

2. Literatur

2.1. Grundlagen der Mensch-Tier-Beziehung

2.1.1. Empathie

Die Entwicklung von Empathie ist eine wichtige Grundlage für eine Mensch-Tier-Beziehung, die den Forderungen des Tierschutzgesetzes entspricht.

Empathie wird von ZAHN WAXLER (1980) als Fähigkeit definiert, sich in die Gefühle eines anderen Lebewesens hineinzusetzen. Diese Fähigkeit tritt besonders in den Situationen zutage, in denen ein anderes Lebewesen leidet. FOX (1985) unterscheidet in seinen Untersuchungen Empathie von Sympathie. Während er unter dem Begriff Sympathie das Teilen der Emotionen anderer versteht, geht Empathie weiter. Empathie ist objektiver, gekennzeichnet durch größeres Einfühlungsvermögen. Sie wird durch Anteilnahme motiviert, die auf Wissen basiert, während Sympathie rein emotional ist. Nach FOX (1985) ist Empathie für alle sozialen Interaktionen notwendig, da sie uns die Möglichkeit gibt, uns über die innere Welt des anderen zu informieren. Sie trage zum moralischen Verständnis bei, mit dem wir uns in dieser Welt bewegen. FOX (1985) sagt, dass die Umsetzung von Empathie sich im Altruismus vollziehe. Er geht von verschiedenen Theorien aus, die Empathie definieren.

1. Psychoanalytische Theorie

Diese Theorie gründet darauf, dass das Kind entweder aus Schuldgefühlen altruistisch wird oder aber durch die Internalisierung der Verhaltensweisen anderer, z.B. der Eltern. Es wird eine unbewusste innere Kraft zugrunde gelegt, die die Kinder zu diesen Handlungen führt.

2. Kognitive Theorie

Diese Theorie setzt beim Kind ein Alter von wenigstens fünf bis sieben Jahren und einen gewissen intellektuellen Entwicklungsstand voraus, damit es altruistisch handeln kann.

3. Lerntheorie

Die Lerntheorie geht davon aus, dass Empathie und Altruismus wie jedes andere Verhalten auch durch Konditionierung, Bestärkung und Formung (modeling) erlernt werden kann.

Dies wird in der Gesellschaft durch die Eltern, Schule, Kirche und andere Institutionen vermittelt

4. Biologische Theorie

Nach dieser Theorie wird angenommen, dass Menschen mit einem gewissen Maß an Empathie geboren werden

Nach ZAHN WAXLER (1980) sind, ausgehend von der biologischen und von der Lerntheorie, Voraussetzungen geschaffen, um schon vorhandene Empathie weiter auszubauen.

2.1.2. Modelle der Mensch-Tier-Beziehung

Innerhalb der Beziehung Mensch-Tier gibt es Abstufungen im Grad der Empathie. Je nach der Beziehung, die zu einem Tier besteht, ist die Empathie in einer anderen Form ausgeprägt. Es gibt viele verschiedene Formen der Mensch-Tier-Beziehung. So ist der Aspekt der Nützlichkeit in den Hintergrund getreten, direkt vertraut ist uns das Tier meistens nur noch als Heimtier (SWABE, 1997). In der Forschung gibt es verschiedene Versuche einer Klassifikation der Beziehungen zum Tier, die ich im Folgenden gekürzt wiedergeben möchte.

Am weitesten reicht die Klassifizierung von KELLERT (1978), da er nicht nur die Beziehungen zu Heimtieren berücksichtigt, sondern alle Tiere miteinbezieht.

Er beschreibt sie in einer Typologie der Grundhaltungen:

Naturalistisch:	Interesse und Liebe zur Natur
Ökologisch:	Interesse an der Umgebung als ein System für die Beziehungen zwischen Wildnis, Arten und natürlichen Lebensräumen
Humanistisch:	Interesse an Heimtieren
Moralisch:	Interesse an der richtigen und falschen Behandlung von Tieren, starke Gegnerschaft zur Ausbeutung und Grausamkeit Tieren gegenüber
Wissenschaftlich:	Interesse an Physiologie und Biologie der Tiere
Ästhetisch:	Interesse an den symbolischen und künstlerischen Eigenschaften von Tieren
Nützlich:	Interesse an dem praktischen und materiellen Wert der Tiere
Dominierend:	Befriedigung, die sich aus der Kontrolle über Tiere, besonders in Sportsituationen, ergibt
Negativistisch:	Meidung von Tieren aufgrund von Angst oder Ablehnung

Neutral-Passiv: Meidung von Tieren aufgrund von Indifferenz und Mangel an Interesse

FOX (1985) beschränkt seine Klassifizierung auf die Beziehungen zum Heimtier:

Objekt orientiert: Das Heimtier erfüllt eine rein schmückende Funktion (Dekorationsobjekt). Es wird fast wie ein Möbelstück behandelt. Ihm wird keine Empathie entgegengebracht.

Bedürfnis-Abhängigkeits-Verhältnis: Das Heimtier erfüllt verschiedene Bedürfnisse. Es hat die Funktion des Freundes bzw. Begleiters inne. Diese Funktion des Heimtieres trifft man heutzutage bei den meisten Menschen an.

Nützlichkeitsaspekt: Das Heimtier übernimmt bestimmte Aufgaben wie z.B. als Blindenhund, Jagdhund oder Therapiehund

Transpersonale Beziehung: Dem Heimtier wird größtmögliche Freiheit gelassen. Es wird als das angenommen, was es ist, und muss keine Bedürfnisse des Besitzers erfüllen. In dieser Beziehung liegt die Gefahr, dass der Besitzer nicht verantwortungsvoll genug mit dem Tier umgeht.

Herrschaftsverhältnis: Über das Heimtier wird Kontrolle ausgeübt wie z.B. im Pferdesport.

FELDMANN (1979) geht bei seiner Einteilung von Bedürfnissen aus, die von Heimtieren erfüllt werden. In Feldmanns Klassifikation wird die Beziehung des Kindes zum Heimtier explizit genannt.

Freund und Partner: Das Heimtier vermittelt bedingungslose Liebe und stete Verfügbarkeit. Dies wird als wichtigster Aspekt bei der Heimtierhaltung angesehen.

Identität und Selbstachtung: Heimtiere helfen dem Besitzer, der Natur näherzukommen. Positive Gefühle werden verstärkt. Durch Training des Heimtieres wird das Selbstbewusstsein gestärkt. Oft wird es als Statussymbol angesehen.

Katalysatoren: Heimtiere vereinfachen oder beschleunigen menschliche Beziehungen, was besonders für alte und einsame Menschen wichtig ist, aber auch für Familien, um die Kommunikation zu erleichtern

Kindheitsentwicklung:

Lerneffekte wie Verantwortlichkeit, Unabhängigkeit und Selbstbewusstsein werden gestärkt

2.1.3. Vorlieben und Abneigungen

Was sind die Ursachen dafür, dass manche Tiere gemocht werden, andere wieder nicht so sehr?

Im Hinblick auf „schöne“, also beliebte Tiere schreibt ILLIES (1981 in DREIDAX, S.47): „Schönheit ist also – so können wir von Salomo bis zu Kant und Lorenz zusammenfassen - nicht ein unserer persönlichen Willkür unterworfenen Sinneseindruck, sondern ein mit Notwendigkeit sich einstellendes Wohlgefallen beim Anblick von Erscheinungen, die infolge unserer Gehirnstrukturen dieses Urteil zwangsläufig hervorrufen“. Die bekannteste Theorie, weshalb wir auf bestimmte Tiere oder Menschen wohlwollend reagieren, ist die allseits bekannte Theorie des Kindchenschemas von Konrad Lorenz. Die ästhetischen Reize, die Zuneigung in uns wecken, sind folgende: Großer runder Kopf, kleine Nase, große hervorstehende Augen, rundlicher Leib und kurze Extremitäten. Auch bestimmte Arten der Gestik wirken mit: Herausstrecken des Bauches oder des Pos, aufgerissene Augen, Gesten des Erstaunens und der Hilflosigkeit (KÄMPF-JENSEN, 1986).

Sowie das Kindchenschema instinktiv eine Reaktion der Zuneigung in uns hervorruft, gehört nach ILLIES (1981) zum angeborenen Inventar unseres Verhaltens auch ein Schema, das Abneigung bestimmten Tieren gegenüber hervorruft.

Spontane Reaktionen auf Tiere sind angeboren. „Bestimmte Merkmale rufen uns dabei entweder zu bindenden oder abstoßenden Instinkthandlungen auf“ (ILLIES zitiert nach DREIDAX 1981 S. 45).

Nach DREIDAX (1981) erfüllen diese Instinkthandlungen auch oftmals ihren biologischen Zweck, da das Hässliche oft das Gefährliche in sich trägt. Zum Beispiel ist in Afrika die Angst vor bestimmten Insekten verbreitet, da sie Krankheiten übertragen (DREIDAX, 1981).

Die Ursache der Abneigung kann neben dem schon genannten Instinkt nach DREIDAX (1981) auch eine erworbene Verhaltensweise sein. Genau wie die nach Skinners Lernprinzipien endogen determinierten aversiven Reaktionen durch Lernen neuer Verhaltensweisen kompensiert werden können, können nach DREIDAX (1981) die erlernten Verhaltensweisen „verlernt“ werden. Auch SCHANZ (1972) ist der Meinung, dass Einstellungen zu Tieren durch neue Erfahrungen korrigiert werden können. SCHANZ (1972) hat bei einer Untersuchung herausgefunden, dass viele Kinder Tiere sympathisch finden, auf die das Lorenz'sche

Kindchenschema anwendbar ist. Doch hat der Großteil der Kinder ihre Einstellung zu den Tieren unabhängig von der endogenen Determination gemacht, das heißt, dass die gemochten Tiere nicht dem Kindchenschema entsprachen.

ZANNIER (1969) hat Schüler der ersten und zweiten Klasse über ihre Vorlieben und Abneigungen zu Tieren befragt, und dabei festgestellt, dass bei den beliebten Tieren hauptsächlich ästhetische Begriffe als Grund für die Zuneigung genannt wurden. Bei den unbeliebten Tieren wurden moralisch-ethische Begriffe genannt. Oft war der Grund für die Unbeliebtheit auch die Angst vor diesen Tieren.

Nach ETTL (1997) ist die Ursache für die Angst oft die geringe Größe der Tiere (z.B. Fliegen), die gleichzeitig kombiniert ist mit einer schnellen Fortbewegung, da dies assoziiert wird mit einer Unvorhersehbarkeit der Reaktion.

SCHANZ (1972) hat weiterhin die Objektbezogenheit von Abneigung und Vorliebe festgestellt. Nach ihm ist Abneigung und Vorliebe abhängig von der Gestalt und Eigenschaften wie Form, Farbe, Festigkeit, Oberflächenbeschaffenheit und Grad der Beweglichkeit.

PATERSON et al. (1989) stellten fest, dass unbeliebte Tiere wie die Schlange durch ihre glatte Oberfläche abstoßend wirken. Die unpopulären Tiere haben kaum menschliche Züge. Sie sind schleimig, haarig und schmutzig (PATERSON et al., 1989).

Die Körperoberfläche der beliebten Tiere besteht aus weichem, kuscheligem Fell. Beliebt sind Tiere, „die man streicheln kann, die dem Bedürfnis nach Hautkontakt und Zärtlichkeit entgegenkommen“ (GEBHARD, 1997).

Hinsichtlich der Größe bei der Beliebtheit und Unbeliebtheit der Tiere erkannte ZANNIER (1969), dass die meisten Kinder kleinere Tiere bevorzugten. Die geringe Größe wurde auch oft mit einem jungen Tier gleichgesetzt. Die Morphologie der Tiere entsprach dem Kindchenschema. Bei der Farbe wurde in seinen Untersuchungen weiß bevorzugt. ETTL (1997) dagegen ist der Meinung, dass eher größere Tiere bevorzugt werden, da sie dem Schutzbedürfnis der Kinder entsprechen.

2.1.4 Anthropomorphisierung von Tieren

Bei beliebten wie auch bei unbeliebten Tieren findet man das Phänomen der Anthropomorphisierung. Anthropomorphisierung bedeutet, dass Dingen und Tieren menschliche Inten

tionen Erlebnisqualitäten und Ausdrucks- und Verhaltensweisen zugeschrieben werden (SCHUSTER et al., 1977).

Der Animismus hingegen ist eine allgemeine Form der Verlebendigung oder Beseelung von Dingen, Pflanzen und Lebewesen, die wir aus der Kindheit als eine archaische Erlebnisweise kennen, in der wir die Erfahrung der eigenen Gefühlshaftigkeit auf andere Objekte projizieren (GEBHARD, 1997). Dies geschieht, wenn Kinder der unbelebten Natur wie Steinen oder dem Wasser Gefühle zusprechen. Sie tun dies bis zum Alter von ungefähr 11-12 Jahren. Ein Beispiel für den kindlichen Animismus ist, wenn ein Kind denkt, dass ein Tisch Schmerzen empfindet, wenn man ihn schlägt (PIAGET, 1978).

Anthropomorphisierungen findet man oft in der Mensch-Tier-Beziehung. Nach TUAN (1930) wurde die Anthropomorphisierung durch die Domestizierung gefördert. Die Anatomie der Heimtiere wurde durch gezielte Züchtung in Richtung Kindchenschema verändert. Diese wurden zunehmend kleiner als die Wildform und deren Gesichtsform wurde verkürzt. BERGLER (1989) weist in diesem Zusammenhang auf die Qualzuchten hin, die sich am Kindchenschema orientieren und dadurch Tiere hervorbringen, die eine Anatomie aufweisen, die zu Krankheiten führt.

Nach SERPELL (1995) werden nur die Tiere anthropomorphisiert, die keine ökonomische Bedeutung besitzen. Er hat im Vergleich von 43 Kulturen gezeigt, dass in Kulturen, wo Hunde eine große ökonomische Bedeutung besitzen, diese distanziert behandelt werden. Umgekehrt werden in anderen Kulturen, in denen Hunde nicht wirtschaftlich genutzt werden, diese liebevoller, emotionaler behandelt. So ist bekannt (TUAN, 1930), dass auf den Sandwich Inseln Hunde, die allgemein als Delikatesse gelten, oft nicht getötet werden, wenn sie an der Brust einer Frau aufgezogen wurden.

GEBHARD (1997) bemerkt, dass in unserer Kultur Tierbesitzer, wenn sich die Beziehung zu ihrem Tier vertieft, beginnen, es zu vermenschlichen. Laut KAEMPF-JANSEN (1986) ist bei Kindern diese Tendenz immer vorhanden. Das Kind ist noch nicht fähig, seine Wahrnehmung zu differenzieren. Beim Erwachsenen stellt die Anthropomorphisierung eine Wahrnehmungsmöglichkeit unter vielen dar (KAEMPF-JANSEN, 1986).

Nach GEBHARD (1997) wäre eine Mensch-Tier-Beziehung ohne anthropomorphe Projektion nicht denkbar. Kinder sprechen z.B. mit ihren Heimtieren oder feiern seinen Geburtstag. GEBHARD (2000) sieht Anthropomorphisierungen nicht notwendigerweise als das Ergebnis von mangelhaftem Wissen an, sondern betrachtet sie als Komplementation und symbolischen

Zugang zur Realität. BERGLER (1989) stellt in seiner Untersuchung über die Beziehung Kind-Hund fest, dass die Mehrzahl der Kinder den Hund mit dem Menschen gleichsetzt. So fühlen sie sich von ihm getröstet und verstanden. Dabei können unangemessene Vermenschlichungen entstehen, da Tiere ihr eigenes Verhaltensrepertoire besitzen, z.B. signalisiert der Hund durch das Heben der Pfote, dass er spielbereit ist, die Katze hingegen zeigt durch dieses Verhalten, dass sie angriffslustig ist (GEBHARD, 1997).

Daher ist nach BERGLER (1989) darauf zu achten, ob die Kinder, die in höherem Maße als Erwachsene zur Vermenschlichung tendieren, auch die „Tiersprache“ adäquat verstehen. Denn eine Beziehung zwischen Tier und Mensch ist nur möglich, wenn es zum Austausch von Informationen kommen kann. Dazu muss jeder der Partner die Sprache des anderen verstehen (BERGLER, 1989).

Ein weiterer interessanter Aspekt ist, welche Tiere vermenschlicht werden. Meistens bezieht sich nach SCHUSTER et al. (1977) die Vermenschlichung auf Tiere, die von den Kindern gemocht werden und die Merkmale des Kindchenschemas besitzen. Um dieses Muster der Anthropomorphisierung zu durchbrechen, schlägt KAEMPF-JANSEN (1986) für den Unterricht Tierthemen mit Tieren wie Wurm, Spinne, Käfer und Schlangen vor. Dies sind ihrer Meinung nach Tiere, die üblicherweise nicht vermenschlicht werden und die mit negativen Assoziationen besetzt sind. Diese Tiere sollen im Unterricht absichtlich vermenschlicht werden. Hiermit soll erreicht werden, dass diesen Tieren Zuneigung entgegengebracht wird und dass Vorurteile und die Abneigung gegen diese Tiere vermindert werden.

Nach BERGLER (1989) ist das Phänomen der Vermenschlichung wichtig, um eine emotionale Bindung zum Tier herzustellen. Er meint, dass es für uns Menschen einfacher ist, Analogien von unserem Verhalten und Aussehen auf das Tier zu übertragen als das Tier in seiner Eigenart zu verstehen. Oft kann das aber, wie oben schon erwähnt, schädliche Folgen für das Tier haben.

Aus diesem Grunde ist es wichtig, daß, Tierhalter Kenntnisse über ihre Tiere aufweisen, da Vermenschlichungen zu Verhaltensstörungen und Krankheiten der Tiere führen können (BERGLER, 1989).

2.1.5. Anthropomorphisierung in Texten

Schon in der Antike war eine vermenschlichte Darstellung von Tieren in Bild und Schrift üblich. In mittelalterlichen Fabeln erscheinen Tiere in anthropomorphisierender Weise, sie wer-

den dort als Spiegel und Allegorie menschlicher Tugenden und Laster aufgeführt, die nicht mit der Ethologie der Tiere übereinstimmen (WOLF, 1992).

In neuzeitlichen Büchern tauchen vermenschlichte Darstellungen von Tieren erstmals in den Bilderbüchern der 20er Jahre auf. Das bekannteste ist wohl „Die Häschenschule“ (1924). Vergleicht man diese Bilderbücher mit den heutigen Produktionen, so lässt sich eine zunehmende Verniedlichung ausmachen, die auch auf den starken Einfluss amerikanischer Muster zurückzuführen ist (KAEMPF-JANSEN, 1986).

KAEMPF-JANSEN (1986) bemerkt, dass die äußeren noch spitzeren Formen immer abgerundeter werden, die Extremitäten immer kürzer, so dass immer stärker das Kindchenschema hervorgerufen wird. Zugleich werden die Tiere mit menschlichen Eigenschaften wie Traurigkeit und Gutmütigkeit ausgestattet. Das erleichtert die Identifikation des Lesers mit den Tieren erheblich.

Der Gebrauch von Anthropomorphisierungen kann auch in Schulbüchern den Zugang und die Verständlichkeit von Texten erleichtern. SCHUSTER et al.(1977) verfassten in einer Untersuchung zwei Texte über Tiere. Der eine war anthropomorphisierend, der andere ohne Anthropomorphisierungen. Diese Texte wurden an Schülern getestet und es wurde festgestellt, dass die Anthropomorphisierung als eine positive Stimulanz für die Gedächtnisleistung der Schüler wirkt und auch dem Angstabbau dient.

Oft sind diese Texte mit persönlicher Ansprache verbunden, die ein weiteres Element für den Angstabbau bei Schülern darstellt. Durch Angstabbau können bessere Leistungen bei den Schülern erzielt werden.

Von Personen, die sich professionell mit Kindern beschäftigen, werden diese Texte „kindgemäßer“ (SCHUSTER et al.,1977) gehalten.

2.2. Kinder und Tiere

2.2.1. Kinder und ihre Heimtiere

Mit 6,4 Millionen Tieren ist die Katze das am häufigste gehaltene Heimtier in Deutschland. An zweiter Stelle steht der Hund (5,1 Millionen) gefolgt von Vögeln (5,0 Millionen), Nagern und Hasenartigen (4,5 Millionen) und Aquarien (3,2 Millionen), (VET IMPULSE, 2000).

HARTMANN et al. (1994) haben in einer vierten Schulklasse die Beziehung zwischen Kind und Heimtier mit besonderer Berücksichtigung der emotionalen und pflegerischen Aspekte

untersucht. Der Hund steht als Heimtier an der Spitze. Mädchen besitzen mehr Heimtiere als Jungen.

Nach BERGLER (1986) bevorzugen Jungen Hunde, Mädchen hingegen Katzen.

Die Wohngegend beeinflusst die Haustierhaltung. In ländlichen Gegenden werden größere Tiere gehalten, in der Stadt vermehrt Kleintiere (BERGLER, 1986).

Nach BERGLER (1994) wirkt sich Heimtierbesitz positiv auf die Entwicklung des Kindes aus. Es entwickelt eine bessere soziale Integrationsfähigkeit. Das Kind ist allgemein psychisch stabiler und ausgeglichener. Eigenschaften wie Verantwortungsbewusstsein und Zuverlässigkeit werden gefördert. Weiterhin fand er heraus, dass Nagerbesitzer ein höheres Verantwortungsgefühl entwickeln, wenn Kinder in der Familie die alleinige Verantwortung für diese Tiere übernehmen.

Bei den von ihm befragten Kindern gibt aber nur ein Viertel an, die Tiere zu pflegen, was daran liegt, dass die Heimtiere der ganzen Familie gehören. Laut BERGLER (1994) spielt die Beschäftigung mit dem Tier für die Kinder die Hauptrolle in ihrer Beziehung zum Tier. Die Mehrheit der Kinder gibt an, mit den Tieren täglich zu spielen und ein sehr vertrauensvolles Verhältnis zu ihrem Tier zu haben, sie teilen ihm Geheimnisse mit, reden mit ihm, wenn sie traurig sind. Beide Geschlechter unterscheiden sich in ihrem emotionalen Verhalten dahingehend, dass die Mädchen im allgemeinen emotionaler sind. Auch stellt BERGLER (1994) fest, dass die Mehrzahl der Kinder sich gerne mit ihrem Hund beschäftigt. Sie brauchen ihn als emotionalen Partner, da Hunde laut BERGLER (1994) keine Eigenschaften haben, die den Kindern bei den Erwachsenen negativ auffallen.

In dieser Studie von BERGLER (1994) werden auch Heimtierbesitzer und Nicht-Heimtierbesitzer in Bezug auf ihre Bewertung der Pflege und des Körperkontaktes mit dem Heimtier unterschieden. Für Heimtierbesitzer sind beide Interaktionen wichtiger als für Nicht-Heimtierbesitzer. In Bezug auf die Geschlechter unterscheiden sich die Kinder nicht bei der Pflege. Obwohl der Heimtierbesitz diese positiven Seiten hat, ist es in vielen Familien noch nicht üblich, Heimtiere zu halten, da die Eltern nicht dem Wunsch der Kinder entsprechen (BERGLER, 1994).

HARTMANN et al. (1994) stellten in ihren Untersuchungen fest, dass Kinder ohne Heimtier sich zu 82,0% ein Heimtier wünschen, ja sogar die Leute beneiden, die ein Heimtier besitzen. Der häufigste Grund, dass sie kein Heimtier halten, ist, dass es von den Eltern nicht erlaubt wird. Andere Gründe sind Platzmangel oder eine Allergie.

2.2.2. Effekte von Heimtieren auf Kinder

Ein Heimtier zu besitzen, ist heute für Kinder in der Stadt besonders wichtig. Oft sind beide Eltern berufstätig und können somit nicht mehr viel Zeit mit ihren Kindern verbringen (SERPELL, 1995). Geht damit eine emotionale Vernachlässigung einher, können seelische Schädigungen und Defizite im Gefühlsleben entstehen. Wie auch bei kinderlosen Paaren, Singles und Witwen ist die Bindung zu einem Heimtier bei Kindern sehr hoch (SERPELL, 1995).

Die Heimtiere ersetzen teilweise die Eltern oder Freunde, sind Spielgefährten und vermitteln Zärtlichkeit, Körperkontakt und Geselligkeit. Obwohl sie kein adäquater Ersatz sind, bieten sie viele Möglichkeiten zum Lernen und zur Erfahrung von Liebe und Zuneigung (BLUE, 1986). Sie sind auch Erziehungshilfe und Vermittler von Lernerfahrungen (BERGLER, 1994). Wenn ein Heimtier in der Familie gehalten wird, lernt ein Kind den Zyklus des Lebens kennen. Phasen im Leben des Tieres können Anlass sein, über Geburt, Wachstum, Krankheit und Tod zu sprechen, Themen, die uns näher zu unserer eigenen Natur bringen. Hat das Kind dies bei seinem Heimtier erlebt, ist es für das Kind auch leichter z.B. Krankheit beim Menschen zu verstehen (BERGLER, 1994; BLUE, 1986).

Nach BERGLER (1994) hat das Kind durch die Pflege und Versorgung eines Heimtieres eine sinnvolle Aufgabe, durch die es von passiven Aktivitäten wie dem Fernsehen abgehalten wird. Es muss regelmäßige Pflichten wie Fütterung, Säuberung und Beschäftigung einhalten, was durchaus als negativ empfunden werden kann, aber eine wichtige Erfahrung im Erlernen von Verantwortlichkeit ist.

Nach BERGLER (1994) trainieren Heimtiere auch gut die Beobachtungsgabe ihres Besitzers. Die Verhaltensbeobachtung kann geschult werden und später auf die nonverbale Kommunikation bei Erwachsenen übertragen werden.

Ausserdem stellte BERGLER (1994) fest, dass das Kind bei einem Heimtier die Rolle des Lehrers einnehmen kann, wodurch sein Selbstbewusstsein gestärkt wird. Ein Kind fühlt sich bestärkt, wenn es in der Lage ist, seinem Heimtier etwas beizubringen. Ein weiterer positiver Effekt auf das Gefühlsleben sei, dass das Kind sich freier und interessanter mit einem Tier fühle. Es gebe immer etwas zu erzählen, lustige wie traurige Geschichten.

Nach BERGLER (1994) dient das Heimtier dem Kind als Gesprächspartner, etwa wenn Krisen mit den Eltern anstehen. Kinder erzählen dem Heimtier häufig mehr als den Eltern, da sie nicht widersprechen, sondern zuhören, und das Erzählte vorbehaltlos akzeptieren. Allgemein

vereinigen sie nach BERGLER (1994) alle Eigenschaften, die Kinder bei den Erwachsenen vermissen: Sie sind zuverlässig, ehrlich, widersprechen nicht, haben keine schlechte Laune und sind immer für das Kind da.

Heimtiere könne man als die besseren Erwachsenen bezeichnen, an denen die Eltern sich ein Beispiel nehmen können (BERGLER, 1994). Verhaltensweisen, die mit dem Tier geübt werden, können in menschliche Bereiche übertragen werden. Was das Kind spielerisch mit dem Tier lernt, hat Wirkungen auf sein gesamtes Leben.

Nicht nur in Familien haben Heimtiere positive Effekte, sie werden auch therapeutisch eingesetzt, wie man es z.B. von Delphinen kennt, die erfolgreich bei autistischen Kindern eingesetzt werden. Gerade bei unkommunikativen, zurückgezogenen Patienten können Tiere helfen, offener zu werden (HINDLEY, 1985).

Heimtierbesitzer sind in ihrer emotionalen Entwicklung und in ihrer Lernfähigkeit anderen Kindern gegenüber bevorteilt. Leider ist es oft noch so, dass in den Haushalten mehr Heimtiere gehalten werden, in denen Eltern schon Heimtiere besaßen (BERGLER, 1994).

2.2.3. Tierquälerei

Nach TEUTSCH (1980) ist Tierquälerei eine Ausdrucksform von Aggressivität, die schon im Kindesalter auftreten kann. Zurückzuführen ist diese Art der Aggressivität nach ihm sicherlich auf weit verbreitete Entwicklungstendenzen bei Kindern. Sie durchläuft eine kritische Phase in der Vorpubertät, wenn die Bereitschaft zur aggressiven Infragestellung tradierter Ordnungen einsetzt. Geltungsstreben, Erwachsen- und doch Anders-sein-Wollen können nach ihm zu relativ harmlosen bis auch bösen Streichen, aber auch zu provozierenden Mut- und Kraftakten führen. Die damit einhergehende Emotionalität kann dann in ganz verschiedenen Richtungen verlaufen: von rührender Sensibilität bis hin zu brutaler Roheit. Die Bereitschaft, sich für gequälte Tiere leidenschaftlich und aggressiv einzusetzen, ist ebenso zu finden, wie umgekehrt die Quälerei von Tieren, deren Besitzer man ärgern oder für etwas „bestrafen“ will. Die präpubertäre Phase gilt nach TEUTSCH (1980) als Höhepunkt jugendlicher Tierquälerei.

Generell konnten OERTER et al. (1995) bei Jungen eine höhere Aggressivität als bei Mädchen feststellen. Nach OERTER et al. (1995) sind Mädchen sensibler als Jungen. Die Sensibilität nimmt von den neunjährigen bis zu den 15jährigen Kindern ab, und die Rationalität nimmt mit steigendem Alter einen höheren Stellenwert ein.

FOX (1985) geht bei Männern sogar von einem biologisch determiniertem Machtstreben im Gegensatz zu Frauen aus. Diese äußere sich in Grausamkeit gegenüber Tieren, da diese dem Menschen unterlegen sind. Demnach können aggressive Akte von Männern leichter ausgeführt werden.

Tierquälereien können im Extremfall sogar auf andere Bereiche wie Kindesmisshandlung im Erwachsenenalter umschlagen. Wie TEUTSCH (1980) berichtet, konnte man in zahllosen Fällen von Kindesmisshandlungen immer wieder feststellen, dass diese Täter echte Tierhasser waren.

Was aber sind die Gründe aggressiven Verhaltens gerade Tieren gegenüber?

TEUTSCH (1980) schreibt hierzu: „Umgang mit Tieren weckt im Kind nicht nur edle Antriebe, sondern auch dämonische Lust, seine Herrschaft über das wehrlose Tier zu erproben. Eben das Tier, das sich in arglosem Vertrauen dem Menschen anbietet, vermag schon im Kind das Gelüste wachzurufen, die herrscherliche Stellung des Menschen zu sadistischen Quälereien zu missbrauchen.“

Ein weiterer wesentlicher Grund für die Aggressivität gegenüber Tieren sind nach OERTER et al. (1995) Mangelerscheinungen in der Eltern-Kind-Beziehung. Weitere Ursachen können psychische Erkrankungen, Probleme mit Gleichaltrigen und in der Schule sein (OERTER et al. 1995). BLUE (1986) fordert, dass Tierquälereien auf ihre Ursachen hin erforscht werden müssen und auch deren Schwere beurteilt werden muss. So sei es nicht so schlimm, wenn einer Katze Kleider angezogen werden, besorgniserregend sei es aber, wenn sie angezündet wird (BLUE, 1986).

Um die Aggressionen gegenüber Tieren bei Kindern abzubauen, bedarf es nach BERGLER (1994) der Geduld, Kommunikation, Zuwendung, des Vertrauens, Ruhe, aber auch des Heranführens an bestimmte Verhaltensregeln und Ordnung.

Sowie das Tier nach BERGLER (1994) bei Aggression dem Kind als Zielobjekt dient, kann es aber gleichzeitig auch therapeutisch eingesetzt werden. Die Haltung und der Kontakt von Heimtieren erweisen sich als äußerst nützlich. BERGLER (1994) erwähnt eine von Pädagogen erstellte Heimtier-Reihenfolge, die wie folgt aussieht: Hunde (57%), Katzen (33%), Hamster, Meerschweinchen, Zwerghasen (37%), Vögel (12%), Zierfische (8%). Diese Heimtiere leisten in der genannten Reihenfolge einen Beitrag zur Entwicklung und Darstellung von Gefühlen, zur Stabilisierung von Stimmungsschwankungen, aber auch zur Bewältigung von Konflikten, kritischen Lebensereignissen, Einsamkeit und vor allem auch zum Abbau von Aggressionen.

Ausgehend von diesen Überlegungen erscheint es BERGLER (1994) wichtig, Kindern eine positive Einstellung Tieren gegenüber anzuerziehen, zu allererst im Umgang mit den eigenen Tieren, aber auch mit kleinen Tieren wie Insekten oder mit Tieren, die Aversionen hervorrufen, z.B. Schlangen. Oft seien nach ihm gerade diese Tiere ein willkommenes Objekt für Quälereien. BERGLER (1994) meint, dass sie aufgrund ihrer geringen Größe und dem Fehlen des Kindchenschemas als Opfer gewählt werden. Die Hemmschwelle, diese Tiere zu quälen, sei um einiges geringer als bei Säugetieren.

2.3. Der Einfluss von Tierdarstellungen in Medien auf Kinder

2.3.1. Fernsehen

Das Fernsehen stellt einen wichtigen Teil des täglichen Lebens der Kinder dar und übt einen großen Einfluss auf sie aus. Fernsehentzug wird in vielen Familien als Strafe eingesetzt. Oft verwenden Eltern Fernsehen als Ablenkung und Beschäftigung für die Kinder (WOLLER, 1974).

Bei vielen Kindern dient das Fernsehen dazu, Langeweile zu vertreiben. Es hat Unterhaltungsfunktion. Oft ist es auch Ersatz für Spiel und Abenteuer, die im realen Leben nicht erlebt werden. Weitere Funktionen liegen in der Beschreibung der Realität sowie in der Einführung in die gesellschaftlichen Normen, Strukturen und Rolleninhalte. Als Informationsträger und Meinungsbildner darf das Fernsehen daher nicht unterschätzt werden. Bei Kindern ist die Funktion der Kommunikation über das Fernsehen wichtig. Viele Sendungen werden von Kindern besprochen und sie könne sich ausgegrenzt fühlen, wenn sie die Sendungen nicht sehen. Durch das Fernsehen können Kinder Ereignisse, Personen und Objekte kennenlernen, die sie sonst in ihrer eingegengten Umgebung nicht kennenlernen würden (BERGLER, 1979).

Nach EWERT (1974) ist die Wirkung des Fernsehens auf Erlebens- und Verhaltensweisen von Kindern unbestritten, obwohl sie nur in indirekter Weise vermittelt werden. Fernsehen könne nur Wissen „über etwas“ vermitteln, aber keineswegs praktische Fähigkeiten, um in Situationen besser reagieren zu können. Verhaltensändernd wirken Fernsehsendungen in der Weise, dass Kinder sich mit Personen identifizieren und diese nachahmen (EWERT, 1974).

Durch dieses Beobachtungslernen können Kinder beispielweise ihre Angst vor Hunden verlieren (BRYAN et al., 1971). Gemessen an der Realität kann das Fernsehen jedoch immer nur ein Ersatz für eigene Erfahrung (LOREY, 1974) sein. Es wird keine erlebnishaft verankerte Kenntnis vermittelt (HAHN, 1989).

Trotzdem sollten die Erfahrungen mittels des Fernsehens in der Schule thematisiert werden (HAHN, 1989), da Kinder häufig Fernsehen sehen. Das sollten sich die Lehrer zunutze machen, indem sie interessante Sendungen aufgreifen.

FEIERABEND (1999) hat festgestellt, dass Kinder von drei bis 13 Jahren täglich durchschnittlich 99 Minuten vor dem Fernseher verbringen und je älter sie sind, desto länger sehen sie fern.

In seiner Untersuchung stellt FEIERABEND (1999) ausserdem bei den 10 bis 13jährigen eine stärkere Zuwendung der Jungen zum Fernsehen fest. Der wichtigste Fernsehtag ist der Samstag. Darauf folgt der Sonntag. Die Tageszeit, an der am meisten ferngesehen wird, ist die Zeit von 18.00 bis 21.00 Uhr.

Die bei den Kindern erfolgreichsten Sender waren 1. RTL, 2. Pro Sieben, 3. SAT 1.

Es wurden in der Studie von FEIERABEND (1999) noch einzelne Stunden auf Programmpräferenzen hin untersucht. Dafür wurden von ihr die Zeiträume von 7.00 bis 11.00 Uhr und von 17.00 bis 21.00 Uhr gewählt.

Eine Tiersendung, die hier (FEIERABEND, 1999) genannt wird, ist zwischen 8.00 und 9.00 Uhr „Cubites, der Wuschelhund“ auf Super RTL. Ansonsten bevorzugen die älteren Kinder eher Soap Operas in den Abendstunden. Der Lieblingsspielfilm, der 1998 gesehen wurde, ist ein „Schweinchen namens Babe“ (RTL).

FRANK (1974) sieht einen deutlichen Unterschied bei den 10 bis 13jährigen Jungen und Mädchen. Bei den Jungen dominiert die Unterhaltung mit Western, Abenteuer und Krimi, während bei den Mädchen Kinder- und Jugendsendungen sowie heitere Fernsehspiele und Familienserien vorne liegen.

2.3.2. Bücher

Obwohl Bücher im Vergleich zu anderen Medien einen immer geringeren Stellenwert bei den Kindern einnehmen, sind sie wichtige Übermittler von Wissen über Tiere, insbesondere als Medium in der Schule. Als Freizeitbeschäftigung nimmt das Lesen jedoch immer mehr ab (BAMBERGER; 1977; LEHMANN et al.; 1995).

LEHMANN et al. (1995) haben 1990/1991 eine Untersuchung zum Leseverständnis deutscher Schüler durchgeführt. Wichtig für den Lesehintergrund ist die zu Hause vorhandene Anzahl von Büchern wichtig. Ca. 2,5% der Kinder geben an, keine Bücher zu besitzen. Der Buchbe-

sitz korreliert mit der Schulform. Bei der höheren Schulform steigt auch der Buchbesitz. Geschlechtsspezifisch gesehen ist der Buchbesitz bei den Mädchen größer als bei den Jungen.

Insgesamt hat die Lesehäufigkeit gerade bei Büchern abgenommen. BAMBERGER (1977) sieht bei der Befragung nach Freizeitaktivitäten bei Zehnjährigen das Bücherlesen in einer Spitzenposition. Bei LEHMANN et al. (1995) nimmt das Lesen von Büchern bei den Drittklässlern den fünften Platz ein, sich mit Tieren beschäftigen den dritten Platz nach Sport treiben und Musik hören.

Bei den Fünftklässlern steht Lektüre an sechster Stelle nach der Beschäftigung mit Tieren.

Allgemein wird festgestellt, dass den Printmedien im Zeitbudget für mediale und kommunikative Tätigkeiten der geringste Anteil zukommt.

Jungen und Mädchen unterscheiden sich laut LEHMANN et al. (1995) in ihren Lieblingsbeschäftigungen. Mädchen erklären Bücherlesen, Musikhören und die Beschäftigung mit Tieren zu ihren liebsten Freizeitaktivitäten und die Jungen Sport, Fernsehen und Comiclesen.

Das Buchlesen hat bei den Schülern auch einen geringen Prestigewert. Sie unterhalten sich nicht sehr oft über die gelesenen Bücher. (LEHMANN et al., 1995)

Laut BAMBERGER (1977) haben Mädchen nicht nur mehr Bücher zu Hause, sondern entleihen auch mehr aus Bibliotheken und lesen in ihrer Freizeit häufiger als Jungen. Lesen ist eher eine weibliche als eine männliche Freizeitbeschäftigung. Es gibt eine Parallele zwischen Buchbesitz und Einstellung zum Buch. Ein großes Bücherangebot ist wichtig für die Kinder, um einen Anreiz zum Lesen zu schaffen (BAMBERGER, 1977).

BERTSCH-KAUFMANN (1997) fällt bei seiner Untersuchung der Lesepräferenzen auf, dass keine Buchgattung einen herausgehobenen Stellenwert hat. Aber es zeigt sich doch eine gewisse Bevorzugung von Unterhaltungsliteratur, zu der auch Tierbücher gezählt werden. Es wird hier aber auch festgestellt, dass sich Jungen mehr für Bücher mit Tieren interessieren als Mädchen. Mädchen bevorzugen eher Liebesgeschichten, Gedichte, moderne Literatur und Ähnliches. Sie wählen nicht immer sozial-emotionale Themen. Wichtiger ist ihnen vielmehr die Identifikation mit dem Protagonisten. Die Wiederholung eines erwarteten Erzählverlaufs trägt zur Beliebtheit bei (BERTSCH-KAUFMANN, 1997). Diese Faktoren sind bei den Abenteuer-tierbüchern eher gegeben als bei Sachbüchern über Tiere.

Kinder bevorzugen auch Bücher, deren Verfilmungen gerade im Fernsehen gezeigt werden (Lehmann et al., 1995).

Nach LEHMANN et al. (1995) hat auch die Schulbildung Einfluss auf die Art der Literatur, die gelesen wird. Je höher die Schulbildung, desto anspruchsvoller die Literatur.

2.3.3. Schulbuch

2.3.3.1. Funktion des Schulbuches

Im BROCKHAUS (1992) ist das Schulbuch definiert als: „Ein didaktisch und auf Schulart und Schuljahr oder –stufe, auch auf die unterschiedlichen Anforderungen von Leistungs-oder Grundkurs abgestimmtes Arbeitsbuch für den Unterricht an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen. (...)“

In Deutschland unterliegt das Schulbuch staatlicher Kontrolle und Zulassungsbedingungen. Es muss den Lehrstoff dem Lehrplan entsprechend darbieten (BAUER, 1995), wodurch es starken Reglementierungen unterworfen ist (BAUER, 1995; SEGERER, 1996). Dadurch weist es aber nach BAUER (1995) und SUSTECK (1996) eine hohe Verlässlichkeit und Stetigkeit auf und es erhält eine Kontrollfunktion für den Unterricht.

Für Lehrer und Schüler stellt das Schulbuch eine primäre Informationsquelle (VANECECK, 1995) dar. Oft wird es nach BAUER (1995) von den Lehrern als einziges Lehrmittel im Unterricht verwendet, so dass Texte, Inhalte und Informationsmaterialien ausschließlich dem Schulbuch entnommen werden.

Für die Schüler ist das Schulbuch die Grundlage für selbständiges Lernen zu Hause und für Wiederholungen, so dass sie unabhängig vom Unterricht Wissen erwerben können, was besonders für ängstliche Schüler wichtig ist (VANECECK, 1995; SUSTECK, 1996). Ein Vorteil des Schulbuches ist seine permanente Verfügbarkeit (VANECECK, 1995).

Das bedeutet, dass das Schulbuch der wichtigste Bezugspunkt für die Schüler außerhalb der Schule ist, um den in der Schule vermittelten Stoff zu wiederholen (BAMBERGER, 1977; BAUER, 1995), wobei sich die immer wiederkehrenden Verfahrensweisen günstig auf den Lernerfolg der Schüler niederschlagen (SEGERER, 1996).

2.3.3.2. Text- und Bildwirkung

CHOPPIN (1992) beschreibt die zunehmende Verwendung von Illustrationen in den Schulbüchern. Im 19. Jahrhundert war das Layout noch klassisch und streng und die Illustrationen beschränkten sich auf einige Zierbildchen. Durch den Fortschritt der Technik, unter anderem durch den Farbeinsatz, aber auch durch pädagogische Überlegungen sei es zu einer zahlreicheren Verbreitung von Illustrationen gekommen. Heute machen Abbildungen 50% des Inhaltes

aus, darunter zunehmend Fotos. Nach SCHNOTZ (1996) und CHOPPIN (1992) sind Fotos die realistischste Abbildung, wobei nach CHOPPIN (1992) Abbildungen alles umfassen, was nicht linguistisches Zeichen oder mathematisches Symbol ist.

Bilder haben eine Motivationsfunktion für die Schüler. Durch sie wird bei ihnen das Interesse für den Text geweckt (SCHNOTZ, 1996 ; WEIDENMANN, 1989). Der Lerngewinn durch die Bebilderung des Textes wird positiv gewertet. In der Illustrationsforschung gilt das Lernen mit Bildern als Vorteil, da sich mentale Modelle auf bildliche Vorstellungen stützen (MARTSCHINKE, 1996). Das Schulbuch gewinnt durch Illustrationen an Attraktivität für den Leser (WEIDENMANN, 1989; VANECECK, 1995; SCHNOTZ, 1996 ; CHOPPIN, 1992; SEGERER, 1996). Durch Kombination beider, Illustration und Text würde der Lernprozess erheblich erleichtert. Bilder sollten immer im Zusammenhang mit Text stehen, da es nicht planbar sei, was ein bestimmtes Bild in einem Schüler auslöst (VATER, 1989). Die Wirksamkeit eines Bildes ist am höchsten, wenn viele Verknüpfungen und Hilfen zur Organisation und Interpretation des dargestellten Wissens angeboten würden (VATER, 1989; MARTSCHINKE, 1996).

Ein Bild hat nach CHOPPIN (1992) eine höhere Bedeutungsvielfalt für den Leser als der Text. Der Text lasse Erläuterungen, Definitionen etc. zu, die die subjektive Rezeption weiter einschränke als ein Bild. Das Bild weise eine höhergradige Polysemie auf, die durch die Verankerung des Textes mit dem Bild verringert werden könne. Auch WEIDENMANN (1989) sieht die Bildwirkung als unvorhersehbar an, da sie nicht wie die Sprache Erklärungen, Definitionen erlaube. Daher plädiert auch er für eine sprachliche Erläuterung. So sieht auch VANECECK (1995) die Bilder als Erleichterung von kognitiven Verständnisprozessen. WEIDENMANN (1989) unterteilt die Funktionen von Bildern im Zusammenhang mit dem Text in:

1. Abbildfunktion: Visualisierung einer Textstelle
2. Organisationsfunktion: Zusammenfassung einer Textstelle
3. Interpretationsfunktion: Erklärung einer schwierigen Textstelle
4. Verwandlungsfunktion: Eselsbrücke für bestimmte Textaussagen

2.4. Behandlung von Tieren im Schulunterricht

2.4.1. Rahmenplan für Biologie

Im Rahmenplan wird für die einzelnen Unterrichtsfächer festgelegt, was im Unterricht behandelt werden soll. Ich beschränke mich bei der Ausführung auf das Fach Biologie, da für die anderen Fächer Tiere im Rahmenplan keine Rolle spielen.

Ein Rahmenplan für die Grundschule im Fach Biologie ist von der Berliner Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport herausgegeben worden. (SENATSVERWALTUNG FÜR SCHULE, BERUFSBILDUNG UND SPORT, 1989)

In diesem Rahmenplan wird gefordert, dass die örtlichen Gegebenheiten und aktuellen Anlässe der Ausgangspunkt für die Erkundung der Grundbedingungen sein sollen, unter denen sich eine ungestörte Fortpflanzung und Entwicklung der Lebewesen vollziehen kann.

Es wird als allgemeines Lernziel definiert, dass die Schüler Kenntnisse über wesentliche Erscheinungsformen des Lebendigen und über naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten erwerben sollen. Außerdem sollen die Kinder Fähigkeiten und Fertigkeiten lernen, um biologische Themen bearbeiten zu können. Sie sollen lernen, verantwortungsbewusst anderen Lebewesen gegenüber handeln zu können.

Was die Kinder lernen, soll Bezug haben zu außerschulischen Gegebenheiten, soll an ihre Vorerfahrungen anschließen.

Es sollen bestimmte Einstellungen der Schüler gefestigt werden. Sie sollen Verständnis für die Eigenart von Lebewesen aufbringen, Lebewesen in ihren Lebensräumen schützen, und die Beschäftigung mit Tieren als eine positive Freizeitbeschäftigung sehen.

Die Schüler sollen Kenntnisse über Lebewesen erwerben. Sie lernen, dass Lebewesen aus Zellen aufgebaut sind, sich ernähren, Stoffe umwandeln und wachsen, sich fortpflanzen, eine Entwicklung zeigen, in Wechselbeziehung zu ihrer Umwelt stehen, in Gestalt und Lebensweise an ihre Umwelt angepasst sind. Außerdem sollen die Schüler bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, wie Betrachten, Untersuchen, Experimentieren, Sammeln, Vergleichen, Ordnen, Verallgemeinern, und Erklären.

Das Lernziel in den Klassen fünf und sechs ist die Vermittlung des Wissens über die Fortpflanzung und Entwicklung sowohl bei Tieren als auch beim Menschen.

Das Unterrichtsziel ist die Entwicklung von Verhaltensweisen, die zum Schutze und der Art-erhaltung der heimischen Tierwelt beitragen.

Im Unterricht sollen Tiere gehalten werden, um sie unmittelbar beobachten zu können.

2.4.2. Religion und Tiere

Im Religionsunterricht kann den Kindern durch die Schöpfungsgeschichte das Verständnis für die Mitgeschöpflichkeit der Tiere verdeutlicht werden.

Das Alte Testament enthält viele Hinweise darauf, dass Tier und Mensch wesenhaft zusammengehören. Sie sind nach Gen. 2, 24-46 aus demselben Stoff geformt. Hierin sieht WILMS (1987) den ersten Beweis für ein naives Bewusstsein der Zusammengehörigkeit. In Mose 1, 18-20 wird gesagt, dass Gott die Tiere als Gefährten und Gehilfen des Menschen schuf. Er habe sie auch den Menschen zugeführt, damit sie die Tiere benennen. Dieser Akt der Benennung ist von zentraler Bedeutung, denn nach WILMS (1987) erfasst derjenige, der einen Namen gibt, das Wesen des Genannten und stellt eine Beziehung zwischen Benennendem und Benanntem her. Dieses Gefühl der Zusammengehörigkeit von Mensch und Tier ist ein wichtiger Punkt, den die Kinder verstehen müssen, da die Schöpfungsgeschichte oft falsch interpretiert wird. So wird in Gen. 1, 27-8 der Mensch als Herrscher über alles Lebende genannt (BAUMGARTNER, 1992). Doch nennt die Bibel den Menschen nicht nur als Herrschenden, sondern auch als Hirten, wodurch impliziert ist, dass er den Tieren verpflichtet ist. Der Mensch nimmt der Natur gegenüber eine Sonderstellung ein. Die Art und Weise, wie sie wahrgenommen wird, ist entscheidend (BARTH, 1992). In der theologisch formulierten Mensch-Tier-Beziehung geht es nicht um die Gleichstellung von Mensch und Tier, sondern um die rechte Zuordnung:

„Dann sprach Gott, der Herr: Es ist nicht gut, dass der Mensch allein bleibt. Ich will ihm eine Hilfe machen, die ihm entspricht“ (Gen 2, 18).

Nach GRÄßER (1990) sind Tiere nicht das Gegenbild, sondern Mitgeschöpfe, die wie der Mensch aus Ackerboden gebildet wurden. Im Paradies waren Mensch und Tier noch unmittelbar auf der Gefühls- und Bewusstseinssebene verbunden. Sie konnten sich nach ihm miteinander verständigen und auch verstehen. Erst durch die gemeinsame Vertreibung wurden sie unterschiedlich, bildeten aber trotzdem eine Lebensgemeinschaft, in der der Mensch „Hirte“ über die Tiere sein sollte (GRÄßER, 1990).

GRÄßER (1990) beschreibt weiter, dass wie der Mensch auch das Tier auf seine Befreiung wartet: „...die Wölfe bei den Lämmern wohnen.... und Löwen werden Stroh fressen wie die Rinder...und ein Säugling wird spielen am Loch der Otter“ (Jesaja 11, 6-8).

Im Mittelalter wurde im Gegensatz zum Alten Testament wieder die Herrschaft über die Tiere vorrangig. Thomas v. Aquin vertrat die Ansicht, dass der Mensch über den niederen Tieren, die keine Seele haben, steht. Auch die Philosophie Descartes` sah die Tiere als „seelenlose Reflexmaschinen“, denen jegliche Leidensfähigkeit abgesprochen wurde (BYWATER, 1957). Erst mit Albert Schweitzer wurde wieder eine Ethik der „Ehrfurcht vor dem Leben“ geschaffen.

Der Religionsunterricht unterliegt besonderen Bestimmungen. Er ist in den Berliner Schulen nicht durch Rahmenpläne geregelt. Er ist im BERLINER RECHT FÜR SCHULE UND LEHRER (1997) im Abschnitt 12a §23 und 24 geregelt und nur den allgemeinen Unterrichtsbestimmungen unterworfen. Der Religionsunterricht kann auch von Lehrern erteilt werden, ist aber eigentlich Sache der Kirchen, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften. Religionsunterricht erhalten die Schüler, deren Erziehungsberechtigte eine schriftliche Einverständniserklärung abgegeben haben. Bei religionsmündigen Schülern gilt die eigene Erklärung.

Den Religionsunterricht mit praktischen Übungen zum Thema „Mensch-Tier-Beziehung“ zu bereichern, ist sicherlich nicht einfach. HAUG-ZAPP (1997), die sich auf Kindergartenkinder bezieht, schlägt vor, die Tiere mit in das Tischgebet einzubeziehen. Außerdem sollten die unterschiedlichen Essgewohnheiten, die in unserer multikulturellen Gesellschaft auch in der Schule zutage treten, zum Thema erhoben werden, um über die verschiedenen Essgewohnheiten der Religionen zu sprechen.

2.4.3. Tierhaltung in der Schule

Nach GERN et al. (1998) ist Tierhaltung in der Schule ein wichtiger Aspekt, um die Beziehung zwischen Kindern und Tieren zu verbessern. Besonders in der Stadt, wo oft kein natürlicher Umgang mit dem Tier stattfinden könne, sei es unerlässlich, dass Kinder in der Schule lernten, wie Tiere gepflegt werden sollten und was bei der Haltung beachtet werden müsse. Das theoretische Wissen des Biologieunterrichts werde auf diese Weise durch praktische Übung vertieft. Im Klassenzimmer könnten zwar nicht die Erfahrungsmöglichkeiten geboten werden, die Kinder hätten, die mit Haustieren aufwüchsen. Doch könne im Klassenzimmer ein angeleiteter und reflektierter Umgang mit Tieren gelernt werden (GERN et al., 1998).

WASEM (1986) kritisiert, dass trotz der vielen Vorteile, die Kinder durch Tiere in der Schule erfahren, die Tierhaltung noch nicht oft praktiziert werde. Lieber statteten die Lehrer mit der Klasse dem Zoo einen Besuch ab, wo direkter Kontakt nur beschränkt möglich sei. Nach

WASEN (1986) kann der Zoo keine echte Begegnungsstätte mit Tieren sein, sondern habe eher Museumscharakter.

Laut MAU (1980) liegen der seltenen Tierhaltung Ausbildungsdefizite der Lehrer, didaktische Prioritätsprobleme, bürokratische und praktische Hemmnisse zugrunde.

Doch ist der Umgang mit Tieren (BELGARDT, 1984) für die Kinder sehr wichtig, da sie nur dadurch erfahren können, was es bedeutet, Verantwortung für ein Tier zu übernehmen.

Hierzu gibt es eine Episode aus dem englischsprachigen Raum. Ein Schüler wurde aus der Schule geworfen und sagte dazu: „Okay, suspend me from school, but let me go to biology, my chicken needs me“ (KRAUSE in Mac GIFFIN, 1980).

„Respect is not taught directly: it is learned by example and application.“ (MAYER in Mac GIFFIN, 1980). MAYER in Mac GIFFIN (1980) weist darauf hin, dass Achtung für das Tier nur auf direktem Weg, d.h. durch unmittelbare Konfrontation mit dem Tier erlernt werden kann. So habe ein lebender Aquariumfisch einen viel stärkeren Lerneffekt als rein theoretischer Unterricht.

Das Tierschutzgesetz setzt rechtliche Maßstäbe auch für die Tierhaltung in der Schule. Im zweiten Abschnitt in § 2 wird die Tierhaltung gesetzlich geregelt:

Wer ein Tier hält, betreut oder zu betreuen hat,

1. muss das Tier seiner Art und seinen Bedürfnissen entsprechend angemessen ernähren, pflegen und verhaltensgerecht unterbringen,
2. darf die Möglichkeit des Tieres zu artgemäßer Bewegung nicht so einschränken, dass ihm Schmerzen oder vermeidbare Leiden oder Schäden zugefügt werden,
3. muss über eine angemessene Ernährung, Pflege und verhaltensgerechte Unterbringung des Tieres die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen.

Aus dem Tierschutzgesetz kann kein generelles Verbot oder eine Einschränkung für die Tierhaltung in der Schule abgeleitet werden.

Das Bundesnaturschutzgesetz vom 12. März 1987, zuletzt geändert am 18. August 1997, regelt in allgemeiner Form den Schutz und die Pflege wildwachsender Pflanzen und wildlebender Tiere in Abschnitt 5 (MAU, 1980).

Kein Lehrer soll demnach z.B. Frosch- oder Krötenlaich in großer Menge aus der Natur entnehmen, um die Larven in der Schule aufzuziehen, da er damit naturschutzgesetzwidrig handelt.

Besser ist es, einen Schulteich zu besitzen, um dies in freier Natur beobachten zu können.

Nach MAU (1980) stellt die Tierhaltung in der Schule einen Sonderfall dar, da vormittags große Unruhe herrsche und nachmittags große Stille. Aber diese Probleme tauchen auch in Familien auf, in denen die Eltern arbeiten und die Kinder in die Schule gehen. Diese Gründe können nicht ausreichen, um die artgemäße Haltung anzuzweifeln (MAU, 1980). Doch kommt es auf die Tierart an, die in der Schule gehalten wird. So ist es nach MAU (1980) unmöglich, in der Schule einen Hund oder eine Katze zu halten, da die Abwesenheitszeiten der Kinder zu groß seien.

Wichtig sei, dass eine erwachsene Person in der Schule für die Tiere verantwortlich ist, während die Kinder Pflegearbeiten verrichten sollen, wodurch sie auch Verantwortung für die Tiere übernehmen.

Ein weiteres wichtiges Gesetz für die Tierhaltung in der Schule stellt das Bundesseuchengesetz dar, in dem die Verhütung übertragbarer Krankheiten geregelt wird. Als übertragbare Krankheiten werden definiert in § 1 „durch Krankheitserreger verursachte Krankheiten, die unmittelbar oder mittelbar auf den Menschen übertragen werden können.“

In § 10 wird festgelegt:

(1) Wenn Tatsachen festgestellt werden, die zum Auftreten einer übertragbaren Krankheit führen können, so hat die zuständige Behörde die notwendigen Maßnahmen zur Abwendung der dem Einzelnen oder der Allgemeinheit hierdurch drohenden Gefahren zu treffen.“

Der Amtstierarzt kann also die Haltung eines Tieres nur verbieten, wenn er nach Untersuchung des Tieres eine Zoonose festgestellt hat. Der Paragraph kann der Behörde die Rechtsgrundlage für eine Einschränkung in begründeten Einzelfällen liefern, man kann aber kein generelles Verbot für die Tierhaltung in der Schule ableiten (MAU, 1980).

Die Tierhaltung in der Schule ist in Berlin geregelt durch die „Richtlinien zur Sicherheit im naturwissenschaftlichen Unterricht“ im Schulrecht.

Grundlagen bilden die Verordnungen, beschlossen von der Kultusministerkonferenz. Die Tierhaltung in der Schule ist in Abschnitt 1.9. behandelt (KMK, 1994).

Laut Unfallkasse Berlin, die im Schulrecht als Verteiler der Richtlinien in Berlin genannt ist, gibt es keine weiteren rechtlichen Regelungen zur Tierhaltung.

Im Beschluss der KMK wurde festgelegt, wie Aquarien und Terrarien zu betreiben sind. So besteht eine Vorschrift zur Befestigung der Elektrik zur Verhinderung von Unfällen.

Des Weiteren ist der Umgang mit Stopfpräparaten geregelt. Tiere, die in die Schule mitgebracht werden, dürfen nicht giftig sein. Säugetiere dürfen nur aus behördlich kontrollierten Zuchten stammen.

Vögel dürfen nur gehalten werden, wenn amtstierärztlich nachgewiesen wurde, dass sie frei von Psittakose sind.

In der Literatur werden verschiedene Tiere für die Tierhaltung in der Schule vorgeschlagen.

ZANNIER (1969), eine Grundschullehrerin, hielt im 4. Schuljahr drei Meerschweinchen, fünf Goldhamster, zwei Schildkröten. Bei ihr traten keine Probleme mit der Haltung auf. Die Hamster übten auf die Kinder den größeren Reiz aus als die Meerschweinchen. Sie verlockten mehr zum Hinsehen und brachten in der Zeit Junge zur Welt, so dass die Kinder vertraut wurden mit der Fortpflanzung. Das verwundert, da ja die Goldhamster eigentlich nachtaktive Tiere sind.

Am unproblematischsten in der Haltung sind wohl die Fische, die weniger zugänglich sind, aber die Kinder zu mehr Objektivität in der Betrachtung zwingen. Zur Einrichtung eines Schulaquariums gibt VAU (1996) gute Ratschläge.

BELGARDT (1984) unterscheidet bei der Tierhaltung im Klassenzimmer Streicheltiere und Beobachtungstiere. Die Meerschweinchen erscheinen ihm sehr geeignet, aber bei den Grundschullehrern scheinen sie wegen der Kot- und Urinausscheidung nicht so beliebt zu sein. Als Alternative zu diesem Streicheltier schlägt er die Rennmaus vor, die weniger Urin und Kot ausscheidet. Als Beobachtungstier schlägt er die Grille vor.

Tierhaltung in der Schule vertieft das Wissen der Kinder, und das Wissen ist länger abrufbar. Nach MORRIS (1989) war das über die direkte Methode (mit lebenden Tieren) vermittelte Wissen bis zu 6 Monaten abrufbar und hatte mehr Erfolg als die indirekte Methode.

2.4.4. Tierschutzunterricht in der Schule

In Deutschland gibt es kein Unterrichtsfach an den Schulen, das sich explizit „Tierschutz“ nennt. Tierschutzthemen sind in den Unterricht eingebunden und im Rahmenplan verankert (s. Kapitel 2.4.1.). Die Kinder über den Tierschutz zu unterrichten, liegt also in der Hand der Lehrers und ist von deren Initiative abhängig. Sie können z.B. einen Tierschutzbeauftragten einladen, der Vorträge zu Tierschutzthemen hält. Oder sie besuchen die in einigen Städten

existierenden Zooschulen, die Projekte für Schulklassen anbieten. In Landau befindet sich die „Zooschule Landau“, die eng mit dem Institut für Grundschulpädagogik der Universität Landau zusammenarbeitet. Erstmals im Jahr 2001 wurde ein Projekt zur „Haltung und Pflege eines Tieres“ (Heimtierhaltung am Beispiel eines Kaninchens) durchgeführt (HOLLSTEIN, 2002). Dieses Projekt wurde von einer Tierärztin und von der Leiterin des Instituts für Grundschulpädagogik entwickelt. Die Unterrichtseinheiten, die dort angeboten werden, können von den Lehrern reserviert werden, doch ist es keine Pflicht seitens der Schulen, diese zu belegen (<http://www.uni-landau.de>).

In Berlin wurde in den Jahren 1996-1998 ein Projekt für eine Tierschutzlehrerin von der Erna-Graff-Stiftung durchgeführt. Bei diesem Projekt besuchte eine Tierärztin über 40 Schulen in Berlin, um Kindern Kenntnisse in der Heimtierhaltung zu vermitteln. Den Projektabschluss bildete ein Buch (SCHILLER et al., 2000), das für die Lehrer ein Leitfadensystem für den Tierschutzunterricht sein soll. Dieses Tierschutzbuch wurde an alle 40 Schulen kostenlos versandt.

Der in-script Verlag hat im Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten eine Unterrichtsmappe „Achtung vor dem Tier“ herausgegeben, die Grundlagen für den Tierschutzunterricht bereitstellt. Sie enthält Vorschläge zum Tierschutzunterricht und eine Videoliste zum Thema Tiere und Tierschutz. Es wird Wert auf „leicht zugängliche Informationsquellen“ (IN-SCRIPT, 2000) gelegt. So sind viele Internetadressen vorzufinden. In der Einleitung wird auf das verzerrte Bild von Tieren und dessen schädliche Auswirkung auf die Behandlung von Tieren hingewiesen. Dem Lehrer werden Vorschläge unterbreitet für einen Zoobesuch, beim Amtstierarzt, für den Besuch eines landwirtschaftlichen Betriebs und für den Besuch einer Tierarztpraxis.

Das Heft enthält weiterhin zwei Folien, in denen verschiedene Funktionen der Beziehung Mensch-Tier verdeutlicht werden sollen.

Als Anregung für ein Unterrichtsbeispiel „Heimtiere“ wird die nichtartgerechte Behandlung von Heimtieren dargestellt. Gleichzeitig werden Internetadressen genannt, die die artgerechte Haltung von Heimtieren zum Thema haben. Ein weiteres Thema der Mappe ist „Tiere in der Forschung“.

In den Anlagen sind die Folien, weiterhin drei Kopiervorlagen mit „Statistischen Hintergrundinformationen“, mit dem Thema „Ethik und Religion“ und mit Auszügen des „Tierschutzgesetzes“ enthalten. Ausserdem gibt es eine Videoliste, die Themen zu Nutztieren, zum Hund,

zu Berufen mit Tieren und zur Religion aufführt.

Das in Hessen herausgegebene Heft „Tierschutz“ (LANDESBEAUFTRAGTE FÜR TIERSCHUTZ IN HESSEN, 1996) zur Behandlung von Tierschutzthemen im Unterricht behandelt die Themen „Heimtiere“, „Landwirtschaftliche Nutztiere“, „Töten von Tieren“, „Versuchstiere“ und „Wildtiere in Zoo und Zirkus“. Die Themenbereiche beinhalten Unterrichtstipps für die Lehrer, Schüleraufgaben, Videotipps und Infomaterialien zu den jeweiligen Themen. In dem Anhang zum jeweiligen Themenbereich findet man weiterführende Literatur, Adressen und weitere Infomaterialien zu den Themen.

In dem Kapitel „Heimtiere“ wird die Heimtierhaltung allgemein, die Hundehaltung, Katzenhaltung, Aquaristik, Hunde- und Katzenzucht, Tierheime, Wildtiere als Heimtiere und der Heimtierkauf behandelt. Im Anhang werden für Zwergkaninchen, Meerschweinchen, Goldhamster, Wellensittich, Kanarienvogel, Chinchilla, Gerbil, Albinomaus, Farbmaus, Albinoratte und Farbrate die wesentlichen Punkte der Haltung aufgelistet. Das Kapitel ist gegliedert in: „Allgemeines, Anfälligkeit, Fütterung, Unverzichtbares, Lebenserwartung und Eignung für Kinder“. Der Anhang bietet eine Liste mit Abbildungen von Käfigen, die für eine Heimtierhaltung nicht geeignet sind. Weitere Abbildungen findet man für die Handhabung von Zwergkaninchen, Meerschweinchen, Goldhamster, Wüstenrennmäuse und Ratten.

Das Kapitel weist viele Vorschläge für Diskussionen über die Probleme der Heimtierhaltung auf. Im Anhang befindet sich ein Artikel (ISENBÜGEL, 1993), der den Tierfang, Probleme der Heimtierhaltung und Vorschläge zur Verbesserung aufzeigt.

Die anderen Kapitel dieses Lehrerhefts behandeln die Themen „Landwirtschaftliche Nutztiere“, „Töten von Tieren“, „Versuchstiere“, „Wildtiere in Zoo und Zirkus“, wobei jedes Kapitel Schüleraufgaben, Videotipps und einem umfangreichen Anhang enthält.

Im Jahr 1999 wurde anlässlich des Jahres des Heimtieres eine Pressemappe (BUNDESTIERÄRZTEKAMMER e.V., 1999) von der Bundestierärztekammer zum Thema „Heimtier“ herausgegeben, die Haltungsbedingungen und Pflege des Heimtieres für Laien beschreibt. Dabei ist die Mappe so aufgebaut, dass Kurzartikel über Nager und Hasenartige, Vögel und Fische vorhanden sind, die die Haltung kritisch betrachten. Im Anschluss werden Kurzinformationen über die Tiere gegeben. Als Nager und Hasenartige werden Kaninchen, Meerschweinchen, Chinchilla, Gerbil, Hamster, Ratte und Maus in einem sogenannten „Steckbrief“ beschrieben. Dieser Steckbrief beinhaltet die Punkte „Käfigmindestausstattung“, „Freilauf“, „Vergesellschaftung“, „Fütterung“, „spezielle Probleme“ und „besondere Hinweise“. Bei der Beschrei-

bung der Vögel wird die Haltung in einem Kurzartikeln beschrieben. Haltungsbedingte Erkrankungen und Verhaltensstörungen werden im Anhang separat behandelt. Die „Steckbriefe“ von Wellensittich, Nymphensittich und Kanarienvogel behandeln die Biologie der einzelnen Arten. Der Kurzartikel über Fische als Heimtiere behandelt nur allgemein das Thema der Haltung. Ein Gutachten zu den Mindestanforderungen an die Haltung von Zierfischen war zum Zeitpunkt der Veröffentlichung noch nicht erstellt. Weiterhin enthält die Presseinformation die Merkblätter „So erkennt man ein gutes Zoofachgeschäft“, „Tierschutzwidriges Zubehör in der Heimtierhaltung“, Adressen zum Bezug von Merkblättern zur Heimtierhaltung und „Rechtliche Grundlagen“ zur Heimtierhaltung.

Eine Seite der Presseinformation gibt allgemeine Tips an den zukünftigen Heimtierhalter. Dieser wird darauf hingewiesen, welche Anforderungen beim Kauf eines Tieres auf ihn zukommen.

Auch in der Schweiz wird ein Projekt erarbeitet, das Tiere und Tierschutz im Unterricht behandelt. Hierfür wird ein mobiler Tierschutzlehrer ausgebildet, der aber kein Tierarzt sein soll (SCHWEIZER TIERSCHUTZ; 2001). Das Projekt soll, falls die Finanzierung gewährleistet wird, im Jahr 2002 umgesetzt werden. Tierärzte seien nicht als Tierschutzlehrer geeignet, da ihnen die pädagogischen Fähigkeiten fehlten. Sie seien nur medizinisch ausgebildet. Wie in Deutschland gibt es auch in der Schweiz keine Tierschutzlehrer in Schulen.

In Österreich wird wie in Deutschland das Thema Tierschutz in den Regelunterricht eingebunden. Zusätzlich werden die Biologielehrer dort in einem zweitägigem Seminar im Bereich Tierschutz ausgebildet. Im Biologieunterricht stehen Tierärzte für Fragestunden und Spezialgebiete zur Verfügung und bieten halbtägige Exkursionen an. Den Lehrern steht ein speziell erarbeitetes Skriptum und Folien für den Tierschutzunterricht via Bildungsserver zur Verfügung (SCHMID; 2002). Auch Videos mit entsprechenden Arbeitsblättern stehen bereit.