

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit

Wenn es Kindern „tierisch gut“ geht: Wie Tiere die kindliche Entwicklung stärken können

Bachelor-Thesis

Tag der Abgabe: 28.02.2017
Vorgelegt von: Möring-Sack, Amelie
Matrikelnummer:
Adresse:

Betreuende Prüferin: Dr. Sabina Stelzig-Willutzki
Zweite Prüferin: Prof. Dr. Katja Weidtmann

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	3
2	KINDHEIT HEUTE.....	7
2.1	INDIVIDUALISIERUNG	7
2.2	HOHES STRESSAUFGKOMMEN	9
2.3	VERÄNDERUNG DER SOZIALEN BEZIEHUNGEN	11
2.4	MEDIENKONSUM.....	14
3	RISIKO- UND SCHUTZFAKTOREN IN DER PSYCHISCHEN ENTWICKLUNG	
	VON KINDERN	19
3.1	PSYCHISCHE GESUNDHEIT.....	19
3.2	RISIKO- UND SCHUTZFAKTOREN	20
3.3	DIE BINDUNGSTHEORIE.....	26
3.4	DIE BEDEUTUNG VON BINDUNG FÜR DIE KINDLICHE ENTWICKLUNG	32
4	MODELLE DER MENSCH-TIER-BEZIEHUNG	35
4.1	DIE BIOPHILIE-HYPOTHESE	35
4.2	DIE DU-EVIDENZ	38
4.3	DAS BINDUNGSTHEORETISCHE MODELL.....	39
5	TIERE ALS SCHUTZFAKTOR IN DER PSYCHISCHEN ENTWICKLUNG VON KINDERN	44
5.1	STRESSABBAU UND BERUHIGUNG.....	44
5.2	EMOTIONALE UND SOZIALE UNTERSTÜTZUNG.....	47
5.3	FÖRDERUNG VON EMPATHIE, PROSOZIALEM VERHALTEN UND SELBSTWERTGEFÜHL	50
5.4	WEITERE POSITIVE WIRKEFFEKTE	55
6	SCHLUSSBETRACHTUNG.....	60
7	LITERATURVERZEICHNIS	64
8	ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	70
9	ANHANG	71
10	EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG.....	72

1 Einleitung

„Tiere tun gut, sie bringen Freude und Trost in unser Leben, sie versüßen unseren Alltag. [...] Sie mobilisieren und stärken unsere körperlichen, seelisch-geistigen und sozialen Kräfte“ (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 49). Schon seit mehreren tausend Jahren ist man sich dieser positiven Wirkung von Tieren auf den Menschen bewusst (Wohlfarth & Mutschler & Bitzer 2013, 5). In den 1960er Jahren schrieb der amerikanische Kinderpsychotherapeut Boris Levinson über die co-therapeutische Wirkung von Tieren in der Behandlung von Kindern und verhalf der Erforschung der heilsamen Wirkung von Tieren zum Durchbruch (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 14). Ein neuer Wissenschaftszweig entstand: Immer mehr Wissenschaftler, zunächst vorwiegend im angelsächsischen Raum, setzten sich mit den Auswirkungen und Charakteristika der Mensch-Tier-Beziehung auseinander. Die zahlreichen Publikationen und steigende Anzahl von Forschungsarbeiten führten dazu, dass überregionale Symposien organisiert und wissenschaftliche Vereinigungen und Dachverbände gegründet wurden (Röger-Lagenbrink 2011, 92f.). Auch im deutschsprachigen Raum haben wissenschaftliche Untersuchungen und Praxisprojekte zur Erforschung der Mensch-Tier-Beziehung in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen, sodass Deutschland den Vorsprung anderer Nationen weitestgehend aufholen konnte (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 10). Insgesamt zeigen die Forschungsergebnisse, dass die Beziehungen zu einem Tier mit einer Reihe von kurativen, positiven Wirkeffekten verbunden sind (Julius & Beetz & Kortrschal & Turner & Uvnäs-Moberg 2014, 53). Insbesondere die Ergebnisse der Mensch-Heimtier-Forschung legen nahe, „dass [...] Heimtiere für Menschen von nachhaltiger psychologischer, pädagogischer, präventiver, rehabilitativer und therapeutischer Bedeutung sein können“ (Bergler 2009, 7).

Diese Erkenntnisse könnten von besonderem Interesse sein, wenn man die heutigen Sozialisationsbedingungen von Kindern betrachtet. Die Komplexität der modernen Lebenswelt stellt die Kinder vor vielfältige Herausforderungen, wie z.B. eine hohe familiäre und partnerschaftliche Brüchigkeit infolge der hohen Trennungs- und Scheidungszahlen (Schneewind 2000, 189), einen wachsenden Einfluss durch die Medien (Andresen & Hurrelmann 2010, 129) sowie eine hohe Stressbelastung in der Schule (Julius et al. 2014, 195). Insbesondere scheint es in der heutigen Lebenswelt immer schwieriger zu sein, stabile und vertrauensvolle Beziehungen zu entwickeln und aufrechtzuerhalten (Julius et al. 2014, 195). „Kinder [...] sind mit einer Vielzahl von Belastungen und Risikolagen konfrontiert“ (Bengel & Meinders-Lücking & Rottmann 2009, 10). Für eine angemessene Bewältigung dieser Lebensanforderungen bedarf es personaler und sozialer Ressourcen, um auf diesem Wege eine gesunde Entwicklung auf körperlicher, sozialer und psychischer Ebene zu gewährleisten. Fehlen die notwendigen Ressourcen, Bewältigungsstrategien und die soziale Unterstüt-

zung, kann es zu gesundheitlichen Störungen kommen (Andresen & Hurrelmann 2010, 146). Diesbezüglich lässt sich eine zunehmende Verschiebung von somatischen zu psychischen Störungen beobachten, ein Phänomen, das auch „neue Morbidität“ bezeichnet wird (Ravens-Sieberer & Wille & Bettge & Erhart 2007, 871). In der Tat zeigen die Ergebnisse der BELLA-Studie, dass 21,9 % der Kinder wahrscheinlich psychisch auffällig sind oder zumindest Hinweise auf psychische Auffälligkeit zeigen (Ravens-Sieberer et al. 2007, 874).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage: „Was können wir tun, damit ein Kind von Anfang an seelisch gesund heranwächst und für die weitere Entwicklung im Lebenslauf gut gerüstet ist?“ (Schmalohr 1986, 16). Die Identifikation möglicher Schutzfaktoren, die die Kinder in ihrer Entwicklung unterstützen können, erscheint hier als ein wichtiger Ausgangspunkt. Angesichts der einschneidenden Veränderungen in der modernen, kindlichen Lebenswelt wird deutlich, welche Bedeutung der Forschung zu psychischen und psychosozialen Schutzfaktoren zukommt (Bengel et al. 2009, 10). In diesem Kontext könnte das Aufwachsen mit Tieren angesichts ihrer positiven Einflussmöglichkeiten einen wertvollen Beitrag zur Stärkung der psychischen Entwicklung leisten. „Die Beziehung des Menschen zum Tier war zu allen Zeiten eine Anregung seiner eigenen Entwicklung“ (Otterstedt 2003a, 15). Gerade für Kinder ist die Tierwelt eine Lieblingswelt, was sich an der weiten Verbreitung von Tierbüchern sowie der hohen Beliebtheit von Tiersendungen im Fernsehen erkennt lässt (Bergler 2009, 13). „Es gibt bei Kindern keine Übersättigung beim Beobachten und Erleben von Tieren [...] in der eigenen Familie, bei Freunden, im Zoo, aber auch im Fernsehen und bei Tiergeschichten“ (Bergler 2009, 39). 85 % der Kinder schauen sich gerne Tiersendungen an und 77 % lesen gerne Tiergeschichten in Büchern und Zeitschriften (Bergler 2009, 39). Genau diese emotionale Bedeutsamkeit von Tieren, die in realen Mensch-Tier-Beziehungen bzw. Interaktionen noch viel stärker zum Tragen kommt, könnte eine zentrale Rolle spielen in der Stärkung der kindlichen Psyche. In der Tat geht man davon aus, dass Bindungen allgemein von entscheidender Bedeutung für die menschliche Psyche und für die psychische Gesundheit sind (Beetz 2003, 76f.). Bindung gilt als „eines der besten, uns bekannten Schutzsysteme und trägt als solches entscheidend zur Stärkung von Kindern bei“ (Suess/Burat-Hiemer 2009, 53).

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich die vorliegende Bachelor-Thesis mit der Frage, inwieweit die Bindung zu Tieren einen Schutzfaktor für die psychische Entwicklung von Kindern darstellt und den Kindern dabei helfen kann, die mit der heutigen Kindheit verbundenen Herausforderungen zu bewältigen. Das Wort „Tier“ bezieht sich dabei auf „alle Tiere, die ein Mensch als *sozialen Begleiter* [...] und nicht primär für ökonomische Zwecke hält“ (Turner 2003, 379). Als soziale Begleiter haben sich insbesondere Tiere erwiesen, „die aufgrund ihrer genetischen Ausstattung sowie einer adäquaten frühen Sozialisation in der Lage sind, menschliche Emotionen zu lesen und angemessen darauf zu reagieren“ (Julius et al. 2014,

168). Dies vermögen vor allem domestizierte Tiere, wie z.B. Hunde, Katzen oder Pferde, da sie sich im Laufe mehrerer tausend Jahre zunehmend an das Leben mit Menschen angepasst haben (Julius et al. 2014, 168). In der Literatur werden sie in der Regel als Heimtiere bezeichnet (Turner 2003, 379).

Zur Beantwortung der Fragestellung wird im **zweiten Kapitel** zunächst beschrieben, durch welche Besonderheiten und Schwierigkeiten die heutige Kindheit gekennzeichnet ist. Dabei wird der Fokus vor allem auf diejenigen Sozialisationsbedingungen gerichtet, die in der herangezogenen Literatur häufig Erwähnung finden und von denen daher angenommen wird, dass sie typisch für die heutige Kindheit sind.

Im **dritten Kapitel** folgt eine theoretische Begriffsklärung von psychischer Gesundheit sowie eine Erläuterung von Risiko- und Schutzfaktoren hinsichtlich ihrer Bedeutung und ihren Einfluss auf die psychische Gesundheit. In diesem Zusammenhang wird insbesondere auf die Bindungstheorie¹ eingegangen, da Bindung als eine der wichtigsten Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung gilt und sich die Fragestellung der vorliegenden Arbeit auf die Bindung zu Tieren bezieht. In der Tat können emotional bedeutsame Beziehungen nicht nur zwischen Menschen entstehen, sondern auch zwischen Menschen und Tieren (Beetz 2003, 77).

Für die Beziehungen zwischen Mensch und Tier gibt es verschiedene theoretische Erklärungsmodelle, die im **vierten Kapitel** erläutert werden. Sie bilden die theoretische Grundlage dafür, dass eine enge Beziehung zwischen Mensch und Tier überhaupt möglich ist. Insbesondere das bindungstheoretische Modell legt nahe, dass Tiere Bindungsobjekte für den Menschen darstellen und ähnliche Bindungsbedürfnisse wie eine nahe Bezugsperson erfüllen können (Vernooij & Scheider 2010, 10f.). Allgemein gehen alle Erklärungsmodelle davon aus, dass die Beziehung zwischen Mensch und Tier die Grundlage dafür bildet, dass Tiere einen positiven Einfluss auf die menschliche Physis und Psyche haben können (Julius et al. 2014, 16). So können Tiere z.B. Stress reduzieren, die Empathie steigern oder soziale Interaktionen fördern (Julius et al. 2014, 53).

Diese positiven Wirkeffekte werden schließlich im **fünften und letzten Kapitel** geschildert. Nachdem in den vorigen Kapiteln die theoretische Grundlegung erfolgt ist, soll im fünften Kapitel die Fragestellung der vorliegenden Thesis beantwortet und erörtert werden, inwieweit die Bindung zu Tieren einen Schutzfaktor für die psychische Entwicklung von Kindern darstellt. Dazu werden die positiven Wirkungen, die Tiere auf den Menschen haben können, zunächst beschrieben und anschließend auf die Sozialisationsbedingungen der heutigen Kindheit bezogen. Dabei werden vornehmlich diejenigen positiven Wirkeffekte ausge-

¹ Da es sich bei der Bindungstheorie und den Risiko- und Schutzfaktoren um sehr umfassende Themen handelt, wird im Kapitel 3 nur auf die wichtigsten bzw. für die vorliegende Arbeit relevanten Aspekte eingegangen, um den Rahmen der Thesis nicht zu überschreiten.

wählt und beschrieben, die Einfluss auf die menschliche Psyche haben und von denen angenommen wird, dass sie sich bei der Bewältigung der heutigen Kindheit als hilfreich erweisen könnten.

2 Kindheit heute

Im Laufe des letzten Jahrhunderts ist die Lebensphase Kindheit bedeutenden, positiven Veränderungsprozessen unterlegen gewesen (Lauterbach & Lange 2000, 5). So hat sich die Kindheit in der Mehrzahl der westlichen Länder zu einer eigenständigen Lebensphase entwickelt, in der die „Anerkennung besonderer Bedürfnisse und Sichtweisen von Kindern [...] zu einem grundlegenden Bestandteil des kulturell verbindlichen Umgangs mit Kindern geworden“ ist (Lauterbach & Lange 2000, 5). Zahlreiche Veränderungen auf gesellschaftlicher und rechtlicher Ebene, wie z.B. die Einführung der Schulpflicht oder das Verbot von Kinderarbeit, führten dazu, dass sich Kindheit im 20. Jahrhundert zu einem Schon- und Schutzraum für Bildung und Erziehung entwickeln konnte (Andresen & Hurrelmann 2010, 15f.). Heute ist die Lebensphase Kindheit ein rechtlich verankerter, geschützter Lebensabschnitt (Lauterbach & Lange 2000, 5). Kinder werden als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft angesehen, denen spezifische Rechte, wie sie beispielsweise in der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen verankert sind, zugesprochen werden (Andresen & Hurrelmann 2010, 8). Diese positiven Fortschritte wurden von zahlreichen Wandlungsprozessen begleitet, die sich insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg vollzogen haben und die die heutigen Sozialisationsbedingungen von Kindern maßgeblich prägen (Lauterbach & Lange 2000, 5). Nachfolgend sollen die spezifischen Herausforderungen, mit denen Kinder heute konfrontiert werden, vorgestellt werden. Je nach kulturellen, wirtschaftlichen, pädagogischen und politischen Begebenheiten wird Kindheit in jedem historischen Zeitalter anders verstanden und sowohl von gesellschaftlichen Einflüssen als auch normativen Vorstellungen geprägt (Andresen & Hurrelmann 2010, 22f.). Insofern stellt jedes Zeitalter die Kinder vor spezifische Schwierigkeiten und Sozialisationsbedingungen und es soll nicht Anliegen der vorliegenden Arbeit sein, diese normativ zu bewerten.

2.1 Individualisierung

„Eine Erfahrung, die derzeit viele Menschen ungeachtet ihres sozialen Standortes in der Gesellschaft teilen, ist das Gefühl einer großen Verunsicherung angesichts der Vielfalt neuer Lebensbedingungen“ (Lange 2000, 209). Die daraus resultierenden Chancen und Risiken fordern die Menschen in ihrem Denken und Handeln heraus und erfordern bestimmte Ressourcen und Kompetenzen, um die damit einhergehende Verunsicherung zu bewältigen (Lange 2000, 209). Die höhere Lebenserwartung in den postmodernen, westlichen Industriestaaten hat zu einer Umstrukturierung des Lebenslaufs und einer stärkeren Differenzierung der einzelnen Lebensphasen geführt, welche einer individuellen Gestaltung bedürfen (Hurrelmann 2011, 167). Dadurch ist „die ‚Architektur‘ des Lebenslaufes [...] im historischen Verlauf vielfältiger und fragiler geworden“ (Hurrelmann 2011, 167). Heute stellen sich komplexe-

re Anforderungen an die Selbstorganisation des Lebenslaufs als in früheren Generationen. Dadurch eröffnen sich zwar einerseits neue Handlungs- und Gestaltungsspielräume, aber andererseits bringen nicht alle Menschen die dafür notwendigen Kompetenzen mit (Hurrelmann 2011, 167f.). Es entstehen Unsicherheiten und Ungewissheiten bezüglich der Lebensführung, umso mehr, als wenig feste Vorgaben oder typische Abläufe zur Verfügung stehen, die dabei Orientierung bieten könnten (Hurrelmann 2011, 173). Infolgedessen steigt das Risiko, „dass die zeitliche und soziale ‚Taktung‘ des Lebenslaufs nicht im Einklang mit den individuell realisierbaren Möglichkeiten“ steht (Hurrelmann 2011, 173). In der Tat kann die Umstrukturierung des Lebenslaufs die Entstehung neuer Risikofaktoren bedeuten, welche zu neuartigen Entwicklungs- und Gesundheitsproblemen führen (Hurrelmann 2011, 167f.). Dies trifft insbesondere für die Menschen zu, die mit der Selbststeuerung ihrer Leistungs- und Gesundheitsentwicklung überfordert sind, da ihnen die erforderlichen Ressourcen für eine individuelle und selbstständige Lebensgestaltung fehlen (Hurrelmann 2011, 173).

Ulrich Beck fasst die beschriebenen Prozesse unter dem Konzept der Individualisierung zusammen, welches in seinem Werk *Risikogesellschaft* (1986) bekannt geworden ist (Szymenderski 2013, 45). Individualisierung beschreibt die

„Herauslösung der Biographie von Menschen aus traditionellen Sicherheiten und institutionellen Vorgaben. Der Erfahrungshorizont und Erfahrungsraum der Individuen werden nicht mehr durch Rollen, Klassen und Systeme gerahmt. [...] Die Gestaltung der eigenen Biographie wird in die Verantwortung jedes Einzelnen gelegt“ (Szymenderski 2013, 45).

Einerseits erhalten die Menschen dadurch größere Entfaltungsmöglichkeiten und können mehr biografische Entscheidungen treffen (Szymenderski 2013, 45). Andererseits verlieren sie an Sicherheit und werden für das Gelingen oder Scheitern getroffener Lebenslaufentscheidungen verantwortlich gemacht.

Von diesen gesellschaftlichen Strömungen sind auch Kinder betroffen (Lange 2000, 209). Die Art und Weise, wie die Eltern ihr Leben führen, gestalten und bewältigen, wirkt sich unmittelbar auf das Familien- und Erziehungsumfeld der Kinder aus. Ist die Lebensführung der Eltern durch Verunsicherung und unpassende Lebenslaufentscheidungen geprägt, erhöht dies sowohl das Stressempfinden der Eltern selbst als auch das der Kinder. Lebensentwürfe sind heute nicht mehr normativ vorgegeben, wodurch sich eine Vielfalt von Gestaltungsmöglichkeiten, Lebensstilen und -formen sowie Werteorientierungen ergibt, unter denen Eltern die für sie passenden Lebensmöglichkeiten auswählen müssen (Fuhrer 2007, 22f.). Auch die Lebensphase der Kinder ist von der Umstrukturierung des Lebenslaufs betroffen. Im historischen Vergleich ist der Lebensabschnitt Kindheit aufgrund des früheren Eintritts in die Pubertät sehr viel kürzer geworden. Gleichzeitig sind die Anforderungen hoch und komplex aufgrund der zahlreichen, zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben (Hurrelmann 2011, 168f.). Im Zeitalter des Internets und der Konsumgesellschaft werden Kinder

„mit einer überregionalen Kinderkultur konfrontiert, die sie immer mehr zu Entscheidungen über die Gestaltung ihrer alltäglichen Lebenswelt auffordert“ (Lauterbach & Lange 2000, 20). In der Tat haben die Kinder heute weitreichende Möglichkeiten, selbst Akzente in ihrer Biografie zu setzen und ihren Lebenslauf selbst zu gestalten (Andresen & Hurrelmann 2010, 172). Diese hohen Anforderungen sind von großer Bedeutung für die gesundheitliche Entwicklung, denn es besteht das Risiko, dass die zur Verfügung stehenden Bewältigungskompetenzen nicht ausreichen, um sich mit den gestellten Entwicklungsaufgaben angemessen auseinandersetzen zu können. Wenn die dafür notwendigen Ressourcen fehlen, können Stress und gesundheitliche Belastungen entstehen (Hurrelmann 2011, 173). Vor diesem Hintergrund befasst sich der nächste Abschnitt mit dem hohen Stressaufkommen der modernen Lebenswelt.

2.2 Hohes Stressaufkommen

Die komplexen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der modernen Lebenswelt stellt Familien vor besondere Herausforderungen bei der Gestaltung ihres Familienlebens. Der Übergang zu einer Wissensgesellschaft, die moderne Wirtschaft und deren Globalisierung, die Arbeitswelt, die zunehmende Mobilität sowie soziale Probleme wie Exklusion oder Armut stellen die Familien vor besondere Schwierigkeiten (Fthenakis 2003, 26). In einer durch Leistung und Konkurrenz gekennzeichneten Gesellschaft lastet der Druck auf den Familien, den Leistungsanforderungen in der modernen Arbeitswelt und im formalen Bildungssystem gerecht zu werden. Berufliche Unsicherheiten und die vermehrte Erfahrung von Arbeitslosigkeit prägen die Lebenswelt vieler Erwachsene (Hurrelmann 2011, 171). Viele von denjenigen, die sich in Beschäftigung befinden, werden mit einer beschleunigten Arbeitswelt konfrontiert, die sich unter anderem durch ein zu hohes Arbeitspensum, einen starken Termin- und Leistungsdruck sowie Multitasking auszeichnet. Infolgedessen kommt es zur „zunehmenden Verbreitung psychomentaler und sozio-emotionaler Belastungen im Arbeitskontext“, wie z.B. Beanspruchungs- oder Erschöpfungssymptomen (Chevalier & Kaluza 2015, 228). Laut einer Studie des Projekts „Gesundheitsmonitor“ der Bertelsmann Stiftung und BARMER GEK geben 22 % der befragten Erwerbstätigen an, dass sie oft oder sehr oft in einem Arbeitstempo arbeiten, dass sie langfristig nicht durchhalten können. Weitere 18 % erreichen oft oder sehr oft die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit und 22 % arbeiten durch ohne Pausen (Chevalier & Kaluza 2015, 241). Jeder Dritte der Befragten ist sich unsicher, wie die kontinuierlich wachsenden Leistungsanforderungen zukünftig bewältigt werden sollen (Chevalier & Kaluza 2015, 238). An diesen Zahlen wird das hohe Stressaufkommen in der Arbeitswelt deutlich, wovon das Privat- und Familienleben nicht unberührt bleiben.

Ein zusätzlicher Belastungsfaktor ist die vermehrte Berufstätigkeit von Müttern, welche komplexe Anforderungen an die Gestaltung und Organisation des Familienalltags stellt. Ins-

besondere für Alleinerziehende kann es sehr schwierig sein, Familie und Beruf zu vereinbaren, sodass sie und ihre Kinder überdurchschnittlich oft armutsgefährdet sind (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2012, 53). Im Jahr 2012 waren etwa 6 von 10 Müttern, die mit mindestens einem minderjährigen Kind in einem Haushalt lebten, aktiv erwerbstätig (Keller & Haustein 2013, 865). Insgesamt ist die Erwerbstätigkeit der Mütter zwischen 1996 und 2012 um 5 % gestiegen (Keller & Haustein 2013, 866). Während 1996 noch 40 % der Väter allein aktiv erwerbstätig waren, waren es 2012 nur noch 29,4 %. An diesen Zahlen wird deutlich, dass der Anteil der Familien mit einer traditionellen Rollenverteilung, in der der Mann der Hauptverdienende und Ernährer der Familie ist und die Frau zu Hause bleibt und die Kinder betreut, zusehends geringer wird (Keller & Haustein 2013, 869f.). Dies bedeutet, dass weniger Zeit für die Familie da ist und die Kinderbetreuung stärker koordiniert und abgestimmt werden muss. Wenn den Eltern dabei kein verlässliches Betreuungssystem für ihre Kinder zur Verfügung steht oder die Erwerbstätigkeit den Eltern eine hohe Flexibilität und Mobilität abverlangt, kann es zu Belastungen kommen (Andresen & Hurrelmann 2010, 83). Hinzu kommt als Stressquelle die ständige Erreichbarkeit durch moderne Kommunikationsmittel und der damit verbundene Antwortdruck (Julius et al. 2014, 195).

Auch wenn Kinder nicht direkt von den genannten Belastungsfaktoren betroffen sind, können sie das erhöhte Stressaufkommen der Eltern trotzdem zu spüren bekommen, z.B. durch weniger zur Verfügung stehende Zeit oder ein angespanntes Familienklima. Zusätzlich zeichnet sich auch die Lebenswelt der Kinder durch Stress aus. Teilweise leiden sie unter hohen psychischen Belastungen aufgrund des hohen Leistungsdrucks in der Schule (Hurrelmann 2011, 178). Laut Andresen & Hurrelmann hat die World Vision-Kinderstudie 2007 ergeben, dass ein Drittel der Grundschüler_innen Angst vor schlechten Noten, Klassenarbeiten und dem Nichterreichen einer höheren Klassenstufe hat. Außerdem geben sie an, Angst vor Schwierigkeiten mit der Hausaufgabenbewältigung und mit den Lehrer_innen zu haben (Andresen & Hurrelmann 2010, 110). Laut einer repräsentativen Gesundheitsstudie, im Rahmen derer 5000 Kinder im Alter zwischen 7 und 9 Jahren befragt wurden, fühlt sich jedes vierte Kind oft oder sogar sehr oft gestresst (Beisenkamp & Müthing & Hallmann & Klöckner 2012, 144). Dabei gibt etwa ein Drittel aller Kinder an, dass sie die Schule als größten Stressfaktor empfinden. Schlechte Noten sowie schulische Leistungsanforderungen (z.B. Hausaufgaben oder Diktate) führen zu Überforderung (Beisenkamp et al. 2012, 139f.). Dabei wird der Leistungsdruck auch an der hohen Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht deutlich. Die Eltern reagieren oft panisch, wenn ihr Kind Lerndefizite aufzeigt, und nehmen hohe Kosten für Nachhilfe in Kauf (Andresen & Hurrelmann 2010, 110). 45 % der Kinder wünscht sich dringend mehr Erholung: Sie stimmen der Aussage „Ich würde mich gerne häufiger ausruhen“ sehr zu (Beisenkamp et al. 2012, 155). Diese Zahlen verdeutlichen, dass die Belas-

tungsfaktoren Stress und Leistungsdruck nicht nur der Erwachsenenwelt vorbehalten sind, sondern auch schon auf Kinder im Grundschulalter zutreffen. „Von einem sozialen und psychischen ‚Schonraum‘ – einem Moratorium für die ungestörte eigene Entwicklung mit viel Probezeit, bei der auch Fehler gemacht werden dürfen – kann heute nicht mehr die Rede sein“ (Hurrelmann 2011, 169).

2.3 Veränderung der sozialen Beziehungen

Zu den bedeutenden Wandlungen der Kindheit zählt die Tatsache, dass die Kinder heute in anderen Familienstrukturen als noch vor 50 Jahren aufwachsen (Lauterbach & Lange 2000, 5). So wie sich die Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten verändert hat, haben sich auch die familialen Lebenszusammenhänge, in denen Kinder aufwachsen, gewandelt (Lauterbach 2000, 155). „Familien befinden sich aus historischer Perspektive in einem Wandlungsprozess, der sich auf Kinder und Kindheit auswirkt und mit anderen grundlegenden gesellschaftlichen Veränderungen zusammenhängt“ (Andresen & Hurrelmann 2010, 79f.). Das bürgerliche Familienideal einer lebenslangen, monogamen Ehe zwischen Mann und Frau, die mit ihren gemeinsamen Kindern in einem Haushalt leben, verliert seit Mitte der 1960er Jahre an normativer Bedeutung und wird zunehmend abgelöst durch alternative Familienformen (Peuckert 2012, 11). Die bürgerliche Familie ist nicht mehr die einzige Familienform, die anerkannt und gelebt wird (Andresen & Hurrelmann 2010, 80). Ablesbar ist dieser Wandel an demografischen Makroindikatoren wie sinkenden Geburten- und Heiratszahlen, einer starken Zunahme der Ehescheidungen sowie einer Entkoppelung von Heirat und Fertilität mit einhergehender Zunahme der Nichteheleichenquote (Peuckert 2012, 17ff.).

Besonders relevant erscheinen hier aus Kinderperspektive die hohen Scheidungszahlen. Im früheren Bundesgebiet hat sich die jährliche Zahl der Scheidungen zwischen 1960 und 2009 verdreifacht, während sie sich in der ehemaligen DDR zwischen 1960 und 1989 verdoppelt hat (Peuckert 2012, 19). Laut statistisches Bundesamt ist damit zu rechnen, dass 35 % aller in einem Jahr geschlossenen Ehen innerhalb der nächsten 25 Jahre wieder geschieden werden (Statistisches Bundesamt 2015). Im Jahr 2015 hatte ungefähr die Hälfte der geschiedenen Ehepaare gemeinsame, minderjährige Kinder. Insgesamt waren 2015 rund 132 000 minderjährige Kinder von der Scheidung ihrer Eltern betroffen (Statistisches Bundesamt 2016). Immerhin bleibt die Ehe mit einem Anteil von 71 Prozent die am häufigsten verbreitete Familienform in Deutschland (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2012, 14). Auch wächst die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen nach wie vor in einer klassischen Kernfamilie mit verheirateten, leiblichen Eltern auf, wie an der folgenden Grafik zu erkennen ist:

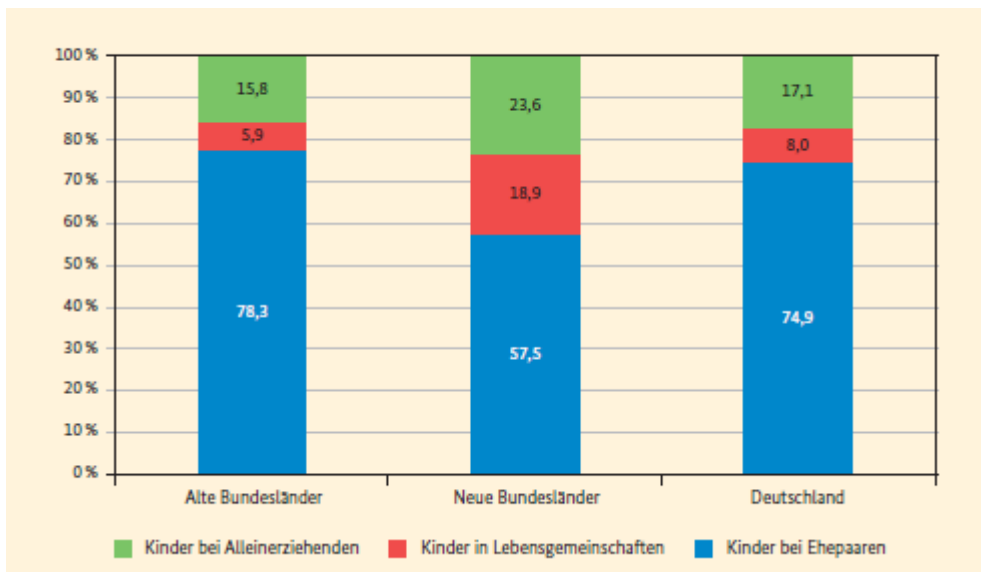


Abbildung 1: Minderjährige Kinder nach Familienform, 2011, in %

Quelle: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2012): *Familienreport 2012 - Leistungen, Wirkungen, Trends* (S. 16).

Jedoch konnte in den letzten Jahrzehnten ein kontinuierlicher Anstieg anderer Familienformen, wie nichteheliche Lebensgemeinschaften mit Kindern, Ein-Eltern-Familien sowie Stieffamilien, beobachtet werden (Rattay & von der Lippe & Lampert 2014, 860). So waren im Jahr 2011 20 % aller Familien alleinerziehend, während es 15 Jahre zuvor noch 14 % gewesen sind. Die nichtehelichen Lebensgemeinschaften haben sich in den letzten 15 Jahren nahezu verdoppelt. 2011 betrug ihr Anteil an allen Familien mit minderjährigen Kindern 9 % (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2012, 14). Schätzungen zufolge sind in Deutschland ca. 10 % aller Familien Stieffamilien (Steinbach 2015, 568). Insofern kann von einer Pluralisierung familialer Lebensformen „im Sinne einer wachsenden Vielfalt“ gesprochen werden (Peuckert 2012, 20). Eine zunehmende Anzahl von Kindern wächst inzwischen in Familienformen auf, welche eindeutig vom Leitbild der traditionellen, bürgerlichen Familie abweichen.

Während einige Vertreter der Sozialwissenschaften angesichts dieses Wandels von einem Bedeutungsverlust und einer Krise der Institution Familie sprechen, heben andere hervor, dass es sich um einen „ganz normalen Strukturwandel“ handelt (Peuckert 2012, 11). Auch Andresen & Hurrelmann betonen, dass nicht von einem Verfall der Familie gesprochen werden kann, da die Familie auch in früheren Phasen der Geschichte nicht immer einen lebenslang stabilen und idealen Ort für das Aufwachsen von Kindern bieten konnte (Andresen & Hurrelmann 2010, 80). Die Qualität der familiären Beziehungen lässt sich nicht an der Familienform messen, sondern hängt viel mehr davon ab, ob die jeweilige Familienform einen zuverlässigen Raum für die Befriedigung kindlicher Bedürfnisse bieten kann (Andresen & Hurrelmann 2010, 81). Nichtsdestotrotz lässt sich aus den bisherigen Schilderungen eine

hohe Brüchigkeit partnerschaftlicher und familiärer Lebensformen schlussfolgern, die zu besonderen Herausforderungen sowohl auf individueller als auch familiensystemischer Ebene führen können (Schneewind 2000, 189f.). In der Scheidungsforschung wird die Trennung oder Scheidung von Eltern als ein wichtiges, kritisches Ereignis im Leben von Kindern eingestuft. Die mit der Trennung verbundenen, einschneidenden Konsequenzen können bei den Kindern zu psychosozialen Belastungen führen. Dazu zählen vermehrte elterliche Konflikte, die Reduzierung des Kontakts zu einem Elternteil, ein nach der Trennung erforderlicher Umzug mit Schul- und Kita-Wechsel, sowie die potentielle Einschränkung zeitlicher und finanzieller Ressourcen beim alleinerziehenden Elternteil (Rattay et al. 2014, 860).

Viele der geschiedenen Eltern gehen nach einer gewissen Zeit wieder eine Partnerschaft ein, teilweise auch gefolgt von einer erneuten Heirat (Krähenbühl & Jellouschek & Kohaus-Jellouschek & Weber 2011, 29). Dabei muss die neue Person in die zwar getrennte, aber bereits bestehende Familie integriert werden (Steinbach 2015, 573). Dieser Integrationsprozess ist mit zahlreichen Herausforderungen für alle Beteiligten verbunden, da die familialen Rollen, Rechte und Pflichten aller Beteiligten neu bestimmt und reorganisiert werden müssen (Krähenbühl et al. 2011, 34f.). Dieser Prozess ist insbesondere für die Kinder schwierig, da sie aufgrund der vorhergehenden Trennung ohnehin schon mit dem Verlust einer Familieneinheit oder einer wichtigen Bezugsperson belastet sind und diese schmerzhaften Veränderungen zunächst verarbeiten müssen (Krähenbühl et al. 2011, 31ff.). Mit dem Hinzutreten eines neuen Partners bzw. einer neuen Partnerin an der Seite des Elternteils müssen die Kinder sich aber erneut auf Veränderungen im familialen System und im Alltag einstellen (Rattay et al. 2014, 860). Dabei geraten sie oft in schmerzhaftes Loyalitätskonflikte, da sie Angst davor haben, durch eine gute Beziehung zum Stiefelternteil ihre Beziehung zum außerhalb lebenden Elternteil in Gefahr zu bringen (Steinbach 2015, 575). Nach der Trennung ändert sich nichts an der Liebe des Kindes zu den Eltern und es würde am liebsten beide Elternteile behalten (Krähenbühl et al. 2011, 107). Durch das Eingehen einer neuen Partnerschaft muss das Kind allerdings einsehen, dass die Mutter oder der Vater nicht zurückkehren wird, und somit seine Hoffnung auf eine mögliche Versöhnung aufgeben (Nave-Herz 2012, 111). Rivalitätskonflikte mit dem sozialen Elternteil können die Folge sein. Insofern stellt die Gründung einer Stieffamilie die Kinder vor zahlreiche Anpassungsleistungen (Rattay et al. 2014, 860).

Aus den obigen Schilderungen wird deutlich, dass die Pluralisierung der Familienformen durchaus bedeutsame Folgen für die Kinder haben kann, gerade vor dem Hintergrund, dass die Eltern die wichtigsten Bezugspersonen für die Kinder darstellen (Lauterbach 2000, 158). In der Tat scheint „moderne Kindheit [...] eine individualisierte Kindheit, mit häufig wechselnden erwachsenen Personen und damit wenig verlässlichen, dauerhaften Beziehungen zu sein“ (Lauterbach 2000, 159). Diese „Instabilität der Personenkonstellationen im Zu-

sammenleben von Eltern und Kindern“ (Lauterbach 2000, 158) kann sich entsprechend negativ auf die kindliche Entwicklung und das Wohlbefinden auswirken (Lauterbach 2000, 158). Hinzu kommt, dass sich die sozialen Beziehungen zu Geschwistern verringern (Lauterbach 2000, 156). Während 1975 noch in 19 % der Familien drei oder mehr minderjährige Kinder aufwuchsen, waren es 2011 nur noch 11 %. Der Anteil an Mehrkindfamilien ist also erheblich gesunken. Heute ist jedes vierte Kind in Deutschland ein Einzelkind. Zwar wächst der Großteil der Kinder in Deutschland nach wie vor mit Geschwistern auf, denn fast die Hälfte aller Kinder hat einen Bruder oder eine Schwester und 19 % haben zwei Geschwister (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2012, 16ff.), aber vor dem Hintergrund des allgemeinen Geburtenrückgangs und der zunehmenden Kinderlosigkeit ist ein eindeutiger Trend zu kleineren Familien zu erkennen. Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass den Kindern dadurch weniger soziale Erfahrungsmöglichkeiten mit Geschwistern, Cousins und Cousinen zur Verfügung stehen (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 69).

Ein weiterer wichtiger Raum für Beziehungs- und Bindungserfahrungen sind Freundschaften. Sie haben einen maßgeblichen Einfluss auf das Wohlbefinden und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder (Andresen & Hurrelmann 2010, 122). In der Tat „belegen die Ergebnisse der Kindheitsforschung, dass Freundschaften zwischen Kindern zu den relevanten Rahmenbedingungen eines gelingenden Aufwachsens im Kindes- und Jugendalter gehören“ (Andresen & Hurrelmann 2010, 125). Während die Mehrheit der Kinder zwischen 8 und 11 Jahren gut integriert ist, haben 28 % der Kinder zu wenig Freund_innen oder sind mit der Qualität ihrer Freundschaften unzufrieden. 7 % der Kinder sind unzureichend integriert (Schneekloth & Leven 2007, 144f.).

Fügt man dies zu dem Bild der Brüchigkeit von Familiensystemen und der abnehmenden Geschwisterbeziehungen hinzu, so scheint es in der modernen Lebenswelt schwierig zu sein, stabile und zuverlässige Sozialbeziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Zusätzlich steht wenig Zeit für soziale Beziehungen zur Verfügung, da die Menschen zunehmend Zeit mit modernen Medien wie Fernsehen, Computerspielen und Internetsurfen verbringen (Julius et al. 2014, 195). Vor diesem Hintergrund soll im nächsten Abschnitt der Medienkonsum in der Kindheit näher beleuchtet werden.

2.4 Medienkonsum

Heute wirken Medien in nahezu alle Lebensbereiche hinein und beeinflussen die Wahrnehmung von der Wirklichkeit, das Verständnis der Welt, sowie die Gefühle, die Sprache und das Handeln von Individuen (Neuß & Schill 2012, 5). Bereits im Kindesalter sind Medien leicht zugänglich und stellen einen bedeutenden Anteil der Sozialisationsumwelt und Alltagswelt der Kinder dar. Davon ausgehend werden zunehmend Begriffe wie „Medienkindheit“ und „Mediensozialisation“ verwendet (Andresen & Hurrelmann 2010, 129). „Die Lebenswelt

von Kindern ist heute eine Medienwelt. Moderne technische Geräte wie Fernseher, Computer, Mobiltelefon, Spielkonsole und MP3-Player gehören zum Alltag von Kindern ebenso wie die traditionellen Medien vom Typ Radio, Buch [...]“ (Andresen & Hurrelmann 2010, 129). Für immer mehr Kinder wird ein Alltag ganz ohne die Verwendung eines Mediums zur Ausnahme (Andresen & Hurrelmann 2010, 129).

Im Rahmen der Studienreihe KIM untersucht der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (mpfs) seit 1999 das Medienverhalten von Kindern im Alter von 6 bis 13 Jahren (Feierabend & Plankenhorn & Rathgeb 2015, 3). Laut dieser Studie sind fast alle Familien mit 6 bis 13-jährigen Kindern mit Fernseher (100 %), Handy/Smartphone (98 %), Computer/Laptop (97 %) und Internetzugang (98 %) ausgestattet. Etwa die Hälfte aller Kinder besitzt einen CD-Player, ein Handy/Smartphone und eine Spielkonsole. 35 % der Kinder besitzen einen eigenen Fernseher, immerhin 21 % haben einen eigenen Computer oder Laptop. Dabei nimmt der Gerätebesitz erheblich zu, je älter die Kinder sind: Während nur 10 % der 6 bis 7-Jährigen ein Handy/Smartphone besitzen, sind es 83 % bei den 12 bis 13-Jährigen (Feierabend et al. 2015, 8f.).

Bezüglich der regelmäßigen Freizeitaktivitäten, denen die Kinder mindestens einmal pro Woche nachgehen, veranschaulicht die folgende Grafik, dass Aktivitäten wie „Freunde treffen“ sowie „drinnen oder draußen spielen“ nach wie vor hoch im Kurs stehen. Genauso wird aber deutlich, dass (mediale) Freizeitaktivitäten, die mit wenig Bewegung und sozialen Kontakten einhergehen, viel Bedeutung in der Alltagswelt der Kinder einnehmen:

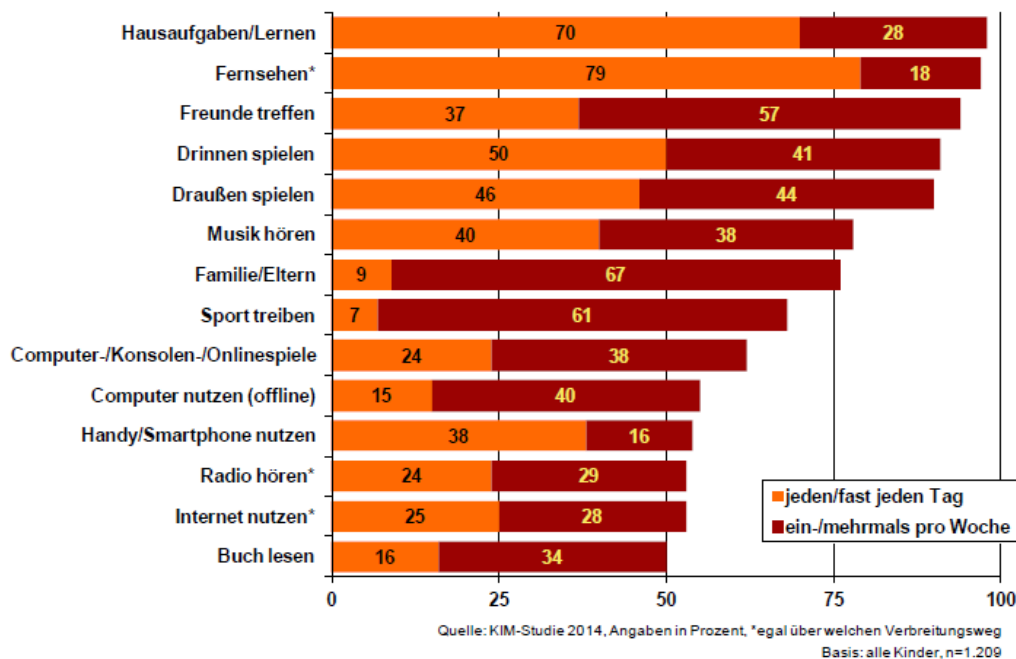


Abbildung 2: Freizeitaktivitäten der 6 bis 13-jährigen Kinder, 2014

Quelle: Feierabend & Plankenhorn & Rathgeb (2015): *KIM-Studie 2014 Kinder + Medien Computer + Internet - Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (LFK, LMK) (S. 10).

Ganz oben steht der Fernseher, der von 79 % der Kinder (fast) täglich genutzt wird, dicht gefolgt von Hausaufgaben und Lernen (70 %) (Feierabend et al. 2015, 10). Dabei besitzt das Fernsehen die größte mediale Anziehungskraft: 61 % der Kinder könnten am wenigsten darauf verzichten (Feierabend et al. 2012, 70) und für 36 % ist es die liebste Freizeitbeschäftigung (Feierabend et al. 2015, 20). Weitere 38 % der Kinder sind (fast) täglich mit ihren Smartphones, 25 % mit dem Internet und 24 % mit Computer-, Konsolen- und Onlinespielen beschäftigt (Feierabend et al. 2015, 10). Ähnlich wie beim Gerätebesitz erlangen bestimmte Aktivitäten mit steigendem Alter eine verstärkte Attraktivität, wie z.B. das Spielen am PC, an der Konsole oder die Internetnutzung (Feierabend et al. 2015, 12). Laut Aussagen der Hauptbezugspersonen nutzen ihre Kinder an einem durchschnittlichen Tag 93 Minuten den Fernseher und 36 Minuten das Internet, verbringen 33 Minuten mit Computer-, Konsolen- oder Onlinespielen, hören 29 Minuten lang Radio, lesen 23 Minuten in einem Buch, spielen 14 Minuten am Handy oder Smartphone und 4 Minuten am PC-Tablet (Feierabend et al. 2015, 72).

Anhand dieser Zahlen wird deutlich, dass der Medienkonsum einen großen und wichtigen Bestandteil in der kindlichen Lebenswelt darstellt. Das Kindesalter zeichnet sich inzwischen durch eine hohe Medienbeteiligung aus, welche in ihrem Mustern kaum noch Unterschiede zu Erwachsenen aufweist (Hurrelmann 2011, 169). Während es sicherlich eine sehr pauschalisierte und undifferenzierte Aussage wäre, zu behaupten, dass Medien sich generell schädlich auf die kindliche Entwicklung auswirken, so verändern sie nichtsdestotrotz den Alltag von Kindern und sind mit einer Reihe von Risikofaktoren assoziiert. Spätestens mit der Verbreitung des Fernsehens hat die Kindheit seinen Schonraum verloren, in welchem es von Impulsen aus der realen Welt geschützt werden kann. Durch das Fernsehen haben Kinder heute einen direkten Zugang zur Lebensrealität und müssen sich mit den Entwicklungen der realen Welt auseinandersetzen. Dabei erscheint fraglich, ob Kinder über die notwendigen Kompetenzen verfügen, um z.B. dramatische Nachrichten angemessen verarbeiten zu können (Andresen & Hurrelmann 2010, 132). Am Anfang des 21. Jahrhunderts kam das Internet als weiteres Massenmedium hinzu, das für die Mehrheit der Kinder genauso frei zugänglich ist wie das Fernsehen und ihnen ein noch breiteres Nutzungsspektrum ermöglicht (Andresen & Hurrelmann 2010, 132). „Durch die modernen Medien haben Kinder schon im ersten Lebensjahrzehnt Zugang zu allen für sie relevanten Lebenswelten und gesellschaftlichen Realitätssphären“ (Andresen & Hurrelmann 2010, 133). Diese Überflutung von Informationen kann Kinder aufgrund fehlender Kompetenzen und Orientierung überfordern. Gleichzeitig führt die Nutzung von Medien zu einer „Verhäuslichung“ von Kinderaktivitäten: Im historischen Verlauf gesehen, finden kindliche Freizeitaktivitäten zunehmend in Räumen statt, die zu „sozialen Inseln“ in der realen Welt werden können (Andresen & Hurrelmann 2010, 133). Kinder verbringen dadurch zunehmend Zeit in Gebäuden anstatt im Freien und erleben we-

niger Bezüge zur Natur (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 70f.). Während der Nutzung der Medien sind die Kinder an bestimmte Räume gebunden, wodurch die Exploration anderer Räume zu kurz kommen kann. Problematisch ist dabei, dass es für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung wichtig ist, dass bei der Auseinandersetzung mit der Welt *alle* Sinne eingesetzt werden und dieser Prozess bei einer zu großen Dominanz von Medien im Alltag gestört werden kann (Andresen & Hurrelmann 2010, 134).

Zusätzlich führt diese „Verinselung“ kindlicher Lebensräume“ (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 69) dazu, dass wenig spontane Treffmöglichkeiten vor dem Haus und infolgedessen wenig Möglichkeiten für soziale Beziehungserfahrungen entstehen (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 69f.). In der Tat kann die Mediennutzung dazu führen, dass Aktivitäten mit Freund_innen und Familienmitgliedern an Bedeutung verlieren und sich der Kontakt zu Gleichaltrigen verringert (Egmond-Fröhlich & Mößle & Ahrens-Eipper & Schmid-Ott & Hüllinghorst, & Warschburger 2007, 2562). Durch die ausschließlich virtuellen Erfahrungen während des Medienkonsums findet eine Entfremdung von der realen Umwelt statt (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 70). Medien erfordern keine realen, sozialen Interaktionen und können somit auch keinen Ausgleich bieten (Paschke o.J., 2).

„Vermindern sich durch hohen Medienkonsum realweltliche interaktive Erfahrungen von Kindern, lässt sich annehmen, dass in dieser sensiblen Entwicklungsphase Reifungsprozesse gestört werden. Dies könnte zu Defiziten in der Entwicklung sozialer Fertigkeiten und schließlich einer erhöhten Vulnerabilität für die Entstehung kinder- und jugendpsychiatrischer Erkrankungen führen“. (Paschke o.J., 2).

Zusätzlich wird exzessive Mediennutzung mit Risiken wie aggressives Sozialverhalten, Konzentrationsschwierigkeiten sowie schlechteren Schulleistungen verbunden. Zu den körperlichen Folgen werden unter anderem Bewegungsmangel, Reduzierung der körperlichen Fitness, höheres Risiko für Adipositas sowie Schlafstörungen gezählt (Egmond-Fröhlich et al. 2007, 2561ff.)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Umstrukturierung des Lebenslaufs und die damit verbundenen Anforderungen an die Selbststeuerung von Individuen, das hohe Stressaufkommen in Schule und Arbeitswelt, die Brüchigkeit sozialer und familialer Beziehungen sowie der zunehmende Stellenwert von Medien die Kinder heute vor besondere Herausforderungen stellt, die es zu bewältigen gilt. „In der Komplexität moderner Lebenswelten in Industrienationen sind geschützte Entwicklungsräume von Kindheit [...] seltener. Dies erschwert die Sozialisation und stellt hohe Anforderungen an die Kinder“ (Bengel et al. 2009, 10). Sozialisation kann dabei als fortwährende Bewältigung von Lebensanforderungen verstanden werden. Wenn die individuellen Ressourcen des Kindes zur Bewältigung der Anforderungen und Belastungen nicht ausreichen, wirkt sich dies in Form von Störungen in der sozialen oder psychischen Entwicklung aus und es kann u.a. zu psychischen Erkrankungen

kommen (Andresen & Hurrelmann 2010, 144). In diesem Prozess der Bewältigung von Lebensanforderungen spielen Risiko- und Schutzfaktoren eine bedeutsame Rolle. Mit diesem Thema wird sich das nächste Kapitel befassen.

3 Risiko- und Schutzfaktoren in der psychischen Entwicklung von Kindern

In der vorliegenden Arbeit soll herausgefunden werden, inwieweit Tiere ein Schutzfaktor für die psychische Entwicklung von Kindern sein können. Dies impliziert die Stärkung der psychischen Entwicklung mit dem Ziel, einen positiven Beitrag zur psychischen Gesundheit von Kindern zu leisten. Vor diesem Hintergrund gilt es, zunächst psychische Gesundheit zu definieren und im Anschluss die Bedeutung und den Einfluss von Risiko- und Schutzfaktoren auf die psychische Gesundheit zu erläutern.

3.1 Psychische Gesundheit

Die wohl am häufigsten zitierte Definition von Gesundheit stammt von der WHO (Göppel 1997, 330). Im Sinne einer bio-psycho-sozialen Vorstellung von Gesundheit wird sie von der WHO als „ein Zustand völligen psychischen, physischen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur das Freisein von Krankheit und Gebrechen“ definiert (Schlipfenbacher & Jacobi 2014, 2.e1). Dazu passend definieren Andresen und Hurrelmann Gesundheit als:

„Zustand des objektiven und subjektiven Befindens eines Kindes, der gegeben ist, wenn dieses Kind sich in körperlichen, psychischen und sozialen Bereichen seiner Entwicklung im Einklang mit den eigenen Bedürfnissen und persönlichen Möglichkeiten und den jeweils gegebenen, äußeren Lebensbedingungen befindet“ (Andresen & Hurrelmann 2010, 146).

Es kommt zu einer Beeinträchtigung der Gesundheit, wenn das Kind mit Anforderungen von innen oder außen konfrontiert wird, die es nicht bewältigen kann. Die Folge können soziale, psychische oder körperliche Auffälligkeiten sein (Andresen & Hurrelmann 2010, 146). Beide Definitionen verdeutlichen, dass die psychische Gesundheit neben körperlichen und sozialen Aspekten zu den drei Grundsäulen von Gesundheit zählt (Neuner 2015, 2). Psychische Gesundheit ist dabei ein sehr komplexes Konstrukt (Göppel 1997, 321). Sie wird nicht nur von der individuellen Veranlagung, sondern im Rahmen eines vielschichtigen Prozesses auch von sozialen, kulturellen, sozioökonomischen und ökologischen Faktoren beeinflusst. Je nach Lebensphase und Lebenswelt kann sie auf verschiedene Art und Weise erlebt und definiert werden (Neuner 2015, 2). Dabei können „psychisches Gesundsein und psychisches Kranksein [...] als die Extrempole eines Kontinuums verstanden werden. Im mittleren, neutralen Bereich kann der durchschnittlich Normale angesiedelt werden“ (Schlipfenbacher & Jacobi 2014, 2.e2). Die WHO definiert psychische Gesundheit „als Zustand des Wohlbefindens, in dem der Einzelne seine Fähigkeiten ausschöpfen, die normalen Lebensbelastungen bewältigen, produktiv und furchtbar arbeiten kann und imstande ist, etwas zu seiner Ge-

meinschaft beizutragen“ (Schlipfenbacher & Jacobi 2014, 2.e1). Damit geht diese Definition² über die bloße Abwesenheit von psychischen Krankheiten und Störungen hinaus (Neuner 2015, 118). Vielmehr ist psychische Gesundheit Voraussetzung für die Entfaltung der individuellen Potentiale und für eine selbstbestimmte Teilhabe an der Gesellschaft und am Arbeitsleben (Schlipfenbacher & Jacobi 2014, 2.e1). Passend zu Andresens und Hurrelmanns Definition weiter oben kann psychische Gesundheit auch als „die Fähigkeit zur Bewältigung externer und interner (psychischer) Anforderungen“ gefasst werden (Fiedler 2012, 121).

Auf Basis dieser Definitionen geht es in der vorliegenden Arbeit also darum, inwieweit Tiere Kinder bei der Bewältigung der heutigen Sozialisationsbedingungen unterstützen und sie dadurch vor Überbeanspruchung und Störungen schützen können. Allgemein wird die psychische Gesundheit von diversen Risiko- und Schutzfaktoren beeinflusst, welche Gegenstand der Resilienzforschung sind: „Gesundheit ist [...] ein hochkomplexer Prozess, in dem Risiken und Ressourcen miteinander agieren und täglich neu ‚aushandeln‘, auf welche Seite eines Kontinuums mit den Eckpunkten von Gesundheit und Krankheit [...] sich ein Individuum gerade befindet“ (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 155). Vor diesem Hintergrund werden im nächsten Kapitel Risiko- und Schutzfaktoren behandelt.

3.2 Risiko- und Schutzfaktoren

Die kindliche Entwicklung und Gesundheit werden von vielen verschiedenen Faktoren direkt und indirekt beeinflusst. Dabei wird zwischen wünschenswerten, unterstützenden Einflüssen auf der einen Seite und hemmenden, ungünstigen Einflüssen auf der anderen Seite unterschieden (Suess & Burat-Hiemer 2009, 41ff.). Diese sogenannten Risiko- bzw. Schutzfaktoren wirken sich entweder risikoe erhöhend oder risikomildernd auf die kindliche Entwicklung aus (Vernooij & Schneider 2010, 67).

Risikofaktoren

Unter Risikofaktoren versteht man Einflussfaktoren, die die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten einer psychischen Störung erhöhen (Heinrichs & Lohaus 2011, 19). Es handelt sich um Bedingungen und Merkmale, die sich gefährdend und damit hemmend auf die kindliche Entwicklung auswirken können (Vernooij & Schneider 2010, 67). Dabei kann zwischen pränatalen, perinatalen und postnatalen Risikofaktoren unterschieden werden. Zu den pränatalen Risikofaktoren zählen genetische Defekte (z.B. strukturelle oder zahlenmäßige Veränderungen des Chromosomenbestands, ungünstige Genvarianten) und Teratogene, wie z.B. Alkohol oder Medikamente, die je nach Alter des ungeborenen Kindes entweder zu körperlichen oder funktionellen Schädigungen führen können. Als perinatale Risikofaktoren gelten

² Zusätzlich gibt es zahlreiche andere Definitionen von psychischer Gesundheit, die sich nicht wie hier auf das subjektive Wohlbefinden, sondern auf Aspekte wie z.B. Lebensqualität, Störungsfreiheit, Normalität oder Leistungsfähigkeit beziehen (Göppel 1997, 323ff.). Eine tiefergehende Auseinandersetzung würde aber den Rahmen dieser Arbeit überschreiten.

Risiken, die sich aus der Geburt ergeben können, z.B. aufgrund von einer Frühgeburt oder von Geburtskomplikationen. Zu den postnatalen Risikofaktoren zählen die frühkindliche Bedürfnisregulation, die Bindung zu den Bezugspersonen, das elterliche Erziehungsverhalten sowie die Sozialisation durch Gleichaltrige. Nach der Geburt des Kindes ist es wichtig, dass eine Anpassung der kindlichen Bedürfnisse wie Ernährung und Schlaf an die Rhythmik der sozialen Umwelt gelingt. Gibt es Schwierigkeiten aufgrund von exzessivem Schreien, häufigen Schlafunterbrechungen oder einem schwierigen Temperament des Säuglings (welches es letzterem erschwert, sich auf neue Erfahrungen einzustellen), kann sich das negativ auf die Interaktionen zwischen Eltern und Kind auswirken. Ein weiterer postnataler Risikofaktor ist eine unsichere Bindung des Kindes zu den Bezugspersonen. Auf die Bedeutung der Bindung wird in den nächsten beiden Kapiteln 3.3 und 3.4 eingegangen. Ebenfalls ausschlaggebend ist, ob und wie die Eltern die psychischen und emotionalen Grundbedürfnisse des Kindes befriedigen und es in seiner Sozialisation unterstützen können. Wenn die Eltern ihre Funktionen nicht oder nur ungenügend erfüllen, können sich aus ihrem Verhalten Risiken für die kindliche Entwicklung ergeben. Als letzter postnataler Risikofaktor ist noch der Einfluss durch Gleichaltrige zu nennen: Hier können Entwicklungsprobleme auftreten, wenn die Kinder Anschluss bei Gleichaltrigen suchen, die normabweichendes Verhalten zeigen (Heinrichs & Lohaus 2011, 19ff.).

Bei den Risikofaktoren ist zu beachten, dass zwischen den Entwicklungsrisiken in den verschiedenen Lebensabschnitten eine Abhängigkeit besteht und sie sich gegenseitig bedingen. So kann ein Risikofaktor Ausgangspunkt für einen ungünstigen Entwicklungsverlauf sein und dazu führen, dass sich die Auftretenswahrscheinlichkeit einer psychischen Störung in einem späteren Lebensabschnitt erhöht. Auch kann es zu einer Anhäufung von Entwicklungsrisiken innerhalb eines Lebensabschnittes kommen, wobei sich die Erkrankungswahrscheinlichkeit potenziert, je mehr Risikofaktoren auftreten (Heinrichs & Lohaus 2011, 23f.) In der Tat kann sich das Vorhandensein mehrerer Belastungsfaktoren besonders negativ auf die kindliche Entwicklung auswirken, da sich die negativen Wirkungen der einzelnen Faktoren gegenseitig verstärken (Lenz & Kuhn 2011, 272). Die Ergebnisse der BELLA-Studie bestätigen diese kumulative Wirkung: Je mehr Risikofaktoren vorhanden sind, desto größer ist der Anteil der Kinder mit Hinweisen auf psychische Auffälligkeiten (Ravens-Sieberer et al. 2007, 876). Zusätzlich zu den Risiken, die sich auf spezifische Entwicklungsabschnitte beziehen, gibt es Risiken, die mit keinem bestimmten Lebensabschnitt im Zusammenhang stehen und jederzeit eintreten können. Hier geht es um kritische Lebensereignisse, wie z.B. der Umzug in eine neue Wohnumgebung, eine elterliche Scheidung, der Tod einer nahen Bezugsperson oder eine chronische Erkrankung. Diese Ereignisse erfordern Anpassungsleistungen von den Kindern und die damit verbundene Verunsicherung kann sich nachhaltig auf die weitere Entwicklung auswirken (Heinrichs & Lohaus 2011, 24).

Schutzfaktoren

Als Schutzfaktoren gelten Einflüsse, die die Wirkung von Risikofaktoren im Sinne eines Puffereffekts abmildern und auf diesem Wege ein negatives Entwicklungsergebnis verhindern können (Heinrichs & Lohaus 2011, 24). Sie können die schädlichen Wirkungen von Risikofaktoren verhindern, abschwächen oder zumindest ausgleichen (Vernooij & Schneider 2010, 67f.). „Schutzfaktoren sind Ressourcen, um Risiken abzupuffern und Fehlentwicklungen oder die Entwicklung von pathogenen Strukturen zu verhindern oder abzumildern“ (Lenz & Kuhn 2011, 276). Folglich wird nur dann von Schutzfaktoren gesprochen, wenn tatsächlich eine entwicklungshemmende Gefährdung aufgrund von Risikofaktoren vorliegt und die Schutzfaktoren diese reduzieren. Davon abzugrenzen sind Ressourcen in Form von Stärken und Potentialen, die Kinder generell in ihrer Entwicklung und bei der Bewältigung von alterstypischen Entwicklungsaufgaben unterstützen, ohne dass ein Entwicklungsrisiko besteht. Insofern bilden Schutzfaktoren nur eine Teilmenge vorhandener Ressourcen, die bei der Bewältigung von Entwicklungsproblemen wirksam werden (Lenz & Kuhn 2011, 276). Allerdings sind Schutzfaktoren nicht global wirksam: Nicht jeder Schutzfaktor entfaltet generell eine schützende Wirkung. Vielmehr entwickeln sie ihre Wirkung in Abhängigkeit vom Alter und Geschlecht des Kindes, vom Kontext sowie von der Konstellation der Risikofaktoren (Bengel et al. 2009, 50).

Man unterscheidet zwischen pränatalen und postnatalen Schutzfaktoren. Zu den pränatalen Schutzfaktoren zählen genetisch angelegte Schutzfaktoren, die im weiteren Verlauf auftretende Entwicklungsrisiken abmildern können. So gibt es z.B. bestimmte Genvarianten, die je nach Ausprägung für eine positive Grundstimmung und Optimismus oder für eine erhöhte Ängstlichkeit und Depressivität verantwortlich sind. Aber auch Persönlichkeitsmerkmale wie Temperament und Intelligenz werden genetisch mitbestimmt und können je nach Ausprägung eine schützende Wirkung entfalten. Ein ruhiges Temperament wirkt sich beispielsweise positiv auf soziale Beziehungen aus (Heinrichs & Lohaus 2011, 25). Kinder mit einem sogenannten einfachen Temperament zeichnen sich u.a. durch eine geringe Reizbarkeit, eine hohe Anpassungsfähigkeit gegenüber neuen Situationen sowie einer überwiegend positiven Stimmung aus. Dadurch werden Interaktionen mit der sozialen Umwelt erleichtert und die Wahrscheinlichkeit von Konflikten wird reduziert (Lenz & Kuhn 2011, 279).

Als postnatale Schutzfaktoren gelten soziale Beziehungen, das Erziehungsverhalten der Bezugspersonen sowie das soziale Umfeld (Heinrichs & Lohaus 2011, 25f.). „Soziale Ressourcen wirken als Puffer in Krisensituationen, mildern belastende Lebensereignisse und bilden einen Schutzschild gegenüber Herausforderungen, Spannungszuständen und Stressoren“ (Lenz & Kuhn 2011, 284). Durch die Zugehörigkeit zu einem sozialen Netzwerk werden grundlegende Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Geborgenheit erfüllt, was sich positiv auf das Wohlbefinden auswirkt und dem Leben einen Sinn verleiht. Für Kinder bildet die Fa-

milie das primäre Beziehungssystem, welches durch weitere außerfamiliäre Bezugspersonen ergänzt wird (Lenz & Kuhn 2011, 284). Im familiären System spielt insbesondere eine sichere Bindung zu den unmittelbaren Bezugspersonen (in der Regel die Eltern) eine wichtige Rolle, welche Thema der nächsten beiden Kapitel sein wird. Hinzu kommt der Einfluss durch das elterliche Erziehungsverhalten: So wie sich die Art des Erziehungsverhaltens negativ auswirken und damit zum Risikofaktor werden kann, kann sie genauso einen Schutzfaktor in der kindlichen Entwicklung darstellen. Dies ist der Fall, wenn sich die elterliche Erziehung gleichermaßen durch Unterstützung und Warmherzigkeit auf der einen Seite und Grenzsetzung und Einhaltung von Regeln auf der anderen Seite auszeichnet (Heinrichs & Lohaus 2011, 25f.). Für eine psychisch gesunde Entwicklung ist „eine emotional positive, zugewandte und akzeptierende sowie zugleich normorientierte, angemessen fordernde und kontrollierende Erziehung“ von entscheidender Bedeutung (Lenz & Kuhn 2011, 285). Ein positives Erziehungsumfeld zeichnet sich somit durch ein emotional warmherziges Klima mit zugleich festen Verhaltensregeln aus (Lenz & Kuhn 2011, 282).

Weitere ausschlaggebende Schutzfaktoren im familiären Umfeld sind eine stabile Paarbeziehung der Eltern, in der Probleme und Konflikte konstruktiv gelöst werden, sowie familiäre Beziehungsmuster, die sich einerseits durch emotionale Bindung zwischen den Familienmitgliedern und andererseits durch ein ausreichend hohes Anpassungsvermögen auszeichnen. Letzteres ermöglicht es dem Familiensystem, sich situativ an veränderte Bedingungen und belastende Situationen anzupassen (Lenz & Kuhn 2011, 283). Familiäre Schutzfaktoren haben insgesamt eine besonders hohe Relevanz hinsichtlich der psychischen Gesundheit von Kindern. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind eine Depression oder Angstsymptome entwickelt, reduziert sich um die Hälfte, wenn sich die Familie durch ein positives Klima und einen hohen Zusammenhalt auszeichnet (Lenz & Kuhn 2011, 286). Im weiteren Verlauf der Entwicklung dehnen sich die Schutzfaktoren auf das erweiterte, soziale Umfeld aus. Insbesondere Einflüsse durch Schule und Gleichaltrige gewinnen an Bedeutung. Dabei können ein positives Schul- und Klassenklima, daraus resultierende positive Sozialerfahrungen, gute Schulleistungen sowie positive Beziehungen zu Gleichaltrigen eine schützende Wirkung haben (Heinrichs & Lohaus 2011, 26).

Bisher wurde die Wirkung von Risiko- und Schutzfaktoren im Entwicklungsverlauf dargestellt. Alternativ lassen sie sich aber auch nach ihrem Einflussbereich klassifizieren, sprich ob sie auf personaler, familialer oder umfeldbezogener Ebene wirksam werden. Anders formuliert kann auch von kindzentrierten, familienzentrierten und sozialen Schutzfaktoren gesprochen werden (Lenz & Kuhn 2011, 285f.). Auf der kindzentrierten Ebene gelten gut ausgebildete soziale Kompetenzen sowie kommunikative Fähigkeiten als Schutzfaktoren, da sie in Belastungssituationen dazu beitragen können, erfolgreiche Bewältigungsstrategien zu finden (Lenz & Kuhn 2011, 279). Soziale Empathie und Ausdrucksfähigkeit ermöglichen eine

differenzierte Wahrnehmung der eigenen Gefühle und sozialer Signale, ein besseres Verstehen sozialer Regeln sowie die Verbalisierung der eigenen Gefühle (Lenz & Kuhn 2011, 285). Auch ein positives Selbstkonzept ist entscheidend für die Bewältigung einschneidender Lebensereignisse: Ein positives Selbstwertgefühl und die Überzeugung, selbst Einfluss auf die Bedingungen und Ereignisse nehmen zu können (internale Kontrollüberzeugungen) sowie aufgrund der eigenen Fähigkeiten und des eigenen Verhaltens zu einem gewünschten Ergebnis kommen zu können (Selbstwirksamkeit), können eine schützende Wirkung haben (Lenz & Kuhn 2011, 280f.).

Vernooij und Schneider fassen in der folgenden Tabelle die wesentlichen Risiko- und Schutzfaktoren zusammen:

Risikofaktoren	Schutzfaktoren
• biologisch / psychisch → Vulnerabilitätsfaktoren⁶ – genetische Faktoren – chronische Erkrankungen – Temperamentsmerkmale (z.B. hohe Impulsivität) – unsichere Bindungsorganisation – geringe kognitive Ressourcen (z.B. niedrige Intelligenz) – problematische Selbstregulation (Anspannung / Entspannung) • systemisch / sozial → Stressoren – schwierige sozio-ökonomische Bedingungen (sozial schwaches Milieu) – Trennung / Scheidung, Patchwork-Situation – chronische familiäre Disharmonie – Erziehungsdefizite – soziale Isolation der Familie – außerfamiliäre Unterbringung	• Personale Ressourcen – positives Temperament – gute bis sehr gute Intelligenz – positives Selbstwertgefühl / Selbstkonzept – angemessenes Sozialverhalten – aktives Problembewältigungsverhalten • Soziale Ressourcen – stabile Bindungsmuster – förderndes Erziehungsklima – familialer Zusammenhalt – positive Bewältigungsmodelle (Vorbilder) – soziales Eingebundensein der Familie – positive Freundschaftsbeziehungen – positive Schulerfahrungen

Abbildung 3: Risiko- und Schutzfaktoren

Quelle: Vernooij & Scheider (2010): *Handbuch der Tiergestützten Intervention. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (2. Auflage). Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag (S. 68).

Das Konzept der Resilienz

Das Zusammenwirken von Risiko- und Schutzfaktoren sowie deren Bedeutung für die psychische Entwicklung werden in der Resilienzforschung untersucht (Vernooij & Schneider 2010, 68). Bei dem Zusammenspiel handelt es sich um einen integrierten, komplexen Prozess (Lenz & Kuhn 2011, 273). Unter Resilienz wird folgendes verstanden:

„Resilienz beschreibt einen dynamischen oder kompensatorischen Prozess positiver Anpassung angesichts bedeutender Belastungen. Es gelingt resilienten Kindern, relativ unbeschadet mit den Folgen herausfordernder bzw. belastender Lebensumstände umzugehen und dafür Bewältigungskompetenzen zu entwickeln“ (Lenz & Kuhn 2011, 273).

Trotz biologischer, psychischer und psychosozialer Entwicklungsrisiken schaffen es resiliente Kinder, sich psychisch gesund zu entwickeln. Ihnen gelingt es, mit belastenden Lebens-

umständen, Erfahrungen und Ereignissen erfolgreich umzugehen, sodass sie in ihrer Gesamtentwicklung keinen Schaden davon nehmen (Vernooij & Schneider 2010, 67). Dabei kommt den Schutzfaktoren eine bedeutende Rolle zu, denn wenn in der Entwicklung protektive Einflüsse überwiegen, können sich Kinder trotz hoher Risiken erfolgreich entwickeln (Suess & Burat-Hiemer 2009, 45f.). In der Tat können durch das Vorhandensein kompensatorischer Einflüsse, wie schon weiter oben beschrieben, die entwicklungshemmenden Bedingungen abgemildert oder sogar unterbunden werden (Lenz & Kuhn 2011, 273). Der Begriff Resilienz stammt von dem lateinischen Wort „resilire“ ab, welches „abprallen, widerstehen“ bedeutet (Vernooij & Schneider 2010, 67). Insofern kann Resilienz als „psychische Widerstandsfähigkeit“ (Vernooij & Schneider 2010, 67) oder auch „psychische Robustheit“ (Lenz & Kuhn 2011, 273) gefasst werden. Daraus wird deutlich, wie eng Resilienz mit der Dimension der psychischen Gesundheit zusammenhängt: Sie kann als „die Aufrechterhaltung bzw. Wiedererlangung seelischer Gesundheit trotz erschwerender Bedingungen“ gefasst werden (Göppel 1997, 321). Resiliente Personen entwickeln eine stabile, gesunde Persönlichkeit, ohne Verhaltens- und Leistungsstörungen oder psychische Einbrüche in ihrer Kindheit und Jugend (Vernooij & Schneider 2010, 67).

Lenz und Kuhn weisen dabei auf den relativen Charakter von Resilienz hin. Es geht nicht um die Abwesenheit psychischer Störungen, sondern um „die Fähigkeit, vorhandene Mechanismen zur Bewältigung alterstypischer Entwicklungsaufgaben trotz schwieriger Umstände zu aktivieren“ (Lenz & Kuhn 2011, 274). Zudem handelt es sich bei Resilienz nicht um eine Eigenschaft, die in allen Situationen konstant vorhanden ist: Zu einem bestimmten Zeitpunkt können Personen gegenüber Belastungen resilient sein, während sie es später gegenüber anderen Belastungsfaktoren nicht mehr sind (Lenz & Kuhn 2011, 274). Insofern wäre es falsch, von allgemeiner Unverwundbarkeit zu sprechen (Suess & Burat-Hiemer 2009, 46). Ausschlaggebend für eine resiliente Entwicklung ist nicht nur die Anzahl der Risikofaktoren, sondern auch die Anzahl potentieller Schutzfaktoren: Je größer die Anzahl der vorhandenen Risikofaktoren ist, desto mehr Ressourcen bedarf es, um einem ungünstigen Entwicklungsverlauf entgegenzuwirken (Lenz & Kuhn 2011, 286).

Vor diesem Hintergrund wird nachvollziehbar, dass es zur Stärkung der kindlichen Entwicklung nicht ausreicht, Risikofaktoren abzuschwächen oder zu reduzieren (Bengel et al. 2009, 118). Zudem wäre es nicht zielführend, sich allein auf die Risiken und deren Bekämpfung zu konzentrieren, da das Leben durch zahlreiche Risiken gekennzeichnet ist und ein risikofreies Leben nicht existiert (Suess & Burat-Hiemer 2009, 45). Umso wichtiger ist es, auch die Schutzfaktoren verstärkt zu berücksichtigen im Sinne einer Ressourcenaktivierung (Bengel et al. 2009, 118). Auf diesem Wege werden Kinder gestärkt und Kompensationsmöglichkeiten geschaffen (Suess & Burat-Hiemer 2009, 51). In der Tat lassen sich bei psychisch unauffälligen Kindern deutlich mehr Schutzfaktoren identifizieren als bei psychisch

auffälligen Kindern (Ravens-Sieberer et al. 2007, 876). Ein besonders wichtiges, kindliches Schutzsystem stellt das Bindungssystem dar (Suess & Burat-Hiemer 2009, 53). Die Bindungstheorie und ihre Bedeutung von Bindung für die kindliche Entwicklung werden in den nächsten beiden Kapiteln erläutert.

3.3 Die Bindungstheorie

Die Fähigkeit, Bindungen zu entwickeln, bildet das Fundament psychischer Gesundheit und einer effektiv funktionierenden Persönlichkeit (Beetz 2003, 77). Die Bindungstheorie zählt heute zu den empirisch am besten fundierten Theorien zur psychischen Entwicklung des Menschen (Brisch 2015, 35). Kurz gefasst postuliert die Bindungstheorie die biologische Verankerung von Kindern, Bindungen zu ihren Bezugspersonen aufzubauen, um das eigene Überleben zu sichern (Siegler & Deloache & Eisenberg 2011, 418). Grundlage der Bindungstheorie bilden in erster Linie die wissenschaftlichen Arbeiten des englischen Kinderpsychiaters John Bowlby und der kanadischen Entwicklungspsychologin Mary Ainsworth, deren Erkenntnisse Ausgangspunkt für zahlreiche, weitere Forschungsarbeiten waren (Brisch 2015, 30ff.). Aufgrund ihrer führenden Beiträge zur Entwicklung der Bindungstheorie wird sich im Folgenden vornehmlich auf Bowlby und Ainsworth bezogen. Eine häufige Kritik an der Bindungstheorie von Bowlby lautet, dass er sich vor allem auf die Mutter-Kind-Dyade bezieht und die Bindung zum Vater ungenügend berücksichtigt. Daher sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass neuere Untersuchungen ergeben haben, dass der Vater insbesondere hinsichtlich der Förderung des Spiel- und Explorationsverhaltens einen wichtigen Beitrag zur sicheren Bindungsentwicklung leistet (Grossmann & Grossmann 2009, 310).

Das Bindungssystem

Das Bindungssystem ist laut Brisch, der sich auf Bowlbys Theorie bezieht, „ein primäres, genetisch verankertes motivationales System, das zwischen der primären Bezugsperson und dem Säugling in gewisser biologischer Präformiertheit nach der Geburt aktiviert wird und überlebenssichernde Funktionen hat“ (Brisch, 2015, 36). Bowlby nahm an, dass Bindung angeboren ist und dass der Bindungsprozess zwischen Kind und Eltern in der Evolution verwurzelt ist (Siegler et al. 2011, 418). Insofern stellt Bindung ein primäres Bedürfnis wie Essen und Trinken dar: Jedes Kind ist darauf vorbereitet, eine Bindung aufzubauen. Die tiefe, biologische Verankerung von Bindung lässt sich mit ihrer stammesgeschichtlichen Überlebensfunktion erklären: Dank des Bindungssystems suchen hilflose Neugeborene bei Gefahr die Nähe von Personen auf, die ihnen Schutz bieten können, und stellen so das Überleben der Art sicher (Suess & Burat-Hiemer 2009, 54).

Die Bindungsentwicklung beginnt schon direkt nach der Geburt, wobei das Hormon Oxytocin eine bedeutende Rolle spielt. Es sorgt bei Kind und Mutter für Vertrauen und Entspannung und fördert das Bedürfnis nach gegenseitiger Nähe (Brisch 2015, 36). Bindung

kann dabei als „eine emotionale Beziehung zu einer bestimmten Person, die räumlich und zeitlich Bestand hat“ (Siegler et al. 2011, 417) gefasst werden und bezieht sich insbesondere auf die Beziehung zwischen Kleinkindern und Eltern (Siegler et al. 2011, 417). Der Säugling sucht die Nähe der Bezugsperson insbesondere in angsteinflößenden Situationen (Brisch 2015, 36):

„Unter ‚Bindungsverhalten‘ verstehe ich jegliches Verhalten, das darauf ausgerichtet ist, die Nähe eines vermeintlich kompetenteren Menschen zu suchen oder zu bewahren, ein Verhalten, das bei Angst, Müdigkeit, Erkrankung und entsprechendem Zuwendungs- oder Versorgungsbedürfnis am deutlichsten wird“ (Bowlby 2010, 21).

Durch sein Bindungsverhalten signalisiert der Säugling sein Bedürfnis nach Schutz, Sicherheit und Geborgenheit. Die Nähe kann durch Blickkontakt, Nachfolgen der Mutter oder durch körperlichen Kontakt gesucht werden (Brisch 2015, 36). Die Bezugspersonen haben hier die Funktion eines sicheren Hafens, der jederzeit bei Bedrohung und Verunsicherung aufgesucht werden kann (Siegler et al. 2011, 418). Zusätzlich bieten sie eine sichere Basis, indem sie dem Kind durch ihre Anwesenheit ein Gefühl von Sicherheit vermitteln, welches es ihm ermöglicht, seine Umwelt zu entdecken und zu erforschen (Siegler et al. 2011, 418). Erst eine sichere emotionale Basis ermöglicht dem Kind eine Erkundung seiner Umwelt und damit die Erfüllung seines Explorationsbedürfnisses, denn dann ist sein Bindungssystem soweit beruhigt, dass es sich ohne Angst von seiner Bezugsperson entfernen kann. Das Bindungs- und Explorationssystem stehen also in wechselseitiger Abhängigkeit (Brisch 2015, 38f.).

Innere Arbeitsmodelle

Während die Entwicklung von Bindung ein biologischer Prozess ist, hängt die Qualität der Bindung maßgeblich von den innerhalb der Bindungsbeziehung gesammelten Erfahrungen ab. Die frühen Erfahrungen mit der Bezugsperson werden in Form von Bindungsmodellen abgespeichert (Suess & Burat-Hiemer 2009, 56). Bowlby verwendete dafür den Begriff der inneren Arbeitsmodelle: Im Laufe des ersten Lebensjahres bildet der Säugling auf Grundlage der zahlreichen Interaktionen mit den Bezugspersonen mentale Repräsentationen vom Selbst und von seinen Bezugspersonen (Siegler et al. 2011, 419). Diese Modelle dienen dem Kind in verunsichernden Situationen als schnelle Orientierungshilfe für sein Verhalten, indem es auf die zahlreichen, im Arbeitsmodell abgespeicherten Erfahrungen zurückgreifen kann und nicht jedes Mal die Situation neu einschätzen muss (Suess & Burat-Hiemer 2009, 56). Wenn das Kind z.B. weint, weiß es aufgrund seiner inneren Arbeitsmodelle, in welchem Umfang und auf welche Art die Mutter emotional zur Verfügung stehen und seine Bindungsbedürfnisse beantwortet wird (Brisch 2015, 38). Die Modelle „steuern seine Erwartungen und sein Verhalten gegenüber der Bindungsperson und bestimmen die Wahl der Strategie, die die größtmögliche Nähe zur Bindungsperson bei Unsicherheit gewährleistet“ (Suess & Burat-Hiemer 2009, 56). Dabei wird für jede Bezugsperson ein eigenes, unabhängiges Ar-

beitsmodell entwickelt. Während die Modelle zu Anfang noch flexibel sind, verfestigen sie sich im Laufe der Entwicklung zu einer psychischen Repräsentanz, welche zwar veränderbar bleibt, aber mit zunehmendem Alter eine große Stabilität zeigt (Brisch 2015, 38). Bowlby nahm an, dass diese sogenannten Bindungsrepräsentationen Individuen ein Leben lang beeinflussen hinsichtlich ihrer Erwartungen an soziale Beziehungen. Wenn das Kind interessierte und fürsorgliche Eltern hat, wird es positive Erwartungen an zwischenmenschliche Beziehungen knüpfen und sich selbst als liebenswert einstufen (Siegler et al. 2011, 419). Insgesamt spielt die sogenannte Feinfühligkeit der Eltern im Umgang mit dem Säugling eine bedeutsame Rolle für die Qualität der Bindung, die das Kind im Laufe seines ersten Lebensjahres entwickelt.

Feinfühligkeit

Das Konzept der Feinfühligkeit wurde insbesondere von Mary Ainsworth entwickelt und beschreibt die Fähigkeit der Bezugsperson, die kindlichen Signale wahrzunehmen, sie richtig zu interpretieren und sie angemessen und prompt zu befriedigen (Brisch 2015, 36). Dabei kann die Schwierigkeit auftreten, dass die Signale des Säuglings gar nicht erst wahrgenommen oder falsch gedeutet werden aufgrund eigener Bedürfnisse oder Projektionen auf das Kind. Vielen Eltern fällt es schwer, zu unterscheiden, ob das Weinen des Kindes mit Hunger, Langeweile, Schmerz oder noch anderen Gründen zusammenhängt. Weiterhin kann es passieren, dass die Reaktion der Bezugsperson nicht zur kindlichen Bedürfnislage passt (z.B. Überstimulation anstatt Beruhigung). Da jedes Kind individuell ist, müssen die Eltern bei jedem Kind neu erlernen, wie sie seine Bedürfnisse am besten befriedigen können (Brisch 2015 43ff.). Ausschlaggebend ist dabei, dass das Handeln auf die Signale und die Befindlichkeit des Kindes abgestimmt ist (Suess & Burat-Hiemer 2009, 78).

Grundlage und Voraussetzung für Feinfühligkeit ist die Fähigkeit, sich in die Gedanken- und Gefühlswelt des Anderen hineinversetzen und seine Absichten und Motivationen nachempfinden zu können. Dies ermöglicht die Aktivität von Spiegelneuronen im Gehirn, durch die die innere Welt des Anderen in der eigenen inneren Welt gespiegelt nachempfunden werden kann (Brisch 2015 43f.). Feinfühlige Eltern sind darum bemüht, ihren Kinder ausreichend Aufmerksamkeit zu schenken und sich nicht von eigenen Befindlichkeiten und Bedürfnissen vereinnahmen zu lassen (Suess & Burat-Hiemer 2009, 73). Zeichnet sich die Eltern-Kind-Interaktion allerdings durch eine mangelnde oder inkonsistente Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse aus, so kann dies negative Auswirkungen auf die Bindungsqualität haben (Brisch 2015, 37). Insofern spielt Feinfühligkeit im Umgang mit dem Säugling eine zentrale Rolle für die Bindungsqualität, ist aber nicht der einzige ausschlaggebende Faktor (Brisch 2015, 54). Insbesondere die Bindungserfahrungen und inneren Bindungsmodelle der Bezugspersonen wirken sich zusätzlich aus (Suess & Burat-Hiemer 2009, 79).

Konzept der Bindungsqualität

Mary Ainsworth stellte im Zuge ihrer Untersuchungen fest, dass die Kinder bei Verunsicherung sehr unterschiedlich reagieren. Während einige Kinder sofort die Nähe ihrer Bezugsperson aufsuchen, ziehen sich andere zurück. Sie erklärte sich dies mit den unterschiedlichen Bindungserfahrungen, die die Kinder mit ihren Bezugspersonen gemacht haben und welche infolgedessen zur Ausbildung von unterschiedlichen, inneren Arbeitsmodelle geführt haben (Suess & Burat-Hiemer 2009, 57). In den 1960er Jahren erfand sie eine standardisierte Untersuchungsmethode, die sogenannte „Fremde Situation“, um das Bindungs- und Trennungsverhalten von Kindern zuverlässig beobachten zu können (Brisch 2015, 33). Heute gelten die Validität und Realibilität dieser Methode als erwiesen (Brisch 2015, 49). Weltweit wird sie zur Einstufung der kindlichen Bindungsqualität angewandt (Suess & Burat-Hiemer 2009, 57f.).

Die Fremde Situation wird zwischen dem 12. und 19. Lebensmonat unter Beteiligung des Kindes, der Mutter sowie einer fremden Person in einem speziell dafür eingerichteten, unbekannten Spielzimmer durchgeführt (Brisch 2015, 49f.). Dabei handelt es sich um eine festgelegte Abfolge von 8 Episoden, die jeweils ca. 3 Minuten dauern und während derer das Kind zweimal von der Mutter getrennt und wieder zusammengeführt wird (Siegler et al. 2011, 420). Auf diesem Wege soll eine Aktivierung des kindlichen Bindungssystems erzielt werden, um aus der Verhaltensbeobachtung Schlüsse über die kindliche Bindungsqualität ziehen zu können (Brisch 2015, 49). In der folgenden Tabelle werden die 8 Episoden näher erläutert:

Episode	Ereignisse	Aspekte des beurteilten Bindungsverhaltens
1	VL macht Bp. und Kleinkind mit dem unbekannten Raum vertraut, weist der Bp. einen Sitzplatz an und zeigt dem Baby die Spielsachen; dann geht VL.	Keine
2	Bp. und Kind sind allein; Bp. soll keine Interaktionen initiieren, aber auf das Baby angemessen reagieren.	Exploration und Nutzung der Bp. als sichere Basis
3	Eine Fremde betritt den Raum und setzt sich eine Minute lang ruhig hin; dann spricht sie eine Minute lang mit der Bp.; in der letzten Minute versucht sie, mit dem Baby zu interagieren.	Reaktion auf die Fremde
4	Bp. lässt das Kind mit der Fremden allein, die das Baby spielen lässt, es bei Bedarf aber beruhigt. Diese Phase wird abgekürzt, wenn das Baby zu unruhig wird.	Trennungsstress und Reaktion auf die Tröstung durch die Fremde
5	Bp. ruft das Baby von draußen; betritt den Raum und bleibt in der Tür stehen. Die Fremde geht. Bp. lässt das Kind spielen oder beruhigt es, wenn es sich fürchtet.	Reaktion auf das Wiedersehen mit der Bp.
6	Bp. lässt das Kind allein im Raum. Diese Phase wird beendet, wenn das Kind zu beunruhigt ist.	Trennungsangst
7	Fremde Person betritt den Raum, begrüßt das Kind und hält inne. Sie setzt sich oder beruhigt das Kind, wenn es weint. Diese Phase wird beendet, wenn das Kind zu beunruhigt ist.	Fähigkeit, sich von jemand Fremden beruhigen zu lassen
8	Bp. ruft von draußen, betritt den Raum, begrüßt das Kind und hält inne. Bp. setzt sich, wenn das Kind ruhig ist, kann es aber trösten, wenn es sich unwohl fühlt. Bp. erlaubt dem Kind weiterzuspielen, wenn es will.	Reaktion auf das Wiedersehen mit der Bp.

Abbildung 4: Die Episoden in der Fremde Situation nach Mary Ainsworth

Quelle: Siegler & DeLoache & Eisenberg (2011): *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (3. Auflage). Heidelberg: Springer Spektrum Akademischer Verlag (S. 420).

Abkürzungen: VL = Versuchsleiter/-in, Bp. = Bezugsperson

Während der gesamten Prozedur werden das Verhalten und die Interaktionen des Kindes mit seiner Bezugsperson und mit der fremden Person beobachtet und beurteilt (Siegler et al. 2011, 420). Besonders informativ sind die beiden Episoden, in denen es zur Wiedervereinigung von Bezugsperson und Kind kommt. Dabei spielt es keine Rolle, ob und wie stark das Kind weint, sondern welche Strategie es zur eigenen Beruhigung auswählt und welches Verhalten es dabei gegenüber der Bezugsperson zeigt (Suess & Burat-Hiemer 2009, 59). Ainsworth identifizierte dabei verschiedene Verhaltens- und Reaktionsmuster, die sich in drei Bindungsqualitäten bzw. -kategorien klassifizieren lassen (Siegler et al. 2011, 420f.).

Klassifikation der Bindungsqualitäten

Sichere Bindung: Kinder mit einer sicheren Bindung zeigen nach der Trennung von der Mutter ein deutliches Bindungsverhalten, indem sie nach ihr suchen, sie rufen und ihren Stress durch Weinen ausdrücken. Kehrt die Mutter schließlich zurück, freuen sie sich, strecken die Arme aus, laufen auf sie zu und suchen Körperkontakt (Brisch 2015, 51). Bei Kummer und Verunsicherung zeigen sicher gebundene Kinder ihr Bedürfnis nach Nähe und Körperkontakt direkt und wollen getröstet werden. Allgemein holen sie sich so viel Zuwendung und Rückversicherung, wie sie zur eigenen Beruhigung brauchen, wenden sich dann aber recht schnell wieder dem Spiel zu. Diese Kinder haben im Laufe ihres ersten Lebensjahres die Erfahrung gemacht, dass die Mutter feinfühlig auf ihre Bedürfnisse reagiert, und fühlen sich bei ihr willkommen (Suess & Burat-Hiemer 2009, 59f.). In der Tat haben feinfühlige Mütter häufiger sicher gebundene Kinder als weniger feinfühlige Mütter (Brisch 2015, 45). Eine sichere Bindung gilt als qualitativ hochwertige Beziehung zur Bezugsperson. Im Vergleich dazu haben unsicher gebundene Kinder weniger positive Bindungserfahrungen gemacht (Siegler et al. 2011, 421).

Unsicher-vermeidende Bindung: Unsicher-vermeidend gebundene Kinder wirken in der Fremden Situation gleichgültig gegenüber ihrer Bezugsperson, sowohl während ihrer Anwesenheit als auch bei ihrer Rückkehr (Siegler et al. 2011, 422). Bei der Trennung protestieren sie kaum und spielen weiter, ohne das Verschwinden der Mutter besonders zu beachten (Brisch 2015, 51f.). Sie scheinen durch die Trennung kaum verunsichert zu sein und weinen dementsprechend selten (Suess & Burat-Hiemer 2009, 61). Wenn sie doch weinen, lassen sie sich von einem Fremden bzw. einer Fremden genauso gut beruhigen wie von der Bezugsperson (Siegler et al. 2011, 422). Kehrt die Mutter zurück, reagieren sie eher ablehnend, wollen nicht getröstet werden und suchen kaum Körperkontakt (Brisch 2015, 52). Typischerweise ignorieren sie die Mutter, begrüßen sie nicht oder drehen sich weg (Siegler et al. 2011, 422). Diese Kinder verstecken ihren Kummer vor der Mutter und nutzen das Spielen, um sich von ihren Bindungsbedürfnissen abzulenken. Sie haben erfahren, dass die Mutter abweisend auf ihre Bindungsbedürfnisse reagiert und sich unwohl fühlt, wenn sie verunsichert sind und

getröstet werden wollen. Infolgedessen können sie ihrer Mutter nur nah sein, wenn sie ihre Bindungsbedürfnisse zurückstellen (Suess & Burat-Hiemer 2009, 61f.).

Unsicher-ambivalente Bindung: Bei diesem Typ unsicherer Bindung klammert das Kind stark an der Mutter und exploriert kaum seine Umwelt (Siegler et al. 2011, 422). Dabei lässt es seine Mutter kaum aus den Augen, bleibt in ihrer Nähe und zeigt sich schon vor der Trennung verunsichert (Suess & Burat-Hiemer 2009, 63). Auf die Trennung in der Fremden Situation reagiert es sehr gestresst und ängstlich und weint heftig. Auch nach der Rückkehr der Mutter lassen sich unsicher-ambivalent gebundene Kinder nur schwer beruhigen und brauchen länger, um emotional wieder stabil zu werden und zu ihrem Spiel zurückzukehren. Sie suchen einerseits Trost und drücken ihren Wunsch nach Nähe aus, andererseits widersetzen sie sich den Bemühungen der Mutter, z.B. durch Strampeln mit den Beinen oder sich Abwenden (Brisch 2015, 52). Diese Kinder zeigen zwar wie sicher gebundene Kinder ihren Kummer direkt, aber verhalten sich ambivalent, wenn die Mutter sie tröstet. Sie haben während ihres ersten Lebensjahres die Erfahrung gemacht, dass die Mutter sehr unbeständig auf ihre Signale reagiert und dabei sowohl sehr feinfühlig als auch ausgesprochen unsensibel sein kann. Dadurch wissen die Kinder nie, was sie von ihrer Mutter erwarten sollen. Sie sind viel damit beschäftigt, sie zu beobachten und maximieren ihre Bindungsbedürfnisse, um der Mutter bei Verunsicherung möglichst nah sein zu können (Suess & Burat-Hiemer 2009, 63).

Die drei vorgestellten Bindungsqualitäten zeichnen sich dadurch aus, dass sie in sich einheitliche und konsistente Strategien darstellen, um möglichst viel Sicherheit von der Bezugsperson zu bekommen. Die Strategie des Kindes ist dabei genau auf die Bezugsperson abgestimmt, je nachdem, ob diese einfühlsam, abweisend oder unbeständig auf die kindlichen Bedürfnisse reagiert (Suess & Burat-Hiemer 2009, 64). Im Anschluss an die Forschungsarbeiten von Mary Ainsworth stellten Bindungsforscher allerdings fest, dass sich die Verhaltensmuster von einigen Kindern in keine der drei Kategorien einordnen lassen. Diese Kinder zeichnen sich durch eine inkonsistente Stressbewältigungsstrategie und konfuse Verhalten aus. Ihr Bindungsmuster wird als desorganisiert / desorientiert bezeichnet (Siegler et al. 2011, 422).

Desorganisierte / desorientierte Bindung: Desorganisiert gebundene Kinder zeigen in ihrem Verhalten eine starke Widersprüchlichkeit. Zum Beispiel laufen sie weinend auf ihre Mutter zu, bleiben aber auf halber Strecke stehen und wenden sich wieder ab, oder sie stehen neben der Mutter und weinen von ihr abgewandt. Andere nähern sich der Mutter nur seitlich mit abgewandtem Kopf. Auch kommt es vor, dass sie in Anwesenheit ihrer Mutter erstarren und in einen tranceähnlichen Zustand geraten (Suess & Burat-Hiemer 2009, 65). Das Bindungsverhalten der Kinder ist zwar aktiviert, aber es äußert sich nicht in eindeutigen Verhaltensstrategien (Brisch 2015, 52). Dabei wirken diese Kinder oft benommen und desorientiert

(Siegler et al. 2011, 422). Sie wollen ihr Elternteil zwar aufsuchen, scheinen aber auch Angst vor ihm zu haben und sich zurückziehen zu wollen. „In einem desorganisierten Orientierungsmodell ist der Bindungspartner als Quelle sowohl der Sicherheit als auch des Erschreckens abgespeichert“ (Suess & Burat-Hiemer 2009, 66). Diese Kinder haben Eltern, die sie aufgrund ihres Verhaltens immer wieder erschrecken. Mögliche Ursachen dafür sind beispielsweise direkte Gewaltanwendung gegen die Kinder, Misshandlung, gewalttätige Konflikte zwischen den Eltern oder unverarbeitete Traumata und Verluste bei den Bezugspersonen (Suess & Burat-Hiemer 2009, 66ff.).

In der Literatur besteht Einigkeit darüber, dass die Art der frühen Bindungserfahrungen einen nachhaltigen Einfluss auf die weitere kindliche Entwicklung hat. Diese bedeutsame Rolle von Bindung sowie ihre protektive Wirkung soll Thema des nächsten Kapitels sein.

3.4 Die Bedeutung von Bindung für die kindliche Entwicklung

Im ersten Lebensjahr des Kindes stellt der Aufbau einer Bindung eine zentrale Entwicklungsaufgabe dar (Heinrichs & Lohaus 2011, 89). Dabei gilt das Konstrukt Bindung allgemein als Grundstein einer positiven Entwicklung. Vielfach wurde belegt, welche herausragende Bedeutung eine sichere Bindung für die kindliche Entwicklung hat, unabhängig davon, ob risikoreiche Lebensbedingungen vorliegen (Bengel et al. 2009, 92). Tatsächlich ist es so, dass „eine sichere, stabile Bindungsrepräsentation Teil der psychischen Struktur wird und damit auch zur psychischen Stabilität beiträgt“ (Brisch 2015, 38).

Bei sicher gebundenen Kindern hat man eine Reihe von positiven Merkmalen festgestellt, die ihnen wesentliche Vorteile gegenüber Kindern mit einem unsicheren Bindungsmuster verschaffen. Insbesondere weisen sie eine höhere psychische Stabilität sowie höhere soziale Kompetenzen auf, was damit erklärt werden könnte, dass sie im Zuge ihrer frühen Bindungserfahrungen ein positives inneres Arbeitsmodell entwickelt haben (Siegler et al. 2011, 427). Von diesem inneren Arbeitsmodell nimmt man an, dass es sich auf die allgemeine Einstellung des Kindes, sein Sozialverhalten, sein Selbstwertgefühl sowie seine Wahrnehmung von sich und den Anderen auswirkt (Siegler et al. 2011, 419). Das innere Arbeitsmodell hat also insgesamt einen bedeutenden Einfluss auf das psychosoziale Befinden und die psychische Gesundheit (Wohlfarth et al. 2013, 10). Kinder leiten aus ihren frühen Bindungserfahrungen ihr Selbst- und Weltbild ab:

„Bindung reflektiert das Ausmaß, in dem das Kind sich sicher, geborgen und geliebt fühlt. Unter diesen Bedingungen gelangen Kinder zu der grundlegenden und wichtigen Überzeugung, dass die Welt ein sicherer Ort ist, dass sich jemand um sie kümmert und dass sie es wert sind, dass sich jemand um sie sorgt“ (Heinrichs & Lohaus 2011, 89).

Die Bindungssicherheit hat insbesondere Einfluss darauf, welche Gefühle die Kinder in Bezug auf Beziehungen zu anderen Menschen entwickeln (Siegler et al. 2011, 429). Je nach

Art der Bindungserfahrungen entwickeln sie entweder eine eher positive oder negative Auffassung von zwischenmenschlichen Beziehungen (Siegler et al. 2011, 419). Insofern haben die frühen Bindungserfahrungen einen bedeutenden Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder sowie auf die Qualität ihrer Sozialbeziehungen (Vernooij & Schneider 2010, 10). Es gibt empirische Belege dafür, dass die internalen Arbeitsmodelle im engen Zusammenhang mit sozialen und emotionalen Fertigkeiten stehen. Sicher gebundene Kinder entwickeln eine besser ausgebildete soziale Kompetenz und zeichnen sich durch mehr Freundlichkeit, Kooperationsbereitschaft, Empathie und Offenheit aus als unsicher gebundene Kinder (Beetz 2003, 78f.). Dazu passend haben sie engere und harmonischere Beziehungen zu Gleichaltrigen und weisen eine höhere Hilfsbereitschaft und Anteilnahme auf (Siegler et al. 2011, 428). Sicher gebundene Kinder sind dazu in der Lage, Konflikte konstruktiv zu lösen, reagieren empathischer und genießen eine größere Beliebtheit (Bengel et al. 2009, 90). Auch verfügen sie über eine bessere Emotionsregulation und haben einen besseren Zugang zu ihren Gefühlen (Beetz 2003, 80). Aufgrund ihrer unterstützenden Erziehung haben sie gelernt, dass emotionale Kommunikation ein wichtiger Bestandteil zwischenmenschlicher Beziehungen ist und dass Gefühle ausgedrückt werden dürfen. Zudem sind sie weniger ängstlich und aggressiv und haben ein besseres Verständnis für die Emotionen anderer. Es gibt sogar Belege dafür, dass sicher gebundene Kinder bessere Schulleistungen erzielen und ein größeres Aufmerksamkeitsvermögen aufweisen (Siegler et al. 2011, 428).

Aus diesen Schilderungen wird deutlich, dass ein enger Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit von Kindern und ihren Fähigkeiten auf psychischer, kognitiver und sozialer Ebene besteht (Siegler et al. 2011, 428). Dabei spielt eine sichere Bindung nicht nur generell eine bedeutsame Rolle für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder, sondern kann in Belastungssituationen ein wichtiger Schutzfaktor hinsichtlich der Anpassung und Entwicklung der Kinder sein (Bengel et al. 2009, 93). Eine sichere Bindung steigert die Fähigkeit zur Bewältigung widriger Lebensbedingungen und fungiert somit im Sinne eines Risikopuffers (Vernooij & Schneider 2010, 70). In der Tat kann eine emotional stabile Bindung beim Umgang mit Stress und Belastungen helfen. Man hat festgestellt, dass Kinder mit einer sicheren Bindungsqualität besser dazu in der Lage sind, adäquate Bewältigungsstrategien zu entwickeln, ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten realistisch einzuschätzen und den Umgang mit ihren Gefühlen und Bedürfnissen flexibel an neue Situationen anzupassen (Lenz & Kuhn 2011, 281f.). Insofern stärkt eine sichere Bindung die kindliche Resilienz: Die Erfahrung zumindest einer sicheren Bindung in der frühen Kindheit hat eine schützende Wirkung auf den weiteren kindlichen Entwicklungsverlauf und kann im späteren Leben vor der Entwicklung einer psychopathologischen Störung schützen (Brisch 2015, 40f.). Dabei begrenzt sich die Bedeutung von Bindung nicht auf das erste Lebensjahr. Vielmehr handelt es sich um eine grundlegende

Lebensmotivation, die bis ins hohe Alter relevant bleibt (Brisch 2015, 291). Das Thema Bindung begleitet den Menschen über den gesamten Lebenslauf, wobei die Bindungsqualität veränderbar bleibt (Suess & Burat-Hiemer 2009, 53). Laut Bowlby ist sie

„kein Fixum, sondern ein Kontinuum, das sich durch emotionale Erfahrungen in neuen Beziehungen zeitlebens in verschiedenste Richtungen verändern kann. [...] Bindung ist demnach ein emotionales Band, das sich während der Kindheit entwickelt, dessen Einfluss aber nicht auf diese frühe Entwicklungsphase beschränkt ist, sondern sich auf alle weiteren Lebensabschnitte erstreckt“ (Brisch 2015, 34).

Durch bedeutende Erfahrungen oder eine kognitive Auseinandersetzung in der Jugend bzw. im Erwachsenenalter können innere Arbeitsmodelle auch später noch verändert und korrigiert werden (Beetz 2003, 78).

Angesichts der Fragestellung der vorliegenden Arbeit, in deren Mittelpunkt die Bindung zu Tieren steht, erscheint insbesondere von Bedeutung, dass die „warme, dauerhafte und stützende Beziehung zu einer wichtigen Person im Kindes- und Jugendalter nicht auf die Eltern beschränkt sein“ muss (Lenz & Kuhn 2011, 282). Auch Freund_innen oder Großeltern können diese Rolle übernehmen. Ausschlaggebend ist dabei vor allem das Gefühl, dass man etwas Besonderes für den Anderen ist (Lenz & Kuhn 2011, 282). Hier ist besonders interessant, dass Menschen nicht nur zu anderen Personen, sondern auch zu Tieren tiefergehende Beziehungen knüpfen können (Beetz 2003, 78). Insofern stellt sich die Frage, ob diese Mensch-Tier-Beziehung auf vergleichbaren Bindungsprozessen aufbaut und Tiere somit die protektive Funktion einer Bezugsperson erfüllen können. Um darauf eine Antwort zu finden, werden im folgenden Kapitel drei Modelle der Mensch-Tier-Beziehung vorgestellt, welche Erklärungsansätze für die besondere Beziehung zwischen Mensch und Tier liefern.

4 Modelle der Mensch-Tier-Beziehung

Die Geschichte der Mensch-Tier-Beziehung ist so alt wie die Menschheit selbst (Frömming 2006, 4). Die menschliche Entwicklung erfolgte im Laufe der Evolution immer in Begleitung von anderen Lebewesen. Seit Anbeginn der Menschheit ist die Beziehung zwischen Mensch und Tier dokumentiert (Vernooij & Schneider 2010, 2ff.). Tiere sind „in vielerlei Hinsicht des Menschen treuer Begleiter, sei es als Nahrungs- und Kleidungslieferant, Nutz- und Lastentier, als Hüter des Hauses, Wärmequell und schließlich in den verschiedensten Kulturen als religiös und mythisch verehrtes Wesen“ (Frömming 2006, 4). Dabei hat sich die Mensch-Tier-Beziehung im Laufe der Geschichte immer wieder verändert und ist bis heute von Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten geprägt (Frömming 2006, 4). Nichtsdestotrotz steht fest, dass Menschen und Tiere wahre, soziale Beziehungen miteinander eingehen können (Julius et al. 2014, 53). Es existieren bisher allerdings nur wenige theoretische Modelle, die eine Erklärung für die Mensch-Tier-Beziehung liefern (Beetz 2003, 80). „Kaum ein Thema in Psychologie und Zoologie wird so wenig erforscht wie die Symbiose zwischen Mensch und Heimtier“ (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 31). Dies hängt insbesondere damit zusammen, dass es derzeit kaum empirische Messinstrumente gibt, die Beziehungen allgemein bzw. die Beziehung zwischen Menschen und Tieren objektiv, reliabel und valide erfassen können (Olbrich & Otterstedt 2003, 13). Insgesamt fehlt also eine umfassende, theoretische Grundlage, um die besondere Beziehung zwischen Mensch und Tier zu erklären (Beetz 2003, 77). Dennoch existieren einige theoretische Konzepte zu dem Thema. Drei davon treten besonders häufig in der Literatur auf und sollen daher nachfolgend vorgestellt werden: Die Biophilie-Hypothese, das Konzept der Du-Evidenz und das bindungstheoretische Modell.

4.1 Die Biophilie-Hypothese

Der Sozialbiologe Edward O. Wilson nahm an,

„dass der Mensch über Millionen von Jahren hinweg eine biologisch begründete Verbundenheit mit der Natur und eine Bezogenheit zu all jenen in ihr beheimateten Lebewesen ausgebildet, die ihn im Laufe seines evolutionären Entwicklungsprozesses geprägt und beeinflusst haben“ (Vernooij & Schneider 2010, 4).

Die Biophilie hat sich im Laufe der Stammesgeschichte entwickelt und beschreibt eine den Menschen „inhärente Affinität“ (Olbrich 2003, 69) zum Leben, zur Natur sowie zur Vielfalt von Lebewesen (Olbrich 2003, 69). Die dem Begriff zugrundeliegenden, griechischen Wortsilben verdeutlichen dies: „Bio“ bedeutet, dass jemand oder etwas mit „Natürlichem, Naturgemäßem“ zu tun hat bzw. auf irgendeine Art mit der Natur, mit organischem Leben oder mit Lebewesen in Verbindung steht. „Philie“ hat die Bedeutung Vorliebe, Liebhaberei bzw. Neigung zu etwas (Duden Online Wörterbuch 2017). Schon in der Vorgeschichte der Menschheitsge-

schichte waren Menschen biophil. Dies beschränkte sich nicht nur auf ein ausgeprägtes Interesse an allen mit der Natur verbundenen Phänomenen, sondern bedeutete auch, dass die Menschen aus ihrer sozialen Veranlagung heraus schon vor langer Zeit Beziehungen insbesondere zum gejagten Wild aufbauten und es zähmten (Julius et al. 2014, 24). Laut der Biophilie-Hypothese ist diese „tief in der Natur des Menschen wurzelnde Nähe zu seinen Mitgeschöpfen“ bis heute erhalten geblieben (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 47). Menschen sind bereit und dazu in der Lage, zu Tieren ein ähnliches Verhalten zu zeigen, wie sie es im Rahmen menschlicher Sozialbeziehungen tun (Julius et al. 2014, 20). In der Tat besteht bei ihnen die angeborene Neigung, sich mit dem Leben und allen damit verbundenen Formen und Prozessen auseinandersetzen zu wollen. So konnte nachgewiesen werden, dass Menschen das Bedürfnis haben, mit der belebten und unbelebten Natur in Verbindung zu sein (Vernooij & Schneider 2010, 5).

Dabei beschränkt sich dieses Bedürfnis nicht nur auf Lebewesen selbst, sondern auch auf Landschaften und Ökosysteme, die zwar an sich nicht lebendig sind, aber die Entwicklung von Leben ermöglichen. Ausgangspunkt für die Verbundenheit können z.B. Verwandtschaft, Neugier, Ausbeutung oder das Bedürfnis nach Gemeinsamkeit und Bindung sein (Olbrich 2003, 69f.). Auch Empathie, wechselseitige Hilfe oder Angst können eine Rolle spielen (Beetz 2003, 80). Tatsächlich wäre es zu kurz gefasst, die oben beschriebene Affinität allein mit dem Aspekt der Liebe zu erklären. Zwar spielt die Liebe zum Leben eine zentrale Rolle, aber damit würden andere Aspekte der Affinität, wie sie z.B. in Jagdsituationen oder in Symbiosen zwischen Lebewesen existieren, unbeachtet bleiben (Olbrich 2003, 73). Vielmehr versteht man unter Biophilie eine „physische, emotionale und kognitive Hinwendung zu Leben und zu Natur, die für die Entwicklung der Person eine weitreichende Bedeutung hat“ (Vernooij & Schneider 2010, 5).

Dieses angeborene Interesse an allem Lebendigen ist auf die Evolution zurückzuführen, im Rahmen derer die menschliche Entwicklung stets im engen Zusammenhang mit anderen Lebewesen stattgefunden hat. Letztere erfüllen gemeinsam mit der Natur eine wichtige Orientierungsfunktion für den Menschen (Frömming 2006, 18f). Tiere dienen dem Menschen nicht nur als Nahrungsquelle und für die Herstellung von Kleidung, sondern nehmen auch eine existentielle Bedeutung ein, entweder in der Rolle des Gefährten oder einfach nur dadurch, dass sie denselben Lebensraum bewohnen. Dank ihrer sensiblen Sinnesausstattung können sie Gefahren, wie sie z.B. von Naturkatastrophen, Feinden oder Umweltveränderungen ausgehen, sehr viel zuverlässiger wahrnehmen als Menschen (Vernooij & Schneider 2010, 5). Anhand ihres Verhaltens liefern sie dem Menschen somit Informationen über seine Umgebung und Umwelt, die unter Umständen überlebenswichtig sein können (Frömming 2006, 18). Vor diesem Hintergrund bringt die Verbundenheit zwischen Mensch und Natur zum Ausdruck, dass jegliches Leben auf gelungenen Transaktionen zwischen Umwelt

und Lebewesen basiert. „Tiere sind [...] evolutionär bedeutsam gewordene Beziehungs'objekte' in einem System oder besser: in einem Gefüge der ständigen Transaktionen, das individuelles Leben erst ermöglicht“ (Olbrich 2003, 73).

Auch Kinder zeigen Tieren gegenüber eine besondere Aufmerksamkeit (Frömming 2006, 18). Unabhängig vom kulturellen Hintergrund sind alle Kleinkinder ohne Ausnahme sehr an Tieren interessiert (Julius et al. 2014, 21). Dies äußert sich darin, dass Kinder auffallend oft auf Tiere reagieren und schon früh damit beginnen, Tierlaute nachzuahmen und zwischen verschiedenen Tieren zu unterscheiden (Frömming 2006, 18). Das Forscherpaar Kidd fand heraus, dass Kleinkinder lebendige Tiere gegenüber Spielzeugtieren bevorzugen. Nicht die Bewegung oder die Laute der Spielzeugtiere interessierten das Kind, sondern vielmehr der Kontakt zum lebendigen Tier (Kidd & Kidd 1987, 459ff.). Ein weiterer Versuch zeigte, dass sogar Babys im Alter von 9 bis 10 Monaten mehr Interesse an Lebendigem als an Spielzeugen zeigen: Sie beobachteten ein Kaninchen signifikant länger und intensiver als eine Holzschildkröte. Beim Anblick des Kaninchens wollten sie sich sofort auf das Tier zubewegen und Kontakt aufnehmen (Ricard & Allard 1993, 10ff.). Die kindlichen Reaktions- und Verhaltensmuster lassen eine emotionale Verbindung im Sinne der Biophilie-Hypothese vermuten (Frömming 2006, 18). Kinder „werden mit einer natürlichen Sympathie für Tiere geboren“ (Krowatschek 2011, 40).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass das Interesse an Tieren eine evolutionäre Veranlagung im Menschen darstellt (Julius et al. 2014, 23). Tiere ermöglichen den Menschen zahlreiche kognitive und emotionale Erfahrungen und somit die Entfaltung ihrer individuellen Potentiale (Olbrich 2003, 74). Laut Iltis hat die Natur insgesamt einen bedeutenden Einfluss auf unsere seelische Gesundheit. Die „Bewahrung des natürlichen Ökosystems gibt dem Körper und der Seele die Chance, so zu funktionieren, wie das ursprünglich in ihrer phylogenetischen Heimat ausgewählt wurde“ (Iltis 1980, 3 zit. n. Olbrich 2003, 75). Eines Tages würden wir „die komplizierte neurologische Basis dafür finden [...], warum ein Blatt oder eine hübsche Blume uns so ganz anders ansprechen als eine zerbrochene Bierflasche“ (Iltis 1980, 5 zit. n. Olbrich 2003, 75). Insofern scheint die Beziehung zu Tieren und zur Natur eine Notwendigkeit für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung zu sein, insbesondere auch vor dem Hintergrund, dass der Mensch sich vermutlich noch nicht ausreichend an die zunehmend technisierte und urbanisierte Umwelt anpassen konnte (Beetz 2003, 80). Tiere helfen dabei, „eine ‚evolutionär bekannte‘ Situation zu schaffen“ (Olbrich 2003, 75f.), ergänzen dadurch vorhandene Lebensumstände und entfalten auf diesem Wege eine heilsame Wirkung (Olbrich 2003, 75f.). Tatsächlich dient die Biophilie-Hypothese oft als Erklärungsbasis für die wohltuenden Effekte von Beziehungen zu Tieren. Allerdings fehlt es noch an empirischen Belegen, um ihre Existenz eindeutig zu belegen, insbesondere hinsichtlich ihrer genetischen Veranlagung (Turner 2003, 381).

4.2 Die Du-Evidenz

Die Du-Evidenz stellt neben der Biophilie-Hypothese ein weiteres theoretisches Konzept dar, um die Beziehung zwischen Mensch und Tier zu erklären. Der Begriff Du-Evidenz geht auf Karl Bühler zurück, der ihn 1922 in Bezug auf zwischenmenschliche Beziehungen konzeptualisierte (Vernooij & Schneider 2010, 7). Damit meinte er die „Fähigkeit und das Bewusstsein eines Menschen, eine andere Person als Individuum, als ‚Du‘ wahrzunehmen und zu respektieren“ (Vernooij & Schneider 2010, 7). Später wurde die Du-Evidenz auf die Mensch-Tier-Beziehung übertragen und in ihrer Bedeutung auf Tiere erweitert (Vernooij & Schneider 2010, 8). Der Mensch hat nicht nur die Fähigkeit, Menschen als Du wahrzunehmen, sondern auch Tiere, und kann somit eine Beziehung zu ihnen eingehen (Wohlfarth et al. 2013, 10). „Mit Du-Evidenz bezeichnet man die Tatsache, dass zwischen Menschen und höheren Tieren Beziehungen möglich sind, die denen entsprechen, die Menschen unter sich beziehungsweise Tiere unter sich kennen“ (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 22).

Laut Schmitz kann zwischen Tieren und Menschen genauso eine Du-Evidenz existieren wie zwischen Menschen, ohne dass es dazu einer Sprache bedarf. Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass es sich um ausdrucksfähige Tiere (im Gegensatz zu z.B. Insekten) handelt (Schmitz 1992, 342). In der Tat sind für die Entstehung von Du-Evidenz Gemeinsamkeiten bzw. Ähnlichkeiten in der Körpersprache, in den Empfindungen, Absichten und Bedürfnissen nach z.B. Nähe, Interaktion oder Bewegung ausschlaggebend. Durch sie kann eine gemeinsame Basis entstehen, auf der man sich gegenseitig als Du wahrnehmen und zueinander in Beziehung treten kann. Aus diesem Grund sind es vor allem sozial lebende Tiere, wie z.B. Hunde oder Pferde, mit denen Menschen eine Du-Beziehung eingehen, da sie vergleichbare Bedürfnisse auf sozialer und emotionaler Ebene haben und eine ähnliche Körpersprache und Ausdrucksformen aufweisen (Vernooij & Schneider 2010, 8). Gerade in Bezug auf das Sozialverhalten haben die Menschen viel gemeinsam mit Tieren (Beetz 2003, 81). In der sozialen Interaktion gibt es viele Formen, wie z.B. Rituale zur Begrüßung oder Angstsignale, die dem Ausdruck des Menschen ähneln und somit nachvollziehbar sind (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 25).

In der Mehrzahl der Fälle geht die Initiative für die Du-Evidenz vom Menschen aus. Dabei ist es unerheblich, ob das Tier diese Evidenz erwidert oder ob die Du-Erfahrung einen einseitigen Charakter annimmt (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 22f.). Von Bedeutung ist allein „die subjektive Gewissheit, es handele sich bei einer solchen Beziehung um Partnerschaft“ (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 23). In der Tat wird die Du-Evidenz nicht so sehr auf kognitiver Ebene wirksam, sondern drückt sich vielmehr in subjektiven Erlebnissen und Gefühlen und somit auf sozial-emotionaler Ebene aus. Dabei bieten Tiere im Rahmen der Anthropomorphisierung zahlreiche Identifikationsmöglichkeiten (Vernooij & Schneider 2010, 8). In diesem Prozess der Vermenschlichung schreibt der Mensch dem Tier menschl-

che Eigenschaften und Gefühle zu und entwickelt zu ihm eine ähnliche Verbundenheit wie zu einem menschlichen Partner. Dies drückt sich z.B. darin aus, dass mit dem Tier gesprochen und sein Tod betrauert wird (Vernooij & Schneider 2010, 14). Das Tier wird also als Gefährte und Partner mit personalen Eigenschaften und Qualitäten gesehen (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 23). Besonders zeigt sich dies in der Bereitschaft des Menschen, dem Tier einen Namen zu geben: „Mit dem Namen wird das Tier aus der Menge seiner Artgenossen herausgehoben, bekommt Individualität. Die Namensgebung macht das Tier zum Teil der Familie, zum Adressaten von Ansprache und Zuwendung, zum Subjekt mit Bedürfnissen und Rechten [...]“ (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 23). Das Tier erhält einen eigenen Stellenwert, indem ihm individuelle Ansprüche und Wesensmerkmale zugeschrieben werden. Es wird nicht bloß als untergeordnetes Wesen oder als Erbringer von Dienstleistungen gesehen, sondern als Beziehungspartner im Rahmen einer emotionalen Bindung (Vernooij & Schneider 2010, 9). Dabei kann die Zuwendung zum Tier so intensiv sein, dass sich die zugrundeliegende Partnerschaft kaum noch von zwischenmenschlichen Beziehungen unterscheidet (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 24). Dazu passend sehen nahezu alle Besitzer_innen ihre Tiere als Familienmitglieder an und schenken ihnen genauso viel Aufmerksamkeit und Zuwendung wie den anderen Mitgliedern (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 44).

Gerade Kinder stehen Tieren sehr nah und zeigen eine große Bereitschaft und Aufgeschlossenheit gegenüber Du-Evidenzen (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 24). Sie neigen in ihrem Denken und Handeln zu einer besonders starken Vermenschlichung von Tieren (Vernooij & Schneider 2010, 14f.). Die Verbundenheit zwischen Menschen und Tieren drückt sich auch im Erfolg zahlreicher Fernsehserien aus, in denen eine solche Du-Erfahrung zwischen Mensch und Tier geschildert wird, wie z.B. der Delfin „Flipper“, das schwarze Pferd „Fury“ oder der Affe „Charly“. An ihrer Beliebtheit wird die große Bedeutung, die Menschen der Beziehung zu Tieren beimessen, deutlich (Vernooij & Schneider 2010, 9). Die Du-Evidenz wird oft als Grundlage für den Beziehungsaufbau zwischen Mensch und Tier verstanden (Frömming 2006, 19f.). Auch wird vermutet, dass die Du-Evidenz eine bedeutsame Rolle für die Entwicklung von Empathie und Mitgefühl gegenüber anderen Lebewesen spielt (Vernooij & Schneider 2010, 8). Allerdings besteht insgesamt, ähnlich wie bei der Biophilie-Hypothese, noch viel Forschungsbedarf (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 25).

4.3 Das bindungstheoretische Modell

Während die Biophilie-Hypothese die Beziehung zwischen Mensch und Tier mit einer evolutionär bedingten Verbundenheit zu Leben und Natur erklärt und die Du-Evidenz von einer gemeinsamen Ebene ausgeht, auf der der Mensch das Tier als Du wahrnehmen und infolgedessen eine Beziehung zu ihm eingehen kann, kommt im bindungstheoretischen Modell nach Beetz noch ein weiterer Aspekt zum Tragen. Das bindungstheoretische Modell stellt

insofern eine Ergänzung zu den beiden vorigen Modellen dar, als dass die Verbundenheit und Beziehung zwischen Mensch und Tier auf Grundlage der Bindungstheorie erklärt werden (Vernooij & Schneider 2010, 11).

Wie im Kapitel 3 erläutert, wurde die Bindungstheorie ursprünglich entwickelt, um die Bindungsprozesse zwischen Kindern und ihren Eltern zu erläutern. Das bindungstheoretische Modell stellt den Versuch dar, die Erkenntnisse aus der Bindungstheorie auf die Mensch-Tier-Beziehung zu übertragen und sie zum besseren Verständnis der Mensch-Tier-Beziehung zu nutzen (Vernooij & Schneider 2010, 10f.). So wird im bindungstheoretischen Modell davon ausgegangen, dass Tiere Bindungsobjekte für den Menschen sein können und umgekehrt (Vernooij & Schneider 2010, 10). In der Literatur wird häufig die enge emotionale Verbindung, die zwischen Haustierbesitzer_innen und ihren Tieren entstehen kann, beschrieben (Julius et al. 2014, 164). Vielen Tieren ist es möglich, sich mit ihrer Zuneigung bedingungslos auf den Menschen einzulassen. Das Bedürfnis nach Bindung und sozialem Austausch besteht sowohl bei Menschen als auch bei Tieren (Wünsche 2011, 241). Wie schon im vorigen Kapitel dargestellt, nehmen Tiere meistens den Stellenwert eines Familienmitglieds ein und werden betrauert, wenn sie sterben. Tatsächlich erfüllen Tiere in vielerlei Hinsicht die Funktion einer sicheren Bindungsfigur. Zum Beispiel wird die körperliche Nähe zu ihnen oft als positiv empfunden und Tiere sind dazu in der Lage, Trost und Rückversicherung zu geben (Julius et al. 2014, 164f.). Auch hat man herausgefunden, dass Tiere dem Besitzer bzw. der Besitzerin ein Gefühl von Sicherheit vermitteln (Vernooij & Schneider 2010, 11). Zudem werden sie in Stresssituationen gerne aufgesucht, um soziale und emotionale Unterstützung von ihnen zu erhalten (Julius et al. 2014, 166). „Menschen aller Altersstufen, aber insbesondere Kinder, Ältere, Kranke und einsame Menschen, suchen und profitieren von der Nähe zu Tieren und sehen diese als emotional bedeutsame Partner an“ (Beetz 2003, 81).

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Tiere scheinbar sowohl die Funktion einer sicheren Basis, die ein Gefühl von Sicherheit vermittelt, als auch die Funktion eines sicheren Hafens, der bei Stress und Verunsicherung aufgesucht werden kann, erfüllen können (Julius et al. 2014, 165). Dabei handelt es sich um Funktionen, wie sie auch im Bindungssystem zwischen Kindern und ihren Eltern zu finden sind (siehe Kapitel 3.3). Dies verdeutlicht, dass ein Tier Bindungsbedürfnisse auf ähnliche Art und Weise erfüllen kann wie eine enge Bezugsperson und sogar ersatzweise ihre Rolle übernehmen kann (Wohlfarth et al. 2013, 10f.). Natürlich kann das Tier nicht wie eine sichere Bindungsperson jederzeit angemessen auf die Bedürfnisse des Kindes reagieren, indem es einem Kind bei der Regulierung seiner negativen Gefühle, wie z.B. Angst oder Wut, zielgerichtet zu helfen versucht (Beetz 2003, 82). Aber es ist „ein sicherer und in seinem Verhalten kontingenter und zuverlässiger Interaktionspartner, der einfach eingeschätzt werden kann“ (Beetz 2003, 82). Kurdek untersuchte im

Rahmen einer Studie, inwieweit Hunde für ihre Besitzer_innen die Funktion einer sicheren Bindungsperson erfüllen können im Vergleich zu anderen Bezugspersonen, wie z.B. Eltern oder Geschwister (Kurdek 2008, 247). Als Grundlage dienten präzise Kriterien, wie sie von Ainsworth entwickelt wurden, um eine sichere Bindungsperson zu definieren (Kurdek 2008, 249). Dabei kam heraus, dass die Hunde zwar hinsichtlich aller Kriterien niedrigere Werte erzielten als Menschen, aber überall über dem Mittelwert lagen (Kurdek 2008, 260). Das Kriterium, ob die Nähe zur Bindungsperson mit positiven Gefühlen einhergeht, erfüllten die Hunde sogar genauso gut wie Väter und Geschwister (Kurdek 2008, 247).

Insgesamt zeigen erste empirische Belege also, dass Menschen scheinbar Bindungsbeziehungen zu Tieren entwickeln können, die den Funktionen einer sicheren Bindung zumindest nahekommen (Julius et al. 2014, 166). Die Biophilie und die Du-Evidenz bilden dafür die Grundlage, denn „echte“ Beziehungen zwischen Menschen und Tieren sind nur dadurch möglich, dass die Menschen zum einen dazu motiviert sind, eine Beziehung zu Tieren aufzubauen, und sie zum anderen bestimmte soziale Strukturen und Mechanismen mit der Tierwelt teilen (Julius et al. 2014, 164). Von besonderer Bedeutung ist dabei, dass die Qualität der Beziehung zu Tieren scheinbar nicht von den bisherigen Bindungserfahrungen, die in Bezug auf Menschen gemacht wurden, beeinflusst wird. In der Tat besteht die Vermutung, dass die Übertragung von Bindungsmustern auf neue Beziehungen, wie es in der Regel im zwischenmenschlichen Bereich der Fall ist, nicht auf den Beziehungsaufbau zu Tieren zutrifft (Julius et al. 2014, 169). Dies würde bedeuten, dass unsicher bzw. desorganisiert gebundene Menschen „relativ unabhängig von ihren zwischenmenschlichen Bindungsmustern“ (Julius et al. 2014, 19) sichere Bindungsmuster zu Tieren aufbauen können (Julius et al. 2014, 19). In einer Studie wurde die Bindung von Kindern mit diversen Beziehungstraumata (wie z.B. Misshandlung) zu ihren Bezugspersonen untersucht. Dabei stellte sich heraus, dass die Bindung zum Tier unabhängig war von den generalisierten Bindungsrepräsentationen in Bezug auf Menschen (Julius & Beetz & Niebergall 2010, 113).

Ein weiterer Aspekt im bindungstheoretischen Modell beschreibt die Annahme, dass die im Umgang mit dem Tier erlernten Fähigkeiten und Bindungserfahrungen auf zwischenmenschliche Beziehungen übertragen werden können. Dafür sprechen beispielsweise Befunde, dass Kinder, die mit Tieren aufwachsen, eine höhere Empathie gegenüber Menschen aufweisen. In der Tat scheint die Beziehung zu Tieren, ähnlich wie ein sicheres Bindungsmodell im zwischenmenschlichen Bereich (siehe Kapitel 3.4), die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen bei Kindern zu fördern (Beetz 2003, 81ff.). Endenburg stellte fest, dass Erwachsene oft noch diejenigen Tierspezies bzw. -rassen bevorzugen, mit denen sie als Kind Erfahrungen gesammelt haben. Sie schlussfolgerte aus ihren Untersuchungsergebnissen, dass die Beziehung zu Tieren in der Kindheit, ähnlich wie frühe Bindungserfahrungen zu Menschen, zur Entwicklung eines sicheren, inneren Arbeitsmodells hinsichtlich der Bezie-

hungen zu Tieren führt (Beetz 2003, 83). Aus dieser Mensch-Tier-Beziehung könnte ein ungeahntes Potential erwachsen, denn die im Rahmen dieser Beziehung gesammelten Bindungserfahrungen könnten dazu genutzt werden, korrigierend auf ungünstige Bindungsmuster bei Kindern einzuwirken (Vernooij & Schneider 2010, 11). In der Tat könnte das Arbeitsmodell in Bezug auf Tiere „als Grundlage zur Bildung neuer internaler Arbeitsmodelle über Beziehungen zu anderen Menschen dienen, vor allem falls die zwischenmenschlichen Bindungen gestört sind bzw. unsichere Bindungen bestehen [...]“ (Beetz 2003, 84). Das sichere Arbeitsmodell in Bezug auf Tiere könnte dann auf zwischenmenschliche Beziehungen übertragen werden (Beetz 2003, 84).

Beide Annahmen des bindungstheoretischen Modells, nämlich, dass Tiere sichere Bindungsfiguren für den Menschen darstellen können und dass die mit dem Tier gesammelten Bindungserfahrungen auf soziale, zwischenmenschliche Beziehungen übertragen werden können, sind bisher kaum systematisch untersucht worden und bedürfen noch intensiver Forschung (Vernooij & Schneider 2010, 11). Noch lässt sich nicht abschließend beurteilen, inwieweit eine Bindung zwischen Mensch und Tier tatsächlich mit einer zwischenmenschlichen Bindungsbeziehung gleichgestellt werden kann (Julius et al. 2014, 166). Auch die Entwicklung innerer Arbeitsmodelle in Bezug auf Tiere muss noch eingehender untersucht werden (Beetz 2003, 83). Jedoch ist es bemerkenswert, dass die Bindungstheorie bisher kaum als mögliche Erklärung für die engen Beziehungen zwischen Tieren und Menschen in Betracht gezogen worden ist (Julius et al. 2014, 164). Angesichts der positiven Einflussmöglichkeiten durch das Tier könnte es sich bei dem bindungstheoretischen Modell gerade im therapeutischen und pädagogischen Bereich um einen vielversprechenden Ansatz handeln (Vernooij & Schneider 2010, 11).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass alle drei Modelle der Mensch-Tier-Beziehung von einer Verbundenheit zwischen Mensch und Tier ausgehen und tiefergehende Beziehungen zwischen ihnen möglich sind. Auch wenn zum jetzigen Zeitpunkt (noch) nicht feststeht, ob und in welchem Umfang die der Bindungstheorie zugrundeliegenden Prozesse und Mechanismen auf die Mensch-Tier-Beziehung übertragen werden können, so kann im erweiterten Sinne nichtsdestotrotz von einer Bindung zwischen Mensch und Tier gesprochen werden. Schon Ainsworth und Bell bezogen Tiere in ihre Definition von Bindung mit ein und beschrieben Bindung als „das gefühlsmäßige Band, welches eine Person oder ein Tier zwischen sich selbst und einer bestimmten anderen Person / einem bestimmten anderen Tier knüpft – ein Band, das beide räumlich verbindet und das zeitlich andauert“ (Ainsworth & Bell 1970, 147). Laut der in diesem Kapitel vorgestellten Modelle der Mensch-Tier-Beziehung kann so ein emotionales Band zwischen Menschen und Tieren tatsächlich existieren. Genau jenes Band wird als Erklärungsbasis für die positiven Wirkungen, die Tiere auf Menschen

haben können, herangezogen. Beziehungs- und Bindungserfahrungen bilden somit die Basis für die positiven Wirkeffekte von Tieren (Beetz 2003, 80ff.).

Schon in den 1980er Jahren wurde untersucht, ob der Besitz eines Heimtieres positive Auswirkungen auf die körperliche und psychische Gesundheit des Menschen hat (Julius et al. 2014, 62). Nestmann bietet in seinem „bio-psycho-sozialen Wirkungspanorama hilfreicher Tiereffekte“, welches in der Literatur wiederholt Erwähnung findet, einen umfassenden Überblick über die diversen, positiven Wirkungen von Tieren. Das Tier kann dabei sowohl körperliche (z.B. neuro-endokrine Veränderungen), psychische (z.B. antidepressive Wirkung) als auch soziale Wirkungen (z.B. Verringerung von Einsamkeit und Isolation) haben (Nestmann 1994, 71). Die gesamte Aufstellung nach Nestmann befindet sich im Anhang.

Im nächsten Kapitel werden einige dieser positiven Wirkeffekte in Bezug auf Kinder näher erläutert, denn dort steht die Frage im Mittelpunkt, inwieweit Tiere einen Schutzfaktor für die psychische Entwicklung von Kindern darstellen können. Kapitel 2 hat verdeutlicht, dass Kinder in der heutigen Zeit spezifischen Herausforderungen gegenüberstehen. Legt man die in Kapitel 3 erläuterte Definition von Risikofaktoren zugrunde, so können die erhöhten Anforderungen an die Selbstorganisation von Individuen, die veränderten sozialen Beziehungen, das hohe Stressaufkommen sowie der Medienkonsum als potentielle Risikofaktoren bezeichnet werden, welche unter Umständen die psychische Gesundheit von Kindern gefährden, wenn die notwendigen Ressourcen und Bewältigungsstrategien fehlen. Im Folgenden soll nun untersucht werden, ob die positiven Wirkungen von Tieren die potentiellen Auswirkungen dieser Risikofaktoren abmildern können im Sinne eines Schutzfaktors. Dabei richtet sich der Fokus auf jene positiven Wirkeffekte, von denen angenommen wird, dass sie sich bei der Bewältigung der kindlichen Lebensanforderungen als hilfreich erweisen könnten. Allerdings haben Tiere nicht nur eine hilfreiche Wirkung unter explizit risikoreichen Bedingungen, sondern können die psychische Entwicklung auch allgemein im Sinne einer zusätzlich zur Verfügung stehenden Ressource stärken und somit einen präventiven Beitrag zur Resilienz von Kindern leisten. Vor diesem Hintergrund soll im nächsten Kapitel nicht nur die Rolle von Tieren als Schutzfaktor, sondern auch als allgemeine Ressource für die psychische Entwicklung von Kindern untersucht werden.

5 Tiere als Schutzfaktor in der psychischen Entwicklung von Kindern

„Ein Tier stützt und stabilisiert den Entwicklungsprozess eines Kindes“ (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 75). Julius et al. kommen nach einer umfassenden Sichtung des aktuellen Forschungsstands zu dem Schluss, dass der Kontakt zu Tieren und sogar deren bloße Anwesenheit mit einer Reihe von positiven Effekten auf die menschliche Gesundheit verbunden sind, wie z.B. eine Verbesserung des allgemeinen Gesundheitszustands, der Stimmung oder der Leistungsfähigkeit (Julius et al. 2014, 53). Allerdings erfüllen nicht alle existierenden Studien wissenschaftliche Standards, da ihnen teilweise kein standardisiertes Forschungsdesign zugrunde liegt und Kontrollgruppen fehlen. Dies hängt u.a. damit zusammen, dass es sich bei der Mensch-Tier-Forschung um eine noch recht junge Disziplin handelt, der es noch an Forschungsmethoden fehlt, mit denen die Effekte der Mensch-Tier-Interaktion zuverlässig gemessen werden können (Greiffenhagen/Buck-Werner 2012, 63f.). Zudem fällt bei der Literatursichtung auf, dass die positiven Wirkeffekte, die sich jeweils aus dem pädagogisch-therapeutischen Rahmen und aus der Mensch-Heimtier-Beziehung ergeben, nicht strikt voneinander getrennt werden. Es gibt zwar zahlreiche Überschneidungen zwischen diesen beiden Kontexten, jedoch ist die Übertragbarkeit nicht immer gegeben (Wohlfarth et al. 2013, 20). Die Autorin ist darum bemüht, sich auf wissenschaftlich fundierte Studien zu beziehen und nur diejenigen Wirkeffekte darzustellen, die aus der Mensch-Heimtier-Interaktion resultieren, ohne dass es dabei einer pädagogischen oder therapeutischen Begleitung bzw. Intervention bedarf.

5.1 Stressabbau und Beruhigung

In vielen wissenschaftlich anspruchsvollen Studien konnte eindeutig belegt werden, dass Tiere die Fähigkeit besitzen, „die Aktivität des sympathischen Nervensystems zu reduzieren und damit physiologische Stressreaktionen abzupuffern“ (Julius et al. 2014, 76). In fast allen Studien führte die Anwesenheit eines Tieres zu einer positiven Beeinflussung von kardiovaskulären Faktoren, wie z.B. einer Senkung der Herzfrequenz oder des Blutdrucks, und zwar sowohl im Alltagsleben als auch unter spezifischen Stresssituationen. Dies gilt insbesondere für die Anwesenheit eines vertrauten Heimtieres (Julius et al. 2014, 79).

Katcher, Lynch und Friedmann untersuchten systematisch den Einfluss von Tieren auf den menschlichen Organismus. Im Rahmen einer Studie verglichen sie den Blutdruck von Menschen, die entweder stillsitzen, laut vorlesen, mit dem Versuchsleiter sprechen oder ihren Hund streicheln mussten. Erwartungsgemäß stieg der Blutdruck an, wenn die Teilnehmer_innen vorlesen oder sprechen mussten, und reduzierte sich beim Stillsitzen. Die eindeutig niedrigsten Werte wurden jedoch gemessen, wenn die Teilnehmer_innen ihren Hund streichelten (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 33). In einem weiteren Experiment reagier-

ten Kinder, die laut vorlesen mussten, mit Stresssymptomen wie z.B. einem erhöhten Blutdruck. Dieser reduzierte sich allerdings signifikant in Anwesenheit der Hunde. Wenn der Hund gleich am Anfang des Experiments dabei war, zeigten die Kinder nachhaltig niedrigere Blutdruckwerte, als wenn der Hund erst später hinzugeholt wurde. Im Rahmen weiterer Untersuchungen stellte man fest, dass nicht nur Hunde diese Effekte erzielen können, sondern auch Fische (Katcher & Friedmann & Beck & Lynch 1983, 351f.). Die Versuchsanordnungen von Friedmann, Lynch, Katcher und Beck wurden von zahlreichen anderen Wissenschaftlern in unterschiedlichen Variationen wiederholt. Dabei wurde beispielsweise zwischen der Präsenz eines fremden oder vertrauten Hundes oder zwischen der bloßen Anwesenheit im Vergleich zum Streicheln eines Hundes unterschieden. Immer wieder kam dasselbe Ergebnis heraus, nämlich, dass Tiere eine stressabbauende Wirkung haben (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 36). Diese Wirkung konnte im Rahmen unterschiedlicher Studien auch hinsichtlich hormoneller Stressindikatoren, wie z.B. Kortisol, festgestellt werden. Die Konzentration stressrelevanter Hormone reduzierte sich signifikant in Begleitung eines Hundes (Julius et al. 2014, 80f.). Daraus lässt sich schlussfolgern, „dass die Interaktion mit einem [...] Hund einen dämpfenden Effekt auf das hormonelle Stresssystem hat“ (Julius et al. 2014, 81). Auch die mit einem Tier häufig verbundenen Pflegeinteraktionen wie Bürsten oder Füttern können ähnliche hormonelle und physiologische Reaktionen hervorrufen und auf diesem Wege positive Gefühle auslösen (Wohlfarth et al. 2013, 11).

Demzufolge sind Tiere dazu in der Lage, sowohl hormonelle als auch kardiovaskuläre Stressindikatoren zu senken. Die entspannende Wirkung lässt sich aber nicht nur an physiologischen Parametern erkennen, sondern auch an „einer Reihe von stereotypen Veränderungen des Gesichtsausdrucks und der Stimmuster“ (Katcher & Beck 1983, 134). Katcher und Beck konnten beobachten, dass während der Interaktion mit einem Tier die Muskelspannung im Gesicht nachlässt und sich sowohl Entspannung als auch ein Lächeln ausbreiten. Beim Sprechen wird die Stimme weicher, höher und teilweise sehr leise (Katcher & Beck 1983, 134). Der Mensch empfindet in der Nähe von Tieren Sicherheit und Vertrauen. Dabei wirkt sich nicht nur die Berührung, sondern auch die bloße Anwesenheit eines Tieres stressreduzierend aus (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 33f.). In der Tat kann allein die Präsenz des Tieres dazu beitragen, dass sich Erregungszustände reduzieren und infolgedessen eine Beruhigung eintritt (Vernooij & Schneider 2010, 115).

Der Körperkontakt zu Tieren scheint jedoch eine besondere Rolle bei der Stressreduktion zu spielen. Als Erklärung wird dafür der Einfluss von Mensch-Tier-Interaktionen auf das Oxytocin-System des Menschen herangezogen. Mehrere Studien belegen, dass die Interaktion mit einem Hund zu einer vermehrten Ausschüttung von Oxytocin beim Menschen führt, insbesondere dann, wenn es sich um den eigenen Hund handelt und unmittelbarer Körperkontakt besteht (Julius et al. 2014, 81). Oxytocin spielt vermutlich eine zentrale Rolle

bei der Entwicklung von Bindungsbeziehungen bei Menschen und Tieren. Seine Freisetzung hängt eng mit der grundlegenden Funktion von Bindung, Stresszustände zu reduzieren, zusammen. In der Tat kann Oxytocin Stress- und Angstzustände verringern sowie Ruhe und Wohlbefinden auslösen (Julius et al. 2014, 150). Dies erklärt, warum Interaktionen mit dem Tier mit positiven Gefühlen einhergehen können. Die positive Wirkung des Mensch-Tier-Kontakts ist dabei vergleichbar mit der Deaktivierung des kindlichen Bindungsverhaltens infolge des feinfühligsten Fürsorgeverhaltens (das sich u.a. durch Nähe und regelmäßigen Körperkontakt auszeichnet) durch die Bezugsperson (Wohlfarth et al. 2013, 11).

Mc Culloch beobachtete zudem, dass Tiere „eine häufige Quelle für Humor, Gelächter und Spiel im Leben von Menschen“ (Mc Culloch 1983, 30) sind und vermutete, dass dadurch eine chemische Reaktion im Körper ausgelöst wird, welche als Glück und freudige Erregung empfunden wird (Mc Culloch 1983, 30). Heute gilt als erwiesen, dass Lachen den Stressabbau unterstützt (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 38). Zudem gibt es Hinweise darauf, dass soziale Interaktionen mit einem Hund oder einer Katze eine stimmungsaufhellende Wirkung haben und depressive Symptome verringern. Allerdings wurde diese Wirkung bisher nur im Rahmen von klinischen Studien (z.B. mit psychiatrisch auffälligen Kindern) untersucht, deren Gültigkeit für nicht-klinische Stichproben noch belegt werden muss (Julius et al. 2014, 73f.).

Schlussfolgerungen

Wie in Kapitel 2 geschildert, ist die moderne Lebenswelt durch ein hohes Stressaufkommen gekennzeichnet. Weniger verbindliche Vorgaben für die Lebensgestaltung, hohe Leistungsanforderungen in der Schule, belastete Eltern infolge einer stressigen Arbeitswelt, einschneidende Veränderungen im Familiensystem sowie eine durch die Medien bedingte Konfrontation mit der realen Welt und Informationsüberflutung – alle diese Faktoren können bei den Kindern direkt oder indirekt Stress auslösen, wenn sie sich mit der Auseinandersetzung und Bewältigung überfordert fühlen und es womöglich an sozialer Unterstützung fehlt. Hier kann das Tier einen wertvollen Beitrag leisten. Selbstverständlich kann es nicht individuell auf das Kind eingehen und die empfundenen Schwierigkeiten kognitiv mit ihm bearbeiten, aber durch seine Nähe und die Möglichkeit, mit ihm in Kontakt zu treten, mit ihm zu spielen, es zu berühren und zu pflegen, kann eine stressreduzierende Wirkung eintreten, die das Kind vor psychischer Überbelastung schützt.

Die meisten Tiere haben ein weiches Fell, was insbesondere Kinder dazu einlädt, es zu berühren und zu streicheln. Durch die Befriedigung des Bedürfnisses nach Körperkontakt und Berührung entsteht ein Zustand der Ruhe und Entspannung (Wohlfarth et al. 2013, 8f.). In der Tat berichten viele Heimtierbesitzer_innen, dass sie sich in der Nähe ihres Tieres entspannter fühlen, und mehrere Studien stützen die Aussage der Besitzer_innen, dass ihr

Tier Gefühle wie Angst oder Furcht reduziert (Julius et al. 2014, 70ff.). Zudem bieten Tiere die Erfahrung von Strukturen und können Kindern somit Geborgenheit und Zuverlässigkeit vermitteln: „Der Tagesablauf von Tieren ist Rhythmen sowie klar strukturierten Versorgungsabläufen unterlegen – ganz im Gegensatz zum oft turbulenten Leben der Menschen“ (Wünsche 2011, 247). Insofern können Tiere einen schützenden Einfluss auf die kindliche Psyche haben, da sie aufgrund ihrer entspannenden und beruhigenden Wirkung die negativen Auswirkungen von Stressoren im Sinne eines Schutzfaktors reduzieren.

5.2 Emotionale und soziale Unterstützung

Die Beziehungen zu Tieren wirken sich insbesondere in Bezug auf emotionale und soziale Bedürfnisse positiv aus (Beetz 2003, 77). In der Tat können Tiere eine wichtige Quelle sozialer und emotionaler Unterstützung sein.

Bedingungslose Akzeptanz

Da Tiere sich unabhängig von gesellschaftlichen Normen und Wertvorstellungen verhalten, vermittelt ihre Zuneigung das Gefühl vorbehaltloser Akzeptanz. Diese Akzeptanz ist von großer Bedeutung für eine gesunde emotionale Entwicklung (Beetz 2003, 82).

„Tiere akzeptieren Menschen in der Regel ohne Bedingung, während Menschen einander beurteilen und kritisieren. [...] Die ohne Bedingungen erfahrene Zuneigung des Tieres ist ein wichtiges Zeichen der potentiellen Güte und Freude, die Tiere Kindern geben können. Das Kind spürt, dass das Tier ihm wohlgesonnen ist und es akzeptiert, auch wenn es vielleicht gerade Probleme hat“ (Endenburg 2003, 123).

In der Tat reagieren Tiere auf menschliches Verhalten vorurteilsfrei und ohne Bewertung, da sie nicht dazu in der Lage sind, in Kategorien zu denken (Vernooij & Schneider 2010, 24). Sie unterscheiden weder nach Erscheinungsbild, Verhalten noch nach kultureller bzw. ethnischer Zugehörigkeit eines Menschen und geben ihm auf diesem Wege das Gefühl, so angenommen zu werden wie er ist (Vanek-Gullner 2011, 188). Gegenüber einem Tier braucht das Kind keine Angst davor zu haben, nicht anerkannt zu werden oder für sein Benehmen oder sein Aussehen kritisiert zu werden (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 80). „Tiere geben keine Urteile nach sozial üblichen Kategorien ab, sie spüren vielmehr die Individualität des Menschen und konstituieren den Menschen genauso, wie er ist, anstatt ihn wie auch immer normierend zu bewerten“ (Schwarzkopf & Olbrich 2003, 260). Gerade in schwierigen Lebenssituationen sind Tiere eine wertvolle Stütze, indem sie dem Menschen vermitteln, wichtig und unersetzlich zu sein (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 46). Dadurch, dass sie unabhängig von sozialen und kulturellen Normen agieren, sind sie in ihrem Verhalten authentisch (Wohlfarth et al. 2013, 19). Der Mensch muss sich beim Tier nicht verstellen und empfindet dessen entgegengebrachtes Mitgefühl als frei von kognitiver Beurteilung (Beetz 2003, 82). Insbesondere Hunde „vermitteln den Kindern [...] ein Verhaltensprofil der Zuwen-

derung, des Verstehens, des konfliktfreien Daseins“ (Bergler 2009, 40). Sie bieten dem Kind Zuneigung, Schutz und Geborgenheit (Bergler 2009, 42).

Das Tier als Vertrauensperson

In einer von Bergler durchgeführten Studie wurden 240 Kinder danach gefragt, welche Aussagen über die Beziehung zu ihrem Hund zutreffen. 86 % der Kinder stimmen der Aussage zu, dass ihr Hund immer für sie da ist und dass sie ihm alles erzählen können. Weitere 81 % geben über ihren Hund an, dass er ihnen immer zuhört, und 76 % fühlen sich sicher und haben keine Angst, wenn der Hund bei ihnen ist. 72 % stimmen der Aussage zu, dass der Hund sie tröstet, wenn sie traurig sind oder Sorgen haben (Bergler 2009, 39f.). Unter den Kindern, die mit Haustieren aufwachsen, wenden sich 75 % an ihr Haustier, wenn sie sich emotional belastet fühlen (Julius et al. 2014, 166). An diesen Zahlen wird deutlich, welche Bedeutung Tiere für Kinder einnehmen können und warum ihre soziale Unterstützung als unumstritten gilt (Endenburg 2003, 123). Tiere können echte Gesprächspartner sein, mit denen Freude und Leid geteilt werden (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 45). „Obwohl es die einzelne Information nicht versteht, fühlt es intuitiv die Stimmung seines menschlichen Partners. [...] Es weiß, ob sein Herr fröhlich oder verstimmt ist, und wirkt somit wie ein ‚stiller Psychiater‘, weil es geduldig und scheinbar teilnahmslos zuhört [...]“ (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 45).

Kinder nehmen insbesondere Hunde als Lebewesen wahr, denen sie alles – auch Geheimnisse – anvertrauen können, ohne dass sie Angst vor negativen Konsequenzen haben müssen. Der Hund vermittelt ihnen den Eindruck, dass er an allem interessiert ist, Verständnis für ihre Probleme hat und dass ihm aufgrund seiner Vertrauenswürdigkeit auch Verbotenes erzählt werden darf (Bergler 2009, 43). Gerade schüchterne oder traurige Kinder öffnen sich gegenüber Tieren oft leichter als gegenüber anderen Menschen (Schwarzkopf & Olbrich 2003, 260). Insbesondere in belastenden Situationen, z.B. bei Schulstress oder elterlichen Konflikten, können Tiere eine wichtige Vertrauensperson sein (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 72). Ärger und Konflikte mit bzw. unter den Eltern werden von Kindern als besonders belastend erlebt. Gerade in solchen konfliktreichen Situationen stufen Kinder Hunde als unverzichtbare Gesprächspartner ein (Bergler 2009, 44f.). „Tiere können [...] auf vielfache Weise von dem Druck entlasten, den die Erwachsenenwelt mit ihren Erwartungen, Ansprüchen, Geboten und Verboten auf Kinder ausübt“ (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 78).

Bergler hat im Rahmen einer Studie herausgefunden, dass Hunde in Scheidungskrisen einen deutlich stabilisierenden Einfluss haben. So zeigten die Kinder, die bei ihrer sich im Scheidungsprozess befindenden Mutter gemeinsam mit einem Hund lebten, deutlich weniger auffällige Verhaltensweisen und psychosomatische Beschwerden als die Kinder in der

Kontrollgruppe, die bei ihrer Mutter ohne Heimtier aufwuchsen (Bergler 2009, 80f.). „Der Hund vermittelt in der konfliktreichen Scheidungskrise einen konfliktfreien Raum bei gleichzeitig vertrauensvoller Zuwendung des Kindes zum Hund als einem verlässlichen und emotional beständigen Partner“ (Bergler 2009, 83). Das Tier kann vor Gefühlen von Einsamkeit, Minderwertigkeit und Ausgrenzung schützen (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 50). Insbesondere wenn die Unterstützung durch die Eltern fehlt, können Tiere eine bedeutende Rolle spielen (Endenburg 2003, 124). Im Falle einer belasteten Eltern-Kind-Beziehung, in der die kindlichen Bedürfnisse nur ungenügend durch die Eltern befriedigt werden, können Tiere zu einer wichtigen Vertrauensperson werden. „In einem nicht unwesentlichen Ausmaß vermögen sie [...], Defizite elterlicher Zuwendung zu kompensieren und damit Risikofaktoren der kindlichen Entwicklung zu vermindern“ (Bergler 2009, 41).

Schlussfolgerungen

Im bindungstheoretischen Modell in Kapitel 4.3 wurde schon beschrieben, dass Tiere zumindest teilweise die Funktion einer Bindungsperson übernehmen können. Die Erläuterungen in diesem Kapitel verdeutlichen noch einmal, dass Tiere tatsächlich die Funktion einer sicheren Basis und eines sicheren Hafens erfüllen können. „Emotional nahe, vertrauensvolle und somit sichere Beziehungen bergen [...] die Hauptressource zur effektiven Stressregulierung“ (Julius et al. 2014, 195). Bei Kummer, Sorgen und Ängsten, z.B. aufgrund von Familienkonflikten, Problemen in der Schule oder überfordernden Medieninhalten, findet das Kind im Tier einen konstanten und geduldigen Ansprechpartner und kann dadurch entlastet werden. Insbesondere die Stabilität, die Kinder in der Beziehung zu Tieren erfahren, ist angesichts der sich verändernden sozialen Beziehungen von großer Bedeutung. Indem Tiere soziale Beziehungserfahrungen ermöglichen, können sie eine wichtige kompensatorische Funktion erfüllen, wenn keine Geschwister da sind oder das Kind Schwierigkeiten hat, Anschluss bei Gleichaltrigen zu finden.

Vor allem stellen Tiere eine wertvolle Stütze da, wenn elterliche Konflikte, Trennungs- oder Scheidungskrisen das Erziehungsumfeld bestimmen und zu einer hohen emotionalen Belastung führen. Für Kinder stellen Hunde in der Scheidungskrise „ein in der Krise unverzichtbares Lebewesen dar“, „ein Lebewesen der bedingungslosen, permanenten, liebevollen Zuwendung“, „ein Rückzugsort im aktuellen Elternstreit“ und „eine wesentliche Hilfe bei der Überwindung von Einsamkeit in einer dann unvollständigen Familie“ (Bergler 2009, 82f.). Auch für den Fall, dass ein Elternteil einen neuen Partner bzw. eine neue Partnerin findet und somit eine Stieffamilie entsteht, kann das Tier dabei helfen, die damit verbundenen, teilweise schmerzhaften Verarbeitungs- und Neufindungsprozesse besser zu bewältigen. Das Kind macht dabei die Erfahrung, dass das Tier trotz der einschneidenden Veränderungen im Familiensystem eine beständige Bezugsperson bleibt.

Tiere vermögen es, Trost zu spenden und Zuwendung zu geben, vermutlich „in einem subjektiv vergleichbar empfundenen Ausmaß wie eine sichere Bindungsfigur“ (Beetz 2003, 83). Zusätzlich bietet das Tier Ablenkung von Kummer, lädt zum Spielen ein und sorgt für Freude im Leben des Kindes. Insofern wird verständlich, warum Boris Levinson das Haustier als therapeutisches Element im Alltag bezeichnete (Levinson 1983, 548). Das Tier wirkt sich aufgrund seiner bedingungslosen Akzeptanz positiv auf das Selbstwertgefühl des Kindes aus (siehe auch nächstes Kapitel) und kann somit einen wichtigen Beitrag zu einer emotional gesunden Entwicklung und zur Stärkung der kindlichen Psyche (im Sinne einer Ressource) leisten. Wie in Kapitel 3 erläutert, leisten sichere Bindungen sowie soziale Unterstützung einen wesentlichen Beitrag zur Resilienz von Kindern. Der vorliegende Abschnitt hat gezeigt, dass das Tier beide Funktionen zumindest annähernd erfüllen kann: Zum einen weist das Tier Ähnlichkeiten mit einer sicheren Bindungsfigur auf und zum anderen kann es ähnlich wie menschliche Bezugspersonen emotionale und soziale Unterstützung leisten. Demzufolge kann die Bindung zu Tieren ein Schutzfaktor sein, indem sie die negativen Auswirkungen widriger Lebensbedingungen (wie sie beispielsweise durch eine Scheidungskrise oder mangelnde, elterliche Unterstützung entstehen) abmildert.

5.3 Förderung von Empathie, prosozialem Verhalten und Selbstwertgefühl

Förderung von Empathie

Die Interaktionen mit einem Tier können Kinder darin unterstützen, ein besseres Verständnis für die Gefühle und Bedürfnisse anderer Lebewesen und Menschen zu erlangen (Beetz 2003, 81f.). In der Tat erfordert der Beziehungsaufbau zu einem Tier die Fähigkeit, sich in seine Absichten, Bedürfnisse und Gefühle hineinzuversetzen, „sensibel für ein anderes Lebewesen zu werden [...] und mit diesem mitempfinden zu können, es einfühlsam und bewertungsfrei anzunehmen“ (Vernooij & Schneider 2010, 128). Dabei bedürfen die Interaktionen nicht so sehr einer kognitiven Einschätzung des Anderen, sondern sind viel mehr durch intuitive, erfahrungsgeleitete Prozesse gekennzeichnet, die im Rahmen des Beziehungsaufbaus automatisch geübt werden und einen Beitrag zur emotionalen Entwicklung leisten können (Beetz 2003, 81). Dafür sprechen Befunde, wie schon in Kapitel 4.3 erläutert, die darauf hinweisen, dass das Aufwachsen mit Tieren die Empathie fördert. An dieser Stelle sei erwähnt, dass es methodisch schwierig ist, Empathie zu messen und dass die bisherigen Forschungsergebnisse bezüglich des Einflusses des Tieres auf die Empathie noch durch weitere, wissenschaftlich fundierte Studien untermauert werden müssen (Julius et al. 2014, 69f.).

Nichtsdestotrotz hat man festgestellt, dass Kinder, die mit einem Haustier aufwachsen, geeignetere Lösungen für Kommunikationsaufgaben finden und größere Sicherheit und Differenziertheit bei der Deutung menschlicher Gesichtsausdrücke zeigen als Kinder, die ohne Haustier aufwachsen. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass der Umgang mit ei-

nem Tier die genaue Beobachtung seiner Körpersprache und seines Verhaltens erfordert, da es sprachlich nicht kommunizieren kann (Vernooij & Schneider 2010, 123f.). Aufgrund der vornehmlich nonverbalen Kommunikation wird das Einfühlungsvermögen des Menschen besonders stark herausgefordert (Vanek-Gullner 2011, 196). Kinder werden dabei für die nonverbalen Elemente der Kommunikation, wie z.B. Gestik oder Mimik, sensibilisiert und können die erworbenen Kompetenzen später auch auf zwischenmenschliche Beziehungen übertragen (Vernooij & Schneider 2010, 123f.). „Die Heimtierhaltung fördert das Verständnis der menschlichen, nichtverbalen Ausdrucksmittel und steigert die Sensibilität für die Aufnahme mimischer Ausdrucksnuancen“ (Guttmann & Predovic & Zemanek 1983, 66). Aus diesem Grund erzielen Kinder mit Haustieren weitaus bessere Ergebnisse in der nonverbalen Kommunikation als gleichaltrige Kinder ohne Haustier (Guttmann et al. 1983, 64).

Förderung von pro-sozialem Verhalten

Da die emotionale und soziale Entwicklung eng miteinander zusammenhängen, ergeben sich aus dem geschilderten Einfühlungsvermögen auch positive Effekte für die soziale Entwicklung von Kindern. Bereits im frühen Kindesalter schulen Tiere die Wahrnehmung von Bedürfnissen und Gefühlen anderer Lebewesen (Endenburg 2003, 122). Wenn das Tier beispielsweise erschöpft ist oder sich zurückzieht, muss das Kind das Bedürfnis respektieren, auch wenn es sich vielleicht gerade viel lieber mit ihm beschäftigen würde (Vernooij & Schneider 2010, 128). Durch solche Erfahrungen können Kinder eine soziale Sensibilität für die Belange anderer erwerben und sich infolgedessen auch in zwischenmenschlichen Beziehungen empathischer verhalten (Endenburg 2003, 122f.).

Zudem können Tiere Kindern dabei helfen, ihr eigenes Verhalten zu überdenken und es situativ anzupassen. Tiere reagieren besonders spontan und feinfühlig auf nonverbale Botschaften, die – anders als in der sprachlichen Kommunikation – nicht verfälscht werden können (Beetz 2003, 82). Da das Verhalten von Tieren, wie schon zuvor erwähnt, nicht durch soziale Konventionen geprägt ist, zeigen Tiere ihre Befindlichkeiten sehr offen (Wohlfarth et al. 2013, 19). Die Reaktionen des Tieres auf das menschliche Verhalten sind immer direkt und unreflektiert (Vernooij & Schneider 2010, 127). Auf diese Weise erhält der Mensch eine authentische Rückmeldung auf sein Verhalten und emotionales Befinden (Beetz 2003, 82). „Das Kind erfährt [...] eine natürliche Bestätigung beziehungsweise Korrektur seines sozialen Handelns durch die unmittelbare Spiegelung seines Verhaltens“ (Vanek-Gullner 2011, 192). Aus den Reaktionen des Tieres können die Kinder ableiten, wie ihr Verhalten auf andere wirkt und ein besseres Verständnis für die eigenen Verhaltensweisen entwickeln. Daraus ergibt sich ein wertvoller Lerneffekt hinsichtlich der Anpassung des eigenen Verhaltens, der sich auch positiv auf die Interaktionen mit Menschen auswirken kann und somit generell förderlich für das Sozialverhalten ist. Die Kinder lernen, wie wichtig es ist, sich in

sozialen Situationen auf den Anderen einzustellen. Wenn das Tier sich z.B. wehrt, weil das Kind im Spiel zu grob oder zu aggressiv auftritt, lernt das Kind, dass es sich ruhiger und sanfter verhalten muss, damit das Tier wieder zum gemeinsamen Spiel bereit ist. Reagiert das Tier dann positiv auf das veränderte Verhalten, fühlt sich das Kind in seinem Handeln bestärkt (Vernooij & Schneider 2010, 132).

Dabei kann das authentische Verhalten der Tiere dazu ermutigen, mit den eigenen Gefühlen und Ängsten offen umzugehen (Wohlfarth et al. 2013, 19). Ihre ehrliche Spiegelung ermöglicht es den Kindern, ein stärkeres Bewusstsein für ihre eigenen Gefühle, Bedürfnisse und Fähigkeiten zu entwickeln und eine größere Übereinstimmung zwischen innerem Erleben und äußerem Auftreten zu erlangen (Vernooij & Schneider 2010, 127). Auf diesem Wege „erlauben sie dem Menschen eine Integration seines Verhaltens und seiner Emotionen [...] und können somit auch Authentizität fördern“ (Beetz 2003, 82). Tiere können Kindern dabei helfen, „ein Stück weit echt und stimmig zu werden“ (Schwarzkopf & Olbrich 2003, 265). Sie können Anlass dazu sein, in einen ehrlichen Dialog mit sich selbst zu gehen und das eigene Verhalten selbstkritisch zu beleuchten (Vernooij & Schneider 2010, 24). „Der Umgang mit Tieren bietet eine Fülle von Möglichkeiten, das eigene Verhalten adäquater hinsichtlich sozialer Interaktionen und möglicher Ursache-Wirkungsbeziehung einzuschätzen“ (Wohlfarth et al. 2013, 18). Dies erklärt, warum Kinder, die mit Tieren aufwachsen, eine höhere Kooperationsbereitschaft aufweisen und sich leichter in eine Gemeinschaft integrieren (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 74).

Zusätzlich können Tiere Verantwortungsbewusstsein und soziale Rücksichtnahme fördern, indem das Kind Aufgaben in der Tierversorgung übernimmt (Bergler 2009, 46). Das Kind lernt, für ein Lebewesen Verantwortung zu übernehmen, sowohl hinsichtlich der Versorgung des Tieres als auch hinsichtlich der Einhaltung gewisser Verhaltensregeln, da es sich um ein Lebewesen mit eigenen Bedürfnissen handelt (Vernooij & Schneider 2010, 127f.). Je nach Alter und Entwicklungsphase kann das Kind schrittweise Verantwortung für die Versorgung des Tieres übernehmen und lernt auf diese Weise, welche Bedürfnisse das Tier hat und dass es vom Menschen abhängig ist (Endenburg 2003, 122). „Ein Tier erzieht zu Fürsorglichkeit und Verantwortung für andere Tiere, und in der Folge auch für Menschen“ (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 73). Indem das Kind das Tier versorgt und seine Bedürfnisse zu erspüren versucht, werden pro-soziale Fertigkeiten eingeübt (Wünsche 2011, 247). Dabei erfährt das Kind einen Kompetenzzuwachs und kann dadurch sein Selbstvertrauen stärken sowie soziale Anerkennung bekommen (Endenburg 2003, 122).

Steigerung des Selbstwertgefühls

Auch unabhängig von der Tierversorgung hat man festgestellt, dass Tiere das Selbstwertgefühl steigern können. Allerdings ist dieser Zusammenhang bisher nur unzureichend empi-

risch untersucht worden. Trotzdem ist es nachvollziehbar, warum gerade für Menschen mit einem geringen Selbstwertgefühl, die Erfahrung, dass Tiere dem Menschen bedingungslose Akzeptanz entgegenbringen (siehe Kapitel 5.2), besonders förderlich sein kann. In der Interaktion mit dem Tier kann der Mensch so sein wie er ist, ohne sich verstellen zu müssen (Vernooij & Schneider 2010, 21). Für das Tier ist es vollkommen unerheblich, wie das Kind aussieht oder welche schulischen Leistungen und Noten es erzielt. Das Kind kann sich angenommen fühlen, ohne dass es dafür eine bestimmte Leistung erbringen oder Fähigkeit aufweisen muss. Zudem können sich die Kinder aufgrund des grundsätzlich authentischen Verhaltens von Tieren sicher sein, dass die ihnen entgegengebrachte Wertschätzung echt und nicht vorgespielt ist (Vernooij & Schneider 2010, 135). Diese Erfahrung, gebraucht, gemocht und akzeptiert zu werden, wirkt sich nachhaltig positiv auf das Selbstwertgefühl aus (Vernooij & Schneider 2010, 114). Dadurch, dass der Mensch sich angenommen fühlt, fühlt er sich bestärkt und kann ein größeres Vertrauen in seine eigenen Kräfte und Talente entfalten (Otterstedt 2003b, 65). „Der stolze und strahlende Ausdruck auf dem Gesicht eines Menschen – vor allem eines Kindes – [...] spiegelt zumindest in Ansätzen wider, welche Wirkung diese Art der Interaktionen [...] auf das Wohlbefinden, das eigene Selbstkonzept, authentisches Verhalten und auf das seelische Erleben eines Menschen hat bzw. haben kann“ (Vernooij & Schneider 2010, 25).

Tatsächlich stellte Bergesen im Rahmen einer Studie eine signifikante Erhöhung des Selbstwerterlebens bei Kindern fest, die in ihrer Schulklasse ein Tier versorgten. Dies traf insbesondere für Kinder zu, die sich zu Anfang durch ein schwaches Selbstwertgefühl auszeichneten (Endenburg 2003, 122). Der Zusammenhang lässt sich damit erklären, dass das Kind für seine Bemühungen vor allem positives Feedback in Form von Dankbarkeit, Anerkennung und Freude vom Tier erhält (Schwarzkopf & Olbrich 2003, 262f.). Wenn sich das Kind mit Wohlwollen und Interesse um ein Tier kümmert, so ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass das Tier ebenso mit Wohlwollen und Interesse reagiert (Vernooij & Schneider 2010, 136). Durch solche Erfolgserlebnisse macht das Kind die Erfahrung, dass es etwas Positives bewirken und kompetent sein kann, und entwickelt Überzeugungen von seiner eigenen Tüchtigkeit und der Wirksamkeit seines Handelns, welche von großer entwicklungspsychologischer Bedeutung sind (Schwarzkopf & Olbrich 2003, 262f.). Auf diese Weise wird das Selbstkonzept des Kindes positiv beeinflusst, was sich wiederum positiv auf die (schulische) Leistungsmotivation und -fähigkeit auswirken kann (Vernooij & Schneider 2010, 136). Auch wird das Selbstvertrauen dadurch gestärkt, dass das Kind lernt, „das Nähe- und Distanzverhältnis zum Tier eigenverantwortlich zu bestimmen, dem Tier selbständig Grenzen zu setzen und die eigenen Emotionen, Wünsche, Bedürfnisse und Vorlieben mit denen des Tieres zu koordinieren“ (Vernooij & Schneider 2010, 128).

Schlussfolgerungen

Das Kapitel hat verdeutlicht, dass Tiere eine bedeutsame Rolle hinsichtlich der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern spielen können. Sie fördern Empathie, pro-soziale Fertigkeiten und steigern das Selbstwertgefühl. Insofern können Tiere einen maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung emotionaler³ und sozialer⁴ Kompetenzen haben. Diese sind von großer Relevanz in der Gestaltung zwischenmenschlicher Interaktionen und sozialer Beziehungen: Eine hohe Empathie sowie ein angemessenes Sozialverhalten helfen dem Kind dabei, positive Beziehungen zu seinem Umfeld aufzubauen und auf diesem Weg positive Beziehungserfahrungen zu sammeln, was – im Gegensatz zu vermehrter Ablehnung durch das Umfeld – eine förderliche Auswirkung auf seine Entwicklung hat.

In der Tat stellt soziale Kompetenz eine wichtige Voraussetzung für die Akzeptanz durch Gleichaltrige dar (Brandl 2010, 27). „Sie gilt als Schlüsselfaktor für das Eingehen zu-friedenstellender und entwicklungsförderlicher Beziehungen“ (Brandl 2010, 26). Dazu brauchen Kinder ein Emotionsverständnis, das es ihnen ermöglicht, durch Beobachtung anderer Menschen deren Emotionen zuverlässig zu erkennen (Brandl 2010, 16). Insofern bilden emotionale Kompetenzen die Grundlage für soziale Kompetenzen und gelten insgesamt als wichtiger Schutzfaktor in der kindlichen Entwicklung (Brandl 2010, 26):

„Emotional kompetente Kinder sind resilienter [...], wenn sie mit schwierigen Lebenssituationen konfrontiert werden. Empirische Studien weisen einen Zusammenhang zwischen emotionaler Kompetenz und Sozialverhalten, guten Schulleistungen und psychischer Gesundheit nach. Ein Mangel an emotionaler Kompetenz dagegen gilt als Risikofaktor für Verhaltensauffälligkeiten“ (Brandl 2010, 8).

Kinder, die sich durch emotionale Kompetenz auszeichnen, sind seltener von psychischen Erkrankungen betroffen (Brandl 2010, 27). In der Tat zeichnen sich resiliente Kinder durch mehr Empathie, einer ausgeprägteren sozialen Ausdrucksfähigkeit sowie einer feinfühligere Wahrnehmung eigener Gefühle und sozialer Signale aus, was alles Merkmale von sozial-emotionaler Kompetenz sind (Lenz & Kuhn 2011, 280).

³ Nach Saarni umfasst **emotionale Kompetenz** 1. das Bewusstsein über den eigenen emotionalen Zustand, 2. die Fähigkeit, Emotionen anderer zu erkennen, 3. die angemessene Anwendung des Vokabulars der Gefühle, 4. die Fähigkeit, empathisch auf die Emotionen anderer einzugehen, 5. das Wissen, dass ein nach außen gezeigter Ausdruck nicht den innerlich erlebten Emotionen entsprechen muss, 6. die Fähigkeit, aversive oder belastende Emotionen angemessen zu bewältigen, 7. die Bewusstheit, dass zwischenmenschliche Beziehungen wesentlich dadurch bestimmt werden, wie Gefühle in ihnen kommuniziert werden sowie 8. die Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit (Saarni 2002, 13).

⁴ Laut Ripplinger umfasst **soziale Kompetenz** die folgenden 5 Bereiche: 1. Einfühlungsvermögen / Empathie (bezieht sich auf die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzuversetzen, deren Gefühle und Bedürfnisse wahrzunehmen und angemessen darauf zu reagieren), 2. Kommunikationsfähigkeit (zielt darauf ab, Kontakt zu anderen Individuen aufzunehmen und sich anderen gegenüber ausdrücken zu können), 3. Teamfähigkeit/Kooperationsfähigkeit (bedeutet, Rücksicht auf andere zu nehmen und seine eigenen Fähigkeiten konstruktiv in die Planung von gemeinsamen Aufgaben einzubringen), 4. Konfliktfähigkeit (meint, dass im Team ein konstruktiver Umgang mit Konflikten sowie ein gewisses Maß an Kompromissbereitschaft erforderlich sind) und 6. Toleranz (ein Individuum sollte dazu in der Lage sein, Vielseitigkeit zu akzeptieren, sowie eigene Vorurteile zu erkennen und abzubauen) (Ripplinger 2011, 3).

Daraus kann geschlossen werden, dass Tiere aufgrund ihrer förderlichen Wirkung auf die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern einen wichtigen Schutzfaktor für ihre psychische Entwicklung darstellen. Sozial-emotional kompetente Kinder können ihre negativen Emotionen, wie sie durch Leistungsdruck in der Schule, konflikthafte Situationen, zeitlich und emotional wenig verfügbare Eltern oder eine Scheidungskrise entstehen können, besser regulieren und in emotional belastenden Situationen angemessenere Bewältigungsstrategien entwickeln. Das dank der Tiere gesteigerte Selbstwertgefühl und die Überzeugung in die Wirksamkeit des eigenen Handelns bilden eine wichtige Grundlage für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben sowie von diversen Herausforderungen der heutigen Kindheit, wie z.B. schulische Leistungsansprüche oder Entscheidungsfindungen hinsichtlich der persönlichen Lebensgestaltung. Dadurch, dass Tiere das Sozialverhalten von Kindern fördern können, leisten sie auch einen indirekten Beitrag zur Verbesserung der sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen und damit zur Integration des Kindes. Zudem bieten sie einen wichtigen Ausgleich zum Medienkonsum, der aufgrund der fehlenden, realen Kontakte wenig Möglichkeiten für den Aufbau sozialer Fertigkeiten bietet. Ähnlich wie im vorigen Kapitel ist das Tier hinsichtlich der Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten nicht nur ein Schutzfaktor, der erst unter risikoreichen Bedingungen wirksam wird. Soziale und emotionale Kompetenzen sind generell wichtige Ressourcen, die die kindliche Psyche stärken.

5.4 Weitere positive Wirkeffekte

Stimulation sozialer Interaktionen und kindgemäßer Aktivitäten

In der Literatur wird sehr häufig das Vermögen von Tieren, durch ihre Anwesenheit positive soziale Interaktionen zu fördern, beschrieben (Julius et al. 2014, 65). „Die bloße Anwesenheit eines Tieres initiiert und vermehrt die sozialen zwischenmenschlichen Kontakte“ (Endenburg 2003, 124). Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass sich die Fremdwahrnehmung eines Menschen in Gesellschaft eines Tieres positiv verändert (Julius et al. 2014, 67). Cueguen und Ciccotti untersuchten die Auswirkung des Hundes auf menschliches Sozialverhalten. Dazu wurden fremde Menschen auf der Straße z.B. nach Geld oder nach einer Telefonnummer gefragt. Dabei stellte man fest, dass die Menschen weitaus hilfsbereiter und auskunftsbereiter reagierten, wenn die fragende Person von einem Hund begleitet wurde (Gueguen & Ciccotti 2008, 339). Die Autoren schlussfolgerten, dass Menschen in Begleitung eines Hundes scheinbar positiver bewertet werden, mehr Vertrauenswürdigkeit und Sympathie genießen und dass Hunde soziales Annäherungsverhalten fördern (Gueguen & Ciccotti 2008, 346f.).

In einer weiteren Untersuchung fand man heraus, dass Tiere die Beliebtheit von Kindern steigern können. Mitschüler_innen, die mit einem Tier aufwachsen, „werden bevorzugt als Partner und Kameraden für die Freizeit und als Vertrauensperson gewählt“ (Guttmann et

al. 1983, 66). In der Tat gelten Kinder, die ein Haustier besitzen, als attraktive Kamerad_innen. Dadurch wird es ihnen erleichtert, mit anderen Kindern in Kontakt zu treten (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 80). Dies kann insbesondere für Kinder, die Schwierigkeiten haben, soziale Kontakte aufzubauen, eine wertvolle Stütze sein (Endenburg 2003, 124). Insofern besitzen Tiere die Fähigkeit, Beziehungen unter Kindern zu fördern und zu stärken (Vanek-Gullner 2011, 189). Dazu passend fand man heraus, dass Kinder, deren Familien einen Hund bekommen hatten, öfter Besuch von ihren Freund_innen erhielten (Paul & Serpell 1996, 17). Man bezeichnet dieses Vermögen von Tieren, soziale Interaktionen zwischen Menschen zu stimulieren und zu verbessern, auch als „Sozialer Katalysator-Effekt“. Dieser Effekt konnte in zahlreichen Studien eindeutig belegt werden (Julius et al. 2014, 65ff.). Dabei wirken sich Tiere nicht nur positiv auf die Freundschaftsbeziehungen unter Kindern aus, sondern auch auf die Beziehungen in der Familie. So unternehmen Familien, die sich einen Hund angeschafft haben, in ihrer Freizeit mehr miteinander (Paul & Serpell 1996, 17). Hunde regen zu gemeinsamen Aktivitäten, wie z.B. Spaziergängen oder Ausflügen, an, bringen somit Abwechslung in das Familienleben und fördern indirekt den familiären Zusammenhalt (Bergler 2009, 42).

Hiermit wird noch ein weiterer Aspekt beleuchtet: Tiere bieten Kindern zahlreiche Aktivitätsmöglichkeiten. „Sie fördern nicht Langeweile und passiven Fernsehkonsum, sondern fördern die Phantasie, helfen zu einer interessanteren Exploration der Umwelt, regen an zu Sport und Bewegung“ (Bergler 2009, 41). In der schon weiter oben erwähnten Studie von Bergler wurden die Kinder danach gefragt, was sie alles mit ihrem Hund in der Freizeit unternehmen. Die Ergebnisse zeigen eine große Vielfalt an Aktivitäten: Spielen, Spaziergehen, Tollen, Toben, Wettrennen, Radfahren, Kuscheln und Schmusen, dem Hund etwas beibringen (z.B. kleine Kunststücke) sowie Füttern und Pflegen. Daran wird deutlich, dass Hunde Ausgangspunkt für zahlreiche Erlebnisse und Aktivitäten sein können und dadurch einen wesentlichen Beitrag zur Befriedigung kindlicher Bedürfnisse nach Umwelterkundung sowie Abwechslung und Spiel leisten (Bergler 2009, 41f.). „Aus einem kleinen Stubenhocker kann durch ein Tier auf einen Schlag ein aktives und unternehmenslustiges Kind werden“ (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 71). Das Spiel mit dem Tier bietet dem Kind dabei die Chance, innere Anspannung und überschüssige Energie abzubauen, Erfahrungen und Erlebnisse zu verarbeiten und angestaute Gefühle auszuleben, ohne dass es Angst vor Bewertung haben oder irgendwelche Erwartungen erfüllen muss (Vernooij & Schneider 2010, 120).

Verbesserungen im Lernen

Die Schule stellt Kinder vor zahlreiche Herausforderungen, wie z.B. Prüfungen, Leistungserwartungen der Eltern oder die Integration in eine Schulklasse, die es psychisch zu bewältigen gilt (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 77). Hierzu kann das Tier einen wertvollen

Beitrag leisten. Allerdings beziehen sich die meisten Studien nicht auf Heimtierbesitz, sondern auf pädagogische Settings, denn die positive Wirkung von Tieren ist vor allem im Kontext Schule und somit in Anwesenheit eines Lehrers bzw. einer Lehrerin untersucht worden. In den Studien konnten insbesondere ein höheres Aufmerksamkeits- und Konzentrationsvermögen sowie bessere Leistungsergebnisse nachgewiesen werden (Julius et al. 2014, 68f.).

Hoff und Bergler konnten auch für Heimtiere belegen, dass sie einen positiven Einfluss auf Schulleistungen haben. In ihrer Untersuchung fanden sie heraus, dass Kinder, die eine enge Beziehung zu ihrem Hund haben, in ihrem schulischen Leistungs- und Hausaufgabenverhalten sowie hinsichtlich schulrelevanter Sozialkompetenzen bessere Ergebnisse erzielen als Kinder, die ohne Hund aufwachsen oder eine weniger enge Bindung zu ihrem Heimtier haben. Kinder mit einer intensiven Heimtier-Beziehung haben einen signifikant besseren Notendurchschnitt im Jahreszeugnis und zeigen eine deutlich höhere Leistungsmotivation und -bereitschaft. Auch konnte festgestellt werden, dass der Hund bei der Erledigung der Hausaufgaben die Konzentrationsfähigkeit, Lernausdauer, Anstrengungsbereitschaft und Lernfreude steigert und somit das Arbeitsverhalten verbessert. Hinsichtlich der sozialen Kompetenzen stellte sich heraus, dass eine intensive Bindung zum Hund u.a. dazu beitragen kann, dass die Kinder in der Schule weniger aggressives Verhalten zeigen, besser Freundschaften entwickeln können, zu einer guten Zusammenarbeit mit Mitschüler_innen und Lehrer_innen fähig sind und sich mit größerer Selbstverständlichkeit an klassenbezogene Regeln halten. Insofern hat eine positive Qualität der Kind-Tier-Beziehung einen förderlichen Einfluss auf die Verhaltens- und Leistungskompetenzen des Kindes, welches infolgedessen bessere Noten erzielt sowie weniger schulische Probleme und soziale Konflikte hat (Bergler 2009, 61ff.).

Eine mögliche Erklärung für die positiven Wirkungen von Tieren auf das Lernen ist, dass sie bei Schulstress eine beruhigende und stresslösende Wirkung haben können und im Umgang mit Ängsten und Frustrationen eine verlässliche Vertrauensperson für das Kind darstellen (siehe Kapitel 5.1 und 5.2). „Damit wird der Kopf frei für die schulischen Anforderungen. Sein Selbstwertgefühl wächst mit der besseren Leistung und erlaubt eine stabile Entwicklung der kindlichen Psyche insgesamt“ (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 78). Dadurch, dass Tiere in der Regel als etwas Positives wahrgenommen werden, können sie eine motivierende Rolle einnehmen. Die Anwesenheit eines Tieres in der Schule kann beispielsweise den Effekt haben, dass die Schule mit etwas Positivem assoziiert wird und die Schulverweigerung von Kindern, die ungerne zur Schule gehen, abnimmt (Wohlfarth et al. 2013, 12). Auf eine ähnliche Weise könnten Tiere eine Motivationsquelle sein, wenn es um Leistung geht. Ihre Anwesenheit kann insbesondere bei Kindern das Interesse und die Bereitschaft, etwas Neues zu lernen, fördern und gleichzeitig ihr Selbstwertgefühl steigern

(Wohlfarth et al. 2013, 13). Hausaufgaben und Lernen werden von vielen Kindern als unangenehm empfunden, könnten aber durch die Präsenz eines Tieres eine positivere Besetzung erhalten. Das Tier „kann bei den Hausaufgaben zusehen und das Kind auf diese Weise zu besseren Leistungen anspornen“ (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 77). Lernen ist auch immer emotional begleitet: So können positive Gefühle, wie Tiere sie hervorrufen können, dazu führen, dass sich die Konzentrationsfähigkeit und Aufnahmebereitschaft erhöhen (Verhulst & Schneider 2010, 40). Dies wäre eine mögliche weitere Erklärung, warum Tiere scheinbar die Lust an Leistung und Lernen steigern können, wie Hoff und Bergler in ihrer Studie festgestellt haben. Allerdings wäre eine weitere empirische Fundierung dieser Erkenntnisse wünschenswert.

Schlussfolgerungen

In einer Kindheit, die sich durch eine hohe Brüchigkeit von Beziehungen auszeichnet und in der die Möglichkeiten für soziale Beziehungserfahrungen aufgrund von gesteigertem Medienkonsum und geringerer Geschwisteranzahl beschränkt sind, können Tiere als „soziale Katalysatoren“ einen wichtigen Beitrag zur Förderung sozialer Interaktionen leisten. Zum einen können Tiere den Aufbau von Freundschaftsbeziehungen erleichtern und zum anderen wirken sie sich positiv auf den Familienzusammenhalt aus. Wie in Kapitel 2 erläutert, stellt die moderne Lebenswelt Familien vor besondere Herausforderungen, wie z.B. die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, hohe Leistungsanforderungen in der Arbeitswelt sowie gesellschaftliche Individualisierungstendenzen, die sich negativ auf das Familienklima auswirken können. Das Tier kann hier einen wichtigen Ausgleich schaffen, indem es zu gemeinsamen Aktivitäten anregt und sich insgesamt positiv auf die Qualität der Familienbeziehungen auswirkt. Sowohl positive Freundschaftsbeziehungen als auch ein guter familiärer Zusammenhalt gelten als wichtige Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung.

Weiterhin können Tiere vor exzessivem Medienkonsum schützen, indem sie zahlreiche alternative Beschäftigungsmöglichkeiten bieten. Sie sorgen für Ablenkung, Spaß und Spiel in der Freizeit und regen die Exploration der Umwelt an. Je nachdem, um welches Tier es sich handelt, können Tiere zu Bewegung und frischer Luft motivieren und somit dabei helfen, Bezüge zur Natur herzustellen sowie der Verhäuslichung kindlicher Aktivitäten entgegenzuwirken.

Zudem können Tiere einen hilfreichen Beitrag leisten, wenn es um Leistungsdruck, Prüfungsangst und Stress in der Schule geht. In Kapitel 2 wurde deutlich, dass die Kinder die Schule als größten Stressfaktor empfinden und sich häufig durch die schulischen Anforderungen überfordert fühlen. Tiere können zum einen aufgrund ihrer stressabbauenden Wirkung für Entspannung und Stabilisierung sorgen. Zum anderen können sie einen positiven Einfluss auf die Lern- und Leistungsmotivation sowie auf das Konzentrationsvermögen ha-

ben und sich förderlich auf das schulische Sozialverhalten auswirken. Somit tragen sie insgesamt zu positiven Schulerfahrungen bei, sowohl hinsichtlich der Schulleistungen als auch hinsichtlich der Beziehungen zu Gleichaltrigen. Dabei gelten positive Erfahrungen im Schulumfeld als wichtige Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung.

Aus diesen Schilderungen lässt sich schlussfolgern, dass Tiere durch ihre positiven Wirkungen auf soziale Interaktionen und auf das Lernverhalten sowohl eine Ressource als auch ein Schutzfaktor sein können, indem sie das Kind in ihrer Entwicklung stärken und es vor negativen Auswirkungen risikoreicher Lebensumstände schützen.

6 Schlussbetrachtung

Die vorliegende Thesis hat gezeigt, dass die heutige Kindheit mit vielfältigen Herausforderungen verbunden ist, die sich unter Umständen im Sinne eines Risikofaktors negativ auf die psychische Entwicklung von Kindern auswirken können. Wie im **zweiten Kapitel** beschrieben, zählen dazu insbesondere erhöhte Anforderungen an die individuelle Gestaltung der eigenen Biografie und ein Verlust an Sicherheit aufgrund fehlender normativer Vorgaben. Zudem gibt es weniger Erfahrungsraum für zuverlässige, stabile Beziehungserfahrungen aufgrund der hohen Trennungs- und Scheidungszahlen, des Rückgangs der Kinderzahlen und des erhöhten Medienkonsums. Hinzu kommt eine erhöhte Stressbelastung, sowohl indirekt durch die beschleunigte Arbeitswelt und deren Auswirkungen auf das Wohlbefinden der Eltern, als auch direkt aufgrund des Leistungsdrucks in der Schule. Auch der Bedeutungszuwachs der Medien hat die Lebenswelt der Kinder maßgeblich verändert: Durch die Medien kommen Kinder stärker in Berührung mit der realen Welt und verbringen weniger Zeit im Freien oder mit Freund_innen.

Im **dritten Kapitel** wurde verdeutlicht, dass die psychische Gesundheit von Kindern von zahlreichen Risiko- und Schutzfaktoren beeinflusst wird, die sich im kindlichen Entwicklungsverlauf entweder hemmend oder unterstützend auswirken. Dazu zählen zum einen prä- bzw. perinatale Einflussfaktoren, wie z.B. genetische Konstellationen oder Geburtskomplikationen, und zum anderen postnatale Einflussfaktoren, wie das elterliche Erziehungsverhalten, das soziale Umfeld, das Familienklima, der Kontakt zu Gleichaltrigen, soziale Kompetenzen oder das Selbstkonzept. Je nach Qualität und Beschaffenheit wirken sie sich entweder risikoe erhöhend oder risikomildernd auf die kindliche Psyche aus. In dem Kapitel wurde darauf aufmerksam gemacht, dass den Schutzfaktoren eine besondere Bedeutung zukommt, da sie die Resilienz von Kinder fördern und somit die psychische Gesundheit von Kindern stärken können. Eine sichere Bindung zählt dabei zu den wichtigsten Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung, da sich die im Rahmen der Bindungsbeziehung entwickelten inneren Arbeitsmodelle und Bindungsqualität nachhaltig auf die psychische Stabilität und die Ausbildung von psychischen, sozial-emotionalen und kognitiven Fähigkeiten auswirken.

Die Erläuterungen zu den Mensch-Tier-Modellen im **vierten Kapitel** haben versucht zu verdeutlichen, dass tiefergehende, affektive Beziehungen nicht nur zu Menschen, sondern auch zu Tieren möglich sind. Als Erklärung dafür dient die angeborene Affinität des Menschen zu allem Lebendigen im Sinne der Biophilie-Hypothese und die Fähigkeit des Menschen, aufgrund ähnlicher Verhaltensmuster und Bedürfnisse Tiere als Du wahrzunehmen und auf dieser gemeinsamen Basis eine Beziehung zu ihnen einzugehen. Das bindungstheoretische Modell zieht zur Erklärung der Mensch-Tier-Beziehung die Bindungstheorie heran und geht davon aus, dass im Beziehungsaufbau zu Tieren ähnliche Mechanismen

und Prozesse involviert sind wie es der Fall in zwischenmenschlichen Bindungserfahrungen ist. Tiere können demnach die Funktion einer sicheren Bindungsfigur übernehmen und Bindungsbedürfnisse ähnlich befriedigen wie eine menschliche Bezugsperson.

Aus dieser Bindung resultieren zahlreiche positive Wirkeffekte, die im Mittelpunkt des **fünften Kapitels** stehen. Tiere sind dazu in der Lage, kardiovaskuläre und hormonelle Stressindikatoren zu senken, auf diesem Wege einen Zustand der Entspannung und Beruhigung herbeizuführen und insgesamt für eine bessere Stimmung und Freude zu sorgen. Aufgrund der bedingungslosen Akzeptanz, die Tiere dem Menschen entgegenbringen, und ihrer konstanten Verfügbarkeit als Gesprächspartner können Tiere eine bedeutsame Quelle der emotionalen und sozialen Unterstützung sein und das Selbstwertgefühl der Kinder steigern. Zusätzlich helfen sie dabei, ein besseres Verständnis für die nonverbalen Elemente in der Kommunikation zu entwickeln, und fördern Empathie und soziale Sensibilität für die Bedürfnisse anderer Lebewesen. Durch ihre authentische Spiegelung des menschlichen Verhaltens unterstützen Tiere Kinder dabei, ihr eigenes Handeln zu reflektieren und ein angemessenes Sozialverhalten zu entwickeln. Zudem sind Tiere dazu in der Lage, soziale Interaktionen unter Menschen zu erleichtern, zahlreiche Beschäftigungsmöglichkeiten anzuregen und die Leistungsfähigkeit der Kinder zu verbessern.

Führt man all diese positiven Wirkungen von Tieren mit der heutigen Kindheit zusammen, wird deutlich, dass Tiere die „prekären Sozialisationsbedingungen von Kindern in der modernen Gesellschaft günstig beeinflussen“ können (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 83). Dabei können sie sowohl eine entlastende Funktion in kritischen Lebenslagen bieten als auch die Lebensqualität von Kindern bereichern (Bergler 2009, 38). Aufgrund ihrer positiven Wirkungen vermögen sie es, im Sinne eines Schutzfaktors die negativen Auswirkungen von Risikofaktoren, wie sie z.B. durch eine Scheidungskrise, ein ungünstiges Erziehungsumfeld, Stressbelastung oder eine mangelnde emotionale Unterstützung durch die Eltern entstehen können, abzumildern und somit die Resilienz der Kinder gegenüber psychischen Störungen zu stärken. Gleichzeitig wirken sie aber auch im Sinne einer Ressource, die auch ohne das Bestehen von risikoreichen Umständen wirksam wird und das Kind in seiner psychischen Entwicklung stärkt. So leisten beispielsweise positive Bindungserfahrungen und sozial-emotionale Kompetenzen, die durch das Tier gefördert werden können, ganz allgemein einen wichtigen Beitrag zu einer gesunden, psychischen Entwicklung. Tiere können also sowohl Risikofaktoren abschwächen als auch Gesundheitsressourcen stärken (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 155). Insofern stabilisieren sie kindliches Erleben und Verhalten (Krowatschek 2011, 43).

An dieser Stelle sei allerdings darauf hingewiesen, dass Tiere selbstverständlich zwischenmenschliche Beziehungen nicht ersetzen können (Endenburg 2003, 123f.). Auch sind sie kein Allheilmittel, denn sonst müssten alle Heimtierbesitzer_innen und Kinder, die

mit Tieren aufwachsen, rundum glücklich, gesund und zufrieden sein (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 67). Genauso wenig kann davon ausgegangen werden, dass die beschriebenen Wirkungen der Tiere den Anspruch einer therapeutischen oder pädagogischen Behandlung erfüllen können, denn dazu bedarf es einer entsprechenden professionellen Begleitung und kognitiven Auseinandersetzung. „Tiere wirken sicher nicht biochemisch oder instrumentell auf kranke Organe oder auf den Organismus, sondern Tiere stärken oder bereichern das Gefüge von Beziehungen zwischen der Person und ihrer belebten Umgebung [...]“ (Olbrich 2003, 69). Sie bieten wertvolle Bindungserfahrungen, welche die wichtigste Ressource für eine effektive Stressregulierung darstellen. Dies erscheint umso wichtiger, da es in der heutigen Lebenswelt schwierig zu sein scheint, stabile und sichere Beziehungen aufrechtzuerhalten (Julius et al. 2014, 195). Insofern „scheint das wachsende Ungleichgewicht zwischen einer ansteigenden Dichte von Stressoren und sinkenden Möglichkeiten, diese zu regulieren, zumindest teilweise durch die Beziehung zu Heimtieren kompensiert zu werden“ (Julius et al. 2014, 196).

Zusätzlich können Tiere noch in anderer Hinsicht ein Gleichgewicht herstellen: In einer Gesellschaft, in der dem Denken und der kognitiven Intelligenz ein besonders hoher Stellenwert eingeräumt wird, kann die emotionale Bindung zu Tieren einen wichtigen Ausgleich schaffen (Beetz 2003, 81). Denn durch den Umgang mit Tieren erhalten Kinder die Möglichkeit zum „Wiederentdecken von immateriellen Werten, die in einer hochentwickelten Leistungsgesellschaft zu selten erfahren werden“ (Schwarzkopf & Olbrich 2003, 260). Die Begegnung mit Tieren bietet dem Menschen im Zeitalter der Massenmedien, Industrialisierung und Urbanisierung die Möglichkeit, seiner angeborenen Verbundenheit zur Natur nachzugehen. Vor diesem Hintergrund erscheint es nicht erstaunlich, dass Tiere „eine sichtbar positive und sogar heilsame Wirkung“ (Vernooij & Schneider 2010, 5) mit sich bringen können (Vernooij & Schneider 2010, 5).

Die vorliegende Thesis hat versucht zu verdeutlichen, dass diese positive Wirkung von Tieren auch bei der Bewältigung der heutigen Sozialisationsbedingungen von Kindern eine wertvolle Stütze sein kann und die Bindung zu Tieren tatsächlich einen Schutzfaktor für die psychische Entwicklung von Kindern darstellt. Insgesamt besteht hinsichtlich der Mensch-Tier-Beziehung allerdings noch erheblicher Forschungsbedarf, um die postulierten positiven Wirkeffekte weiter empirisch zu untermauern:

„[...] heute gibt es nur wenige Theorien, die das Phänomen einer gelingenden [...] Mensch-Tier-Beziehung erklären. In einigen der beteiligten Fachdisziplinen und auf einigen Handlungsfeldern wurden zwar stimmige theoretische Ansätze entwickelt [...], aber eine Integration zu einer grundlegenden Theorie der Mensch-Tier-Beziehung ist noch längst nicht in Sicht“ (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 11).

In der Tat gibt es bisher nur wenige Wissenschaftler, die sich mit dieser Thematik auf ernsthafte und wissenschaftlich angemessene Art und Weise auseinandergesetzt haben (Bergler 2009, 7). Im deutschsprachigen Raum ist die Anzahl der Wissenschaftler, die sich durch ihre Mensch-Tier-Forschung einen Namen in der breiteren Fachöffentlichkeit gemacht haben, immer noch gering (Greiffenhagen & Buck-Werner 2012, 11). Es bedarf noch größerer Anstrengungen, um „den Kriterien eines empirisch fundierten Arbeitens in Theorie und Methode der relevanten Fachdisziplinen“ gerecht zu werden (Bergler 2009, 9f.). Bis heute fehlt eine systematische, wissenschaftliche Erforschung der Zusammenhänge (Bergler 2009, 21). Angesichts der zahlreichen positiven Einflussmöglichkeiten von Tieren wäre es insbesondere aus pädagogischer und therapeutischer Sicht wünschenswert, diesem Forschungsdefizit entgegenzuwirken. Dadurch könnten die Potentiale von Tieren eindeutig nachgewiesen und noch gezielter in pädagogischen und therapeutischen Settings eingesetzt werden, um Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen.

7 Literaturverzeichnis

Ainsworth, Mary & Bell, Silvia (1970): Bindung, Exploration und Trennung am Beispiel des Verhaltens einjähriger Kinder in einer „Fremden Situation“. In Grossmann, Klaus & Grossmann, Karin (Hrsg.) (2009): *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (2. Auflage, S. 146-168). Stuttgart: Klett Cotta.

Andresen, Sabrina & Hurrelmann, Klaus (2010): *Kindheit*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Beetz, Andrea (2003): Bindungen als Basis sozialer und emotionaler Kompetenzen. In Olbrich, Erhard & Otterstedt, Carola (Hrsg.): *Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie* (S. 76-84). Stuttgart: Kosmos.

Beisenkamp, Anja & Müthing, Kathrin & Hallmann, Sylke & Klöckner, Christian (2012): *Elefanten-Kindergesundheitsstudie 2011. Große Ohren für kleine Leute*. Recklinghausen: RDN Verlags GmbH & Co. KG.

Bengel, Jürgen & Meinders-Lücking, Frauke & Rottmann, Nina (2009): *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit*. Forschung und Praxis der Gesundheitsforschung (Band 35). Köln: Bundeszentrale für gesundheitlichen Aufklärung (BZgA).

Bergler, Reinhold (2009): *Heimtiere: Gesundheit und Lebensqualität*. Schriftenreihe Psychologie der Mensch-Tier-Beziehung (Band 5). Regensburg: Roderer Verlag.

Bowlby, John (2010): *Bindung als sichere Basis – Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie* (2. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Brandl, Marion (2010): *Die Entwicklung der emotionalen Kompetenz. „Familien früh stärken in Südtirol“ – ein Projekt der Freien Universität Bozen*. Verfügbar unter: www.provincia.bz.it/famiglia-sociale-comunita/famiglia/downloads/Emotion.pdf [08.02.2017].

Brisch, Karl Heinz (2015): *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie* (13. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2012): *Familienreport 2012 - Leistungen, Wirkungen, Trends*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/93792/2c8b3264bf6dcfb25195323f0a998e5f/familienreport-2012-data.pdf> [03.01.2017].

Chevalier, Anja & Kaluza, Gert (2015): Psychosozialer Stress am Arbeitsplatz: Indirekte Unternehmenssteuerung, selbstgefährdendes Verhalten und die Folgen für die Gesundheit. In Böcken, Jan & Braun, Bernard & Meierjürgen, Rüdiger (Hrsg.): *Gesundheitsmonitor 2015: Bürgerorientierung im Gesundheitswesen. Kooperationsprojekt der Bertelsmann Stiftung und der BARMER GEK* (S. 228-253). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Duden Online Wörterbuch (2017): Suche nach „bio-“, Bio-“ und „-philie“. Verfügbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/bio> ; <http://www.duden.de/rechtschreibung/philie> [27.01.2017].

Egmond-Fröhlich, Andreas van & Mößle, Thomas & Ahrens-Eipper, Sabine & Schmid-Ott, Gerhard & Hüllinghorst, Rolf & Warschburger, Petra (2007): *Übermäßiger Medienkonsum*

von Kindern und Jugendlichen. Risiken für Psyche und Körper. *Deutsches Ärzteblatt*, 104 (38), S. 2560-2564.

Endenburg, Nienke (2003): Der Einfluß von Tieren auf die Frühentwicklung von Kindern als Voraussetzung für tiergestützte Psychotherapie. In Olbrich, Erhard & Otterstedt, Carola (Hrsg.): *Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie* (S. 121-130). Stuttgart: Kosmos.

Feierabend, Sabine & Plankenhorn, Theresa & Rathgeb, Thomas (2015): *KIM-Studie 2014 Kinder + Medien, Computer + Internet - Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (LFK, LMK).

Fiedler, Peter (2012): Persönlichkeitstheorien. In Senf, Wolfgang & Broda, Michael (Hrsg.): *Praxis der Psychotherapie. Ein integratives Lehrbuch* (5. Auflage, S. 112-124). Stuttgart & New York: Georg Thieme Verlag.

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

Fthenakis, Wassilios E. (2003): Familien: auch heute ein Zukunftsmodell – aber zerbrechlich. In Behörde für Soziales und Familie (Hrsg.): *Familien stark in der Erziehung - Fachtag 16. Juni 2003* (S. 10–36). Hamburg: Behörde für Soziales und Familie (Eigendruck).

Fuhrer, Urs (2007): *Erziehungskompetenz. Was Eltern und Familien stark macht*. Bern: Verlag Hans Huber.

Göppel, Rolf (1997): *Ursprünge der seelischen Gesundheit. Risiko und Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung*. Würzburg: Ed. Bentheim.

Greiffenhagen, Sylvia & Buck-Werner, Oliver (2012): *Tiere als Therapie. Neue Wege in Erziehung und Heilung* (3. Auflage). Nerdlen: Kynos Verlag.

Grossmann, Klaus & Grossmann, Karin (2009): Bindung, innere Arbeitsmodelle und psychologische Anpassung. In Grossmann, Klaus & Grossmann, Karin (Hrsg.): *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (2. Auflage, S. 307-316). Stuttgart: Klett Cotta.

Gueguen, Nicolas & Ciccotti Serge (2008): Domestic Dogs as Facilitators in Social Interaction: An Evaluation of Helping and Courtship Behaviors. *Anthrozöos*, 21 (4), S. 339-349.

Guttmann, Giselher & Predovic, Margarete & Zemanek, Michaela (1983): Einfluss der Heimtierhaltung auf die nonverbale Kommunikation und die soziale Kompetenz bei Kindern. In Institut für interdisziplinäre Erforschung der Mensch-Tier-Beziehung (IEMT) (Hrsg.): *Die Mensch-Tier-Beziehung. Internationales Symposium in Wien* (S. 131-138). Verfügbar unter: <http://iemtfiles.endlos.at/619.pdf> [08.02.2017].

Heinrichs, Nina & Lohaus, Arnold (2011): *Klinische Entwicklungspsychologie kompakt. Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Hurrelmann, Klaus (2011): Sozialisations- und Entwicklungsprobleme von Kindern und Jugendlichen. In Albisser, Stefan & Bieri Buschor, Christine (Hrsg.): *Sozialisation und Entwicklungsaufgaben Heranwachsender* (S. 167-181). Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer (Band 1). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ittis, Hugh (1980): Can one love a plastic tree? *Bulletin of the Ecological Society of America*, 54 (4), S. 5-7.

Julius, Henri & Beetz, Andrea & Kotrschal, Kurt & Turner, Dennis & Uvnäs-Moberg, Kerstin (2014): *Bindung zu Tieren. Psychologische und neurobiologische Grundlagen tiergestützter Interventionen*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe Verlag.

Julius, Henri & Beetz, Andrea & Niebergall, Katja (2010): Breaking the transmission of insecure attachment relationships. In International Association of Human-Animal Interaction Organizations (IAHAIO) (Hrsg.): *People & Animals – for life. 12th International IAHAIO Conference in Stockholm – Abstract Book* (S. 113). Verfügbar unter: <http://www.iahaio.org/files/conference2010stockholm.pdf> [15.02.2017].

Katcher, Aaron & Beck, Alan (1983): Sicherheit und Vertrautheit. Physiologische und Verhaltensreaktionen auf die Interaktion mit Haustieren. In Institut für interdisziplinäre Erforschung der Mensch-Tier-Beziehung (IEMT) (Hrsg.): *Die Mensch-Tier-Beziehung. Internationales Symposium in Wien* (S. 131-138). Verfügbar unter: <http://iemtfiles.endlos.at/620.pdf> [01.02.2017].

Katcher, Aaron & Friedmann, Erika & Beck, Alan & Lynch, James (1983): Looking, Talking, and Blood Pressure: The Physiological Consequences of Interaction with the Living Environment. In Katcher, Aaron & Beck, Alan (Hrsg.): *New Perspectives on Our Lives with Companion Animals* (S. 351-359). Philadelphia: University Press.

Keller, Matthias & Haustein, Thomas (2013): Vereinbarkeit von Familie und Beruf - Ergebnisse des Mikrozensus 2012. In Statistisches Bundesamt (Hrsg.): *Wirtschaft und Statistik* (S. 862-882). Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/Monatsausgaben/WistaDezember2013.pdf?__blob=publicationFile [05.01.2017].

Kidd, Aline & Kidd, Robert (1987): Reactions of infants and toddlers to live and toy animals. *Psychological Reports*, 61 (2), S. 455-464.

Krähenbühl, Verena & Jellouschek, Hans & Kohaus-Jellouschek, Margarete & Weber, Roland (2011): *Stieffamilien. Struktur – Entwicklung – Therapie*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Krowatschek, Dieter (2011): *Tiere machen Kinder stark. Wie Tiere die kindliche Entwicklung fördern*. Ostfildern: Patmos Verlag.

Kurdek, Lawrence (2008): Pet dogs as attachment figures. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25(2), S. 247-266.

Lange, Andreas (2000): Aufwachsen in Zeiten der Unsicherheit. Kultur und Alltag im post-modernen Kinderleben. In Lange, Andreas & Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): *Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts* (S. 209-240). Der Mensch als soziales und personales Wesen (Band 18). Stuttgart: Lucius & Lucius.

Lauterbach, Wolfgang (2000): Kinder in ihren Familien. Lebensformen und Generationsgefüge im Wandel. In Lange, Andreas & Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): *Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts* (S. 155-186). Der Mensch als soziales und personales Wesen (Band 18). Stuttgart: Lucius & Lucius.

Lauterbach, Wolfgang & Lange, Andreas (2000): Kinder, Kindheit und Kinderleben: Ein interdisziplinärer Orientierungsrahmen. In Lange, Andreas & Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): *Kin-*

der in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts (S. 5-28). Der Mensch als soziales und personales Wesen (Band 18). Stuttgart: Lucius & Lucius.

Lenz, Albert & Kuhn, Juliane (2011): Was stärkt Kinder psychisch kranker Eltern und fördert ihre Entwicklung? Überblick über die Ergebnisse der Resilienz- und Copingforschung. In Wiegand-Grefe, Silke & Mattejat, Fritz & Lenz, Albert (Hrsg.): *Kinder mit psychisch kranken Eltern. Klinik und Forschung* (S. 269-298). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Levinson, Boris (1983): The Future of Research into Relationships Between People and Their Animal Companions. In Katcher, Aaron & Beck, Alan (Hrsg.): *New Perspectives on Our Lives with Companion Animals* (S. 536-550). Philadelphia: University Press.

Mc Culloch, Michael (1983): Therapie mit Haustieren - eine Übersicht. In Institut für interdisziplinäre Erforschung der Mensch-Tier-Beziehung (IEMT) (Hrsg.): *Die Mensch-Tier-Beziehung. Internationales Symposium in Wien* (S. 26-33). Verfügbar unter: <http://iemtfiles.endlos.at/623.pdf> [01.02.2017].

Nave-Herz, Rosemarie (2012): *Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung*. Darmstadt: Primus Verlag.

Nestmann, Frank (1994): Tiere helfen heilen. *Wissenschaftliche Zeitschrift der technischen Universität Dresden*, 43 (4), S. 64-74.

Neuner, Ralf (2015): *Psychische Gesundheit bei der Arbeit. Betriebliches Gesundheitsmanagement und Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastung* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer Gabler.

Neuß, Norbert & Schill, Wolfgang (2012): Einführung. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) i.A. des Bundesministeriums für Gesundheit: *Anregung statt Aufregung. Neue Wege zur Förderung von Medienkompetenz in der Familie* (S. 4-11). Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).

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

Olbrich, Erhard & Otterstedt, Carola (2003): Vorwort. In Olbrich, Erhard & Otterstedt, Carola (Hrsg.): *Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie* (S. 11-14). Stuttgart: Kosmos.

Otterstedt, Carola (2003a): Kultur- und religionsphilosophische Gedanken zur Mensch-Tier-Beziehung. In Olbrich, Erhard & Otterstedt, Carola (Hrsg.): *Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie* (S. 15-31). Stuttgart: Kosmos.

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

Paschke, Kerstin (o.J.): *Kindlicher Medienkonsum – eine Gefahr für die Entwicklung sozialer Fertigkeiten?* Thesenpapier der Klinik für Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters am Universitätsklinikum Aachen. Verfügbar unter: http://www.schleyer-stiftung.de/pdf/pdf_2011/thesen_berlin_10_11/Paschke_Kerstin.pdf [09.01.2016].

Paul, Elizabeth & Serpell, James (1996): Obtaining a new pet dog: Effects on middle childhood children and their families. *Applied Animal Behaviour Science*, 47 (1-2), S. 17-29.

Peuckert, Rüdiger (2012): *Familienformen im sozialen Wandel* (8. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rattay, Petra & Lippe, Elen von der & Lampert, Thomas (2014): Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Eineltern-, Stief- und Kernfamilien. Ergebnisse der KiGGS-Studie - Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 57 (7), S. 860-868. Verfügbar unter: <http://edoc.rki.de/oa/articles/renRH75t18U/PDF/20Q30zjALN4Fs.pdf> [03.01.2017].

Ravens-Sieberer, Ulrike & Wille, Nora & Bettge, Susanne & Erhart, Michael (2007): Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse aus der BELLA-Studie im Kindes- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 50 (5/6), S. 871-878. Verfügbar unter: <http://edoc.rki.de/oa/articles/re4NfvndKi14M/PDF/29327RsSKUczl.pdf> [22.01.2017].

Ricard, Marcelle & Allard, Louise (1993): The Reaction of 9- to 10-Month-Old Infants to an Unfamiliar Animal. *The journal of genetic psychology: research and theory on human development*, 154 (1), S. 5-16.

Ripplinger, Jürgen (2011): *Lernziel Sozialkompetenz. Wie Schulen soziales Lernen systematisch fördern können*. Stuttgart: Mehrwert – Agentur für Soziales Lernen gGmbH.

Röger-Lakenbrink, Inge (2011): *Das Therapiehund-Team: Ein praktischer Wegweiser* (5. Auflage). Nerdlen & Daun: Kynos Verlag.

Saarni, Carolyn (2002): Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In Salisch, Maria (Hrsg.): *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.

Schlipfenbacher, Carina & Jacobi Frank (2014): Psychische Gesundheit. Definition und Relevanz. *Public Health Forum*, 22 (82), S. 2.e1 – 2.e5.

Schmalohr, Emil (1986): *Den Kindern das Leben zutrauen: Seelische Gesundheit in Lebensereignissen. Angewandte Entwicklungspsychologie und -beratung*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.

Schmitz, Herrmann (1992): Sind Tiere Bewußthaber? Über die Quelle unserer Du-Evidenz. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 46, S. 329–347.

Schneekloth, Ulrich & Leven, Ingo (2007): Die Gleichaltrigen: Gemeinsame und getrennte Welten. In World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): *Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie* (S. 143-164). Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

Schneewind, Klaus (2000): Kinder und elterliche Erziehung. In Lange, Andreas & Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): *Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts* (S. 5-28). Der Mensch als soziales und personales Wesen (Band 18). Stuttgart: Lucius & Lucius.

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

Siegler, Robert & DeLoache, Judy & Eisenberg, Nancy (2011): *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (3. Auflage). Heidelberg: Springer Spektrum Akademischer Verlag.

Statistisches Bundesamt (2015): *2,1 % weniger Ehescheidungen im Jahr 2014*. Verfügbar unter:

https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2015/07/PD15_266_1_2631.html [03.01.2017].

Statistisches Bundesamt (2016): *Ehescheidungen nahmen 2015 um 1,7 % ab*. Verfügbar unter:

https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/07/PD16_249_1_2631.html [03.01.2017].

Steinbach, Anja (2015): Stieffamilien. In Hill, Paul & Kopp, Johannes (Hrsg.): *Handbuch Familiensoziologie* (S. 563-610). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Suess, Gerhard & Burat-Hiemer, Edith (2009): *Erziehung in Krippe, Kindergarten und Kinderzimmer. Kinder fordern uns heraus*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Szymenderski, Peggy (2013): Ulrich Beck & Elisabeth Beck-Gernsheim - Das ganz normale Chaos der Liebe. In Senge, Konstanze & Schützeichel, Rainer (Hrsg.): *Hauptwerke der Emotionssoziologie* (S. 378-384). Wiesbaden: Springer VS.

Turner, Dennis (2003): Die Ethologie der Mensch-Heimtier-Beziehung. In Olbrich, Erhard & Otterstedt, Carola (Hrsg.): *Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie* (S. 378-384). Stuttgart: Kosmos.

Vanek-Gullner, Andrea (2011): Hund und Kind – was wirkt? Von der Theorie in die Praxis. In Strunz, Inge (Hrsg.): *Pädagogik mit Tieren. Praxisfelder der tiergestützten Pädagogik* (S. 188-207). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Vernooij, Monika & Scheider, Silke (2010): *Handbuch der Tiergestützten Intervention. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (2. Auflage). Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag.

Wohlfarth, Rainer & Mutschler, Bettina & Bitzer, Eva (2013): *Wirkmechanismen tiergestützte Therapie*. Forschungsbericht 4/2013 des Freiburger Instituts für tiergestützte Therapie. Verfügbar unter: http://www.tiere-begleiten-leben.de/fileadmin/medien/tiere-begleiten-leben/Forschung/Forschungsbericht_4_Wirkmechanismend_Tgt.pdf [30.11.2016].

Wünsche, Caroline (2011): Tiergestützte Pädagogik – ein Beitrag zur Stärkung der psychischen Widerstandsfähigkeit in der Kindheit? In Strunz, Inge (Hrsg.): *Pädagogik mit Tieren. Praxisfelder der tiergestützten Pädagogik* (S. 240-250). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Minderjährige Kinder nach Familienform, 2011, in %	12
Abbildung 2: Freizeitaktivitäten der 6 bis 13-jährigen Kinder, 2014.....	15
Abbildung 3: Risiko- und Schutzfaktoren	24
Abbildung 4: Die Episoden in der Fremde Situation nach Mary Ainsworth.....	29

9 Anhang

Ein bio-psycho-soziales Wirkungspanorama hilfreicher Tiereffekte

physische/physiologische Wirkungen	psychologische Wirkungen	soziale Wirkungen
1. <i>Senkung von Blutdruck</i> Herzfrequenz, Puls Kreislaufstabilisierung (über Streicheln, reine Präsenz)	1. <i>Förderung emotionalen Wohlbefindens</i> – Akzeptiertwerden wie man ist, Geliebtwerden, Zuwendung und Bestätigung, Trost, Ermutigung, Zärtlichkeit, Intensität, spontane Zuneigung und Begeisterung etc.	1. <i>Aufhebung von Einsamkeit und Isolation</i> a) Tierkontakt selbst b) Förderung von Kontakten/ Kontaktvermittlung und „sozialer Katalysator“ c) Herstellung von Kontakt/ „Eisbrecher“
2. <i>Muskelentspannung</i> (über Körperkontakt, entspannte Interaktion)	2. <i>Förderung von positivem Selbstbild, Selbstwertgefühl, Selbstbewußtsein</i> – konstante Wertschätzung, Erfahrung von Autorität und Macht, Bewunderung erfahren, Gefühl, gebraucht zu werden, Verantwortungsbedarf, Bewältigungskompetenz erleben etc.	2. <i>Nähe, Intimität, Körperkontakt</i>
3. <i>Biochemische Veränderungen und neuro-endokrinale Wirkungen</i> (z. B. über erregungssenkendes Lachen/Spielen) Schmerzverringerung, Beruhigung und euphorisierende Effekte z. B. durch Freisetzung von Beta-Endorphinen (Stabilisierung des Immunsystems)	3. <i>Förderung von Kontrolle über sich selbst und die Umwelt</i> – Kontrollerfahrungen in Pflege, Versorgung, Führung und erreichtem Gehorsam, Erfordernis der Selbstkontrolle, Sensibilisierung für eigene Ressourcen, Zwang zu aktiver Bewältigung, Vermittlung von Bewältigungskompetenz und Kompetenzerfahrung, Zutrauen etc.	3. <i>Streitschlichtung, Familienzusammenhalt und Eherettung</i> (über Vermittlung von Gesprächsstoff und Zusammengehörigkeit)
4. <i>Verbesserung von Gesundheitsverhalten</i> – allgemeine motorische Aktivierung – Bewegung an frischer Luft/Spiel – Muskulaturtraining – Aktivierung der Verdauung – Anregung zu besserer Ernährung – Anregung zu besserer Körperpflege – Reduzierung von Übergewicht – Reduzierung von Alkohol- und Nikotingenuß – Förderung von Regelmäßigkeit/Tagesstruktur	4. <i>Förderung von Sicherheit und Selbstsicherheit</i> <i>Reduktion von Angst</i> – unbedingte Akzeptanz, konstante und kontinuierliche Zuneigung, „unkritische“ Bewunderung, unbedrohliche und belastungsfreie Interaktionssituation „Aschenputteleffekt“ (gleich wie unattraktiv, ungepflegt, hilflos, langsam etc.), „einfache Welt“ (Füttern, Nahsein, Vertrautheit), psychologische Effekte praktischen Schutzes etc.	4. <i>Vermittlung von positiver sozialer Attribution</i> (Sympathie, Offenheit, Unverkrampftheit)
5. <i>Praktisch/technische Unterstützung</i> (insbesondere Servicetiere) – durch Führung und Leitung (Blinde, Gehörlose) – Schutz und Sicherheit – Arbeits-, Aufgabenerleichterung	5. <i>Psychologische Streßreduktion, Beruhigung und Entspannung</i> (u. a. physiologische Korrelate) – Wahrnehmungs- und Interpretationsmodulierung von Belastung, „gelassene“ Streßbewertung, Trost und Beruhigung, Ablenkung, Relativierung von Konsequenzen, Umbewertung/Umbilanzierung von Ereignissen, Aufwertung kleiner Freuden etc.	
	6. <i>Psychologische Wirkungen sozialer Integration</i> – Erfüllung von Bedürfnissen nach Zusammensein, Geborgenheit, Erfahrung von Nähe, Gemeinsamkeit, Nichtalleinsein etc.	
	7. <i>Regressions-, Projektions- und Entlastungsmöglichkeiten</i> (Katharsis) – stilles Zuhören, Ermöglichen affektiver Entladung und offenen emotionalen Ausdrucks, Erinnerungsmöglichkeit, enttabuisierter Umgang, Identifikations- und Projektionsfolie etc.	
	8. <i>Antidepressive Wirkung</i> <i>antisuizidale Wirkung</i> – s. o. z. B. Zusammensein u. Gemeinsamkeit, Vertrauen und Vertrautheit, sicherer Halt und emotionale Zuwendung, Umbewertung von Belastung, Trost und Ermutigung, Förderung von Aktivität Verantwortung, Bezogenheit und Verbundenheit, Freude, Lebendigkeit, Spontanität und Spaß erleben	

Quelle: Nestmann, Frank (1994): Tiere helfen heilen. *Wissenschaftliche Zeitschrift der technischen Universität Dresden*, 43 (4) (S. 71).

10 Eidesstattliche Erklärung

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift