinen nur 40%, dass sie sich besser an Klassenregeln halten können. Als Gründe für diese Veränderung nennen die fünfzehn Kinder der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ „Kathrin und Jesteny“, ein Junge hat dies „Kathrin“ zugeschrieben, ein anderer „Jesteny“ und drei Kinder haben „andere Gründe“ angekreuzt. Darüber hinaus haben die Schülerinnen und Schüler angegeben, warum sie sich nun „besser“, „gleich gut“ oder „schlechter“ an Klassenregeln halten können. Fünf Mädchen und Jungen nennen als Grund die Übungen und Arbeitsblätter des Klassenprojekts in Kombination mit „Kathrin und Jesteny“ und drei Kinder meinen der Vertrag (Klassenregeln, Kapitel 6.4.1), der während des Klassenprojektes erarbeitet und unterschrieben wurde, sei der Grund dafür. Die genauen Antworten der Kinder sind in Tabelle 86 im Anhang zu finden.

Tabelle 51: Kreuztabelle zur subjektiven Wahrnehmung des Umgangs mit Klassenregeln

Ich kann mich durch das hundegestützte WiSK Klassenprojekt/WiSK Klassenprojekt...			
	Interventionsgruppe WiSK-Hund	Interventionsgruppe WiSK-Lehrpersonen	Gesamt
...besser an Klassenregeln halten als früher.	19 (95.0%)	8 (40.0%)	27 (67.5%)
...gleich gut an Klassenregeln halten wie früher.	1 (5.0%)	12 (60.0%)	13 (32.5%)
...weniger gut an Klassenregeln halten als früher.	0 (0%)	0 (0%)	3 (7.5%)
Gesamt	20 (100.0%)	20 (100.0%)	40 (100.0%)

7.3.2 Fragestellung 2: Reduktion aggressiver Verhaltensweisen

Bei der Fragestellung „Führt die Teilnahme am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ zu einer Reduktion von aggressiven Verhaltensweisen?“ fungieren die Skalen „Opfer“, „Täter“, „Bewertung aggressiver Verhaltensweisen“; „Bewertung der Motive aggressiver Verhaltensweisen“ und der Themenbereich „aggressive Verhaltensweisen“ als abhängige Variable. Eine Veränderung zwischen den beiden Messzeitpunkten soll indirekt und zum Teil direkt erfasst werden.

7.3.2.1 Fragestellung 2.1: Senkung der Werte der Skala „Opfer“

Indirekte Veränderungsmessung

Frage 2.1 versucht grundsätzlich abzuklären, wie häufig die Schülerinnen und Schüler angeben, Opfer von Aggression bzw. Gewalt zu werden. Dies wird erfasst, indem nach verbalen Verletzungen, sozialem Ausschluss und körperlichen Angriffen gefragt wird. Je höher die Werte (0-5), desto häufiger werden die Mädchen und Jungen durch gemeine Worte, sozialen Ausschluss oder körperliche Angriffe verletzt. Bei dieser Frage findet nicht nur ein Vergleich zwischen den Interventionsgruppen „WiSK-Hund“, „WiSK-Lehrpersonen“ und der Kontrollgruppe statt, sondern auch zwischen der Interventionsgruppe „WiSK-Psychologinnen“.

Der Hauptfaktor Gruppe zeigt sich bei der Berechnung der Mixed ANOVA (Tabellen 52 und 53) als statistisch bedeutend ($F=4.665$; $p=0.005$; $\text{Eta}^2=0.171$) und der Faktor Zeit lässt einen Trend erkennen ($F=3.552$; $p=0.064$; $\text{Eta}^2=0.050$). In allen Gruppen sinken die Angaben über die Häufigkeit, ein Opfer zu sein, Gruppenunterschiede sind jedoch dennoch ersichtlich (Abbildung 24).

Tabelle 52: Darstellung der Deskriptivstatistik der Skala „Opfer“

Zeit	Gruppe	Geschlecht	M	SD	Zeit	Gruppe	Geschlecht	M	SD
1	Interventions- gruppe WiSK-Hund	Mädchen	0.85	1.46	2	Interventions- gruppe WiSK-Hund	Mädchen	1.42	1.39
		Jungen	1.38	2.02			Jungen	0.61	0.76
		Gesamt	1.20	1.82			Gesamt	0.90	1.07
	Interventions- gruppe WiSK- Psychologinnen	Mädchen	2.25	2.54		Interventions- gruppe WiSK- Psychologinnen	Mädchen	2.00	1.85
		Jungen	3.41	3.02			Jungen	2.50	2.67
		Gesamt	2.95	2.83			Gesamt	2.30	2.34
	Interventions- gruppe WiSK- Lehrpersonen	Mädchen	2.46	1.61		Interventions- gruppe WiSK- Lehrpersonen	Mädchen	1.23	1.30
		Jungen	1.71	2.13			Jungen	1.28	2.98
		Gesamt	2.20	1.79			Gesamt	1.25	1.97
	Kontrollgruppe	Mädchen	0.55	1.01		Kontrollgruppe	Mädchen	0.22	0.44
		Jungen	1.42	2.14			Jungen	0.71	0.95
		Gesamt	0.93	1.61			Gesamt	0.43	0.72
	Gesamt	Mädchen	1.64	1.85		Gesamt	Mädchen	1.18	1.41
		Jungen	2.07	2.49			Jungen	1.33	2.11
		Gesamt	1.86	2.20			Gesamt	1.26	1.79

M= Mittelwert; SD= Standardabweichung

Tabelle 53: Ergebnisse Mixed ANOVA der Skala „Opfer“

	df	Mittel der Quadrate	F-Wert	Signifikanz	Partielles Eta ²
Zeit	1	9.190	3.552	0.064	0.050
Geschlecht	1	2.338	0.483	0.490	0.007
Gruppe	3	22.607	4.665	0.005*	0.171
Zeit x Geschlecht	1	1.395	0.539	0.465	0.008
Zeit x Gruppe	3	0.840	0.325	0.807	0.014
Geschlecht x Gruppe	3	3.126	0.645	0.589	0.028
Zeit x Geschlecht x Gruppe	3	1.824	0.705	0.552	0.030

*signifikant $p < 0,05$; ** höchst signifikant $p < 0,001$; df= Freiheitsgrade; Eta²= Effektgröße

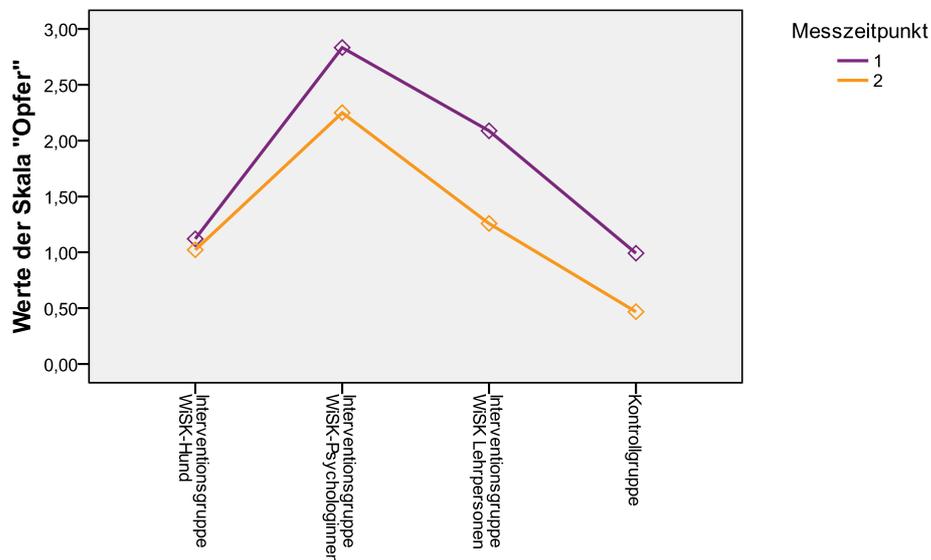


Abbildung 25: Mittelwerte der Skala „Bullying Victimization“ getrennt nach Gruppen und Messzeitpunkten

7.3.2.2 Fragestellung 2.2: Senkung der Werte der Skala „Täter“

Indirekte Veränderungsmessung

Die Frage 2.2 erfasst im Gegensatz zu den vorherigen Fragen die Häufigkeit des Einsatzes von aggressiven Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler. Die Mädchen und Jungen werden gefragt, wie oft sie in den letzten zwei Monaten andere durch gemeine Worte, durch sozialen Ausschluss oder körperliche Angriffe verletzt haben. Zur Beantwortung dieser Fragestellung werden wiederum die Interventionsgruppen „WiSK-Hund“, „WiSK-Lehrpersonen“ und die Kontrollgruppe verglichen.

Die Mixed ANOVA (Tabellen 54 und 55) zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen ($F=3.672$; $p=0.016$; $\eta^2=0.139$) und dieser Unterschied wird durch Abbildung 26 noch zusätzlich verdeutlicht. In der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ geben die Schülerinnen und Schüler nach dem Klassenprojekt an, weniger häufig andere durch aggressive Handlungen zu verletzen und zu beleidigen. In der Interventionsgruppe „Psychologinnen“ nimmt die Häufigkeit zu, in der Interventionsgruppe „Lehrpersonen“ verändert sich über die Messzeitpunkte nichts und in der Kontrollgruppe ist die Tendenz ebenfalls abnehmend. Generell ist ein großer Unterschied zwischen den Gruppen zu beiden Messzeitpunkten zu erkennen.

Tabelle 54: Darstellung der Deskriptivstatistik der Skala „Täter“

Zeit	Gruppe	Geschlecht	M	SD	Zeit	Gruppe	Geschlecht	M	SD
1	Interventions- gruppe WiSK-Hund	Mädchen	1.14	2.60	2	Interventions- gruppe WiSK-Hund	Mädchen	1.42	3.35
		Jungen	0.92	1.38			Jungen	0.23	0.59
		Gesamt	1.00	1.83			Gesamt	0.65	2.03
	Interventions- gruppe WiSK- Psychologinnen	Mädchen	1.50	1.92		Interventions- gruppe WiSK- Psychologinnen	Mädchen	1.62	2.26
		Jungen	2.16	2.55			Jungen	2.91	3.39
		Gesamt	1.90	2.29			Gesamt	2.40	2.99
	Interventions- gruppe WiSK- Lehrpersonen	Mädchen	1.07	0.75		Interventions- gruppe WiSK- Lehrpersonen	Mädchen	1.00	1.00
		Jungen	0.42	0.78			Jungen	0.57	0.97
		Gesamt	0.85	0.81			Gesamt	0.85	0.98
	Kontrollgruppe	Mädchen	0.66	1.11		Kontrollgruppe	Mädchen	0.44	0.72
		Jungen	0.28	0.75			Jungen	0.00	0.00
		Gesamt	0.50	0.96			Gesamt	0.25	0.57
	Gesamt	Mädchen	1.08	1.55		Gesamt	Mädchen	1.08	1.87
		Jungen	1.10	1.80			Jungen	1.07	2.27
		Gesamt	1.09	1.67			Gesamt	1.07	2.07

M= Mittelwert; SD= Standardabweichung

Tabelle 55: Ergebnisse Mixed ANOVA der Skala „Täter“

	df	Mittel der Quadrate	F-Wert	Signifikanz	Partielles Eta ²
Zeit	1	0.000	0.000	0.986	0.000
Geschlecht	1	1.028	0.197	0.658	0.003
Gruppe	3	19.129	3.672	0.016*	0.139
Zeit x Geschlecht	1	0.021	0.017	0.898	0.000
Zeit x Gruppe	3	0.907	0.700	0.555	0.030
Geschlecht x Gruppe	3	5.666	1.088	0.360	0.046
Zeit x Geschlecht x Gruppe	3	1.073	0.828	0.483	0.035

*signifikant $p < 0,05$; ** höchst signifikant $p < 0,001$; df= Freiheitsgrade; Eta²= Effektgröße

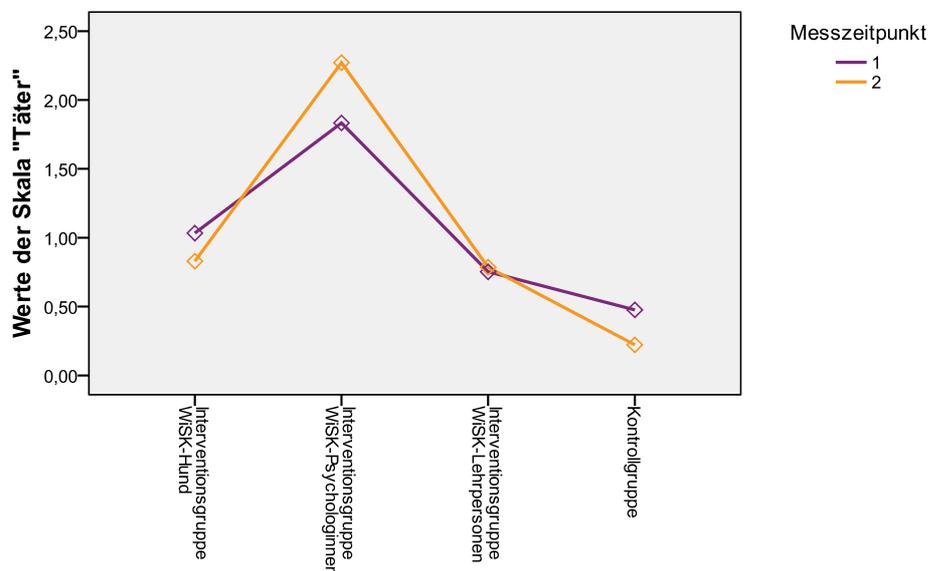


Abbildung 26: Mittelwerte der Skala „Täter“ getrennt nach Gruppen und Messzeitpunkten

7.3.2.3 Fragestellung 2.3: Senkung aggressiver Handlungen und Streitereien in der Klasse

Indirekte Veränderungsmessung

Frage 2.3 soll eine Veränderung bezüglich der Wahrnehmung aggressiver Verhaltensweisen wie schlagen, schimpfen und jemanden ausschließen nach dem hundegestützten Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ erfassen. Mittels grafischem Rating (z.B. nie |-----| oft) haben die Kinder vor dem Projekt und nach dem Projekt ihre subjektive Einschätzung abgegeben, indem sie ein Kreuz an die Stelle gesetzt haben, die ihrer Wahrnehmung entspricht. Je höher die Werte (0-10), desto öfter kommen in der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ aggressive Verhaltensweisen

vor. Tabelle 56 zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler die Häufigkeit von aggressiven Handlungen innerhalb der Klasse zum zweiten Messzeitpunkt, d.h. nach dem Klassenprojekt, als geringer einschätzen. Die Berechnung der Mixed ANOVA (Tabelle 57) zeigt signifikante Haupteffekte beim Faktor Zeit ($F=10.452$; $p=0.005$; $Eta^2=0.367$) und beim Geschlecht ($F=6.063$; $p=0.024$; $Eta^2=0.252$).

Tabelle 56: Darstellung der Deskriptivstatistik zum Einzelitem „aggressive Verhaltensweisen“

Zeit	Gruppe	Geschlecht	M	SD	Zeit	Gruppe	Geschlecht	M	SD
1	Interventions- gruppe WiSK-Hund	Mädchen	8.64	2.81	2	Interventions- gruppe WiSK-Hund	Mädchen	4.98	2.46
		Jungen	5.49	3.65			Jungen	3.08	2.44
		Gesamt	6.59	3.65			Gesamt	3.75	2.56

M= Mittelwert; SD= Standardabweichung

Tabelle 57: Ergebnisse Mixed ANOVA zum Einzelitem „aggressive Verhaltensweisen“

	df	Mittel der Quadrate	F-Wert	Signifikanz	Partielles Eta ²
Zeit	1	83.680	10.452	0.005*	0.367
Geschlecht	1	58.056	6.063	0.024*	0.252
Zeit x Geschlecht	1	3.552	0.444	0.514	0.024

*signifikant $p<0,05$; ** höchst signifikant $p<0,001$; df= Freiheitsgrade; Eta^2 = Effektgröße

Direkte Veränderungsmessung

Zusätzlich sind die Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ und der Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ gefragt worden, ob Streitereien in der Klasse durch das Klassenprojekt „weniger geworden“, „gleich geblieben“ oder „mehr geworden“ sind. In der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ meinen 85% (Tabelle 58), dass es durch das Klassenprojekt weniger Streitereien in der Klasse gibt. Nur drei Kinder haben angekreuzt, dass es keine Veränderung gegeben hat. Im Gegensatz dazu geben nur 60% der Mädchen und Jungen der Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ an, dass es weniger Streitereien gibt und drei Kinder sind sogar der Meinung, dass es nun mehr Streit gibt.

Vergleicht man die Häufigkeiten der Antworten der Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ und der Interventionsgruppe „WiSK-Psychologinnen“, können mittels Chi²-Test keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden ($\chi^2(2, N=40)=4.362$; $p=0.113$; $Eta^2=0.330$). Geschlechtsunterschiede innerhalb der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ sind

ebenfalls nicht signifikant ($\chi^2(1, N=20)=1.556$; $p=0.521$; $\text{Eta}^2=0.279$). Als Gründe für eine Veränderung geben vierzehn Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ „Kathrin und Jesteny“ an, vier „Kathrin“ und zwei „andere Gründe“.

Tabelle 58: Kreuztabelle zur subjektiv wahrgenommenen Anzahl der Streitereien in der Klasse

Streitereien in der Klasse sind durch das hundegestützte WiSK Klassenprojekt/WiSK Klassenprojekt...			
	Interventionsgruppe WiSK-Hund	Interventionsgruppe WiSK-Lehrpersonen	Gesamt
...weniger geworden.	17 (85.0%)	12 (60.0%)	29 (72.5%)
...gleich geblieben.	3 (15.0%)	5 (25.0%)	8 (20.0%)
...mehr geworden.	0 (0%)	3 (15.0%)	3 (7.5%)
Gesamt	20 (100.0%)	20 (100.0%)	40 (100.0%)

7.3.3 Fragestellung 3: Verbesserung des Selbstvertrauens

Diese Fragestellung klärt, ob es durch das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ zu einem indirekt messbaren Anstieg der Werte der Skala „Selbstvertrauen“ (WiSK Evaluationsfragebogen) und zu einem direkt erfassbaren Anstieg der Werte des Einzelitems „Selbstvertrauen“ (Evaluationsfragebogen „Weiße Pfote & Co“) kommt. Zusätzlich wird der Grund für eine wahrgenommene Veränderung erfasst.

Indirekte Veränderungsmessung

Für diese Fragestellung findet ein Vergleich zwischen den Interventionsgruppen „WiSK-Hund“, „WiSK-Lehrpersonen“ und der Kontrollgruppe statt. Bei der Beantwortung der Items der Skala „Selbstvertrauen“ können Summenwerte zwischen 0 und 9 erreicht werden. Dies bedeutet wiederum, je höher die Werte der Schülerinnen und Schüler, desto eher geben sie an, Vertrauen in ihre Fähigkeiten im schulischen Bereich zu haben. Die Berechnung der Mixed ANOVA (Tabelle 59) zeigt keine signifikanten Unterschiede. Nur die dreifache Wechselwirkung lässt einen leichten Trend erkennen ($F=2.027$; $p=0.142$; $\text{Eta}^2=0.075$).

Tabelle 59: Ergebnisse Mixed ANOVA der Skala „Selbstvertrauen“

	df	Mittel der Quadrate	F-Wert	Signifikanz	Partielles Eta ²
Zeit	1	0.001	0.000	0.984	0.000
Geschlecht	1	5.340	1.420	0.239	0.028
Gruppe	2	1.229	0.327	0.723	0.013
Zeit x Geschlecht	1	0.004	0.002	0.963	0.000
Zeit x Gruppe	2	2.554	1.309	0.279	0.050
Geschlecht x Gruppe	2	5.975	1.589	0.214	0.060
Zeit x Geschlecht x Gruppe	2	3.955	2.027	0.142	0.075

*signifikant $p < 0,05$; ** höchst signifikant $p < 0,001$; df= Freiheitsgrade; Eta²= Effektgröße

Direkte Veränderungsmessung

Bei der Frage, ob sich das Vertrauen (Selbstvertrauen) der Mädchen und Jungen durch das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ verändert hat, haben jedoch dreizehn Jungen und fünf Mädchen angegeben, dass es besser als früher sei, und nur zwei Mädchen sind der Meinung gewesen, es habe sich nichts verändert (Abbildung 27). Bei der Berechnung eines Chi²Tests sind diesbezüglich keine signifikanten Geschlechtsunterschiede zu erkennen, jedoch ein Trend ($\chi^2(1, N=20)=4.127$; $p=0,111$; $Eta^2=0.454$). Als Grund für die Verbesserung haben vier Schülerinnen und elf Schüler die WiSK Trainerin und die Therapiehündin angegeben, ein Mädchen und zwei Jungen nur die WiSK Trainerin, ein Mädchen hat als Antwort „andere Gründe“ angekreuzt, ohne näheren Grund anzugeben und ein Mädchen hat gar keine Antwort angekreuzt.

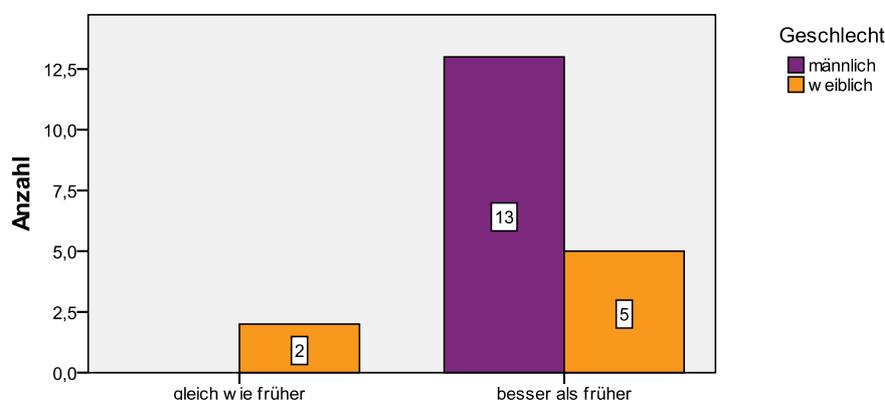


Abbildung 27: Angaben der Schülerinnen und Schüler zur Skala „allgemeines Selbstvertrauen“

7.3.4 Fragestellung 4: Verbesserung des Klimas in der Klasse

Die Fragestellung 4 klärt, ob es durch das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ zu einem indirekt messbaren Anstieg der Werte der Skala „Klassenklima“ (WiSK Evaluationsfragebogen) und zu einem direkt erfassbaren Anstieg der Werte der Einzelitems zum Themenbereich „Klima in der Klasse“ (Evaluationsfragebogen „Weiße Pfote & Co“) kommt. Zusätzlich zu den Einzelitems des Themenbereichs „Klima in der Klasse“ werden die Gründe für eine wahrgenommene Veränderung abgefragt.

Indirekte Veränderungsmessung

Bei der Beantwortung der Items dieser Skala „Klassenklima“ können Summenwerte zwischen 0 und 9 erreicht werden, dies bedeutet wiederum, je höher die Werte der Schülerinnen und Schüler, desto eher sind sie der Meinung, dass das Klima in der Klasse gut ist. Für diese Fragestellung werden alle Interventionsgruppe und die Kontrolle für einen Vergleich herangezogen. Tabelle 60 zeigt deskriptive Werte der Skala „Klassenklima“. Beim Vergleich der Gesamtmittelwerte der beiden Messzeitpunkte zeigt sich bei der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ ein positiver Trend ($t_1: M=5.15$; $t_2: M=6.10$). Ein positiver Trend zeigt sich auch bei den Angaben der Interventionsgruppe „WiSK-Psychologinnen“. In der Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ und der Kontrollgruppe scheint sich das Klassenklima über die Zeit jedoch geringfügig zu verschlechtern.

Bei der Berechnung der Mixed ANOVA (Tabelle 61) erweist sich der Faktor Gruppe ($F=3.905$; $p=0.012$; $\text{Eta}^2=0.147$) als signifikant und beim Faktor Geschlecht ($F=2.106$; $p=0.151$; $\text{Eta}^2=0.030$) ist ein Trend zu erkennen. Darüber hinaus ergeben sich signifikante Interaktionseffekte zwischen der Zeit und dem Geschlecht ($F=9.998$; $p=0.002$; $\text{Eta}^2=0.128$), der Zeit und den Gruppen ($F=4.704$; $p=0.005$; $\text{Eta}^2=0.172$) und ein Trend zwischen den Geschlechtern und den Gruppen ($F=2.038$; $p=0.117$; $\text{Eta}^2=0.082$). In den Interventionsgruppen „WiSK-Hund“ und „WiSK-Psychologinnen“ verbessert sich das Klima in der Klasse zum zweiten Messzeitpunkt und in der Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ und der Kontrollgruppe verschlechtert sich das Klassenklima. Die Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ zeigt im Vergleich mit den anderen Gruppen über die Zeit die signifikant besten Werte.

Tabelle 60: Darstellung der Deskriptivstatistik der Skala „Klassenklima“

Zeit	Gruppe	Geschlecht	M	SD	Zeit	Gruppe	Geschlecht	M	SD
1	Interventions- gruppe WiSK-Hund	Mädchen	2.85	2.34	2	Interventions- gruppe WiSK-Hund	Mädchen	5.14	2.26
		Jungen	6.38	2.06			Jungen	6.61	2.50
		Gesamt	5.15	2.71			Gesamt	6.10	2.46
	Interventions- gruppe WiSK- Psychologinnen	Mädchen	4.62	1.76		Interventions- gruppe WiSK- Psychologinnen	Mädchen	5.62	1.84
		Jungen	4.66	2.38			Jungen	4.75	2.05
		Gesamt	4.65	2.10			Gesamt	5.10	1.97
	Interventions- gruppe WiSK- Lehrpersonen	Mädchen	5.00	3.02		Interventions- gruppe WiSK- Lehrpersonen	Mädchen	4.76	2.58
		Jungen	6.14	1.57			Jungen	3.71	2.81
		Gesamt	5.40	2.62			Gesamt	4.40	2.64
	Kontrollgruppe	Mädchen	6.55	2.40		Kontrollgruppe	Mädchen	6.66	1.80
		Jungen	8.00	0.81			Jungen	6.28	1.70
		Gesamt	7.18	1.97			Gesamt	6.50	1.71
	Gesamt	Mädchen	4.89	2.71		Gesamt	Mädchen	5.48	2.24
		Jungen	6.10	2.19			Jungen	5.46	2.49
		Gesamt	5.51	2.52			Gesamt	5.47	2.35

M= Mittelwert; SD= Standardabweichung

Tabelle 61: Ergebnisse Mixed ANOVA der Skala „Klassenklima“

	df	Mittel der Quadrate	F-Wert	Signifikanz	Partielles Eta ²
Zeit	1	0.243	0.090	0.765	0.001
Geschlecht	1	15.680	2.106	0.151	0.030
Gruppe	3	29.074	3.905	0.012*	0.147
Zeit x Geschlecht	1	27.126	9.998	0.002*	0.128
Zeit x Gruppe	3	12.762	4.704	0.005*	0.172
Geschlecht x Gruppe	3	15.173	2.038	0.117	0.082
Zeit x Geschlecht x Gruppe	3	0.781	0.288	0.834	0.013

*signifikant $p < 0,05$; ** höchst signifikant $p < 0,001$; df= Freiheitsgrade; Eta²= Effektgröße

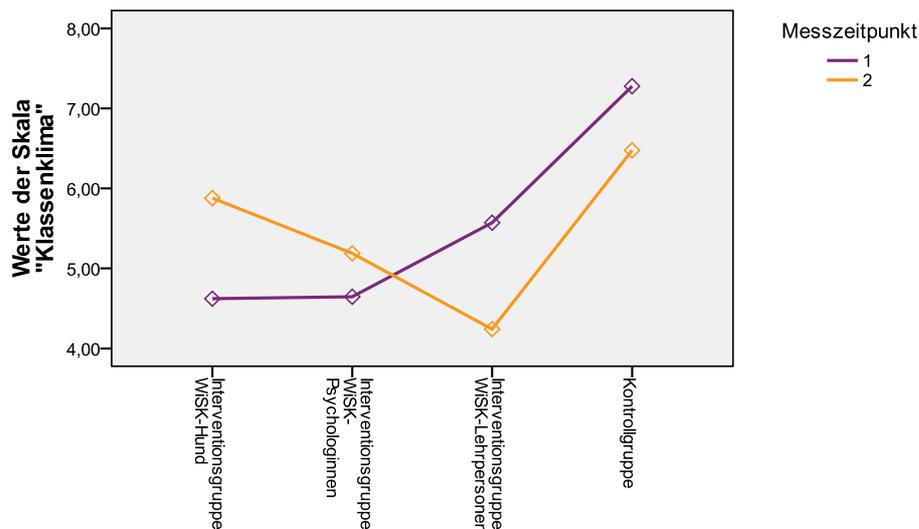


Abbildung 28: Mittelwerte der Skala „Klassenklima“ getrennt nach Gruppen und Messzeitpunkten

Direkte Veränderungsmessung

Darüber hinaus wurden die Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppen „WiSK-Hund“ und „WiSK-Lehrpersonen“ zur direkten Erfassung des Klassenklimas nach dem Verhältnis zum Lehrpersonal, nach der Anzahl der Außenseiterinnen und Außenseiter und nach der allgemeinen Einschätzung der Klassengemeinschaft befragt.

Mittels Chi²-Test nach Pearson zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Interventionsgruppen „WiSK-Hund“ und „WiSK-Lehrpersonen“ ($\chi^2(2, N=40)=11.179$, $p=0.003$; $Eta^2=0.514$). In der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ haben 90% der Schülerinnen und Schüler angekreuzt, dass sich die Klasse durch das Klassenprojekt besser mit den Lehrerinnen/Lehrern versteht als früher (Tabelle 62). Nur 10% sind der Meinung, dass sich dieses Verhältnis nicht verändert hat. Vor dem Training haben vier Kinder angegeben, das Verhältnis zu den Lehrerinnen und Lehrern sei sehr gut, fünfzehn haben es als gut bezeichnet und eine Person als schlecht. Ein weiterer Chi²-Test innerhalb der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ hat keine signifikanten Geschlechtsunterschiede zum zweiten Messzeitpunkt ergeben ($\chi^2(1, N=20)=0.220$; $p=1.000$; $Eta^2=0.105$) ergeben. Als Gründe für diese Veränderung nennen fünf Mädchen und elf Jungen der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ das Team „Kathrin und Jesteny“, ein Mädchen und zwei Jungen schreiben

dies „Kathrin“ zu und ein Mädchen meint, das Verhältnis hat sich aus „anderen Gründen“ nicht verändert.

Tabelle 62: Kreuztabelle zur subjektiven Wahrnehmung des Verhältnisses der Klasse zum Lehrpersonal

Die Klasse versteht sich mit den Lehrerinnen/Lehrern durch das hundegestützte WiSK Klassenprojekt/WiSK Klassenprojekt...			
	Interventionsgruppe WiSK-Hund	Interventionsgruppe WiSK-Lehrpersonen	Gesamt
...besser als früher.	18 (90.0%)	8 (40.0%)	26 (65.0%)
...gleich wie früher.	2 (10.0%)	10 (50.0%)	12 (30.0%)
...schlechter als früher.	0 (0%)	2 (10.0%)	2 (5.0%)
Gesamt	20 (100.0%)	20 (100.0%)	40 (100.0%)

Bei der Frage, ob sich die Anzahl der Außenseiterinnen und Außenseiter durch das Klassenprojekt verändert hat, sind mittels Chi²-Test nach Pearson keine signifikanten Unterschiede zwischen den Interventionsgruppen „WiSK-Hund“ und „WiSK-Lehrpersonen“ festgestellt worden ($\chi^2(2, N=40)=5.286$; $p=0.072$; $Eta^2=0.363$), es kann jedoch von einem Trend gesprochen werden. Insgesamt geben 85% der Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ an, die Anzahl der Außenseiterinnen und Außenseiter haben sich verringert (Tabelle 63). Ein weiterer Chi²-Test zur Überprüfung von Geschlechtsunterschieden innerhalb der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ zum zweiten Messzeitpunkt zeigt keine statistisch relevanten Ergebnisse ($\chi^2(2, N=20)=0.004$; $p=1.000$; $Eta^2=0.015$). Als Gründe für die Veränderung der Anzahl an Außenseiterinnen/Außenseitern geben zehn Mädchen und vier Jungen „Kathrin und Jesteny“ an, zwei Mädchen nennen „Jesteny“, zwei Jungen „Kathrin“ und jeweils ein Mädchen und ein Junge haben die Antwort „andere Gründe“ angekreuzt.

Tabelle 63: Kreuztabelle zur subjektiven Wahrnehmung der Anzahl von Außenseiterinnen/Außenseitern

Außenseiterinnen/Außenseiter in der Klasse sind durch das hundegestützte WiSK Klassenprojekt/WiSK Klassenprojekt...			
	Interventionsgruppe WiSK-Hund	Interventionsgruppe WiSK-Lehrpersonen	Gesamt
...weniger geworden.	17 (85.0%)	11 (55.0%)	28 (70.0%)
...gleich geblieben.	3 (15.0%)	6 (30.0%)	9 (22.5%)
...mehr geworden.	0 (0%)	3 (15.0%)	3 (7.5%)
Gesamt	20 (100.0%)	20 (100.0%)	40 (100.0%)

Weiters ist nach einer Veränderung der Klassengemeinschaft im Allgemeinen gefragt worden und die Unterschiede zwischen den Interventionsgruppen „WiSK-Hund“ und „WiSK-Lehrpersonen“ haben sich als statistisch höchst signifikant erwiesen ($\chi^2(2, N=40)=7.740$; $p=0.014$; $Eta^2=0.440$). Tabelle 64 zeigt, dass 90% der Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ angeben, dass die Klassengemeinschaft durch das Klassenprojekt besser geworden sei. Ein Chi²-Test ergibt keine signifikanten Geschlechtsunterschiede innerhalb der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ zum zweiten Messzeitpunkt ($\chi^2(1, N=20)=0.220$; $p=1.000$; $Eta^2=0.105$). Als Gründe für diese Veränderung nennen fünf Mädchen und zehn Jungen der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ das Team „Kathrin und Jesteny“, ein Junge schreibt dies „Jesteny“ zu, ein Mädchen und zwei Jungen „Kathrin“ und ein Mädchen meint, die Klassengemeinschaft hat sich aus „anderen Gründen“ gleich wie früher.

Tabelle 64: Kreuztabelle zur subjektiven Wahrnehmung der Klassengemeinschaft

Die Klassengemeinschaft ist durch das hundegestützte WiSK Klassenprojekt/WiSK Klassenprojekt...			
	Interventionsgruppe WiSK-Hund	Interventionsgruppe WiSK-Lehrpersonen	Gesamt
...besser als früher.	18 (90.0%)	10 (50.0%)	28 (70.0%)
...gleich wie früher.	2 (10.0%)	9 (45.0%)	11 (27.5%)
...schlechter als früher.	0 (0%)	1 (5.0%)	1 (2.5%)
Gesamt	20 (100.0%)	20 (100.0%)	40 (100.0%)

Außerdem ist die Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ zum zweiten Messzeitpunkt nach der Veränderung des Verhaltens der Mitschülerinnen und Mitschüler gefragt worden (Abbildung 29). Es zeigt sich, dass 85% (6 Mädchen und 11 Jungen) der Meinung sind, ihre Mitschülerinnen/Mitschüler verhalten sich nun besser als früher. Nur 15% (1 Mädchen und 2 Jungen) meinen, das Verhalten sei gleich geblieben. Ein Chi²-Test hat keine signifikanten Geschlechtsunterschiede ergeben ($\chi^2(1, N=20)=0.004$; $p=1.000$; $Eta^2=0.015$). Als Gründe für diese Veränderung nennen sechs Mädchen und acht Jungen der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ das Team „Kathrin und Jesteny“, ein Junge schreibt dies „Jesteny“ zu, drei Jungen „Kathrin“ und ein Mädchen und ein Junge meinen, das Verhalten hat sich aus „anderen Gründen“ nicht verändert.

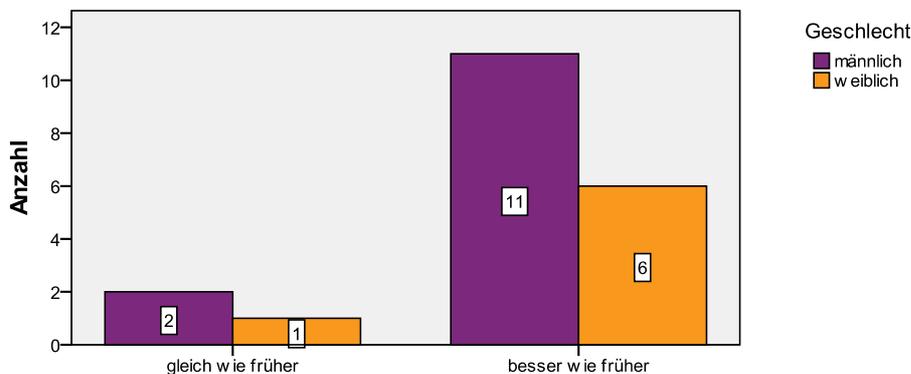


Abbildung 29: Angaben der Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ zur Veränderung des Verhaltens der Mitschülerinnen/Mitschüler zum zweiten Messzeitpunkt

Darüber hinaus geben 95% der Kinder (6 Mädchen und 13 Jungen) der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ zum zweiten Messzeitpunkt an, das Gefühl zu haben, besser mit ihren Kolleginnen und Kollegen auszukommen (Abbildung 30). Nur ein Mädchen ist der Meinung, dass sie gleich gut mit den anderen auskommt. Der Chi²-Test zeigt keine signifikanten Geschlechtsunterschiede ($\chi^2(1, N=20)=1.955$; $p=0.350$; $Eta^2=0.313$). Als Gründe für diese Veränderung nennen vierzehn Kinder der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ „Kathrin und Jesteny“, ein Mädchen und vier Jungen schreiben dies „Kathrin“ zu und ein Mädchen meint, sie kommt mit den anderen aus „anderen Gründen“ gleich gut aus.

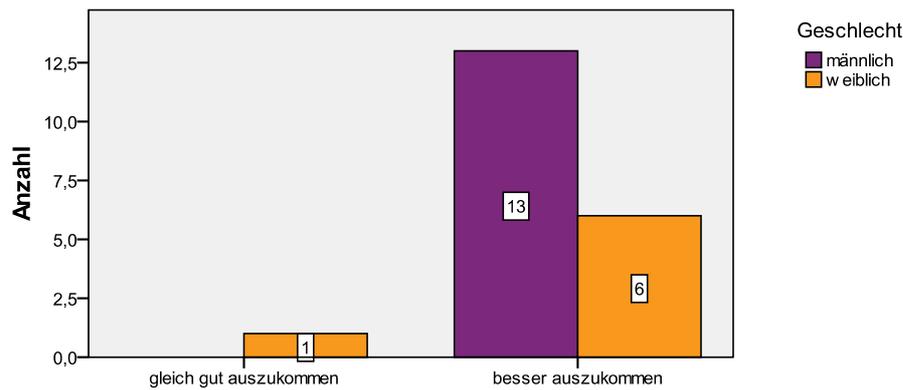


Abbildung 30: Angaben der Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ zur Veränderung des Verhaltens der Mitschülerinnen/Mitschüler zum zweiten Messzeitpunkt

7.3.5 Fragestellung 5: Verbesserung des Wohlbefindens

Indirekte Veränderungsmessung

Die Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe sind mittels grafischen Ratings zu beiden Messzeitpunkten nach dem Wohlbefinden in der Klasse gefragt worden. Tabelle 65 lässt einen positiven Trend erkennen, d.h. die Kinder fühlen sich zum zweiten Messzeitpunkt in der Klasse wohler. Je höher die Werte, desto wohler fühlen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer (Werte zwischen 0 und 10). Eine Mixed ANOVA ergibt signifikante Unterschiede beim Faktor Geschlecht ($F=32.321$; $p=0.030$; $\text{Eta}^2=0.235$) und einen Trend beim Faktor Zeit ($F=11.658$ $p=0.063$; $\text{Eta}^2=0.179$) (Tabelle 66).

Tabelle 65: Darstellung der Deskriptivstatistik des Einzelitems „Wohlbefinden in der Klasse“

Zeit	Gruppe	Geschlecht	M	SD	Zeit	Gruppe	Geschlecht	M	SD
1	Interventions- gruppe A	Mädchen	6.01	3.61	2	Interventions- gruppe A	Mädchen	8.08	2.01
		Jungen	8.83	1.81			Jungen	9.03	1.16
		Gesamt	7.85	2.84			Gesamt	8.70	1.53

M= Mittelwert; SD= Standardabweichung

Tabelle 66: Ergebnisse Mixed ANOVA des Einzelitems „Wohlbefinden in der Klasse“

	df	Mittel der Quadrate	F-Wert	Signifikanz	Partielles Eta ²
Zeit	1	11.658	3.933	0.063	0.179
Geschlecht	1	32.321	5.538	0.030*	0.235
Zeit* Geschlecht	1	8.033	2.710	0.117	0.131

*signifikant $p<0,05$; ** höchst signifikant $p<0,001$; df= Freiheitsgrade; Eta^2 = Effektgröße

Direkte Veränderungsmessung

Die Frage, wie sich die Schülerinnen und Schüler durch das Klassenprojekt fühlen, ist in der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ von 95% mit „besser als früher“ beantwortet worden (Tabelle 67). In der Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ sind nur 65% dieser Meinung. Die Chi²-Testung nach Pearson hat somit einen signifikanten Unterschied zwischen den Interventionsgruppen ergeben ($\chi^2(2, N=40)=5.696$; $p=0.044$; $Eta^2=0.369$). Als Grund für diese Veränderung haben vier Mädchen und zwölf Jungen „Kathrin und Jesteny“ genannt, zwei Mädchen und ein Junge „Kathrin“ und ein Mädchen kreuzte „andere Gründe“ ohne nähere Angaben an. Bei der Beantwortung dieses Items haben sich keine signifikanten Geschlechtsunterschiede innerhalb der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ ergeben, es ist jedoch ein Trend ersichtlich ($\chi^2(1, N=20)=4.127$; $p=0.111$; $Eta^2=0.454$).

Tabelle 67: Kreuztabelle zum subjektiven Wohlbefinden in der Klasse

Ich fühle mich durch das hundegestützte WiSK Klassenprojekt/WiSK Klassenprojekt...			
	Interventionsgruppe WiSK-Hund	Interventionsgruppe WiSK-Lehrpersonen	Gesamt
...besser als früher.	19 (95.0%)	13 (65.0%)	32 (80.0%)
...gleich wie früher.	1(5.0%)	6 (30.0%)	7 (17.5%)
...schlechter als früher.	0 (0%)	1 (5.0%)	1 (2.5%)
Gesamt	20 (100.0%)	20 (100.0%)	40 (100.0%)

Zusätzlich sind zur indirekten Erfassung des Wohlbefindens die Mädchen und Jungen der Interventionsgruppen „WiSK-Hund“ und „WiSK-Lehrpersonen“ gefragt worden, ob sie sich durch das Klassenprojekt von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ernster genommen fühlen. Mittels Chi²-Testung ist ein statistisch bedeutender Unterschied zwischen den Interventionsgruppen „WiSK-Hund“ und „WiSK-Lehrpersonen“ festgestellt worden ($\chi^2(2, N= 40)=10.193$; $p=0.003$; $Eta^2= 0.490$). In der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ haben 95% der Kinder angekreuzt, dass sie sich durch das Klassenprojekt von ihren Klassenkolleginnen und -kollegen ernster genommen fühlen. Im Gegensatz dazu sind nur 50% der Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ dieser Meinung (Tabelle 68). Unterschiede bei der Beantwortung dieses Items zwischen den Mädchen und Jungen der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ sind nicht signifikant ($\chi^2(2, N=20)=3.883$;

p=0.101; Eta²=0.441). Als Gründe für diese Veränderung geben vier Mädchen und zwölf Jungen „Kathrin und Jesteny“ an, zwei Mädchen und ein Junge nennen „Kathrin“ und ein Mädchen kreuzt wiederum „andere Gründe“ ohne nähere Angaben an.

Tabelle 68: Kreuztabelle zur subjektiven Wahrnehmung des „Erstgenommenwerdens“ durch Mitschülerinnen/Mitschüler

Ich fühle mich durch das hundegestützte WiSK Projekt/WiSK Projekt von meinen MitschülerInnen...			
	Interventionsgruppe WiSK-Hund	Interventionsgruppe WiSK-Lehrpersonen	Gesamt
...ernster genommen als früher.	19 (95.0%)	10 (50.0%)	29 (72.5%)
...gleich ernst genommen wie früher.	1 (5.0%)	9 (45.0%)	10 (25.0%)
...weniger ernst genommen als früher.	0 (0%)	1 (2.5%)	1 (2.5%)
Gesamt	20 (100.0%)	20 (100.0%)	40 (100.0%)

Darüber hinaus geben 95% Mädchen und Jungen der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ an, dass es ihnen durch die Teilnahme am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ besser geht (Abbildung 31). Nur ein Mädchen ist der Meinung, es geht ihr gleich gut. Ein Chi²-Test zur Erfassung von Geschlechtsunterschieden erweist sich als statistisch nicht bedeutsam ($\chi^2 (1, N=20)= 1.955$; p=0.350; Eta²= 0.313). Als Gründe für diese Veränderung geben drei Mädchen und sieben Jungen „Kathrin und Jesteny“ an, drei Mädchen und zwei Jungen nennen „Kathrin“ und drei Jungen „Jesteny“. Ein Mädchen kreuzt wiederum „andere Gründe“ ohne nähere Angaben an und ein Junge gibt bei dieser Frage gar keine Antwort.

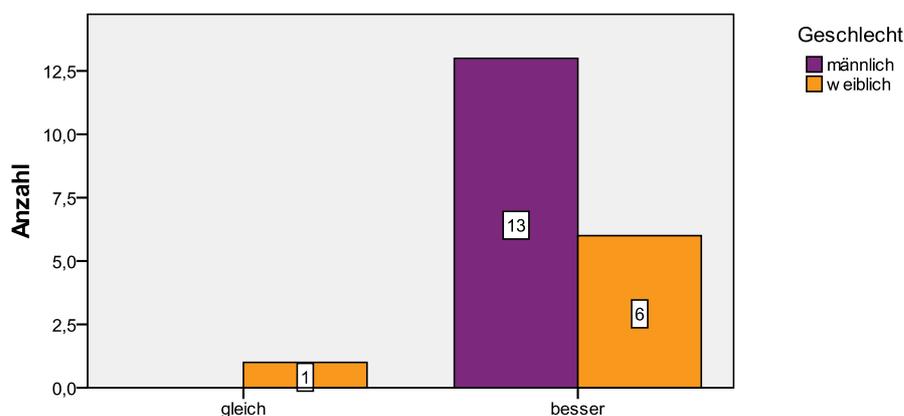


Abbildung 31: Angaben der Schülerinnen und Schüler zur Veränderung durch die Teilnahme am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“

7.4 PROJEKTBEWERTUNG DURCH DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Die nachfolgenden Fragestellungen beschäftigen sich mit der Bewertung des Klassenprojekts durch die Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ sowohl in der Reflexionsphase als auch nach Ende des Klassenprojekts.

7.4.1 Fragestellung 1: Reflexion nach Abschluss der Impulsphase

Direkte Befragung

Nach Abschluss der Impulsphase haben die Mädchen und Jungen der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ einen Feedbackbogen bzw. ein Reflexionsblatt mit folgenden Fragen erhalten:

- (1) Was habe ich bisher im hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ gelernt?
- (2) Was war das wichtigste Thema für mich?
- (3) Warum war das so wichtig?
- (4) Was hat mir nicht so gut gefallen? Warum?

Bei der Frage nach dem bisher Gelernten haben dreizehn Schülerinnen und Schüler den Satz „Gewalt ist keine Lösung“ hingeschrieben, zwei Kinder sind der Meinung gewesen, sie haben etwas über Hunde gelernt. Weiters beschrieben die Mädchen und Jungen die gelernten Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen. Als wichtigstes Thema wurde am häufigsten (7 Kinder) der Vertrag (Klassenregeln) genannt, da dieser für eine gute Klassengemeinschaft wichtig sei (9 Kinder), fünf Kinder nannten als wichtigstes Thema die Übungen mit dem Hund und vier Kinder das Üben von Verhaltensweisen im Umgang mit Konflikten. Bei der Frage, was den Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht so gut gefallen hat, haben drei Kinder gar nichts vermerkt und neun Kinder haben hingeschrieben, ihnen habe alles gefallen bzw. es habe nichts gegeben, was ihnen nicht gefallen hat. Sechs Kinder hat gestört, dass es immer um die gleichen Themen ging und ähnliche Arbeitsblätter verwendet wurden. Die Tabellen 87 bis 90 im Anhang zeigen, was die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu diesen Fragen in ihrer Schreibweise angeben.

7.4.2 Fragestellung 2: Beurteilung des Klassenprojekts nach Abschluss der Aktionsphase

Frage 8 beschäftigt sich mit der Beurteilung des Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ nach dem Abschluss der Aktionsphase. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ danach gefragt, was ihnen am Klassenprojekt am besten gefallen hat, was ihnen gar nicht gefallen hat und wie sie das Projekt insgesamt, wenn sie es benoten könnten, bewerten würden. Darüber hinaus wird der Grund für diese Beurteilung erfasst. Zusätzlich können die Kinder angeben, was sich für sie durch die Anwesenheit der Therapiehündin in der Klasse verändert hat.

7.4.2.1 Fragestellung 2.1: Aktivitäten die den Schülerinnen und Schülern am besten gefallen haben

Direkte Befragung

Bei der Frage, was den Schülerinnen und Schülern am hundegestützten Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ am besten gefallen hat, sind Kategorien über die Angaben der Kinder gebildet worden. Elf Kinder geben „Tricks und Übungen mit dem Hund“ an, drei Kinder die „Aufführung“ (siehe Kapitel 6.4.3), ein Junge nennt die „Wissenserweiterung über Hunde“, einem Jungen haben die „Rollenspiele“ am besten gefallen, einem weiteren hat es gefallen, dass der Inhalt gut verständlich war und einem Jungen hat das „Projekt allgemein“ am besten gefallen (Abbildung 32). Mittels Chi²-Test nach Pearson konnten bei dieser Frage keine signifikanten Geschlechtsunterschiede festgestellt werden ($\chi^2(6, N=20)=5,082; p=0.837; \text{Eta}^2=0.504$). Diese Antworten sind als erstes genannt worden. Bei der Frage, was ihnen an zweiter Stelle am besten gefallen hat, haben sieben Kinder die „Aufführung“ genannt und die Restlichen wiederum „Tricks und Übungen mit dem Hund“.

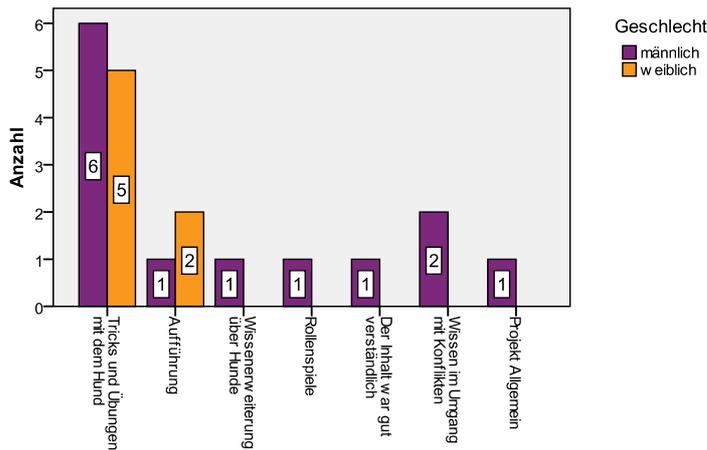


Abbildung 32: Angaben der Schülerinnen und Schüler zum Klassenprojekt

7.4.2.2 Fragestellung 2.2: Aktivitäten die den Schülerinnen und Schülern nicht gefallen haben

Direkte Befragung

Die Frage, was den Mädchen und Jungen am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ gar nicht gefallen hat, ist von zwölf Schülerinnen und Schülern unbeantwortet geblieben, drei Kinder haben geschrieben, dass ihnen alles gefallen hat und jeweils drei Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben „gleiche Themen/gleiche Zettel“ und „manche haben nicht aufgepasst/rausgerufen“ angegeben (Abbildung 33). Ein Chi²-Test nach Pearson hat keine signifikanten Geschlechtsunterschiede gezeigt ($\chi^2(3, N=20)=1.618$; $p=0.885$; $Eta^2=0.284$).

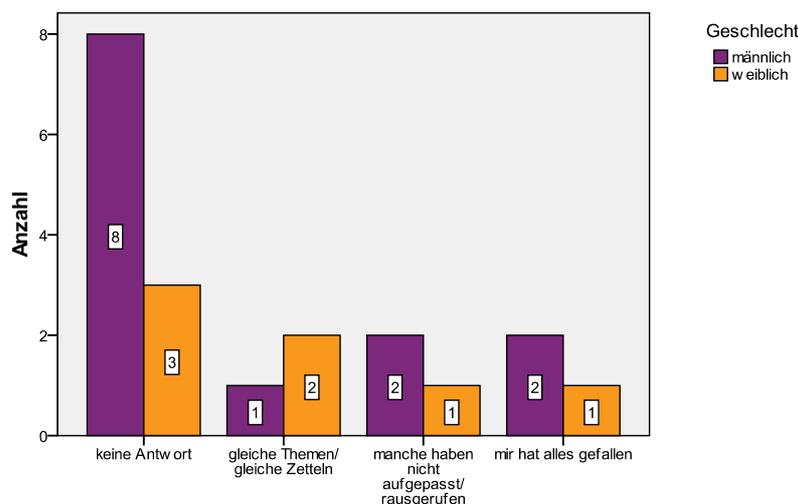


Abbildung 33: Angaben der Schülerinnen und Schüler zum Klassenprojekt

7.4.2.3 Fragestellung 2.3: Gesamteindruck

Direkte Befragung

Die Frage „Wie gut hat dir das Klassenprojekt insgesamt gefallen?“ ist von 60% der Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ mit „sehr gut“ beantwortet worden (Tabelle 69). In der Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ sind ebenfalls 60% dieser Meinung gewesen. Die verbleibenden acht Kinder der Interventionsgruppe haben das Projekt als „gut“ befunden. Dieser Meinung sind in der Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ nur sechs Mädchen und Jungen gewesen und jeweils ein Kind hat das Klassenprojekt mit „genügend“ und „nicht genügend“ bewertet. Ein Chi²-Test nach Pearson zeigt keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ und „WiSK-Lehrpersonen“ ($\chi^2(3, N=40)= 2.286$; $p=0.515$; $Eta^2=0.149$) und den Mädchen und Jungen der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ ($\chi^2(1, N=20)= 1,319$; $p=0,356$; $Eta^2=0.257$). Als Grund für diese Bewertung nennen siebzehn Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ „Kathrin und Jesteny“ und zwei Mädchen und ein Junge „Jesteny“ (Abbildung 34).

Tabelle 69: Kreuztabelle der subjektiven Wahrnehmung zum Gesamteindruck

Wie gut hat dir das hundegestützte WiSK Klassenprojekt/WiSK Klassenprojekt insgesamt gefallen?			
	Interventionsgruppe WiSK-Hund	Interventionsgruppe WiSK-Lehrpersonen	Gesamt
sehr gut	12 (60.0%)	12 (60.0%)	24 (60.0%)
gut	8 (40.0%)	6 (30.0%)	14 (35.0%)
befriedigend	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
genügend	0 (0%)	1 (5.0%)	1 (2.5%)
nicht genügend	0 (0%)	1 (5.0%)	1 (2.5%)
Gesamt	20 (100.0%)	20 (100.0%)	40 (100.0%)

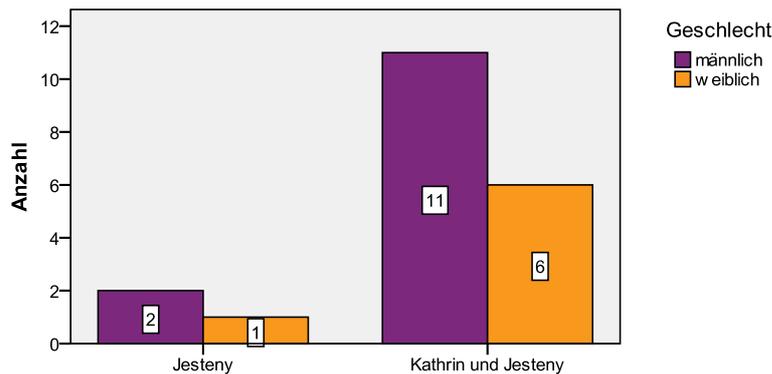


Abbildung 34: Gründe für den Gesamteindruck des Klassenprojekts

7.4.2.4 Fragestellung 2.4: Veränderungen durch die Anwesenheit der Therapiehündin

Direkte Befragung

Weiters sind die Schülerinnen und Schüler danach gefragt worden, was sich durch die Anwesenheit der Therapiehündin in der Klasse verändert hat. Diesbezüglich haben einige Kinder gemeint, dass es durch die Anwesenheit der Therapiehündin weniger Streitereien in der Klasse gegeben hat, die Schülerinnen und Schüler leiser gewesen sind und besser aufgepasst haben und sich die Klassengemeinschaft verbessert hat. Darüber hinaus schrieb ein Kind [„sie hat uns alle begeistert von ihr und durch die gleiche Meinung kamen wir uns näher“]. Die genauen Antworten zu dieser Frage sind in Tabelle 91 im Anhang nachzulesen.

7.4.3 Fragestellung 3: Gewaltpräventionsprojekt mit oder ohne Hund?

Direkte Befragung

Abschließend erfasst Fragestellung 3 noch, ob die Schülerinnen und Schüler generell lieber an einem Gewaltpräventionsprogramm mit Hund oder ohne Hund teilnehmen würden und warum (Tabelle 92 im Anhang). Wenn sich die Schüler und Schülerinnen entscheiden könnten, würden 19 Schülerinnen und Schüler ein Projekt mit Hund wählen und nur eine Person hätte ein Projekt ohne Hund bevorzugt (Abbildung 35). Ein Chi²-Test nach Pearson hat diesbezüglich keine signifikanten Geschlechtsunterschiede ergeben ($\chi^2(1, N=20)= 1.955$; $p=0,350$; $Eta^2=0.313$). Bei der Frage nach dem „Warum“ haben zehn Kinder geschrieben, dass das Projekt durch den Hund mehr Spaß machen und ihnen besser gefallen würde.

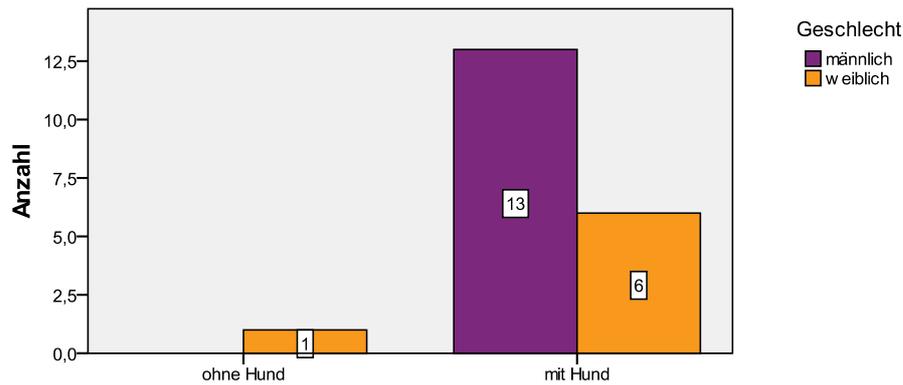


Abbildung 35: Antworten der Schülerinnen und Schüler zum Klassenprojekt „Mit oder ohne Hund“

Weiters sind die Mädchen und Jungen gefragt worden, was ein Hund bei einem Gewaltpräventionsprogramm tun kann und warum Hunde an solchen Projekten teilnehmen sollten (Tabelle 93 im Anhang). Diesbezüglich ist wiederum der Spaßfaktor erwähnt worden und dass die Schülerinnen und Schüler während der Anwesenheit des Hundes besser aufpassen. Darüber hinaus haben die Kinder angegeben, was sie von einem Hund im Umgang mit Konflikten lernen können. Die sehr unterschiedlichen Antworten dazu sind in Tabelle 94 im Anhang nachzulesen.

8 DISKUSSION UND AUSBLICK

In Kapitel 8 werden die wesentlichen Ergebnisse dieser Arbeit zusammengefasst und es wird ein Bezug zur erwähnten Literatur aus den Kapiteln 1 bis 4 hergestellt. Die Evaluationsergebnisse und Ziele dieser Arbeit werden diskutiert und es wird ein Ausblick für die weitere Forschung in diesem Bereich gegeben.

Das Hauptaugenmerk dieser quasiexperimentellen Felduntersuchung mit Pre- und Posttestdesign lag bei der Überprüfung der Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ im Hinblick auf eine Verbesserung des sozial kompetenten Verhaltensrepertoires und einer Reduktion aggressiver Verhaltensweisen. Generell bestand das Untersuchungsdesign aus einem Versuchs-Kontrollgruppen-Design mit Messwiederholung. Durch den Vergleich mit zwei weiteren Interventionsgruppen (WiSK-Psychologinnen $N=20$, WiSK-Lehrpersonen $N=20$), die an einem WiSK Klassenprojekt teilnahmen, jedoch während der Durchführung nicht von einer Therapiehündin begleitet wurden, und einer Kontrollgruppe ($N=16$), die an keinem Projekt teilnahm, sollten Schlussfolgerungen über die generelle Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ getroffen werden. Da das WiSK Klassenprojekt als adaptives Programm konzipiert wurde und somit die Übungen in den einzelnen Interventionsgruppen variieren können, jedoch alle nach den selben Trainingsprinzipien (siehe Kapitel 3) arbeiten sollten, scheint ein Vergleich möglich. Dadurch sollte ein eventueller positiver Effekt des Hundes erfasst werden können. Da das WiSK Klassenprojekt erstmals in Kombination mit tiergestützten Interventionen durchgeführt wurde, sind viele der erfassten Daten sehr explorativ und teilweise wurden offene Fragen gestellt, um für eine weitere Forschung Informationen zu gewinnen. Darüber hinaus wurde versucht, die bereits bestehenden Ergebnisse aus der Literatur zu bestätigen.

Einen Überblick über die Ergebnisse des Versuchsgruppen-Kontrollgruppen-Designs mit Messwiederholung und der Erreichung der Ziele sollen die Tabellen 70-78 geben. Eine genauere Beschreibung der Ergebnisse der summativen Evaluation ist im Anschluss zu finden. Die Tabellen zeigen, welche Skalen, Themenbereiche oder Einzelitems für eine indirekte oder direkte Veränderungsmessung und Befragung herangezogen wurden und welche Gruppen im Vergleich standen. Darüber hinaus werden signifikante Effekte und tendenziell bedeutsame Ergebnisse angeführt. Die

Ergebnisse der Baseline-Analyse zum Thema „Hund“ zum ersten Messzeitpunkt werden nicht angeführt. Bezogen auf die Berechnungen der Mixed ANOVA, werden in den Tabellen nur signifikante oder tendenziell bedeutende Wechselwirkungen zwischen der Gruppe und der Zeit und Haupteffekte der Zeit und der Gruppe angeführt. Die Prozentangaben der Tabellen beziehen sich immer auf die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die diese Antwort gewählt haben.

Tabelle 70: Gesamteindruck– Allgemeine Angaben der Schülerinnen und Schüler zum Thema „Hund“

Allgemeine Angaben zum Thema „Hund“	Skala/Bereich/Items	Form	Veränderung/Bewertung			Gruppe			
			+	-	keine	H	P	L	KG
	Einstellung zum Hund (mögen/nicht mögen)	indirekte Veränderungsmessung			X	H	P	L	KG
	Aktivitäten mit einem Hund	Indirekte Veränderungsmessung	100% „Tricks lernen“ p=0.025*			H	P	L	KG
			60% „Hund hört zu“ p=0.034*						
	Hunden Trick beibringen	Indirekte Veränderungsmessung	95% „Lob“ p=0.046*			H	P	L	KG
	Wissenserweiterung über Hunde	Direkte Veränderungsmessung	100%			H	P	L	KG

H...Interventionsgruppe WiSK-Hund, P...Interventionsgruppe WiSK-Psychologinnen, L...Interventionsgruppe WiSK-Lehrpersonen, KG...Kontrollgruppe; *...Veränderungen, die auf das WiSK Klassenprojekt mit Hund zurückzuführen sind

Tabelle 71: Gesamteindruck – Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ – Verbesserung des sozial kompetenten Verhaltensrepertoires

Ziel	Skala/Bereich/Items	Form	Veränderung/Bewertung			Gruppe				
			+	-	keine	H	P	L	KG	
Verbesserung des sozial kompetenten Verhaltensrepertoires	Skala „Empathie“	Indirekte Veränderungsmessung	p=0.029*			H	P	L	KG	
	Skala „Partizipation“	Indirekte Veränderungsmessung	p=0.189			H	P	L	KG	
	Skala „Bewertung aggressiver Verhaltensweisen“	Indirekte Veränderungsmessung	p=0.119			H	P	L	KG	
	Skala „Bewertung der Motive aggressiver Verhaltensweisen“	Indirekte Veränderungsmessung	p=0.106			H	P	L	KG	
	Einzelitems zum Bereich „Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen“ :									
	Wissen im Umgang mit Konflikten	Direkte Veränderungsmessung	100% verbessert*			H	P	L	KG	
	Konfliktsituationen	Direkte Veränderungsmessung	100% mehr p=0.003*			H	P	L	KG	
	Neue Handlungsmöglichkeiten	direkte Befragung	X			H	P	L	KG	
	Bekannte Handlungsmöglichkeiten	direkte Befragung	Bekannt: 30% nein 45% teilweise 25% alle			H	P	L	KG	
	Genützte Handlungsmöglichkeiten	direkte Befragung	Genützt: 15% nie 60% manchmal 25% immer			H	P	L	KG	
	Anwendung der Handlungsmöglichkeiten	direkte Befragung	85% ja 15% vielleicht			H	P	L	KG	
	Umsetzung der Handlungsmöglichkeiten	direkte Befragung	40% sehr gut* 45% gut* 15% befriedigend			H	P	L	KG	

	Handlungsmöglichkeiten (gelingen/nicht gelingen)	direkte Befragung	25% wegen Projekt (Kathrin & Jesty)			H	P	L	KG
	Gefühle	Direkte Veränderungsmessung	95% verbessert p=0.020*			H	P	L	KG
	Verhalten bei Streitereien	Direkte Veränderungsmessung	85% verbessert p=0.155*			H	P	L	KG
	Einzelitems zum Bereich „Klassenregeln“	Direkte Veränderungsmessung	95% verbessert p=0.000*			H	P	L	KG

H...Interventionsgruppe WiSK-Hund, P...Interventionsgruppe WiSK-Psychologinnen, L...Interventionsgruppe WiSK-Lehrpersonen, KG...Kontrollgruppe; *...Veränderungen, die auf das WiSK Klassenprojekt mit Hund zurückzuführen sind

Tabelle 72: Gesamteindruck – Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ – Reduktion aggressiver Verhaltensweisen

Ziel	Skala/Bereich/Items	Form	Veränderung/Bewertung			Gruppe			
			+	-	keine	H	P	L	KG
Reduktion aggressiver Verhaltensweisen	Skala „Opfer“	Indirekte Veränderungsmessung	p=0.005			H	P	L	KG
	Skala „Täter“	Indirekte Veränderungsmessung	p=0.016			H	P	L	KG
	Einzelitems zum Bereich „aggressive Handlungen“	Indirekte Veränderungsmessung	p=0.005*			H	P	L	KG
	Einzelitems zum Bereich „Streitereien der Klasse“	Direkte Veränderungsmessung	85% weniger p=0.113*			H	P	L	KG

H...Interventionsgruppe WiSK-Hund, P...Interventionsgruppe WiSK-Psychologinnen, L...Interventionsgruppe WiSK-Lehrpersonen, KG...Kontrollgruppe; *...Veränderungen, die auf das WiSK Klassenprojekt mit Hund zurückzuführen sind

Tabelle 73: Gesamteindruck – Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ – Verbesserung des Selbstvertrauens

Ziel	Skala/Bereich/Items	Form	Veränderung/Bewertung			Gruppe			
			+	-	keine	H	P	L	KG
Verbesserung des Selbstvertrauens	Skala „Selbstvertrauen“	Indirekte Veränderungsmessung			X	H	P	L	KG
	Einzelitem zum Bereich „allgemeines Selbstvertrauen“	Direkte Veränderungsmessung	90% verbessert*			H	P	L	KG

H...Interventionsgruppe WiSK-Hund, P...Interventionsgruppe WiSK-Psychologinnen, L...Interventionsgruppe WiSK-Lehrpersonen, KG...Kontrollgruppe; *...Veränderungen, die auf das WiSK Klassenprojekt mit Hund zurückzuführen sind

Tabelle 74: Gesamteindruck – Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ – Verbesserung des Klassenklimas

Ziel	Skala/Bereich/Items	Form	Veränderung/Bewertung			Gruppe			
			+	-	keine	H	P	L	KG
Verbesserung des Klassenklimas	Skala „Klassenklima“	Indirekte Veränderungsmessung	p=0.002*			H	P	L	KG
	Einzelitems zum Bereich „Klima in der Klasse“								
	Verhältnis zu Lehrpersonen	Direkte Veränderungsmessung	90% verbessert p=0.003*			H	P	L	KG
	Außenseiterinnen/ Außenseiter	Direkte Veränderungsmessung	85% verringert p=0.072*			H	P	L	KG
	Klassengemeinschaft	Direkte Veränderungsmessung	90% verbessert p=0.014*			H	P	L	KG
	Verhalten der Mitschülerinnen/ Mitschüler	Direkte Veränderungsmessung	85% besser* 15%gleich			H	P	L	KG
	Auskommen mit Mitschülerinnen /Mitschülern	Direkte Veränderungsmessung	95% besser* 15%gleich			H	P	L	KG

H...Interventionsgruppe WiSK-Hund, P...Interventionsgruppe WiSK-Psychologinnen, L...Interventionsgruppe WiSK-Lehrpersonen, KG...Kontrollgruppe; *...Veränderungen, die auf das WiSK Klassenprojekt mit Hund zurückzuführen sind

Tabelle 75: Gesamteindruck – Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ – Verbesserung des Wohlbefindens

Ziel	Skala/Bereich/Items	Form	Veränderung/Bewertung			Gruppe			
			+	-	keine	H	P	L	KG
Verbesserung des Wohlbefindens	Einzelitems zum Bereich „Wohlbefinden in der Klasse“	Indirekte Veränderungsmessung	p=0.063*			H	P	L	KG
	Einzelitems „Wohlbefinden“	Direkte Veränderungsmessung	95% verbessert p=0.044*			H	P	L	KG
	Einzelitems „Ernstgenommenwerden“	Direkte Veränderungsmessung	95% verbessert p=0.003*			H	P	L	KG
	Einzelitems „Teilnahme am Projekt“	Direkte Veränderungsmessung	95% besser* 5% gleich			H	P	L	KG

H...Interventionsgruppe WiSK-Hund, P...Interventionsgruppe WiSK-Psychologinnen, L...Interventionsgruppe WiSK-Lehrpersonen, KG...Kontrollgruppe; *...Veränderungen, die auf das WiSK Klassenprojekt mit Hund zurückzuführen sind

Tabelle 76: Gesamteindruck – Projektbewertung durch die Schülerinnen und Schüler – Reflexion nach Abschluss der Impulsphase

Ziel	Skala/Bereich/Items	Form	Veränderung/Bewertung			Gruppe			
			+	-	Keine	H	P	L	KG
Reflexion nach Abschluss der Impulsphase	Einzelitems zum Bereich „Reflexion“	Direkte Befragung	X			H	P	L	KG

H...Interventionsgruppe WiSK-Hund, P...Interventionsgruppe WiSK-Psychologinnen, L...Interventionsgruppe WiSK-Lehrpersonen, KG...Kontrollgruppe

Tabelle 77: Gesamteindruck – Projektbewertung durch die Schülerinnen und Schüler – Bewertung des Projekts nach der Aktionsphase

Ziel	Skala/Bereich/Items	Form	Veränderung/Bewertung			Gruppe			
			+	-	keine	H	P	L	KG
Beurteilung des Projekts nach Abschluss der Aktionsphase	Einzelitem zum Bereich „Klassenprojekt – gefallen“	Direkte Befragung	X			H	P	L	KG
	Einzelitem zum Bereich „Klassenprojekt – nicht gefallen“	Direkte Befragung	X			H	P	L	KG
	Einzelitem zum Bereich „Klassenprojekt – Gesamteindruck“	Direkte Befragung	60% sehr gut 40% gut			H	P	L	KG
	Einzelitem zum Bereich „Veränderungen durch die Anwesenheit der Therapiehündin“	Direkte Befragung	X			H	P	L	KG

H...Interventionsgruppe WiSK-Hund, P...Interventionsgruppe WiSK-Psychologinnen, L...Interventionsgruppe WiSK-Lehrpersonen, KG...Kontrollgruppe

Tabelle 78: Gesamteindruck – Projektbewertung durch die Schülerinnen und Schüler – Gewaltprävention mit oder ohne Therapiehund

Ziel	Skala/Bereich/Items	Form	Veränderung/Bewertung			Gruppe			
			+	-	Keine	H	P	L	KG
Gewaltprävention mit oder ohne Therapiehund	Einzelitem zum Bereich „Klassenprojekt – Mit oder ohne Hund“	Direkte Befragung	X 95% mit Hund 5% ohne Hund			H	P	L	KG

H...Interventionsgruppe WiSK-Hund, P...Interventionsgruppe WiSK-Psychologinnen, L...Interventionsgruppe WiSK-Lehrpersonen, KG...Kontrollgruppe

Für die weitere Beschreibung der Ergebnisse wird das Modell von Kirkpatrick (1994) herangezogen, der davon ausgeht, dass es vier Ebenen der Evaluation gibt, die zur Überprüfung der Wirksamkeit eines Trainings dienen – (1) die Evaluation der Reaktionen (Zufriedenheit und Akzeptanz des Trainings mittels Happiness-Sheets), (2) die Evaluation des Lernens (Fragebögen zum Wissen, zu den Fähigkeiten und Einstellungen nach dem Training), (3) die Evaluation des Transfers in den Alltag (Einschätzung der Veränderungen z.B. in der Klasse nach der Teilnahme an einem

Training) und (4) die Evaluation auf der Organisationsebene (Bewertung der Wirksamkeit von Maßnahmen an ihrem Einfluss auf Schulebene).

Die Überprüfung der Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ findet vor allem auf den ersten drei Ebenen des Modells statt.

8.1 EVALUATION DER REAKTIONEN

Die Akzeptanz- und Zufriedenheitsmessung (direkte Befragung) des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ im Vergleich mit der Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ zeigte, dass das Klassenprojekt generell und vor allem die Arbeit mit der Therapiehündin sehr positiv aufgenommen wurde. Immerhin beurteilten 60% der Schülerinnen und Schüler das Projekt als „Sehr gut“ und 40% als „Gut“. Darüber hinaus würden 95% der Mädchen und Jungen, wenn sie wählen könnten, lieber an einem Projekt mit Hund teilnehmen, auch wenn zu beiden Messzeitpunkt zwei Mädchen angaben, Hunde nicht zu mögen. Diese beiden Mädchen wurden zwar durch das Projekt nicht zu Hundeliebhaberinnen, aber es zeigte sich aufgrund der schriftlichen Aussagen, dass zumindest die Angst und der Ekel diesen Lebewesen gegenüber abgebaut werden konnten. Dies galt auch für Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die zwar angaben, Hunde zu mögen, aber doch anfängliche Angst zeigten. Weiters gaben die Schülerinnen und Schüler grob zusammengefasst an, dass sich durch die Anwesenheit der Therapiehündin die Klassengemeinschaft verbessert habe, es in dieser Zeit in der Klasse leiser gewesen sei, die einzelnen Kinder anders miteinander umgingen und es weniger Außenseiterinnen/Außenseiter gab. Darüber hinaus wurde angegeben, dass es während der Anwesenheit der Therapiehündin keinen Streit gegeben habe und es zu einer „Verbindung“ der Schülerinnen und Schüler durch die Hündin gekommen sei, da alle „Jesteny“ mochten. Damit wurden die Annahmen aus der Literatur, dass Hunde soziale Katalysatoren sind, in gewisser Weise bestätigt (Kotrschal et al., 2004; Serpell, 1994). Dass die Übungen mit der Hündin besonders gut ankamen, zeigte sich auch bei den Angaben der Mädchen und Jungen zur Frage „Was hat dir am hundegestützten WiSK Klassenprojekt ‚Weiße Pfote & Co‘ am besten gefallen?“. Insgesamt nannten elf Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Übungen mit dem Hund. Bei der Frage „Was hat dir am hundegestützten WiSK Klassenprojekt ‚Weiße Pfote & Co‘ gar nicht gefallen?“, machten elf Mädchen und Jungen gar keine Angaben, drei

Kinder meinten, ihnen habe alles gefallen und drei bemängelten, dass es immer um die gleichen Themen gegangen sei bzw. die Arbeitsblätter gleich ausgesehen haben. Drei weitere Kinder kritisierten eher ihre Kolleginnen und Kollegen, da manche nicht aufgepassten oder herausriefen. Dass es um ähnliche Themen ging und teilweise viele Arbeitsblätter benutzt wurden, wurde bereits in der Reflexionsphase von den Schülerinnen und Schülern als Kritik angeführt. Dies zeigte jedoch auch, dass die Mädchen und Jungen in den einzelnen Einheiten doch gut aufgepasst hatten, denn ansonsten hätten sie die Ähnlichkeiten zwischen den Arbeitsblättern nicht wahrgenommen. Darüber hinaus ließen die schriftlichen Antworten der Kinder in der Reflexionsphase annehmen, dass sie sich vieles gemerkt hatten. Der Klassenvertrag (drei Regeln der Klasse im Umgang miteinander) erschien den Kindern in dieser Phase des Projekts besonders wichtig.

8.2 EVALUATION DES LERNENS

Weiters wurde erfasst, ob es durch das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ zu einer Wissenserweiterung kam und ob Fähigkeiten gestärkt bzw. gefördert wurden. Zentrale Ergebnisse zur Wirksamkeit des Klassenprojekts beziehen sich einerseits auf die Verbesserung des sozial kompetenten Verhaltensrepertoires und andererseits auf die Reduktion aggressiver Verhaltensweisen. Zur Überprüfung dieser Ziele fand Großteils ein Vergleich zwischen den Interventionsgruppen „WiSK-Hund“, „WiSK-Psychologinnen“, „WiSK-Lehrpersonen“ und der Kontrollgruppe statt. Eine Veränderung wurde indirekt und direkt überprüft.

8.2.1 Ziel: Verbesserung des sozial kompetenten Verhaltensrepertoires

Indirekte Veränderungsmessung

Diesbezüglich zeigte sich, dass die Werte der Skala „Empathy“ mittels indirekter Veränderungsmessung nach dem hundegestützten Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ signifikant anstiegen. Die Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ gaben somit an, sich mehr in andere Personen einfühlen zu können. Damit unterschied sich die Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ im positiven Sinne vor allem von der Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“, aber auch von der Kontrollgruppe, denn in beiden Gruppen sanken die Empathie-Werte zum zweiten

Messzeitpunkt. Ergebnisse bisheriger Studien, die sich mit dem Einsatz von Tieren, insbesondere Hunden, im schulischen Kontext beschäftigt haben, können daher nochmals bestätigt werden (Ascione & Weber, 1996; Hergovich et al., 2002; Kotrschal & Ortbauer, 2003a, 2003b; Retzlaff, 2000; zitiert nach Schwarzkopf & Olbrich, 2003; Tissen, Hergovich & Spiel, 2007).

Weiters wurden bei den Schülerinnen und Schülern der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ zum zweiten Messzeitpunkt mittels indirekter Veränderungsmessung höhere Werte der Skala „Partizipation“ festgestellt. Diese Veränderung könnte jedoch nicht nur dem Training zugeschrieben werden, da es in allen Gruppen zu einer Zunahme der Partizipation kam. Aufschlussreich erschien die Bewertung der Schülerinnen und Schüler (indirekte Veränderungsmessung) von aggressiven Verhaltensweisen (z.B. „Gemeine Worte sagen, ist...“) und Gründen für dieses Verhalten (z.B. „Andere beleidigen und verletzen, um zu zeigen, dass man der Stärkere ist, ist...“). Die Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppen „WiSK-Hund“ und „WiSK-Lehrpersonen“ beurteilten aggressive Verhaltensweisen zum zweiten Messzeitpunkt negativer und die Mädchen und Jungen der Kontrollgruppe empfanden diese Verhaltensweisen weniger negativ als zum ersten Messzeitpunkt. Die Motive für aggressive Verhaltensweisen wurden in allen Gruppen zum zweiten Messzeitpunkt negativer bewertet.

Direkte Veränderungsmessung

Zusätzlich wurden die Schülerinnen und Schüler nach einer subjektiv wahrgenommenen Verbesserung des sozial kompetenten Verhaltensrepertoires gefragt. Die direkte Abfrage nach einer Veränderung im Vergleich mit der Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ zeigte großteils sehr deutliche und erfreuliche Unterschiede. So gaben alle Mädchen und Jungen der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ an, ihr Wissen im Umgang mit Konflikten habe sich verbessert und sie würden mehr Reaktionsmöglichkeiten in Konfliktsituationen kennen als früher. In der Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ meinten nur 60% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, mehr Reaktionsmöglichkeiten zu kennen. Weiters gaben acht Kinder der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ an, die Umsetzung der Handlungsalternativen würde „sehr gut“ gelingen, neun Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren der Meinung, diese würden „gut“ gelingen und nur drei befanden das Gelingen der Umsetzung als „befriedigend“. Darüber hinaus gaben 95% der

Mädchen und Jungen der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ an, ihr Umgang mit Gefühlen wie Wut und Ärger habe sich verbessert. Somit unterschied sich die Gruppe mit der Therapiehündin auch diesbezüglich signifikant von der Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“, denn dort waren nur 60% von einer Besserung überzeugt. Siebzehn Schülerinnen und Schüler meinten weiters, ihr Verhalten bei Streitereien habe sich durch die Teilnahme am hundegestützten Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ positiv verändert. Die genaue Nachfrage, was die Schülerinnen und Schüler nun bei Streitereien anders machen würden, war sehr aufschlussreich. Ein Kind schrieb [„Ich bin nicht mehr so aggressiv wie früher. Durch das Projekt kann ich mich besser kontrollieren.“]. Dieser Satz zeigt, wie viel Potenzial in diesen Kinder steckt, denn es spiegelt genau die Aussagen diverser Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus dem Forschungsbereich der Mensch-Tier-Beziehung wider, die meinen, dass der spielerische Kontakt zu einem Hund, das Üben von Tricks und das Beobachten, Erkennen und Einsetzen der nonverbalen Sprache sich positiv auf die Verhaltenskontrolle auswirkt (Bergler, 1994; Guttman et al. 1983; Kotrschal et al., 2004; Veronooij & Schneider, 2008). Weiters gaben 95% der Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ an, dass sie sich durch das Klassenprojekt besser an die Klassenregeln halten können. In der Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ waren nur 40% der Kinder dieser Meinung. Zusätzlich wurden diese Antworten der Mädchen und Jungen der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ durch die Angaben in der Reflexionsphase verstärkt, da einigen der Klassenregelvertrag doch sehr wichtig erschien. Insgesamt betrachtet zeigte sich somit, dass durch das WiSK Klassenprojekt in Kombination mit tiergestützten Interventionen sozial kompetentes Verhalten gefördert werden konnte und sich die Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ zum größten Teil positiv von den anderen Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe unterschied. Damit konnten auch bisherige Evaluationsergebnisse des WiSK Programms bestätigt werden (Gollwitzer et al., 2006).

8.2.2 Ziel: Reduktion aggressiver Verhaltensweisen

Indirekte Veränderungsmessung

Bezüglich der Reduktion aggressiver Verhaltensweisen zeigte sich bei der indirekten Veränderungsmessung, dass die Angaben der Häufigkeit, ein Opfer zu sein, bei allen Gruppen sanken, daher konnte diese Veränderung nicht nur dem Training

zugeschrieben werden. Die Angaben der Häufigkeit, ein Täter zu sein, sanken in der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ und in der Kontrollgruppe, in den anderen Interventionsgruppen („WiSK-Psychologinnen“, „WiSK-Lehrpersonen“) stiegen die Werte. Eine Interpretation dieser Werte ist daher zu spekulativ.

Die indirekte Veränderungsmessung mittels grafischen Ratings bezüglich der Häufigkeit aggressiver Handlungen wie „Schlagen“, „Schimpfen“ und „Ausschließen“ erwies sich jedoch als statistisch höchst bedeutsam. Nach dem Klassenprojekt gaben sowohl Mädchen, als auch Jungen an, dass aggressive Handlungen seltener vorkommen.

Direkte Veränderungsmessung

Weiters gaben 85% der Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ an, dass die Anzahl der Streitereien in der Klasse durch die Teilnahme am Klassenprojekt gesunken ist. In der Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ waren nur 60% dieser Meinung und drei Kinder kreuzten sogar an, es gebe nun mehr Streitereien. In Folge dessen konnten die in der Literatur beschriebenen reduzierenden Wirkungen auf aggressive Verhaltensweisen nur zum Teil durch das Training mit Hund bestätigt werden (Gollwitzer et al.; 2006; Hergovich et al., 2002; Kotrschal & Ortbauer, 2003a, 2003b; Retzlaff, 2000; zitiert nach Schwarzkopf & Olbrich, 2003; Strohmeier et al., 2008; Tissen, Hergovich & Spiel, 2007).

8.3 EVALUATION DES TRANSFERS IN DEN ALLTAG

Weiters beschäftigte sich die Evaluation mit dem Transfer des durch das Training Erlernten in den Alltag. Diesbezüglich werden die Steigerung des Selbstvertrauens, die Verbesserung des Klassenklimas und die Verbesserung des Wohlbefindens als Kriterien herangezogen.

8.3.1 Ziel: Steigerung des Selbstvertrauens

Indirekte und direkte Veränderungsmessung

Der Vergleich der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ mit der Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ und der Kontrollgruppe erwies sich als statistisch nicht bedeutsam. Bei der eher allgemein gehaltenen Frage nach einer Verbesserung des Selbstvertrauens gaben jedoch achtzehn Schülerinnen und Schüler an, dieses habe

sich durch das Klassenprojekt verbessert. Daher konnten die Angaben aus der Literatur bezüglich einer Erhöhung des Selbstvertrauens durch diverse Übungen mit dem Hund teilweise bestätigt werden (Levinson, 1978; IEMT Österreich, 2010).

8.3.2 Ziel: Verbesserung des Klassenklimas

Indirekte und direkte Veränderungsmessung

Eindeutig zeigte sich jedoch sowohl durch indirekte als auch durch direkte Veränderungsmessung, dass sich durch die Teilnahme am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ das Klima in der Klasse und die Klassengemeinschaft verbesserte. Insgesamt gaben 90% der Mädchen und Jungen der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ an, dass sich die Klassengemeinschaft und das Verhältnis zu den Lehrerinnen und Lehrern durch das Projekt verbessert habe und 85% waren der Meinung, dass es nun weniger Außenseiterinnen und Außenseiter in der Klasse gab. Darüber hinaus hatten die Schülerinnen und Schüler durch das Klassenprojekt das Gefühl, besser mit ihren Kolleginnen und Kollegen auszukommen, und dass sich das Verhalten ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler generell verbessert habe. Im Vergleich mit den Interventionsgruppen „WiSK-Psychologinnen“ und „WiSK-Lehrpersonen“ zeigten sich somit statistisch bedeutsame Unterschiede. Dass sich die Anwesenheit eines Hundes positiv auf das Klassenklima, die Klassengemeinschaft und die Verringerung der Anzahl der Außenseiterinnen und Außenseiter auswirkte, konnte somit in Bezug auf die Literatur bestätigt werden (Ascione & Weber, 1996; Hergovich et al., 2002; Kotrschal & Ortbauer, 2003a, 2003b; Retzlaff, 2000; zitiert nach Schwarzkopf & Olbrich, 2003; Tissen, Hergovich & Spiel, 2007).

Dies zeigt, dass das Training auf jeden Fall zu einer subjektiv wahrgenommenen Veränderung beigetragen hat und somit kann die Wirksamkeit auf jeden Fall angenommen werden.

8.3.3 Ziel: Verbesserung des Wohlbefindens

Indirekte und direkte Veränderungsmessung

Abschließend sollte noch gesagt werden, dass immerhin 95% der Mädchen und Jungen angaben, es würde ihnen durch das hundegestützte Klassenprojekt „Weiße

Pfote & Co“ besser gehen. In der Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ gaben nur 65% der Schülerinnen und Schüler an, sich wohler zu fühlen. Die indirekte Veränderungsmessung mittels grafischen Ratings zeigte weiters einen positiven Trend der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ über die Zeit. Das heißt, nach dem Klassenprojekt fühlten sich die Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ wohler. Darüber hinaus fühlten sich 95% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach dem Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ von ihren Kolleginnen und Kollegen ernster genommen. In der Interventionsgruppe „WiSK-Lehrpersonen“ kreuzten dies nur 50% an und teilweise wurde sogar angegeben, dass es durch das Projekt zu einer Verschlechterung gekommen sei. Damit bestätigten sich sowohl die Annahmen aus dem Forschungsbereich der Gewaltprävention als auch aus dem Bereich der tiergestützten Intervention, denn durch die Teilnahme am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ kam es zur subjektiv wahrgenommen Steigerung des Wohlbefindens und somit zu einer Verbesserung der Lebensqualität (Budge et al. 1998; Greiffenhagen, 1991; Handlos et al.; 2005; IEMT Schweiz, 2010; Otterstedt, 2003).

Geschlechtsunterschiede in der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“, wie sie von Kotrschal & Ortbauer (2003 a, 2003b) beschrieben wurden, können nicht bestätigt werden.

8.4 FAZIT

Zusammenfassend kann somit die Wirksamkeit des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ in der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ größtenteils aufgrund der beschriebenen Daten bestätigt werden, wobei von einer Generalisierung Abstand genommen wird, da die Stichprobenanzahl zu gering war. Darüber hinaus gibt es bei der Interpretation eines Trainings im Allgemeinen gewisse Einschränkungen, da nicht alle Störfaktoren bzw. Einflussfaktoren ausgeschlossen werden können, um einen Effekt eindeutig dem Treatment zuschreiben zu können. Deshalb ist die subjektive Einschätzung der Schülerinnen und Schüler sehr aussagekräftig. Da die meisten Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe „WiSK-Hund“ als Grund für eine positive Veränderung „Kathrin und Jesty“ nannten, kann dieser positive Effekt darüber hinaus nicht nur der Therapiehündin zugeschrieben werden, vielmehr muss von einem Teameffekt gesprochen werden.

Es wird jedoch deutlich, dass durch die Anwesenheit des Hundes der Spaßfaktor eines Gewaltpräventionsprogramms erhöht werden kann, und in Anbetracht der Tatsache, dass in einer angenehmen, stressfreien und freudigen Atmosphäre besser gelernt werden kann, ist dies auf jeden Fall ein Pluspunkt für das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“. Darüber hinaus zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler durch das Klassenprojekt auch lernten, mit einem Hund richtig umzugehen und diesen auch mit Lob zu trainieren. Im Bewusstsein der positiven Wirkung von Heimtieren auf die moralische, geistige und persönliche Entwicklung von Kindern und ihrem Nutzen und den Möglichkeiten, die sie für die Schulgemeinschaft mit sich bringen, wurde bereits in der Deklaration von Rio de Janeiro davon gesprochen, dass die Einbeziehung von Tieren im Unterricht sinnvoll erscheint (IEMT Schweiz, 2010). Trotz allem dürfen jedoch dabei auch die Bedürfnisse des Tieres nicht unbeachtet bleiben, und somit ist ein Einsatz eines Hundes im Unterricht nur unter bestimmten Bedingungen zu befürworten, denn nur, wenn sich alle wohl fühlen, ist ein gemeinsames Voneinander-Lernen möglich. Darüber hinaus ist der Einsatz eines Tieres mit hohen Kosten verbunden (Ausbildung, Durchführung) und die Zustimmung der Landesschulrätin/des Landesschulrates, der Direktorin/des Direktors und der Eltern muss eingeholt werden. Kontraindikationen gibt es beim Einsatz von Tieren eigentlich nur selten, sie sollten jedoch auch nicht außer Acht gelassen werden, denn wenn Allergien bestehen oder die Angst vor dem Hund zu groß ist, kann ein Training keine positiven Wirkungen zeigen. Bei dieser Untersuchung wurden diese Voraussetzungen erfüllt und dies ist sicherlich ein weiterer Grund für die Bestätigung der Wirksamkeit des hundegestützten Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“. Für die Praxis ist die Umsetzung eines Gewaltpräventionsprogramms in dieser Form jedoch schwierig. Dennoch sollte jedes Mädchen und jeder Junge die Möglichkeit erhalten, diese förderlichen Erfahrungen und Erlebnisse sammeln zu können. Durch die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, die das WiSK Klassenprojekt in ihren Klassen durchführen, wird somit ein Schritt in die richtige Richtung getan, und da mittlerweile auch immer mehr Lehrerinnen und Lehrer die positiven Wirkungen von Tieren erkennen, halten auch tiergestützte Interventionen Einzug in immer mehr Schulen. Die Qualität dieser Einsätze sollte jedoch dabei nicht in den Hintergrund geraten.

8.5 AUSBLICK

Für eine weitere Forschung in diesem Bereich wäre die Überprüfung von Langzeiteffekten spannend. Darüber hinaus sollten nicht nur die Schülerinnen und Schüler befragt werden, auch die Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer wäre interessant. Peer-Nominierungen bezüglich der Anzahl von Opfern und Tätern, ebenso wie eine Videoanalyse, könnten weitere aufschlussreiche Informationen mit sich bringen. Generell bieten diese beiden Wissenschaftsbereiche noch ein breites Spektrum an Unerforschtem und diese Arbeit kann nur einen kleinen Bereich abdecken.

ZUSAMMENFASSUNG

Das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ kombiniert die förderlichen Maßnahmen und Grundprinzipien des „Wiener sozialen Kompetenztrainings“ (WiSK) zur Förderung von sozialer und interkultureller Kompetenz und die positiven Wirkungen der tiergestützten Intervention. Das ursprüngliche WiSK Programm wurde von den Bildungspsychologinnen Mag. Dr. Moira Atria, Mag. Dr. Dagmar Strohmeier und Univ.-Prof. Dr. Dr. Christiane Spiel entwickelt. Da sowohl das WiSK Klassenprojekt also auch die tiergestützten Interventionen im schulischen Kontext bei bisherigen Untersuchungen gewünschte Effekte zeigten, wird davon ausgegangen, dass der Einsatz eines ausgebildeten Therapiehundes zur Unterstützung des WiSK Klassenprojekts noch zu zusätzlichen positiven Veränderungen beiträgt. Mittels Versuchsgruppen-Kontroll-Designs mit Messwiederholung sollte die Wirksamkeit des Trainings und der Effekt des Hundes erfasst werden. Bei der Untersuchung werden die Ergebnisse der Interventionsgruppe, die am hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ teilnahm, mit jenen Interventionsgruppen, die am WiSK Klassenprojekt, angeleitet von Psychologinnen und Lehrerinnen, teilnahmen und einer Kontrollgruppe, die kein Training absolvierte, verglichen. Als Erhebungsinstrument diente einerseits der WiSK Evaluationsfragebogen und andererseits der Evaluationsfragebogen „Weiße Pfote & Co“. Der Einsatz dieser beiden Messinstrumente sollte eine indirekte und direkte Veränderungsmessung und die direkte Befragung ermöglichen.

Die summative Evaluation ergab, dass sich die Teilnahme am hundegestützten Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ positiv auf das sozial kompetente Verhaltensrepertoire auswirkte, da sowohl das Einfühlungsvermögen, als auch die Partizipation stiegen, sich das Wissen im Umgang mit Konflikten und den eigenen Gefühlen wie Wut und Ärger verbesserte und die Schülerinnen und Schüler Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen kennenlernten. Somit gaben die Mädchen und Jungen auch eine Änderung ihres Verhaltens bei Streitereien an. Die Reduktion aggressiver Verhaltensweisen konnte ebenfalls zum Teil bestätigt werden. Weiters kam es durch das Klassenprojekt zu einer Verbesserung des Wohlbefindens, des Klassenklimas und des Selbstvertrauens. Diesbezüglich zeigten sich bei einigen Items und Skalen signifikante Unterschiede zwischen der

Interventionsgruppe mit Hund und den anderen Interventionsgruppen bzw. der Kontrollgruppe.

Eine generelle Wirksamkeit des Trainings kann jedoch nicht nur durch die Anwesenheit des Hundes begründet werden, vielmehr zeigte sich ein klarer Teameffekt durch die WiSK Trainerin und Hundeführerin und ihre ausgebildete Therapiehündin.

Abschließend kann somit gesagt werden, dass Gewaltprävention in dieser Form zu den gewünschten Effekten führt und eine weitergehende Forschung in diesem Bereich wünschenswert wäre.

ABSTRACT

Die vorliegende Studie versucht, das WiSK Klassenprojekt (Wiener soziales Kompetenztraining) durch die Anwesenheit eines ausgebildeten Therapiehundes zu modifizieren und die Wirksamkeit dieses Trainings zu überprüfen. Dafür werden die Grundprinzipien des etablierten WiSK Programms mit den positiven Wirkungen der tiergestützten Intervention kombiniert. Die Untersuchungsziele sind mittels Versuchgruppen-Kontroll-Design mit Messwiederholung überprüft worden. Die Stichprobe hat sich aus 76 Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I im Alter von 10 bis 14 Jahren zusammengesetzt. Drei Interventionsgruppen haben am WiSK Klassenprojekt teilgenommen - eine Gruppe ist von einer Psychologin mit Therapiehund ($N=20$) betreut worden, eine von Psychologinnen ($N=20$) und eine von Lehrerinnen und Lehrern ($N=20$). Die Kontrollgruppe ($N= 16$) hat an keinem Training teilgenommen. Die summative Evaluation zeigt, dass die Kombination beider Interventionsformen (WiSK-Klassenprojekt und tiergestützte Interventionen) zu einer Verbesserung des sozial kompetenten Verhaltens (z.B. Steigerung der Empathie) und zum Teil zu einer Reduktion aggressiver Verhaltensweisen (Reduktion aggressiver Handlungen) beiträgt. Darüber hinaus kommt es zu einer Steigerung des Wohlbefindens der Schülerinnen und Schüler und zu einer Verbesserung des Klassenklimas. Die Wirksamkeit des Trainings kann jedoch nicht nur auf die Anwesenheit bzw. die Aktivitäten mit dem Therapiehund zurückgeführt werden, vielmehr zeigt sich ein klarer Teameffekt durch das Therapiebegleithunde-Team.

This study tries to enhance the Viennese Social Competence Training (ViSC) by working with a trained therapy-dog and evaluate the effectiveness of the training. Therefore, it combines basic principles of the ViSC and of animal-assisted interventions. The aims were reviewed by an intervention and control group design with pre- and post- test. The sample consists of 76 students aged between 10 and 14. Three classes participated in the program, one accompanied by a psychologist and a therapy-dog ($N=20$), one by psychologists ($N=20$) and one by teachers ($N=20$). The control group did not participate ($N= 16$) in a training program.

The summative evaluation shows an increase of social competence (for example the increase of empathy and responsibility) and a reduction of aggressive behaviour by combining both interventions (ViSC classproject and animal-assisted interventions). Furthermore, children's well-being increased and class climate improved. Results shown were based on a team effect (therapy dog and his trainer) and not only on the presence of the dog.

LITERATURVERZEICHNIS

Agsten, L. (2009). HuPäSch. Hundegestützte Pädagogik in der Schule. Hunde in die Schulen – und alles wird gut!? Multifaktorielles Wirkmodell der Hundegestützten Pädagogik in der Schule. Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Allen, K., Shykoff, B. E. & Izzo, J. L. (2001). Pet ownership, but not ACE Inhibitor Therapy, blunts home blood pressure response to mental stress. *Hypertension*, 38 (4), 815-820.

Alsaker, F. D. (2007). *Kandersteg Declaration Against Bullying in Children and Youth* [Online im Internet]. URL: <http://www.kanderstegdeclaration.com/> [18.04.2010].

Anderson, W. P.; Reid, C. M. & Jennings, G. L. (1992). Pet ownership and risk factors for cardiovascular disease. *Medical Journal of Australia*, 157, 298-301.

Ascione, F. R. & Weber, C. V. (1996). Children's attitude about the humane treatment of animals and empathy: One-year-follow up of a school-based intervention. *Anthrozoös*, 9, 188-195.

Atria, M. & Spiel, C. (2003). The Austrian Situation: Many Initiatives, Few Evaluations. In P. Smith (Ed.), *Violence in Schools: The Response in Europe* (pp. 83-99). London: RoutledgeFalmer.

Atria, M. & Spiel, C. (2007). Viennese Social Competence (ViSC) Training for students: Program and evaluation. In J. E. Zins, M. J. Elias & C. A. Maher (Eds.), *Bullying, Victimization, and Peer Harassment. A Handbook of Prevention and Intervention* (pp. 179-197). New York: Haworth Press.

Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2005). Bullying und Viktimisierung: Jede Klasse ist anders. In A. Ittel & M. von Salisch (Hrsg.), *Lästern, Lügen, Leiden lassen: Aggression bei Kindern und Jugendlichen* (S. 204-219). Stuttgart: Kohlhammer.

Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2007). The relevance of the school-class as social unit for the prevalence of bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 4 (4), 372-387.

Bauer, J. (2006). *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. Hamburg: Campe Verlag.

Bauer, K. (2009). *Evaluationfragebogen „Weiße Pfote & Co“*. Unveröff. Manuskript.

Becker, M. (2007). *Heilende Haustiere. Wie Hund, Katze und Maus Sie seelisch und körperlich gesund halten. Neueste wissenschaftliche Erkenntnisse*. München: Riva Verlag.

Berger, R. (1994). *Warum Kinder Tiere brauchen*. Freiburg: Herder Verlag.

Beetz, A. (2003). Bindung als Basis sozialer und emotionaler Kompetenzen. In E. Olbrich & C. Otterstedt (Hrsg.), *Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie* (S. 76-84). Stuttgart: Kosmos Verlag.

Beetz, A. (2006). *Das Konzept der Spiegelneurone als Grundlage der Empathie*. Vortrag im Rahmen des 2. D. A. C H. – Symposiums „Mensch-Heimtier-Beziehung“ am 5. und 6. Mai 2006 in Ismaning.

Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (5. überarbeitete Aufl.). Berlin: Springer-Verlag.

Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. überarbeitete Aufl.). Berlin: Springer-Verlag.

Breuer, S. (2008). *Tiere als Co-Therapeuten. Wie Tiere Menschen helfen können. Grundlagenkonzept für tiergestützte Therapie und Pädagogik durch Haus- und Nutztiere auf dem Bauernhof*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Brunner, M. (2007). *Gewaltprävention: Durchführung und Evaluation des WiSK*. Unveröff. Dipl. Arbeit, Universität, Wien.

Budge, R. C.; Spicer, J., Jones, B. & Georg, R. S. (1998). Health correlates of compatibility and attachment in human-companion animal relationships. *Society & Animals. Journal of Human-Animal Studies*, 6 (3); 219-234.

Claus, A. (2003). Tierbesuch und Tierhaltung als Therapiehilfe im Krankenhaus. In E. Olbrich & C. Otterstedt (Hrsg.), *Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie* (199-213). Stuttgart: Kosmos.

Craig, W. M. & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In C. Currie (Ed.), *Health behaviour in school-aged children: A WHO cross national study*. Geneva: WHO.

Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115 (1). 74-101.

Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.

Currie, C. (2004). *Health behaviour in school-aged children: A WHO cross national study*. Geneva: WHO.

Delta Society. (2009). *The Human-Animal Health Connection. About animal Assisted Activities & Animal Assisted Therapy* [Online im Internet]. URL: <http://www.deltasociety.org> [18.04.2010].

Duden (2004). *Der kleine Duden. Fremdwörterbuch. Ein Nachschlagewerk für den täglichen Gebrauch*. Mannheim: Duden Verlag.

Ebner, S. (2008). *Das Wiener Soziale Kompetenztraining. Längsschnittliche Untersuchung mit Hilfe von hypothetischen Konfliktsituationen*. Unveröff. Dipl. Arbeit, Universität, Wien.

Endenburg, N. & Baarda, B. (1995). The Role of Pets in Enhancing Human Well-being: Effects on Child Development: In: Robinson, I. (Ed.), *The Waltham Book of Human Animal Interaction: Benefits and responsibilities of pet owner-ship* (pp. 7-17). Exeter: Pergamon.

Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS* (2. Ed.) California: Sage Publications.

Finze, F.-R. (2007). Quo vadis Aggression und Gewalt? – Eine Trendanalyse an Dresdner Schulen. In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, V. Schneider, A. Schulz, T. Steffke & C. Ulrich (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen* (S. 38-57). Göttingen: Hogrefe.

Frömming, H. (2006). *Die Mensch-Tier-Beziehung. Theorie und Praxis tiergestützter Pädagogik*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Gollwitzer, M. (2005). Könnten Anti-Aggressions-Trainings in der Schule wirksamer sein, wenn sie weniger standardisiert wären? In A. Ittel & M. Von Salisch (Hrsg.), *Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (S. 276-291). Stuttgart: Kohlhammer.

Gollwitzer, M. (2007). Ansätze zur Primär- und Sekundärprävention aggressiven Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen. In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, V. Schneider, A. Schulz, T. Steffke & C. Ulrich (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen* (S. 38 – 57). Göttingen: Hogrefe.

Gollwitzer, M., Eisenbach, K., Atria, M., Strohmeier, D. & Banse, R. (2006). Evaluation of aggression-reducing effects of the "Viennese Social Competence Training". *Swiss Journal of Psychology*, 65, 125–135.

Gollwitzer, M. & Jäger, R. S. (2007). *Evaluation. Workbook*. Basel: Beltz Verlag.

Gorczyca, K., Fine, A. H., Spain, C.V., Callaghan, D., Nelson, L., Popejoy, L., Wong, B. & Wong, S. (2006). History, Development, and Theory of Human-Animal Support Services for People with AIDS/HIV and Other Disabling Chronic Conditions. In A. H. Fine (Ed.), *Animal-Assisted Therapy. Theoretical Foundations and Guidelines for Practice* (pp. 303-354). San Diego: Academic Press publications.

Greiffenhagen, S. & Buck-Werner, O. N. (2007). *Tiere als Therapie. Neue Wege in Erziehung und Heilung*. Lettland: Kynos Verlag.

Guttmann, G., Predovic, M. & Zemanek, M. (1983). Einfluss der Heimtierhaltung auf die nonverbale Kommunikation und die soziale Kompetenz bei Kindern. In IEMT (Hrsg.), *Die Mensch-Tier-Beziehung. Dokumentation des Internationalen Symposiums aus Anlass des 80. Geburtstages von Nobelpreisträger Prof. DDr. Konrad Lorenz* (S.62-67). Wien: Eigenverlag

Handlos, U., Kryspin-Exner, I. & Stetina, B. U. (2005). Sozial kompetent durch multiprofessionelle tiergestützte Intervention. *Erziehung und Unterricht, Österreichische pädagogische Zeitschrift*, 155 (3-4). 313-327.

Hayer, T., Scheithauer, H. & Petermann, F. (2005). Bullying: Schüler als Täter – Lehrer als Opfer?! In A. Ittel & M. Von Salisch (Hrsg.), *Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (S. 276-291). Stuttgart: Kohlhammer.

Hayer, T., Scheithauer, H. (2008) Bullying. In H. Scheithauer, T. Hayer & k. Niebank (Hrsg.), *Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention* (S. 37-51). Stuttgart: Kohlhammer.

Hergovich, A., Monshi, B., Semmler, G. & Zieglmayer, V. (2002). The effects of the presence of a dog in the classroom. *Anthrozoös*, 15, 37-50.

Hitsch, C. (2007). *Wiener Soziales Kompetenztraining (WiSK) - Summative Evaluation mit 3 Messzeitpunkten*. Unveröff. Dipl. Arbeit, Universität, Wien.

Hoffmann, C. (2006). *Das Wiener Soziale Kompetenztraining: Eine summative Evaluation*. Unveröff. Dipl. Arbeit, Universität, Wien.

Holzleitner, L. (2006). *Einblicke in die praktische Umsetzung eines sozialen Kompetenztrainings: Das Wiener Soziale Kompetenztraining (WiSK) formativ evaluiert und dokumentiert*. Unveröff. Dipl. Arbeit, Universität, Wien.

ITEM Österreich (2010). *Institut für interdisziplinäre Erforschung der Mensch-Tier-Beziehung*. [Online im Internet]. URL: <http://iemt.at/> [18.04.2010].

IEMT Schweiz (2010). *Institut für interdisziplinäre Erforschung der Mensch-Tier-Beziehung*. [Online im Internet]. URL: <http://www.iemt.ch/> [18.04.2010].

IAHAIO (2009). *International Association of Human-Animal Interaction Organizations. About IAHAIO* [Online im Internet]. URL: <http://www.iahaio.org/> [18.04.2010].

Jonas, K. J., Boos, M. & Brandstätter, V. (2007). Zivilcourage trainieren! In K. J., M. Boos & V. Brandstätter (Hrsg.), *Zivilcourage trainieren!* (S. 9-19). Göttingen: Hogrefe Verlag.

Katcher, A. H. & Beck, A. M. (1983). Sicherheit und Vertrautheit. Physiologische und Verhaltensreaktionen auf die Interaktion mit Haustieren. In IEMT (Hrsg.), *Die Mensch-Tier-Beziehung. Dokumentation des Internationalen Symposiums aus*

Anlass des 80. Geburtstages von Nobelpreisträger Prof. DDr. Konrad Lorenz (S.131-137). Wien: Eigenverlag

Kellert, S. R. (1997). *Kinship to mastery. Biophilia in human evolution and development*. Washington: Island Press.

Kirkpatrick, D. L. (1994) *Evaluating Training Programs: The Four Levels* (2. Ed.).San Francisco: Berrett-Koehler-Publisher.

Kotrschal, K., Bromundt, V. & Föger, B. (2004). *Faktor Hund. Eine sozio-ökonomische Bestandsaufnahme der Hundehaltung in Österreich*. Wien: Czernin Verlag.

Kotrschal, K. & Ortbauer, B. (2003a). Kurzzeiteinflüsse von Hunden auf das Sozialverhalten von Grundschulern. In E. Olbrich & C. Otterstedt (Hrsg.), *Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie* (S. 267-273). Stuttgart: Kosmos Verlag.

Kotrschal, K. & Ortbauer, B. (2003b). Behavioral effects of the presence of a dog in a classroom. *Anthrozoös*, 16 (2), S. 147-159.

Krowatschek, D. (2007). *Kinder brauchen Tiere. Wie Tiere die kindliche Entwicklung fördern*. Düsseldorf: Patmos Verlag.

Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organisation.

Levionson, B. M. (1962). The dog als a "co-therapist". *Mental Hygiene*, 46, 59-65.

Levionson, B. M. (1969). *Pet-Oriented Child Psychotherapy*. Springfield: Publisher.

Levionson, B. M. (1987). Pet and personality development. *Psychological Reports*, 42, 1031-1038.

Mummendey, A., Bornewasser, M., Löscher, G. & Linneweber, V. (1982). Aggressiv sind immer die anderen. Plädoyer für eine sozialpsychologische Perspektive in der Aggressionsforschung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 13, 177-193.

Neureiter, S. (2008). *Das Wiener Soziale Kompetenztraining: Was kann es aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer verändern?* Unveröff. Dipl. Arbeit, Universität, Wien.

Nolting, H.-P. (2007). *Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – wie sie zu vermindern ist. Eine Einführung.* Reinbeck: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

OECD. (2005). *Education at a glance. OECD indicators 2005.* Paris: OECD publishing.

Olbrich, E. (2003a). Biophilie: Die archaischen Wurzeln der Mensch-Tier-Beziehungen. In E. Olbrich & C. Otterstedt (Hrsg.), *Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie* (S. 68-76). Stuttgart: Kosmos Verlag.

Olbrich, E. (2003b). Kommunikation zwischen Mensch und Tier. In E. Olbrich & C. Otterstedt (Hrsg.), *Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie* (S. 84-90). Stuttgart: Kosmos Verlag.

Olweus, D. (1996). *Bullying at school. What we know and what we can do.* Oxford: Blackwell Publishers.

Orpinas, P. & Horne, A. M. (2006). *Bullying Prevention. Creating a positive school climate and developing social competence.* Washington: American Psychological Association.

Oswald, H. (1997). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten und tun können.* Bern: Hans Huber.

Oswald, H. (1999). Steigt die Gewalt unter Jugendlichen? In M. Schäfer & D. Frey (Hrsg.), *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen* (S. 43-51). Göttingen: Hogrefe.

Otten, S. (2002). Psychologische Aggressionstheorien: Der interaktionistische Ansatz und seine Implikation für die Praxis. *Polizei & Wissenschaft*, 1, 3-12.

Otterstedt, C. (2001). *Tiere als therapeutische Begleiter. Gesundheit und Lebensfreude durch Tiere – eine praktische Anleitung.* Stuttgart: Kosmos Verlag.

Otterstedt, C. (2003). Der heilende Prozess in der Interaktion zwischen Mensch und Tier. In E. Olbrich & C. Otterstedt (Hrsg.), *Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie* (S. 58-68). Stuttgart: Kosmos Verlag.

Otterstedt, C. (2007). *Mensch und Tier im Dialog. Kommunikation und artgerechter Umgang mit Haus und Nutztieren. Methoden der tiergestützten Arbeit und Therapie*. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlag.

Pellegrini, A. (1995). A longitudinal study of boys rough-and-tumble play and dominance during early adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 77-93.

Poduschka, W. (1983). Abstammung und Zukunft des Haushundes. In IEMT (Hrsg.): *Die Mensch-Tier-Beziehung. Dokumentation des Internationalen Symposiums aus Anlass des 80. Geburtstages von Nobelpreisträger Prof. DDr. Konrad Lorenz* (S.113-115). Wien: Eigenverlag

Portmann, A. (2008). *Tiergestützte Kinderpsychotherapie* (2. ergänzte Aufl.). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V. & Fogassi, L., (1996). Premotor cortex and the recognition of motor action. *Cognitive Brain Research*, 3, 131-141.

Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences in bullying. *Educational Research*, 44 (3), 299-312.

Röger-Lakenbrink, I. (2006). *Das Therapiehundeteam. Ein praktischer Wegweiser*. Kynos Verlag: Riga.

Rugaas, T. (2001). *Calming Signals. Die Beschwichtigungssignale der Hunde*. Bernau: animal lernen Verlag.

Saint-Exupéry, A. (1956). *Der kleine Prinz*. Düsseldorf: Karl Rauch Verlag.

Samivalli, C. Lagerspetz, K. Björkqvist, K. Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group, *Aggressive Behavior*. 22; 1-15.

Schäfer, M. (2008). Mobbing unter Schülern. In F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie* (S. 521-545). Göttingen: Hogrefe Verlag.

Scheithauer, H. (2003). *Aggressives Verhalten von Jungen und Mädchen*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Scheithauer, H., Hayer, T. & Petermann, F. (2003). *Bulling unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*. Göttingen. Hogrefe Verlag.

Scheithauer, H. & Bull, H. D. (2008). *Fairplayer. Manual. Förderung von sozialen Kompetenzen und Zivilcourage – Prävention von Bullying und Schulgewalt*. Göttingen: vandenhoek & Ruprecht.

Scheithauer, H. & Hayer, T. (2007). Psychologische Aggressionstheorie und ihre Bedeutung für die Prävention aggressiven Verhaltens im Kindes- und Jugendalter. In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, V. Schneider, A. Schulz, T. Steffke, C. Ulrich (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen* (S. 15–37). Göttingen: Hogrefe.

Scheithauer, H. & Hayer, T. (2008). Bullying. In H. Scheithauer, T. Hayer & K. Niebank (Hrsg.), *Problemverhalten und Gewalt um Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention* (S. 37-52). Stuttgart: Kohlhammer.

Schnell, R., Hill, P., Esser, E. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (8. Aufl.). München: Oldenbourg.

Schick, A. & Cierpka, M. (2007). Gewaltprävention in Kindergarten und Grundschule mit Faustlos. In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, V. Schneider, A. Schulz, T. Steffke & C. Ulrich (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen* (S. 38-57). Göttingen: Hogrefe.

Schulz von Thun, F. (2006). *Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. (Sonderausgaben). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Schwarzkopf, A. (2003). Hygiene: Voraussetzungen für Therapie mit Tieren. In E. Olbrich & C. Otterstedt (Hrsg.), *Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie* (S. 106-115). Stuttgart: Kosmos Verlag.

Schwarzkopf, A. & Olbrich, E. (2003). Lernen mit Tieren. In E. Olbrich & C. Otterstedt (Hrsg.), *Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie* (S. 253-267). Stuttgart: Kosmos Verlag.

Serpell, J. A. (1991). Beneficial effects of pet ownership on some aspects of human health and behaviour, *Journal of the Royal Society of Medicine*, 84, 717-720.

Simantke, C. & Stephan, I. (2003) Der Einsatz von Nutztieren im (sonder-) pädagogischen Arbeitsfeld. In E. Olbrich & C. Otterstedt (Hrsg.), *Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie* (S. 292-303). Stuttgart: Kosmos.

Spiel, C. & Strohmeier, D. (2007). *Generalstrategie zur Gewaltprävention an österreichischen Schulen und Kindergärten*. Wien: University of Vienna.

Spiel, C & Strohmeier, D. (2008). Forschungsmethoden und Evaluation. Unveröff. Manuskript.

Strohmeier, D. (2007a). Gewalt- und Bullyingprävention an Schulen: Was Lehrkräfte darüber wissen sollten und was sie tun können. *Erziehung und Unterricht*, 157 (9-10), 783-787.

Strohmeier, D. (2007b). Soziale Beziehungen in multikulturellen Schulklassen: Wo liegen die Chancen, wo die Risiken? *Erziehung und Unterricht*, 157 (9-10), 796-809.

Strohmeier, D., Atria, M. (in Druck). *WiSK Programm: Förderung sozialer und interkultureller Kompetenz in der Schule. Ein Schulentwicklungsprojekt für die Sekundarstufe I*. Manual.

Strohmeier, D., Atria, M. & Spiel, C. (2008). WiSK: Ein ganzheitliches Schulprogramm zur Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen* (S. 214-230). Stuttgart: Kohlhammer.

Strohmeier, D. & Spiel, C. (2009). Gewalt in der Schule: Vorkommen, Prävention, Intervention. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 269-286). Graz: Leykam.

Tanner-Frick, R. A. (2007). Tiergestützte Therapie im Aufwind. *Weissbuch, IEMT Schweiz, Institut für interdisziplinäre Erforschung der Mensch-Tier-Beziehung* 3, 1-4.

Tiere als Therapie (2007). *Tiere als Therapie* [Online im Internet]. <http://www.tierealstherapie.org/> [18.04.2010].

Tissen, I. (2005). *Organisation und Evaluation des Projektes „Soziales Lernen mit Hunden“*. Unveröff. Dipl. Arbeit, Universität, Wien.

Tissen, I., Hergovich, A. & Spiel, C. (2007). School-based social training with and without dogs: Evaluation of their effectiveness. *Anthrozoös*, 20 (4), 365-373.

Triebenbacher, S. (1998). The Relationship between Attachment to Companion Animals and Self-Esteem. In C. C. Wilson & Turner, D. (Ed.), *Companion animals in human health* (pp. 135-147). Thousand Oaks: Sage Publications.

Traunwieser, M. (2005). *Dokumentation und formative Evaluation des WiSK (Wiener Soziales Kompetenztraining)*. Unveröff. Dipl. Arbeit, Universität, Wien.

Turner D. C. (2003). Von der Bedeutung des Kontakts mit Tieren für die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung von Kindern. *Weissbuch, IEMT Schweiz, Institut für interdisziplinäre Erforschung der Mensch-Tier-Beziehung*, 1, 1-4.

Vanek-Gullner, A. (2003). Tiergestützte Heilpädagogik - ein individualpsychologischer Beitrag zur Verbesserung der Lebensqualität verhaltensauffälliger Kinder. In E. Olbrich & C. Otterstedt (Hrsg.), *Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie* (S. 273-280). Stuttgart: Kosmos Verlag.

Vanek Gullner, A. (2007). *Lehrer auf vier Pfoten. Theorie und Praxis der hundegestützten Pädagogik*. Wien: öbvhpt Verlag.

Vernooij, M. A. & Schneider, S. (2008). *Handbuch der Tiergestützten Intervention. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag.

Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. (2007). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. (11. Aufl.).Bern: Huber Verlag.

Weber, A. & Schwarzkopf, A. (2003). Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Heimtierhaltung - Chancen und Risiken für die Gesundheit, *Robert Koch-Institut*, 19, 1-23.

Werner, N. E. & Hill, L. G. (2005). Motivationale Untermauerung relationaler und körperlicher Aggression im Jugendalter. In In A. Ittel & M. von Salisch (Hrsg.), *Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (S. 45-63). Stuttgart: Kohlhammer.

WiSK Team (2009a). *WiSK Förderung von sozialer und interkultureller Kompetenz in der Schule*. [Online im Internet]. URL: <http://www.univie.ac.at/wisk.psychologie/index.html> [18.04.2010].

WiSK Team (2009b). *WiSK Evaluation. Codebook. Final Version 1. Main dataset. Pilote Study t1*. Unveröff. Manuskript.

WiSK Team (2009c). *WiSK Klassenprojekt-Fragebogen. Wie war das WiSK Projekt in deiner Klasse?* Unveröff. Manuskript.

ANHANG

(1) WEITERE ERGEBNISSE DES HUNDEGESTÜTZTEN WISK KLASSENPROJEKTS „WEIßE PFOTE & Co“

Tabelle 79: Ergebnisse des Wilcoxon-Tests zum Item „Was würdest du gerne mit einem Hund tun?“

	Z-Wert	Signifikanz		Z- Wert	Signifikanz
Tricks lernen	-2.236	0.025*	Spielen	-1.414	0.157
Füttern	0.000	1.000	Spazieren gehen	-1.414	0.157
Geheimnisse anvertrauen	-1.414	0.157	Streicheln	-1.414	0.157
Reden und der Hund hört zu	-2,.21	0.034*			

*signifikant $p < 0,05$, ** höchst signifikant $p < 0,001$

Tabelle 80: Chi² nach Pearson zur Feststellung von Geschlechtsunterschieden bei der Frage „Was würdest du gerne mit einem Hund tun?“

		Chi ² -Wert	df	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Eta ²
Tricks lernen	t1	5.934	1	0.031*	0.545
Füttern	t1	0.495	1	0.587	0.157
	t2	0.495	1	0.587	0.157
Geheimnisse anvertrauen	t1	1.266	1	0.354	0.252
	t2	0.220	1	1.000	0.105
Reden und der Hund hört zu	t1	0.848	1	0.613	0.206
	t2	0.037	1	1.000	0.043
Spielen	t1	0.073	1	1.000	0.610
	t2	1.556	1	0.521	0.279
Spazieren gehen	t1	0.848	1	0.613	0.206
	t2	3.516	1	0.101	0.419
Streicheln	t1	1.832	1	0.290	0.303
	t2	1.556	1	0.521	0.279

*signifikant $p < 0,05$; ** höchst signifikant $p < 0,001$; df = Freiheitsgrade; Eta² = Effektgröße

Tabelle 81: Ergebnisse des Wilcoxon-Tests zur Frage „Wenn du einen Hund hättest, wie würdest du diesem etwas beibringen (Tricks)?“

	Z-Wert	Signifikanz
Streicheln	0.000	1.000
Lob	-2.000	0.046*
Leckerli	1.000	0.317
Schlagen	0.000	1.000
Sonstiges	-0.816	0.414

*signifikant $p < 0,05$, ** höchst signifikant $p < 0,001$

Tabelle 82: χ^2 nach Pearson zur Feststellung von Geschlechtsunterschieden bei der Frage „Wenn du einen Hund hättest, wie würdest du diesem etwas beibringen?“

		Wert	df	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Eta ²
Streicheln	t1	0.073	1	1.000	0.061
	t2	0.659	1	0.613	0.182
Lob	t1	0.073	1	1.000	0.061
	t2	1.955	1	0.350	0.313
Leckerli	t1	0.073	1	1.000	0.061
	t2	0.196	1	1.000	0.099
Sonstiges	t1	4.127	1	0.111	0.384
	t2	0.567	1	1.000	0.168

*signifikant $p < 0,05$; ** höchst signifikant $p < 0,001$; df = Freiheitsgrade; Eta² = Effektgröße

Tabelle 83: Antworten der Schülerinnen und Schüler zu Frage „Welche Handlungsalternativen kennst du jetzt?“

Welche Handlungsalternativen kennst du jetzt?	
01	„Das wir die beiden auseinander tun.“
02	„nicht ausschliesen, nicht meinen Mitschülern ausgrenzen und nicht aggresion verwenden“
03	„wie man mit dem Hund umgeht“ „wann Hunde grenzen haben“
04	„Fragen wiso sie das Machen.“ „Mit den jenigen Reden.“ „Hinschauen und Handeln“
05	„Nicht gleich schimpfen“
06	„Mit dem Opfer Reden“
07	„ignorieren“ „bitten mich in ruhe zulosen“ „oder hilfe holen“
08	„Das mann nich gleich herschlagt und zuerst Reden. Und den Opfer Helfen.“
09	„daruber reden, einen Lehrer sagen aber nich gleich hinschlagen“
10	„Mit einem Jungen normal diskutieren und nicht gleich zuhauen.“
11	„nicht gleich hinschlagen sondern Reden. Die Eltern oder andere Erwachsene fragen.“
12	„Nich gleich hin schlagen sondern Reden.“
13	„wir können immer zuerst reden und andere Wege suchen + glicht nicht schlagen“
14	„Zusammenarbeiten, weggehen, reden, hilfe holen“
15	„das ich dem Täter biete aufzuhören, und mit Erwachsene über Probleme rede“
16	„wenn man geschlagen wird nicht zurückschlagen sondern weggehen. wenn man beschimpft wird nicht zurückschimpfen sondern ignorieren. wenn man ausgegrenzt wird sich nich untergrigen lassen.“
17	„Mit dem Jenigen reden und fragen was los ist“
18	„einen Erwachsenen holen wenn du hilfe brauchst“ „es einem Erwachsenen erzählen wass passirt ist“ „einfach weg gehen wen es dir schwer fällt etwas zu sagen“
19	„Man sollte den Täter oder der Täterin aus den Weg gehen. Und es einem erwachsenen erzählen.“
20	„Das man jemanden verteidigen kann.“

Tabelle 84: Antworten der Schülerinnen und Schüler zur Frage „Woran glaubst du, liegt es, dass dir die Umsetzung von positiven Handlungsalternativen gelingt bzw. nicht gelingt?“

Woran glaubst du, liegt es, dass dir die Umsetzung von positiven Handlungsalternativen gelingt bzw. nicht gelingt? Die Umsetzung der Handlungsalternativen...		
	...gelingt, weil..	...gelingt nicht, weil...
01	... „die Lehrerinnen alles zeigen.“	
02	-	
03	... „es einfach besser Funktioniert. Und es geht ja nur mit einander und nicht gegeneinander.“	
04	... „nicht jeder Mensch gleich ist.“	
05	... „ich das im Projekt gelernt habe“	
06	... „wir immer über das Problem Reden“	
07	... „ich mir immer sage das es diese person nicht wert ist um mich aufzuregen.“	
08	...„dan der ander auch angst hat zumbeispiel ich häte angst wenn wer sagt ich hole wen anderen.“	
09	-	-
10	... „wir es jetzt besser verstehen und selber jetzt machen und das wegen der Frau Bauer K. und Jestyeny.“	
11	... „ich gelehrt habe nicht gleich hinzuschlagen“	
12	... „ich es beim projekt gelernt habe“	
13	-	... „viele schlimme Schülern gibt. Die hören gar nicht zu.“
14	... „dan kannst du nicht die anderen Menschen loben“	
15	... „ich daran glaube, ich werde es auch umsetzen“	
16	-	... „es nicht auf einen Tag auf den anderen geht, dass braucht Jahre bis das alle verstanden haben. Einer allein kann nicht viel bewierken.“
17	... „ich keinen streit mag.“	
18	-	
19	... „uns Fr. Bauer uns so gelernt hat“	
20	... „wir es so oft im Projekt gemacht haben“	

Tabelle 85: Antworten der Schülerinnen und Schüler zur Frage „Was machst du jetzt bei Streitereien anders?“

Was machst du jetzt bei Streitereien anders?	
01	-
02	„Ich kämpfe nicht, ich verwende keine schimpfwörter und raufe auch mit meinem Mitschülern nicht.“
03	„Ich gehe gleich nicht Los sondern ich leide aber auch nicht sill ich mache mir keine Vorfürfe“
04	„Ich gehe nicht einfach weg.“
05	-
06	„Wenn mich jemand haut dann gehe ich zu einem Lehrer/Lehrerin.“
07	„ich were mich nicht mehr max wegstosen“
08	„Wenn wer einen anderen haut dann helfe ich den anderen. Und hole hilfe.“
09	„Es Lehrer sagen“
10	„Ich helfe jemanden wenn es ihm schlecht geht und Ich probiere Leuten es auch zu sagen.“
11	„das ich nicht gleich hinschlage sonder mit ihnen oder ihr rede.“
12	„Ich rede stad Schlagen.“
13	„ich schreie und wollte nicht gleich schlagen sondern suche eine Weg!“
14	-
15	„Ich versetze mich in die Lage des Anderen.“
16	„nichts“
17	„Weil ich nich zu den hin gehe“
18	„Weil ich das alles ignoriere.“
19	„Vielleicht mach ich was anders. Es ist besser als for dem Projekt.“
20	„Ich bin nicht mehr so aggressiv wie früher. Durch das Projekt kann ich mich besser kontrollieren.“

Tabelle 86: Antworten der Schülerinnen und Schüler zur Frage „Einhalten von Klassenregeln“

Ich kann mich durch das Projekt besser/gleich gut/schlechter an Klassenregeln halten? Warum... Antwort: ..besser...	
01	„Weil sie uns gezeigt wie man mit Hunden ausgeht.“
02	„Ich habe gelernt das ich mit meinem Mitschüler nicht streite.“
03	„Ja, weil wir die ganzen Übungen bzw. die Zetteln gemacht hatten.“
04	„Weil sie uns gezeigt haben das es nicht so schwierig ist.“
05	„Weil das Klassenprojekt gezeigt hat.“
06	-
07	„Weil ich jetzt weiß das es sich nicht bringt gleich hinzu schlagen oder sonstiges den es gibt danach nur folgen.“
08	„Weil wir einen Vertrag gemacht haben.“
09	„Wegen der Zusammenarbeit“
10	„Weil mir das alles die Augen geöffnet hat“ „es gelingt mir besser mit Leuten umzugehen weil ich jeden so behandle wie ich will das man mich auch behandelt und das wegen Katrin und Jesty.“
11	„Weil ich gelernt habe das Regeln sehr wichtig sind.“
12	„Weil das Klassenprojekt mir das gezeigt hat.“
13	„Weil Frau Bauer [Klassenlehrerin] sagt: wir sollen immer Brav sein. Und kann mich jetzt noch besser benehmen!“
14	-
15	„Weil ich den Vertrag unterschrieben habe.“
16	„Ich habe mich schon immer gut an Regeln halten können, aber nur wenn sie sinn machen.“
17	-
18	„Wir haben den Klassen Vertrag unterschrieben“
19	-
20	„Weil sie gezeigt haben was man alles für die anderen tun kann.“

Tabelle 87: Antworten der Schülerinnen und Schüler beim Reflexionsbogen – „Was hast du bisher im Projekt gelernt?“

Was habe ich bisher im hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ gelernt?	
01	„Wir haben gelernt das gewalt ist keine Lösung. Das man nicht spotten soll.“
02	„Das wir nicht Gewaltig werden sollen. Das Gewalt keine Lösung ist.“
03	„Das gewalt keine Lösung ist!“ „Das man nicht spotten darf.“ „Die Hunde sprache.“ „Vieles über Hunde!“ „???“
04	„Das Gewalt keine Lösung ist.“
05	„Ich habe gelernt das man erlich sein muss und ich habe gelernt das gewalt keine Lösung soll“
06	„Wie man mit menschen umgeht. Wie man mit den hunter reden. den Hung befehle geben.“
07	„Ich habe gelernt Das gewalt keine richtige Lösung ist“ „Ich habe gelernt Das man auch anderen Leuten Helfen sollte“ „Ich habe gelertn Das man manchmal einsechen mus ohne sich zu weren den sonst könnte das weitere folgen haben.“
08	„Das mann nimand am nerv get und wenn der ander das nicht will auch nicht angreifen Niemand Schlagen und nich schimpfen“
09	„Ich habe gelrnt das Gewalt keine Lösung ist. Und mit meine Mitschüler R arbeiten.“
10	„Ich habe gelernt mit meinen Schülern besser umzugehen. Mehr Respect gegenüber den Erwachsenen. Die Gewalt zu vermeiden. Oder Probleme leichter zu lösen nicht immer Handgeifflich zu werden. Alles mit normalen Wörtern auszudrücken.“
11	„Das Gewalt keine Lösung ist. Das es wichtig ist jemanden zu unterstützen.“
12	„Wie sich diese Person füllt.“ „Was detest du mach wen du die Person bist“
13	„Nicht gleich schimpfen und schlagen sondern zuerst reden.
14	„Wir haben gelernt wie wir benehmen.“ „Wie 3 Personen eine ausgeschliesen hat.“
15	„Das man Gewalt nicht verwenden soll“
16	„Das man andere nicht ausschlies, nicht verurteilen, keine Aggressionen haben soll, zusammenarbeit, gegenseitig respektieren,“
17	„Wenn mann wem nicht ganz alleine dan ist es gut wen mann ihm ihn fragt ob er zu mir kommen will oder wenn man nicht wen jeman raufft ihm auf zuhalten und wie mann mit menschen oder Tieren umgehen. nicht raufen, schimpfen, stoßen. Ich habe gelernt das gewalt keine Lösung ist. Das mann broblme auch mit worten regeln kann.“
18	„Wie es den Personen auf den Bildern geht“ „zusammen zu halten“
19	„Vieles. Das wir ander respektieren. Das gewalt keine lösund is“
20	„Das man nicht gleich zurückhaut wenn jemand dich haut, und dann fragen was er (sie) damit soll.“

Tabelle 88: Antworten der Schülerinnen und Schüler beim Reflexionsbogen – „Was war das wichtigste Thema?“

Was war das wichtigste Thema für mich? Gib bitte ein konkretes Beispiel an.	
01	„Wie wir mit Hund umgehen sollen.“
02	„Das kein Kind ausgeschlossen wird und das Klassenvertrag“
03	„Wie wir mit Hunde umgehen können! Das war das wichtigste“
04	„Der Regelvertrag“
05	„Wie wir mit dem Hund gespielt haben.“
06	„Wieman mit den Hund umgeht.“
07	„Das wichtigste Thema für mich war das Thema wo wir gelernt haben wie wir uns verhalten sollen wen jemand ein streit provozieren möchte.“
08	„In wirklichkeit hate alles einen sin und es war nicht ein blödsinn“
09	„Der Klassenvertrag“
10	„Als wir die Plakatte gemacht hatten und bunt geschrieben hatten.“
11	„Das jedes Lebewesen auf der Erde wichtig für uns ist.“
12	„Am Basketballplatz“ „Am Fußballplatz“ „im Hallenbad“ „in der Klasse“
13	„Mit Hunde spielen und umgehen was man mit ihnen machen können.“
14	„Für mich war der wichtigste das wir zusammengearbeitet haben.“
15	„Das mit dem Klassenvertrag“ „Das sich jeder verpflichtet hat.“
16	„Ausschliesung: Hallenbad, Basketball, Fußballplatz“
17	„Das mann in der Klasse zusamen hält wenn einer in der Klasse schwierigkeiten hat helfen oder wenn wir Klasse zusammenräumen das alle helfen.“
18	„Klassenvertrag“ „Unserer Vertrag das wir uns“
19	„Unser Klassenvertrag“
20	„Am besten das man nicht zurückhaut.“

Tabelle 89: Antworten der Schülerinnen und Schüler beim Reflexionsbogen – „Warum?“

Warum war das so wichtig?	
01	„Ich wusste nicht wie man den behandelt.“
0	„Weil man ein Person nie ausschliesen darf und die regeln wichtigste sachen für uns sind. Man muss sich an den regeln halten muss.“
03	„Weil ich nicht gewusst hab wie Hunde reagieren wie die Sprache die Zeichen was Hunde machen“
04	„Weil jeder Unterschrift gegeben hatt“
05	„Es war wichtig für eine Gemeinschaft zu gründen.“
06	„Weil tere können auch gefulle haben.“
07	„für mich war es wichtig weil ich oft in sochlen situationen drinen stecke.“ „Weil man sich dadurch Körperferletzungen und weiteren Erger ersparen kann.“
08	„Das mann nich gewaltedig ist.“
09	„Weil es sehr wichtig für unsere Klasse ist.“
10	„Weil jeder seinen Beitrag dazu leisten konnte.“
11	-
12	„einfach so“
13	„Weil ich von Hunden Angst hatte.“
14	„Es war so wichtig das wir nicht einem Mädchen auslachen nicht ausschliesen.“
15	„Wegen der Klassengemeinschaft“
16	„Für die Gemeinschaft.“
17	„Um eine gemeinschaft zu machen. Das wir etwas gemeinsames tuhen. Das wir lehren etwas oder wemand helfen.“
18	„das wir uns gegenseitig respektieren“
19	„Das wir uns gegenseitig respektieren“
20	„Weil es wichtig ist.“

Tabelle 90: Antworten der Schülerinnen und Schüler beim Reflexionsbogen – „Was hat mir nicht so gut gefallen?“

Was hat mir nicht so gut gefallen? Und warum?	
01	„mir hat alles gefallen.“
02	-
03	„Wir haben immer über das gleiche Thema geredet usw.“
04	„NIX“
05	„Die anderen haben laut gelacht.“
06	„(Mir hat alles gefallen.) ???“
07	„Es hat mir nicht so gut gefallen das die anderen immer so laut waren, und das manche ausdem ganzen nichts gelernt haben.“
08	„Am Anfang es war eigentlich immer gleich aber jetzt gefäld es mir.“
09	„nichts“
10	„Mir hat fast alles gefallen auser bis auf kleine Missverständnisse die wir aber schnell gelöst haben.“
11	-
12	„gibt es nicht.“
13	„Mir ist alles gut gefallen. Ich habe immer was neues gelernt.“
14	„Wir haben alles gleich gemacht und immer was 3 Persoen einen ausgeschliessen hat.“
15	„Das mit den vielen Blättern.“
16	„Die arbeitsblättser
17	-
18	„Das mit den Beispielen hat mir nicht gefallen weil das alles gleich war“
19	„Das mit den Blättern hat mir überhaupt nicht gefallen weil es immer die selben waren.“
20	„Nichts“

Tabelle 91: Angaben der Schülerinnen und Schüler zu Veränderungen in der Klasse durch die Anwesenheit der Therapiehündin

Was hat sich für dich, wenn die Hündin „Jesteny“ in der Klasse war, verändert?	
01	„Das es in der Klasse fast keine Streitereien vorkommen.“
02	„Ich habe gelernt wie ich mich ohne Gewalt befreunden muss.“
03	„alles“
04	„Das alle gewartet haben das wir die Tricks machen.“
05	„alles“
06	„Die Klassen gemeinschaft“
07	„sie hat gezeigt das ein Hund kein einfaches tier ist, sonder auch ein Freund“ „sie hat uns alle begeistert fon ihr und durch die gleiche Meinung kamen wir uns näher“
08	„Alle hatten nurmer den Hund im Kopf.“
09	„Das alle zusammenarbeiten und wir haben sie immer gefüttert.“
10	„Die Klassengemeinschaft weil wirklich jeder was dazu beitragen konnte und das soll in Zukunft auch so bleiben.“
11	„Es wurde leiser und ich liebe jetzt Hunde mehr als früher.“
12	„alles“
13	„ich habe noch kein Angst vor Hunden. Und wollte ein Hund haben aba Hausmeister erlaubt nicht die Hund im Graten bleiben kann. Und zu Hause darf ich nicht.“
14	„Jetzt habe ich nicht bei manche Hunde Angst. Ich kann jetzt bischen greifen. Ich kann jetzt füttern aber mit zange“
15	„wir haben gelernt das man Hunde respektiert, durch sie haben wir gelernt zusammen zu arbeiten. Das war schon toll für mich.“
16	„wir gehen besser miteinander um. es gibt keine aussenseiter mehr. es gibt weniger schlegerreien.“
17	„Immer wenn der Hund da wahr haben die anderen Kinder nicht gestritten“
18	„Das man besser umgehen kann mit seinen gefühlen. Dass man nicht streiten soll und Hunde loben soll dan verstehen sie uns.“
19	„Vieles es war fast immer leise aber auch meistens laut“
20	„Ich mag die Jesteny sehr. Immer wenn wir neue Tricks gelernt haben, habe ich mich sehr gefreut.“

Tabelle 92: Antworten der Schülerinnen und Schüler zur Frage „Klassenprojekt - mit oder ohne Hund“

Wenn du dich entscheiden könntest, würdest du lieber an einem Projekt mit oder ohne Hund teilnehmen?	
Mit Hund, weil...	
01	... „sie mich versteht.“
02	... „ich mich besser und ungewaltig fühle“
03	... „es macht mir Spaß.“
04	... „es besser ist“
05	... „weil Hunde so süß sind“
06	... „e s spaßmacht“
07	... „es lustig ist und spasmacht“
08	... „mir dass mer gefällt.“
09	... „es besser ist und nich so langweilig“
10	... „das viel besser ist“
11	... „es sehr gut mit ihr funktioniert“
12	... „Hunde suß sind“
13	... „die sehr Lieb sind.“
14	... „wir sprechen so wichtige sachen.“
15	... „sie ähnlich wie Menschen sind.“
16	... „es mehr spaß macht.“
17	... „es sehr fiel spas macht“
19	... „es mehr bewertet“
20	... „es sehr Spaß macht“
Ohne Hund, weil...	
18	... „ich Hunde nicht mag“

Tabelle 93: Antworten der Schülerinnen und Schüler zur Frage „Was kann ein Hund bei einem Gewaltpräventionsprojekt tun?“

Was kann ein Hund bei einem Gewaltpräventionsprojekt tun? Warum sollte deiner Meinung nach ein Hund bei solch einem Projekt teilnehmen oder nicht teilnehmen?	
01	„Weil ich Hunde mag und sie verstehen, was ich alles sage.“
02	-
03	„?“
04	„Weil dadurch besser aufgepasst werden kann und es mehr Spaß macht.“
05	„ein fach so“
06	„Der Hund sollte teilnehmen“
07	„Ein hund macht das ganze spannender und lustiger. dadurch passen die schüler besser auf.“
08	„Die ablenkung und die spiele dich dricks das hat schon gebast das ein Hund dabei war“
09	„Damit man mehr vertrauen hat zu den Hund“
10	„Weil sie zeigen können das nicht alles um gewalt handelt.“
11	„weil der Hund gezeigt hat das man sich besser verhält“
12	„einfach so“
13	„Hunde vertrauen Menschen sehr die müssen teilnehmen!“
14	„Ich will das sie teilnehmen vielleicht können wir auch sehr wichtige Sachen auch lernen danach kann ich die Hunde mögen.“
15	„er zeigt uns das es mit viel liebe auch geht, sogar viel besser,...“
16	„Man lernt das jedes Leben wichtig ist.“
17	„Weil sich die Streitereien ferbessernkönnen“
18	-
19	„Es bewirkt mehr und wir sind viel Braver“
20	„Er sollte Bellen. Er sollte mitmachen“

Tabelle 94: Antworten der Schülerinnen und Schüler zur Frage „ Was kannst du von einem Hund im Umgang mit Konflikten lernen?“

Was kannst du von einem Hund im Umgang mit Konflikten lernen, was du von einem Menschen nicht lernen kannst?	
01	„Ich kann mit dem Hund die hundesprache lernen.“
02	-
03	„Es hilft mir besser!“
04	„Tricks“
05	„Mit einem Hund gut um zu gehen.“
06	„Tricks, “
07	„das man sich nicht jeden sofort anfertraut.“
08	-
09	„viele“
10	„Hunde reden nicht dafür versteht man sich mit ihnen seelisch besser.“
11	„das Hunde ruhig bleiben nicht gleich losgehen“
12	„Tricks“
13	„vertrauen und nicht schlagen o. schreien.“
14	„viele Tricks, “
15	„wenn er nicht will kann man warten mit lieb, lob und belohnung geht es viel besser.“
16	„Dass mann immer jemanden hat der dir zuhört wenn es dir schlecht geht.“
17	„fertraun, geheimnise“
18	„Hunde können besser ausdrücken“
19	-
20	„Tricks, spazieren gehen“

**(2) GENEHMIGUNG DES KLASSENPROJEKTS DURCH DEN
LANDESSCHULRAT**

Landesschulrat für Niederösterreich 
Rennbahnstraße 29
3109 St. Pölten

Frau
Kathrin Bauer
Per E-Mail: kathrinb@gmx.at

Sachbearbeiterin:
Mag. Christina Unterberger
t: +43 2742 280 5370
f: +43 2742 280 1111
e: christina.unterberger@lsr-noe.gv.at
Beilage(n): 0

Präs.-420/382-2008

Datum: 28.01.2009

Betrifft:

Genehmigung der Durchführung einer wissenschaftlichen Untersuchung

Der Landesschulrat für Niederösterreich genehmigt die Durchführung der vorgelegten wissenschaftlichen Untersuchung zum Thema „Hundegestütztes WiSK Klassenprojekt – Welchen Effekt hat der Hund?“ durch Frau Kathrin Bauer.

Die Untersuchung darf in dem vorliegenden Umfang antragsgemäß an der HS [REDACTED] durchgeföhrt werden.

Auf die Einhaltung der Datenschutzbestimmungen darf hingewiesen werden, außerdem ist vor Beginn der Erhebungen das Einverständnis der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten einzuholen. Weiters sind die SchülerInnen auf die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme an diesem Projekt hinzuweisen. Es ist darauf Bedacht zu nehmen, dass dieses Projekt im Rahmen der Unterrichtsstunde „Soziales Lernen“ stattfindet.

Für den Amtsföhrenden Präsidenten
Dr. Freudensprung
Wirkl. Hofrat

(3) ELTERNINFORMATION ZUR DURCHFÜHRUNG DES HUNDEGESTÜTZTEN WiSK KLASSENPROJEKTS „WEIßE PFOTE & Co“ UND EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

Liebe Eltern und Erziehungsberechtigte!

Damit sich alle Schülerinnen und Schüler in der Schule sicher fühlen können, wurde die Initiative „**Gemeinsam gegen Gewalt**“ vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur ins Leben gerufen.

Ziel dieser Initiative ist es, soziale Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern zu fördern. Dies kann nur dann gelingen, wenn Eltern und Erziehungsberechtigte, Lehrerinnen und Lehrer, sowie Schülerinnen und Schüler gemeinsam auf ein Ziel hinarbeiten:

Gewalt und Aggression hat in der Schule keinen Platz.

Mehr Informationen zu dieser Initiative finden Sie auf: www.gemeinsam-gegen-gewalt.at.

In diesem Schuljahr nimmt die Schule Ihres Kindes von Februar bis Juni am **hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“** teil. Das **WiSK Programm** wurde an der Universität Wien entwickelt und unterstützt die Schule dabei, gewaltpräventiv zu handeln und soziale Kompetenzen zu fördern. Durch den **Einsatz einer ausgebildeten Therapiehündin**, die ein wichtiger Bestandteil des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ ist, sollen soziale Kompetenzen noch zusätzlich gefördert werden. Mehr Informationen zum WiSK Programm finden Sie auf: www.univie.ac.at/wisk.psychologie/.

Um die Wirksamkeit des H-WiSK Programms zu überprüfen, werden alle Schülerinnen und Schüler um ihre Einschätzung gebeten. Auch Ihr Sohn / Ihre Tochter wird eingeladen, seine / ihre Meinung in Form einer **schriftlichen Befragung** abzugeben. Diese schriftliche Befragung findet zweimal, nämlich zu Beginn und am Ende dieses Schuljahres, statt.

Die Teilnahme an der schriftlichen Befragung ist freiwillig, sie unterliegt strengsten Datenschutzbestimmungen und sie wurde von der zuständigen Schulbehörde genehmigt. Die schriftliche Befragung wird von Mitarbeiterinnen der Universität Wien während einer regulären Unterrichtsstunde durchgeführt.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie Ihrem Sohn / Ihrer Tochter die Teilnahme an der schriftlichen Befragung erlauben. Bitte teilen Sie mir mit dem Abschnitt auf der nächsten Seite mit, ob Sie die Teilnahme Ihres Sohnes / Ihrer Tochter erlauben oder nicht.

Bei Fragen zum hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ oder zur schriftlichen Befragung können Sie sich per Email an mich wenden: KathrinB@gmx.at.

Mit freundlichen Grüßen

Kathrin Bauer

-----✂-----

Ich erlaube, dass meine Tochter/mein Sohn
_____ am hundegestützten WiSK
Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ und der schriftlichen Befragung teilnimmt.

ja nein

Meine Tochter / mein Sohn hat eine Allergie (Hundehaare): ja nein

Ort, Datum: _____ Unterschrift: _____

(4) EVALUATIONSFRAGEBOGEN „WEIßE PFOTE & Co“ – PRE-TESTUNG

Anonymer Fragebogen

Liebe Schülerin! Lieber Schüler!

Wir möchten gern herausfinden, was Schülerinnen und Schüler, wie du, über verschiedene Dinge denken.

Deswegen bitten wir dich, die folgenden Fragen zu beantworten.

Du kannst dabei nichts falsch machen, wichtig ist deine Meinung!

Bitte beantworte die Fragen ganz ehrlich und genau so, wie du sie für richtig hältst!

Bitte lass keine Frage aus!

Dieser Fragebogen ist anonym. Niemand wird erfahren, was du geantwortet hast!



Code:

Bundesland	Schule	Klasse	Persönliche Nummer							



Allgemeine Fragen zum Hund

Hast du ein Haustier/Haustiere?

- ja Wenn ja, welche(s)? _____
Wie lange hast du diese(s) Haustiere/Haustier schon?

- nein

Magst du Hunde?

- ja Warum? _____
- nein Warum? _____

Hattest du Kontakt zu einem Hund/zu Hunden anderer Leute?

- nie
- einmal im Monat
- einmal in der Woche
- täglich



War schon einmal ein Hund in deiner Klasse?

- noch nie
- einmal im Monat
- einmal in der Woche
- öfter

Was würdest du mit einem Hund gerne tun? Bitte kreuze alle Antworten, die für dich passen, an.

- Streicheln
- Spazieren gehen
- Spielen
- Reden und der Hund hört zu
- Geheimnisse anvertrauen
- Füttern
- Tricks lernen



Wenn du einen Hund hättest, wie würdest du diesem etwas beibringen (Tricks)? Bitte kreuze alle Antworten, die für dich passen, an.

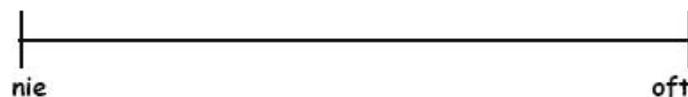
- Streicheln
- Loben („fein“, „brav“, „toll“)
- Leckerli geben (Hundekekse, Wurst, Käse,...)
- Schlagen
- Sonstiges _____



Meine Klasse

Bitte denke bei den nächsten Fragen immer an die letzten zwei Monate in der Schule:

Bitte zeichne auf diesem Streifen mit einem Kreuz ein, wie oft in deiner Klasse aggressive Handlungen vorgekommen sind (schlagen, schimpfen, jemanden ausschließen,...)?



Es gibt in meiner Klasse

- keine AußenseiterInnen.
- wenige AußenseiterInnen.
- viele AußenseiterInnen.

Die Klasse versteht sich mit den Lehrerinnen und Lehrern

- schlecht.
- gut.
- sehr gut.

Die Klassengemeinschaft ist

- schlecht.
- gut.
- sehr gut.

Bitte zeichne auf dem Streifen mit einem Kreuz ein, wie du dich in der Klasse fühlst?

gar nicht wohl |-----| sehr wohl



VIELEN DANK FÜR DEINE MITARBEIT!!!

(5) REFLEXIONSBOGEN

9a „Rückschau“



Übungsblatt von
Name: _____

Was habe ich gelernt?

🐾 Was habe ich bisher im H-WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ gelernt?

🐾 Was war das wichtigste Thema für mich? Gib bitte ein konkretes Beispiel an.

🐾 Warum war das so wichtig?

🐾 Was hat mir nicht so gut gefallen? Und warum?

(6) EVALUATIONSFRAGEBOGEN „WEIßE PFOTE & Co“ – POST-TESTUNG

Anonymer Fragebogen

Liebe Schülerin! Lieber Schüler!

Wir möchten gern herausfinden, was Kinder, wie du, über verschiedene Dinge denken. Besonders gerne würden wir wissen, wie dir das hundegestützte WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ gefallen hat.

Deswegen bitten wir dich, die folgenden Fragen zu beantworten.

Du kannst dabei nichts falsch machen, wichtig ist deine Meinung!

Bitte beantworte die Fragen ganz ehrlich und genau so, wie du sie für richtig hältst!

Bitte lass keine Frage aus!

Dieser Fragebogen ist anonym. Niemand wird erfahren, was du geantwortet hast!

Code:



Bundesland	Schule	Klasse	Persönliche Nummer



Allgemeine Fragen zum Hund

Magst du Hunde?

- ja Warum? _____
 nein Warum? _____

Was würdest du mit einem Hund gerne tun? Bitte kreuze alle Antworten an, die für dich passen.

- Streicheln
 Spazieren gehen
 Spielen
 Reden und der Hund hört zu
 Geheimnisse anvertrauen
 Füttern
 Tricks lernen

Wenn du einen Hund hättest, wie würdest du diesem etwas beibringen (Tricks)? Bitte kreuze alle Antworten an, die für dich passen.

- Streicheln
 Loben („fein“, „brav“, „toll“)
 Leckerli geben (Hundekekse, Wurst, Käse,...)
 Schlagen
 Sonstiges _____



Zum H-WiSK Klassenprojekt
„Weiße Pfote & Co“

Was hat dir am H-WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ am besten gefallen?

erstens: _____

zweitens: _____

außerdem: _____

Was hat dir am H-WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ gar nicht gefallen?

erstens: _____

zweitens: _____

außerdem: _____

Wie gut hat dir das H-WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ insgesamt gefallen?

- sehr gut (1)
- gut (2)
- befriedigend (3)
- genügend (4)
- nicht genügend (5)

...und das ist so wegen

Jesteny 

Kathrin und Jesteny  

Kathrin 

anderen Gründen _____

Was hat dir das H-WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ gebracht?

Mein Wissen im Umgang mit Konflikten

- hat sich verbessert.
- ist gleich geblieben.
- hat sich verschlechtert.

...und das ist so wegen

Jesteny 

Kathrin und Jesteny  

Kathrin 

anderen Gründen _____

In Konfliktsituationen kenne ich jetzt

- mehr Handlungsmöglichkeiten/ Reaktionsmöglichkeiten als früher.
- gleich viele Handlungsmöglichkeiten/ Reaktionsmöglichkeiten wie früher.
- weniger Handlungsmöglichkeiten/ Reaktionsmöglichkeiten als früher.

...und das ist so wegen

Jesteny 

Kathrin und Jesteny  

Kathrin 

anderen Gründen _____

Welche Handlungsmöglichkeiten kennst du jetzt?

Hast du diese Handlungsmöglichkeiten schon vor dem H-WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ gekannt?

- Ja, ich habe alle Handlungsmöglichkeiten gekannt.
- Teilweise habe ich Handlungsmöglichkeiten gekannt.
- Nein, ich habe keine Handlungsmöglichkeiten gekannt.

Hast du diese Handlungsmöglichkeiten schon vor dem H-WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ genutzt?

- immer
- manchmal
- nie

Wirst du diese Handlungsmöglichkeiten nun nutzen?

- ja
- vielleicht
- nein

Wie gut gelingt dir die Umsetzung dieser Handlungsalternativen in der Schule?

- sehr gut (1)
- gut (2)
- befriedigend (3)
- genügend (4)
- nicht genügend (5)

Woran glaubst du, liegt es, dass dir die Umsetzung von positiven Handlungsalternativen (gemeinsam über ein Problem reden, Hilfe holen, ruhig bleiben,...) gelingt bzw. nicht gelingt?

- Die Umsetzung der Handlungsalternativen gelingt, weil _____
- Die Umsetzung der Handlungsalternativen gelingt nicht, weil _____

Ich kann mit meinen Gefühlen (Wut, Ärger, Trauer,...) durch das H-WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“

- besser umgehen als früher.
- gleich gut umgehen wie früher.
- weniger gut umgehen als früher.

- ...und das ist so wegen
- Jesteny 
 - Kathrin und Jesteny  
 - Kathrin 
 - anderen Gründen _____

Ich kann mich durch das H-WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“

- besser an Klassenregeln halten als früher.
- gleich gut an Klassenregeln halten wie früher.
- schlechter an Klassenregeln halten als früher.

...und das ist so wegen

Jesteny 

Kathrin und Jesteny  

Kathrin 

anderen Gründen _____

Warum?

Ich verhalte mich durch das H-WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ bei Streitereien

- besser als früher.
- gleich wie früher.
- schlechter als früher.

...und das ist so wegen

Jesteny 

Kathrin und Jesteny  

Kathrin 

anderen Gründen _____

Was machst du jetzt anders?

Mein Wissen zum Thema „Hund“

- hat sich verbessert.
- ist gleich geblieben.
- hat sich verschlechtert.

...und das ist so wegen

Jesteny 

Kathrin und Jesteny  

Kathrin 

anderen Gründen _____

Was hast du über Hunde gelernt?

Streitereien in der Klasse sind durch das H-WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“

- weniger geworden.
- gleich geblieben.
- mehr geworden.

...und das ist so wegen

- Jesteny 
- Kathrin und Jesteny  
- Kathrin 
- anderen Gründen _____

Bitte zeichne auf diesem Streifen mit einem Kreuz ein, wie oft seit dem H-WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ in deiner Klasse aggressive Handlungen vorgekommen sind (schlagen, schimpfen, jemanden ausschließen,...)?



AußenseiterInnen in der Klasse sind durch das H-WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“

- weniger geworden.
- gleich geblieben.
- mehr geworden.

...und das ist so wegen

- Jesteny 
- Kathrin und Jesteny  
- Kathrin 
- anderen Gründen _____

Die Klasse versteht sich mit den Lehrerinnen und Lehrern durch das H-WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“

- besser als früher.
- gleich wie früher.
- schlechter als früher.

...und das ist so wegen

- Jesteny 
- Kathrin und Jesteny  
- Kathrin 
- anderen Gründen _____

Die Klassengemeinschaft ist durch das H-WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“

- besser als früher.
- gleich wie früher.
- schlechter als früher.

- ...und das ist so wegen
- Jesteny 
 - Kathrin und Jesteny  
 - Kathrin 
 - anderen Gründen _____

Meine MitschülerInnen verhalten sich durch das H-WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ in der Klasse

- besser als früher.
- gleich wie früher.
- schlechter als früher.

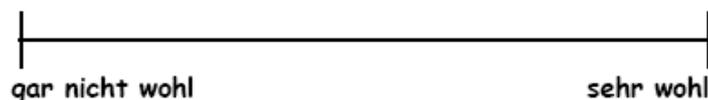
- ...und das ist so wegen
- Jesteny 
 - Kathrin und Jesteny  
 - Kathrin 
 - anderen Gründen _____

Durch die Übungen des H-WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ habe ich das Gefühl mit meinen MitschülerInnen

- besser auszukommen.
- gleich gut auszukommen.
- schlechter auszukommen.

- ...und das ist so wegen
- Jesteny 
 - Kathrin und Jesteny  
 - Kathrin 
 - anderen Gründen _____

Bitte zeichne auf dem Streifen mit einem Kreuz ein, wie du dich in der Klasse durch das H-WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ fühlst?



Ich fühle mich durch das H-WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“

- besser als früher.
- gleich wie früher.
- schlechter als früher.

...und das ist so wegen

- Jesteny 
- Kathrin und Jesteny  
- Kathrin 

anderen Gründen _____

Ich fühle mich durch das H-WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ von meinen MitschülerInnen

- ernster genommen als früher.
- gleich ernst genommen wie früher.
- weniger ernst genommen als früher.

...und das ist so wegen

- Jesteny 
- Kathrin und Jesteny  
- Kathrin 

anderen Gründen _____

Mein Vertrauen in mich (mein Selbstvertrauen) ist durch das H-WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“

- schlechter als früher.
- gleich wie früher.
- besser als früher.

...und das ist so wegen

- Jesteny 
- Kathrin und Jesteny  
- Kathrin 

anderen Gründen _____

Weil ich am H-WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“ teilgenommen habe, geht es mir

- besser.
- gleich.
- schlechter.

...und das ist so wegen

- Jesteny 
- Kathrin und Jesteny  
- Kathrin 

anderen Gründen _____

Was hat sich für dich, wenn die Hündin „Jesteny“ in der Klasse war, verändert?

Wenn du entscheiden könntest, würdest du lieber an einem Projekt

- mit Hund teilnehmen, weil _____
- ohne Hund teilnehmen, weil _____

Was kann ein Hund bei einem Gewaltpräventionsprojekt tun? Warum sollte deiner Meinung nach ein Hund bei solch einem Projekt teilnehmen oder nicht teilnehmen?

Was kannst du von einem Hund im Umgang mit Konflikten lernen, was du von einem Menschen (TrainerIn, LehrerIn) nicht lernen kannst?



VIELEN DANK FÜR DEINE MITARBEIT!!!

(7) INFORMATION ZUR AKTION

**EINLADUNG zur VORFÜHRUNG
GEWALT ist KEINE LÖSUNG
des
hundegestützten WiSK Klassenprojekts**



DATUM: Donnerstag, 25. Juni 2009
ZEIT: 18.30 Uhr
ORT: Festsaal

Liebe Eltern!

Die Schülerinnen und Schüler der 2bi möchten am Donnerstag,
dem 25. Juni 2009, im Festsaal der Schule,
präsentieren, was sie bei dem

hundegestützten WiSK Klassenprojekt „Weiße Pfote & Co“

gelernt haben.

Wir bitten Sie, die Kinder bereits um 18.00 Uhr zu bringen.

Wir freuen uns auf Ihr KOMMEN!

(8) ERKLÄRUNG

Ich bestätige, dass ich die vorliegende Diplomarbeit alleine und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen angefertigt habe, und dass ich diese Arbeit in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt habe. Alle Ausführungen dieser Diplomarbeit, die wörtlich oder sinngemäß übernommen wurden, sind als solche gekennzeichnet.

Kathrin Bauer

Breitenau, 2010

(9) CURRICULUM VITAE

Kathrin Irene Bauer	
Am Stadtweg 26 A-2624 Breitenau KathrinB@gmx.at	Geburtsdatum: 05.03.1982 Geburtsort: Neunkirchen Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung:

02/2009 – 06/2010	Ausbildung zur WiSK Trainerin und WiSK Begleiterin Förderung von sozialer und interkultureller Kompetenz in der Schule (Fakultät für Psychologie, Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien)
05/2006 – 12/2007	Ausbildung zum Therapie-Begleithunde-Team (THL)
10/2005 – 07/2007	Universitätslehrgang für tiergestützte Therapie und Fördermaßnahmen (Verein Tiere als Therapie, Veterinärmedizinische Universität Wien) 07/2007: Abschluss als akademisch geprüfte Fachkraft für „tiergestützte Therapie und tiergestützte Förderungsmaßnahmen“
05/2005 – 08/2006	Ausbildung zur Voltigiertherapeutin (ÖKTR)
08/2004	Staatlich geprüfte Voltigierwartin (FENA)
Seit 09/2001	Studium der Psychologie, Universität Wien
09/1996 – 06/2001	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, 2700 Wiener Neustadt
09/1992 – 06/1996	Musikhauptschule, 2620 Neunkirchen
09/1988 – 06/1992	Volksschule, 2624 Breitenau

Studienbegleitende Tätigkeiten:

02/2009 – 06/2009	Durchführung des hundegestützten WiSK Klassenprojekts „Weiße Pfote & Co“ in einer Hauptschule in Niederösterreich im Zuge der Diplomarbeit
08/2008 – 10/2008	Praktikum im Landeskrankenhaus Thermenregion Neunkirchen – Abteilung Psychiatrie und Psychotherapeutische Medizin/Tagesklinik, 2620 Neunkirchen, Prim. Dr. Peter Stöger und Mag. Barbara König
07/2006 – 08/2006	Praktikum bei Island Dolphin Care (Delfintherapie), 33037 Florida, Deena Hoagland
06/2005 – 11/2005	Praktikum beim sportlichen- und therapeutischen Reit- und Voltigierverein Hammerwiese, 7032 Sigleß, Caroline Reidinger
03/2004 – 10/2004	Praktikum Reitsportverein Epona, 7201 Neudörfel, Susanne Novak

Beruflicher Werdegang:

Seit 09/2009	Betreuung einer Mittelschule als WiSK Begleiterin (Fakultät für Psychologie, Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien)
Seit 03/2008	Referentin und Praxisanleiterin (Verein THL, 7201 Neudörfel)
Seit 02/2009	Selbstständige Tätigkeit im Bereich der tiergestützten Interventionen mit meiner ausgebildeten Therapiehündin (Jugendwohngemeinschaft SOWO, 2620 Neunkirchen)
Seit 02/2009	Selbstständige Tätigkeit im Bereich der tiergestützten Pädagogik mit dem Schwerpunkt „Soziales Lernen“ (Gewaltprävention) mit meiner ausgebildeten Therapiehündin in Volksschulen und Hauptschulen
Seit 07/2009	Büroangestellte (Otto Bauer & Co GmbH, 2620 Neunkirchen)
Seit 08/2006	Selbstständige Tätigkeit im Bereich des heilpädagogischen Voltigierens
07/2006 – 06/2009	Büroangestellte (Kremsner & Co GmbH, 2620 Neunkirchen)
Seit 10/2004	Selbstständige Tätigkeit im Bereich des sportlichen Voltigierens
09/2001 – 10/2007	Hortlerzieherin - Leitung einer eigenen Gruppe mit 16 Kindern im Volksschulalter (Kinderhaus Kaisersteingasse, 2700 Wiener Neustadt, NÖ Volkshilfe)