

Inhaltsverzeichnis

Artikel

Hanna-Barbara Gerl-Falkovitz	Prof. Dr. phil., Professorin em. für Religionsphilosophie, TU Dresden „Der Herr“ gegen den Führer: Guardinis Christologie als Werk der Erziehung	481
Susanne Schmid	Dr., Referatsleiterin in der Akademie für Politik und Zeitgeschehen der Hanns-Seidel-Stiftung, München Der Einfluss von Migration auf den demographischen Wandel in Deutschland	489
Katharina Torkler	Gymnasiallehrerin, Lehrbeauftragte der Universität Duisburg-Essen im Fachbereich „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“ Gewusst wie – Lesekompetenz fördern!	495
Lydia Agsten	Sonderschullehrerin, ausgebildet in Hundegestützter Pädagogik in der Schule, Iserlohn Hundegestützte Pädagogik in der Schule (HuPäSch) <i>Notwendige Voraussetzungen und Chancen – ein Erfahrungsbericht</i>	503
Christina Schüßler	Förderschullehrerin mit den Schwerpunkten „Sprache“ und „Lernen“, weitergebildet in Tiergestützter Pädagogik, Diez Erzählen und Lesen mit Mogli <i>Praxiserfahrungen zur Hundgestützten Sprach- und Leseförderung</i>	509

Information & Service

Aus dem Verband

- **Eröffnung der 31. Pädagogischen Woche im Kölner Maternushaus am 14.10.2013 – der VkdL war dabei** *(Roswitha Blied)* 516

Veranstaltungen Diözesen / Landesverbände 518

Veranstaltungen Zweigvereine 518

Jahresinhaltsverzeichnis 2013 I – IX

Die Lesekompetenz fördern

Katharina Torkler

Gewusst wie – Lesekompetenz fördern!

Anlass zur Förderung der Lesekompetenz

Im Jahr 2000 legte die PISA-Studie erhebliche Defizite bei deutschen Schülerinnen und Schülern vor allem im Bereich „Lesen“ offen. 23 Prozent der 15-Jährigen verfügten demnach nur über eine basale Lesekompetenz (unter oder auf Kompetenzstufe Ia).

Als Antwort auf diese Ergebnisse vollzog sich im deutschen Bildungssystem ein Wandel von der Input- zur Outputorientierung. Das Kultusministerium führte 2002 nationale Standards in Form von einheitlichen Prüfungsanforderungen für Abschlüsse, Vergleichsarbeiten und Bildungsstandards sowie die regelmäßige Teilnahme an internationalen Schulleistungsstudien ein. Speziell die Förderung der Lesekompetenz als „fächerübergreifende Schlüsselqualifikation“¹⁾ wurde zu einer Aufgabe aller Fächer erklärt, um zu gewährleisten, dass die Schülerinnen und Schüler dieses „basale Kulturwerkzeug“²⁾, das sie in ihrem gesamten Alltag benötigen – sei es, um sich zu informieren oder sich im Chat mit Freunden auszutauschen –, beherrschen.

¹⁾ Vgl. Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 21.

²⁾ Ebd., S. 78.

Definition des Begriffs „Lesekompetenz“

Die Forderung nach gezielter Leseförderung setzte eine Vielzahl an Forschungsaktivitäten in Gang. Zahlreiche Wissenschaftler erarbeiteten zunächst umfassende Definitionen zum Begriff „Lesekompetenz“, untersuchten Leseprozesse und entwarfen Modelle. Grundannahme aller Forschungsansätze ist, dass Lesen „kein passiver Prozess der Bedeutungsentnahme“³⁾ ist, sondern eine „aktive Konstruktionsleistung des Individuums“⁴⁾ erfordert. Die Leserin oder der Leser durchläuft beim Lesen verschiedene Teilprozesse auf der Wort-, Satz- und Textebene, die immer komplexer werden. Zu den hierarchieniedrigen Prozessen gehört auf basaler Ebene die Fähigkeit, Wörter zu dekodieren, also Buchstaben in Laute umzusetzen (Lesefertigkeit) sowie die Bedeutungen einzelner Worte zu erfassen, auf mittlerer Ebene die Fähigkeit, Informationen innerhalb eines Satzes beziehungsweise zwischen mehreren Sätzen miteinander in Beziehung zu setzen und dadurch lokale Kohärenzen bilden zu können. Zu den hierarchiehöheren Prozessen gehört die Fähigkeit der globalen Kohärenzbildung.

³⁾ Artelt, Cordula u.a. (Hrsg.): Förderung von Lesekompetenz. Expertise, Bonn/Berlin 2007, S. 11.

⁴⁾ Ebd.

Das bedeutet, dass die Leserinnen und Leser jeweils ein individuelles mentales Modell des von ihnen rezipierten Textes generieren, indem sie satzübergreifende Zusammenhänge erkennen, die verschiedenen Informationen strukturieren und sie mit ihrem Vor- und Weltwissen verknüpfen.⁵⁾

Lesekompetenz umfasst demnach mehr, als einfach nur lesen zu können, denn sie beinhaltet die Fähigkeit, „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“.⁶⁾ Neben den aufgeführten kognitiven Merkmalen gehören aber auch motivationale, emotionale und interaktive Prozesse⁷⁾ zum Lesekompetenzbegriff.

Förderung der Lesekompetenz

Im Rahmen verschiedener Forschungsprojekte wurden in den letzten Jahren diverse Interventionsprogramme entwickelt, durchgeführt und evaluiert, mit dem Ergebnis, dass die Lesekompetenz durch eine gezielte Unterstützung der Schülerinnen und Schüler verbessert werden kann. *Andrea Berstchi-Kaufmann* publizierte beispielsweise ein Lesetrainingsprogramm, das diverse Materialien zur Förderung der verschiedenen Teilprozesse des Lesens umfasst.⁸⁾

⁵⁾ Vgl. ebd.

⁶⁾ Baumert: PISA 2000, S. 23.

⁷⁾ Vgl. Hurrelmann, Bettina: Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerung aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis, in: Praxis Deutsch 176, 2002, S. 6 – 18, hier: S. 6.

⁸⁾ Vgl. Berstchi-Kaufmann, Andrea et. Al.: Lesen. Das Training. Stufe I ab Klasse 5. Lesefertigkeiten, Lesegläufigkeit, Lesestrategien, 2008.

Förderung der Lesefertigkeit

Um die Lesefertigkeit von Schülerinnen und Schülern zu schulen, werden beispielsweise Wortpyramiden eingesetzt (vgl. Abb. 1).

Die Lehrkraft deckt die Wortpyramide mit einem Blatt ab und gibt nacheinander für einen Augenblick die aufeinanderfolgenden Zeilen frei. Die Lernenden haben die Aufgabe, die Wörter in Sekundenschnelle zu identifizieren und zu benennen. Durch diese Übung erweitert sich die Blickspanne der Schülerinnen und Schüler. Sie trainieren,

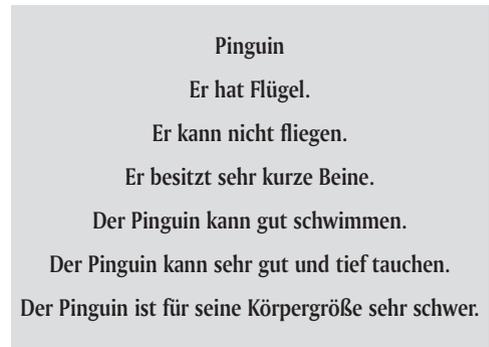


Abb. 1: Eine Wortpyramide

nicht nacheinander einzelne Wörter zu erlesen, sondern direkt einzelne Satzteile beziehungsweise ganze Sätze in den Blick zu nehmen. Das wiederum erhöht die Lesegeschwindigkeit. Durch den spielerischen Charakter dieser Übung wird zudem die Lesemotivation gefördert. Inhaltlich sollte eine solche Übung an den Unterricht angebunden sein. So eignet sie sich gut, um einen zu behandelnden Sachverhalt, wie im vorliegenden Beispiel die Eigenschaften eines Pinguins, vorab zu entlasten.

Eine weitere Möglichkeit zur Förderung der Lesefertigkeit ist der Einsatz von Viel- und Lautleseverfahren.

Unter **Vielleseverfahren** versteht man Maßnahmen, die den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zum interessen geleiteten Lesen ohne engmaschige Kontrolle geben. Eine solche „Lesezeit“ fördert die Leselust, da der Lesestoff nicht durch die Lehrpläne vorgegeben ist, sondern von den Lernenden selbst ausgewählt werden kann. Individuelle Präferenzen sind ausdrücklich erwünscht, denn das vorrangige Ziel des Vielleseverfahrens ist es, die Leseflüssigkeit zu verbessern. Sekundär wird zudem der Wortschatz der Lernenden vergrößert, was langfristig dazu führt, dass mehr Wörter automatisiert dekodiert werden können.

Zu den Lautleseverfahren gehört das sogenannte **Tandem- oder Geschwisterlesen**,⁹⁾ bei dem die Schülerinnen und Schüler sich wechselseitig einen Text vorlesen und sich gegenseitig ein Feedback zu vorher festgelegten Aspekten wie der deutlichen Aussprache, dem Lesefluss, dem Leseausdruck oder der Leselautstärke geben. Sowohl der Vorlesende als auch der Zuhörende profitieren von diesem Verfahren, da sich beide mit den Fertigkeiten auseinandersetzen, die für das gute Vorlesen erforderlich sind, diese Fertigkeiten ausprobieren und unmittelbar Verbesserungsvorschläge erhalten, die sie anschließend umsetzen können. Durch die Vorgehensweise werden die Lernenden motiviert, denn die Zusammenarbeit zweier Mitschülerinnen und Mitschüler senkt die Hemmschwelle vor dem lauten Lesen, die gerade Leseschwache oft haben, und die Verbesserungsvorschläge von Gleichgestellten werden weniger als Kritik an der eigenen Leistung, sondern als Hilfestellung wahrgenommen.

⁹⁾ Ein Videoclip zur Durchführung des Geschwisterlernens ist zu finden unter: <http://www.bibliothek.schulministerium.nrw.de/bibliothekundschule/leseschulenrw/pro+lesen+methoden.htm>.

Grundsätzlich muss bei diesem Verfahren aber darauf geachtet werden, dass die Schülerinnen und Schüler ihrer Partnerin oder ihrem Partner auch Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigen können. Dazu ist es notwendig, dass die Lehrkraft immer wieder gemeinsame Gespräche über die Kriterien guten Vorlesens sucht. Wichtig dabei ist, den Lernenden nach und nach den Zusammenhang zwischen gutem Vorlesen und dem sinnerfassenden Lesen transparent zu machen. Denn immer wieder kann beobachtet werden, dass Lernende einen Text zwar gut vorlesen können, seinen Inhalt aber nicht verstehen. Anhand des Aspekts Leseausdruck kann den Schülerinnen und Schülern jedoch gut verdeutlicht werden, dass das Textverständnis die Vorleseleistung erheblich beeinflusst.

Die Förderung der Lesefertigkeit zielt darauf ab, die Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, die Dekodierung von Wörtern zu automatisieren, sodass sie ihre Kapazitäten für die hierarchiehöheren Prozesse nutzen können, nämlich Textinhalte zu verstehen.

Förderung des Leseverständnisses

Um den Sinn eines Textes zu erfassen, nutzen geübte Leserinnen und Leser kognitive und metakognitive Strategien, über die Leseschwache häufig nicht verfügen.

Kognitive Lesestrategien helfen dabei, Textinhalte zu strukturieren, sie mit dem eigenen Vor- und Weltwissen in Zusammenhang zu setzen und sie präsent zu halten. Sie lassen sich in Organisations-, Elaborations- und Wiederholungsstrategien differenzieren.

Metakognitive Strategien dienen der Planung, Überwachung und Regulierung des Leseprozesses, sie sind als Kontrollinstanz

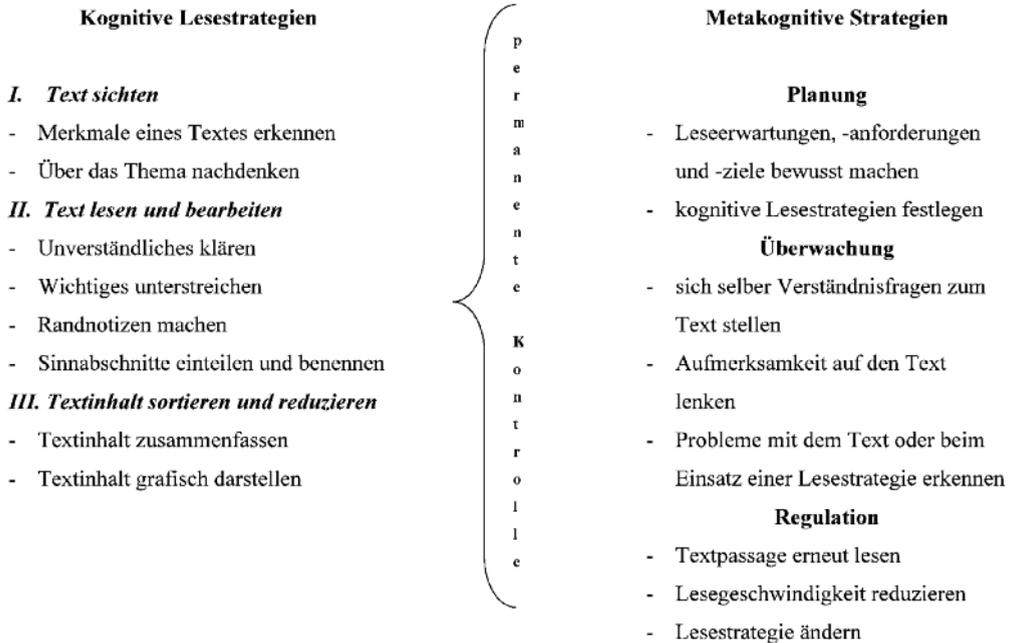


Abb. 2: Kognitive und metakognitive Lesestrategien

zu verstehen, die den Einsatz der kognitiven Lesestrategien steuern.¹⁰⁾

Da die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern durch ein gezieltes Training nachweislich gesteigert werden kann, ist die explizite Vermittlung dieser Lesetechniken notwendig. Ausgearbeitete Strategieprogramme wie „Wir werden Textdetektive“,¹¹⁾ „Lernbuch: Lesen“¹²⁾, „Lesen. Das Training“ oder „lesen(d) lernen“¹³⁾ können Lehrkräfte dabei unterstützen.

Gemeinsam ist allen Programmen der sukzessive Aufbau von kognitivem und metakognitivem Strategiewissen und dessen Anwendung. Die Textmaterialien variieren jedoch. Während die ersten beiden Programme hauptsächlich literarische Texte zur Verfügung stellen, liegt der Schwerpunkt der anderen beiden Konzepte auf Sachtexten. Letzteres scheint sinnvoll zu sein, denn neuere Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass für den Umgang mit literarischen Texten aufgrund ihrer Bildhaftigkeit und Mehrdeutigkeit andere Kompetenzen erforderlich sind als für den Umgang mit Sachtexten.¹⁴⁾ Das bedeutet, dass Lese-

¹⁰⁾ Artelt: Lesekompetenz, S. 29.

¹¹⁾ Gold, Andreas et. Al.: Wir werden Textdetektive – Lehrermangel und Arbeitsheft, Göttingen 2004.

¹²⁾ Meier, Richard et. Al.: Lernbuch: Lesen 2+3/5+6, Texte bearbeiten – verstehen – nutzen, Seelze Velber 2007.

¹³⁾ Bönnighausen, Marion; Winter, Katja: Lesen(d) lernen. Texte besser verstehen. Ein Trainingsprogramm, Bottrop 2012.

¹⁴⁾ Vgl. Artelt, Cordula; Schlagmüller, Matthias: Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalyse und Ländervergleiche, in: Schiefele, Ulrich u.a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden 2004, S. 169 – 196, hier: S. 178.

strategien für die Arbeit mit literarischen Texten zwar hilfreich sind, die sichere Anwendung von Lesetechniken aber nicht ausreicht, um sie zu verstehen.

Die Arbeit mit Sachtexten ist in allen Fächern grundlegend. Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht müssen beispielsweise Textaufgaben verstehen, um mathematische Rechnungen durchführen zu können. Deshalb kann und sollte die Förderung des Leseverständnisses nicht nur Aufgabe des Deutschunterrichts sein, sondern muss die aller Fächer sein.

Vermittlung von Lesestrategien

Konkrete Lesestrategien, die Lernende in ihrem Leseprozess unterstützen, können der folgenden Übersicht entnommen werden.

Zu Beginn eines Strategietrainings erscheint es sinnvoll, den Lernenden transparent zu machen, welche Funktion Lesestrategien haben. Dies kann ihnen beispielsweise durch einen Vergleich mit Werkzeugen verdeutlicht werden: Wie man ein Stück Holz mit verschiedenen Werkzeugen bearbeiten kann, so kann man einen Text mit verschiedenen Strategien bearbeiten. Diese helfen dabei, Textinhalte besser zu verstehen.

In einem ersten Arbeitsschritt, in der der Leseprozess geplant wird, sollten die Schülerinnen und Schüler ihre Leseerwartungen äußern und die Leseanforderungen einschätzen lernen. Denn oft unter- oder überschätzen sich gerade leseschwache Lernende beispielsweise in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad eines Textes oder ihre benötigte Lesezeit und verweigern sich oder sind enttäuscht, wenn sie den Leseprozess nicht wie gewünscht bewältigen können.

Auch müssen sich die Schülerinnen und Schüler über die Leseziele bewusst werden.

Dabei ist wichtig, dass die Lernenden verstehen, dass nicht ihr persönliches Ziel, möglicherweise eine zeitsparende Lektüre, im Vordergrund steht, sondern im schulischen Kontext die Leseziele in der Regel von der Aufgabenstellung abhängen. Leseziele formulieren zu lassen ist vor allem deshalb von Bedeutung, um anschließend die notwendigen beziehungsweise hilfreichen Lesestrategien festlegen zu können. So fordert beispielsweise die Aufgabe, eine Mind Map zu erstellen, dass in einem Text Substantive unterstrichen werden, die anschließend für die grafische Darstellung genutzt werden können, während für die Aufgabe, den Textinhalt zusammenzufassen, eine Einteilung in Sinnabschnitte und deren Benennung sowie Randnotizen sinnvoll sind. Die Fähigkeit, geeignete Strategien aussuchen zu können, entwickelt sich jedoch erst zu einem späteren Zeitpunkt, da die Lernenden zunächst einmal Strategiewissen benötigen, sodass die Lehrkraft zu Beginn eines Trainings mit der Aufgabenstellung die notwendigen Lesestrategien angeben sollte.

Die Planung des Leseprozesses steht in engem Zusammenhang mit den ersten beiden aufgeführten kognitiven Lesestrategien. Durch diese aktivieren die Schülerinnen und Schüler noch vor dem eigentlichen Lesen des Textes ihr Vorwissen. Die Merkmale eines Textes, wie zum Beispiel die Textsorte, zu bestimmen oder Hervorhebungen zu erkennen, hilft dabei, die Erwartungen an den Text zu äußern und bereits im Vorfeld wichtige Textinhalte zu identifizieren. Beispielsweise mit Hilfe der Überschrift oder mit Bildern vorab über das Thema des Textes nachzudenken, ist sinnvoll, um eine Vermutung über die Textinhalte anzustellen und das bereits vorhandene Wissen bereitzustellen, um die Informationen nach dem Leseprozess damit verknüpfen zu können.

In einem zweiten Arbeitsschritt, in dem die Lernenden den gesamten Text lesen, geht es zunächst darum, dass sie Textteile verstehen. Während es scheint, als ob geübte Leser gleichzeitig Unverständliches klären, Wichtiges unterstreichen, Randnotizen machen und den Text in Sinnabschnitte einteilen, da der Einsatz der Lesestrategien bei ihnen automatisiert ist, lassen sich lese-schwache Schülerinnen und Schüler oft schon von unbekanntem Worten irritieren. Diese nehmen sie zum Anlass, um den Text nicht weiterzulesen, da sie den Eindruck haben, sie könnten ihn nicht bewältigen. Daher müssen die verschiedenen Strategien einzeln vermittelt und eingeübt werden. Um einem Leseabbruch vorzubeugen, können den Lernenden verschiedene Möglichkeiten vermittelt werden, unverständliche Textstellen zu klären. Dabei ist es sinnvoll, ihnen zunächst folgende Lösungsmöglichkeiten beizubringen: aus dem Kontext erschließen, von bekannten Wörtern ableiten oder im Lexikon nachschlagen, denn das langfristige Ziel eines Lesetrainings ist der eigenständige Umgang mit Texten. Erst als letzte Lösungsmöglichkeit sollte daher angeboten werden, beim Nachbarn oder der Lehrkraft nachzufragen. Haben die Schülerinnen und Schüler Unklarheiten beseitigt, sollten sie zur Überwachung angeleitet werden. Durch von anderen oder selbst gestellte Verständnisfragen kann kontrolliert werden, ob der Textinhalt tatsächlich verstanden wurde. Ist dies nicht der Fall, muss reguliert werden, anschließend kann mit der nächsten Strategie begonnen werden.

Zu vermitteln, wichtige Informationen zu markieren, stellt eine besondere Herausforderung dar, denn Textunterstreichungen sind hochgradig individuell. Während die eine Person beispielsweise nur Substantive unterstreicht, benötigt die andere zusätzlich Verben, um den Textinhalt noch verstehen zu können. Um den Schülerinnen und

Schülern zu erklären, was unterstrichen wird, hat es sich als nützlich erwiesen, ihnen zunächst die Funktion der Markierungen zu verdeutlichen, nämlich die Reduzierung des Textinhaltes und damit verbunden die Möglichkeit, diesen auch nach längerer Zeit noch ins Gedächtnis rufen zu können, ohne den gesamten Text noch einmal zu lesen. Um die Strategie zu vermitteln, könnte eine Person exemplarisch ihren Text auf einer Folie unterstreichen, um ihn anschließend nur anhand der markierten Wörter zusammenzufassen. Durch diese Methode kann unmittelbar überprüft werden, ob die Unterstreichungen ausreichen oder ob zu viele Textteile markiert wurden. Gegebenenfalls kann an dieser Stelle sofort zur Regulation angeleitet werden. Haben die Lernenden das Prinzip verstanden, sollten sie diese Strategie wiederholt selbstständig anwenden.

Eine weitere Möglichkeit, Textinhalte zu reduzieren, aber auch, sie zu kommentieren, zu gewichten und zu strukturieren, besteht darin, Randnotizen zu machen. Die Schülerinnen und Schüler sollten zwei Arten von Randnotizen kennenlernen: Symbole und Anmerkungen. Durch festgelegte Symbole kann den Lernenden diese Strategie vereinfacht werden. Die Anmerkungen sollten sie in eigenen Worten am Textrand notieren, damit sie sie später für ihre Zusammenfassung nutzen können. Ebenfalls für Zusammenfassungen genutzt werden können eingeteilte Sinnabschnitte. Bei dieser Strategie ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern den Unterschied zwischen einem Absatz und einem Sinnabschnitt zu verdeutlichen, da beide oft gleichgesetzt werden. Eingeübt werden kann diese Strategie beispielsweise dadurch, dass Textteile in die richtige Reihenfolge gebracht und benannt werden müssen.

In einem dritten Arbeitsschritt, in dem nicht mehr am Text gearbeitet, sondern mit

dem Textinhalt weitergearbeitet wird, sortieren und reduzieren die Schülerinnen und Schüler die entnommenen Informationen, indem sie sie entweder in einem Fließtext zusammenfassen oder durch eine Grafik veranschaulichen. Bei der ersten Strategie sollten die Lernenden zunächst Textbausteine für Einleitung, Hauptteil und Schluss erhalten, bei der zweiten Strategie ist es sinnvoll, grafische Elemente vorzugeben. Eine besonders empfehlenswerte Möglichkeit der grafischen Darstellung ist die **Concept Map** (s. Abb. 3), in der Zusammenhänge zwischen einzelnen Begriffen (Substantiven) durch beschriftete Pfeile (oft Verben oder Präpositionen) dargestellt werden, da durch sie mentale Textrepräsentationen visualisiert werden können. Besonders diese Methode eignet sich gut zur Binnendifferenzierung, da geübte Leserinnen und Leser ihre Concept Maps ohne Vorgaben gestalten, Leseschwache aber verschiedene Hilfestellungen in Form von vorgegebenen Wörtern, Pfeilen oder visuellen Strukturen bekommen können.

Können die Schülerinnen und Schüler diese sowie die anderen Lesestrategien erfolgreich anwenden, sollten sie darauf hingewiesen werden, dass nicht immer alle Techniken genutzt werden müssen, sondern sie je nach Leseanforderung ausgewählt werden sollten. Durch diese Rückkopplung zur Planung des Leseprozesses werden die Lernenden befähigt, bewusste Entscheidungen für oder gegen Lesestrategien zu treffen, indem sie sich noch einmal deren Funktionen verdeutlichen.

Wiederholen sie den reflektierten Einsatz der Techniken stetig, automatisieren sich diese Lesestrategien, wodurch der Umgang mit Texten erleichtert und die Lesekompetenz verbessert wird.

Auswirkung der Leseförderung

Eine Verbesserung der Lesekompetenz durch Interventionsprogramme wird durch die PISA-Studie 2009 bestätigt. Deutschland gehört zu den sieben teilnehmenden

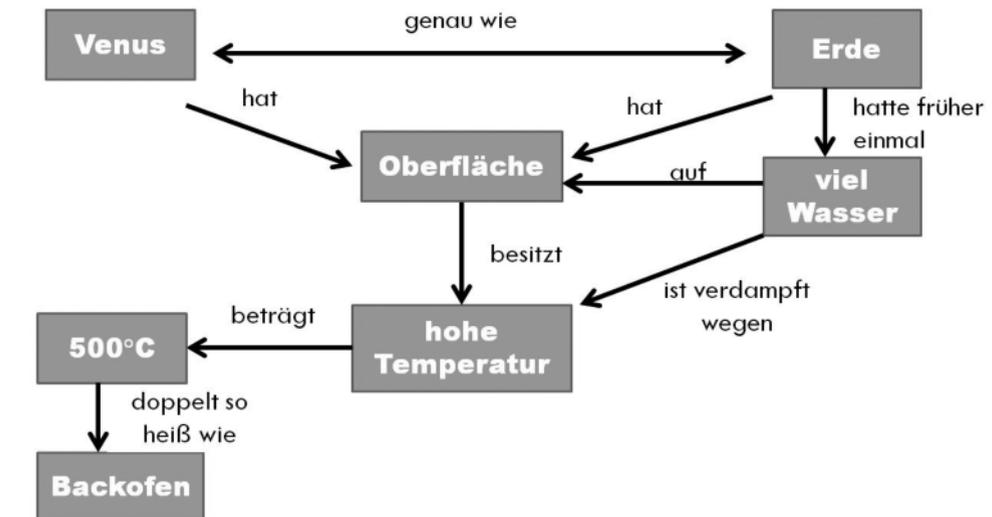
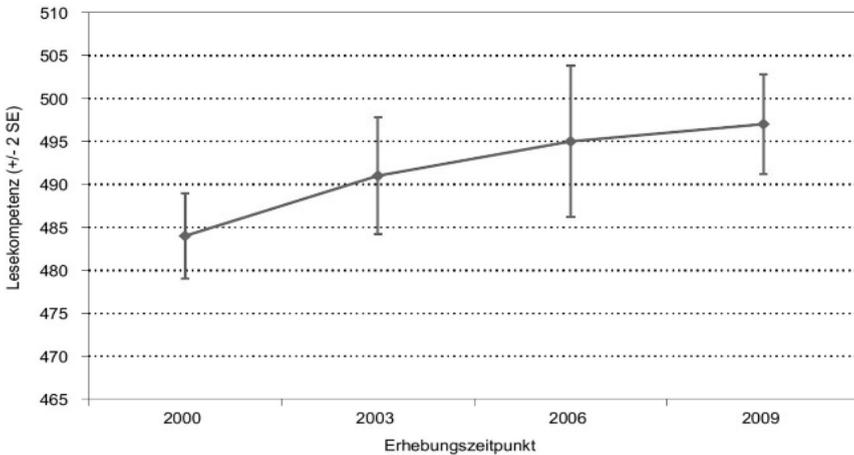


Abb. 3: Concept Map



Entwicklung der Lesekompetenz von PISA 2000 bis 2009 in Deutschland

Abb. 4: Entwicklung der Lesekompetenz von PISA 2000 bis 2009 in Deutschland, Quellennachweis: Klieme et. Al. [Hrsg.]: PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster/New York/München/Berlin 2010, S. 59 oder <http://dnb.d-nb.de>

Ländern der Studie, die sich im Bereich „Lesen“ signifikant verbessert haben.

Die Gruppe der 15-Jährigen mit nur „basaler Lesekompetenz“ ist von 23 Prozent auf 18 Prozent gesunken, hat sich also deutlich reduziert.¹⁵⁾ Diese Ergebnisse zeigen, dass es sich lohnt, Unterrichtszeit zu investieren, um Schülerinnen und Schülern Lesestrategien zu vermitteln.

Ausblick

Auch wenn die Förderung der Lesekompetenz in Deutschland grundsätzlich erfolgreich war, zeigt die PISA-Studie 2009 noch Handlungsbedarf auf. Denn nach wie vor sind vor allem Jungen leseschwach. 24 Prozent sind nicht in der Lage, „innerhalb eines Textabschnitts logischen und linguistischen Verknüpfungen [zu] folgen mit dem Ziel, Informationen im Text zu lokalisieren oder zu interpretieren; im Text oder über Textabschnitte verteilte Informationen aufeinander [zu] beziehen, um die Absicht des Au-

tors zu erschließen“¹⁶⁾. Auch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gehören verstärkt zu den schwachen Leserinnen und Lesern.¹⁷⁾

Aus diesem Grund ist es wichtig, weiterhin das Leseverständnis durch die Vermittlung von Strategien zu unterstützen und die Fördermaßnahmen auszuweiten, indem sie auf die speziellen Bedürfnisse der Förderbedürftigen abgestimmt werden. Orientierung für die Entwicklung neuer Förderkonzepte bieten die Ergebnisse der regelmäßig durchgeführten Schulleistungsstudien, denn mit ihnen wurde ein Instrumentarium geschaffen, das eine systematische Überprüfung des deutschen Bildungssystems ermöglicht.

Inwiefern die bisherigen Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz der beiden Gruppen von Bildungsverlierern gegriffen haben, werden die Ergebnisse der PISA-Studie 2012 zeigen, die am 3. Dezember 2013 veröffentlicht werden sollen.

¹⁶⁾ Ebd.

¹⁷⁾ Vgl. ebd., S. 49.

Bedingungen für die Hundegestützte Pädagogik

Lydia Agsten

Hundegestützte Pädagogik in der Schule (HuPäSch)

Notwendige Voraussetzungen und Chancen – ein Erfahrungsbericht

Hunde in der Schule boomen ... – zunehmend erscheinen Berichte in den Medien, in denen über die positiven Ergebnisse durch den Einsatz von Hunden in der Schule berichtet wird. Allgemein entwickelt sich die Berichterstattung etwas qualifizierter, aber tendenziell erscheinen oft schöne Fotos und positive Berichte über die tollen Erfolge der eingesetzten Hunde. Erst bei genauerem Hinschauen fallen oft neben den lachenden Kindern auf den Bildern die deutlichen Stresssignale bei den Hunden auf ... Ich möchte in meinem Artikel – auch mit Blick auf meine persönlichen Erfahrungen – auf einige Aspekte in der Entwicklung der Hundegestützten Pädagogik in Deutschland eingehen und die notwendigen Voraussetzungen und Gefahren beim Einsatz von Hunden in der Schule aufzeigen. Außerdem werde ich versuchen, die Möglichkeiten und Wirkungen des Einsatzes kurz anzudeuten. Da über 90 Prozent der Schulhund-Besitzer Frauen sind, benutze ich hier allgemein die weibliche Form.

Zehn Jahre „HuPäSch“ in Deutschland

Wie etliche andere Kolleginnen auch, so wurde ich vom „Schulhundvirus“ Anfang 2002 durch die Berichte über *Bernd Retzlaff* und seine Labradorhündin Jule „infiziert“. Da ich Biologie studiert habe, arbeitete ich schon immer in der Schule mit Fischen, Vögeln, Eidechsen, Schnecken etc. „tier-

gestützt“, ohne den Begriff als solches zu kennen. Seit 1977 unterrichte ich als Sonderschullehrerin an den heute sogenannten Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“.

Im Sommer 2002 sollte ich eine Klasse mit sehr schwierigen Schülern der Klassen 5 bis 10 übernehmen, in der sehr individuell gearbeitet werden musste, um sie zum Lernen zu motivieren. Da passte ein Hund sehr gut in dieses pragmatisch ausgerichtete Konzept.

Bis dahin hatte ich mir immer einen eigenen Hund gewünscht, aber der Verstand hatte über die Emotionen gesiegt: Da ich immer voll berufstätig war und eine Familie mit zwei Kindern zu versorgen hatte, erschien mir dies schwer umsetzbar. Nun bot sich also die Möglichkeit, meinen lang gehegten Wunsch mit meinem Beruf zu verbinden, ohne dass der Hund stundenlang allein zu Hause bleiben musste. – Und dieser Ansatz ist auch bei vielen Pädagoginnen immer wieder der Ursprung bzw. Ausgangspunkt für den Einsatz eines Hundes in der Schule.

Obwohl ich nie einen eigenen Hund besessen hatte, ging ich damals davon aus, dass ich über ein umfassendes Hundewissen verfüge, da es in meinem Elternhaus immer Hunde gab und mein Vater auch jahrelang Hunde gezüchtet hatte. Dass sich die ge-

sellschaftliche Rolle der Hunde und die Ansätze der Hundeerziehung in den letzten Jahrzehnten rasant verändert haben, war mir im Jahr 2002 nicht bewusst.

Mit meinem vermeintlich guten Hundewissen und einem gesunden Bauchgefühl ging ich über Monate auf die Suche nach einem geeigneten Hund, nachdem die Schulleitung und das Kollegium meiner Schule mir ihre Zustimmung signalisiert hatten. Neben meines Erachtens damals wichtigen Charaktermerkmalen suchte ich bewusst einen Mischlingshund aus dem Tierschutz und keinen Rassehund, da es mir persönlich wichtig war, den Tierschutz zu unterstützen. Zudem waren mir die Identifikationsmöglichkeiten unserer Schüler wichtig, die mehr am Rande der Gesellschaft leben. Hier wollte ich den Zugang für die Schülerinnen und Schüler erleichtern.

Im September 2002 fand ich „meinen Schulhund Sandy“ – mehr über mein Bauchgefühl als über den Verstand. Heute weiß ich, dass ich großes Glück hatte, denn ohne Sandys besondere empathischen Fähigkeiten und ihr Vertrauen in mich hätte sich die Hundegestützte Pädagogik bei mir niemals so weiterentwickelt.



Die Kinder finden rasch einen unkomplizierten Zugang zu Sandy Foto: Lydia Agsten

Beim (viel zu frühen) Einsatz meines Hundes ab Ende 2002 in der Schule ergaben sich zunehmend Fragen, für die ich keine qualifizierten Antworten fand, bis ich von 2005 bis 2006 eine **Berufsbegleitende Fortbildung zur Tiergestützten Interaktion** in München absolvierte. Hier zeigte sich erst, wie geeignet mein Hund für die Arbeit in der Schule war, aber auch, dass es mir noch an sehr viel Wissen fehlte, um ihn adäquat einzusetzen und bei seiner Arbeit zu unterstützen.

Von 2007 bis 2008 nutzte ich somit noch die Möglichkeit am **Kontaktstudium „Tiergestützte Pädagogik und Therapie“** in Freiburg teilzunehmen, dessen Abschlussarbeit die Grundlage für mein Buch **„HuPäSch – Hunde in die Schule und alles wird gut!?“** war. Denn es zeigte sich immer wieder, dass der Einsatz eines Hundes in der Schule von einem multifaktoriellen Wirksystem beeinflusst wird. Außerdem bestehen große Unterschiede innerhalb der Schulsysteme, ebenso sind die Bedingungen zum Einsatz in der Einzel- oder Kleingruppentherapie jeweils andere.

Schon Ende 2005 hatte ich mit Unterstützung meines Mannes das „Schulhundweb“ ins Netz gestellt, um mich mit anderen Schulhund-Besitzern zu vernetzen. Hier sind mittlerweile etwa 250 Schulhundteams aufgeführt, die sich seit 2012 der **Freiwilligen Selbstverpflichtung (FSV)** verpflichtet fühlen, die vom **Fachkreis Schulhunde** in Kassel 2008 entwickelt wurde. Diese 250 Kolleginnen sind aber nur die Spitze des Eisberges. Ich gehe von weit über 1000 Schulhunden aus, die in Deutschland im Einsatz sind.

Allerdings sagt der Einsatz eines Hundes noch nichts über die Qualität aus, wie ich aus eigener Erfahrung weiß. Deshalb wurde vom Fachkreis die FSV mit einem geschützten Logo entwickelt, um das Augenmerk auf die notwendigen Voraussetzungen für

einen qualifizierten Einsatz zu lenken. Vor wenigen Wochen wurde in Kassel der **Berufsverband Schulhund e.V.** gegründet, um in diesem Bereich noch effektiver arbeiten zu können.

Voraussetzungen HuPäSch

Aus unserer Sicht gibt es nicht „den Schulhund“, da es nicht „den Schüler“ und „den Lehrer“ gibt. Um Gefahren für Zwei- und Vierbeiner zu minimieren, sind aber gewisse Charaktermerkmale und ein guter Grundgehorsam Voraussetzung für den Einsatz in der Schule. Dabei benötigen wir keine „Plüschhunde“, die sich alles gefallen lassen, sondern charakterfeste, gut ausgebildete und langsam an die Schule herangeführte Hunde, die von Pädagoginnen mit einem umfassenden Hintergrundwissen geführt werden. Die oft geforderte Begleithundeprüfung sagt unseres Erachtens noch nichts über die Eignung als Schulhund aus.

Um ein gutes Team für den Einsatz in der Schule zu bilden, ist es grundsätzlich wichtig, dass die Pädagogin sich einen adäquaten vierbeinigen Partner sucht, der ihrer Mentalität und ihrem Lebensumfeld entspricht. Dabei spielt die Unterstützung des familiären Umfeldes ebenso eine wichtige Rolle wie die Unterstützung der Schulleitung und des Kollegiums. Als „Einkämpfer“ ist der Einsatz eines Hundes in der Schule nicht möglich. Denn primär sollen Lehrer den Schülern Wissen in Deutsch, Mathematik, Physik etc. vermitteln. Dabei begleiten die Hunde ihre Besitzerin in Klassen mit bis zu 30 Schülern und sie sind zunächst einmal ein zusätzlicher Arbeitsfaktor, ohne dass es dafür einen zeitlichen

oder finanziellen Ausgleich gibt. Meine Fragebogenaktion von 2007 ergab, dass nur ein sehr geringer Prozentsatz (< 5 %) der Schulhunde ausschließlich in der Einzel- und Kleingruppenarbeit eingesetzt wird, wo der Fokus mehr auf dem Hund liegen kann (vgl. hierzu Artikel von C. Schüßler, S. 509).

Deshalb sehen wir auch den Einsatz von Hunden im Refendariat sehr kritisch, da die notwendige Sicherheit im Beruf allgemein noch nicht gegeben ist und die vielfältigen Grundbedingungen für einen Einsatz zum Wohle aller Beteiligten nicht umfassend im Blick gehalten werden können. Eine besondere Rolle spielt hier noch einmal die Stressübertragung von der Besitzerin auf den Hund, dem allgemein ja auch noch die nötige Routine im Schulalltag fehlt. Wir setzen unsere Hunde besonders auch deshalb in der Schule ein, da sie ein viel besseres Gespür für die Befindlichkeiten anderer Lebewesen haben und das kann hier zu gravierenden Problemen auf allen Seiten führen.

Wie auch mir zu Beginn meiner Hundegestützten Pädagogik in der Schule das notwendige Wissen fehlte, so mangelt es auch vielen Pädagoginnen am umfassenden Wissen in den Themenbereichen „Hund“ und „Tiergestützte Pädagogik“, obwohl sich in den letzten zehn Jahren viele Möglichkeiten der Wissenserweiterung über Weiterbildungen, Bücher und das Internet ergeben haben. Besonders das durchgängige **Training über positive Verstärkung** ist nicht überall gegeben. So gehören Leinenruck und „Nein“ trotz neuerer Erkenntnisse häufig noch zum gängigen Ausbildungsrepertoire der Hundebesitzerinnen.



Erst, wenn ein umfassendes Wissen der Pädagoginnen vorliegt, kann der Hund optimal im Unterricht eingesetzt werden, sodass das Gefahrenpotenzial für Zwei- und Vierbeiner minimiert wird. Niemals sollten Hunde einfach so mit in die Schule genommen werden, weil so nette Dinge über sie in der Presse berichtet werden, oder, weil die Tiere nicht so gut allein zu Hause bleiben können. Tendenziell handelt es sich da häufig um *introvertierte Stresstypen*, die schnell mit dem Schulalltag überfordert sind, da sie nicht langsam und systematisch an ihre Aufgabe herangeführt wurden und die Besitzerin viele wichtige Aspekte des Einsatzes nicht im Blick hat.

Neben den oben bereits angeführten Voraussetzungen der Pädagogin und des Hundes müssen noch vielfältige Bedingungen in der Institution, bei den Schülern und aus rechtlicher Sicht erfüllt werden, die hier nur kurz angerissen werden können. Die Arbeit nur im Team mit der Besitzerin und die langsame Heranführung und positive Verknüpfung der Institution und der Schüler sind eine ganz wichtige Basis. Individuell an das Schülerklientel und den Hund angepasste Grundregeln für den Umgang mit dem Hund und Rituale als Hilfestellung für ihn spielen ebenso wie ein abgeschotteter Ruheplatz eine große Rolle.

Um lange mit seinem Hund gemeinsam in der Schule arbeiten zu können, sind ein begrenzter Schülerkontakt und ein begrenzter Einsatz des Hundes von ausschlaggebender Bedeutung. Wir wissen aus eigener Erfahrung, wie anstrengend ein Schultag sein kann, und Hunde werden durch ihre viel sensibleren Wahrnehmungskanäle viel schneller überflutet, ohne dass wir es sofort merken! Die Wahrnehmung der Stresssignale des Hundes ist sehr diffizil und sie kann daher nur durch eine gut geschulte Besitzerin neben dem Unterricht geleistet werden.

Beim Einsatz eines Schulhundes spielen die Begriffe „Freiwilligkeit“, „Mitverantwortung“ und „Beziehungsaufbau“ zusätzlich eine entscheidende Rolle. Aber auch die Rücksichtnahme auf ängstliche Kinder, Mitarbeiter und Eltern, die Beachtung des kulturellen Hintergrundes und die Abklärung von Allergien bei Schülern und Kolleginnen dürfen nicht vernachlässigt werden.

Die Gesundheitsprävention des Hundes, die u.a. in einem Hygieneplan festgelegt werden muss, ein regelmäßiges Gesundheitsattest vom Tierarzt sowie die Information der Haftpflichtversicherung sind weitere wichtige Aspekte, die beim Einsatz eines Hundes in der Schule beachtet werden müssen.

Da Schulen Ländersache sind, gibt es keine bundesweit einheitlichen Regelungen zum Einsatz von Hunden in der Schule. Allgemein fehlen in den Ministerien und Schulaufsichtsbehörden auch meist noch das Interesse und das Grundwissen zum Thema.



Die Schulhunde Sandy und Bea in Interaktion mit dem Schüler Miguel Foto: Lydia Agsten

Eine *Differenzierung zwischen Schulbesuchshunden*, die mit ihren ehrenamtlich, allgemein nicht pädagogisch ausgebildeten Besitzern für ein bis zwei Stunden den Unterricht besuchen und sogenannten *Präsenzhunden*, also Schulhunden, die regelmäßig von Pädagoginnen im Unterricht eingesetzt werden, findet bisher kaum statt. Tendenziell ist aber im Rahmen der eigenverantwortlichen Schule die Zustimmung der Schulleitung ausschlaggebend.

Einsatzmöglichkeiten im Unterricht

Die Möglichkeiten des Einsatzes von Hunden in der Schule sind sehr vielfältig und werden von mannigfaltigen Faktoren beeinflusst. In diesem Zusammenhang ist auch der mindestens einmal jährlich geänderte Stundenplan der Besitzerin wichtig, der den Einsatz des Hundes entscheidend mitbestimmt.

Da wir besonders auch die sensiblen Fähigkeiten unserer Hunde nutzen wollen, ist es wichtig, dass keine Hunde mit „Kadavergehorsam“ zum Einsatz kommen, sondern frei agierende selbstständige Hunde. Die Begriffe Verständigung, Verständnis, Verlässlichkeit, Vertrauen und Verbindung spielen wechselseitig eine entscheidende Rolle beim Einsatz von Hunden in der Schule. Die Verantwortung für den Einsatz liegt dabei aber ausschließlich bei der Schulhundführerin.

Schulhunde werden primär begleitend im normalen Unterricht eingesetzt und sind (nach einer guten Einführung) häufig „nur da“! Es ist nachgewiesen, dass die Anwesenheit von Hunden entspannend wirkt und eine besondere Lernatmosphäre schafft. Sie können einzelne Schüler durch ihre Körpernähe und Zuwendung zusätzlich unterstützen oder für alle sichtbar die Stimmung in der Klasse spiegeln.

Andrea Beetz schreibt in ihrem Buch, dass nach Studien der Schulhund „vor allem das Sozialverhalten von Schülern positiv“ beeinflusst, „insbesondere auffälliges Verhalten sowie das Klassenklima, die Freude an der Schule, die Motivation und die Konzentration.“ (S. 51)

Der Unterricht kann durch kleine gezielte Einsätze des Hundes zum Thema aufgelockert werden oder einzelne Schüler dürfen unter verschiedenen Zielsetzungen einzeln mit dem Hund neben dem regulären Unterricht agieren (Versorgung oder Pflege des Hundes, Schmuse- oder Lesedecke, „Kommandoarbeit“ etc.).

Über den Umgang mit den Schulhunden sollen die Schüler u.a. aber auch den adäquaten Umgang mit fremden Hunden lernen. Deshalb müssen die Hunde-Regeln in der Klasse/Schule auch unter diesem Gesichtspunkt aufgestellt werden. Außerordentlich wichtig ist ein geschützter Ruheplatz, den der Hund selbstständig aufsuchen kann. So können die Hunde der Motivation, Entspannung und vielfältigen Förderschwerpunkten zu den Bereichen Motorik, Kommunikation, Wahrnehmung etc. dienen.

Besonders zu Beginn des Schulhundeinsatzes muss es aber auch Stunden speziell zum Thema „Hund“ geben, die als Projektunterricht oder AG laufen können oder den Fächern Biologie und Deutsch zuzuordnen sind. Hier muss eine gute Basis zum Umgang mit dem Hund gelegt werden. Allgemein besteht über den anwesenden Schulhund eine sehr hohe Motivation, sich Wissen zu erarbeiten. Weiterführend können diese „Hundeexperten“ dann als Multiplikatoren mit dem Schulhund (und natürlich seiner Besitzerin!) in andere Klassen oder gar andere Schulen gehen, um ihr erarbeitetes Wissen weiterzugeben.



Ein beruhigendes Gefühl: Bea schläft und lässt die Schüler in Ruhe lernen – ohne Stress und Angst
Foto: Lydia Agsten

Manchmal gibt es in Schulen auch die Möglichkeit, im Einzel- oder Kleingruppenunterricht unter unterschiedlichster Zielsetzung sehr individuell mit dem Hund und den Schülern zu arbeiten. Unter anderem sind hier die Bereiche Diagnostik, Angstabbau, Aufbau des Selbstbewusstseins, Wahrnehmungstraining, Kommunikationstraining, Sozialtraining und der Sportförderunterricht zu nennen. Im Artikel von Christina Schüssler erhalten Sie einen kleinen Einblick in einen Bereich.

Bei Interesse verweise ich die Leserinnen und Leser auch auf das Buch „Praxisbuch HuPäSch“, das ich gemeinsam mit zwei hundegestützt arbeitenden Kolleginnen 2011 herausgegeben habe.

Weiterbildung zur Hundegestützten Pädagogik in der Schule

Auch wenn hier nur ein kleiner Einblick in den Bereich gegeben werden konnte, wurden vielleicht die spannenden Aspekte deutlich, die über den Einsatz von Hunden in der Schule möglich sind. Aber ohne einen großen zeitlichen und finanziellen Mehraufwand ist diese Art der pädagogischen Arbeit nicht umsetzbar.

In unseren Seminaren bei ColeCanido kommen immer wieder Kolleginnen, die ihre Hunde bereits lange Zeit in der Schule einsetzen, ohne über eine umfassende Basis zum Bereich Hund und Tiergestützter Pädagogik zu verfügen. Häufig besitzen sie Hunde, die dem introvertierten Stresstyp zuzuordnen sind, und deren Befindlichkeiten so sehr schwer zu erkennen sind. Wie es auch mir ging durch meine Weiterbildungen, so werden die Kolleginnen durch die Seminare verstärkt sensibilisiert für einen qualifizierten Einsatz der Hunde – zum Wohle aller Beteiligten.

Weiterbildungen für Schul- und/oder Therapiehunde haben sich in den letzten Jahren rasant entwickelt. Ebenso wie bei den Hundeschulen gibt es bisher leider auch hier keine Sicherheit im Hinblick auf die Qualität. Wichtig ist nach unserer Meinung, dass Pädagoginnen und Hundetrainer in solche Seminare eingebunden sind, die auch jahrelange praktische Erfahrung besitzen. Der neu gegründete **Berufsverband Schulhund e.V.** kann hier hoffentlich auf Dauer wertvolle Hilfestellung leisten.

Weitere Infos:

www.schulhundweb.de
www.colecanido.de

Literatur:

- Agsten, Lydia: **HuPäSch** – Hunde in die Schulen und alles wird gut!?! Norderstedt 2009.
- Agsten, Lydia; Führung, Patricia; Windscheif, Martina: **Praxisbuch HuPäSch** – Ideen und Übungen zur Hundegestützten Pädagogik in der Schule. Norderstedt 2011.
- Beetz, Andrea: **Hunde im Schulalltag** – Grundlagen und Praxis, Reinhardt 2012.

Christina Schüssler

Erzählen und Lesen mit Mogli

Praxiserfahrungen zur Hundgestützten Sprach- und Leseförderung

1. Vorüberlegungen

Als Förderschullehrerin werde ich in meinem Berufsalltag oft mit Schülern konfrontiert, die Schwierigkeiten im Bereich des Spracherwerbs haben, d.h. im Bereich der Laut- sowie Schriftsprache.

Viele Kinder mit Schriftspracherwerbsproblemen haben beispielsweise nach einiger Zeit oft keine Freude mehr an Kinderbüchern. Sie assoziieren diese mit Stress und mit der Angst, wieder am Leseprozess zu scheitern. Im Bereich der allgemeinen Sprachentwicklung begegne ich oft Kindern, die man als „Late-Talker“ (d.h. späte Sprecher) bezeichnet. Diese Kinder sprechen mit zwei Jahren weniger als 50 Worte und/oder bilden keine Zweiwortsätze. Einige dieser Kinder holen diese Sprachverzögerung wieder auf, viele leiden jedoch lange darunter, und die Erfahrung hat gezeigt, dass manche dieser Kinder ein enormes Störungsbewusstsein aufbauen.

Wir alle wissen, eine gute Sprach- und Lesekompetenz ist eine wesentliche Voraussetzung für den Erwerb von Bildung und Wissen. Leider gestaltet sich besonders der Schriftspracherwerb auch unter Berücksichtigung diverser pädagogischer Hilfen und Methoden oftmals so schwierig, dass zahlreiche Kinder im Laufe der Grundschulzeit

nicht sicher lesen lernen. So müssen sich dann irgendwann Zehnjährige mit Texten, die sich eigentlich an Schulanfänger richten, auseinandersetzen. Dass dies die Lese- und Schreibmotivation nicht gerade fördert, ist nachvollziehbar. Hier spätestens beginnt der Teufelskreis aus mangelnden grundlegenden Kompetenzen, fehlender Motivation und hoher Frustration. Weitere zusätzliche Angebote oder Fördermaßnahmen für die Kinder werden nur allzu häufig eher teilnahmslos absolviert, vorhandene Ressourcen wie altersspezifisches Interesse und Neugierde mögen sogar leiden.



Dem begegne ich nun schon seit einiger Zeit, indem ich den Erfolgen der Hundgestützten Sprach- und Leseförderung vertraue und nach meinem Förderkonzept „Erzählen und Lesen mit Mogli“ arbeite. Einem Hund etwas zu erzählen oder vorzu-

lesen, der einfach nur zuhört und zuschaut, nicht kritisiert, sondern versteht und Ruhe ausstrahlt, ist hierbei grundlegend.

2. Voraussetzungen

Im vorausgegangenen Artikel von Frau Lydia Agsten sind die notwendigen Informationen zu den Voraussetzungen eines Schulhundes aufgeführt, welche unbedingt beachtet werden müssen.

Um professionelles Arbeiten zu gewährleisten, muss sich jeder Lehrer, der tiergestützt arbeiten möchte, mit diesen Voraussetzungen und Grundlagen eingehend beschäftigen. Nur mit einer soliden Basis, dem nötigen Hintergrundwissen und einem gut ausgebildeten Hund kann man positive Erfolge in der Tiergestützten Pädagogik erreichen.

Nur mit einer soliden Basis, dem nötigen Hintergrundwissen und einem gut ausgebildeten Hund kann man positive Erfolge in der Tiergestützten Pädagogik erreichen.

Auch Mogli und ich haben Weiterbildungen durchlaufen, und wir nehmen nach wie vor an Fortbildungen teil. Zusätzlich biete ich bei Bedarf Seminare zur Hundgestützten Sprach- und Leseförderung an, um meine Erfahrungen weiterzugeben.

Die freiwillige Selbstverpflichtung von schulhundweb.de habe ich unterzeichnet und mich folglich mit wichtigen Themengebieten beschäftigt, wie z.B.: mit der Ausbildung, dem Tierschutz, den Versicherungsbedingungen oder mit dem Hygieneplan. Das ist wichtig, um optimal vorbereitet zu sein.

3. Begründungen

Meine Beobachtungen zeigen, dass besonders der Leselernprozess innerhalb der

Grundschulzeit oft ein von vielen Emotionen begleitetes Ereignis darstellt. Dies liegt zum einen an dem enorm hohen Stellenwert, der unserer Schriftsprache beigemessen wird, zum anderen wächst der Druck seitens der Eltern, die ihre Kinder bereits im Kindergartenalter lesen sehen wollen.

Kinder aus einem bildungsfernen Milieu, in dem Literatur von geringer Präsenz ist, unterliegen in der Schule einem besonders hohen Leistungsdruck.

Dass besonders der Hund für die pädagogische Arbeit geeignet ist, positive Emotionen hervorzurufen und Stress sowie Leistungsdruck zu minimieren, fasst Dr. Andrea Beetz in ihrem Buch „Hunde im Schulalltag“ hervorragend zusammen. Die Forschergruppe um Frau Dr. Beetz beschäftigt sich unter anderem mit dem

Zusammenhang zwischen Reduktion von Stress und dem Einsatz des Schulhundes und den Effekten des Bindungshormons Oxytocin (vgl. Beetz 2012).

Auch andere Autoren beschreiben, dass die Gegenwart des Hundes ermutigend wirkt und Kinder sich Aktivitäten wie beispielsweise das Sprechen oder Vorlesen zutrauen, wofür in anderen Situationen der Mut fehlt. Gerade bei lernschwachen Schülern wirkt die Gegenwart des Hundes als **ermutigender Katalysator**, und Kinder wagen sich zunehmend häufiger an schulische Aufgaben heran (vgl. Vanek-Gullner 2009).

Dies sind nur einige wenige Beispiele aus den Veröffentlichungen im deutschsprachigen Raum, die begründen, weshalb ein Hund helfen kann, besser zu lernen.

4. Praxiserfahrungen

Mogli, mein vier Jahre alter brauner Labrador-Retriever, wird in der Regel einmal pro Woche für fünf Einzelförderstunden in der Schule eingesetzt. Dies setzt natürlich die Genehmigung der Schulleitung voraus. Eine Förderstunde umfasst 45 Minuten.

In einem speziell für die Hundgestützte Pädagogik vorgesehenen Raum, der allen Anforderungen an Hygiene gerecht wird, findet die Förderung statt. Der Raum wurde so eingerichtet, dass sich Kind und Hund wohlfühlen und eine angenehme Atmosphäre herrscht.

Nur basierend auf einer guten Ist-Stand-Erhebung und der sensiblen Annäherung von Kind und Hund findet die Hundgestützte Förderung sinnvoll und erfolgversprechend statt.

Das Einverständnis der Eltern für die Teilnahme an der Hundgestützten Förderung ist grundlegend. Die erste Stunde findet ohne *Mogli*, dafür aber mit einem Stoffhund statt. Anhand eines Spiels mit dem Stoffhund werden Regeln im Umgang mit dem Hund besprochen. So kann ich im Vorfeld besser einschätzen, wie die Kinder auf *Mogli* zugehen werden.

Darauf folgt eine spielerisch durchgeführte qualitative Diagnostik, so wird der Ist-Stand in den Bereichen Laut- und Schriftsprache des jeweiligen Schülers bzw. der Schülerin dokumentiert.

Innerhalb der Diagnostik kommt *Mogli* bereits zum Einsatz. Beispielsweise entscheidet er durch Leckerli-Aufnahme oder durch die Auswahl eines Säckchens, welche Bildkarte benannt oder welches Wort erlesen werden soll. So haben die Schüler das Gefühl, *Mogli* wählt für sie aus und sie spre-

chen bzw. lesen für ihn, was zu einer hohen Motivation und Mitarbeitsbereitschaft führt. Nur basierend auf einer guten Ist-Stand-Erhebung und der sensiblen Annäherung von Kind und Hund findet die Hundgestützte Förderung sinnvoll und erfolgversprechend statt.

4.1. Materialien und Methoden

Im Bereich der Leseförderung habe ich mich für ein Vorgehen – basierend auf verschiedenen Methoden des Leselernprozesses – entschieden. Hier unterscheidet sich jede Förderstunde und bezieht die individuellen Voraussetzungen des Kindes mit ein.

Die ausgewählten Vorlesebücher (*Lesebaum Verlag*) der Fördereinheit basieren

auf der **ganzheitlichen Vorgehensweise**. Der Sichtwortschatz soll erweitert werden, um dem Lesen direkt einen Sinn zu geben, um somit **Lesemotivation** zu erreichen. Das **antizipierende Mitdenken** wird so gefördert. Der passive sowie aktive Wortschatz erweitert sich schnell. Auch die Fertigkeiten im Umgang mit Büchern sowie ein Verständnis für Texte und dafür, wie sie aufgebaut sind, sollen entwickelt werden. Zum Ausbau der Lesemotivation und zur Erfolgskontrolle sind zusätzlich Lesepässe geeignet.

Passend zu den Vorlesebüchern habe ich Würfel- und Memory-Spiele erstellt. Die Würfelspiele dienen der Förderung des **sinnentnehmenden Lesens**.

Memory-Spiele dienen der **Erweiterung des Sichtwortschatzes** und dem **Training der Merkfähigkeit**. Auf den einzelnen Karten befinden sich jeweils wichtige Wörter aus den

Geschichten. Ein Kartenpaar besteht aus zwei identischen Wörtern. Da die Kinder zusätzlich unbeschriebene Memory-Karten erhalten und diese mit ihren Lieblingswörtern beschriften dürfen, besteht die Gelegenheit, freieres Arbeiten in diesen doch eher strukturierten Förderstunden zu ermöglichen.

Um das *phonologische Arbeitsgedächtnis* zu trainieren, muss zu Beginn der Förderung ein Zauber- oder Codewort (sinnlose Silbensequenzen, Pseudowörter) nachgesprochen werden, welches die Tür zum Förderraum und Mogli öffnen soll.

Darüber hinaus verwende ich zusätzlich Materialien, die das *Synthetisieren* fördern, wie beispielsweise den sogenannten Hundewörterchieber. Durch eine Schiene auf der Rückseite des Holzhundes werden Wortkarten geschoben, sodass Buchstabe für Buchstabe oberhalb der Pfote des Holzhundes zu sehen ist. Somit wird auf Wortebene antizipiert.

Auch die Arbeit mit *Moglis Silbenteppich* ist sehr motivierend. Leckerlis oder Holzwürfel werden auf verschiedene Felder gelegt und man muss beobachten, welches Leckerli bzw. welchen Holzwürfel Mogli zuerst aufnimmt. Die Buchstaben, die sich in diesem

Feld treffen, müssen zu einer Silbe zusammengezogen werden. Eine weitere Variante ist das Würfelspiel. Mogli würfelt für die Kinder mit zwei Würfeln und die entsprechend gewürfelten Buchstaben sollen synthetisiert werden.

Kinder, die größere Schwierigkeiten mit der Synthese haben, arbeiten mit der *Buchstabenstraße*. Dazu werden Teppichfliesen mit Buchstaben beschriftet, die sich gut zum Einüben des Prinzips der Synthese eignen. Die Fliesen werden hintereinander in Form eines Weges auf den Boden gelegt. Das Kind läuft Buchstabe für Buchstabe ab und hält den Laut so lange, bis der andere Fuß auf dem nächsten Buchstaben ist. Diese von mir entwickelte Förderidee nenne ich: *Lesen mit Füßen und Pfoten* © 2011 Christina Schüßler.

Um das *Lesen durch Schreiben* zu unterstützen, dürfen an Mogli regelmäßig Postkarten geschrieben und vorgelesen werden. Zudem gibt es zwei Buchstabenbälle, auf denen wöchentlich wechselnde Buchstaben stehen. Mogli wird beauftragt, einen Ball auszuwählen. Ein Wort, das mit dem auf dem Ball stehenden Buchstaben beginnt, soll aufgeschrieben werden. Diese Wörter werden auf einem Plakat gesammelt.



Abb. 1: Vorlesesituation – Abb. 2 + 3: Synthese-Übungen mit Mogli – Mitte: Nutzung des „Hundewörterchiebers“



Abb. 4: Die sogenannte Buchstabenstraße: Lesen mit Füßen und Pfoten

Für die *häusliche Übung* (Mogli-Hausaufgaben) erhalten die Kinder regelmäßig neue „Blitz-Wort-Karten“. Mogli wählt die Hausaufgaben aus, indem er einen Umschlag aus einem Holzturm zieht.

Im Laufe der Zeit habe ich viele weitere Ideen und Materialien für den Eigengebrauch entwickelt. Innerhalb der Sprachförderung sind die Materialien und Methoden den verschiedenen sprachlichen Ebenen untergeordnet.

Eine detaillierte Aufführung der Materialien im Bereich Sprachförderung werde ich in diesem Artikel nicht weiter vornehmen. Einige Beispiele sind auf meiner Homepage www.logo-hund.de nachzulesen.

4.2. Exemplarischer Ablauf einer Leseförderstunde

Die unten abgebildete Tabelle zeigt exemplarisch den Ablauf einer Leseförderstunde mit Mogli:

Tab. 1: Exemplarischer Ablauf einer Leseförderstunde

Phase	Inhalt	zu förderndes Lerngebiet
Einstieg	Zaubersprüche (Silbenreihen) vor Beginn der Förderung: <i>Li-la-lieber Hund; Ri-ru-ra-bist du heute da?</i> (mit 3 Silben beginnen, Schwierigkeitsgrad erhöhen)	Phonologischer Buffer (Arbeitsgedächtnis)
Motivationsphase	Mogli begrüßen, streicheln etc. Sitz-Kommando geben, z.B. <i>Mogli komm hierher, das ist doch gar nicht schwer. Sieh auf meine Hand, und nicht an die Wand!</i> Verfasste Postkarten werden Mogli vorgelesen.	Motivation Phonologisches Output-Lexikon (Sprachmelodie)

Phase	Inhalt	zu förderndes Lerngebiet
Lesezeit: Hauptteil der Förderstunde	Nun soll Mogli etwas vorgelesen werden. Hierzu dienen die Materialien vom Lesebaum-Verlag (Rothenhöfer 2006). Zum Ende dieser Phase werden Inhalte besprochen und in Form eines Würfelspiels Wortbedeutungen geklärt. Zusätzlich gibt es Memory-Spiele zu den Geschichten.	Leises/Lautes Lesen
Arbeit mit dem Hunde-Wörter-schieber & Silbenteppich & Lesen mit den Füßen und Pfoten	Die Arbeit mit dem Hunde-Wörterschieber ermöglicht die Stärkung der Phonemsynthese und Lesen als Hypothesen testenden Prozess auf Wortebene. Während der Arbeit am Silbenteppich entscheidet Mogli, was gelesen wird. Mit großen Buchstabenfliesen wird eine Art Straße gelegt. Das Kind geht, gemeinsam mit Mogli, die Straße entlang und synthetisiert so ganz langsam Buchstabe für Buchstabe.	Phonemsynthese Antizipation
Abschluss mit Spielzeit	Es wird mit Buchstabenbällen oder Wörtersäckchen gespielt. Jeder Ball ist mit einem Buchstaben bzw. mit Buchstabenkombinationen beschriftet (oder ein Lernwort befindet sich in einem Säckchen). Mogli wird beauftragt, einen Ball/ein Säckchen auszuwählen. Wir denken uns ein Wort aus, das mit diesem Buchstaben beginnt/lesen das Wort vor (Mogli-Wort). Die Mogli-Wörter werden auf einem Plakat im Raum gesammelt.	Motivation Kreativer Umgang mit Buchstaben und Sichtwortschatz
Mogli-Hausaufgaben	Regelmäßig neue Wortkarten für zu Hause (Blitzwort-Lesen). Postkarten.	Sichtwortschatz erweitern/Lesen durch Schreiben

5. Effekte

Besonders innerhalb der Leseförderung und der Sprachförderung von Late-Talker-Kin-

dern scheint die Hundgestützte Förderung vielversprechende Erfolge zu erzielen.

Meine Erfahrung innerhalb der Sprach- und Leseförderung hat bisher gezeigt, dass alle

Kinder sehr motiviert in die Förderstunden kommen. Sie lachen übermäßig viel und haben Spaß an der gemeinsamen Arbeit. Alle Kinder zeigen eine hohe Schreib- und Lesemotivation, die sie im Klassenunterricht und zu Hause so nicht zeigen.

Während der Sprachförderung stelle ich eine erhöhte Kommunikationsbereitschaft mit mir und dem Hund fest. Der Hund scheint hier innerhalb der Kommunikation eine Art *Bindeglied zwischen Lehrkraft und Kind* zu sein.

Die allgemeine Behaltensleistung (Memorieren) scheint deutlich höher zu sein als bei einer Förder-Situation ohne Hund.

Wie die Förderung von den betroffenen Schülerinnen und Schülern erlebt wird, zeigen die Kinder eindeutig in ihren Postkarten an Mogli. Er wird innerhalb der Förderstunden zu einem *vertrauten Freund*, der sie so akzeptiert, wie sie sind, und der immer wieder geduldig zuhört. Kinder, die Schwierigkeiten in unterschiedlichen Lernbereichen haben – insbesondere aber im Bereich Lesen –, zeigen oft erhöhte Ängstlichkeit, die durch den Hund verringert werden kann. Die Angst vor negativen Rückmeldungen wird in den Lesestunden mit Mogli deutlich abgebaut. Durch das entstandene Vertrauen ist es möglich, eine intensive Förderung vorzunehmen.

Ohne die Anwesenheit des Hundes wäre es vermutlich nicht möglich, eine solche Sprech-, Lese- und Schreibmotivation aufzubauen.

Eine wissenschaftlich fundierte Aussage zu den Effekten kann ich zurzeit aufgrund fehlender Kontrollgruppen nicht treffen. Aber meine Erfahrungen bestätigen, dass viele Kinder gemeinsam mit Mogli bereits besser

Lesen, Schreiben und Sprechen gelernt haben!

Weitere Infos unter: www.logo-hund.de

Literatur:

- Beetz, Andrea (2012): Hunde im Schulalltag. Grundlagen und Praxis. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Krowatschek, Dieter (2007): Kinder brauchen Tiere. Wie Tiere die kindliche Entwicklung fördern. Düsseldorf: Patmos.
- Rothenhöfer, Ursula (2006): Lesehefte und Unterrichtstipps. Hannover: Lesebaum Verlag.
- Vanek-Gullner, Andrea (2007): Lehrer auf vier Pfoten. Theorie und Praxis der Hundgestützten Pädagogik. Wien: G&G Verlagsgesellschaft.

