

Kabel, Sascha

Kindorientierung als Bezugsnotwendigkeit der Grundschule. Empirische Erkundungen und Reflexionen am Beispiel des Einsatzes von Hunden in Grundschulen

Peschel, Markus [Hrsg.]; Kihm, Pascal [Hrsg.]; Platz, Melanie [Hrsg.]; Gebauer, Lea Marie [Hrsg.]: Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule. Pädagogik und Fachdidaktik in der Grundschulbildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 223-232. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 29)



Quellenangabe/ Reference:

Kabel, Sascha: Kindorientierung als Bezugsnotwendigkeit der Grundschule. Empirische Erkundungen und Reflexionen am Beispiel des Einsatzes von Hunden in Grundschulen - In: Peschel, Markus [Hrsg.]; Kihm, Pascal [Hrsg.]; Platz, Melanie [Hrsg.]; Gebauer, Lea Marie [Hrsg.]: Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule. Pädagogik und Fachdidaktik in der Grundschulbildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 223-232 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-349115 - DOI: 10.25656/01:34911; 10.35468/6213-17

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-349115>

<https://doi.org/10.25656/01:34911>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Kindorientierung als Bezugsnotwendigkeit der Grundschule. Empirische Erkundungen und Reflexionen am Beispiel des Einsatzes von Hunden in Grundschulen

Abstract

Im Beitrag wird das grundschulpädagogische Leitprinzip der Kindorientierung vor dem Hintergrund des Einsatzes von Hunden an Schulen reflektiert. In programmatischen Texten werden diese mehrfach als Mittler zwischen der Institution und der in diese zu integrierenden Heranwachsenden angeführt. Durch die Rekonstruktion von Unterrichtseinsätzen, medialen Beiträgen, Interviews und Berichten zum Hundeeinsatz an Grundschulen wird einerseits die pädagogische Bedeutung des Hundeeinsatzes, andererseits werden die impliziten Verständnisse von Kindern/Schüler*innen und Schule bestimmt. Kindorientierung wird so zum Fall gemacht und empirisch anhand eines aktuellen schulischen Phänomens auszuloten versucht. Die Analysen münden in den paradox klingenden Befund, dass es sich beim Einsatz von Hunden um ein kindgemäßes Phänomen handelt, wenn man der Kindorientierung eingeschriebene Tendenzen einer vermeintlichen Kindgemäßheit abblendet. Dagegen wird im Beitrag herausgearbeitet, dass sowohl Forderungen nach Kindorientierung als auch den beobachteten Hundeeinsätzen antischulische Affekte innewohnen, die sie als tragfähige pädagogische Konzepte disqualifizieren.

Schlüsselwörter: Schulhund, Kindorientierung, rekonstruktive Unterrichtsforschung

1 Kindorientierung als grundschulpädagogische Bezugsnotwendigkeit!?

Seit einigen Jahren findet tiergestützte Pädagogik auch in Schule und Unterricht statt; vor allem sog. Schulhunde halten mehr und mehr Einzug in schulische Praxis (Beetz 2019). Auch wenn es sich – anders als bei der Kompetenzorientierung sowie der Digitalisierung des Unterrichts – nicht um eine weitgehend bildungspolitisch verordnete, sondern um eine Transformation handelt, die aus Initiative von Praktiker*innen betrieben wird, vollzieht sie sich nicht punktuell, sondern in ganz Europa, ja international (ebd.). An Grundschulen ist das Phänomen noch deutlich verbreiteter als an Schulformen im Sekundarbereich.

Hinsichtlich der doppelten Verpflichtung der Grundschule, dem Kind und der Gesellschaft gegenüber (Götz 2011), wird Hunden in der Schule u.a. eine Art Verzahnungsfunktion zugeschrieben, wenn Effekte, wie eine „verbesserte Integration in den Klassenverband“, die „Reduktion von aggressivem Verhalten, v.a. bei Jungen“ und eine „Steigerung der Lernfreude“ und „weniger Schulunlust“ angegeben werden (Beetz 2019: 60f). Einen stärkeren Bezug zu schulischem Lernen und einer Spezifik der Grundschule weisen „Lesehunde“ und „Leselernhunde“ auf.

Das Phänomen scheint daher geeignet zu sein, um es vor dem Hintergrund des Leitprinzips der Kindorientierung zu reflektieren und den Einsatz von Hunden an Schulen auf seine Kindgemäßheit zu befragen. Dafür ist jedoch genauer zu bestimmen, wie dies erfolgen kann und soll. Unschwer zu erkennen ist, dass es sich bei der Frage nach der Kindgemäßheit nicht um einen deskriptiv-analytischen, sondern um einen normativen bzw. präskriptiven Begriff handelt (Heinzel 2021). Wenn im Beitrag die These verfochten wird, dass es sich beim Einsatz von Hunden an Grundschulen um eine *vermeintliche* Kindorientierung handelt, verweist dies, gleichsam als Pendant, auf die Annahme einer *echten* bzw. *guten* Kindorientierung. Damit ist also die Frage nach dem konkreten normativen Gehalt von Kindorientierung anhängig: Was erweist sich weshalb als *kindorientiert* oder *-gemäß*? Wie lässt sich bestimmen, ob etwas kindorientiert ist oder nicht? Naheliegend scheint die Sichtung einschlägiger Texte zum genannten Leitprinzip. Dass diese jedoch teilweise selbst Anlass für Reflexionen bieten als das Reflexionsanliegen zu unterstützen, sei im Folgenden knapp skizziert.

1.1 Bestimmungsprobleme bei der Problembestimmung

Der Klärungsversuch der aufgeworfenen Fragen zur Bestimmung des normativen Gehalts von Kindorientierung förderte wohl auch deshalb zusätzliche Schwierigkeiten zutage, da sich dabei die *eigene Brille* bemerkbar macht und

Irritationen hervorruft, die aus anderen Perspektiven vielleicht weniger scharf oder anders gelagert in Erscheinung treten. Es sei daher ausgewiesen, dass mein Forschungsansatz stark an die von Gruschka (2013) grundgelegte pädagogische Unterrichtsforschung angelehnt ist. Nach dieser wird Unterricht als Vermittlungsgeschehen verstanden, für das die Dimensionen Erziehung, Bildung und Didaktik konstitutiv sind. Didaktik und Erziehung stehen im Dienste der Bildung; die Beförderung von Bildungsprozessen auf Seite der Schüler*innen ist damit der pädagogische Kern unterrichtlicher Vermittlung. Die Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Gegenständen ist auf ein besseres Weltverstehen und damit auch auf eine Veränderung der Subjekte (als Telos) bezogen: Diese werden an und mit den Gegenständen mündig. Dieses Unterrichtsverständnis lässt sich wohl unschwer als am Verstehen orientiert, letztlich als Wissenschaftspropädeutik bestimmen und steht dadurch gerade in einer gegen die im Zuge der Strukturreform angestrebte Wissenschaftsorientierung der Grundschule argumentierenden Forderung nach Kindorientierung zur Kritik (Lichtenstein-Rother & Röbe 1982), ließe sich also selbst als vermeintliche Kindorientierung problematisieren. Während in der pädagogischen Unterrichtsforschung sensu Gruschka also sehr emphatisch Unterricht unter den Anspruch gestellt wird, Heranwachsende zu Schüler*innen zu machen, bzw. diesen im und durch Unterricht zu verhelfen, sich zu Schüler*innen zu machen, stünde nach Lichtenstein-Rother und Röbe (ebd.) eine solche Auffassung als verengtes Verständnis von Kindorientierung, und damit als nicht kindgemäß zur Kritik. Sie fordern nach der Darstellung von Positionen zur Weimarer Grundschule und an diese anschließend:

„Der Grundschüler soll auch in der Schule Kind sein dürfen; das Schülersein soll das Kindsein erweitern und bereichern, nicht aber verdrängen und einengen durch Überbeanspruchung, Überforderung und den Vorgriff auf Formen des Existenzkampfes der Erwachsenen.“ (Lichtenstein-Rother & Röbe 1982: 93).

Ohne die Forderung einer genauen Analyse zu unterziehen, ist doch auffällig, dass Schule zunächst als *kinderfeindlicher Ort* aufgerufen wird, sie ergibt jedenfalls nur Sinn, wenn Schule als Ort verstanden wird, in dem das Kindsein eigentlich untersagt ist (die Forderung, auch in der Bibliothek leise sein zu dürfen, ist unsinnig, weil dieses Verhalten dort ohnehin erwartet wird und folglich nicht eingefordert werden muss). Diese Spannung von Kind und Schule, als gleichsam unvereinbare Pole, reproduziert sich direkt im Fortgang, da „Schülersein“ in den Dienst des „Kindseins“ gestellt wird und dieses nicht „verdrängen“ oder „einengen“ darf – das Schüler*insein erscheint somit ebenso als eine Bedrohung für das Kind. Verstärkt wird dies noch durch die genannten Gefahren, sie unterstreichen, dass das Kind als etwas Natürliches erscheint, das vor Dingen zu bewahren und zu schützen ist, die diesen Zustand angreifen und das ist hier eben die Schule.

Exemplarisch macht die Auseinandersetzung mit der angeführten Forderung auf Bestimmungsprobleme bei der Problembestimmung aufmerksam. Würde man den hier nur angerissenen Beobachtungen systematisch folgen, würden vermutlich auch über den gezeigten Fall hinausgehend antischulische Affekte in der Programmatik der Kindorientierung aufscheinen. Anders als in bereits vorliegenden Arbeiten zum Wandel des Verständnisses von Kindorientierung in verschiedenen historischen Etappen (Götz 2011), wäre sich dabei analytisch den konkreten normativen Gehalten zu widmen. Genauer zu prüfen wäre folglich, inwiefern diese Negationen des Schulischen das Leitprinzip der Kindorientierung durchziehen. Sie wären jedenfalls nicht tragfähig als grundschulpädagogische Forderungen, da sie kein pädagogisches Angebot zur Vermittlung von Kind und Schule machen, sondern das Kind vor Schule zu bewahren versuchen. Unschwer zu erkennen sind Nähe zu romantisierenden Kindheitsbildern, die so wieder Gegenstand einer Kritik, eben als vermeintlich kindorientierte Forderungen, werden können (Deckert-Peaceman & Scholz 2017). Anstelle systematischer Überlegungen, was eine kindorientierte Schule aus pädagogischer Sicht sein könnte oder sollte, drückte sich in der angeführten Forderung eher das Leiden Erwachsener an Vergesellschaftung aus (Adorno 1997).

Für den vorliegenden Beitrag sollen die Hinweise auf innere Spannungen in der Kindorientierung als Leitprinzip der Grundschule zeigen, dass einschlägige Beiträge nicht ohne weiteres als Reflexionsangebot stark gemacht werden können. Mit der Bestimmung einer für Pädagogik nicht tragfähigen Negation von Schule und einem romantisierenden Kindheitsbild verbleibt die Kritik jedoch selbst im Negativen: Auch sie bestimmt nicht, was Kindorientierung sein sollte, sondern warum eine vorfindliche Fassung dem erhobenen Anspruch nicht gerecht wird. Das ist aber mehr als nichts und soll hier als Ansatz einer Selbstaufklärung von Pädagogik genutzt werden: Die Erforschung von Kindorientierung erfolgt so als dialektische Sozialforschung, wie sie in der kritischen Theorie ausgearbeitet und von Gruschka (2004) in einer *Negativen Pädagogik* für die Erziehungswissenschaft fruchtbar gemacht wurde. Der Objektiven Hermeneutik als methodisches und methodologisches Angebot für eine dialektische Sozialforschung folgend, scheint es jedenfalls aufschlussreich zu sein, Kindorientierung zum Fall zu machen. Rekonstruktiv ist so zu erschließen, welche Vorstellungen von Kindsein, Schüler*insein und Schule sich in ausgewählten Protokollen, im Folgenden am Beispiel des Hundeeinsatzes an Grundschulen, zeigen. Diesen wird sich über die Rekonstruktion der Bedeutung des Hundes genähert. Die Annahme ist also, dass über die Logik des Hundeeinsatzes zugleich etwas über das vorliegende Verständnis von Schüler*insein, Kindsein, Unterricht und Schule und deren Verhältnis zueinander bestimmbar wird. Mit Marion Pollmanns habe ich einige Fälle des Hundeeinsatzes an Schulen und

Deutungen von diesem aus schulpädagogischer Perspektive rekonstruiert (Pollmanns & Kabel 2023), zwei Fälle aus diesem Projektkontext, eine Szene aus dem Mathematikunterricht und ein Interview zu Lesernhunden, seien hier vorgestellt.

2 Mathe mit Hund

In einer jahrgangsgemischten Klasse (1. & 2. Klasse) bringt die Lehrperson regelmäßig ihren Hund mit. In einer Mathematikstunde bilden die Schüler*innen einen Kreis. Die Lehrperson hat einen großen Schaumstoffwürfel dabei, auf einem Monitor sieht man die Zahlen 1 bis 6 und dahinter verschiedene Rechenoperatoren, aber auch unspezifischere und nichtmathematische Elemente wie „Geheimschrift“ oder „freie Wahl“:

Tab. 1: Projektion auf einem Monitor (eigene Darstellung)

1	+ •	4	Geheimschrift
2	- :	5	Zahl
3	< >	6	freie Wahl

Dazu ein Auszug aus der Unterrichtsinteraktion:

Lp: >{den Würfel zweimal zwischen ihren Zeigefingern im Kreis drehend:} Wir würfeln heute mit [Hundenname].< Ich hab die Sachen an die Tafel geschrieben, das kennst du ja alles.
[...]

Lp: Amina, (na,) dass du dich mal meldest. Zuerst darf Amina.

Amina: Ähh {steht auf und geht zum Würfel}
{Lp setzt sich}

Amina: {tritt hinter den Würfel, sodass er zwischen ihr und dem Hund liegt; mit erhobenen Zeigefinger zum Hund:} Sitz! {kniet sich hin; nachdem der Hund „Sitz“ gemacht hat, nimmt sie den Würfel und legt ihn dem Hund hin; auf den Würfel zeigend:} [Hundenname], würfel!
(...) {Hund dreht Würfel mit Pfote; [...]}

Aus Platzgründen werden im Folgenden nur ausgewählte Aspekte aufgegriffen und teilweise mit weiteren beobachteten Fällen und Analysen programmatischer Texte angereichert.

2.1 Zum Hund als Aufgabenüberbringer

Das Unterrichtete, also die unterrichtete Sache, tritt sehr vermittelt (nicht didaktisch verstanden) an die Schüler*innen. Die zu lösende Aufgabe gelangt über mehrere Umwege an diese: Sie erteilen dem Hund den Auftrag zu würfeln, dadurch wird eine Kategorie bestimmt, aus der die Lehrperson dann eine konkrete Aufgabe stellt. Die zu bearbeitende Aufgabe wird so (zumindest teilweise) durch den Hund an die Schüler*innen gebracht.

Das Verteilen von Materialien und die Zuteilung von Aufgaben findet sich auch in der Konzeptliteratur zum Hundeeinsatz an Schulen (Beetz & Heyer 2020), auch das Würfeln wird hier als Möglichkeit ausgewiesen. Die Beobachtung zeigt, dass hier ein organisatorischer Akt sehr zeitintensiv und aufwendig gestaltet wird. Wird sonst ein Austeildienst erzieherisch in die Unterrichtsorganisation eingebunden, um Distributionsprozesse zu beschleunigen, wird so etwas Drittes in die Praxis implementiert, das den Prozess eher verkompliziert und zum Selbstzweck zu werden droht. So finden sich etwa auch Vorschläge fürs Apportieren, selbst wenn das zu Distribuierende sich nicht dafür eignet. Bei Arbeitsblättern soll der Hund etwa Kärtchen apportieren, die dann an einer Lerntheke gegen das entsprechende Unterrichtsmaterial eingetauscht werden können (ebd.: 94-110). Obschon der Hundeeinsatz dem Unterricht keinen Dienst erweist, finden sich solche Vorschläge in der Konzeptliteratur und sie werden, wie man sieht, auch in der Praxis umgesetzt. Sucht man alltagsweltlich nach ähnlichen (dysfunktionalen) Überbringungsaktivitäten, so kann man etwa auf das Hereintragen der Eheringe durch kleine Kinder an Hochzeiten denken: Auch hier wird der Überbringungsakt ausgekostet und bewusst inszeniert, die Praxis erhält einen Eventcharakter. Auch im gezeigten Fall wäre das Stellen einer Aufgabe viel schneller zu realisieren als der vorfindliche Prozess. Dass es in der Programmatik und der Praxis zu solchen Inszenierungen der Material- und Aufgabenüberbringung kommt, haben wir daher als *Eventisierung des Unterrichts* gedeutet. Kehrseitig bedeutet dies, dass *Unterricht als Zumutung* verstanden wird, die es durch Auflockerung erträglicher zu machen gilt.

2.2 Zur Diffusion von Zuständig- und Verantwortlichkeiten

Im gezeigten Fall überbringt der Hund nicht einfach eine Aufgabe, er betätigt einen Zufallsgenerator. Die Lehrperson gibt dadurch unterrichtliche Verantwortung doppelt ab, das Würfelergebnis liegt außerhalb ihrer Planbarkeit, der Hund als Würfler ebenfalls. Sie selbst erscheint dadurch als neutral: Die Lehrperson tritt also als Verantwortliche des Settings zurück. Schaut man sich das Video der Stunde an, treten die Schüler*innen vor den Hund wie vor ein Orakel. Freilich stellt dann doch die Lehrperson die Aufgabe und behält eine

Gestaltungsmacht, da sie entscheidet, ob sie 3+1 oder 157+8 als Aufgabe stellt, das Setting verunklart jedoch diese Verantwortlichkeit und Gestaltungsmacht der Lehrperson und entzieht sie so als potentielle Angriffsfläche (jedenfalls als für den Unterricht verantwortliches Gegenüber) für das Kind. Zugleich lässt sich die Relationierung auch in ihrem positiven Gehalt bestimmen: Würfelnd kann man sich dem Zufall bzw. Würfelglück überlassen; es wird unterstellt, dass die Schüler*innen diese spielerische Logik legitimer finden, als würde ihnen eine Aufgabe durch die Lehrperson gestellt.

2.3 Zur Belohnung fürs Rechnen

Nachdem die gestellte Aufgabe bearbeitet wurde, fragt die Lehrperson:

Lp: So, was möchtest du für einen Trick machen?

{Hund geht zurück und bleibt auf Abstand}

Amina: l-c-h mö-c-h-t-e di-e (.) Schnüffeldecke.

{Lp greift eine ca. 50x50 cm große Decke, die einen Flor aus ca. 10 cm langen Stoffstreifen hat, und gibt sie Amina}

Es wird nun nicht der Hund fürs Würfeln belohnt, sondern die Schülerin für die Bewältigung der Aufgabe (ob mit oder ohne Hilfe). Dadurch wird erneut ein Verständnis von Unterricht als Zumutung erkennbar: Es bedarf einer Entschädigung für das Geleistete, ähnlich wie nach einem Zahnarztbesuch. Dass diese Belohnungsepisode keine fachunterrichtliche Bedeutung hat, ist wohl offenkundig. Folglich wird die Schülerin nun gerade nicht als Schülerin adressiert und sie agiert auch nicht als solche, es findet kein unterrichtliches Vermittlungsgeschehen statt, sondern das Kind wird dafür entschädigt, dass es sich zuvor zur Schülerin gemacht hat.

Der gezeigte Hundeeinsatz lässt sich folglich als Integrationsbemühung der Kinder in schulischen Unterricht verstehen: Eventisierung und Belohnung sollen den Unterricht für sie als Schüler*innen attraktiver machen. Dadurch wird Unterricht jedoch als Zumutung verstanden, die man allenfalls erträglicher machen kann. Eine Idee davon, dass Unterricht zu Recht Anlass bietet, sich zum Schüler zu machen, findet sich also nicht. Die Integrationsbemühung durch den Hundeeinsatz steht dadurch nicht im Dienst einer pädagogischen Sinngebung schulischen Unterrichts, sondern steht dieser entgegen: Gerade weil dem Unterricht als Unterricht keine Integrationskraft zugestanden wird, müssen die Schüler*innen anderweitig für diesen motiviert und interessiert werden. Man wird so aber gerade nicht als Schüler*in adressiert bzw. zu dieser erzogen.

3 Leselernhund

Eher knapp sei noch ein weiterer Fall vorgestellt.¹ Es handelt sich um ein Interview aus einer Praxiszeitschrift aus dem Grundschulbereich mit einer Hundehalterin (Hückelheim 2019), die mit einem Leselernhund in Schulen geht und dort mit je einem Kind ca. 20 Minuten liest. Das Kind, die Hundehalterin und der Hund gehen in einen Raum, wo das Kind dem Hund ein kurzes Buch laut vorliest. Auf die Frage, warum sich Hunde besonders gut zur Leseförderung eignen, antwortet die Interviewte:

K.A.G.: „[...] Ich glaube jedes Tier eignet sich zur Leseförderung. Das ist das Schöne. Die Hauptsache ist, dass sich das Kind auf das Tier fokussiert anstatt auf seine Leseprobleme – das ist der Zauber dahinter. [...]“ (ebd.: 26)

Der Befragten zufolge geht es eigentlich nicht um ein Zutun oder eine Eigenschaft des Hundes, aktiv ist primär das Kind. Es fokussiert sich auf das Tier und vergisst dabei seine Leseprobleme. Der Hundeeinsatz ist also ein Ablenkungsmanöver. Dadurch wird auch klar, dass die Leseprobleme eigentlich nicht existieren: Nicht das Lesen als Kompetenz wird bearbeitet, sondern die Performanz. Angenommen wird also, dass die Kinder lesen können, sich aber nicht trauen. Bearbeitet wird also kein didaktisches Problem, sondern eine psychische Blockade. Dass die Ablenkung nicht dem Kind gegenüber ausgesprochen wird, deutet auf eine Art Placeboeffekt: Das Kind darf nicht wissen, dass der Hund eigentlich nur der Ablenkung dient. Kinder werden folglich als in dieser Hinsicht manipulierbar verstanden. Die Aussage der Interviewten schließt mit einer direkten Kontrastierung von Tieren und Menschen:

K.A.G.: „[...] Im Gegensatz zu Mitschülern oder Eltern zeigt ein Tier keine Ungeduld, wenn ein Kind beim Vorlesen Schwierigkeiten hat.“ (ebd.)

Tiere eignen sich aus Sicht der Interviewten als die besseren Zuhörer*innen lesender Kinder, weil sie keine Ungeduld zeigen. Dadurch wird die Kontrastgruppe, Eltern und Mitschüler*innen, als Problem markiert: Es sind die Mitschüler*innen und Eltern, deren Anwesenheit Kinder beim Lesen blockiert, weil sie ungeduldig sind. Damit die Genannten als Gegenbild zu jedem Tier gelten können, generalisiert die Interviewte hier stark: Allen Mitschüler*innen und Eltern wird von ihr zugeschrieben, sich Kindern gegenüber, die das Lesen offenbar erst noch erlernen, ohne Nachsicht und überfordernd zu verhalten. Statt im Unterricht das Problem erzieherisch zu bearbeiten, die Mitschüler*innen also zu geduligen Zuhörer*innen zu erziehen, wird die Flucht aus dem Unterricht gewählt. Das neue und bessere Gegenüber ist nun der

1 Eine ausführliche Rekonstruktion des Falls findet sich in Pollmanns und Kabel (2023).

Hund, dem vorgelesen wird, der aber eigentlich nur eine Ablenkungsfunktion hat, damit das Kind seine Angst vergisst. Als Bezugspunkt dient daher keine positive Utopie, keine alternative Mensch-Tier-Beziehung, sondern die Abstoßung von etwas zu Vermeidendem: Die bedrohliche Klassensituation muss aufgelöst werden. Das lesende Kind soll der menschlichen Sozialität entkommen, die letztlich eine unbarmherzige ist. Ausgewählten Kindern wird so eine Auszeit gegönnt, die stark an Idealbilder familialer (Vorlese-)Kontexte erinnert. Auch mit der familiären Rahmung wird dem institutionellen Charakter von Unterricht und Schule entgegengearbeitet: Er stellt eine Einladung dar, sich in Schule so zu verhalten, als sei man zu Hause (Fölling-Albers 2000). Dazu passt das Objekt, das man streicheln kann.

4 Fazit: Hunde in der Schule als (vermeintliche) Kindorientierung

Kontrastiv zum *Mathematikunterricht* (Fall 1), in dem der Hundeeinsatz im Dienst des Unterrichts manifest der Integration der Schüler*innen in diesen dienen soll, latent aber gerade einer Logik folgt, die die Einnahme der Schülerrolle erschwert, wird beim *Leselernhund* (Fall 2) einzelnen Kindern eine temporäre Flucht aus dem Unterricht ermöglicht und durch Ablenkung die Leseangst abgeblendet.

Schaut man also auf die Vorstellungen von Kindsein, Schüler*insein und Schule, scheint im ersten Fall das Bild des für die Teilnahme am Unterricht zu entschädigenden Kindes auf, im zweiten Fall das des u.a. durch Unterricht angstgestörten Kindes, dem Auszeiten von der unbarmherzigen menschlichen Sozialität zu gewähren sind. Beide Fälle des Hundeeinsatzes lassen sich schwer als emphatische grundschulpädagogische Bemühungen um Kindorientierung verstehen – ähnlich wie in der Rekonstruktion der Forderung nach Kindorientierung von Lichtenstein-Rother & Röbe, zeigen sich antischulische Affekte in den rekonstruierten Logiken des Hundeeinsatzes: Schule wird als abzumildernde oder gar temporär auszuhebelnde Zumutung verstanden. Auch hier kann es demnach die kindgemäße Schule nicht geben, Kind und Schule erscheinen als unvermittelbare Gegensätze. Die analysierten Hundeeinsätze erweisen sich so folglich nur dann als kindorientiert, wenn man Kindorientierung als Vermeidung des Schulischen versteht. Wenn man, wie hier angenommen, erwartet, dass der Kindorientierung als Leitprinzip der Grundschule eine Idee der Vermittlung und Vermittelbarkeit von Kind und Schule innewohnen muss, lassen sich die untersuchten Forderungen und Fälle hingegen als vermeintliche Kindorientierung fassen. Es lohnt daher die genauere Prüfung, ob und wenn ja, inwiefern die Grundschule unter dem Deckmantel der Kindorientierung gegen sich selbst als Schule opponiert.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1997): Tabus über dem Lehrberuf. In: Tiedemann, R. (Hrsg.) (1997): Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften. Bd. 10.2: Kulturkritik und Gesellschaft II: Eingriffe, Stichworte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 656-673.
- Beetz, Andrea. (2019): Hunde im Schulalltag. Grundlagen und Praxis. München: Ernst Reinhardt.
- Beetz, Andrea & Heyer, Meike (2020). Leseförderung mit Hund. Grundlagen und Praxis. München: Ernst Reinhardt.
- Deckert-Peaceman, Heike & Scholz, Gerold (2017): Individualisierung: Begriff, Metapher oder nur ein Wort? Implikationen für die Grundschulforschung. In: Heinzel, F. & Koch, K. (Hrsg.) (2017): Individualisierung im Grundschulunterricht: Anspruch, Realisierung und Risiken. Wiesbaden: Springer VS, 41-49.
- Fölling-Albers, Maria (2000): Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Heft 2, 118-131.
- Hückelheim, Anna (2019): Flauschige Zuhörer. Grundschule, 51. Jg., Heft 1, 26.
- Götz, Margarete (2011): Kindorientierung – ein gesellschaftsabstinenter Anspruch der Grundschule? In: Heinzel, F. (Hrsg.) (2011): Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 26–39.
- Gruschka, Andreas (2013): Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Op-laden/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Gruschka, Andreas (2004): Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Heinzel, Friederike (2021): Kindheit und Grundschule. In: Krüger, H.-H. & Grunert, C. (Hrsg.) (2021): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: Springer VS, 595-618.
- Lichtenstein-Rother, Ilse & Röbe, Edeltraud (2005): Grundschule. Der pädagogische Raum für die Grundlegung der Bildung. Neubearbeitung von Edeltraud Röbe. Weinheim: Beltz.
- Pollmanns, Marion & Kabel, Sascha (2023): Hunde in der Schule. Fallstudien zur Entpädagogisierung von Schule und Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.

Autor

Kabel, Sascha, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter
an der Europa-Universität Flensburg,
ORCID: 0009-0000-0724-548X