

Alanus Hochschule Studienzentrum Mannheim
Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität
Am Exerzierplatz 21
D-68167 Mannheim

Masterarbeit:

Ein heilpädagogisches Projekt mit einer Förderschulklasse mit dem Förderschwerpunkt ESENT auf einer Jugendfarm

begleitet durch eine Feldforschung zur
sensorischen Integration



Name: Carla Tischer
Adresse: Südendstr. 4, 70565 Stuttgart
E-Mail: carla.tischer@student-alanus.edu
Matrikelnr.: 0004628
Studiengang: MA Beratung und Leitung im inklusiven Feld
Laufendes Semester: Herbstsemester 2025/2026
Modulzuordnung: MA-BL-MA
Erstgutachter: Jan Deschepper
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Christiane Drechsler
Eingereicht am: 30.1.2026

Abgabe: (Eingangsstempel des Prüfungsamtes)

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beschreibt den Prozess der Planung, Durchführung und Reflexion eines heilpädagogischen Projektes mit einer Förderklasse mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (ESENT) auf der Basis von Naturerfahrungen, welches von einer Feldforschung über die sensorische Integration begleitet wurde. Das pädagogische Projekt findet auf einer Jugendfarm in Stuttgart statt, ein Ort in der Natur. Das Konzept des Projektes stützt sich auf die Waldorfpädagogik, die Farmpädagogik der Jugendfarm im Elsental und auf ein Modell zur Naturbegegnung auf vier Ebenen von Michael Kaffl. Diese drei pädagogischen Ausrichtungen ermöglichen ein Angebot, welches die Kinder ihrem Entwicklungsstand entsprechend in ihrer sozialen, intellektuellen und motorischen Entwicklung, sowie im Aufbau einer Beziehung zur Natur unterstützt.

Anhand einer Feldforschung wird die Bedeutung der Theorie von Dr. Jean A. Ayres zur Sensorischen Integration in Bezug auf die Naturerfahrungen der Kinder auf der Jugendfarm im Elsental nachgewiesen. Die beiden Fragestellungen dieser Forschungsarbeit lauten: Wie zeigt sich die sensorische Integration bei Kindern während ihrer Naturerfahrungen? Inwiefern kann die sensorische Integration bei Kindern in der Natur gefördert werden? Die sensorische Integration ist eine Funktion des Gehirns, welche verschiedene Sinneswahrnehmungen miteinander verknüpft und die es dem Kind dadurch ermöglicht, sinnvolles Handeln zu produzieren. Das Verhalten, insbesondere die Motorik der Kinder wird anhand von Beobachtungsprotokollen dokumentiert. Im Anschluss wird das Datenmaterial anhand der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring untersucht. Durch die Inhaltsanalyse können die Naturerfahrungen in Bezug auf die sensorische Integration gedeutet werden. Es wird erkennbar, dass sich die sensorische Integration in Form von Spaß an bestimmten Tätigkeiten, in Form von motorischer Geschicklichkeit und spontaner Beruhigung zeigt. Die Förderung findet während anpassenden Reaktionen bei Tätigkeiten zur Versorgung der Tiere, bei Tierkontakten und in Form von vielseitigen, basalen Sinneserfahrungen, zum Beispiel beim Reiten, statt. Es wird ebenso deutlich, dass ein Gruppenangebot auf der Jugendfarm unter Umständen nicht ausreicht, um ein Kind mit einer SI-Störung angemessen zu fördern. Dann kann eine ergotherapeutische (Einzel-) Therapie notwendig sein.

Vorwort

Die Jugendfarm - mit ihren Tieren, Gebäuden und Pflanzen- ist für mich mittlerweile ein wichtiger Lebensraum geworden, den ich tief in mein Herz geschlossen habe. Umso mehr freut es mich, dass ich das Projekt meiner Masterarbeit an diesem Ort durchführen konnte. Ich stehe vollkommen hinter der dort gelebten, naturverbundenen Pädagogik und freue mich, wenn ich mit dieser Arbeit beitragen kann, den Wert der Einrichtung und der dort verfolgten pädagogischen Ziele zu verdeutlichen.

An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei allen bedanken, die mich bei der Umsetzung dieses Projektes und bei der Erstellung dieser Masterarbeit unterstützt haben. Mein besonderer Dank gilt zunächst Nina Henco, die mir nicht nur bei der Planung, Durchführung und Ausarbeitung des Projektes zur Seite stand; sondern durch deren wertschätzende Haltung ich mich ermutigt gefühlt habe, das Projekt in die Hand zu nehmen, und an deren langjähriger Erfahrung als Betreuerin auf der Jugendfarm ich mich orientieren durfte. Des Weiteren danke ich Yvonne Dorsch, die mich ebenso mit ihrer interessierten, aufbauenden Haltung bestärkt und bereichert hat. Auch bei dem Erstgutachter Jan Deschepper und der Zweitgutachterin Prof. Dr. Christiane Drechsler möchte ich mich für die Begleitung und Unterstützung, sowohl des praktischen als auch des wissenschaftlichen Teils des Projektes, bedanken. Außerdem möchte ich mich bei Dr. Gisela Erdin bedanken, die mir ebenso bei Fragen zu wissenschaftlichen Texten zur Seite stand und mich ermutigt hat, die Masterarbeit trotz mancher Zweifel zu schreiben.

Nicht zuletzt möchte ich mich beim Leitungsgremium der Jugendfarm im Elsental bedanken, welches es mir ermöglicht hat, dieses Projekt auf der Jugendfarm durchzuführen.

Mein Dank gilt auch meinen Mitbewohner*innen, die mich in den letzten Monaten durch diese intensive Schreibzeit begleitet haben. Besonders danke ich auch Dagmar Isermann und Anke Witzel, die mich emotional immer wieder aufgebaut haben. Ebenso danke ich Elena Poltera, Fiona Friedrich, Falk Fröhlich und Anke Witzel für ihre Anregungen bei der Überarbeitung dieses Textes.

Inhalt

Glossar	1
1. Einleitung.....	3
2. Projektbeschreibung und Vorgehen.....	4
3. Heilpädagogischer Teil.....	6
3.1 Einordnung des Entwicklungsstandes der Zielgruppe.....	6
3.1.1 Allgemeine Beschreibung der Zielgruppe	7
3.1.2 Anthroposophische Entwicklungstheorie (insbesondere 1./ 2. Lebensjahrsiebt)	7
3.1.3 Konzept über die intellektuelle Entwicklung von Piaget.....	11
3.2 Konzept und Umsetzung des Projektes in der Natur	14
3.2.1 Waldorfpädagogik	15
3.2.2 Jugendfarmpädagogik	17
3.2.3 Die vier Ebenen der Naturbegegnung	19
3.2.4 Tagesablauf und erweitertes Angebot	23
4. Forschungsmethode und Theorie zur sensorischen Integration.....	24
4.1 Forschungsfragen	24
4.2 Theorie zur Sensorischen Integration	24
4.3 Forschungskontext	30
4.4 Relevanz	33
4.5 Beschreibung des Forschungsverfahrens.....	34
4.5.1 Teilnehmende Beobachtung	35
4.5.2 Qualitative Inhaltsanalyse	37
5. Auswertung der Forschung	40
5.1 Regeln für die induktive Kategorienbildung.....	40
5.2 Kategorien	41
5.3 Reflektion der Stellung der Forscherin.....	45
5.4 Interpretation der Forschungsergebnisse	46
5.4.1 Interpretation in Bezug auf die erste Forschungsfrage.....	46
5.4.2 Interpretation in Bezug auf die zweite Forschungsfrage	50
6. Reflektion des Projektes.....	56
7. Persönliche Reflektion.....	59
8. Fazit	62
Literatur.....	64
Abbildungsverzeichnis.....	66
Eidesstattliche Erklärung	67
Anhang	69

Glossar

Im folgenden Verzeichnis werden Begriffe definiert, die in der Arbeit häufig vorkommen. Das Glossar soll dem Leser das Verständnis der Arbeit erleichtern.

Sensorische Integration (SI)	„Die Verarbeitung von Sinnesinformationen, damit wir sie nutzen können. „Nutzen“ kann sich beziehen auf die Wahrnehmung des Körpers oder der Welt, eine anpassende Reaktion, einen Lernprozess oder die Entwicklung einer neuronalen Funktion. Durch sensorische Integration arbeiten die vielen Anteile des Nervensystems zusammen, so dass wir uns effektiv und zufriedenstellend mit der Umwelt auseinandersetzen können“ (Ayres, 2013, S. 296).
Sensorische Integrationsstörung	„Eine Unregelmäßigkeit oder Störung der Hirnfunktion, die es schwierig macht, Sinnesinformationen zu integrieren. Sensorische Integrationsstörungen sind die Grundlage vieler - aber nicht aller - Lernstörungen“ (Ayres, 2013, S. 297).
Anpassende Reaktion	„Eine Aktion, mit der wir angemessen und erfolgreich auf eine Anforderung der Umwelt reagieren. Anpassende Reaktionen erfordern eine gute Verarbeitung von Sinnesinformationen und fördern die sensorisch-integrative Entwicklung“ (Ayres, 2013, S. 288).
Basale Sinneserfahrung	Die drei basalen Bereiche der Wahrnehmung sind der somatische Bereich (den Körper betreffend bzw. den Tastsinn betreffend), der vestibuläre Bereich (den Gleichgewichtssinn betreffend) und der vibratorische Bereich (die Wahrnehmung von Schwingungen betreffend) (Bürk, 2014, S. 17). Basale Sinneserfahrungen macht das Kind demzufolge in diesen drei Bereichen.

Vestibuläres System	„Gleichgewichtssystem. Das Sinnessystem, das Veränderungen der Kopfposition in Bezug zur Schwerkraft und beschleunigter Bewegung wahrnimmt“ (Ayres, 2013, S. 299).
Taktils System	„[Das] taktile System ist das größte Sinnessystem des Menschen“ (Ayres, 2013, S. 53). Verschiedene Rezeptoren in der Haut sprechen auf Berührung, Druck, Temperatur, Beschaffenheit Schmerz und Bewegung von den Haaren auf der Haut an (Ayres, 2013, S. 52).
Zentralnervensystem (ZNS)	Rückenmark und Gehirn (Ayres, 2013, S. 300)

1. Einleitung

Am Stadtrand von Stuttgart liegt, versteckt in einem kleinen Tal, die Jugendfarm im Elsental. Die Einrichtung bietet nachmittags offene Kinder- und Jugendarbeit an; vormittags werden Kinder aus Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren empfangen, um die Tiere und das Gelände der Jugendfarm zu pflegen und zu erleben. Viele Kinder aus den Förderklassen haben Berührungängste mit der Natur, wenn sie die ersten Male auf die Farm kommen. Die Kinder empfinden Ekel, die Erde zu berühren. Manche Kinder sind zunächst unsicher im Umgang mit den Tieren. Das ist zunächst nicht verwunderlich. Wenn die Kinder in der Stadt aufwachsen und keinen Naturkindergarten besucht haben, sind sie den Kontakt mit Dreck und Matsch nicht gewöhnt. Der Kontakt zu Tieren ist in unserer modernen Lebenswelt ebenfalls nicht normal. Die Tiere sind den Kindern also erstmal fremd, und ihr Verhalten erscheint unberechenbar. Das Leben der Kinder findet meistens hauptsächlich in geschlossenen Räumen statt. Das ist unter anderem eine der Wirkungen der Digitalisierung. „Mussten Kinder früher raus, um sich zu treffen und ihr eigenes Ding zu drehen, so haben sie heute eher drinnen sturmfeie Bude. [...] Treffen können sich Kinder auf Facebook. Und jeder Bildschirm, der da rumsteht, bietet Einlass in eine Welt voller Spiele, voller Geschichten, voller Abenteuer“ (Renz-Polster et al., 2013, S. 113). Es ist für Kinder also viel interessanter, ihre Freizeit zuhause zu verbringen, als draußen im Wald, auf der Straße oder im Park.

Grundlegend für die Idee meiner Masterarbeit ist meine Ehrfurcht vor der Natur mit ihren Rhythmen, ihrer Schönheit und ihrer Weisheit. Natürliche Räume, wie der Wald, sind für mich ein willkommener Rückzugsort und eine Heimat. Ich denke, es ist schade, die Natur aus der eigenen Lebenswelt auszuklammern. Ich wollte gerne mit der Überzeugung, dass die Kinder aus einer Verbindung mit der Natur Kraft schöpfen können, meine Ehrfurcht und Beziehung zur Natur an die Kinder weitergeben. Mit diesem Gedanken bin ich zur Leitung der Jugendfarm gegangen und habe ihr meine Idee mitgeteilt. Zunächst war unklar, in welchem Rahmen ich mein Projekt verwirklichen kann. Die Leitung schlug vor, ein zusätzliches Nachmittagsangebot zum regulären Farmbetrieb anzubieten. Letztendlich kam ich auf die Idee, dass der Mittwochvormittag mit der Förderklasse der ideale Spielraum für mein Projekt ist. Ich hatte bereits eine Beziehung zu den Kindern aufgebaut, weil ich im Winter, aufgrund der Abwesenheit meiner Kollegin, die Gestaltung des Vormittags für die Klasse übernommen hatte. Außerdem waren die Kinder von allem begeistert gewesen, was ich angeboten hatte. Und so war ich guter Dinge,

mit meinem neuen Projekt auf motivierte und mir vertrauende Kinder zu treffen. Meine Kollegin, die zuständig ist für die Mittwochvormittage, hat meinen Vorschlag als Bereicherung willkommen geheißen. So reichte ich einen Projektplan beim Leitungskreis der Farm ein, er mir die Zusage für die Durchführung gab. Im folgenden Kapitel werde ich mein Projekt vorstellen.

2. Projektbeschreibung und Vorgehen

Das Projekt setzt sich aus einem theoretischen und einem praktischen Teil zusammen. Der erste Teil umfasst die Planung und Umsetzung eines heilpädagogischen Angebots für Kinder, die auf eine Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (ESENT) gehen. Der zweite Teil des Projekts ist eine Feldforschung zur sensorischen Integration (SI) von Kindern während ihrer Naturerfahrungen. In dieser Arbeit habe ich die beiden Pfeiler des Projekts unterteilt in den sogenannten heilpädagogischen Teil und den Forschungsteil. Mein Hauptanliegen ist den Kindern zu ermöglichen, eine Beziehung mit der Natur aufzubauen. Die Jugendfarm im Elsental, die Tiere und der umliegende Wald, die Wiesen und ein kleiner Tümpel sind ein reichhaltiger Schatz, der dazu einlädt, Begegnungen mit der Natur zu erleben. Mit dem Projekt möchte ich die Kinder unterstützen, die Natur um sie herum differenzierter wahrzunehmen. Ich möchte ihnen ermöglichen, Vertrauen in die Tiere und die zunächst ungewohnte, natürliche Umgebung zu entwickeln. Wünschenswert wäre, dass sie die Natur im Anschluss als wertvoll und schützenswert erachten und Fürsorge für die Tiere und Pflanzen empfinden. Ein weiteres Ziel ist es, die Kinder ihrem Entwicklungsstand entsprechend anzusprechen, ihre Bedürfnisse kennenzulernen und diese im Rahmen der Möglichkeiten zu erfüllen. Dadurch, dass das Angebot auf einer Jugendfarm stattfindet und kein Zwang besteht, Ziele aus dem Lehrplan zu erfüllen, steht der heilpädagogische Auftrag im Ermessen der Pädagog*innen. Meine Kolleg*innen und ich haben dadurch die Freiheit uns zu fragen und daran zu orientieren, was diese spezielle Gruppe von fünf Kindern braucht, damit es ihnen gut geht.

Im Folgenden werde ich die Phasen des Projektes darstellen und deren Inhalt erläutern.

1. Umsetzung des pädagogischen Angebots und der Feldforschung

Das Projekt fand auf der Jugendfarm im Elsental zwischen dem 30.4.2025 und dem 23.7.2025 statt. Die Gruppe von fünf Kindern kam in dieser Zeit jeden Mittwochvormittag (mit Ausnahme der Pfingstferien) auf die Jugendfarm. Die Klasse wurde begleitet von der Klassenlehrerin und

der Schulbegleitung eines der Kinder. Das Team der Farm setzte sich aus meistens drei bis vier Betreuer*innen zusammen, bestehend aus mir (in der Funktion als Bundesfreiwillige), einer Fachkraft, und wechselweise einem Auszubildenden, eine Auszubildenden, Praktikant*innen und einer Ehrenamtlichen. An zwei Terminen kamen noch eine Klasse einer anderen Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache und an einem Tag die Klassenkamerad*innen der fünf Kinder (mit Förderschwerpunkt ESENT) dazu. Im Anschluss an jedes Treffen wurde ein Beobachtungsprotokoll für die Feldforschung angefertigt.

Das Projekt wurde in den vorgegebenen Rahmen des Farmbetriebes integriert. Den üblichen Ablauf eines Vormittags mit der Förderklasse habe ich durch weitere Angebote ergänzt. Was genau ich hinzugefügt habe, werde ich im Kapitel 3.2.4 'Tagessablauf und erweitertes Angebot' vorstellen. Wir haben uns meistens auf dem Jugendfarmgelände aufgehalten. Zwei Mal waren wir auf einer Weide (ca. 800m von der Farm entfernt), einmal an einem Tümpel (ca. 1km von der Farm entfernt) und weitere Male Reiten. Auf der Farm gibt es zwölf Pferde, vor allem Isländer, einen Esel, vier Schafe, zwei Ziegen, Hühner und zwei Hasen. Das Farmgelände besteht aus zwei größeren Hauptgebäuden, mehreren kleineren Gebäuden und umliegenden Wohnhäusern, Tierställen und einem großen Garten. Aufgrund der Tallage sind die Wege auf der Farm teilweise stark abschüssig bzw. steil. Die Bauweise ist an das Gelände angepasst, so dass die Gebäude sich organisch in die Landschaft einfügen. Da wir die ganze Zeit draußen verbringen, spielt auch das Wetter eine große Rolle. Während des Projektes war es fast immer trocken, nur einmal regnete es. Einmal war es extrem heiß (35°C).

2. Auswertung der Forschung

Nachdem das Projekt im August abgeschlossen wurde, konnte das Material gesichtet und ausgewertet werden. Der Vorgang der induktiven Inhaltsanalyse der Beobachtungsprotokolle nach Mayring wird im Kapitel 4. 'Forschung - Methode und Theorie zur Sensorischen Integration' erklärt. Ab Kapitel 5. 'Auswertung der Forschung' werden die Kategorien für die Auswertung dargestellt und definiert.

3. Interpretation der Ergebnisse

Im Anschluss an die Auswertung der Forschung konnten die Ergebnisse eingeordnet und in Bezug auf die Forschungsfragen interpretiert werden. Die Interpretation der Ergebnisse der

Forschung werden ab dem Kapitel 5.4 'Interpretation der Forschungsergebnisse' und bis zum Kapitel 8. 'Fazit' dargestellt.

Nachdem das Vorgehen beschrieben wurde, soll im nächsten Kapitel das Konzept und die Umsetzung des heilpädagogischen Teils des Projektes erläutert werden.

3. Heilpädagogischer Teil

Zunächst soll der Entwicklungsstand der Zielgruppe anhand zweier Theorien, des Menschenbildes von Rudolf Steiner und des Entwicklungsmodells zur Intelligenz von Piaget, differenziert betrachtet werden. Anschließend wird die Umsetzung Projektes geschildert und spezifisch darauf eingegangen, was ich zu dem „normalen“ Tagesablauf auf der Farm hinzugefügt habe.

3.1 Einordnung des Entwicklungsstandes der Zielgruppe

Bevor ein pädagogisches Konzept entwickelt werden kann, ist es essentiell, den Entwicklungsstand der fünf Kinder zu ermitteln. Dafür habe ich mich im Vorfeld mit der Klassenlehrerin (Sonderpädagogin) ausgetauscht. Wir haben unsere Wahrnehmungen in Bezug auf die Kinder verglichen, und sie konnte mir Informationen zu den Biographien der Kinder geben. Im Laufe des Projektes habe ich die Kinder noch besser kennen gelernt, deswegen habe ich das Konzept bzw. meine pädagogischen Angebote mit der Zeit besser an die Kinder anpassen können. Von einer individuellen Beschreibung der Kinder wird abgesehen, damit die persönlichen Daten der Kinder diskret behandelt werden.¹ Außerdem handelt es sich um ein Gruppenangebot, bei welchem das einzelne Kind weniger im Vordergrund steht als bei einer individuellen Förderung. Es soll zudem angestrebt werden, dass das pädagogische Angebot, sowie die Ergebnisse der Forschung auch auf andere, ähnliche Gruppen übertragbar sind.

Im Folgenden wird die Zielgruppe näher beschrieben. Anhand konkreter Beispiele wird gedeutet, welcher Entwicklungsphase die Kinder sowohl nach dem anthroposophischen Menschenbild als auch nach Piagets Theorie der intellektuellen Entwicklung zuzuordnen sind. Das anthroposophische Menschenbild und Piagets Konzept zur intellektuellen Entwicklung werden einbezogen, da sie eine ganzheitliche Sichtweise auf die Entwicklung der Kinder ermöglichen.

¹ Eigentlich würde dies auch gegen die Nutzung von Fotos sprechen. Auf diese habe ich allerdings der Anschaulichkeit halber nicht verzichtet. Die Einwilligung der Eltern habe ich selbstverständlich zur Nutzung der Fotos eingeholt. Zudem habe ich alle Namen der Beteiligten anonymisiert.

Durch die Einordnung soll insbesondere ermittelt werden, in welcher Form die Kinder intellektuell oder im Erleben angesprochen werden sollen.

3.1.1 Allgemeine Beschreibung der Zielgruppe

Die Kinder befinden sich im Alter von sieben bis neun Jahren. Sie besuchen die gleiche Schule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Die Kinder stammen alle aus unsicheren, familiären Verhältnissen und leben zum Teil nicht bei ihren Eltern. Keines der Kinder spricht Deutsch als Muttersprache. Allerdings sprechen alle Kinder deutsch, zum Teil fließend und zum Teil so, dass wir uns auf geringem Abstraktionsniveau, z.B. wenn es um die Umsetzung einer konkreten Tätigkeit ging, sehr gut verständigen konnten. Vier Kinder besuchen die Farm schon seit ein bis zwei Jahren; ein Kind erst für ein halbes Jahr. Selbst die Kinder, die schon seit mehreren Jahren auf die Farm kommen, hatten zu Beginn des Projektes Hemmungen, Erde mit den Händen zu berühren. Kleinere Tiere, wie Spinnen und Tausendfüßler, waren den Kindern nicht geheuer. Die Zurückhaltung, den größeren Tieren zu begegnen, war geringer, aber auch hier gab es natürlich Tiere, die den Kindern lieber waren. Die flauschigen Hasen wurden viel lieber besucht, die Ziegen mit den Hörnern hingegen wurden eher abgelehnt. Anhand einer Situation wurde mir besonders klar, dass die Kinder bis dahin wenig Kontakt mit der Natur hatten. Ein eindrückliches Beispiel war die Reaktion eines Kindes, als es von einer Brennnessel gestochen wurde. Er war völlig außer sich und hat geschrien vor Schmerzen. Ich habe ihm erklärt, dass er an die Brennnessel gekommen ist und dass daher das Brennen auf der Haut kommt. Erst nach dieser Erklärung konnte der Junge sich beruhigen. Davor konnte er sein Gefühl nicht einordnen.

3.1.2 Anthroposophische Entwicklungstheorie (insbesondere 1./ 2. Lebensjahrsiebt)

Im Folgenden wird die anthroposophische Entwicklungstheorie vorgestellt und der Entwicklungsstand der Zielgruppe wird diesbezüglich gedeutet. Steiner betont, dass seine Pädagogik auf einem bestimmten Menschenbild fußt, und vergleicht die Erziehung mit der Bedienung einer Maschine (Steiner, 2003, S. 28). Er hält es für unnütz schöne Forderungen aufzustellen oder der Maschine gar gut zuzureden. „Nur wer nicht mit allgemeinen Redensarten, sondern mit wirklicher Kenntnis der Maschine im einzelnen an sie herantritt, kann sie handhaben. So handelt es sich auch für die Erziehungskunst um eine Kenntnis der Glieder der menschlichen Natur und deren Entwicklung im einzelnen“ (Steiner, 2003, S. 28f.). Je nachdem, wie weit sich

die Wesensglieder eines Kindes bereits entwickelt haben, ergeben sich laut Steiner andere Voraussetzungen für die Pädagogik. Steiner vertritt zudem eine Erziehung in Freiheit und spricht sich dagegen aus, den Willen des Kindes zu überformen (Steiner, 2003, S. 56). Er hat also den Anspruch an die Pädagogik, dass sie dem Entwicklungsstand des Kindes entspricht und es erzieht, und gleichzeitig soll das Kind als eigenständige Persönlichkeit mit Bedürfnissen und Gefühlen ernst genommen werden.

Laut Steiners Theorie treten Kinder ab dem neunten Lebensjahr in einen Entwicklungsabschnitt ein, den er den Rubikon der kindlichen Entwicklung nennt (Steiner, 1945/1977, S. 124). Der Name stellt eine Parallele zu dem Überschreiten des Flusses Rubikon durch Julius Caesar her. Das Überschreiten des Flusses war eine unwiderrufliche Entscheidung mit großer Bedeutung. Ebenso ist der Rubikon der kindlichen Entwicklung das Abschied nehmen von einem kindlichen Bewusstsein und das Hinzugewinnen einer erwachseneren Art zu empfinden und zu denken. In Steiners Worten:

Im 9. Jahre erlebt das Kind wirklich eine völlige Umgestaltung seines Wesens, die hinweist auf eine bedeutsame Umgestaltung seines Seelenlebens, eine bedeutsame Umgestaltung seines leiblich-physischen Erlebens. Der Mensch beginnt von da ab sich abgesondert zu fühlen von seiner Umgebung. Er lernt unterscheiden Welt und Ich. (Steiner, 1945/1977, S. 124)

Das Kind gewinnt also ein völlig neues Verhältnis zur Welt. Die Welt, die zuvor als sicher und behütet empfunden wurde, wird nun als unfair und komplex wahrgenommen (David, o.D.). Nach David kann das Aufwachen zu einer neuen Perspektive auf die Welt für das Kind eine schmerzhaft Erfahrung sein. Denn das Kind hinterfragt plötzlich Dinge, die es vorher als völlig selbstverständlich hingenommen hat. Es beginnt sich selbst, wie von außen zu beobachten und denkt über das eigene Handeln nach. Nicht selten fangen Kinder also damit an, die Meinung der Eltern zu hinterfragen und zu erkennen, dass die Eltern nicht allwissend sind.

Ich kam zu dem Entschluss, dass die Kinder diesen Entwicklungsschritt noch nicht gemacht haben, also noch nicht zu einer neuen Perspektive auf die Welt aufgewacht sind. Vor dem Rubikon der kindlichen Entwicklung erleben sich die Kinder als Eins mit der Welt (Steiner, 1945/1977, S. 125). Beispielsweise habe ich einem Jungen die Aufgabe gegeben, den Futtertrog aus dem Gehege eines Pferdes zu holen. Nachdem ich etwas anderes erledigt hatte, schaute ich, ob es dem Jungen gelungen ist. Der Junge stand vor dem Gehege des Tieres und meinte, dass das Pferd ihm den Futtertrog nicht heraus reiche. Mir wurde klar, dass er davon ausging, das Pferd würde seine Arbeitsanweisung verstehen und ihm den Trog reichen.

Auch hinsichtlich der Entwicklung ihrer Wesensglieder kann der Entwicklungsstand der Zielgruppe eingeordnet werden. Im Folgenden sollen Steiners Beschreibungen zu der Entwicklung des Kindes im ersten und zweiten Lebensjahrsiebt mit meinen Erfahrungen mit der Zielgruppe abgeglichen werden. Dabei berufe ich mich auf seinen Aufsatz „Die Erziehung des Kindes“. Steiner teilt die Entwicklungsschritte des Menschen in Jahrsiebt ein (Steiner, 2003, S. 15ff.). Die Wesensglieder des Menschen sind zu Beginn nur in der Anlage vorhanden und reifen im Laufe des Lebens in den Lebensjahrsiebten heran. Dabei entwickelt der Mensch das Denken, Fühlen und Wollen. Er hat einen physischen Leib, einen Ätherleib, einen Astralleib und einen „Ich-Leib“. Wenn das Kind den Körper der Mutter verlässt, wird zunächst der physische Leib des Kindes geboren. Mit sieben Jahren bildet sich der Ätherleib heraus. Mit vierzehn Jahren wird der Astralleib geboren und mit einundzwanzig Jahren wird der „Ich-Leib“ geboren.

Das erste Lebensjahrsiebt

Im ersten Lebensjahrsiebt wird vor allem der physische Leib gebildet (Steiner, 2003, S. 29ff.). Nach Steiner formen die Organe sich und bilden dabei eine wichtige Grundlage für die gesamte Entwicklung. Die Kinder ahmen alles nach, was sie in ihrer unmittelbaren physischen Umgebung wahrnehmen können. Sie nehmen aber nicht nur die Äußerlichkeit einer Handlung, sondern auch die Intention bei der Handlung wahr und imitierten beides. Wenn z.B. jemand den Boden fegt, wird einerseits der Handlungsablauf, andererseits aber auch die Art, wie jemand fegt (z.B. achtsam oder weniger sorgsam), wahrgenommen. Die Umwelt, die das Kind umgibt und die Nachahmung dessen, beeinflussen die Ausformung der Organe. Die Vorstellungen, Gewohnheiten, und das Gedächtnis entwickeln sich nicht durch Belehrungen, sondern alleine durch die Nachahmung.

Auffällig war, dass die Kinder den Ablauf auf der Jugendfarm nie in Frage gestellt haben. Sie sind auf die Farm gekommen und haben mit Selbstverständlichkeit bei dem mitgemacht, was wir getan haben. Das Bedürfnis nach der Umsetzung von eigenen Ideen war in der Gruppe fast nicht vorhanden, so wie es bei anderen Kindern im selben Alter auf der Farm üblich ist. Dieses Verhalten ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass die Kinder noch weitestgehend in der Nachahmung leben. Das bedeutet, es liegt ihnen, sich ätherisch durch die Initiativen der Erwachsenen und durch einen Tagesablauf tragen zu lassen. Das wenige Überlegen eigener Ideen könnte allerdings auch damit im Zusammenhang stehen, dass der Besuch auf der

Jugendfarm im Kontext des Schulalltags steht und die Kinder es von der Schule gewöhnt sind, das zu tun, was ihnen durch die Pädagog*innen vorgegeben wird.

Im ersten Jahrsiebt leben die Kinder nach Steiner vor allem im freien Spiel auf (Steiner, 2003, S. 32). Bei der inneren Tätigkeit, sich Dinge vorzustellen, die nicht vorgegeben sind (Fantasie), wird das Gehirn angeregt und bildet sich dementsprechend aus. Auch bei unseren Heranwachsenden war die Freude am Spielen deutlich erkennbar. Die Kinder waren bei Spielen, die die Vorstellungskraft beanspruchen, besonders angeregt bei der Sache. Zum Beispiel haben wir einmal so getan, als ob der Weg ein reiðender Fluss wäre. Wir mussten den Fluss als Seilschaft entlang wandern, ohne ins Wasser zu plumpsen. An Fasching kam der Farm-Kindergarten zu Besuch und bot mehrere Reigen und Spiele an. Die fünf Kinder aus der Klasse hatten sich im Nu unter die Kindergartenkinder gemischt und nahmen bei jedem Angebot mit Begeisterung teil.

Da der eigene Ätherleib im ersten Jahrsiebt noch nicht frei geworden ist, braucht das Kind eine pflegende Hülle, Unterstützung und Sicherheit durch die Erwachsenen (Gelitz, 2016). Eines der Kinder zeigt viele Symptome einer Hyperkinetischen Störung, welche unter F90.- im ICD10 klassifiziert wird (Krollner, o.D.). Er hat eine „desorganisierte, mangelhaft regulierte und überschießende Aktivität“ (Krollner, o.D.), und er wechselt mit seiner Aufmerksamkeit schnell von einer Sache oder Tätigkeit zur nächsten. Häufig bringt er sich in Gefahrensituationen, ohne ein Bewusstsein dafür zu haben. Anderen, vor allem neuen Menschen gegenüber ist er sehr kontaktfreudig, hin und wieder auch distanzlos. Das desorganisierte Verhalten erinnert an ein Kleinkind, welches seine Aufmerksamkeit ebenfalls noch nicht lenken kann. Auch körperlichen Kontakt hat er sehr oft gesucht, um zum Beispiel ruhig bei einer Geschichte zuhören zu können. Intuitiv habe ich bei diesem Kind ständig für eine pflegende Hülle gesorgt, indem ich dem Kind viel Aufmerksamkeit geschenkt habe. Ich habe beispielsweise Interesse an den Vorhaben gezeigt, die das Kind umsetzen wollte, oder habe ihn besonders bei der Durchführung von Tätigkeiten unterstützt.

Das zweite Lebensjahrsiebt

Im zweiten Lebensjahrsiebt steht die Bildung des Ätherleibes im Vordergrund (Steiner, 2003, S. 36ff.). Der Ätherleib bewirkt laut Steiner die Verwandlungen des physischen Körpers und lässt sich zum Beispiel an der Verjähung des Körpers erkennen. Er ist der Bildner des physischen Leibes (Steiner, 2003, S. 18). Steiner sagt, dass sich im zweiten Jahrsiebt Neigungen,

Gewohnheiten, Gewissen, Charakter, Gedächtnis und Temperamente nicht mehr alleine durch Nachahmung, sondern auch durch Nachfolge und Autorität entwickeln. In diesem Alter tun den Kindern Erzieher*innen und Lehrer*innen gut, zu denen sie aufschauen können. Sie lernen am Beispiel von Menschen, die sie als Persönlichkeiten verehren können. Das Gedächtnis wird geformt, indem weder verstandesmäßig noch rein sinnlich-anschaulich gelehrt wird. Die Kinder lernen stattdessen anhand von Gleichnissen, die eine von der Geisteswissenschaft durchdrungene Botschaft in sich tragen.

Meinen Beobachtungen zufolge befinden sich die Kinder in einer anderen Phase der Entwicklung als gleichaltrige Kinder. Die Pädagogik für das Projekt sollte sich nicht an Steiners Vorgaben für das zweite Lebensjahrsiebt orientieren, obwohl die Kinder sich bereits im Alter zwischen sieben und neun Jahren befinden. Die Kinder haben auch den Rubikon der kindlichen Entwicklung noch nicht überschritten. Sie erleben sich also verbunden mit der Welt und nicht getrennt von ihr. Sie haben weniger eigene Impulse und fließen in den Routinen, die ihnen angeboten werden, gerne mit. Zudem erfreuen sie sich an spielerischen und fantasievollen Aktivitäten. Das Verhalten der Zielgruppe deutet darauf hin, dass für sie eine Pädagogik, wie jene für Kinder im ersten Jahrsiebt angemessen ist. Das Erzählen von längeren Geschichten, zum Beispiel von Gleichnissen, wäre in der Gruppe unpassend. Es wäre schwierig für die Kinder, die Aufmerksamkeit zu halten, und auch das intellektuelle Verständnis und die sprachlichen Fähigkeiten wären teilweise nicht ausgeprägt genug. Um weitere Erkenntnisse über den Entwicklungsstand der Kinder zu gewinnen, soll ihr Verhalten in Bezug auf Piagets Konzept über die intellektuelle Entwicklung gedeutet werden.

3.1.3 Konzept über die intellektuelle Entwicklung von Piaget

Piaget hat sich sein Leben lang mit einer Theorie zur Entwicklung der Intelligenz beschäftigt (Ayres, 2013, S. 35). Er erkannte, dass Kinder mit unterschiedlichem Alter unterschiedliche kognitive Fähigkeiten haben. Im Folgenden soll seine Theorie des Lernens und der verschiedenen Phasen kognitiver Entwicklung dargestellt werden. Dabei berufe ich mich auf Piagets Niederschrift zur Psychologie der Intelligenz (Piaget, 1974).

Laut Piaget lernt der Mensch durch zwei Bewegungen der Anpassung an seine Umwelt (Piaget, 1974, S. 10ff.). Zum Einen lernt er durch die Assimilation, bei der er sich an seine Außenwelt anpasst. Zum Anderen lernt er durch die Akkommodation, dabei passt das Kind die Außenwelt an das eigene Verhalten an. Diese beiden Bewegungen erläutert Piaget anhand des Beispiels

der Entwicklung des Greifens bei einem Baby (Piaget, 1974, S. 115). Die Assimilation ist die Integration von Sinneswahrnehmungen beim Greif-Akt, um sich die Umwelt zu eigen zu machen. Die Akkomodation ist die Differenzierung der bereits gemachten Sinneswahrnehmungen, zum Beispiel wenn das Kind zuerst einen Kochlöffel und später einen Ball greifen will. Mit diesen beiden Prozessen machen wir uns die Umwelt zu eigen und differenzieren unsere Wahrnehmung der Umwelt immer weiter. Der Ursprung dieses Prozesses sei der Versuch, ein Gleichgewicht (Äquilibrium) herzustellen. Zuerst begreift das Kind nur, wie es eine Rassel in die Hand nimmt. Mit neuen Erfahrungen, zum Beispiel dem Greifen eines Löffels, entsteht ein Ungleichgewicht. Der Mensch strebt nach der Auflösung des Zustandes von Ungleichgewicht in Bezug auf sein Verständnis der Welt, und das Baby versucht deshalb die Erfahrungen, die es mit der Rassel gemacht hat, zu erweitern. Mithilfe von Akkomodation und Assimilation versucht der Mensch laut Piaget, stets das Gleichgewicht wiederzuerlangen.

Zudem hat Piaget vier Phasen der Entwicklung von Intelligenz erarbeitet. Menschen müssen alle vier Phasen durchlaufen, um die formal-operationale Intelligenz entwickeln zu können (Piaget, 1974, S. 139). Piagets Altersangaben sind aus seinen Forschungen abgeleitet und sollen darstellen, in welchem Alter ein Kind im Durchschnitt diese Form der Intelligenz besitzt.

Im Alter von null bis zwei Jahren befinden sich Menschen in der sensomotorischen Phase (Piaget, 1974, S. 113ff.). In dieser Zeit erlernen Kinder die sensomotorische Koordination, sie entwickeln ihre Sinne und lernen, Tätigkeiten mit Absicht zu tun. Diese Phase ist nach Piaget außerdem gekennzeichnet durch die Entwicklung der Objektpermanenz. Dies ist die Fähigkeit zu verstehen, dass Objekte weiter existierten, auch wenn wir sie nicht sehen könnten. Kinder in diesem Alter können die Welt zudem nur aus der eigenen Sicht wahrnehmen. Diese Entwicklungsstufe wird durch die darauf folgenden Entwicklungsstufen nicht abgelöst, sondern nur ergänzt. Die sensomotorische Intelligenz kann also ein Leben lang weiterentwickelt werden.

Ayres beruft sich ebenfalls auf Piaget und bekräftigt die Bedeutung, sich über die verschiedenen Phasen der Entwicklung in Kenntnis zu setzen, da die Phasen aufeinander aufbauen. Über die sensomotorischen Erfahrungen lernen die Kinder nicht nur mit ihrem Körper umzugehen; im Gehirn entwickeln sich Strukturen, die schließlich abstraktes Denken ermöglichen:

Piaget nahm an, dass das menschliche Gehirn nicht dazu geschaffen ist Abstraktionen zu verarbeiten, bevor es nicht konkrete Kenntnis vom Körper und von der Welt mit physischen Kräften hat. Es ist einfach notwendig, sich 7 oder 8 Jahre lang zu bewegen und zu spielen, damit die sensomotorische Intelligenz sich entwickeln kann - als Grundlage für die weitere intellektuelle, soziale und persönliche Entwicklung (Ayres, 2013, S. 35).

Die sensomotorische Entwicklung hat also in der Kindheit einen wichtigen Stellenwert, um grundlegende Fähigkeiten für die Schule und das gesamte Leben zu entwickeln.

Die nächste Entwicklungsphase nennt Piaget präoperationale Intelligenz, in der Kinder im Alter von zwei bis sieben Jahren sind (Piaget, 1974, S. 140ff.). In dieser Phase entwickelt „sich ein symbolisches und vorbegriffliches Denken“ (Piaget, 1974 S. 140). Ab circa vier Jahren sind Kinder in der Regel zum anschaulichen Denken fähig. Das Denken ist gekennzeichnet durch eine „wachsende Verbegrifflichung“ (Piaget, 1974, S. 146), wobei das Denken der Kinder noch nicht logisch ist. Kinder in diesem Alter denken, Piaget zitierend, die Dinge um sie herum empfinden genauso, wie sie selbst, und spielen gerne Rollenspiele. Im Alter von etwa vier Jahren haben Kinder das Erlebnis, dass sie unheimlich viel wissen und sind sehr neugierig. Nach wie vor verstehen sie in diesem Alter noch nicht, dass andere die Welt anders sehen als sie selbst, das sogenannte egozentrische Denken.

Die nächste Phase nennt Piaget konkret-operationale Intelligenz und erstreckt sich über den Zeitraum von sieben bis elf Jahren (Piaget, 1974, S. 157ff.). Für diesen Abschnitt charakteristisch ist nach Piaget das Induktive Denken, welches zu den Fähigkeiten führt, Schlussfolgerungen zu ziehen und Entscheidungen zu treffen, sowie vorausschauend zu handeln. Außerdem erkennen Kinder nun das Konzept der Erhaltung: In einem großen Glas ist genauso viel Saft, wie im kleinen Glas, wenn der Inhalt von dem kleinen in das große Glas gekippt wurde. Dies ist das gleiche Prinzip, welches notwendig ist, um zu subtrahieren. Des Weiteren werden konkrete-operationale Denkstrukturen möglich. Kinder sind laut Piaget ab diesem Alter zudem fähig, zu erkennen, dass ihre Gefühle und Gedanken einzigartig sind und dass andere Menschen andere Gefühle haben können als sie selbst.

Die letzte Phase nennt Piaget die formal-operationale Intelligenz (Piaget, 1974, S. 147ff.) ab dem Alter von elf Jahren. Jugendliche können über abstrakte Konzepte und hypothetische Ereignisse nachdenken und verstehen dadurch auch Konzepte wie Erfolg, Misserfolg, Liebe und Hass. Außerdem können Kinder laut Piaget in dieser Phase deduktiv denken. Sie sind also in der Lage, zwei Aussagen zu vergleichen und eine logische Verallgemeinerung zu treffen. Sie können verstehen, warum jemand sich wie verhält und lernen empathisch zu sein.

Die Kinder des Projektes sind vermutlich in der Entwicklungsphase der präoperationalen Intelligenz. Da der Fokus auf der Farm auf sensomotorischen Tätigkeiten liegt, kommt die nicht altersgemäß entwickelte Intelligenz fast nicht zum Vorschein. Die Lehrerin hingegen hat

erzählt, dass die Kinder zum Teil große Schwierigkeiten beim Erlernen der Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen haben. Deutlich wird, dass die Kinder innere Vorstellungen haben. Dies ist typisch für die präoperationale Phase, in der sich das anschauliche Denken entwickelt. Einmal haben wir Tiere aus Ton geformt. Dazu musste sich das Kind zum Beispiel eine Katze vorstellen können. Diese Vorstellungskraft wurde auch an folgendem Beispiel deutlich: Ein Junge hat sich beim Reiten gewünscht, sein Pferd wäre schneller. Er hat sich ein „Ferrari-Pferd“ gewünscht. In der präoperationalen Phase ist das logische Denken jedoch noch nicht entwickelt: Beim Zubereiten des Pferdefutters wurde die mangelnde Fähigkeit, Mengen einzuschätzen, deutlich. Ein Kind hat zum Beispiel nicht verstanden, was es bedeutet, einen halben Becher Kleie aus dem Futtereimer zu schöpfen. Das Mädchen hatte also noch keine Vorstellung von halb und ganz. Auch fiel abstraktes Denken den Kindern schwer, welches zum Beispiel notwendig ist, um sich einen Wunsch zu überlegen. Als wir die Kartoffeln eingesät haben, haben wir ihnen gute Wünsche mitgegeben. Die Aufgabe, sich einen Wunsch zu überlegen, war eine große Anforderung für die Kinder. Letztendlich haben wir mehreren Kindern Anregungen gegeben, zum Beispiel viel Sonne, Wasser, etc..

Zusammenfassend sollten die Kinder ähnlich zu jüngeren Kindern im ersten Lebensjahr siebt betreut werden: Sie verlangen danach zu spielen und brauchen Erwachsene Vorbilder, die sie nachahmen können. Sie haben den Rubikon noch nicht überschritten und befinden sich in der Phase der präoperationalen Intelligenz. An diesem Entwicklungsstand habe ich mich bei der Entwicklung des Konzeptes, welches im nächsten Kapitel erfolgt, orientiert. Sicherlich gibt es, wie in jeder Gruppe Abweichungen innerhalb der Gruppe. Zum Beispiel ist es nicht auszuschließen, dass ein Kind manche logischen Zusammenhänge bereits versteht und das andere nicht. Dennoch habe ich mich bei den Gruppenangeboten auf diese Weise ausgerichtet, damit alle Kinder mitgenommen werden. Die Kunst war dabei, die Kinder ihrem Alter entsprechend zu behandeln, und dennoch ihre Bedürfnisse in Bezug auf ihre nicht altersgemäße Entwicklung im Blick zu behalten.

3.2 Konzept und Umsetzung des Projektes in der Natur

Das pädagogische Konzept soll so gestaltet sein, dass das Angebot dem Entwicklungsstand der Kinder entspricht und die Kinder eine Beziehung zur Natur aufbauen. Das Konzept gliedert sich in die drei Bereiche Waldorfpädagogik, Jugendfarmpädagogik, sowie den Aufbau einer Beziehung zur Natur auf vier verschiedenen Ebenen, zurückgehend auf Michael Kaffl. Beginnen

werde ich damit, die waldorfpädagogischen Aspekte des Projektes in der Theorie und in der praktischen Umsetzung zu beschreiben.

3.2.1 Waldorfpädagogik

Es macht einen Unterschied in der Ausrichtung der Pädagogik und Didaktik, ob die Kinder bereits im Rubikon der kindlichen Entwicklung sind oder nicht. Vor dem Rubikon, erklärt Steiner, sollen Kinder in ihrer Eigenschaft, sich als Teil des Großen und Ganzen zu fühlen, angesprochen werden und es soll noch kein naturwissenschaftlicher Unterricht stattfinden (Steiner, 1945/1977, S. 124f.). Auch die Entwicklung der Intelligenz muss beachtet werden. Da die Kinder sich in der Entwicklungsphase der präoperationalen Intelligenz befinden, wäre es nicht zielführend ihnen die Prozesse der Natur verstandesgemäß zu erklären.

Steiner schlägt, damit Kinder ein Verhältnis zur Natur entwickeln können, Folgendes vor:

Wenn wir dem Kind eine Fabel erzählen, wenn wir den Kindern Märchen erzählen so fabulieren wir über Tiere und vielleicht über Pflanzen so, wie wir etwa auch über einen Menschen sprechen können. . . . Sie werden mit Recht personifiziert, weil das Kind noch nicht unterscheidet zwischen Ich und Welt; aus diesem Grunde soll das Kind die Welt ähnlich sehen dem, was es in sich selber erlebt. (Steiner, S. 1945/1977, S. 124f.)

Für Kinder, die den Rubikon noch nicht überschritten haben, empfiehlt Steiner naturwissenschaftlichen Unterricht in Form von Fabeln und Geschichten. Mit dem Erzählen einer Geschichte wird die Fantasie der Kinder angeregt. Außerdem können in einer Geschichte Werte, zum Beispiel die Dankbarkeit für die Erde und die Pflanzen weitergegeben werden, ohne die Kinder zu belehren. Dies ist besonders in der Entwicklungsphase des ersten Jahrsiebts, wie bereits benannt, sehr wichtig und damit auch für die Förderklasse sehr wertvoll.

Ich habe nach dem Frühstück meistens eine kleine Geschichte erzählt. Zuerst habe ich mit einer Handpuppe gearbeitet, als würde die Schnecke sprechen. Auf der Abbildung eins ist dargestellt, wie ich den Kindern im Garten ein Puppenspiel mit der Handpuppen-Schnecke erzähle. Später habe ich eine Filzpuppe mitgebracht. Diese Puppe hieß „Fridolin“, der Gemüsegärtner. „Fridolin“ hat den Kindern gezeigt, wie er Kartoffeln pflanzt. „Fridolin“ hat von seiner Liebe zur Natur gesprochen: „Ich liebe meinen Beruf und könnte mir keinen besseren vorstellen.“ Er hat außerdem erzählt, was die Pflanzen zum Wachsen brauchen.



Abb. 1: Puppentheater im Garten

Des Weiteren habe ich zweimal ein klassisches, waldorfpädagogisches Puppentheater, „Die Raupe blau“, aufgeführt, welches in Reimen gesprochen wird. Für die Entwicklung der Sprache ist es bedeutsam, dass es Freude macht zuzuhören und dass das Gesprochene beispielsweise durch einen Rhythmus die Nachahmung anregt (Steiner, 2003, S. 35). In dem Puppentheater geht es um eine blaue Raupe, die gerne fliegen können würde. Ihre Freunde, die Schmetterlinge, fliegen an der Raupe vorbei zu den hohen Kastanien. Die Raupe ist traurig, weil sie nur kriechen kann - und nicht mit den Schmetterlingen fliegen. Letztendlich verpuppt sich die Raupe und wird selber zu einem Schmetterling. In der Abbildung 2 wird gezeigt, wie ich den Kindern die Geschichte der Raupe blau erzähle. Sowohl die Geschichte von Fridolin dem Gärtner, als auch die Raupe Blau wurden von den Kindern mit viel Begeisterung aufgenommen.



Abb. 2: Geschichte von der Raupe blau

Des Weiteren haben wir einen Rhythmus geschaffen, der den Kindern das Mitfließen durch den Vormittag ermöglicht. Der feste Ablauf gibt den Kindern Orientierung und schafft dadurch Sicherheit. Der Tagesablauf wird am Ende des Kapitels übersichtlich dargestellt. Ebenso haben wir großen Wert auf eine freundliche, fröhliche Stimmung gelegt. Wir sind uns als Betreuer*innen mit Wertschätzung und Zuneigung begegnet und haben miteinander kommuniziert, wenn es Störungen oder Unklarheiten gab. Steiner betont die Wirkung der Umgebung für die Entwicklung im ersten Jahrsiebt: „Heitere Mienen der Erzieher, und vor allem redliche, keine erzwungene Liebe. Solche Liebe, welche die physische Umgebung gleichsam warm durchströmt, brütet im wahrsten Sinn des Wortes die Formen der physischen Organe aus“ (Steiner, 2003, S.35). Ehrliche Zuneigung unter den Pädagog*innen ist insofern ein nicht zu unterschätzender Faktor für die pädagogische Begleitung.

3.2.2 Jugendfarpädagogik

Des Weiteren soll der theoretische Hintergrund der Jugendfarpädagogik dargestellt werden, und es wird beschrieben, auf welche Weise diese praktiziert wurde. Jugendfarpädagogik, was ist das überhaupt? Es gibt diesen Begriff in zwar in keiner wissenschaftlichen Literatur, jedoch wurden auf der Jugendfarm im Elsental seit der Gründung 1962 viele Erfahrungen zur Pädagogik im Freien gesammelt. Die pädagogische Ausrichtung wurde sowohl im Leitbild als auch in einem pädagogischen Leitfaden dargestellt. Das Leitbild wurde in den Anhang der Arbeit eingefügt. Die Farpädagogik ist nahe verwandt mit der Waldorfpädagogik und der Handlungspädagogik, sowohl die Tätigkeit im Freien als auch anthroposophische Werte wie die Gemeinschaft stehen im Vordergrund.

Immer wieder sprechen Besucher*innen von einer besonderen Stimmung auf der Farm, die sicherlich durch die Ausrichtung und das Wirken der Menschen an diesem Ort geprägt ist. Die Jugendfarm im Elsental steht für Inklusion, Gemeinschaft und ein gesundes Verhältnis mit der Umwelt, mit den Tieren und der Erde (Leitbild der pädagogischen Arbeit im Elsental, S. 1). Es ist das Ziel der Pädagogik, sowohl durch das Beobachten der Natur als auch durch sinnvolles Tun Anteil zu nehmen an dem Organismus der Farm. Jeder kann seinen Fähigkeiten entsprechend dazu beitragen, dass alle Tiere und die Pflanzen gut versorgt sind. Im Leitbild der Jugendfarm im Elsental steht diesbezüglich über die Rolle der Pädagog*innen und das Angebot:

Jugendfarpädagogik ist handlungsorientiert. Notwendigkeiten und sinnvolles Tun rund um Haus und Hof bestimmen den Tages- und Jahreslauf. Im Kern soll echt gefarmert werden. Es ist Pädagogik in der Tat! Die Betreuer sind selbst stets Vorbild für die Kinder. Sie sind selber tätig und schaffen sinnvoll. Alle

erleben sich durch ihre Handlungen oder Unterlassungen und die Konsequenzen des eigenen Einsatzes. So ist das sinnvolle Schaffen für alle Beteiligten (Selbst)- Hilfe zur Inkarnation. (Leitbild der pädagogischen Arbeit im Elsental, S. 2)

Es ist darum eine Selbstverständlichkeit, dass alle beim Füttern der Tiere und beim Misten mithelfen. Dabei werden den Kindern Wahlmöglichkeiten gelassen, zum Beispiel um welches Tier sie sich kümmern wollen. Die meisten Tätigkeiten ergeben sich auf der Farm aus sinnvollen Notwendigkeiten. Zum Beispiel haben wir Kartoffeln im Garten eingesät, Erde gesiebt und Bohnen gepflanzt. Auf der Abbildung 3 ist zu sehen, wie die Kinder und Pädagog*innen Mutterkartoffeln, d.h. Kartoffeln, aus denen wiederum Kartoffeln wachsen werden, in die Erde legen. Die Kinder erleben die Natur im Tätigsein und dadurch, dass die Pädagog*innen die Prozesse der Natur selber achtsam wahrnehmen und benennen, zum Beispiel die Metamorphosen des Apfelbaumes. Die Farm bietet einen idealen Raum, um auf der Ebene der sensomotorischen Intelligenz, Erfahrungen zu sammeln. Da alle weiteren Entwicklungsstufen auf der sensomotorischen Intelligenz aufbauen, wird durch die sinnvollen Tätigkeiten auch die Grundlage für die weitere Entwicklung der Intelligenz gelegt.



Abb. 3: Einsäen der Mutterkartoffeln

Außerdem wird auf der Farm ganz im Sinne der Waldorfpädagogik Wert auf das freie Spiel und die Anregung der Sinne gelegt. Wir begegnen den Kindern mit Offenheit für ihre eigenen Ideen und Interessen. Die Kinder haben diesen Freiraum zum Beispiel genutzt, um zu matschen, mit Wasser zu spielen und Kontakt mit der Tierwelt auf der Farm aufzubauen. Dies wird auf den

Abbildungen 4, 5 und 6 sichtbar. Die Bilder strahlen aus, mit welcher Zufriedenheit und Lebendigkeit die Kinder die Farm erleben konnten.



Abb. 4: Kind malt mit den Händen Abb. 5: Kinder streicheln eine Katze



Abb. 6: Kinder plantschen im Wasser und spielen mit Matsch

3.2.3 Die vier Ebenen der Naturbegegnung

Neben dem heilpädagogischen Ziel, ein Angebot zu schaffen, das möglichst die Entwicklungsbedürfnisse der Kinder trifft, war mein Anliegen, auch die Beziehung der Kinder zur Natur zu vertiefen. Dazu werde ich im Folgenden das „Modell der vier Ebenen der Naturbegegnung“ von Michael Kalff aufgreifen. Michael Kalff, Begründer der Naturschule in Freiburg, arbeitet dort mit Erwachsenen mit einer Methode der Naturpädagogik, welche auf vier Ebenen der Naturbegegnung aufbaut (Kalff, 1997, S. 49). Da die Theorie über eine auf reinem Sachwissen aufbauende Beziehung zur Natur hinausgeht, scheint sie passend für das Projekt. Marius Tschirky, Waldspielgruppen-Gründer in St. Gallen, hat die vier Ebenen der Naturbegegnung

durch seine persönlichen Erfahrungen erweitert (Tschirky, 2011). Seine Erfahrungen hat Tschirky mit einer Kindergruppe zwischen vier und neun Jahren im Wald gemacht. Da die Ergänzungen von Tschirky besser zu dem Alter der Zielgruppe passen, werde ich sie miteinbeziehen. Die vier Ebenen der Naturbegegnung und die Umsetzung in diesem Projekt werden nun vorgestellt. Ich beziehe mich dabei immer erst auf die Theorie und schildere im Anschluss meine persönlichen Erfahrungen zu den verschiedenen Ebenen der Naturbegegnung.

Die vier Ebenen können aus verschiedenen Sichtweisen praktiziert werden und sind insofern flexibel handhabbar (Tschirky, 2011, S. 2). Die vier Ebenen können entweder chronologisch aufeinanderfolgend angewendet werden. Das bedeutet, wenn mit der Kindergruppe eine Ebene der Begegnung gereift ist, kann die nächste Ebenen angesprochen werden. Oder die vier Ebenen werden als Grundgerüst für einen Erlebnistag in der Natur gesehen, wobei jede Ebene der Begegnung bedient wird.

In der ersten Ebene bauen die Kinder laut Tschirky eine positive emotionale Beziehung zur Natur auf (Tschirky, 2011, S. 1ff.). Insbesondere Kinder, die sonst gar nicht bzw. wenig in die Natur kommen, müssen erstmal ihre Berührungsängste zur Natur abbauen können. Tschirky betont, wie wichtig die Ausstrahlung der Pädagogen auf dieser Ebene ist. Pädagog*innen sollen selber mit der Natur vertraut sein und ausstrahlen, dass die Natur ein sicherer Ort ist. Diese erste Ebene kann man vergleichen mit einer Eingewöhnung in einen neuen Kindergarten. Denn Kinder brauchen auch eine vertrauensvolle Haltung von Pädagog*innen, um sich in einem neuen Kindergarten wohl zu fühlen. Für den Aufbau dieser Beziehung empfiehlt Tschirky, sinnliche Erfahrungen in der Natur zu sammeln.

Wir haben auf der Jugendfarm die erste Ebene bedient, indem wir die ganze Zeit draußen waren. Wir haben draußen gegessen, und die Kinder sind bei jedem Wetter gekommen. Die Zeit, die wir gemeinsam statt in geschlossenen Räumen an der frischen Luft verbracht haben, hat bereits eine Auswirkung darauf, wie die Natur von den Kindern wahrgenommen wird. Des Weiteren haben wir dem Prinzip von Nachahmung und Vorbild entsprechend, unsere eigene Wertschätzung für die Natur und die Beziehung zu ihr vorgelebt. Einmal habe ich zum Beispiel mit dem Feuer gesprochen wie mit einem guten Freund. Mein Gespräch mit dem Feuer ist auf Abbildung 7 dargestellt. Außerdem zeigte meine Kollegin eine wertschätzende Art auch „gruseligen Tieren“ wie zum Beispiel Tausendfüßlern gegenüber, so dass die Kinder selber erkennen konnten, wie ungefährlich oder liebenswürdig diese eigentlich sind.



Abb. 7: Pädagogin spricht mit dem Feuer

Im Folgenden beschreibe ich die zweite Ebene der Naturbeziehung (Tschirky, 2011, S.2). Sie bestünde darin, dass das Interesse der Kinder für die Natur geweckt werden solle. Es gehe dabei nicht primär um die Weitergabe von Wissen, sondern vor allem darum, durch Interesse und Neugierde die Beziehung zur Natur zu vertiefen. Im Fokus steht „die Wahrnehmung der Vielfalt des Lebendigen, der Erfahrung ausgeklügelter Prozesse[.] Natur soll Spaß machen und die Kinder begeistern“ (Tschirky, 2011, S. 3). Laut Tschirky komme, nachdem Begeisterung geweckt würde, das Interesse, Pflanzen und Tiere bestimmen zu wollen, von alleine.

Die Kinder haben im Laufe des Projektes nicht mehr Interesse, zum Beispiel für Tier- und Pflanzennamen entwickelt. Sie haben nicht danach gefragt, wie bestimmte Pflanzen oder Tiere heißen. Dennoch haben die Kinder mehr Gefühl für die Natur entwickelt. Ich hatte den Eindruck, das Interesse hat sich gesteigert, weil sie immer mehr Wahrnehmungen geteilt haben und sich darüber freuen konnten. Zum Beispiel ist einem Jungen die Entwicklung der wachsenden Äpfel aufgefallen oder einem anderen Jungen eine abgeknickte Pflanze. Möglicherweise muss hier differenzierter beschrieben werden: Manche Kinder mögen ein intellektuelles Interesse an Pflanzen und Tieren gewinnen, andere entwickeln Mitgefühl und wieder andere beides. Zum Ansprechen dieser Ebene der Naturbegegnung haben wir viele Aktivitäten angeboten, die zu einer differenzierteren Wahrnehmung der Natur führen. Zum Beispiel haben wir Schnecken gesammelt, Spinnen und Käfer in Einmachgläsern gefüllt und Bohnen beim Wachstum im Einmachglas beobachtet. Die Bohnen kommen in ein Glas mit einem feuchten Küchentuch. Auf diese Weise konnten wir jede Woche nachschauen, wie sich das Wachstum der Bohne

weiterentwickelt hat. Auf den Abbildungen 8 und 9 werden die unterschiedlichen Stadien des Wachstums gezeigt.



Abb. 8 und 9: Bohnenexperiment

Die dritte Ebene nennt Tschirky „das Natur in sich Hereinlassen“ (Tschirky, 2011, S. 4). Nun kehrt sich das Verhältnis von dem „mit der Natur machen“ zum „die Natur mit uns machen lassen“ (Tschirky, 2011, S. 4) um. Der Autor schlägt vor, dass die Kinder vertiefte, sinnliche Erfahrungen mit der Natur machen. Dies ist zum Beispiel durch die Isolierung eines Sinnes möglich. So empfiehlt Tschirky, Kinder in einer Karawane mit geschlossenen Augen durch die Natur zu führen.

Die dritte Ebene habe ich zwar nicht direkt durch ein Angebot adressiert; jedoch habe ich an den Reaktionen der Kinder gemerkt, dass sie die Natur „in sich hereinlassen“. Ein Mädchen war zum Beispiel sichtlich berührt von der Schönheit eines Gartens mit Blumen, an dem wir vorbei gelaufen sind.

Bei der vierten Ebene handelt es sich um das Erleben von einer Identifikation mit der Natur (Tschirky, 2011, S.3). Es geht darum zu erfahren, dass wir ein Teil der Erde sind und dass wir auf die Versorgung durch die Erde angewiesen sind. Die Begegnung mit der Natur auf dieser Ebene ist ein meditatives und spirituelles Erlebnis. Tschirky betont, dass nur solche Pädagog*innen diese tiefgehenden und persönlichen Erlebnisse initiieren können, welche selber die Erfahrung gemacht haben, sich als Teil der Erde zu fühlen.

Steiner sagt, dass das Kind sich bis zum Rubikon als Eins mit der Welt erlebt (Steiner, 1945/1977, S. 124). Es ist also möglich, dass das Kind die Trennung von der Natur noch nicht genauso verinnerlicht hat wie Erwachsene. Ich halte Tschirkys Vorschlag (Tschirky, 2011, S.3),

dass Kinder nachspielten, wie ein Keimling wachse, nicht unbedingt für sinnvoll. Sobald Kinder die Natur beobachten und sich viel in der Natur aufhalten, entwickeln sie von alleine die Fantasie, sich in Tiere und Bäume zu verwandeln. Die Aufgabe ist eher für Erwachsene gedacht, weil sie von selber häufig nicht mehr den Impuls verspüren, sich - statt mit dem Verstand - durch die Fantasie mit der Natur zu beschäftigen. Ich konnte zwar die vierte Ebene der Naturbegegnung bei den Kindern noch nicht direkt anregen. Dennoch bin ich überzeugt, dass wir in der gemeinsamen Zeit eine tiefere Verbindung der Kinder zur Natur herstellen konnten.

3.2.4 Tagesablauf und erweitertes Angebot

Zuletzt soll ein Tagesablauf und eine Auflistung über die neben dem gängigen Farmbetrieb von mir hinzugefügten Angebote dargestellt werden, um einen besseren Überblick zu ermöglichen.

Tagesablauf

Zeit	Tätigkeit
9.15 Uhr	Begrüßung im Kreis auf dem Tanzplatz Füttern der Tiere Ausmisten des Pferdegeheges
10.00 Uhr	Frühstück
10.30 Uhr	Farmern/ Gartenarbeit oder Reiten
12.10 Uhr	Verabschiedung im Kreis auf dem Tanzplatz

Zusätzliche Angebote

- Geschichten nach dem Frühstück: mit der Handpuppen-Schnecke, mit „Fridolin“ über das Einsäen von Kartoffeln und Bohnen, „Die Raupe blau“
- Bohnenglas-Experiment: über mehrere Wochen Bohnen im Glas beim Wachsen beobachten und schließlich in die Erde einpflanzen
- Malen mit verschiedenen Erdfarbtönen
- Spaziergang mit den Schafen auf eine Wiese, dort Kleintiere (Spinnen, Käfer) im Einmachglas sammeln beobachten
- Ausflug mit den Pferden zum Tümpel
- Individuelle Begleitung bei Tätigkeiten zur Förderung der sensorischen Integration
- Tiere aus Lehm-Matsch-Mischung formen

- Wünsche aufschreiben und ins Feuer werfen

Schlussfolgernd wurden sowohl durch die Farmpädagogischen Elemente (z.B. Versorgung der Tiere), als auch durch verschiedene, zusätzliche Angebote (z.B. Puppenspiele, Bohnengläser beobachten) mehrere Zugänge geschaffen, um eine Beziehung mit der Natur aufzubauen und die Kinder, orientiert an ihren (Entwicklungs-) Bedürfnissen, anzusprechen. Die Umsetzung soll im Kapitel 6. 'Reflektion des Projektes' reflektiert werden.

4. Forschungsmethode und Theorie zur sensorischen Integration

Nachdem der heilpädagogische Teil vorgestellt wurde, wird nun der zweite Teil des Projektes, die begleitende Feldforschung während der Naturerfahrungen der Kinder beschrieben. Im folgenden Kapitel werden die Theorie zur Sensorischen Integration von Dr. A. Jean Ayres, der Kontext der Forschung, die Relevanz und das Forschungsdesign dargestellt.

4.1 Forschungsfragen

Die forschungsleitenden Fragestellungen dieser Arbeit lauten:

- *„Wie zeigt sich die sensorische Integration bei Kindern während ihrer Naturerfahrungen?“*
- *„Inwiefern kann die sensorische Integration bei Kindern in der Natur gefördert werden?“*

Der Begriff der Naturerfahrungen wird im weiteren Sinne verstanden und umfasst Erlebnisse mit den Tieren auf der Jugendfarm. Dazu zählen sowohl die großen Farmtiere (Pferde, Schafe, usw.) als auch die Tierwelt der Insekten und Amphibien. Des Weiteren umfassen die Naturerfahrungen Erfahrungen in der kultivierten Natur, zum Beispiel im Garten der Jugendfarm und auch auf umliegenden Wiesen, sowie bei dem kleinen Tümpel in der Nähe der Jugendfarm. Genauso zählen zu den Naturerfahrungen Tätigkeiten zur Versorgung der Tiere auf der Jugendfarm, zum Beispiel das Ausmisten oder Füttern. Die Theorie zur Sensorischen Integration von Dr. A. J. Ayres soll nun einführend vorgestellt werden.

4.2 Theorie zur Sensorischen Integration

Dr. Anna Jean Ayres ist die Urheberin der Theorie der Sensorischen Integration. Im Folgenden werde ich mich hauptsächlich auf ihr Buch zu den Bausteinen der kindlichen Entwicklung

beziehen und genaue Seitenzahlen zu den Kapiteln angeben, welche zitiert wurden (Ayres, 2013). Die Sensorische Integration ist ein Prozess, welchen wir nicht bewusst steuern können. Die Bedeutung dieses Prozesses für alltägliche Tätigkeiten und grundlegende motorische Fähigkeiten wird deshalb häufig unterschätzt. Die Sensorische Integration wird von Ayres wie folgt definiert: „Sensorische Integration ist der Prozess, die Sinnesinformationen zu verarbeiten, sodass das Gehirn eine zweckmäßige körperliche Reaktion und sinnvolle Wahrnehmungen, Emotionen und Gedanken produzieren kann“ (Ayres, 2013, S. 39).

Ayres vergleicht den Prozess der sensorischen Integration mit einem Verkehrspolizisten, der den Verkehr regelt (Ayres, 2013, S. 3ff.). Das Gehirn ortet, sortiert und ordnet die Sinnesempfindungen. Wenn die Sinnesinformationen gut organisiert sind, kann das Gehirn die Informationen nutzen, um Wahrnehmung und Verhalten zu erzeugen und Erfahrungen abzuspeichern. Wenn im Gegenteil dazu die Verarbeitung von Sinnesinformationen unzureichend funktioniert und die Informationen nur eingeschränkt genutzt werden können, gleicht das Leben für Betroffene einem Verkehrschaos zur Hauptverkehrszeit.

Sinnesempfindungen sind Ströme von elektrischen Impulsen (Ayres, 2013, S.8f.). Diese elektrischen Impulse könnten durch die Anregung der Sinne oder durch chemische Reaktionen innerhalb des Nervensystems entstehen. Der Sinn und die Bedeutung dieser Impulse werden erfasst, indem sie integriert werden. Durch die Integration werden viele verschiedene Einzelinformationen zu einer Wahrnehmung. Im Prozess der sensorischen Integration werden die Informationen aus den verschiedenen Sinnessystemen verknüpft.

Ayres benennt folgende verschiedene Sinnessysteme (Ayres, 2013, S. 50ff.).

Es gibt Sinne, die über Reize außerhalb des Körpers informieren:

- der Sehsinn (visueller Sinn)
- der Hörsinn (auditiver Sinn)
- der Geschmacks- und Geruchssinn (gustatorischer und olfaktorischer Sinn)
- der Berührungssinn, auch Tastsinn/ Oberflächensensibilität genannt (taktiler Sinn)

Und darüber hinaus gibt es die Sinne, die über die Position und Bewegung des Körpers im Raum informieren:

- der Kraft- und Stellungssinn, auch Tiefensensibilität genannt (propriozeptiver Sinn)
- der Gleichgewichtssinn (vestibulärer Sinn)

Und ein Sinn informiert über das Körperinnere:

- der viszerale Sinn.

Wie entwickelt sich die sensorische Integration?

Der Mensch bekommt zwar die Grundausrüstung für sensorisch-integrative Funktionen über die Gene weitergegeben, jedoch muss das Kind sensorisch-integrative Fähigkeiten trotzdem erst erlernen (Ayres, 2013, S.3ff.). Das Kind entwickelt laut Ayres die sensorische Integration, indem es sich mit seiner Umgebung aktiv auseinandersetzt. „Am besten entwickelt sich die sensorische Integration im Zuge einer anpassenden Reaktion. . . . Eine anpassende Reaktion ist eine beabsichtigte, zielgerichtete Reaktion auf eine sensorische Erfahrung“ (Ayres, 2013, S. 9).

Kinder haben laut Ayres einen inneren Antrieb zur Weiterentwicklung ihrer sensorisch-integrativen Fähigkeiten und suchen natürlicherweise Sinnesreize, die dem Gehirn helfen, es zu organisieren. Ist die sensorische Integration eines Kindes insofern entwickelt, dass es die Anforderungen der Umwelt bewältigen kann, erlebt das Kind sich als selbstwirksam. „Es ist befriedigend, Sinneseindrücke einordnen zu können, und noch mehr, sie mit reiferen und komplexeren Reaktionen beantworten zu können“ (Ayres, 2013, S. 10). Die sensorische Integration wird im Laufe des Lebens in unzähligen Bausteinen entwickelt. In den ersten sieben Jahren des Lebens findet deshalb das Lernen vor allem auf der sensomotorischen Ebene (siehe Kapitel 3.1.2 ‘Konzept über die intellektuelle Entwicklung von Piaget’) statt. Ein Kind muss beispielsweise erst den Kopf heben können, dann Kriechen und Krabbeln lernen, schließlich Sitzen lernen und zuletzt wird es lernen sich aufzurichten, um zu laufen. Für jeden einzelnen Baustein übt das Kind eine Aktivität immer wieder, bis es jeden sensorischen und motorischen Teil davon beherrscht.

Im Folgenden soll die besondere Bedeutung, die den körpernahen Sinnen zukommt beschrieben werden. Das taktile und vestibuläre Sinnessystem versorgen das Gehirn mit den grundlegendsten Informationen, dicht gefolgt von dem propriozeptiven System (Ayres, 2013, S.58ff.). Damit das, was wir sehen, Bedeutung bekommt, müssen die visuellen Informationen laut Ayres mit den Informationen aus den anderen drei Sinnessystemen verknüpft werden. Das Sehen wiederum hilft, das Gehörte zu interpretieren, und umgekehrt hilft das Gehörte, das Gesehene zu interpretieren. Die Interpretation von Sinneswahrnehmungen wiederum ist notwendig, um abstrakt und kognitiv zu denken. „Laufen die sensomotorischen Prozesse in den ersten sieben

Lebensjahren gut organisiert ab, wird es dem Kind später leichter fallen, kognitive und soziale Kompetenzen zu erwerben“ (Ayres, 2013, S. 10).

Das taktile, vestibuläre und viszerale Sinnessystem entwickeln sich bereits im Mutterleib und sind somit bei der Geburt eines Kindes bereits weit entwickelt (Ayres, 2013, S.52ff.). Das Gleichgewichtssystem spielt auch nach der Geburt eine essentielle Rolle. Es liefert Informationen darüber, wie schnell oder langsam, und in welche Richtung in Bezug auf die Schwerkraft wir uns bewegen. Rhythmische Bewegungen regen den Gleichgewichtssinn an und tragen aus diesem Grund zur Organisation des Gehirns bei. Ein organisiertes Gehirn wiederum führt zur Beruhigung des Nervensystems. Das taktile Sinnessystem ist ein ebenso grundlegender Bestandteil sensorischer Integration. Berührungen sind für die allgemeine Organisation des Nervensystems sehr wichtig. Wenn der Körper nicht ausreichend taktile Stimulation erhält, zeigt sich das in einem unausgeglichene Nervensystem.

Auer beschreibt die Bedeutung des taktilen und vestibulären Sinnes zusätzlich in Bezug auf die Emotionen beziehungsweise die gesamte Entwicklung des Kindes (Auer, 2010, S. 22ff.). Die Entwicklung des Tastsinnes fördert laut Auer die Selbstständigkeit, die Sozialfähigkeit und die Entwicklung grundlegender Haltungen, wie das Selbstbewusstsein. Physiologisch gesehen sind Tasterfahrungen nicht nur für die Förderung des Gehirns, sondern auch für die Stärkung des Organismus in Eigentätigkeit, Immunität und Gesundheit verantwortlich. Zur Entwicklung des Gleichgewichtssinnes führt Auer aus (Auer, 2010, S.63ff.), dass dieser zu innerer Ruhe, zu innerem Halt und zu Standhaftigkeit in der eigenen Meinung führt. Der Gleichgewichtssinn hat auch Auswirkungen auf die Lebenszuversicht und den Mut, Neues zu wagen. Zudem ist die Schwerewahrnehmung des Gleichgewichtssinnes mit dem Muskeltonus verknüpft, sodass bei mangelnder Entwicklung des GGW-Sinnes das Kind einen mangelnden Zugriff auf den eigenen Körper/ die eigenen Muskeln hat. Insofern hat der GGW-Sinn auch für Fähigkeiten des Umgangs mit dem eigenen Körper eine herausragende Bedeutung.

Wie drücken sich Probleme mit der sensorischen Integration aus?

Des weiteren hat Ayres sich mit Störungen der sensorischen Integration beschäftigt (Ayres, 2013, S.63ff.). Wenn eine Störung der sensorischen Integration vorliegt, betrifft diese vor allem die Sinnessysteme. Das Gehirn der Betroffenen verarbeitet und ordnet eingehende Sinnesinformationen nicht ausreichend, sodass keine genauen Sinnesinformationen über sich selbst und die Umgebung vorliegen. Ayres visualisiert das Gehirn eines Kindes oder Erwachsenen,

dessen sensorischen Integration gestört ist, mit dem Verkehr einer Großstadt : Die Nervenimpulse sind der Verkehr auf den Straßen der Stadt. Der Verkehr in der Großstadt ist bei einer gelingenden sensorischen Integration gut geregelt. Alle Impulse können ungestört fließen, um ihren Zielort gut zu erreichen. Bei einer Störung der sensorischen Integration entsteht Stau und unüberschaubarer Verkehr. Sinnesinformationen bleiben im Verkehrsstau stecken. Sie erreichen die „angefahrenen“ Gehirnareale nicht, sodass diese nicht die Informationen bekommen, die sie brauchen, um ihre Funktion zu erfüllen.

Folglich haben Betroffene Probleme mit der Bewegungsplanung; sie können ihr Verhalten schlechter kontrollieren und steuern; Lernen fällt ihnen schwerer; ihre Belastungsgrenze mit Alltagsanforderungen ist niedriger und sie sind stressanfälliger. Sensorische Integrationsstörungen können zu Beeinträchtigungen des emotionalen Wachstums und zu Verhaltensstörungen führen. Es gibt große Unterschiede zwischen Betroffenen. Grundsätzlich muss keine organische Schädigung des Gehirns vorliegen, sodass die Störung durch neurologische Untersuchungen selten nachweisbar sind. Eine schwerwiegende, zentrale Verarbeitungsstörung kann wie eine kognitive Beeinträchtigung aussehen. Das bedeutet allerdings trotzdem nicht, dass die intellektuellen Fähigkeiten grundlegend beeinträchtigt sind, sondern dass die Funktionen des Gehirns nicht abgerufen werden können. Bei vielen Betroffenen ist die Fähigkeit des logischen Schlussfolgerns nicht beeinträchtigt, während die Kompetenz zur Handlungsplanung stark von der Gleichaltriger abweicht. Meistens sind auch Sehkraft und Hörvermögen nicht beeinträchtigt. Die Unfähigkeit der Interpretation von Sinnesempfindungen beim Hören und Sehen ist in diesen Fällen auf die mangelnde sensorische Integration zurückzuführen.

Zur Förderung der sensorischen Integration und der Rolle von Therapeut*innen

Dr. A. Jean Ayres entwickelte einen Ansatz, um Kinder mit Störungen der sensorischen Integration therapeutisch zu unterstützen, ihr Lernen, Verhalten und ihre Lebensqualität zu verbessern (Ayres, 2013, S.189ff.). Grundlegend für ihren Ansatz ist die Annahme, dass sich das Gehirn ständig mithilfe von vielfältigen Sinnesreizen weiterentwickeln kann. Besonders im Kindesalter bis zehn Jahre ist das Gehirn noch plastizierfähig und die Nervenzellen können schnell neue Verbindungen ausbilden (Ayres, 2013, S.49). Das Kind braucht letztendlich also vor allem „Nahrung für das Gehirn“. Die Therapie findet während des Spielens in der passenden Umgebung statt, die das Kind zu anpassenden Reaktionen anregt. Das Ziel der Therapie ist es, „dem Kind zu adäquaten körperlichen, emotionalen und kognitiven Funktionen zu verhelfen“ anstatt

„dem Kind die Aktivität, die es gerade ausführt, oder andere motorische Fähigkeiten beizubringen“ (Ayres, 2013, S. 195). Gut gefestigte, einfachere Leistungen sind die Basis für komplexere Fertigkeiten.

Normalerweise findet die SI-Therapie in geschlossenen Räumen und im Rahmen einer ergotherapeutischen Behandlung statt. Ayres betont, wie wichtig eine fachkundige Abklärung und eine sachgemäße Förderung von SI-Störungen ist. Aus der Befunderhebung wird geschlossen, welche Sinnessysteme zu wenig reagieren und welche überreagieren. Darauf aufbauend werden die Bedürfnisse des Kindes herausgefunden.

- Manche Kinder brauchen in erster Linie Bewegungserfahrungen (vestibuläre Reize).
- Andere brauchen während ihrer Bewegungsaktivitäten zusätzliche intensive Berührungs- und Muskelempfindungen (taktile und propriozeptive Reize).
- Viele müssen lernen, die Sinnesreize, die ihr Gehirn überfluten und sie hyperaktiv, leicht ablenkbar, abwehrend und/oder unsicher machen, zu modulieren.
- Alle Kinder mit Integrationsstörungen brauchen Erfahrungen, die anpassende Reaktionen auslösen, aber jedes Kind muss an einer anderen Art von anpassenden Reaktionen arbeiten. (Ayres, 2013, S. 196)

Die fachkundige, individuell auf das Kind abgestimmte Auswahl von Sinneserfahrungen ist notwendig, sodass anpassende Reaktionen eines Kindes ausgelöst werden und das Kind sich weiterentwickeln kann. Auch der Bereich der vibratorischen Wahrnehmung ist für die Förderung der sensorischen Integration bedeutsam, betont Ayres. Vibrationen erzeugen ein Gefühl für den eigenen Körper, für die Körpertiefe, außerdem erregen sie die Aufmerksamkeit und können anregend oder beruhigend wirken.

Des weiteren formuliert Ayres (Ayres, 2013, S.193f.) für die Rolle der Therapeutin/ des Therapeuten einige Richtlinien. Erstens soll sie/ er die Interessen und Vorlieben des Kindes ansprechen. Das Kind hat nämlich, wenn es aus eigener Initiative etwas angreift, mehr Motivation „dran zu bleiben“, bis es eine Aktivität besser beherrscht. Bei Kindern mit Störungen der sensorischen Integration kommt es häufig vor, dass ihre Frustrationstoleranz herabgesetzt ist, und die Kinder potenziell schwierigen Aktivitäten ausweichen. Umso wichtiger ist es, dass der Therapeut/ die Therapeutin das Kind motiviert, sich mit der Umgebung auseinanderzusetzen und Aktivitäten zu wählen, die die Entwicklung ihres Gehirns fördern. Wenn die Therapeutin einen Fortschritt des Kindes bemerkt, ist es hilfreich, diesen auch verbal anzuerkennen. Der Fortschritt wird daran gemessen, dass Anforderungen, die bisher als nicht bewältigbar und desorganisierend galten, erfolgreich gemeistert werden. „Die therapeutischen Aktivitäten werden von der Therapeutin so gewählt, dass sie „gerade die richtige Herausforderung“ für das

Kind bieten“ (Ayres, 2013, S. 194). Das bedeutet, dass Erfolgsmomente möglich gemacht und sowohl die Unter- als auch die Überforderung des Kindes vermieden werden.

Nachdem Ayres Theorie zur sensorischen Integration vorgestellt wurde, soll im nächsten Kapitel die Kritik an der Theorie, sowie weitere Forschungsergebnisse zur sensorischen Integration vorgestellt werden.

4.3 Forschungskontext

Dr. A. Jean Ayres war Ergotherapeutin, danach studierte sie pädagogische Psychologie und habilitierte am Institut für Hirnforschung der University of California in Los Angeles (UCLA). 1971 gründete sie, zusammen mit anderen Expert*innen, die Ayres-Clinic in Torrance, USA, in der Kinder behandelt und Therapeut*innen ausgebildet wurden (Karch et al., 2017, S. 4). In der Praxis beobachtete Ayres, dass viele Kinder mit Entwicklungsstörungen Reize nicht ausreichend verarbeiten konnten. Mithilfe ihres Wissens über die kindliche Entwicklung und über Zusammenhänge zwischen neuronalen Prozessen bei der Wahrnehmungsverarbeitung und dem Verhalten von Kindern entwickelte sie ab 1960 das Konzept zur Sensorischen Integration (Karch et al., 2017, S. 4). Die Theorie umfasst basale taktil-kinästhetische und somatosensorische Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse, deren Funktionsstörungen und deren Behandlung. Für die Behandlung entwickelte sie den Therapieansatz mit dem Namen „Ergotherapie - Ayres' Sensorische Integration“ (ET-ASI). Die ET-ASI ist durch bestimmte Gütekriterien definiert und Interventionen können durch den „ASI Fidelity Measure“ (Parham et al., 2011) geprüft werden. Ihr restliches Leben lang beschäftigte sich Ayres in Theorie und Praxis mit der Sensorischen Integration und arbeitete an der Normierung und Validierung eines umfangreichen Testverfahrens (Ayres, 1989).

Die Theorie der Sensorischen Integration wurde 2002 in einer Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Neuropädiatrie (GNP) und 2017 erneut in einer Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin (DGSPJ) kritisiert (Karch et al., 2017). Die Kritik in der Stellungnahme von 2017 besteht darin, dass

die Annahme einer hierarchisch gegliederten Stufenfolge der sensomotorischen und kognitiven Entwicklung . . . entsprechend den neueren entwicklungsneurologischen Erkenntnissen nicht mehr akzeptiert [wird]. Es besteht Konsens mit den in der Stellungnahme der GNP 2002 formulierten Feststellungen, dass bereits der Säugling auf ein großes Repertoire angeborener Fähigkeiten zurückgreifen kann und schon außerordentlich früh sehr komplexe intermodale Verknüpfungen im propriozeptiven, vestibulären, taktilen, visuellen und auditiven Bereich stattfinden, verbunden mit Motivation und kognitiven Prozessen sowie dass die Entwicklung einerseits entsprechend den Reifungsprozessen des zentralen Nervensystems sowie den angeborenen Fähigkeiten verläuft und andererseits unter dem Einfluss der sensorischen

Wahrnehmungsprozesse in der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt, parallel und nicht sequentiell in einer streng hierarchisch geordneten und stufenweise aufeinander aufbauenden Abfolge. (Karch et al., 2017, S. 7)

Die Stellungnahme bezieht sich insbesondere auf die besondere Bedeutung der sensomotorischen Entwicklung für das Lernen im Allgemeinen und postuliert, dass alle Sinnesmodalitäten gleichermaßen wichtig wären. Außerdem stellen Karch et al. die Effektivität der ergotherapeutischen Praxis nach Ayres' Konzept zur Sensorischen Integration in Frage.

2015 wurde von der Gesellschaft für Sensorische Integration in Österreich e.V. (GSIÖ e.V.) ein Positionspapier veröffentlicht (Soechting, 2015), welches die Kritik der GNP und der DGSPJ entkräftet und den aktuellen Forschungsstand zur Sensorischen Integration zusammenfassend darstellt. In dem Positionspapier von Soechting wird deutlich gemacht, dass die Sensorische Integrationstherapie und die Theorie zur Sensorischen Integration immer im Kontext der Ergotherapie beurteilt werden sollten. Denn Ayres hat die Theorie aus der Praxis der Ergotherapie und in erster Linie für die Ergotherapie entwickelt. Es wurde zudem darauf hingewiesen, dass englischsprachige Literatur über die Evidenz von Forschungen zur sensorischen Integration zuzurate gezogen werden sollten.

Des Weiteren betont Soechting, dass die Entwicklung der Sinne grundlegend für die Entwicklung von Verhalten, Emotionen und Lernen ist. Es gibt mittlerweile weitere Theorien, die die Bedeutung sensomotorischer Erfahrungen als Grundlage für höhere kognitive, praktische und sozial-kommunikative Leistung erkennen, zum Beispiel die in der Autismusforschung entstandenen Modelle der Embodied Cognition (Adams, 2010) und Enactive mind (Klin et al., 2003). Ayres' Theorie wurde zudem kritisiert, weil verstanden wurde, dass sie auf einer hierarchischen Funktionsweise des Gehirns aufbaut. Ayres ging allerdings tatsächlich, der damaligen Zeit vorausdenkend, von einer heterarchischen Funktionsweise des Gehirns aus (Soechting, 2015, S. 3). Sie ging davon aus, dass subkortikale Prozesse für alle Gehirnfunktionen notwendig sind - auch für höhere Leistungen, wie Lernen, Entscheiden und Planen. Ayres betonte deshalb auch, dass das Gewicht bei der Förderung von Kindern mit SI-Störungen auf der Entwicklung der körpernahen Sinne liegen sollte. Im folgenden Zitat wird die Problematik von Kindern mit SI-Störung nochmal deutlicher:

... ihre Probleme können das Ergebnis eines inneren sensorischen Entzugs sein. Obwohl die Umgebung dem Kind durchaus Sinnesanregungen bietet, erreichen die Sinnesempfindungen nicht alle die Gehirnareale, die die Information zur Verarbeitung bräuchten. Die Rezeptoren nehmen die Reize auf, aber ein Teil der Sinnesimpulse gelangt nicht zu den Neuronen und Synapsen, die sie erreichen sollten. Es sind

die ganzheitlichen Sinneseindrücke, die dem Gehirn fehlen, um bestimmte Funktionen zu entwickeln. (Ayres, 2013, S. 69f.)

Das Gehirn ist auf die Informationen der vestibulären und taktilen Sinnessystems angewiesen, weil es sonst viele Funktionen nicht entwickeln kann. Es braucht ganzheitliche Sinneserfahrungen, um diese Sinnessysteme entwickeln zu können. Wenn das vestibuläre und das taktile Sinnessystem keine ausreichenden Informationen liefern können, fehlen dem Gehirn notwendige Informationen für die Verarbeitung der Informationen anderer Sinnessysteme (z. B. auditiv, visuell). Die Praxis der Sensorischen Integrationstherapie sollte deshalb, wie bereits im Kapitel 4.2 'Theorie zur Sensorischen Integration' beschrieben, so gestaltet werden, dass das Gehirn lernt, diese Informationen zu verarbeiten und mit den anderen Sinnessystemen gut vernetzt zusammen zu arbeiten.

Neben dem Positionspapier gibt es viele Forschungen, die die Wirksamkeit der SI-Therapie belegen. Eine Übersicht zu Forschungen über die sensorische Integration haben Davies und Schaaf im Jahr 2010 in dem American Journal of Occupational Therapy veröffentlicht (Davies et al., 2010). Zudem hat Elisabeth Söchting 2014 über die Evidenz zur Wirksamkeit der Sensorischen Integrationstherapie bei drei- bis zwölfjährigen Kindern mit sensorischen Verarbeitungsstörungen geforscht, geschrieben und in der Fachzeitschrift ergoscience veröffentlicht (Soechting, 2014). Ziel der Studie war es, mithilfe eines innovativen Prozesses die Evidenz unter Bezug auf Studien aus den Jahren 2007 bis 2013 zu bewerten. Dabei wurden sowohl deutsch- als auch englischsprachige Studien einbezogen. Es wurden 13 Studien untersucht, deren Interventionen dem „Fidelity measure of Ayres Sensory Integration“ entsprechen. Die Studien umfassten die Behandlung von 337 Kindern zwischen drei und zwölf Jahren. Die Qualitätsbewertung der Studien wurde mittels PEDro-Skala durchgeführt und in Anlehnung an das GRADE (Grading of Recommendations, Assessment, Development and Evaluation) beschrieben. Es wurden Evidenzprofile für zwei Störungsbilder und vier relevante Outcomes erstellt. Tatsächlich wurde bei 85 Prozent der untersuchten Studien ein positiver Effekt der ET-ASI „mit teilweise großen Effektstärken bezüglich individualisierter Alltagsziele, Motorik, Praxie und ADLs, sozio-emotionalem Verhalten und Verhaltensauffälligkeiten“ (George et al., 2020) ermittelt. Außerdem wurde festgestellt, dass ET-ASI in allen randomisierten kontrollierten Studien bessere Effekte als Alternativbehandlungen erzielte (George et al., 2020). Im folgenden Kapitel soll weiterhin auf die Relevanz der Förderung und Forschung zur sensorischen Integration eingegangen werden.

4.4 Relevanz

Wie bereits beschrieben ist die Förderung der sensorischen Integration die Basis für das Lernen, und fördert indirekt die Kognition. Eine mangelnde sensorische Integration wirkt sich auf viele Bereiche des Lebens aus. In den USA haben laut Experten etwa fünf bis fünfzehn Prozent der Kinder Schwierigkeiten in der sensorischen Verarbeitung und Integration (Ayres, 2013, S. 11). Die Funktionsstörungen des ZNS gehören auch zu Störungsbildern weit verbreiteter Diagnosen, wie dem Autismus (Ayres, 2013, S.173). Der Leidensdruck von Kindern mit einer sensorischen Verarbeitungsstörung und deren Angehörigen ist häufig groß, sodass Unterstützung notwendig ist, um den Alltag zu erleichtern. Verhaltensprobleme führen zu mangelndem Selbstbewusstsein und schwierigen Gefühlen. „[Das Kind] kämpft nicht nur mit seinen Schwierigkeiten mit der sensorischen Verarbeitungsstörung, sondern auch mit Menschen, die sich über seine Handlungen ärgern und es ablehnen“ (Ayres, 2013, S. 72). Es entsteht ein Teufelskreis, indem unerwünschtes Verhalten zu einem niedrigen Selbstbewusstsein führt und wiederum das niedrige Selbstbewusstsein das unerwünschte Verhalten provoziert (Ayres, 2013, S.72).

Die Ursachen für die Funktionsstörungen des ZNS sind bisher nicht geklärt. Vermutlich ist eine Mischung aus erblichen und chemischen Faktoren ausschlaggebend für die Verarbeitungsstörungen (Ayres, 2013, S. 68). Auch Kinder, die nicht ausreichende Anregungen durch sensorische Reize im Kontakt mit Menschen und Dingen haben, entwickeln sich laut Ayres nicht altersentsprechend. Mangelnde Bewegung durch Medienkonsum bereits im Kleinkindalter führen insofern auch dazu, dass dem Kind ganzheitliche Sinneserfahrungen zur Entwicklung sensorischer Integration fehlen. Hinzu kommt, dass Kinder in der Schule vor allem intellektuell gefördert werden und ohne dass die sensomotorische Entwicklung angesprochen wird. Kinder mit Schwierigkeiten können insofern in ihrem Alltag häufig nicht bedürfnis-entsprechend unterstützt werden. Orte, wie die Jugendfarm und die dortigen Angebote für die Kinder, spielen eine wichtige Rolle, weil die Beschäftigungen auf sensomotorische Fähigkeiten abzielen. Es ist von Bedeutung, den Wert der Jugendfarm für die Entwicklung der sensorischen Integration zu erforschen, um finanzielle Unterstützung und gesellschaftliche Anerkennung für diesen Ort zu erhalten. Nachdem der bisherige Forschungsstand und die Theorie zur sensorischen Integration dargestellt wurden, sowie die Relevanz des Themas verdeutlicht wurde, wird nun das Forschungsverfahren dieses Projektes beschrieben.

4.5 Beschreibung des Forschungsverfahrens

Als nächstes sollen der Untersuchungsplan, das Erhebungs-, Aufbereitungs- und das Auswertungsverfahren der Forschung vorgestellt werden. Bei der vorliegenden Forschung handelt es sich um eine Feldforschung. Häufig wird dieser Untersuchungsplan in der qualitativ orientierten Soziologie angewendet (Mayring, 2003, S. 50ff.). Das Besondere an der Feldforschung ist demnach, dass sich die forschende Person in den Lebenskontext der Untersuchungsobjekte selber hinein begibt und daran teilnimmt. Bei der vorliegenden Forschung ist dies insofern der Fall, dass die Forscherin an den Aufenthalten der Kinder auf der Jugendfarm ebenso teilnimmt. Die gängige Forschungsmethode der Feldforschung ist die Teilnehmende Beobachtung (Mayring, 2003, S. 50). „Feldforschung will ihren Gegenstand in möglichst natürlichem Kontext untersuchen, um Verzerrungen durch Eingriff der Untersuchungsmethoden bzw. durch wirklichkeitsferne Außenperspektive zu vermeiden“ (Mayring, 2023, S. 50). Die Feldforschung ist also um eine möglichst unmittelbare Perspektive bemüht, welche durch den persönlichen Umgang und durch die Teilnahme an der Lebenswelt der Forschungsobjekte möglich wird. Der teilnehmende Kontakt im Feld ist für Forscher*innen nicht immer leicht herzustellen. In meinem Fall findet der Feldkontakt im Rahmen des pädagogischen Angebotes der Jugendfarm statt, in dem ich als Bundesfreiwillige und Initiatorin des Projektes bereits eine feste Rolle inne habe. Das hat den Vorteil, dass die Herstellung der Beziehung bereits erfolgt ist und meine Anwesenheit für die Kinder deshalb natürlich ist. Laut Friedrichs (Friedrichs, 2006, S. 52) ist es sinnvoll, wenn Forscher*innen eine Funktion im Feld erfüllen können. Des Weiteren muss der Feldforscher „an den ablaufenden Prozessen Anteil nehmen und kritische Distanz entwickeln. Das Vorhaben muss ethisch gerechtfertigt sein. Beobachter ist weder Voyeur noch Spion. Seine Arbeit geschieht für die Betroffenen“ (Friedrichs, 2006, S. 52). Diese Voraussetzungen für einen sinnvollen Einsatz werden durch die Umstände alle erfüllt. Eine Herausforderung besteht darin, eine kritische Distanz zu entwickeln, weil meine pädagogische Aufgabe dieser Haltung widerspricht. In der pädagogischen Arbeit ist der Aufbau einer nährenden Beziehung wichtig, und eine analytische Perspektive auf die Kinder ist nicht das Ziel. Im Kapitel 5.3 ‘Reflektion der Stellung der Forscherin’ soll auf die Bewältigung dieser Herausforderung näher eingegangen werden.

4.5.1 Teilnehmende Beobachtung

Wie bereits erwähnt ist das gängige Erhebungsverfahren der Feldforschung die Teilnehmende Beobachtung, welche auch für diese Forschung verwendet wurde. Die Teilnehmende Beobachtung als qualitative Methode ist von einer standardisierten Beobachtung zu unterscheiden (Mayring, 2023, S. 71f.). Forscher*innen wählen laut Mayring eine offene Form der Datenerhebung, um eine größtmögliche Nähe zum Gegenstand zu erreichen, neue Aspekte zu finden und herausarbeiten zu können. Vorab werden im Gegensatz der Ausarbeitung eines vollständig standardisierten Beobachtungsbogens die wichtigsten Beobachtungsdimensionen theoriegeleitet festgelegt und in einem Beobachtungsleitfaden zusammengestellt. Zur Entwicklung des Leitfadens wurde die Theorie zur Sensorischen Integration von Ayres herangezogen. Der Beobachtungsleitfaden wird den Beobachtungsprotokollen zugrunde gelegt und dient dazu, den Forschungsgegenstand einzugrenzen. Die Beobachtungsprotokolle dürfen jedoch nach Mayring auch über den Beobachtungsleitfaden hinaus gehen. Meine Beobachtungsprotokolle wurden jeweils am Nachmittag nach einem Besuch der Kinder auf der Jugendfarm geschrieben. Ich habe dabei aus dem Gedächtnis Situationen, die für den Forschungsgegenstand relevant erschienen, möglichst detailliert in der Gegenwartsform, aus meiner Perspektive, schriftlich festgehalten. Bei der Wahl des Erhebungsverfahrens wurde berücksichtigt, dass es sich um eine soziale Situation handelt, die eine Teilnahme laut Mayring erst sinnvoll möglich macht. „Durch die Teilnahme an diesem Bereich kann der/die Forscher/in der Perspektive der Beteiligten, der Innenperspektive, näher kommen“ (Mayring, 2023, S. 72). In diesem Fall geht es weniger um innere Beweggründe oder die Innenperspektive im psychologischen Sinne. Aber für die Forschung über die sensorische Integration sind die Emotionen, das Verhalten, die Motorik und Koordination von Bedeutung, die durch die Teilnahme an gemeinsamen Tätigkeiten ebenfalls ganzheitlich erfasst werden können.

Die insgesamt neun Protokolle sind im Anhang dieser Arbeit beigelegt. Der verwendete Beobachtungsleitfaden ist der folgende:

Beobachtungsleitfaden

Dieser Beobachtungsleitfaden unterstützt die Forscherin zu unterscheiden, welche Beobachtungen für die Forschungsfrage „**Wie zeigt sich die sensorische Integration bei Kindern während ihrer Naturerfahrungen?**“ von Bedeutung sind. Dies sind die aufgelisteten Beobachtungsdimensionen, die aus der Theorie abgeleitet wurden:

1. Sensorische Reaktionen und Wahrnehmung

- Reaktionen auf verschiedene Sinnesreize z.B. Berührung, Geräusche, Gerüche, visuelle Eindrücke
- Hinweise auf sensorische Über- oder Unterempfindlichkeit z.B. Rückzug, Überstimulation
- Exploratives Verhalten z.B. Tasten, Riechen, Betrachten, Bewegung

2. Motorisches Verhalten

- Fein- und grobmotorische Aktivitäten z.B. Graben, Klettern, Balancieren
- Koordination und Körperkontrolle

3. Aufmerksamkeit und Konzentration

- Dauer und Qualität der Aufmerksamkeit bei Naturaktivitäten
- Wechsel zwischen verschiedenen Sinneswahrnehmungen während der Aktivitäten

4. Emotionale Reaktionen

- Freude, Interesse, Frustration oder Überforderung während sensorisch-integrative Prozesse
- Ausdruck von Entspannung oder Anspannung

5. Soziales Verhalten

- Interaktion mit anderen Kindern während der Naturerfahrungen
- Kooperations- und Kommunikationsverhalten

6. Verhalten bei sensorischer Integration

- Hinweise auf eine gelungene Integration sensorischer Reize z.B. ruhiges Verhalten, anpassende Reaktionen
- Hinweise auf Schwierigkeiten z.B. Überstimulation, Rückzug, Unruhe

4.5.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Nach der Erhebung und Aufbereitung des Forschungsgegenstands in Form der Protokolle folgt der nächste Schritt, nämlich die Auswertung. Ein bekanntes Auswertungsinstrument für Textdokumente ist die qualitative Inhaltsanalyse, welche auch zur Analyse von Beobachtungsprotokollen und Feldnotizen verwendet werden kann (Mayring et al., 2013, S. 323). Im folgenden Kapitel sollen die qualitative Inhaltsanalyse und im Speziellen die Technik der Induktiven Kategorienbildung, sowie das chronologische Vorgehen bei dieser Technik vorgestellt werden. Zudem wird die Auswahl des Auswertungsverfahrens begründet.

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ist ein systematisches Verfahren zur Auswertung von Texten (Mayring, 2022, S. 84f.). Sie bietet ein regelgeleitetes Vorgehen zur Bildung von Kategorien, um aus freien Texten wie Interviews, offenen Fragebögen und Beobachtungsprotokollen Sinnstrukturen und Themen herauszuarbeiten. Für die Auswertung der Beobachtungsprotokolle wurde die induktive Kategorienbildung gewählt. Diese als eine Art selektive Zusammenfassung verstanden werden (Mayring et al., 2013, S. 327).

Unter den qualitativen Ansätzen hat das induktive Vorgehen einen hohen Stellenwert. Während bei der deduktiven Kategorienbildung das Auswertungsinstrument durch theoretische Überlegungen bestimmt wird, „strebt [das induktive Vorgehen] nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers, einer Erfassung des Gegenstands in der Sprache des Materials“ (Mayring, 2022, S. 85). Das Besondere an der Methode ist, dass das Material selber der Ausgang für die Forschung ist und dass das Material in dieser Hinsicht für sich selber sprechen kann. Das heißt konkret, dass die Kategorien unmittelbar aus dem beobachteten Verhalten der Kinder abgeleitet werden, ohne bereits eine Interpretation des Materials vorzunehmen. Das heißt insbesondere: das Gütekriterium qualitativer Forschung, die Nähe zum Gegenstand, wird durch diese Methode gewährleistet. Dies war mir besonders wichtig, weil dadurch eindeutig identifiziert werden kann, in welcher Form sensorische Integration im Rahmen der Naturerfahrungen stattfindet. Die Methode hat gewisse Ähnlichkeiten mit dem Vorgang des Kodierens im Rahmen der Grounded Theory (Strauss, 1991). Jedoch ist die induktive Kategorienbildung viel mehr regelgeleitet und hat eher ein deskriptives als ein exploratives Ziel (Mayring et al., 2013, S. 327). Weil es in diesem Forschungsvorhaben nicht darum geht, eine neue Theorie zu entwickeln, ist das Kodieren der Grounded Theory für dieses Projekt nicht geeignet. Auf den Einsatz

geisteswissenschaftlicher hermeneutischer Verfahren wurde bewusst verzichtet, da diese stärker auf die Rekonstruktion tieferer Bedeutungszusammenhänge und sprachlich vermittelter Sinnstrukturen ausgerichtet sind (Rittelmeyer, 2013, S. 236). Sie eignen sich, Rittelmeyer zitierend, vor allem für die Analyse von Texten, die primär semantisch oder symbolisch geprägt sind. Das vorliegende Datenmaterial besteht jedoch aus körperlichen Handlungen der Kinder, zwischenmenschlichen Interaktionen und Interaktionen mit Tieren, deren Struktur weniger über interpretative Sinnrekonstruktionen erfasst werden kann. Für die Zielsetzung der Arbeit - die empirisch fundierte, nachvollziehbare Beschreibung und Strukturierung von Erscheinungsformen sensorischer Integration - ist die qualitative Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung nach Mayring die angemessene Methode.

Anhand eines Ablaufmodelles werden die einzelnen Schritte der Auswertung übersichtlich dargestellt. Damit der Prozess der induktiven Kategorienbildung anschaulich wird, soll nun das Ablaufmodell aus Mayrings übersichtlicher Darstellung der qualitativen Inhaltsanalyse hinzugefügt werden (siehe folgende Abbildung 9).

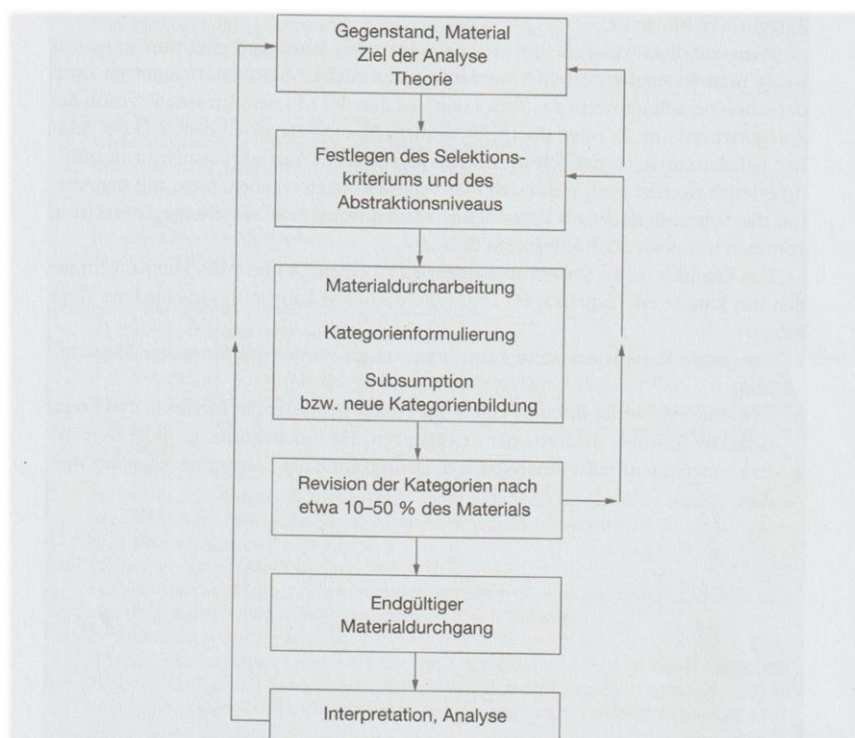


Abb. 9: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring, 2022, S. 85)

Bei dem Verfahren zur Kategorienbildung/ Auswertung der Forschung beziehe ich mich im Folgenden auf Mayring (Mayring, 2022, S. 85ff.). Die beiden entscheidenden Regeln für die induktive Kategorienbildung sind die Kategoriendefinition und das Abstraktionsniveau. Die

Kategoriendefinition ist notwendig, um mithilfe der Fragestellung festzulegen auf welches Thema sich die Kategorien beziehen sollen. Das Abstraktionsniveau bestimmt, auf welcher Ebene der Abstraktion die Kategorien verortet sind. Nun werden noch die Analyseeinheiten - die Kodiereinheit, die Kontexteinheit und die Auswertungseinheit – festgelegt. Nachdem diese Vorarbeit geleistet wurde, kann das Material durchgearbeitet, die Kategorien formuliert und gegebenenfalls subsumiert werden. Wenn Kategorien subsumiert werden, bedeutet dies, dass sie aufgrund des definierten Abstraktionsniveaus zu einer umfassenderen Kategorie zusammengefasst werden. Dabei kann ein neuer Name für die allgemeinere Über-Kategorie gefunden und die spezifischere Kategorie kann als Unter-Kategorie bewahrt werden. Wenn der Text zum Teil durchgearbeitet wurde und nur wenige neue Kategorien gebildet werden müssen, wird eine Revision des Kategoriensystems durchgeführt. Es wird ermittelt, ob die Kategorien dem Ziel der Analyse entsprechen und ob das Selektionskriterium und das Abstraktionsniveau sinnvoll gewählt wurden. Wenn sich dabei Modifikationen ergeben, muss das Material nochmal von Anfang an durchgegangen werden, ansonsten wird da weitergemacht, wo vorher abgebrochen wurde. Bei dem vorliegenden Forschungsprozess wurde nach der Revision festgestellt, dass die Kategorien nur teilweise hilfreich waren, um die Forschungsfragen beantworten zu können. Aus diesem Grund wurden Kategorien abgeändert, und das Material wurde ein zweites Mal anhand der neuen Kategorien durchgearbeitet.

Es wird auf diese Weise ein System an Kategorien zu einem bestimmten Thema, verbunden mit konkreten Textpassagen, erschlossen. Daraufhin können laut Mayring verschiedene Wege eingeschlagen werden: Das Kategoriensystem wird im Sinne der Fragestellung interpretiert, oder es können entweder induktiv (im Sinne der zusammenfassenden Inhaltsanalyse) oder deduktiv (mithilfe theoretischer Erwägungen) Hauptkategorien entwickelt werden, oder es können quantitative Analysen, zum Beispiel die Ermittlung der Häufigkeit der Kategorien folgen. In dieser Arbeit wird nach der Erarbeitung des Kategoriensystems eine Interpretation im Sinne der Fragestellung stattfinden. Nachdem der Prozess der Auswertung nun beschrieben wurde, wird die Auswertung im folgenden Kapitel vollzogen.

5. Auswertung der Forschung

Das vorletzte Kapitel der Arbeit widmet sich dem Prozess der Auswertung und der Interpretation der Forschung. Wie bereits im letzten Kapitel erarbeitet wurde, handelt es sich dabei um ein systematisches, regelgeleitetes Vorgehen. Es werden nun also die Regeln für die Kategorienbildung definiert und der dargestellte Prozess durchlaufen, von der ersten Kategorienbildung bis hin zur Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfragen. Des Weiteren soll die Stellung der Forscherin reflektiert werden.

5.1 Regeln für die induktive Kategorienbildung

Zunächst werden die Regeln für die induktive Kategorienbildung definiert, das bedeutet die Kategoriendefinition und das Abstraktionsniveau werden formuliert (Mayring, 2022, S.86f.). Das Abstraktionsniveau bestimmt, wie bereits erwähnt auf welcher Ebene der Abstraktion die Kategorien verortet sind. Außerdem werden noch die Analyseeinheiten - die Kodiereinheit, die Kontexteinheit und die Auswertungseinheit – festgelegt.

Kategoriendefinition:	Beschreibungen von konkretem, beobachtbarem Verhalten, in Bezug auf Motorik, Koordination und sinnliche Wahrnehmung, welches in Zusammenhang mit der sensorischen Integration des Kindes steht. Die sensorische Integration wird dem Konzept von Ayres entsprechend definiert als Verarbeitung von Sinnesinformationen, die es ermöglicht, in jeder Situation sinnvoll zu reagieren mit sogenannten anpassenden Reaktionen (Ayres, 2013, S. 6ff.).
Abstraktionsniveau:	beobachtetes Verhalten der Kinder im Kontext der Jugendfarm, also in Bezug auf die Naturerfahrungen und die (sinnvollen) Tätigkeiten
Kodiereinheit:	klare bedeutungstragende Elemente im Text
Kontexteinheit:	Beobachtungsprotokoll zu einer bestimmten Situation
Auswertungseinheit:	alle neun Beobachtungsprotokolle

Der nächste Schritt ist die Formulierung der Kategorien.

5.2 Kategorien

Bei der systematischen Bearbeitung beziehungsweise Analyse der Protokolle wurden fünf Kategorien (B1, B2, B3, B4, B5) abgegrenzt. Die Kategorien werden nun definiert und Ankerbeispiele vorgestellt.

B1 Motorische Geschicklichkeit

Motorisch bedeutet „die Körperbewegung oder Haltung betreffend“ (Ayres, 2013, S. 194). Geschicklichkeit ist die „Fähigkeit, eine Sache rasch, auf zweckmäßige Weise und mit positivem Resultat auszuführen, wobei vorhandene Begabung mit Erlerntem und Erfahrung zusammen wirkt“ (Duden, o.D.). Motorische Geschicklichkeit zeigt sich darin, dass Bewegungs- und Handlungsabläufe fließend ablaufen, strategische Techniken angewendet und Werkzeuge zweckgemäß eingesetzt werden, und das Ergebnis der Zielvorstellung entspricht. Folgendes Ankerbeispiel wurde für die Kategorie „motorische Geschicklichkeit“ verwendet; Maja hat die Aufgabe, den Mist auf ihrer Schubkarre auf dem Misthaufen abzuladen:

Maja kommt mit ihrer Schubkarre zum Misthaufen gefahren. Sie fährt sie auf die Holzlatte, die im Misthaufen liegt. Sie kippt die Schubkarre um und behält die Griffe dabei in den Händen. Dann bewegt sie die Schubkarre von links nach rechts. Dabei schleudert sie die verbliebenen Pferdeäpfel aus der Schubkarre. Als die Schubkarre leer ist, fährt sie wieder von der Latte herunter. Sie fährt die Schubkarre zurück zum Abstellplatz. (Beobachtungsprotokoll, 16.07.2025)

Die Situation umfasst eine motorische Tätigkeit, die von Maja geschickt ausgeführt wird. Maja entleert die Schubkarre auf dem Misthaufen, ohne dass dabei Pferdeäpfel bereits auf dem Weg aus der Schubkarre fallen oder die Schubkarre ihr beim Hochfahren auf den Misthaufen seitlich umkippt. Sie wendet zudem eine hilfreiche Technik an, um den Mist aus der Schubkarre zu befördern. Anstatt die Schubkarre zum Beispiel nur nach links zu kippen, hat sie sich angewöhnt die Schubkarre hin und her zu bewegen, sodass der Mist aus der Schubkarre geschleudert wird. Sie erzielt das gewünschte Ergebnis, nämlich eine vollständig geleerte Schubkarre.

B2 Spontane Beruhigung

Die Beruhigung kann mit den Worten „ruhig werden, sich besänftigen, zur Ruhe kommen“ (Duden, o.D.) umschrieben werden. Unter Beruhigung wird hier ein innerlicher Vorgang verstanden. Dieser findet spontan, das heißt aus der Situation heraus statt. Die Beruhigung entsteht bei dem Kind passiv, also ohne das Verfolgen einer Strategie zur Beruhigung, zum Beispiel in Form einer Entspannungsübung. Sie zeigt sich an einer entspannten Körperhaltung, an

einem tiefen, ruhigen Atem und einem zufriedenen, gelösten Gesichtsausdruck. Neben den äußeren Merkmalen bekommen Außenstehende auch durch empathisches Mitfühlen mit, wenn ein Kind zur Ruhe kommt. Folgendes Ankerbeispiel wurde für die Kategorie „spontane Beruhigung“ gefunden. Es handelt sich um eine Situation, in der Anton nach einem Ritt auf dem Rücken des Pferdes „Kjartan“ spontan zur Ruhe kommt:

Zum Abschluss sage ich, dass Anton sich noch auf den Pferdehals legen kann. Er legt sich kurz nach vorne auf den Hals. Dann legt er sich rückwärts auf die Kruppe des Pferdes, sodass er mit dem Gesicht nach oben in den Baum bzw. den Himmel schaut. Kurz nachdem er sich auf die Kruppe gelegt hat, atmet Kjartan tief aus. Anton atmet ruhig. Er guckt entspannt in das Blätterdach über ihm. Sein Mund ist dabei leicht geöffnet. Circa zwei Minuten liegt er regungslos auf dem Pferderücken und guckt in die Blätter. (Beobachtungsprotokoll, 23.07.2025)

Mehrere Merkmale sprechen dafür, dass sich Anton auf dem Rücken des Pferdes ausruht. Anton atmet ruhig und tief (genauso wie das Pferd einmal tief ausatmet). Die Beruhigung wird anhand seiner Körpersprache sichtbar: Er hat den Mund leicht geöffnet, sein Kiefer ist also locker, und er liegt ruhig auf dem Pferd, ohne zum Beispiel die Position zu verändern oder sich durch äußere Einflüsse ablenken zu lassen.

B3 Spaß als Gefühl

Spaß wird hier verstanden als ein Gefühl. Synonyme für Spaß sind Freude, Losgelöstheit und Vergnügen. Häufig soll mit dem Begriff „Spaß“ auch eine scherzhafte, humorvolle Aussage oder Handlung, die Belustigung, Heiterkeit auslösen soll, beschrieben werden. Hier ist allerdings das Gefühl gemeint. Wenn Menschen gerade Spaß haben, lässt sich das an der Atmosphäre wahrnehmen. Spaß kann als eine ausgelassene oder fröhliche Stimmung wahrgenommen werden. Spaß äußern Menschen zudem in emotionaler Kommunikation wie Lachen, sowie in glücklichen Lautäußerungen und manchmal auch in verbalem Äußern von Freude, zum Beispiel „Das macht so viel Spaß!“. Häufig entsteht Spaß in sozialen Situationen oder während eines Spieles, wenn Menschen miteinander etwas aus purer Freude tun. Als Ankerbeispiel für „Spaß als Gefühl“ wurde eine Situation gewählt, in der die Kinder um einen Bottich voller Erde herum stehen, in der Erde kneten, und Erdbälle formen:

Drei B.2, Ryan, Ronja und Maja stehen im Garten um einen Bottich mit Erde herum. Die drei Kinder haben ihre Hände in dem Eimer mit Erde und kneten in der Erde. Ich sehe die Kinder von weitem und nehme die ausgelassene Stimmung wahr. Ich nähere mich der Versammlung und geselle mich dazu. Auch ich kreppe meine Ärmel hoch und wir kneten zusammen in der Erde. Sie ist ganz fluffig, weil sie gerade gesiebt wurde. Die Kinder freuen sich und formen Erdbälle. Ryan und Ronja nehmen etwas Erde und

² B. steht für Betreuer*innen

reiben meine Unterarme und Hände damit ein. Ich lache. Wir lachen alle zusammen. Wir verweilen noch etwas und kneten in der Erde. (Beobachtungsprotokoll, 7.5.2025)

Es ist davon auszugehen, dass die Beteiligten Spaß haben: In der Situation wird eine „ausgelassene Stimmung“ wahrgenommen, und es wird gemeinsam gelacht. Es ist eine soziale Situation, an der mehrere Kinder und Betreuer*innen beteiligt sind. Es zeigen sich auch spielerische Elemente, wie das Formen von Erdbällen und das Einreiben eines Armes mit Erde (so als ob es Hautcreme wäre).

B4 Anpassende Reaktion

In die Kategorie „Anpassende Reaktion“ sind Situationen eingeordnet, in denen ein Kind während einer Naturerfahrung anpassende Reaktionen entwickelt. Den Begriff der anpassenden Reaktion hat J. A. Ayres geprägt. „Eine anpassende Reaktion ist eine beabsichtigte, zielgerichtete Reaktion auf eine sensorische Erfahrung“ (Ayres, 2013, S. 9). Zum Beispiel sieht anpassen-des Verhalten eines Babys so aus:

Ein Baby sieht eine Rassel und greift danach. Das Hinreichen und Greifen ist eine anpassende Reaktion. Ein nur ungezieltes Bewegen der Hände wäre dagegen kein anpassendes Verhalten. Eine komplexere anpassende Reaktion zeigt das Baby, wenn es versteht, dass die Rassel zu weit weg liegt und es hinkrabbelt. (Ayres, 2013, S. 9).

Bei der Zielgruppe sind die anpassenden Reaktionen ihrem Alter entsprechend weitaus komplexer. Anpassendes Verhalten lässt sich in vielerlei Hinsicht identifizieren. Anpassendes Verhalten drückt sich in Form von motorischer Planung und konsistenter Bewegungskontrolle aus. Das Kind reagiert anpassend, indem es organisiert, zweckmäßig und mithilfe zielgerichteter Bewegungen handelt. Eine erfolgreich ausgeführte Tätigkeit ist auf anpassende Reaktionen zurückzuführen. Auch Eigenaktivität und die Aufmerksamkeit zur Durchführung einer Tätigkeit sind Indikatoren für anpassende Reaktionen. Im Kontakt mit Tieren reagiert das Kind anpassend, wenn es auf die Signale des Tieres antwortet und es sich durch Modulation der eigenen Lautstärke und Körperhaltung auf das Tier abstimmt. Besonders gut erkennbar ist eine anpassende Reaktion, wenn das Kind zunächst Schwierigkeiten mit einer Aufgabe hat und diese ihm durch anpassende Reaktionen immer besser gelingt. Dann gibt es einen Vorher- und einen Nachher-Zustand, welche miteinander verglichen werden können. Zunächst kann das Kind eine Tätigkeit gar nicht oder wenig zweckgemäß ausüben. Dann versucht das Kind durch Ausprobieren oder Hilfe von Anderen, die Tätigkeit anders auszuüben und kann dadurch zweckmäßiger handeln. In die Kategorie „Anpassende Reaktion“ sind einerseits Situationen

zugeordnet, in denen Kinder Unterstützung erhalten, und andererseits Situationen, in denen Kinder selbstständig anpassend reagieren. Das Ankerbeispiel zeigt einen Prozess, in welchem anpassendes Verhalten sichtbar wird. Es handelt sich um eine Situation, bei der Anton Pferdeäpfel zuerst mit einem Rechen in eine Schaufel³ lädt und danach die Schaufel in eine Schubkarre entleert:

. . . Ich habe Anton beobachtet und unterstütze ihn danach beim Misten. Ich nehme ihm die Schaufel aus der Hand und bemerke, dass er sie direkt neben dem Pferdeapfelhaufen abstellen soll. Ich mache es ihm vor, um es ihm zu zeigen. Ich behalte die Schaufel in der Hand, weil er bereits anfängt, die Pferdeäpfel auf die vorherige Weise aufzuladen. Ich erkläre ihm, dass er einen Pferdeapfel nach dem anderen aufladen soll. Ich zeige auf einen Apfel und er lädt ihn auf die Schaufel, die ich immer noch für ihn halte. Ich zeige auf den nächsten Apfel und er lädt den nächsten Apfel auf die Schaufel. . . . (Beobachtungsprotokoll, 16.7.2025)

Das Beispiel zeigt einen Vorher- und Nachher- Zustand, und dadurch werden die anpassenden Reaktionen für die Bewältigung der komplexen Aufgabe des Ausmistens deutlich erkennbar. Die anpassenden Reaktionen zeigen sich in Form von motorischer Koordination und Bewegungskontrolle. Im folgenden Kapitel wird das Beispiel nochmal vollständig eingefügt und ausführlicher erklärt, deshalb wird hier von einer näheren Beschreibung abgesehen.

B5 Basale Sinneserfahrung

Es gibt drei Grundelemente der basalen Wahrnehmung (Bienstein et al., 2017, S.51ff.). Bienstein et al. definieren diese drei Grundelemente der basalen Wahrnehmung, den somatischen Bereich, den taktilen Sinn betreffend, den vestibulären Bereich, den Gleichgewichtssinn betreffend, und den vibratorischen Bereich. Vibratorische Sinneserfahrungen sind Schwingungen und unterschiedliche Belastungen auf den Körper. In dieser Kategorie werden Situationen gesammelt, in denen einer der drei basalen Wahrnehmungsbereiche (oder mehrere) angesprochen werden. Es wird besonderes Druckempfinden, Berührungserfahrungen mit verschiedenen Materialien und Konsistenzen und an verschiedenen Körperstellen (z.B. an den Füßen und im Gesicht) eingeordnet. Ebenso werden Bewegungserfahrungen, wie zum Beispiel klettern, laufen auf unebenem Gelände usw. hinzugefügt. Das folgende Ankerbeispiel zeigt eine Situation, in der die Kinder in unebenem, glitschigen Gelände unterwegs sind:

Ryan, Anton und Eli stehen auf den Steinen, wo der Bach aus dem Tümpel läuft. Sie müssen die Balance halten, damit sie nicht von den Steinen auf den nassen, glitschigen Boden kommen. Sie laufen von einem Stein auf den anderen und wackeln dabei, sichtlich bemüht die Balance zu halten. . . . Um an das Becken zu gelangen, muss man erst einen steilen, kleinen Graben herunter laufen. Die Jungs ziehen ihre Schuhe

³ Die Schaufel ist ein Teil des Mistbesteckes und nicht im herkömmlichen Sinne (z.B. Spaten) zu verstehen.

aus. Ich ziehe auch meine Schuhe aus. Sie klettern in das kleine Wasserbecken den Mini-Hang hinab. (Beobachtungsprotokoll, 25.6.2025).

Aufgrund der ungewohnten Bodenverhältnisse wird der Gleichgewichtssinn der Kinder besonders beansprucht. Dies wird deutlich daran, dass die Kinder zunächst schwanken, dennoch in der Lage sind, sich aufrecht zu halten.

Die Beschreibung der fünf Kategorien ist hiermit vollendet. Anhand der fünf Kategorien

- B1 Motorische Geschicklichkeit,
- B2 Spontane Beruhigung,
- B3 Spaß als Gefühl,
- B4 Anpassende Reaktion,
- und B5 Basale Sinneserfahrung

wurde das Material systematisch durchgegangen, und Situationen wurden jeweils den Kategorien zugeordnet. Die Kategorien und zugeordneten Textstellen können im Anhang der Arbeit eingesehen werden. Als Nächstes soll die Stellung der Forscherin reflektiert werden.

5.3 Reflektion der Stellung der Forscherin

Die Aufgabenstellung der Masterarbeit hat mich vor eine große Herausforderung gestellt. Ich sollte ein Projekt umsetzen, welches sowohl aus einem forschenden als auch aus einem heilpädagogischen Auftrag besteht. Durch diesen doppelten Auftrag hatte ich die Rolle der Heilpädagogin und der Forscherin inne. Es ist bei einer Feldforschung, wie bereits in Kapitel 4.5 beschrieben, sinnvoll, dass die Forscherin im Feld bereits eine Funktion hat. Dadurch wirkt ihre Anwesenheit nicht störend, sondern sie ist natürlicherweise anwesend. Gleichzeitig soll die Forscherin eine kritische Distanz wahren. Meine Beobachtungen sind zum Teil während meiner Begleitung der Kinder entstanden und damit durch mein eigenes Handeln beeinflusst. Eine kritische Distanz zum Forschungsgegenstand könnte insofern möglicherweise teilweise nicht gewahrt sein. Es ist also gut möglich, dass eine andere Person mit den gleichen Kindern andere Erlebnisse und andere Beobachtungen gemacht hätte (Reliabilität). Die Ergebnisse erscheinen mir also durch meine subjektiven Erfahrungen mit den Kindern geprägt.

Dennoch gibt es mehrere förderliche Aspekte darin, gleichzeitig Forscherin und pädagogische Begleitung zu sein. Ich habe die Kinder bei Prozessen der sensorischen Integration mehr begleitet als zuvor, weil mein Fokus auf der Forschung zu diesem Thema lag. Dadurch wurden

meine Interventionen als Pädagogin vielseitiger, und die Schwierigkeiten und Stärken der Kinder wurden mir bewusster. Durch die Begleitung der Kinder wurden wiederum auch meine Beobachtungen vielschichtiger, was auch die Forschung bereichert hat. Des Weiteren habe ich die Kompetenz hinzugewonnen, meine pädagogische Arbeit aus wissenschaftlicher, theoretischer Perspektive zu analysieren. Es ist mir nun möglich strukturiert zu begründen, inwiefern die sensorische Integration sich zeigt und im Rahmen der Jugendfarm gefördert werden kann. Das Ergebnis der systematischen Analyse des Textmaterials wird im folgenden Kapitel in Bezug auf die Forschungsfragen interpretiert.

5.4 Interpretation der Forschungsergebnisse

Es soll die Bedeutung der Theorie von Ayres zur Sensorischen Integration (SI) in Bezug auf die Naturerfahrungen der Kinder auf der Jugendfarm im Elsental erforscht werden. Dafür sollen die beiden Forschungsfragen (s. Kapitel 4.1 'Forschungsfragen') beantwortet werden. Die Hypothese ist, dass die Naturerfahrungen besonders hilfreich sind, um die sensorische Integration zu entwickeln. Zunächst wird nun anhand des analysierten Textmaterials die erste Forschungsfrage beantwortet.

5.4.1 Interpretation in Bezug auf die erste Forschungsfrage

Wie zeigt sich die sensorische Integration bei Kindern während ihrer Naturerfahrungen?

Damit ein Kind geschickt motorisch handeln kann, müssen alle Sinnessysteme zusammenarbeiten, und die Sinnesinformationen müssen vom Gehirn geordnet und organisiert werden. Die sensorische Integration äußert sich insofern in motorischer Geschicklichkeit.

Im Folgenden sollen zwei Beispiele aus der Kategorie „B1 Motorische Geschicklichkeit“ herausgegriffen werden. Es soll verdeutlicht werden, was das Kind bei den durchzuführenden Aufgaben im Sinne der sensorischen Integration „leistet“. Die erste Situation stellt dar, wie Maja eine Schubkarre auf dem Misthaufen entleert und sich dabei motorisch geschickt anstellt.

Maja kommt mit ihrer Schubkarre zum Misthaufen gefahren. Sie fährt sie auf die Holzlatte, die im Misthaufen liegt. Sie kippt die Schubkarre um und behält die Griffe dabei in den Händen. Dann bewegt sie die Schubkarre von links nach rechts. Dabei schleudert sie die verbliebenen Pferdeäpfel aus der Schubkarre. Als die Schubkarre leer ist, fährt sie wieder von der Latte herunter. Sie fährt die Schubkarre zurück zum Abstellplatz. (Beobachtungsprotokoll, 16.07.2025)

Welche Sinnesinformationen braucht Maja, um diese Tätigkeit auszuführen? Maja braucht zunächst einmal Informationen über den eigenen Körper im Raum (vestibuläres Sinnessystem). Außerdem ist ihr Körperschema entwickelt, sodass sie ihren eigenen Körper gut wahrnehmen kann. Das Körperschema ist „die Wahrnehmung des eigenen Körpers, die in sensorischen „Landkarten“ des Körpers im Gehirn gespeichert wird“ (Ayres, 2013, S. 292). Des Weiteren muss sie die Schubkarre in der Balance halten (vestibuläres Sinnessystem). Sowohl beim Bergauf- und Bergabfahren als auch beim Herausschleudern der Pferdeäpfel muss sie ihre Kraftzufuhr auf die Schubkarre regulieren können (propriozeptives Sinnessystem). Ansonsten kann sie die schräge Latte, die auf dem Misthaufen liegt, nicht nach oben fahren. Und beim Herausschleudern würde sie die Kontrolle über die Schubkarre verlieren, und die Schubkarre würde ihr umkippen, oder die Pferdeäpfel würden in der Schubkarre liegen bleiben. Weitere Sinne wie der Sehsinn sind an dieser Tätigkeit natürlich ebenso beteiligt. Da so viele Sinnessysteme an der Ausführung dieser Tätigkeit beteiligt sind, ist davon auszugehen, dass für das Gelingen der Tätigkeit viele sensorisch-integrative Funktionen notwendig sind.

Die zweite Situation stellt dar, wie Ryan mit der Hilfestellung der Betreuerin auf ein Pferd aufsteigt.

„Ich helfe Ryan beim Aufsteigen. Ich halte Ryans linkes angewinkeltes Knie. Ich zähle bis drei und Ryan hüpfte hoch. Ich hebe sein linkes Bein an. Er legt sein rechtes Bein mit Schwung über den Pferderücken und landet sanft sitzend auf dem Pferd.“ (Beobachtungsprotokoll, 23.07.2025)

Auch diese Tätigkeit beinhaltet zahlreiche sensorisch-integrative Funktionen und ist für viele Kinder (und auch Erwachsene) eine komplexe motorische Leistung. Meiner Erfahrung auf der Farm nach steigen die Kinder sehr verschieden auf ein Pferd. Die einen sind so leicht und fliegen fast über das Pferd drüber, während andere Kinder fast nicht hochzuheben sind und scheinbar am Boden festkleben. Ryan hat das Aufsteigen auf das Pferd intuitiv sehr gut gemeistert. Um aufs Pferd zu steigen, hebt eine Person das linke Bein des Kindes in angewinkelter Position an. Das Kind hält sich dabei am Griff des Gurtes, der um den Pferdebauch geschnallt ist, fest. Dann zählt der Hebende bis drei, und das Kind hüpfte hoch und befördert gleichzeitig das rechte Bein über den Pferderücken. Das Ziel ist, dass das Kind möglichst sanft auf dem Pferderücken zum Sitzen kommt und somit das Pferd so wenig wie möglich belastet wird. Damit das Kind sanft landet, kann es nicht einfach nur hochspringen und darauf warten, dass es in der richtigen Position landet. Es muss den Schwung durch den Hebenden mitnehmen und in Richtung Pferdekopf schauen, sowie den Oberkörper aufrecht halten. Das Kind muss also

einige Dinge gleichzeitig koordinieren: springen, den Oberkörper aufrecht halten und das Bein auf die andere Körperseite des Pferdes bugsieren. Dabei ist es für manche Kinder schon eine Herausforderung auf dem Boden hoch zu hüpfen und dabei das Gleichgewicht zu bewahren. Sowohl das Körperschema von Ryan ist sehr gut ausgeprägt, als auch sein Gleichgewichtssinn funktioniert prima. Seine sensorisch-integrativen Funktionen sind gut entwickelt, sodass er diese Leistung des Aufsteigens auf das Pferd mit sanfter Landung meistern kann.

Durch rhythmische Bewegungen und Berührungsreize werden dem Nervensystem wichtige Reize für die gesamte Wahrnehmungsintegration gegeben (Ayres, 2013, S. 58). Wenn Mütter ihre Babys schaukeln, führt dies zu einem ausgeglichenen Nervensystem und dazu, dass sich die Wahrnehmungen des Babys im Gehirn sortieren können (Ayres, 2013, S. 23). Infolge der sensorischen Integration beruhigt sich das Neugeborene. Sensorische Integration äußert sich auch als Beruhigung von größeren Kindern. In der Forschung hat sich die sensorische Integration auch in dieser Form, Kategorie „B2 Spontane Beruhigung“, gezeigt. Im Folgenden sollen zwei Situationen, in denen sich Anton spontan beruhigt hat, dargestellt werden.

In der ersten Situation, die bereits als Ankerbeispiel verwendet wurde, beruhigt sich Anton, nachdem er geritten ist. Während des Reitens bewegen er und das Pferd sich rhythmisch auf und ab. Anton legt sich im Anschluss an den Ritt auf sein Pferd Kjartan. Er liegt auf dem Rücken und schaut ins Blätterdach und berührt fast mit seinem ganzen Körper den Körper des Pferdes. Er atmet mit dem Pferd, wird für ein paar Minuten ganz still. Die Zusammensetzung der verschiedenen Reize führt dazu, dass er tiefer atmen und sich beruhigen kann.

Die zweite Situation zeigt ebenso Anton, und es handelt sich um die Fütterung der Hasen (Antons Lieblingstätigkeit), bei der der Junge zur Ruhe kommt.

Die Hasen knabbern an dem Giersch. Währenddessen können die Kinder die Hasen auch streicheln. Anton legt sich nach kurzer Zeit seitlich aufgestützt auf den Boden. In der einen Hand hält er nach wie vor sein Körbchen. Auf dem Boden liegend füttert er die Hasen weiter, die sich ihm auch in dieser Position nähern. Anton sieht dabei sehr entspannt und zufrieden aus. (Beobachtungsprotokoll, 7.5.2025)

Anton hat viel Körperkontakt mit der Bodenoberfläche und streichelt die Hasen. Er hat also viele Berührungsreize, die sein Gehirn verarbeiten kann und die zu einem ausgeglichen Nervensystem führen. Darum ist er ganz beruhigt und entspannt.

Wie zeigt sich die sensorische Integration außerdem? „Sinneseindrücke, die ein Kind glücklich machen, fördern im Allgemeinen seine Wahrnehmungsintegration“ (Ayres, 2013, S. 23). Das

bedeutet, wenn Kinder glücklich sind, Freude und Spaß haben, ist dies unter anderem auf die sensorische Integration zurückzuführen. Es kann natürlich auch weitere Gründe geben, zum Beispiel, dass die Tätigkeit die Fantasie anregt oder ein Gefühl der Freiheit gibt. Herausgegriffen werden wieder zwei Beispiele aus der Kategorie „B3 Spaß als Gefühl“, Situationen, in denen die Kinder viel Spaß hatten.

Bei der ersten Situation handelt es sich um eine freudige Stimmung, die beim Spielen mit Erde entstanden ist.

Drei B.s, Ryan, Ronja und Maja stehen im Garten um einen Bottich mit Erde herum. Die drei Kinder haben ihre Hände in dem Eimer mit Erde und kneten in der Erde. Ich sehe die Kinder von weitem und nehme die ausgelassene Stimmung wahr. Ich nähere mich der Versammlung und geselle mich dazu. Auch ich kreppe meine Ärmel hoch und wir kneten zusammen in der Erde. Sie ist ganz fluffig, weil sie gerade gesiebt wurde. Die Kinder freuen sich und formen Erdbälle. Ryan und Ronja nehmen etwas Erde und reiben meine Unterarme und Hände damit ein. Ich lache. Wir lachen alle zusammen. Wir verweilen noch etwas und kneten in der Erde. (Beobachtungsprotokoll, 7.5.2025)

Die Kinder berühren die Erde und formen Bälle mit ihren Händen. Sie befassen sich intensiv mit dem Material. Es zeigt sich, dass sie darin versinken und viel Freude haben. Dabei findet Wahrnehmungsintegration statt, denn sie nehmen die Temperatur und die ungewohnte Textur der Erde wahr (taktils Sinnessystem). Eine weitere Situation, die in die Kategorie „Spaß als Gefühl“ eingeordnet wurde, ist das Experimentieren der Kinder mit Matsch in einem Becken. Die Kinder stellen sich mit ihren nackten Füßen in das Matschbecken hinein und formen ebenfalls Kugeln aus dem Matsch, welche sie im Anschluss in der Luft zu jonglieren versuchen. Auch in dieser Situation hatten die Kinder viel Spaß.

Große Freude hatten die Kinder auch an dem Spiel mit Wasser.

Alle Kinder (außer drei Kinder, die erst Reiten gehen) ziehen ihre Badesachen an. Sie wollen alle gerne mit dem Wasser spielen und beeilen sich mit dem Umziehen. Sie sitzen an den Rändern von den Waserbottichen. Sie strampeln mit den Füßen und es ist ein lautes Getümmel wie im Schwimmbad. Ryan lässt sich von einem B. eine Gießkanne Wasser über den Kopf kippen. Er prustet und zieht die Schulter nach oben, er ist geschockt von der Kälte und lacht. Sie setzen sich mit dem ganzen Körper ins Wasser. (Beobachtungsprotokoll, 2.7.25)

Die Kinder lassen ihre Beine ins Wasser hängen, spritzen und planschen, oder tauchen sogar mit dem ganzen Körper ins Wasser ein. Die Kinder haben dabei nur Badekleidung an und erleben dadurch umso mehr taktile Reize auf der gesamten Haut. Die Sinneserfahrungen, die sie beim Baden machen können, sind anregend und tun ihnen eindeutig gut. In diesem und weiteren Erlebnissen an dem Tümpel in der Nähe der Farm wurde dies deutlich. Sobald die Kinder

Wasser gesehen haben, fühlten sie sich davon angezogen und wollten sich am liebsten direkt die Badesachen anziehen und mit dem ganzen Körper ins Wasser eintauchen.

Der Kategorie B3 ist zudem eine Situation, in der Schnecken gesammelt wurden, zugeordnet. Die Kinder und B. sind im ganzen Garten herumgelaufen und haben Schnecken an den witzigsten, zum Beispiel in einer Zierlauchblüte versteckt, entdeckt. Diese Aktivität hat den Kindern viel Freude gemacht, weil auch hier Wahrnehmungsintegration stattgefunden hat, um die Schnecken zu finden.

Die sensorische Integration äußert sich den Ergebnissen der Textanalyse zufolge in motorischer Geschicklichkeit, in Form des geschickten Aufsteigens auf ein Pferd oder des handlichen Bedienens einer Schubkarre. Zudem zeigt sich die sensorische Integration darin, dass die Kinder ausgelassen und freudig sind, zum Beispiel beim Spielen mit Wasser. Auch wenn sich ein Kind spontan beruhigt, hat dies damit zu tun, dass das Nervensystem geordnet ist und alle Sinnesinformationen verarbeitet werden können. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung in Bezug auf die zweite Forschungsfrage interpretiert.

5.4.2 Interpretation in Bezug auf die zweite Forschungsfrage

Inwiefern kann die sensorische Integration bei Kindern in der Natur gefördert werden?

Der nächste Abschnitt beschäftigt sich damit, inwiefern die sensorische Integration bei Kindern in der Natur gefördert werden kann. Die SI kann gefördert werden durch Aktivitäten, bei denen das Kind anpassend reagiert. Damit ist gemeint, wenn es entsprechend der Situation eine funktionale Handlung ausführt (Ayres, 2013, S. 9). „[D]as Produzieren der anpassenden Situation trägt dazu bei, dass sich das Gehirn entwickelt und organisiert“ (Ayres, 2013, S. 9). Die Farm bietet dafür eine Menge von Übungsfeldern, wie anhand der Situationen aus der Kategorie „B4 Anpassende Reaktion“ festgestellt werden kann. Im Folgenden sollen einige Situationen aus dieser Kategorie vorgestellt und beschrieben werden. Es wurden einige Beispiele gewählt, um die vielfältigen Möglichkeiten der Förderung sichtbar zu machen. Es wird insbesondere erklärt, in welcher Form das Kind anpassend reagieren muss. Bei der ersten Situation handelt es sich um die Tätigkeit den Reitstall auszumisten. Das Ziel des Ausmistens des Reitplatzes ist es, dass die Pferdeäpfel-Haufen möglichst vollständig aufgesammelt und mithilfe der Schubkarre abgeladen werden. Das gelingt Anton zunächst nicht. Schließlich wird die Aufgabe an ihn

angepasst, und ihm gelingen mehrere anpassende Reaktionen, um den Pferdemit zu beseitigen. Die Beschreibung der Situation aus dem Protokoll wurde in mehrere Teile unterteilt und jeweils mit einer Erläuterung bestückt, damit die anpassenden Reaktionen deutlich werden.

1. Teil:

Anton läuft mit seiner Schubkarre und dem Mistbesteck in den unteren Stall, um dort zu misten. Anton stellt sein Mistbesteck zu einem Pferdeapfelhaufen, um die Pferdeäpfel aufzuladen. Er stellt die Schaufel circa 30 cm weit entfernt von dem Haufen ab, sodass er die Pferdeäpfel erst ein Stückchen zu der Schaufel hinbewegen muss, bevor er sie aufladen kann. Er will die Pferdeäpfel aufladen, sie gehen jedoch zum Teil nicht ganz auf die Schaufel, sondern daneben. So lädt er, obwohl er mehrmals versucht, mit dem Rechen die Pferdeäpfel auf seine Schaufel zu ziehen, nur ein paar Pferdeäpfel auf die Schaufel und andere bleiben liegen. Außerdem scharrt er zum Teil wild in den Haufen herum, sodass die Pferdeäpfel auseinander fleddern und sich dadurch schlechter aufladen lassen. (Beobachtungsprotokoll, 16.7.2025)

Anton stellt die Mistschaufel zuerst zu weit vom Haufen weg. Auf diese Weise kann der Haufen schlechter aufgeladen werden, denn „auf dem Weg bis zur Schaufel“ fällt dieser bereits auseinander. Er lässt einige Pferdeäpfel auf dem Boden liegen, so als ob er sie nicht wahrnehmen würde. Außerdem zerfleddert er den Haufen mit seinem Rechen, sodass es schwieriger wird den Haufen auf die Schaufel zu laden. Wenn der Haufen zerfleddert, können die Äpfel schlechter als vollständige Äpfel aufgeladen werden.

2. Teil:

Als nächstes muss er die Schaufel in der Schubkarre entleeren. Er nimmt dafür sehr viel Schwung und schleudert die Füllung der Schaufel in die Schubkarre. Dabei landen einige Pferdeäpfel wieder auf dem Boden statt in der Schubkarre. (Beobachtungsprotokoll, 16.7.2025)

Anton nimmt zu viel Schwung für das Entladen der Schaufel in der Schubkarre und trifft die Schubkarre dabei nicht richtig. Dabei fliegt ein Teil des aufgeladenen Mistes wieder auf den Boden, anstatt in der Schubkarre zu landen.

3. Teil:

Ich habe Anton beobachtet und unterstütze ihn danach beim Misten. Ich nehme ihm die Schaufel aus der Hand und bemerke, dass er sie direkt neben dem Pferdeapfelhaufen abstellen soll. Ich mache es ihm vor, um es ihm zu zeigen. Ich behalte die Schaufel in der Hand, weil er bereits anfängt, die Pferdeäpfel auf die vorherige Weise aufzuladen. Ich erkläre ihm, dass er einen Pferdeapfel nach dem anderen aufladen soll. Ich zeige auf einen Apfel und er lädt ihn auf die Schaufel, die ich immer noch für ihn halte. Ich zeige auf den nächsten Apfel und der lädt den nächsten Apfel auf die Schaufel. Er lädt noch zwei Pferdeäpfel auf diese Weise auf. (Beobachtungsprotokoll, 16.7.2025)

Die Schaufel steht nun direkt neben dem Pferdeapfel-Haufen, sodass die Äpfel leichter auf die Schaufel geschoben werden können. Anton hält nun den Rechen und nicht mehr die Schaufel in der Hand. Außerdem bekommt er Anweisungen dazu, welchen einzelnen Pferdeapfel er

aufladen soll. Dadurch gelingt es ihm einzelne Pferdeäpfel aufzuladen, ohne dass diese zerfleddern. Er reagiert anpassend, indem er die Äpfel einzeln auf die Schaufel lädt.

4. Teil:

Dann möchte er die Schaufel in der Schubkarre abladen. Wir stehen auf einer Stufe und die Schubkarre unter der Stufe auf dem Boden. Anton holt bereits aus, um die Schaufel in die Schubkarre zu schleudern. Ich stoppe ihn, indem ich seinen Arm festhalte. Ich sage, dass er zuerst die Stufe heruntersteigen soll. Er steigt die Stufe herab und ich halte seinen Arm fest. Diesmal entleert er die Schaufel immer noch schwungvoll, es landen aber alle Pferdeäpfel in der Schubkarre. (Beobachtungsprotokoll, 16.7.2025)

Nachdem er sich neben die Schubkarre gestellt hat, entleert er die Schaufel, und dabei landet der Inhalt vollständig in der Schubkarre. Er reagiert also anpassend, indem er sich neben die Schubkarre stellt und somit die Schubkarre beim Entladen treffen kann.

Es wird deutlich, dass für die Bewältigung der komplexen Aufgabe des Ausmistens viele aufeinanderfolgende, anpassende Reaktionen notwendig sind.

Eine weitere häufige Tätigkeit auf der Farm ist das Schubkarre-Fahren. Die Schubkarren werden verwendet, um Mist zu entsorgen oder andere verschiedene Gegenstände und Materialien zu transportieren. In der folgenden Situation aus der Kategorie B4 ist eine anpassende Reaktion des Kindes erkennbar, das die Schubkarre zum Misthaufen fährt:

Anton und ich fahren die Schubkarre zum Misthaufen. Erst läuft Anton sehr schnell, obwohl ich ihm sage, er solle langsam laufen. Dann laufe ich hinter ihm und nehme die Schubkarre auch, sodass wir die Schubkarre gemeinsam fahren. Wir laufen ruhig und konzentriert. Danach läuft er noch ein Stückchen alleine. Diesmal habe ich das Gefühl, dass er etwas langsamer läuft und die Schubkarre wirklich „im Griff“ hat. (Beobachtungsprotokoll, 25.6.2025)

Anton braucht eine zweckmäßige Geschwindigkeit, damit die Schubkarre ihm beim Fahren nicht umkippt. Das Gefühl für die Schubkarre hat er nicht, wenn er rennt. Die Schubkarre droht auf diese Weise umzukippen. Indem er langsamer läuft, kann er das Kippen der Schubkarre auf eine Seite rechtzeitig bemerken und ausgleichen. Er reagiert also anpassend, wenn er langsamer läuft.

Ein weiteres Beispiel für eine anpassende Reaktion zeigt sich während der Vorbereitung des Pferdefutters. Ronja misst das Pferdefutter mit dem schwarzen Töpfchen und befüllt die großen Eimer:

Als beide Truhen offen sind, fragt Ronja, ob sie die Eimer umdrehen soll. Ich sage, dass sie die Eimer gerne umdrehen kann. Sie dreht alle sechs Eimer mit verschiedenen Farben um. Ich sage, dass sie zuerst die Kleie in die grünen Eimer füllen soll. Sie nimmt das schwarze Töpfchen, taucht es in den Kleiesack und befüllt es mit Kleie. Dann läuft sie zum grünen Eimer schaut mich nochmal mit fragendem Blick an

und ich stimme ihr zu. Sie leert das schwarze Töpfchen im grünen Eimer. Sie füllt den Becher erneut und leert ihn in dem zweiten grünen Eimer. Dann erkläre ich ihr, dass in den großen gelben Eimer eineinhalb Töpfchen Kleie kommen. Sie füllt das schwarze Töpfchen nicht ganz voll und schaut mich fragend an. Ich sage, dass sie es voll machen soll. Ich wiederhole, dass ein ganzes Töpfchen und dann nochmal ein halbes Töpfchen in den Eimer rein sollen. Sie leert die Kleie in den großen, gelben Eimer. Dann geht sie wieder zum Kleiesack und sagt, dass es jetzt nur noch ein bisschen braucht. Sie füllt das Töpfchen ungefähr halb voll und zeigt es mir. Ich bestätige und sie leert es in den großen gelben Eimer. . . . (Beobachtungsprotokoll, 16.7.25)

Ronja ist sehr konzentriert und versucht die Aufgabe umzusetzen, bei der sie ihre Sinneswahrnehmung einsetzt, um die Mengenangaben abzumessen. Sie reagiert anpassend, indem sie die Futtermenge mit dem Messbecher moduliert. Ein Übungsfeld für die SI sind demzufolge Tätigkeiten zur Versorgung der Tiere, die auf der Farm regelmäßig durchgeführt werden, wie das Ausmisten des Pferdestalles.

In die Kategorie „B4 Anpassende Reaktion“ wurden ebenso einige weitere Situationen (Kategorie B4 im Anhang, 7.5.2025, 4.6.25, 25.6.2025), in denen ein Kind Kontakt zu einem Tier aufbaut oder es beobachtet, eingeordnet. In dem folgenden Beispiel beobachtet Maja ein Huhn:

Ein Huhn läuft Maja, einer B. und mir über den Weg. Es trinkt gerade Wasser aus den Löchern einer Bodenmatte. Maja nähert sich dem Huhn langsam, um es besser beobachten zu können. Sie macht sich ganz klein, sodass das Huhn sich nicht erschrickt. Die B. und ich beobachten die Begegnung zwischen Maja und dem Huhn. Ich bemerke: „Das Huhn hat gar keine Angst vor dir.“ Die B. kommentiert, was das Huhn macht: „Jetzt trinkt das Huhn... jetzt will es doch nichts mehr... achso, es möchte aus dem nächsten Loch trinken.“ Maja bleibt eine ganze Weile ruhig sitzen, um das Huhn zu beobachten. (Beobachtungsprotokoll, 7.5.2025)

Auch der Umgang mit den Tieren erfordert anpassende Reaktionen. Das Kind würde das Huhn verjagen, wenn es darauf zu flitzen würde. Wenn das Kind in die Hocke geht und sich langsam bewegt, fühlt sich das Huhn offensichtlich nicht gestört, und das Kind kann es lange beobachten.

Eine Besonderheit auf der Farm ist, dass die Kinder die Möglichkeit haben zu reiten. Beim Reiten werden dem Kind auch motorische Aufgaben gestellt.

Auf dem Weg gebe ich Anton einige Aufgaben. Ich zeige ihm, dass er den rechten Arm zur Seite strecken soll. Er macht es mir nach und hebt den rechten Arm. Dann hebt er sofort auch noch den linken Arm und sitzt freihändig. Ich sage, dass er nur einen Arm heben soll. Und ich zeige ihm, dass er nun den linken Arm heben soll. Er hält sich daraufhin mit dem rechten Arm wieder am Gurt fest und hebt nur den linken Arm hoch. Ich sage, dass er den Arm bis in die Fingerspitzen strecken soll. Sein Arm wandert etwas näher zu seinem Ohr, während er seine linke Hand öffnet und die Finger weit aufspreizt. Dann sage ich, dass er beide Arme weit weg strecken soll. Er hebt beide Arme und streckt sie zur Seite. Er hält die Arme dabei sehr gespannt und gerade zu den Seiten. Dann sage ich, dass er sich wieder mit beiden Händen festhalten soll. Er hält sich daraufhin mit beiden Händen am Gurt fest . . . (Beobachtungsprotokoll, 23.7.25)

Bestimmte Körperteile wie zum Beispiel die Finger müssen gezielt wahrgenommen werden, um die Anforderung zu erfüllen. Außerdem stellt sich das Kind auf andere Art auf die Bewegungen des Pferdekörpers ein, wenn es seine Hände vom Griff loslässt und zu den Seiten streckt. Dementsprechend sind auch hier viele anpassende Reaktionen notwendig. Auch das Auf- und Absteigen vom Pferderücken erfordert zahlreiche anpassende Reaktionen, wie bereits durch die oben geschilderte Situation deutlich wurde.

Weitere anpassende Reaktionen sind in die Kategorie B4 eingeordnet und können als mögliche Förderung der sensorischen Integration verstanden werden. Es handelt sich dabei um das Sammeln und Suchen von Insekten. An einem Vormittag haben wir zum Beispiel in Einmachgläsern Spinnen gesammelt, um diese zu beobachten (Kategorie B4 im Anhang, 21.5.25). Dabei muss sich das Kind anstrengen das Glas möglichst vorsichtig über das Insekt zu stülpen, ohne dass das Tierchen dabei verletzt wird. Beim Feuer machen und den zugehörigen Arbeitsschritten wird die SI der Kinder ebenso gefördert. Die Kinder dürfen das Holz mit einem Gummihammer in kleine Stücke spalten (Kategorie B4 im Anhang, 16.07.25) und das Feuer mit Streichhölzern anzünden (Kategorie B4 im Anhang, 16.07.2025). Die natürliche Umgebung bietet viele Anregungen für Aktivität und Exploration. Beim Tümpel haben wir zum Beispiel Stöcke ins Wasser geworfen und wieder herausgefischt (Kategorie B4 im Anhang, 25.6.25). Auf diese spielerische Weise wird Wahrnehmungsintegration ebenfalls gefördert. Insgesamt wird sichtbar, dass es zahlreiche Tätigkeiten und Möglichkeiten gibt, wie Kinder auf der Farm durch anpassende Reaktionen in ihrer sensorischen Integration gefördert werden können.

Eine besondere Bedeutung kommt bei der Förderung der sensorischen Integration auch den basalen Sinneserfahrungen zu, wie bereits in Kapitel 4.2 'Theorie zur Sensorischen Integration' beschrieben wurde (Ayres, 2013, S. 196). Während ihrer Naturerfahrungen haben die Kinder einige basale Sinneserfahrungen gemacht. Diese Erlebnisse sind in die Kategorie „B5 Basale Sinneserfahrungen“ einsortiert. Im Folgenden werden zwei Situationen aus der Kategorie B5 näher erläutert. Die erste Situation zeigt das Balancieren von drei Kindern auf rutschigen Steinen.

Ryan, Anton und Eli stehen auf den Steinen, wo der Bach aus dem Tümpel läuft. Sie müssen die Balance halten, damit sie nicht von den Steinen auf den nassen, glitschigen Boden kommen. Sie laufen von einem Stein auf den anderen und wackeln dabei, sichtlich bemüht die Balance zu halten. . . . Um an das Becken zu gelangen, muss man erst einen steilen, kleinen Graben herunter laufen. Die Jungs ziehen ihre Schuhe aus. Ich ziehe auch meine Schuhe aus. Sie klettern in das kleine Wasserbecken den Mini-Hang hinab. (Beobachtungsprotokoll, 25.6.2025)

Das unebene Gelände der Farm macht viele Bewegungserfahrungen möglich, die insbesondere das vestibuläre und das propriozeptive Sinnessystem anregen.

Eine basale Stimulation bietet auch das Reiten. Es wird zum Einen das vestibuläre Sinnessystem angeregt. „Hier ändert sich mit jeder Bewegung des Tieres die Gleichgewichtssituation, und der Reiter muss darauf schnell und beweglich antworten, wenn er oben bleiben will“ (Auer, 2010, S. 64). Zudem werden vibratorische Wahrnehmungen gemacht. Durch die äußere Bewegung des Pferdes im Schritt und Trab, sowie dessen innere Bewegungen (Herzschlag, Atem, Darmaktivität) erlebt das Kind verschiedene Schwingungen. An dieser Stelle soll an die Situation erinnert werden, welche bereits oben genannt wurde. Anton liegt ganz selig auf dem Pferderücken, nachdem er geritten ist. Dies ist zurückzuführen auf die organisierende Einwirkung der vestibulären und vibratorischen Sinnesreize, und ebenso auf die taktilen Reize beim Liegen auf dem Pferderücken. Weil beim Reiten so wichtige basale Sinneserfahrungen gemacht werden können, wird es für die heilpädagogische Förderung häufig eingesetzt (Auer, 2010, S. 64).

Vielseitige basale Sinneserfahrungen können in der Natur auch mit Erde gemacht werden. Die Erde kann in vielen verschiedenen Texturen vorkommen. In der Kategorie B5 finden sich Erfahrungen der Kinder mit feuchter Erde als Farbe beim Malen, beim Matschen und mit trockener Erde beim Kneten (Kategorie B5 im Anhang, 30.4.25, 7.5.25, 2.7.25). Weitere taktile Sinneserfahrungen wurden mit Wasser gemacht (Kategorie B5 im Anhang, 25.6.25., 2.7.25). Auch das Wasser bietet, abhängig von der Temperatur und davon, ob es sich um ein fließendes oder stehendes Gewässer handelt, vielfältige Reize. Ebenso können Tasterlebnisse mit verschiedenen Bodenbeschaffenheiten, wie Stein oder Gras in der Natur gemacht werden (Kategorie B5 im Anhang, 25.6.25). Die Tiere bieten sich meistens auch als geduldige, liebevolle Begleiter an, und es gibt viele Gegebenheiten, in denen die Kinder sie streicheln können (Kategorie B5 im Anhang, 7.5.25., 14.5.25, 25.6.25., 23.7.25).

Naturnahe Räume wie die Jugendfarm im Elsental ermöglichen zahlreiche Gegebenheiten, basale Sinneserfahrungen zu machen und Tätigkeiten auszuüben, die anpassende Reaktionen der Kinder erfordern. Dazu zählen Tätigkeiten zur Versorgung der Tiere, Tierkontakte, Kontakte mit den vier Elementen (Wasser, Erde, Luft und Feuer), das Reiten und das Sich-Bewegen durch vielseitiges, unebenes Gelände. Auf diese Weise entwickeln sich insbesondere der propriozeptive, der taktile und der vestibuläre Sinn, und die sensorische Integration wird gefördert.

6. Reflektion des Projektes

Im Folgenden sollen die Ergebnisse des Projektes, sowohl des heilpädagogischen Teils als auch der Forschung reflektiert und gedeutet werden. Zunächst werden einige reflektierende Gedanken zur Förderung der sensorischen Integration während der Naturerfahrungen geteilt.

Viele der Tätigkeiten, die zur Entwicklung der SI beitragen, ergeben sich aus den Bedürfnissen der Tiere und Pflanzen. Die Tiere brauchen zum Beispiel etwas zu fressen und ein sauberes Gehege. Die Aufgaben sind nicht ausgedacht, sondern sind Teil eines sinnvollen Beitrags zum Wohlergehen der Tiere und Pflanzen. Die Motivation der Kinder beizutragen ist hoch, und deshalb wird das Zutun nicht in Frage gestellt. Kinder, die zum Beispiel aufgrund einer niedrigen Frustrationstoleranz oder eines Aufmerksamkeitsdefizits leicht den Mut bei schweren Aufgaben und Tätigkeiten verlieren könnten, bleiben dennoch motiviert. Dadurch erschließen sie sich wie nebenbei ein Übungsfeld für die SI. Außerdem trägt der Kontakt mit den Tieren zum Wohlbefinden der Kinder bei und steigert ebenfalls deren Motivation tätig zu werden.

Einen weiteren unterstützenden Faktor habe ich in der Metamorphose der Natur durch die Jahreszeiten entdeckt. Die jahreszeitlichen Veränderungen führen zu verschiedenen Erscheinungen: Im Winter gefriert das Wasser zu Eis, und im Sommer wächst das Gras hoch. Auf diese Weise gibt es ständig neues für die Kinder zu entdecken; Neugier und Eigenaktivität werden genährt und angeregt. Die Exploration wiederum ist entscheidend für die Entwicklung der sensorischen Integration.

Des Weiteren bietet die Jugendfarm eine gewisse Flexibilität darin, wie Aufgaben durchgeführt werden. An der geschilderten Situation des Ausmistens mit Anton wurde dies deutlich. Das Kind kann die Aufgabe mit der Hilfe eines Erwachsenen auf verschiedene Weise durchführen. Beim Ausmistern wurde die Aufgabe erleichtert, sodass letztendlich sowohl das Ergebnis erfolgreich war, als auch die Aufgabe auf das Können des Kindes abgestimmt. Wenn ein Kind eine Aufgabe gar nicht durchführen kann oder eine Tätigkeit beginnt, ein Kind zu langweilen, gibt es immer auch andere Möglichkeiten etwas beizutragen.

Während der Förderung der SI erleben die Kinder ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit. Sie sind stolz auf ihren Beitrag und lernen, vor allem durch die Wiederholungen, Aufgaben eigenständig durchzuführen. Das wurde besonders sichtbar beim Richten des Pferdefutters.

Die ESENT Kinder haben höchstwahrscheinlich in ihrem Alltag wenige Kontakte mit der Natur und mit natürlichen Räumen. Das heißt, sie sind Straßen und Wege gewohnt, die wenig Reize für das Gleichgewicht bieten. Unbefestigte Wege und ein Gelände, welches durch Höhenunterschiede und Treppen usw. geprägt ist, stellen eine förderliche Anforderung für das Gleichgewicht dar. Das Reiten stellt aufgrund der vielfältigen, basalen Sinneserfahrungen ein besonders hilfreiches Angebot dar, um die SI von Kindern zu fördern. Es können dabei neben taktilen und vestibulären Sinneserfahrungen auch vibratorische Wahrnehmungen gemacht werden, welche die Sinnesrezeptoren in den Körpergeweben stimulieren (Ayres, 2013, S. 197).

Eine Schwierigkeit, wenn die Förderung der SI mit Kindern unterm freien Himmel geschieht, liegt darin, mit dem niedrigen Gefahrenbewusstsein einiger Kinder umzugehen. Wir hatten ein Kind in der Gruppe, welches sich häufig in gefährliche Situationen gebracht hat. Ich habe mich viel mit diesem Kind beschäftigt, weil ich es auch in Prozessen der SI unterstützen wollte. Ich habe es in seiner Bewegungsaktivität immer wieder angeregt, zum Beispiel auf einen Steinstack zu klettern. Das Kind wäre fast von dem Steinhaufen gestürzt, wenn ich es nicht spontan festgehalten hätte. Ich habe erkannt, dass das Kind vermutlich aufgrund einer SI-Störung⁴ nicht sinnvoll auf diese Anforderung reagieren konnte. Diese Situation zeigt deutlich, dass die Wahl der Sinneserfahrungen von der Begleitung gut überlegt sein sollte. Außerdem hat sich gezeigt, dass dieses Kind vor allem in unebenem Gelände eine Eins-zu-eins-Betreuung braucht. Wenn eine einzelne Betreuende für das Kind nicht gewährleisten kann, ist die Situation zu schwer zu überblicken, und es muss überlegt werden, in welchem Rahmen das Kind gefördert werden kann.

Des Weiteren soll der heilpädagogische Teil des Projektes, also die Umsetzung eines pädagogischen Angebotes auf einer Jugendfarm, reflektiert werden. Das erste Anliegen war, dass die Kinder eine Beziehung zur Natur aufbauen. Die Berührungsängste zu Tieren und auch zu ungewohnten Materialien wie matschige Erde haben die Kinder im Laufe des Projektes vollkommen abgebaut. Selbst anfangs unheimliche Tiere wie Spinnen wurden mit Interesse beobachtet. Und auch Schnecken, die zuvor Ekel ausgelöst haben, wurden von den Kindern mit Freude in die Hand genommen und gesammelt. Außerdem haben sich die Kinder gerne und sehr fürsorglich um die Versorgung der Tiere gekümmert. Wie bereits erwähnt haben die Kinder sich auch liebevolle, gute Wünsche für die Kartoffeln überlegt, als sie diese in die Erde eingesetzt

⁴ Dies wurde nicht getestet, und kann deswegen nur vermutet werden.

haben. Die Kinder konnten zudem eine differenziertere Wahrnehmung der Natur entwickeln. Das wurde zum Beispiel sichtbar, als einem Jungen von selber aufgefallen ist, dass die Äpfel am Baum gewachsen sind. Wie anhand einiger Beispiele im Kapitel 3.2.3 'Die vier Ebenen der Naturbegegnung' bereits beschrieben wurde, haben die Kinder auch eine wertschätzende und achtsame Haltung gegenüber der Natur aufgebaut. Ob sich ein tieferes Gefühl der Geborgenheit und des Eingebunden-Seins in die Natur, sowie ein Wunsch die Natur zu erhalten, entwickeln konnte, ist schwer zu bewerten. Ebenso ist unklar, ob die Beziehung zur Natur die Aufenthalte auf der Farm überdauert, und die Kinder zum Beispiel auch in ihrer Freizeit mehr Kontakt zur Natur suchen werden. Dennoch war zumindest in den Wochen und Monaten auf der Farm zu erleben, dass die Kinder Nähe und Wertschätzung zur Natur empfinden.

Des Weiteren wollte ich ein Angebot schaffen, welches dem Entwicklungsstand der Kinder und deren Bedürfnissen entspricht. Dafür habe ich (waldorfpädagogische) Puppenspiele angeboten. Es hat sich bestätigt, dass die Kinder aus einer ESENT-Förderklasse anders angesprochen werden müssen als zum Beispiel gleichaltrige Farmkinder. Das Puppenspiel „Raupe Blau“ wird normalerweise im Vorschulalter eingesetzt, und dennoch haben die älteren Kinder erstaunlicherweise sehr aufmerksam und interessiert zugehört. Bei der Puppen-Figur Fridolin ist mir aufgefallen, dass die Kinder sehr schnell eine persönliche Beziehung zu ihm aufgebaut und sich deswegen immer gefreut haben ihn wieder zu sehen. An ihrer mangelnden Aufmerksamkeit, sobald ich angefangen habe etwas zu erklären, wurde sichtbar, dass die Kinder sehr schnell Verständnisschwierigkeiten bekommen haben. Dementsprechend war es ein sinnvoller Ansatz, den Kindern vor allem über das direkte Erleben eine Beziehung mit der Natur zu ermöglichen beziehungsweise Inhalte näher zu bringen. Weitere zusätzliche Angebote, wie das Bohnenexperiment, der Schafspaziergang und auch die fokussierte Unterstützung bei Tätigkeiten zur Förderung der sensorischen Integration haben dazu beigetragen, dass die Kinder abwechslungsreiche Erlebnisse in der Natur machen konnten.

Sehr hilfreich waren auch die klaren, sich wiederholenden Abläufe. Es gab nie Schwierigkeiten bei Übergängen, weil die Abläufe sich nur geringfügig vom einen zum anderen Mal unterscheiden haben. Außerdem habe ich viel Wert auf die Beziehung zu den Kindern und auch zu meinen Kolleg*innen gelegt. Als gute Methode dafür habe ich empfunden, dass wir es uns gemeinsam haben gut gehen lassen und uns gegenseitig mit Interesse begegnet sind. Zum Beispiel hatten wir beim Frühstück häufig einen regen Austausch, und wir sind uns wirklich jedes

Mal mit viel Freude wieder begegnet. Besonders berührend war auch, dass die Kinder aufeinander geachtet haben und ein Kind zum Beispiel einmal dem anderen Kind den Vorrang beim Reiten gelassen hat. Diese Beobachtung spricht meines Erachtens dafür, dass die Bedürfnisse der Kinder weitestgehend gedeckt waren. Denn nur, wenn sich jemand innerlich gesättigt fühlt, ist die Person bereit das eigene Bedürfnis zurückzustellen.

7. Persönliche Reflektion

Zunächst möchte ich darauf eingehen, was ich bei der pädagogischen Arbeit über mich gelernt habe. Es hat mir viel Freude gemacht, selber kreativ zu werden und mir zum Beispiel die Figur Fridolin auszudenken. Das Spielerische und Kreative liegt mir sehr, und dadurch kann ich gut bei den Kindern und ihrer Erlebenswelt anknüpfen. Im Laufe des Projektes wurde ich immer besser darin, den zeitlichen Überblick zu bewahren und vorherzusehen, wie viele Aktivitäten in einen Vormittag gut hineinpassen. Außerdem habe ich gelernt damit umzugehen, wenn ein Angebot von den Kindern abgelehnt wird. Meine heutige Perspektive ist, dass das immer passieren kann, und ich deute es als ein gutes Zeichen, da die Kinder ihre eigenen Bedürfnisse wahrnehmen. Als ich beispielsweise mit den Kindern aus Lehm Tiere formen wollte, zeigten diese alle mehr Begeisterung in den dafür vorbereiteten Wasserwannen zu sitzen. Letzten Endes kam das Angebot dann trotzdem zum Tragen, und wir formten Matschklumpen und „jonglierten“ damit. Das hat sich dann allerdings spontan in der Situation ergeben, als die Kinder sahen, wie ich in der Matschwanne stehe. Sie wollten mich nachahmen und es auch ausprobieren. Auf die meisten Angebote meiner Angebote hatten die Kinder jedoch Lust; und ich konnte viele Erfahrungen darin sammeln, die Gruppe anzuleiten und die Führung zu behalten. Mir fällt es meistens leicht offen für die Ideen der Kinder zu sein. Manchmal habe ich ein Kind bei einem eigenen kleinen Projekt unterstützt. Ich habe jedoch gemerkt, dass das Eingehen auf den Einzelnen häufig auch einen Verlust des Überblickes über die Gesamtsituation bedeutet. Aufgrund der Forschung zur Sensorischen Integration ist meine Sensibilität für die Fähigkeiten der Kinder im sensomotorischen Bereich gewachsen. Die Theorie hat mir geholfen, die Kinder ihren Fähigkeiten entsprechend zu fordern und zu fördern. Sie hat mir auch geholfen mehr Empathie zu entwickeln, wenn ein Kind motorische Schwierigkeiten bei bestimmten Tätigkeiten hatte.

Im Austausch mit meiner Kollegin fiel es mir nicht immer leicht, meine Ideen pädagogisch sinnvoll zu begründen und sie für meine Ideen zu begeistern. Ich erkannte, dass ich diesbezüglich

ein bisschen gehemmt war, weil sie mehr Erfahrungen als Pädagogin hat als ich. Sie hat unter anderem die Erfahrung gemacht und findet es meist sinnvoller, das Programm aus der Situation heraus und spontan entstehen zu lassen. Das war tatsächlich häufig auch sehr gut, weil dadurch Ideen entstanden sind, die sonst möglicherweise nicht stattgefunden hätten (z.B. spontane Schneckensammelaktion). Andererseits konnte ich dadurch bedingt auch ein paar möglicherweise fördernde Ideen nicht umsetzen, wie die Karawane durch die Natur mit verbundenen Augen oder ein Ritual am Feuer, welches dann unter zeitlichem Druck nur in minimierter Version stattfinden konnte. Vielfach habe ich gemerkt, dass unkomplizierte Angebote, wie das Sitzen und Baden in einer Tonne voller Wasser, die größte Erfüllung für die Kinder waren. Diese simplen Erfahrungen gilt es zu ermöglichen, wenn die Kinder daran Freude haben. Für die Zukunft nehme ich mir vor, meine eigenen Ideen pädagogisch gut zu begründen und für deren Umsetzung einzustehen. Außerdem möchte ich mir meine Freude am Spiel und an der Kreativität beibehalten, mit der ich eine gute Beziehung zu Kindern aufbauen kann. Als hilfreich empfinde ich darüber hinaus, mich selber mehr über natürliche Prozesse zu informieren. Das Hintergrundwissen ermöglicht es, im Sinne der Natur sinnvoll zu handeln. Beispielsweise habe ich mit einem Kind Totholz unter einem Baum liegen sehen. Wir haben darüber nachgedacht, es als Feuerholz zu verwenden. Später habe ich mit meiner Kollegin reflektiert, dass es eigentlich sehr gut geeignet ist, damit Insekten und andere Tiere sich dort zurückziehen können. Es ist für mich deutlich geworden, dass die Auseinandersetzung mit Wissen zur Natur zu anderen Schlüssen und Handlungen führen kann. In dieser Hinsicht konnte ich viel von meiner Kollegin, die mit der Jugendfarm und insbesondere mit dem Garten sehr verbunden ist, lernen.

Ich habe mich beim Schreiben der Masterarbeit auch persönlich weiterentwickeln können. Da ich die Masterarbeit schreibe, während ich zu 50% in Teilzeit arbeite, war es eine wichtige Herausforderung meine Kräfte gut einzuteilen. Gerade jetzt im Winter, einer Zeit, in der ich meistens erkältet und geschwächt bin, fiel mir es mir oft nicht leicht beiden Anforderungen gerecht zu werden. Ich habe gelernt, mit Entschlossenheit Zeiträume für das Masterarbeitsprojekt zu schaffen und in meinem Alltag besser Prioritäten zu setzen. Ein weiteres Übungsfeld war es eine Forschungsfrage zu entwickeln. Meine ursprüngliche Forschungsfrage „Wie stellt sich der positive Effekt der Natur aus der Perspektive der Kinder dar?“ habe ich wieder verworfen. Beim Erstellen der Gliederung habe ich gemerkt, dass es schwierig ist, den positiven Effekt der Beziehung zur Natur zu beforschen. Letztendlich bin ich auf die Idee gekommen zur sensorischen

Integration zu forschen. Das gewissenhafte Erstellen der Gliederung zu Beginn hat sich als hilfreich - wenn auch für mich sehr mühsam - erwiesen. Denn dadurch wurden Unklarheiten aufgedeckt, und ich hatte einen roten Faden für das Schreiben der Arbeit. Bei der Beschäftigung mit aktuellen Studien zur Sensorischen Integration bekam ich einen riesigen Schreck, nachdem ich eine Studie fand, die die Theorie von Ayres grundlegend in Frage stellte. In diesem Zusammenhang habe ich gelernt, den wissenschaftlichen Fachbereich der Studien zu überprüfen und mich gewissenhaft über den Forschungskontext im Vorhinein zu informieren. Die Entwicklung der Kategorien für die Forschung war ein weiterer Meilenstein. Hier habe ich gelernt, die Kategorien auf meine Forschungsfragen anzupassen. Mein Interesse für Störungen der sensorischen Integration und die Therapie ist aufgrund des Projektes sehr gestiegen. Sie sind ein verbreitetes Störungsbild und werden in meiner beruflichen Karriere bestimmt noch häufiger relevant sein.

8. Fazit

Obwohl sich mittlerweile Neurobiolog*innen, Ärzt*innen und Pädagog*innen darüber einig sind, wie gesund und entwicklungsfördernd der Aufenthalt für Kinder in der Natur ist (Renz, 2013, S. 35), verbringen die meisten Kinder den Großteil ihrer Schulzeit in geschlossenen Räumen. Diese Arbeit hat gezeigt, wie hilfreich die Erlebnisse der Kinder in der Natur sind, nicht zuletzt um die sensorische Integration zu fördern. Die sensorische Integration ist eine grundlegende Funktion für die gesamte Entwicklung des Kindes. „Ein großer Teil der Lernfähigkeit von Kindern beruht auf der Fähigkeit, sensorische Informationen zu integrieren“ (Ayres, 2013, S. 57). In der Erde kneten, Schubkarre fahren, Schafe streicheln und den Pferdestall ausmisten: All diese Tätigkeiten und Erlebnisse stehen auf der Tagesordnung der Jugendfarm im Elsental. Die Kinder können bei den sensomotorischen Aufgaben wie nebenbei Entwicklungsschritte nachholen, und ihre sensorische Integration wird gefördert, indem sie basale Sinneserfahrungen machen und anpassend reagieren. Die Kinder werden in ihrer Entwicklung unterstützt, erleben sich selbstwirksam und haben außerdem jede Menge Spaß! Die Jugendfarm im Elsental und andere Einrichtungen in der Natur stellen in dieser Hinsicht einen wichtigen Ort für Heranwachsende dar. Eine besonders sinnvolle Umgebung ist die Natur auch für Kinder, die in ihrer frühen Kindheit wenige basale Sinneserfahrungen machen konnten oder von einer Störung der sensorischen Integration betroffen sind.

Damit an Orten wie der Jugendfarm eine individuelle Förderung für Heranwachsende mit Störungen der sensorischen Integration möglich wird, braucht es Fachwissen und Möglichkeiten der Abklärung des Förderbedarfes (z.B. Beobachtungsbögen über die Wahrnehmungsverarbeitung). Auf diese Weise könnte spezifischer auf einzelne Kinder und deren Entwicklungsbedürfnisse bezüglich der sensorischen Integration eingegangen werden.

Das Projekt für Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung mit dem Ziel des Aufbaues einer Beziehung zur Natur hatte folgende wichtige Gesichtspunkte. Die Beziehung zur Natur wurde unter anderem durch waldorfpädagogische Puppenspiele, Beobachtungsaufgaben und Kontakt zu den vier Elementen aufgebaut. Das Projekt wurde insgesamt getragen durch die Wiederholung des Tagesablaufes, die Beziehungsgestaltung zu den Kindern und einen heilpädagogischen Fokus auf die sensomotorische Entwicklung. Die Kinder wurden immer vertrauter mit der natürlichen Umgebung und konnten eine Beziehung

zur Natur aufbauen. Dies wurde unter anderem an ihrer differenzierteren Wahrnehmung der Natur und an ihrer Fürsorge deutlich.

Literatur

- Adams, F. (2010). Embodied cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 9(4), 619-628.
- Auer, W.M. (2010). *Sinnes-Welten. Die Sinne entwickeln, Wahrnehmung schulen, mit Freude lernen*. (2. Aufl.). Kösel.
- Ayres, J. A. (2013). *Bausteine der kindlichen Entwicklung* (5. Aufl.). Springer.
- Ayres, J. A. (1989). *Sensory Integration and Praxis Tests*. Western Psychological Services.
- Bienstein, C., Fröhlich, A. (2017). *Basale Stimulation in der Pflege. Die Grundlagen*. (8. Aufl.). Hogrefe.
- Büker, U. (2014). Kommunizieren durch Berühren. Kindern mit Behinderung begegnen durch basale Stimulation. Verlag selbstbestimmtes Leben.
- David, M. (o.D.). *Ein bedeutender Entwicklungsprozess bei Kindern. Entwicklung eines Rubikon-Konzepts*. Anthroposophische Gesellschaft in der Schweiz. <https://www.anthroposophie.ch/de/paedagogik/themen/artikel/wesentliche-merkmale-der-paedagogik-rudolf-steiners/den-rubikon-wissenschaftlich-verstehen.html?month=202603>
- Davies, R.C., Schaaf, P.L. (2010). Evolution of the Sensory Integration Frame of Reference. *American Journal of Occupational Therapy*. 64(3). 363-367.
- Duden (o.D.). [Definition von Geschicklichkeit]. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Geschicklichkeit>
- Duden (o.D.). [Definition von Beruhigen]. <https://www.duden.de/rechtschreibung/beruhigen>
- Friedrichs, J. (2006). *Methoden empirischer Sozialforschung* (14. Aufl.). Westdeutscher Verlag.
- Gelitz, P. (2016, September). *Den Leib ergreifen*. Vereinigung der Waldorfkindergrärten. <https://www.waldorfkindergarten.de/paedagogik/erziehungskunst-fruehe-kindheit/artikel/den-leib-ergreifen-lernen/>
- George, S., Ney-Wildenhahn, H. (2020). *Evidenz zur Wirksamkeit der Sensorischen Integrationstherapie bei 3- bis 12-jährigen Kindern mit sensorischen Verarbeitungsstörungen - Eine systematische Forschungsübersicht 2007 bis 2013*. Deutscher Verband Ergotherapie. <https://ebp.dve.info/studien/sensorische-verarbeitungsstoerung-evidenz-zur-wirksamkeit-der-sensorischen-integrationstherapie-bei-3-bis-12-jaehrigen-kindern-systematischer-review/>
- Kalff, M. (1997). *Handbuch zur Natur- und Umweltpädagogik. Theoretische Grundlegung und praktische Anleitungen für ein tieferes Mitweltverständnis*. Günter Albert Ulmer Verlag.
- Karch, D., Freitag, H. (2017). *Sensorische Integrationsstörung und sensorische Integrationstherapie nach Jean Ayres*. <https://www.dgspj.de/wp-content/uploads/service-stellungnahme-si-2017.pdf>. Abgerufen am 07.11.2025
- Klin, A., Jones, W., Schultz, R.T., Volkmar, F. (2003). The Enactive Mind, or from Actions to Cognition: Lessons from Autism. *Philosophical Transactions: Biological Sciences*, 358(1430), 345-360.
- Krollner, B., Krollner, D.M. (o.D.). *Hyperkinetische Störungen*. ICD-Code. <https://www.icd-code.de/suche/icd/code/F90.-.html?sp=Sadhs>
- Maier, S. (o.D.). *Wahrnehmungsbereiche*. Basale.at. <https://www.basale.at/wahrnehmungsbereiche/>

Parham, L.D., Smith Roley, S., May-Benson, T.A., Koomar, J., Brett-Green, B., Burke, J.P., Cohn, E.S., Mailloux, Z., Miller, L.J., Schaaf, R.C. (2011). Development of a Fidelity Measure for Research on the Effectiveness of the Ayres Sensory Integration® Intervention. *The American Journal of Occupational Therapy*, 65(2), 133-142.

Piaget, J. (1974). *Psychologie der Intelligenz. Das Wesen der Intelligenz Die Intelligenz und die sensorischen Funktionen Die Entwicklung des Denkens* (6. Aufl.). Walter-Verlag.

Mayring, P. (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (7. Aufl.). Beltz.

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz.

Mayring, P., Brunner, E. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 323-334). Beltz.

Renz-Polster, H., Hüther, G. (2013). *Wie Kinder heute wachsen. Natur als entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das Kindliche Lernen, Fühlen und Denken*. Beltz.

Rittelmeyer, C. (2013). Methoden hermeneutischer Forschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 235-248). Beltz.

Soechting, E. (27.07.2015). *Positionspapier der GSIO e.V. zur Gültigkeit von Ayres' Sensorischer Integrationstherapie*. Gesellschaft für Sensorische Integration in Österreich. <https://www.sensorische-integration.org/ayres-si-international/si-d-a-ch-projekt/positionspapier-zur-si/>

Soechting, E. (2014). Evidenz zur Wirksamkeit der Sensorischen Integrationstherapie bei 3- bis 12-jährigen Kindern mit sensorischen Verarbeitungsstörungen - Eine systematische Forschungsübersicht 2007 bis 2013. *Ergoscience*, 9(4), 144-154.

Steiner, R. (2003). *Die Erziehung des Kindes* (1.Aufl.). Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1964/1992). *Das Rätsel des Menschen. Die geistigen Hintergründe der menschlichen Geschichte. Kosmische und menschliche Geschichte* (3. Aufl.). (GA 170). Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1945/1977). *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft* (3. Aufl.). (GA 301). Rudolf Steiner Verlag.

Strauss, A. L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Utb.

Tschirky, M. (2011). *Die vier Ebenen der Naturpädagogik*. Sonnwendlig. <http://www.sonnwendlig.ch/paedagogik.html>

Leitbild der pädagogischen Arbeit im Elsental vom 4.12.2016 siehe Anhang

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Puppentheater im Garten (privates Foto mit Einwilligung der Eltern)

Abb. 2: Geschichte der Raupe blau (privates Foto mit Einwilligung der Eltern)

Abb. 3: Einsäen der Mutterkartoffeln (privates Foto mit Einwilligung der Eltern)

Abb. 4: Kind malt mit den Händen (privates Foto mit Einwilligung der Eltern)

Abb. 5: Kinder streicheln eine Katze (privates Foto mit Einwilligung der Eltern)

Abb. 6: Kinder planschen im Wasser und spielen mit Matsch (privates Foto mit Einwilligung der Eltern)

Abb. 7: Pädagogin spricht mit dem Feuer (privates Foto mit Einwilligung der Eltern)

Abb. 8: Bohnenexperiment (privates Foto)

Abb. 9: Bohnenexperiment (privates Foto)

Abb. 10: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung aus Mayring, P. (2022) *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die von mir vorgelegte Arbeit selbstständig und ohne unzulässige Hilfe angefertigt, die benutzten Quellen und Hilfsmittel vollständig angegeben und die Stellen der Arbeit - einschließlich Tabellen, Karten und Abbildungen -, die anderen Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen oder mit Hilfe künstlicher Intelligenz erstellt worden sind, in jedem Einzelfall als Entlehnung kenntlich gemacht habe. Ich bin mit der Überprüfung durch eine Software zur Plagiatsprüfung einverstanden. Diese Arbeit wurde noch keiner anderen Institution zur Prüfung vorgelegt.

Zur Erstellung der vorliegenden Arbeit habe ich ein KI-System (z. B. ChatGPT) verwendet, zu folgendem Zweck / zu den folgenden Zwecken:

1. Themenfindung und Forschungsfrage

☐ Ja, auf folgenden Seiten:

Mit dem folgenden Prompt:

☒ Nein

2. Recherche

☒ Ja, auf folgenden Seiten: S.27, S.31, S.37

Mit dem folgenden Prompt:

- Kannst du mir eine Übersicht geben darüber: Funktionsweise und Definition zum 1. Berührungs-/ Tastsinn 2. propriozeptivem Sinn 3. Gleichgewichtssinn?
- Kannst du mir diesen Satz in einfachen Worten erklären: Die weitere Entwicklung des Konzeptes betrifft mehrere Aspekte. Insbesondere die Annahme einer hierarchisch gegliederten Stufenfolge der sensomotorischen und kognitiven Entwicklung wird entsprechend den neueren entwicklungsneurologischen Erkenntnissen nicht mehr akzeptiert. Es besteht Konsens mit den in der Stellungnahme der GNP 2002 formulierten Feststellungen, dass bereits der Säugling auf ein großes Repertoire angeborener Fähigkeiten zurückgreifen kann und schon außer ordentlich früh sehr komplexe intermodale Verknüpfungen im propriozeptiven, vestibulären, taktilen, visuellen und auditiven Bereich stattfinden, verbunden mit Motivation und kognitiven Prozessen sowie dass die Entwicklung einerseits entsprechend den Reifungsprozessen des zentralen Nervensystems sowie den angeborenen Fähigkeiten verläuft und andererseits unter dem Einfluss der sensorischen Wahrnehmungsprozesse in der aktiven

Auseinandersetzung mit der Umwelt, parallel und nicht sequentiell in einer streng hierarchisch geordneten und stufenweise aufeinander Aufbau enden Abfolge.

- Bitte erstelle mir einen Beobachtungsleitfaden für eine Teilnehmende Beobachtung mit der Forschungsfrage „Wie zeigt sich die sensorische Integration während Naturerfahrungen?“

☐ Nein

3. Formulierungs- und Gliederungshilfe

☐ Ja, auf folgenden Seiten:

Mit dem folgenden Prompt:

☒ Nein

4. Technisch assistierte Routinearbeiten

☐ Ja, auf folgenden Seiten:

Mit dem folgenden Prompt:

☒ Nein

5. Datenaufnahme und -analyse

☒ Ja, auf folgenden Seiten:

Mit dem folgenden Prompt:

☒ Nein

C. Tischer

Unterschrift

Stuttgart, der 31.1.2026

Ort und Datum

Leitbild der pädagogischen Arbeit im Elsental Elsental 4. Dezember 2016

Das Leitbild ist die Grundlage aller pädagogischen Bereiche im Elsental.

Qualitätsarbeit am Leitbild ist gemeinsame Aufgabe aller pädagogisch Verantwortlichen.

Was wir wollen

Kindern und Jugendlichen helfen, unabhängig von wirtschaftlichen und sozialen Voraussetzungen,

- in freiem Spiel ihre ureigenen schöpferischen Anlagen zu entfalten,
- in spielenden und arbeitenden Gruppen Fähigkeiten zum Zusammenleben zu entwickeln,
- in verantwortlichem Umgang mit Tieren, der Natur und miteinander ein gesundes Verhältnis zur Umwelt zu gewinnen.
- durch vielfältige Bewegungs- und Erlebnismöglichkeiten Selbstvertrauen in die eigenen Entwicklungsmöglichkeiten und Selbstwirksamkeit zu erfahren,
- im Mitvollziehen eines gegliederten Tageslaufes und der Jahreszeiten mit den Festen eine sinnvolle Struktur zu verinnerlichen.

Was wir tun:

Die Jugendfarm Elsental e.V. ist Träger für

- die Jugendfarm mit der Offenen Kinder - und Jugendarbeit für Kinder im Schulalter
- zahlreiche verbindliche Ferienbetreuungsangebote
- Mittagstisch
- einen eingruppigen Naturkindergarten
- eine Naturspielgruppe für 2-jährige Kinder
- Ausbildungs- und Arbeitsstelle für angehende Pädagogen und Bundesfreiwillige

Wir kooperieren mit vier Förderschulen, verschiedenen Grundschulen, dem Elternseminar des Jugendamts und einem Träger, der Angebote für behinderte Menschen macht.

Grundlagen der Arbeit im Elsental

Menschenbild

Grundlage unserer pädagogischen Arbeit ist die Menschenkunde R. Steiners.

Wir leben die Offenheit unsere Arbeit durch Impulse aus verschiedenen pädagogischen und gesellschaftlichen Strömungen zu bereichern.

Die pädagogische Arbeit im Elsental orientiert sich an den christlichen Grundwerten, ist aber nicht konfessionell gebunden.

Vielfalt pflegen, Gemeinschaft bilden - Inklusion

Zur Farmgemeinschaft gehören nicht nur die Kinder und Jugendlichen auch die Mitarbeiter, die Vorstände und die Praktikanten, ja auch die Tiere und die ganze Natur gehören dazu. Die Gemeinschaft entsteht, wenn alle berücksichtigt werden.

Wir nehmen Behinderungen und Unterschiede wahr und anerkennen sie als Vielfalt. Das Bedürfnis nach Teilhabe und Gemeinschaft ermöglichen wir durch geeignete Unterstützung. Insbesondere in der Offenen Arbeit leben wir Inklusion „Herzlich Willkommen auf der Jugendfarm Elsental !“

Haltung der Betreuer in der pädagogischen Arbeit

Ein wertschätzender Umgang in Achtsamkeit und Zugewandtheit zwischen allen Mitgliedern der Gemeinschaft ist uns wichtig.

Wir pflegen eine Atmosphäre, in der Heiterkeit, Wärme, Vertrauen und Wahrhaftigkeit leben - einen Raum, der heilenden und stärkenden Charakter hat.

Wir leben einen schöpferischen Umgang mit Gegensätzen

Sicherheit <=> echte Abenteuer

Gemeinschaft bilden <=> jeder Einzelne ist wichtig

Vereinbarungen und Strukturen <=> Raum für Neues und Ungeplantes

Grenzen setzen <=> Freiräume eröffnen

Wir tragen Sorge dafür, Freiräume für Eigeninitiative zu eröffnen und Leistungsdruck zu vermeiden.

Natur und Schöpfung

Wir haben Vertrauen in die Sinnhaftigkeit aller Lebensvorgänge und erleben uns selbst als Teil einer höheren Ordnung.

Wir leben Achtung vor allen Menschen, vor allem Lebendigen und dem von Menschen Geschaffenen.

Wir suchen ein gesundes Verhältnis zu Leben und Sterben, Werden, Wachsen, Reifen und Vergehen.

Die Verbindung von Kinderleben mit der Natur ist uns wesentlich. So kann etwas heil werden, was heute vielleicht mehr denn je auseinandergerissen ist: Ganzheit von Mensch und Natur im Sinne von „whole“ und „holy“.

Damit der Lebensraum im Elsental naturnah bleibt, muss das Gelände stets seinen ursprünglichen und provisorischen Charakter bewahren.

Sinnvolles Schaffen - Farmern

Jugendfarpädagogik ist handlungsorientiert. Notwendigkeiten und sinnvolles Tun rund um Haus und Hof bestimmen den Tages- und Jahreslauf. Im Kern soll echt gefarmert werden.

Es ist Pädagogik in der Tat! Die Betreuer sind selbst stets Vorbild für die Kinder. Sie sind selber tätig und schaffen sinnvoll. Alle erleben sich durch ihre Handlungen oder Unterlassungen und die Konsequenzen des eigenen Einsatzes. So ist das sinnvolle Schaffen für alle Beteiligten (Selbst)- Hilfe zur Inkarnation.

Mitarbeiter/ Zusammenarbeit

Wir unterstützen und ermutigen uns gegenseitig, unsere individuellen Qualitäten zu entfalten.

Schwierigkeiten, Scheitern und eigenem Unvermögen begegnen wir angstfrei und integrieren es sinnvoll in das tägliche Leben.

Wir suchen und bejahen die Kraft der Initiative des Einzelnen.

Wir legen Wert auf die Erhaltung und Weiterentwicklung der Kompetenzen unserer Mitarbeiter.

Kommunikation

Wir pflegen auf allen Ebenen unserer Einrichtung eine Kultur der Verständigung, der Absprachen und der Konsensfindung. Elemente wie die gewaltfreie Kommunikation nach Marshal Rosenberg sind uns eine wichtige Grundlage.

Organisation

Der ehrenamtliche Vorstand trägt gemeinschaftlich die Gesamtverantwortung für die Arbeit im Elsental und bildet den rechtlichen Rahmen.

Im Vorstand sind auch Mitarbeiter der Farm beteiligt.

Die Leitung des Farmbetriebs ist vom Vorstand an die hauptamtlichen Mitarbeiter delegiert.

Der Vorstand wacht über die Arbeit der Hauptamtlichen Mitarbeiter.

Wir arbeiten in transparenten Organisationsformen, die mit wenig hierarchischen Elementen auskommen.

1. Teilnehmende Beobachtung - Forschungsprojekt Jugendfarm

Datum: 30.4.25

Anwesende Kinder und Betreuer*innen: Praktikantin, N., B., E., Y., Maja, Ronja, Eli, Ryan, Anton

Wetter: sonnig, 20°C

Aktivitäten: Tiere füttern, misten, Geschichte zur Kartoffelpflanze, malen zur Frage: Was gefällt mir auf der Farm?, Erde sieben, Bohnen säen, Kartoffeln säen

Fünf B.s, fünf Kinder und ich sitzen zum Frühstück im Garten. Wir sitzen in dem Stuhlkreis der gemacht ist aus Baumstümpfen. Über uns thront ein Apfelbaum. Eine B. sagt: „Lauscht mal, ob ihr etwas hören könnt.“ Man kann Bienen hören, die gerade die Apfelblüten bestäuben. Es sind sehr viele und das Summen kann man gut hören. Es ist eigentlich erstaunlich, dass es bis dahin niemand gehört hat. Alle lauschen gemeinsam dem Bienen-Summen. Außerdem stellt jemand fest, dass man Vögel zwitschern hören kann.

Maja, Ronja und Anton melden sich für das Malangebot. Zuerst laufen wir durch den Garten und sammeln verschiedene Sorten von Lehm und Erde. Zuerst stehen wir an einem Hang, wo man Lehm ausgraben kann. Der Lehm ist rot. Ronja nimmt den Lehm und sammelt ihn in einem Eimer. Maja und Anton wollen den Lehm nicht anfassen. Dann laufen wir zu einem Bottich mit schwarzer Blumenerde. Auch von dieser Erde füllt Ronja etwas in einen anderen Eimer. Zuletzt laufen wir zu einem Sandhügel vor dem hinteren Reitplatz. Anton, Maja und Ronja nehmen etwas von dem Sand und füllen ihn in einen dritten Eimer. Dann gehen wir ins Gartenhäuschen und füllen Wasser in die Eimer mit der Erde. Die Kinder rühren mit Stöcken in dem Wasser-Erde-Gemisch herum. Ronja erzählt mir, dass auch sie in der Pause in der Schule gerne eine Suppe aus Blättern und Matsch kocht. Wir nehmen die Eimer mit zu unserem „Arbeitsplatz“. Wir sitzen in einem Kreis aus Baumstümpfen. In der Mitte steht eine Arbeitsplatte. Um uns herum wachsen Pflanzen und Bäume. Jedes Kind bekommt ein großes Packpapier. Es stehen die Eimer mit der Erd-Farbe und andere Farbtöpfchen auf dem Tisch. Anton malt zuerst einen Hasen mit vier Beinen, Augen und einem Mund mit brauner Farbe. Er nimmt einen Becher mit Farbe und schüttet direkt über seinem Blatt aus. Mit beiden Händen macht er große Kreisbewegungen und verteilt dadurch die Farbe auf seinem Blatt. Er wählt einen weiteren Farbbecher und kippt ihn auf seinem Papier aus. Immer mehr Becher nimmt er vom Tisch und kippt sie aus. Er verteilt es mit beiden Händen auf dem Blatt. Außerdem malt er sein eigenes Gesicht mit einem Pinsel an. Ich eile zur Hilfe und nehme ihm seine Brille ab, weil er diese auch mit anmalt. Er hält die Becher teilweise so hoch, dass die Farbe beim Aufkommen auf dem Blatt in alle Richtungen spritzt. Schließlich möchte er auch die Farbbecher auskippen, die nicht auf dem Tisch stehen. Ich verbiete ihm weitere Farbbecher auszukippen, weil schon jetzt sehr viel Flüssigkeit auf dem Blatt ist. Währenddessen malen auch Ronja und Maja Bilder. Maja malt mit dem Pinsel eine Wiese mit Blumen. Dann malt sie noch eine Sonne und eine kleine Biene. Ronja schaut sich eine lila Blume aus dem Garten an und malt sie.

Eine B. und ich zeigen ihr, wie sie mit den Fingern und der selbst hergestellten Erd-Farbe malen kann. Sie malt zwei Hasen mit den Fingern und nimmt dafür die Erd-Farbe.

Im Garten entdecken Maja, Ronja und Anton einen Tausendfüßler. Sie wollen den Tausendfüßler auf die Hand nehmen. Eine B. ermutigt sie dazu. Ein Kind nach dem anderen nimmt den Tausendfüßler in die Hand. Maja erschrickt jedoch, weil der Tausendfüßler sie zwickt. Sie wird hektisch und möchte ihn sofort loswerden. Die B. nimmt ihr den Tausendfüßler von der Hand.

2. Teilnehmende Beobachtung - Forschungsprojekt Jugendfarm

Datum: 7.5.25

Anwesende Kinder und Betreuer*innen: N., F., E., Y., Maja, Ronja, Eli, Ryan, Anton

Wetter: sonnig, noch kalt morgens

Aktivitäten: Puppentheater Fridolin und die Kartoffel, malen: Was gefällt mir (besonders gut) auf der Farm?, Bohnenglas, mit Wasser planschen (F.), Bohnen einpflanzen, Erde sieben, Tiere beobachten und Erdbälle kneten

Es ist die Morgenfütterungszeit der Kleintiere. Anton und Maja dürfen heute die drei Hasen füttern. Wir sammeln in kleinen Körbchen Giersch aus dem Garten. Dazu bücken sich die Kinder und zupfen die grünen Stängel aus der Erde. Dann gehen wir zurück in den Hasenstall. Zuerst setzen sich beide Kinder auf die kleine Bank in den Hasenstall. Die Hasen kommen zu ihnen und Anton und Maja halten ihnen den Giersch hin. Die Hasen knabbern an dem Giersch. Währenddessen können die Kinder die Hasen auch streicheln. Anton legt sich nach kurzer Zeit seitlich aufgestützt auf den Boden. In der einen Hand hält er nach wie vor sein Körbchen. Auf dem Boden liegend füttert er die Hasen weiter, die sich ihm auch in dieser Position nähern. Anton sieht dabei sehr entspannt und zufrieden aus.

Nach der Fütterungszeit gehen wir runter zum Misten. Ein Huhn läuft Maja, einer B. und mir über den Weg. Es trinkt gerade Wasser aus den Löchern einer Bodenmatte. Maja nähert sich dem Huhn langsam, um es besser beobachten zu können. Sie macht sich ganz klein, sodass das Huhn sich nicht erschrickt. Die B. und ich beobachten die Begegnung zwischen Maja und dem Huhn. Ich bemerke: „Das Huhn hat gar keine Angst vor dir.“ Die B. kommentiert, was das Huhn macht: „Jetzt trinkt das Huhn... jetzt will es doch nichts mehr... achso, es möchte aus dem nächsten Loch trinken.“ Maja bleibt eine ganze Weile ruhig sitzen, um das Huhn zu beobachten. Nun steht sie auf und wir laufen runter zum Pferdestall. Ich erkläre: „Das Huhn hatte gar keine Angst, weil du dich so klein gemacht hast und ruhig gesessen bist.“ Maja wiederholt: „Ja, das Huhn hatte gar keine Angst.“

Maja und zwei B.s sieben Erde im Garten. Maja entdeckt einen Tausendfüßler und nimmt ihn auf die Hand. Sie zeigt ihn der B.. Die B. sagt: „Oh sieh mal, das ist ein ganz prächtiger! Da kann man ja die ganzen kleinen Füßchen sehen.“ Maja beobachtet den Tausendfüßler noch ein bisschen. Nach einer Weile merkt sie, dass es ihr doch ein bisschen ungeheuer ist, ihn in der Hand zu halten. Die B. sagt: „Du kannst ihn zurück in die Erde legen, da fühlt er sich wohl.“ Maja legt ihn daraufhin behutsam zurück in die Erde.

Drei B.s, Ryan, Ronja und Maja stehen im Garten um einen Bottich mit Erde herum. Die drei Kinder haben ihre Hände in dem Eimer mit Erde und kneten in der Erde. Ich sehe die Kinder

von weitem und nehme die ausgelassene Stimmung wahr. Ich nähere mich der Versammlung und geselle mich dazu. Auch ich kremple meine Ärmel hoch und wir kneten zusammen in der Erde. Sie ist ganz fluffig, weil sie gerade gesiebt wurde. Die Kinder freuen sich und formen Erdbälle. Ryan und Ronja nehmen etwas Erde und reiben meine Unterarme und Hände damit ein. Ich lache. Wir lachen alle zusammen. Wir verweilen noch etwas und kneten in der Erde. Dann ist schon wieder der Zeitpunkt, um zu gehen. Die Kinder wollen gar nicht damit aufhören, in der Erde zu kneten.

3. Teilnehmende Beobachtung - Forschungsprojekt Jugendfarm

Datum: 14.05.2025

Anwesende Kinder und Betreuer*innen: Helene-Fernau-Horn-Schule SBBZ Sprache, Eli, Ryan, Maja, Ronja, Anton, Y., E., N., J., C., B., R.

Wetter: sonnig, 20°C

Aktivitäten: Tiere füttern/ Heu runter werfen/ Gießen im Garten; Gras holen, Erde sieben/Bohnen säen, Schafspaziergang, Hasen, Wasser spielen (Anton), Bohnenglas anschauen mit Fridolin

Zwei B., sechs Kinder und ich befinden uns auf einer großen Wiese mit hohem Gras. Die Kinder sind verstreut in alle Richtungen. Plötzlich kommt eine Katze auf eine B., Ronja und mich zu gelaufen. Ronja will direkt hinterherlaufen; sie ist sehr begeistert von der Katze. Sie läuft zur Katze und streichelt sie. Alle sechs Kinder kommen angelaufen und wollen die Katze streicheln. Die Katze legt sich zwischen den Kindern hin und lässt sich von ihnen streicheln. Die Kinder sind ruhig, knien sich alle hin und bewegen sich langsam. Ryan sagt: „Ich möchte die Katze mit nach Hause nehmen.“ Ich sage, dass die Katze den Kindern vertraut.

4. Teilnehmende Beobachtung - Forschungsprojekt Jugendfarm

Datum: 21.05.2025

Anwesende Kinder und Betreuer*innen: Helene-Fernau-Hornschule, J., N., B., F., Y., E., Eli, Ryan, Maja, Ronja, Anton

Wetter: bewölkt, 17°C

Aktivitäten: Kleintiere füttern, Misten, Fridolin, Schafspaziergang, Spinnen sammeln

Anton entdeckt eine Spinne, die in ihrem Netz an der Außenwand des Hühnerstalls sitzt. Er pustet die Spinne an. Diese bewegt sich daraufhin ein kleines bisschen. Er pustet die Spinne wieder an. Nichts passiert. Er pustet sie noch einmal an. Ich frage: „Wie viele Beine hat die Spinne denn?“ Er hat sie schnell gezählt und antwortet: „Acht.“ Dann pustet er die Spinne nochmal an. Es passiert wieder nichts und er läuft weg.

Sechs Kindern, drei B.s und ich machen einen Schafspaziergang zu einer Wiese. Zwei Kinder führen jeweils ein Schaf am Halfter. Wir laufen einen Weg durch Schrebergärten entlang. Maja schaut in einen Garten und sagt: „Oh, das ist so schön!“ Sie ist bezaubert von dem Blick in den Garten. Ich frage: „Was findest du schön?“ Sie sagt nichts mehr und wir laufen weiter. Auf der Wiese mit hoch gewachsenem Gras angekommen, trampeln wir uns einen Pfad in

das hohe Gras. Wir trampeln das Gras an einer Stelle platt und breiten eine Decke auf dem Boden aus. Die Kinder setzen sich auf die Decke. Ich sage: „Legt euch mal hin auf die Decke.“ Drei Kinder legen sich hin. Maja, Ronja und Ryan legen sich kurz hin, setzen sich dann aber wieder hin. Ryan hat Ameisen auf dem Körper und schüttelt sie von sich herunter. Dann schlage ich vor, dass wir Spinnen suchen. Ich packe zwei Lupen und mehrere Gläser aus. Die Kinder beobachten die Spinnen durch die Lupen und einige fangen Spinnen in einem Glas ein. Ronja hat eine Spinne in ihrem Glas und schaut sie sich genau an. Ryan möchte kein Glas halten in dem eine Spinne drinnen ist. Ihm ist die Spinne ungeheuer.

5. Teilnehmende Beobachtung - Forschungsprojekt Jugendfarm

Datum: 4.6.25

Anwesende Kinder und Betreuer*innen: A., B., F., Y., N., Ryan, Eli

Wetter: Regen 15°C

Aktivitäten: füttern; Küken angucken; Schnecken sammeln; Kartoffeln und Raupen angucken; Raupe blau; Werkstatt Schnitzen

Wir stehen auf dem Tanzplatz und begrüßen uns. Eine B. deutet auf die Äpfel im Apfelbaum und erklärt, dass sie größer geworden sind. Ryan guckt in den Apfelbaum und ist erstaunt. Er meint: „Ich sehe einen roten Apfel.“ Ich frage ihn, welchen er meint. Ich sehe keinen roten Apfel.

Eli, Ryan, eine B. und ich gehen zu den Hühnern, um sie zu füttern. Es gibt ein Innen- und ein Außengehege. Ich öffne die Türe zu dem Innengehege der Hühner und wir gehen zu dritt hinein. Ryan fragt, ob die Hühner ein Ei gelegt haben. Eli und Ryan schauen in die Fächer, wo die Hühner die Eier hineinlegen. Aber sie haben keins gelegt. Ich frage, ob die Jungs die Hühner aus einem Schälchen füttern wollen. Sie wollen es sehr gerne. Ich gebe beiden Jungs ein Ton-schale und befülle sie mit Körnern. Sie gehen in die Knie und halten die Schalen vor sich. Eli hat keine Geduld zu warten, bis ein Huhn kommt. Er ist unruhig und wechselt immer wieder seinen Standpunkt. Während die Hühner Körner aus unseren Schälchen picken, gucken Ryan und ich uns die Hühner an und sprechen darüber wie sie aussehen. Ryan sagt: „Der Hahn gefällt mir nicht. Die langen Federn hinten gefallen mir nicht.“ Ich sage: „Ich finde den Far-bübergang schön.“ Ryan möchte eine lange Feder rausreißen und mitnehmen. Eine B. sagt: „Das tut ihm weh. Du kannst sie nicht ausreißen.“

Wir schauen uns im Gewächshaus die Bohnen-Pflanzen an. Eli erklärt einer B., dass sie gu-cken soll. Die Bohnen-Pflanzen sind groß geworden. Eli bemerkt auch, dass eine Pflanze um-geknickt ist. Ich binde die Pflanze nach oben, sodass der Knick nicht verstärkt wird. Aufgrund eines Regengusses gibt es viele Nacktschnecken auf den Pflanzen und in den Beeten im Gar-ten. Wir finden auch einige Schnecken an den Wänden des Gewächshauses und fangen an die Schnecken in einen Eimer zu sammeln. Die Kinder finden auch Spaß an dieser Aufgabe. Sie bekommen jeweils einen Handschuh. Ryan möchte sogar den Eimer halten. Obwohl sich darin bald viele Nacktschnecken winden, ekelt er sich nicht. Ich zeige Eli einen Schnegel

(leopardengemusterte Schnecke). Er ist sehr erstaunt und schaut sich die gemusterte Schnecke einen Moment lang genau an.

Wir laufen von einem Beet zum anderen und klauben die klebrigen Schnecken auf. Die Kinder entdecken immer mehr Schnecken, auf den Pflanzen, unter den Blättern usw.. Eine Schnecke hat sich unter der Blüte eines Zierlauches versteckt. Ich erkläre Eli, wo ich die Schnecke entdeckt habe. Er bemüht sich meinen Erklärungen zu folgen und die Schnecke zu finden. Er findet sie und sammelt sie auf. Außerdem entdecken wir zwei Weinbergschnecken, die sich gerade paaren. Ryan möchte wissen, was die beiden Schnecken machen. Eine B. erklärt, dass sie kleine Schneckeneier machen. Die beiden Jungs verlieren schnell das Interesse. Sie fragen, was das ist. Sie haben den Pizzaofen entdeckt. Ich sage: „Das ist ein Pizzaofen.“ Sie gucken sich den Pizzaofen genauer an. Die B.s und ich gucken den Schnecken noch einen Moment bei der Paarung zu. Dann laufen wir in Richtung Farmgebäude. Auf dem Weg dorthin riechen wir (auch die Kinder) noch an verschiedenen Rosen.

6. Teilnehmende Beobachtung - Forschungsprojekt Jugendfarm

Datum: 25.6.

Anwesende Kinder und Betreuer*innen: Anton, Eli, Ryan, Y., E., N., A., B.

Wetter: sonnig, heiß

Aktivitäten: Ausflug mit den Pferden zum kleinen Tümpel

Wir stehen im Kreis und begrüßen uns gegenseitig auf dem Tanzplatz. Ein großer Apfelbaum thront über unseren Köpfen. In den letzten Wochen haben wir die Kinder zuerst auf die Blüten und dann auf die kleinen Äpfel hingewiesen. Heute fällt Ryan von selber auf, dass die Äpfel größer geworden sind. Er ruft: „Die Äpfel!“ und deutet dabei mit der Hand in den Apfelbaum.

Die Pferde laufen in einer Abteilung. Ich und B. führen das Pferd Sjør. Ryan sitzt auf Sjør. Wir laufen eine geringe Steigung bergab. Ich erkläre Ryan, dass er sich beim Bergabreiten zurücklehnen soll. Er lehnt sich zurück. Ich frage Ryan, ob er den Unterschied zwischen dem Bergabreiten und dem Reiten auf ebener Fläche. Ich frage ihn, ob es bergab wackeliger ist. Ryan antwortet: „Ja.“

Unser Ausflug mit den Pferden führt zu einem kleinen Tümpel. Der Tümpel ist gesäumt von verschiedenen Pflanzen und Schilf. Im Wasser schwimmen Algen und das Wasser ist etwa hüft- bis brusthoch. Vom Tümpel führt ein kleiner Bach (etwa einen Meter breit) etwas bergab. An der Stelle wo der Bach den Tümpel verlässt gibt es größere Steine, die aus dem Wasser hervorragen und zum darauf herum Laufen einladen. Der Bach verläuft in Stufen, so dass mehrere Becken entstehen. In den Becken reicht das Wasser bei den Kindern knie- bis knöcheltief. Ein abgetretener Weg führt am Bach entlang. Der Weg ist abschüssig und von Wurzeln und Steinen gesäumt. Ansonsten ist die Erde weitestgehend von knöchelhohem Gras bedeckt. Es gibt auch einen Haufen mit Felsbrocken, der ca. 1-2 Meter hoch aufgetürmt ist.

Wir (alle Kinder und B.s) laufen zuerst an das Ufer des Tümpels. Eine B. sagt, dass er zu tief ist, um hinein zu steigen. Anton findet einen Stein und wirft ihn in den Tümpel. Anton versucht eine Wurzel, aus dem Boden zu ziehen. Sie lässt sich nicht aus der Erde lösen. Ich versuche auf ihn einzugehen und sage, dass die Wurzel sich gar nicht lösen lässt. Anton hat allerdings schon das Interesse an der Wurzel verloren und geht nicht auf mein Gesprächsangebot ein. Er wendet sich einer anderen Tätigkeit zu. Ein paar Momente später versucht Anton es nochmal, die Wurzel aus dem Boden zu ziehen, wobei sie sich wieder nicht lösen lässt.

Ryan, Anton und Eli stehen auf den Steinen, wo der Bach aus dem Tümpel läuft. Sie müssen die Balance halten, damit sie nicht von den Steinen auf den nassen, glitschigen Boden kommen. Sie laufen von einem Stein auf den anderen und wackeln dabei, sichtlich bemüht die Balance zu halten. Eine B. bemerkt, dass es dort, wo es nass ist auch glitschig ist. Eine andere B. schlägt vor etwas weiter runter zu gehen, wo die Jungs auch ins Wasser gehen können. Wir laufen gemeinsam bergab zu einem Becken. Um an das Becken zu gelangen, muss man erst einen steilen, kleinen Graben herunterlaufen. Die Jungs ziehen ihre Schuhe aus. Ich ziehe auch meine Schuhe aus. Sie klettern in das kleine Wasserbecken den Mini-Hang hinab. Dann stehen sie alle drei im kalten Wasser.

Das Wasserbecken hat eine glitschige Kante mit einem circa 70 cm hohen Abgrund. Unten befindet sich ein weiteres Wasserbecken. Ich halte Antons Hand, weil er sich an der sehr glitschigen Kante befindet. Er hält meine Hand lange fest. Ich habe Sorge, dass er ausrutscht. Er nimmt Steine und wirft sie in das untere Becken. Irgendwann bemerke ich, dass er meine Hand auch loslassen kann, weil er mittlerweile nicht mehr an der Kante steht. Immer wieder wirft er Steine in das Wasser.

Ich geselle mich zu den Jungs ins Wasserbecken. Ryan möchte testen wie tief das Wasser im unteren Wasserbecken reicht. Er tunkt den Stock ins Wasser. Danach schaut er wie weit der Stock nass geworden ist. Währenddessen werfen die Jungs immer wieder Steine und Stöcke in das untere Becken. Sie erfreuen sich an dem spritzenden Wasser. Ein bisschen werden sie dabei auch selber nass. Teilweise werfen sie den Stein über den Kopf des anderen hinweg. Die Situation ist nicht immer zu überblicken. Eine B. sagt, dass Anton nicht ausholen soll. Denn dann könnte er ein Kind, das hinter ihm steht treffen. Schließlich klettern die Jungs aus dem Becken und laufen hin zu einem anderen Becken, den Bachlauf hinauf. Sie steigen in das obere Becken, welches durch den Ast eines Baumes beschattet wird. Dort ist das Wasser sogar noch ein bisschen tiefer. Die Jungs finden einen großen Stein und wollen ihn in eines der unteren Becken werfen. Eine B. bemerkt, dass der Stein zu groß sei, um ihn reinzuwerfen.

Dann laufen wir (ich und die drei Kinder) zum Tümpel den Bachlauf hinauf. Eli fragt nach Ryans Ast und möchte die Wassertiefe testen. Er nimmt den Ast und schaut wie tief der Tümpel ist. Er zieht den nassen Ast wieder heraus und ist ganz erstaunt, wie tief das Wasser ist. Anton möchte einen großen Ast, der im Wasser liegt nehmen. Ich hole den großen Ast aus dem Wasser. Er nimmt ihn und rührt im Wasser und den Algen damit herum. Danach lässt er ihn auf das Wasser plumpsen, sodass es spritzt. Eli nimmt den Ast als nächstes heraus und lässt ihn auch einmal auf das Wasser plumpsen. Jetzt liegt er zu weit draußen im Wasser und ist „weg“.

Anton klettert über die Steine, die aus dem Wasser ragen. Er läuft viel zu schnell, als das er das Gleichgewicht halten kann. Er fällt fast um. Dann laufen wir bergab wieder zu dem kleinen Wasserbecken. Ich laufe direkt hinter Anton. Ich sage: „Du musst langsam laufen.“ Er läuft barfuß den unebenen, steinigen, etwas steilen Weg bergab. Es wirkt, als würde er seinen Füßen davonlaufen. Seine Füße bräuchten die Zeit, um den Boden zu erspüren und darauf angemessen zu reagieren. Mehrmals habe ich die Sorge, dass er gleich hinfällt oder über einen Stein stolpert. Er läuft bis zum unteren Becken, ohne zu stürzen.

Wir (alle B. und Kinder) laufen barfuß durch das Gras zur Bank, um dort die Wassermelonen zu essen. Anton nimmt die Hand einer B., um durch das Gras zu laufen. Er lässt sie nach ein paar Schritten aber wieder los. Eli und Ryan laufen alleine und kommen als erstes an der Bank an.

Wir haben uns alle, um eine Bank versammelt und essen die Wassermelone. Anton möchte nach einem Stück bereits wieder zum Wasser laufen. Ich halte ihn auf und er geht anstatt davon zu laufen, zu seinem Rucksack und nimmt einen Bissen von seinem Brötchen. Danach balanciert er mit seinem Körper auf der Rückenlehne der Bank. Es hat etwas Leichtes, Geschicktes und gleichzeitig Waghalsiges. Anton beugt sich in dieser Position nach vorne und nimmt ein Stück Wassermelone, das er verspeist. Er nimmt sich auf diese Weise hintereinander drei Stücke Wassermelone. Unterdessen nehmen die anderen beiden im Sitzen ihre Vesper ein. Anton möchte schon wieder zum Wasser laufen. Es gibt auch einen Haufen mit Felsbrocken, der ca. 1-2 Meter hoch aufgetürmt ist. Ich schlage ihm vor, dass er auf den Haufen mit Steinbrocken klettern kann. Wir gehen zusammen zum Haufen und schneller als ich schauen kann, steht Anton auf dem höchsten Stein auf einer spitzen Kante. Er kann auf der spitzen Kante stehend sein Gleichgewicht nicht halten. Ich kann ihn gerade noch rechtzeitig festhalten, sonst wäre er von dem Stein runtergefallen. Ich bin erschrocken. Als er wieder auf einem flachen Stein steht, klagt er, dass sein Fuß weh tut. Bevor er wieder wegläuft, mache ich ihn auf ein Spinnennetz aufmerksam. Er sagt: „WO?“ Ich zeige ihm: „DA!“ Er guckt kurz zum Netz. Dann läuft er aber bereits los zum Tümpel. Ich entdecke Enten und zeige ihm die Enten. Er guckt kurz hin. Er hat aber nur ein Ziel: Er möchte seinen großen Stock wieder aus dem Wasser holen. Er nimmt dafür einen kleinen Stock der im Wasser liegt, und klettert auf den untersten Stein, um an seinen Stock heran zu kommen. Er sagt: „Halte mich.“ Und ehe ich mich versehe, halte ich ihn fest, und er beugt sich über das Wasser und erreicht tatsächlich seinen Stock. Er holt ihn aus dem Wasser und lässt ihn wieder auf das Wasser platschen. Diesmal entfernt sich der Stock so weit, dass wir ihn nicht mehr herausholen können.

Wir laufen wieder zum unteren Wasserbecken. Dort stellt sich Anton wieder ins Wasser hinein und wirft Steine ins unterste Becken. Diesmal ist die Situation besser zu überblicken. Ich gehe auch ins Wasser und zeige ihm ein Stöckchen mit vertrockneten Blättern, der im Wasser lag. Ich quirle damit im Wasser, und es macht ein schönes Gefühl, wie sich das Wasser so aufschäumt. Er nimmt den Quirl und macht es mir nach. Danach quirle ich auch mit der Hand im Wasser. Er macht es mir auch nach. Eine Weile wischt er mit dem Quirl durch das Wasser und trifft dabei auch die Pflanzen an der Uferböschung. Ich sage, dass er die Pflanzen nicht berühren und zerstören soll.

Dann kommt Ryan. Er hat sich in der Zwischenzeit eine Badehose und Wasserschuhe angezogen. Er springt ins Wasser. Mit den Wasserschuhen geht das gut, denn sie schützen vor den spitzen Steinen. Es spritzt beim ins Wasser springen. Er kommt wieder heraus und zeigt mir, dass das Wasser aus seinen Schuhen quillt, wenn er aufstampft. Anton möchte unbedingt auch seine Hose ausziehen. Ich verbiete es ihm. Dann kommt Eli auch mit Badehose. Ryan und Eli ziehen auch noch ihre T-Shirts aus. Sie klettern ins Wasserbecken. Anton versucht erneut, seine Hose auszuziehen. Ich halte ihn wieder davon ab, weil er keine Ersatzhose dabei hat. Ryan spritzt Eli an. Ich sage, dass sie nicht den Anton anspritzen sollen, er habe ja keine Badesachen an. Sie nehmen Rücksicht auf Anton. Schließlich setzen sich beide Jungs ins Wasser hinein. Sie finden nochmal einen großen Stein, den sie ins Wasser schmeißen wollen. Ich halte sie davon ab. Nun müssen wir gehen. Zwei B.s kümmern sich darum, die Kinder wieder anzuziehen.

Drei Pferde stehen in der Abteilung. Ryan läuft zum Sjør hin und bleibt vor seinem Kopf stehen. Er sagt: „Das Auge sieht aus wie eine Murmel.“ Ich sage: „Ja, stimmt. Und siehst du die Pupille ist ein Schlitz, nicht wie bei uns ein Kreis.“ Dann sage ich, dass er Sjør begrüßen kann. Er streichelt ihn mehrmals von vorne nach hinten am Hals. Wir laufen los. Wir laufen über einen Hügel, und ich entdecke zwei fliegende Schmetterlinge. Ich sage: „Schau mal, da sind ja Schmetterlinge.“ Ryan entdeckt einen gelben Schmetterling vom Pferd aus und sagt: „Schau ein gelber Schmetterling.“ Danach entdeckt er auf dem Weg ein großes Gartentor, auf dem Clowns abgebildet sind. Er möchte wissen: „Was ist das?“ Ich sage, dass es schön angemalt ist und dass ich denke, es gibt einen Garten dahinter. Der Ritt neigt sich dem Ende zu. Wir bleiben mit Sjør stehen. Ryan legt sich auf Sjørs Hals drauf. Seine Bewegungen sind ruhig. Und er verweilt einen langen Moment auf dem Hals liegend und spürend. Ich schlage vor, er kann ja mal am Fell riechen. Er riecht am Fell und sagt: „Es riecht warm.“ Ich rieche ebenfalls an Sjørs Hals und sage, dass ich den Geruch sehr liebe. Und er schlägt vor, dass ich mir etwas vom Fell abschneiden und mitnehmen kann. Ich lache und sage: „Ja, stimmt, das ist eine gute Idee.“ Ryan steigt vom Pferd ab. Er geht vor das Pferd und hält Sjørs Schnauze in den Händen. Auch die anderen beiden Jungs kommen zum Sjør nach vorne und beobachten Sjør. Sjør schnuppert an Ryans Hand. Ryan zieht die Hand nicht weg, sondern bleibt ganz ruhig und hält sie Sjør flach hin. Sjør bewegt sich immer weiter zu seiner Hand hin, senkt den Kopf und streckt den Hals, um an Ryans Hand zu schnuppern. Einen Moment verweilt Ryan und ist im Kontakt mit Sjør.

Auf dem Farmgelände gucken wir uns das neue Pferd, Solgi an. Eine B., Ryan und Eli gucken für einen Moment dem Solgi beim Trinken zu. Die B. ist ganz vertieft in die Beobachtung. Ich bemerke, dass die Klasse nun gehen muss, um den Bus zu bekommen. Der B. ist es unangenehm, weil sie so versunken war und die Zeit ganz aus dem Blick verloren hat.

7. Teilnehmende Beobachtung - Forschungsprojekt Jugendfarm

Datum: 02.07.2025

Anwesende Kinder und Betreuer*innen: 9 Kinder (Eli, Ryan, Maja, Ronja, Anton), E., Y., Fr Referendarin, Schulbegleiter von A., N., A., F., B.

Wetter: 35 °C, sonnig

Aktivitäten: Reiten und Wasserspiele, Lehmwanne

Anton und ich laufen zum Pferdestall runter, Hand in Hand ganz entspannt, nicht hektisch. Anton bleibt vor den Steckbriefen stehen. Er liest vier oder fünf Namen vor, er vertieft sich in die Bilder und in das Lesen. Es fällt mir auf wie ruhig und sortiert er in diesem Moment ist.

Anton und ich fahren die Schubkarre zum Misthaufen. Erst läuft Anton sehr schnell, obwohl ich ihm sage, er solle langsam laufen. Dann laufe ich hinter ihm und nehme die Schubkarre auch, sodass wir die Schubkarre gemeinsam fahren. Wir laufen ruhig und konzentriert. Danach läuft er noch ein Stückchen alleine. Diesmal habe ich das Gefühl, dass er etwas langsamer läuft und die Schubkarre wirklich „im Griff“ hat. Zum Ausschütten der Schubkarre kippt er sie noch vorne, lässt sie dann aber zu Seite fallen. Er findet es lustig, wie die Schubkarre scheppert. Zuvor hat er ein Auto gesehen. Er läuft zum Auto. Ich sage: „Du kannst dich einmal draufsetzen und dann fahren wir wieder die Schubkarre weg.“ Dann fahren wir die Schubkarre weg. Anton hält die Schubkarre ganz anders als sonst. Er fährt sie schief, sodass die Griffe in die Luft zeigen. Während dem Zurücklaufen ist es ihm wichtig mit Steve zu vereinbaren, dass er im Häuschen sitzen möchte. Er ruft S. schon von weitem zu. Als wir bei S. angekommen sind, fragt Anton nochmal nach. S. reagiert nicht. Dennoch wiederholt Anton seine Frage immer wieder.

Wir laufen in den Garten, um die Kartoffeln anzuschauen. Anton möchte nicht zu den Kartoffeln durch die Beete laufen. Stattdessen laufen wir zum Brunnen und holen die Gießkannen. Jedes Kind läuft mit einer Gießkanne herum und gießt die Pflanzen. Eli kippt seine gesamte Kanne in einen Topf. Er quillt bereits über vor Wasser, jedoch stoppt er noch nicht.

Anton und ich tragen einen Tisch aus dem Baumhaus zum anderen Spiel-Haus. Wir befinden uns auf einer Plattform circa 50cm bis 1m über dem Boden. Es gibt eine Stelle an der die Plattform durch eine kleine Stufe mit dem Erdboden verbunden ist. Wir tragen also den Tisch, Anton steht vorne und hüpft mit dem Tisch in den Händen die 50 cm hohe Plattform runter. Dabei lässt der den Tisch aus den Händen fallen. Ich sage ihm, dass er nochmal zurück auf die Plattform steigen soll. Und wir tragen den Tisch über die Stelle, wo die Plattform direkt mit dem Erdboden verbunden ist. Wir tragen den Tisch noch ein kleines Stück eine Steigung hinauf. Bei dem Spiel-Haus angekommen, äußere ich meine Zweifel, ob der Tisch durch die Türe passt. Wir probieren es aus und der Tisch passt genau durch die Türe.

Wir sitzen mit allen Kindern am Feuerplatz. Wir essen Wassermelone. Anton wirft die abgeknabberten Schalen von einem ca. halben Meter Abstand in einen Eimer.

Ich erzähle, welche Angebote es nach dem Frühstück gibt. Tiere aus Lehm formen, Wassertonnen zur Abkühlung und Reiten. Alle Kinder möchten ihre Badesachen anziehen, zum Reiten werden noch ein paar Kinder überredet. Und auf das Lehmtiere formen hat keiner Lust. Ich rufe Anton zu, ob er nicht vor dem Wasserspiel noch matschen möchte. Er ist bereits

aufgesprungen, um seine Badesachen anzuziehen. Er dreht sich kurz um und erwidert: „Nein, vielen Dank.“ Alle Kinder (außer drei Kinder, die erst Reiten gehen) ziehen ihre Badesachen an. Sie wollen alle gerne mit dem Wasser spielen und beeilen sich mit dem Umziehen. Sie sitzen an den Rändern von den Wasserbottichen. Sie strampeln mit den Füßen, und es ist ein lautes Getümmel, wie im Schwimmbad. Ryan lässt sich von einem B. eine Gießkanne Wasser über den Kopf kippen. Er prustet und zieht die Schulter nach oben, er ist geschockt von der Kälte und lacht. Sie setzen sich mit dem ganzen Körper ins Wasser. Vier B. und ich formen Hasen aus Lehm und schneiden Stroh für das Lehmgemisch. Ryan guckt angeekelt, als er das Lehmgemisch entdeckt und sieht, wie ich darin herum knete.

Nachdem ich in die Lehmwanne mit nackigen Füßen getreten bin, wollen die Kinder das auch ausprobieren. Als erster in der Schlange, die sich gebildet hat, steht Ryan. Ryan tritt mit seinen Füßen im Matsch herum. Er nimmt sich einen Matschklumpen raus und formt eine Kugel. Er malt sich mit den Fingern Matsch ins Gesicht, wie ein Indianer. Ich mache mit. Maja tritt auch im Matsch herum. Sie formt ebenfalls eine Kugel. Ryan hat eine sehr dicke Kugel. Er wirft sie hoch. Wir werfen uns gegenseitig die dicke Kugel zu. Maja macht mit. Ihr fällt die Kugel jedoch auf den Boden. Ryan hebt sie für sie auf. Wir werfen weiter. B. gibt mir eine weitere (kleine) Kugel und wir werfen uns beide Kugeln zu. Dann macht eine B. ein Foto. Ich jongliere mit zwei Matschkugeln. Maja versucht auch, mit zwei Kugeln zu jonglieren. Auch Eli und die anderen steigen mit den Füßen in den Matsch. Eli beschmiert sich auch am Bauch mit Matsch. Zwei S. starten eine Matschschlacht mit Matschbällen.

Anton guckt zu einem B. und sagt: „Guck mal, xy.“ Er grinst und kippt den Wasserbottich um. Der B. ist erst erschrocken und rettet die Klamotten von Kindern, die drohen, durch das herabfließende Wasser nass zu werden. Anton freut sich. Schließlich tritt auch Anton in das Matschbecken. Danach müssen die Kinder sich wieder umziehen und den Matsch abwaschen.

Beim Tschüss sagen will Anton von einem B. und mir wie bei „Engelchen, Engelchen, flieg“ hoch und wieder runter gehoben werden. Anton will sofort unser Abschlussritual machen. Er wartet dann aber doch sehr lange, bis einige B.s eine Verabschiedung gesprochen haben, weil sie nun eine längere Zeit im Urlaub sein werden. Danach sprechen wir alle zusammen das Abschlussritual.

8. Teilnehmende Beobachtung - Forschungsprojekt Jugendfarm

Datum: 16.7.2025

Anwesende Kinder und Betreuer*innen: Anton, Ryan, Maja und Ronja; Y.,E.; N., C.

Wetter: 22°C bewölkt

Aktivitäten: füttern, misten, Raupe Blau, Feuer machen, Popcorn machen, Küken füttern, Wünsche in das Feuer werfen

Ronja und ich bereiten das Extrafutter für die Pferde vor. Ronja hat das bestimmt schon drei bis vier Mal zuvor mit mir gemacht. Sie sagt, dass wir zuerst die Truhen, in denen sich das Futter befindet, öffnen müssen. Sie stellt sich davor und öffnet eine Truhe. Sie schaut ganz interessiert zu, wie ich den Deckel der Truhe durch eine Metallkette an einem Nagel

befestige. Sie fragt, was ich mache. Und ich sage, dass ich die Kette an die Schraube hänge, damit die Truhe offenbleibt. Als beide Truhen offen sind, fragt Ronja, ob sie die Eimer umdrehen soll. Ich sage, dass sie die Eimer gerne umdrehen kann. Sie dreht alle sechs Eimer mit verschiedenen Farben um. Ich sage, dass sie zuerst die Kleie in die grünen Eimer füllen soll. Sie nimmt das schwarze Töpfchen, taucht es in den Kleiesack und befüllt es mit Kleie. Dann läuft sie zum grünen Eimer schaut mich nochmal mit fragendem Blick an und ich stimme ihr zu. Sie leert das schwarze Töpfchen im grünen Eimer. Sie füllt den Becher erneut und leert ihn in dem zweiten grünen Eimer. Dann erkläre ich ihr, dass in den großen gelben Eimer ein-einhalb Töpfchen Kleie kommen. Sie füllt das schwarze Töpfchen nicht ganz voll und schaut mich fragend an. Ich sage, dass sie es voll machen soll. Ich wiederhole, dass ein ganzes Töpfchen und dann nochmal ein halbes Töpfchen in den Eimer rein sollen. Sie leert die Kleie in den großen, gelben Eimer. Dann geht sie wieder zum Kleiesack und sagt, dass es jetzt nur noch ein bisschen braucht. Sie füllt das Töpfchen ungefähr halb voll und zeigt es mir. Ich bestätige und sie leert es im großen gelben Eimer. Ich sage: „Jetzt kommt in jeden Eimer ein Becher Heucops.“ Ronja nimmt den Becher und taucht ihn in die Heucops. Er ist fast voll. Ohne dass ich etwas sage, befüllt sie ihn mit der Hand bis an den Rand, so wie ich es ihr letztes Mal gezeigt habe. Sie leert den Becher im ersten Eimer. Auf diese Weise befüllt sie konzentriert alle sechs Eimer. Danach löse ich den Schlauch von seiner Aufhängung und gebe ihn ihr. Sie steht bereits bereit bei dem ersten Eimer. Ich stelle das Wasser an und sie befüllt den ersten Eimer. Ich halte meinen Finger an die Markierung. Als das Wasser meinen Finger berührt, bewegt sie den Schlauch mit einer gezielten Bewegung und hält ihn dann über den nächsten Eimer. Auf diese Weise befüllt sie alle sechs Eimer mit Wasser. Als alle Eimer befüllt sind, stelle ich den Wasserhahn ab. Ich hänge den Schlauch wieder auf. Dann sage ich, dass sie keine Deckel auf die Eimer machen muss (wie es sonst immer der Fall war) und wir jetzt fertig sind.

Ich stehe mit Ronja vor dem Stall von den Küken. Wir gucken durch das Gitter und können die vier Küken so gut beobachten. Ronja guckt zu, wie ein Küken ein Tierchen fängt. Zwei Küken entdecken ein kleines schwarzes Tierchen an der Holzwand und picken danach. Das eine Küken pickt das Tierchen auf. Kurz wendet sie ihre Aufmerksamkeit ab und dreht sich weg. Dann guckt sie wieder zu den Küken. Sie lacht auf, als ein Küken in den Fressnapf springt und darin herum scharrt. Es fliegen dabei sogar ein paar Körner aus dem Fressnapf. Wir beobachten die Küken noch ein bisschen. Ronja guckt den Küken aufmerksam beim Fressen zu. Dann schlage ich vor wieder zu den Pferden zu gehen.

Anton läuft mit seiner Schubkarre und dem Mistbesteck in den unteren Stall, um dort zu misten. Anton stellt sein Mistbesteck zu einem Pferdeapfelhaufen, um die Pferdeäpfel aufzuladen. Er stellt die Schaufel circa 30 cm weit entfernt von dem Haufen ab, sodass er die Pferdeäpfel erst ein Stückchen zu der Schaufel hinbewegen muss, bevor er sie aufladen kann. Er will die Pferdeäpfel aufladen, sie gehen jedoch zum Teil nicht ganz auf die Schaufel, sondern daneben. So lädt er, obwohl er mehrmals versucht, mit dem Rechen die Pferdeäpfel auf seine Schaufel zu ziehen, nur ein paar Pferdeäpfel auf die Schaufel und andere bleiben liegen. Außerdem scharrt er zum Teil wild in den Haufen herum, sodass die Pferdeäpfel auseinander fleddern und sich dadurch schlechter aufladen lassen. Als nächstes muss er die Schaufel in der Schubkarre entleeren. Er nimmt dafür sehr viel Schwung und schleudert die Füllung der

Schaufel in die Schubkarre. Dabei landen einige Pferdeäpfel wieder auf dem Boden statt in der Schubkarre. Ich habe Anton beobachtet und unterstütze ihn danach beim Misten. Ich nehme ihm die Schaufel aus der Hand und bemerke, dass er sie direkt neben dem Pferdeäpfelhaufen abstellen soll. Ich mache es ihm vor, um es ihm zu zeigen. Ich behalte die Schaufel in der Hand, weil er bereits anfängt, die Pferdeäpfel auf die vorherige Weise aufzuladen. Ich erkläre ihm, dass er einen Pferdeapfel nach dem anderen aufladen soll. Ich zeige auf einen Apfel und er lädt ihn auf die Schaufel, die ich immer noch für ihn halte. Ich zeige auf den nächsten Apfel und der lädt den nächsten Apfel auf die Schaufel. Er lädt noch zwei Pferdeäpfel auf diese Weise auf. Dann möchte er die Schaufel in der Schubkarre abladen. Wir stehen auf einer Stufe und die Schubkarre unter der Stufe auf dem Boden. Anton holt bereits aus, um die Schaufel in die Schubkarre zu schleudern. Ich stoppe ihn, indem ich seinen Arm festhalte. Ich sage, dass er zuerst die Stufe heruntersteigen soll. Er steigt die Stufe herab und ich halte seinen Arm fest. Diesmal entleert er die Schaufel immer noch schwungvoll, es landen aber alle Pferdeäpfel in der Schubkarre. Wir wiederholen das Prozedere, um die Pferdeäpfel auf- und abzuladen noch einmal. Beim zweiten Mal möchte ich ihm auch noch zeigen, wie er die Schaufel in den Händen halten kann, damit das Abladen der Pferdeäpfel leichter wird. Ich kann allerdings nicht schnell genug eingreifen und Anton verdreht stattdessen seinen ganzen Oberarm, um die Öffnung der Schaufel über die Schubkarre halten zu können. Es kostet mich viel Konzentration, den Prozess zu begleiten.

Danach laufen wir zum Misthaufen, um die Schubkarre abzuladen. Anton schiebt die Schubkarre durch den Spalt zwischen Holztüre und Boden und klettert gelenkig hinterher. Er fährt die leicht befüllte Schubkarre zum Misthaufen. Er fährt die Holzlatte hoch und kippt die Schubkarre um. Ich stelle mich hinter ihn, um ihm zu helfen aus der Erfahrung, dass er sie letztes Mal seitlich zur Seite fallen gelassen hat während dem Umkippen. Wir lassen die Griffe beim Umkippen los und nehmen stattdessen die Gestänge, auf denen die Schubkarre normalerweise steht, in die Hand. Dann kippen wir die Karre wieder zurück in die Waage-rechte. Die Schubkarre ist noch nicht ganz leer. Ich zeige Anton, dass er wieder die Griffe nehmen soll. Ich nehme auch die Griffe. Und wir bewegen die Schubkarre zackig von links nach rechts. Dabei schleudern die restlichen Pferdeäpfel aus der Schubkarre heraus. Anton nimmt die Schubkarre und fährt sie rennend wieder zurück an den Abstellplatz.

Maja kommt mit ihrer Schubkarre zum Misthaufen gefahren. Sie fährt sie auf die Holzlatte, die im Misthaufen liegt. Sie kippt die Schubkarre um und behält die Griffe dabei in den Händen. Dann bewegt sie die Schubkarre von links nach rechts. Dabei schleudert sie die verbliebenen Pferdeäpfel aus der Schubkarre. Als die Schubkarre leer ist, fährt sie wieder von der Latte herunter. Sie fährt die Schubkarre zurück zum Abstellplatz.

Es liegt Mist, der bereits zusammengekehrt wurde, auf dem roten Platz. Ryan und Ronja füllen den Mist mit Schaufeln in eine Schubkarre. Ryan hält die Schneeschaufel in den Händen. Er schiebt die Schaufel am Boden entlang und füllt dabei Mist auf. Dann hebt er die Schaufel hält sie über die Schubkarre. Er kippt sie leicht zu Seite um, sodass der Mist von der Schaufel-fläche runterrutscht. Der Mist landet in der Mitte der bereits gut gefüllten Schubkarre. Als der gesamte Mist weggeschaufelt ist, frage ich Ryan, ob er eine schwere Schubkarre fahren möchte. Sie ist voll mit Mist. Er nimmt die Schubkarre und fährt sie langsam Richtung Gatter

Tor. Ronja läuft hinter ihm her. Sie laufen eigenständig bis zum Misthaufen vor und leeren sie dort. Dann kommen sie mit der leeren Schubkarre wieder zurück zum Abstellplatz.

Anton und Ryan spalten Holz für das Feuer. Anton klemmt das Holzscheit auf die scharfe Kante zum Spalten. Dann nimmt er sich den Hammer. Er holt aus und haut mit dem Hammer auf das Holzscheit. Das macht er ein paar Mal, und das Holz spaltet sich und fällt zu Boden. Das nächste Holzscheit möchte er auf eine andere Weise spalten. Er stellt sich auf eine Anhöhe und schlägt von dort herunter. Das sieht sehr gefährlich aus. Deshalb sagt eine B., dass er sich auf den Boden stellen soll. Nun versucht er es mit einem Sprung und Anlauf. Er geht circa einen Meter zurück, springt hoch und schlägt dann mit voller Wucht auf das Holzscheit. Das macht er zwei Mal. Dann ist das Holzscheit gespalten.

Anton und Ryan wollen das Feuer anzünden. Ich hole ein Streichholz aus der Packung und gebe es Anton. Anton hält die Schachtel und reibt das Streichholz an der roten Fläche entlang. Beim dritten Versuch fängt das Streichholz Feuer. Mit einer schnellen Bewegung wirft er es weg in Richtung Holzstapel mit Zeitung. Dabei geht das Streichholz aus. Er versucht es nochmal. Jedoch geht das Streichholz wieder aus, weil er es in den Holzstapel mit Zeitung wirft. Ich nehme das Päckchen und zünde ein Streichholz an. Ich zeige Anton, dass wie er das Streichholz mit der Hand gegen Wind schützen kann. Dann zeige ich, wie er langsam und kontrolliert die Zeitung im Holzstapel anzündet und das Streichholz loslässt. Anton versucht es noch einmal. Er zündet das Streichholz an. Diesmal brennt es kurz und er bewegt es langsam zum Holzstapel. Es geht wegen dem Wind trotzdem aus. Er behält es diesmal aber länger in der Hand auch während es angezündet ist. Auch Dominik zündet ein Streichholz an und bewegt es langsam zum Holzstapel. Wegen dem Wind geht es aus, bevor er die Zeitung damit anzünden kann. Weil der Holzstapel mittlerweile brennt, probieren wir es nicht länger aus.

9. Teilnehmende Beobachtung - Forschungsprojekt Jugendfarm

Datum: 23.07.2025

Anwesende Kinder und Betreuer*innen: Ryan, Maja, Eli, Anton, A., N., Y., E.

Wetter: 22°C

Aktivitäten: Küken streicheln, Abschied unter dem Nussbaum, Mirabellen ernten, Pferdespaziergang

Eli und ich sind in der Futterkammer, um das Extrafutter für die Pferde vorzubereiten. Ich öffne eine Truhe und stelle fest, dass sich darin nur noch wenige Heucops befinden. Eli entdeckt einen Sack mit Futter und fragt, ob sich darin Futter für die Pferde befindet. Ich bejahe seine Frage. Ich öffne den Sack und fülle die Truhe damit auf. Eli schaut mir gespannt dabei zu. Er wirkt begeistert davon, wie sich eine Menge von Heucops aus dem Sack in die Truhe entleert. Eli fragt, ob es noch mehr Futter gibt. Ich erkläre, dass es noch weitere Säcke in der anderen Truhe gibt. Ich hole einen weiteren Sack heraus. Eli hilft mir, den nächsten Sack in die Truhe zu entleeren. Dann erkläre ich ihm, dass in jeden Eimer ein Becher Heucops gefüllt werden sollen. Außer in den großen gelben Eimer kommen zwei Becher voll mit Heucops. Eli füllt daraufhin in jeden Eimer die angegebene Menge Heucops. Er fragt mich: „Wann kriegen die Pferde das Futter?“ Ich sage: „Sie bekommen es um 12 Uhr mittags. Da bist du nicht mehr auf der Jugendfarm. Sonst könntest du es ihnen geben.“ Eli schlägt vor, dass nun Wasser in

die Eimer kommt. Ich bejahe. Er öffnet den Wasserhahn und hält gleichzeitig den Schlauch über den ersten Eimer. Ich zeige mit meinem Finger, wie voll der Eimer gefüllt wird. Eli füllt den Eimer bis zu meinem Finger auf. Dann bewegt er den Schlauch zum nächsten Eimer und wiederholt das Procedere. Als er beim letzten Eimer angekommen ist, sage ich: „Wenn du den Eimer bis zur Markierung gefüllt hast, sagst du „Stopp“ und dann stelle ich den Wasserhahn ab.“ Wie besprochen sagt Eli: „Stopp!“, als das Wasser die Markierung erreicht. Ich sage Eli, dass er noch die Heucops umrühren kann, und zeige dabei auf Jekjes Eimer. Ich gebe Eli einen Holzlöffel, und er rührt mit scheinbar viel Krafteinsatz die Heucops und die Kleie im Wasser herum. Das macht er auch noch mit zwei weiteren Eimern, die sowohl mit Kleie als auch Heucops befüllt sind. Er hebt einen Heucop mit dem Löffel heraus und schaut ihn sich genauer an. Er sagt, dass sieht aus wie Kacka. Eli überreicht mir den Kochlöffel, und ich lege ihn auf das Holzregal. Ich gehe bereits aus der Futterkammer, als Eli sagt: „Deckel“ Ich erkläre ihm, dass es im Sommer keine Deckel auf den Eimern braucht. Wir verlassen die Futterkammer.

Danach lassen wir die Pferde, die gerade ihr Extrafutter hatten wieder in die Herde und spülen ihre Futtereimer sauber. Wir gehen zur Jekje und ich führe Jekje am Strick wieder in die Herde. Eli nimmt den Futtereimer von Jekje aus der Halterung. Ich sage ihm, dass er auch noch Merlins Eimer holen soll. Eli läuft zu Merlins Gehege. Der Futtereimer von Merlin steht etwa einen halben Meter vom Zaun entfernt in dem Gehege. Eli spricht mit Merlin und sagt, dass Merlin ihm den Eimer geben soll. Ich komme auf Eli und Merlin zu. Eli sagt zu mir, dass Merlin ihm den Eimer nicht gibt. Ich greife durch die Holzstäbe und führe den Eimer am Boden entlang aus dem Gehege. Ich gebe Eli den Eimer. Ich frage Eli, ob er Merlin in den Offen-Stall führen möchte. Er bejaht und stellt daraufhin (ohne meine Aufforderung) beide Eimer auf eine Sitzfläche am Rande der Töpferveranda. Dann ziehe ich Merlin das Halfter an. Eli stellt sich bereits neben mich, um den Strick entgegen zu nehmen. Ich gebe Eli den Strick und er läuft neben Merlin im passenden Abstand her. Er führt Eli bis zur Offen-Stalltüre. Ich frage Eli, ob er das Gatter öffnen möchte. Er bejaht. Ich sage, dass ich solange den Strick halten kann und nehme den Strick entgegen. Eli drückt das Gatter nach innen, sodass sich der Karabiner leichter öffnen lässt. Dann öffnet er den Karabiner von dem Gatter. Ich ziehe Merlin sein Halfter ab. Merlin bleibt stehen. Eli sagt ein bisschen ungeduldig: „Los geh...“ Merlin läuft los in den Offen-Stall. Hinter Merlin schließe ich die Offen-Stalltüre wieder. Eli macht den Karabiner wieder zu. Dann sage ich zu Eli, dass er die zwei Eimer von der Sitzfläche holen soll und sie im Brunnen auswaschen soll. Er holt die Eimer und läuft selbstständig zum Brunnen. Ich bringe währenddessen das Halfter in die Futterkammer und lasse Janosch aus seiner Box. Als ich zu Eli komme, hat er bereits den Wasserhahn angedreht und zwei Eimer in der Innenseite ausgewaschen. Er nimmt Jekjes Eimer gerade aus dem Brunnen, bemerkt aber, dass er an der Außenseite noch dreckig ist. Deswegen stellt er den Eimer nochmal in den Brunnen und spült ihn auch noch an der Außenseite ab. Dann widmet er sich Merlins Eimer und spült Außen- und Innenseite sorgfältig ab. Ich stehe solange an dem Regler des Wasserschlauchs. Ich stelle das Wasser aus, während Eli Merlins Eimer neben den Brunnen stellt. Eli sagt: „An.“ Ich mache den Schlauch wieder an, allerdings nur auf halber Stärke. Eli sagt: „Mehr.“ Ich stelle das Wasser auf volle Stärke. Jetzt ist er zufrieden und spült mir voller Stärke den dritten Eimer aus. Er sagt: „Aus.“ Ich stelle den Wasserhahn ab. Dann nehme ich zwei

Eimer und er nimmt den Dritten. Wir stellen die Eimer verkehrt herum in die Futterkammer zum Abtropfen.

Wir sind eine Abteilung mit Jekje (Pony) und Janosch (Esel) mit einer B., Balthasar (größeres Pony) mit einer B. und Kjartan (größeres Pony) mit mir ganz hinten. Wir laufen vom Offenstall zur Einfahrt, um einen kleinen Spaziergang mit den Tieren zu machen. Die Kinder können Jekje und Janosch führen und auf Balthasar und Kjartan darf geritten werden. Ich laufe mit Kjartan hinter Balthasar her in Richtung Einfahrt. Vom Tanzplatz kommt Anton den steilen Weg heruntergerannt. Ich rufe Anton zu, dass er langsam laufen soll. Anton rennt trotzdem weiter. Ich halte mit Kjartan hinter Balthasar in der Einfahrt an. Ryan und Anton kommen auf mich zu gelaufen. Ryan fragt mich, ob er auf Kjartan reiten kann. Ich bejahe. Anton fragt auch, ob er auf Kjartan reiten kann. Ich bejahe ebenfalls, dass er nach Ryan auf Kjartan reiten kann. Dann jedoch kann es Anton nicht abwarten, bei Kjartan aufzusteigen. Er steht bereits an Kjartans Bauch und möchte hochhüpfen. Ich frage Ryan, ob es für ihn in Ordnung ist, wenn Anton zuerst auf Kjartan reitet. Er stimmt zu. Ich gurte Kjartan nach und helfe Anton aufs Pferd. Dafür winkelt er sein linkes Knie an und ich greife ihn am Knie. Ich zähle bis drei, und hebe sein Knie hoch und Anton hüpfte hoch. Er landet mit dem rechten Knie oben auf dem Pferderücken, anstatt auf der rechten Seite des Rückens. Ich hebe sein linkes Knie noch etwas an, sodass er sein rechtes Bein auf Kjartans rechte Seite des Rückens legen kann. Er sitzt aufrecht auf Kjartan. Ich sage zu Anton, dass er ruhig sitzen soll. Dann läuft die Abteilung los. Auf dem Weg gebe ich Anton einige Aufgaben. Ich zeige ihm, dass er den rechten Arm zur Seite strecken soll. Er macht es mir nach und hebt den rechten Arm. Dann hebt er sofort auch noch den linken Arm und sitzt freihändig. Ich sage, dass er nur einen Arm heben soll. Und ich zeige ihm, dass er nun den linken Arm heben soll. Er hält sich daraufhin mit dem rechten Arm wieder am Gurt fest und hebt nur den linken Arm hoch. Ich sage, dass er den Arm bis in die Fingerspitzen strecken soll. Sein Arm wandert etwas näher zu seinem Ohr, während er seine linke Hand öffnet und die Finger weit aufspreizt. Dann sage ich, dass er beide Arme weit weg strecken soll. Er hebt beide Arme und streckt sie zur Seite. Er hält die Arme dabei sehr gespannt und gerade zu den Seiten. Dann sage ich, dass er sich wieder mit beiden Händen festhalten soll. Er hält sich daraufhin mit beiden Händen am Gurt fest. Ich schlage vor, dass er sich als nächstes umdrehen soll, sodass er B. sehen kann. Ich zeige ihm, dass er dafür das eine Bein über den Hals vom Pferd legen soll. Er legt das Bein über den Pferdehals und dreht sich um, sodass er verkehrt herum auf dem Pferd sitzt. Er verharrt kurz in dieser Stellung. Dann dreht er sich über die andere Seite des Pferdes wieder zurück, sodass er wieder nach vorne schaut. Ich bin überrascht und kann gar nicht schnell genug etwas sagen, um ihn davon abzuhalten. Wir laufen noch ein kurzes Stück ohne eine Aufgabe. Anton entdeckt eine Wimpelkette aus Flaggen und ruft: „Argentinien.“ Er hat die Flagge von Argentinien entdeckt. Zum Abschluss sage ich, dass Anton sich noch auf den Pferdehals legen kann. Er legt sich kurz nach vorne auf den Hals. Dann legt er sich rückwärts auf die Kruppe des Pferdes, sodass er mit dem Gesicht nach oben in den Baum bzw. den Himmel schaut. Kurz nachdem er sich auf die Kruppe gelegt hat, atmet Kjartan tief aus. Anton atmet ruhig. Er guckt entspannt in das Blätterdach über ihm. Sein Mund ist dabei leicht geöffnet. Circa zwei Minuten liegt er regungslos auf dem Pferderücken und guckt in die Blätter. Ich sage: „Setze dich wieder aufrecht hin.“ Es dauert einen kurzen Moment und Anton kommt langsam wieder in die sitzende Position. Ich zeige ihm, dass er ein Bein über den Gurt legen soll. Er legt ein Bein

über den Gurt. Dann sage ich, dass er die Beine nebeneinanderlegen soll. Er legt die Beine nebeneinander. Ich frage, ob er alleine herunterrutschen will oder mit einer Hand. Er streckt die Hände aus, um zu zeigen, dass er B.s und meine Hand halten will. B. und ich geben ihm jeweils eine Hand. Dann rutscht er in einer fließenden Bewegung vom Pferderücken. Ryan ist bereits zu uns gekommen. Anton schmiegt sich an Kjartans Bauch. Ich sage Ryan, dass er Kjartan am Hals begrüßen kann. Dann entfernt sich Anton. Eine B. kommt und hält Kjartan fest. Ich helfe Ryan beim Aufsteigen. Ich halte Ryans linkes angewinkeltes Knie. Ich zähle bis drei, und Ryan hüpft hoch. Ich hebe sein linkes Bein an. Er legt sein rechtes Bein mit Schwung über den Pferderücken und landet sanft sitzend auf dem Pferd.

Kategorien und zugeordnete Textstellen für die Forschung zur sensorischen Integration

B1 Motorische Geschicklichkeit

„Maja kommt mit ihrer Schubkarre zum Misthaufen gefahren. Sie fährt sie auf die Holzlatte, die im Misthaufen liegt. Sie kippt die Schubkarre um und behält die Griffe dabei in den Händen. Dann bewegt sie die Schubkarre von links nach rechts. Dabei schleudert sie die verbliebenen Pferdeäpfel aus der Schubkarre. Als die Schubkarre leer ist, fährt sie wieder von der Latte herunter. Sie fährt die Schubkarre zurück zum Abstellplatz.“ (16.07.2025)

„Es liegt Mist, der bereits zusammengekehrt wurde, auf dem roten Platz. Ryan und Ronja füllen den Mist mit Schaufeln in eine Schubkarre. Ryan hält die Schneeschaufel in den Händen. Er schiebt die Schaufel am Boden entlang und füllt dabei Mist auf. Dann hebt er die Schaufel hält sie über die Schubkarre. Er kippt sie leicht zu Seite um, sodass der Mist von der Schaufelfläche runterrutscht. Der Mist landet in der Mitte der bereits gut gefüllten Schubkarre. Als der gesamte Mist weggeschaufelt ist, frage ich Ryan, ob er eine schwere Schubkarre fahren möchte. Sie ist voll mit Mist. Er nimmt die Schubkarre und fährt sie langsam Richtung Gattertor. Ronja läuft hinter ihm her. Sie laufen eigenständig bis zum Misthaufen vor und leeren sie dort. Dann kommen sie mit der leeren Schubkarre wieder zurück zum Abstellplatz.“ (16.7.2025)

„Ich helfe Ryan beim Aufsteigen. Ich halte Ryans linkes angewinkeltes Knie. Ich zähle bis drei und Ryan hüpfte hoch. Ich hebe sein linkes Bein an. Er legt sein rechtes Bein mit Schwung über den Pferderücken und landet sanft sitzend auf dem Pferd.“ (23.07.2025)

B2 Spontane Beruhigung

„Die Hasen knabbern an dem Giersch. Währenddessen können die Kinder die Hasen auch streicheln. Anton legt sich nach kurzer Zeit seitlich aufgestützt auf den Boden. In der einen Hand hält er nach wie vor sein Körbchen. Auf dem Boden liegend füttert er die Hasen weiter, die sich ihm auch in dieser Position nähern. Anton sieht dabei sehr entspannt und zufrieden aus.“ (7.5.2025)

„Anton und ich laufen zum Pferdestall runter, Hand in Hand ganz entspannt, nicht hektisch. Anton bleibt vor den Steckbriefen stehen. Er liest vier oder fünf Namen vor, er vertieft sich in

die Bilder und in das Lesen. Es fällt mir auf wie ruhig und sortiert er in diesem Moment ist.“
(2.7.25)

„Zum Abschluss sage ich, dass Anton sich noch auf den Pferdehals legen kann. Er legt sich kurz nach vorne auf den Hals. Dann legt er sich rückwärts auf die Kruppe des Pferdes, sodass er mit den Gesicht nach oben in den Baum bzw. den Himmel schaut. Kurz nachdem er sich auf die Kruppe gelegt hat, atmet Kjartan tief aus. Anton atmet ruhig. Er guckt entspannt in das Blätterdach über ihm. Sein Mund ist dabei leicht geöffnet. Circa zwei Minuten liegt er regungslos auf dem Pferderücken und guckt in die Blätter.“ (23.7.2025)

B3 Spaß als Gefühl

„Drei B.s, Ryan, Ronja und Maja stehen im Garten um einen Bottich mit Erde herum. Die drei Kinder haben ihre Hände in dem Eimer mit Erde und kneten in der Erde. Ich sehe die Kinder von weitem und nehme die ausgelassene Stimmung wahr. Ich nähere mich der Versammlung und geselle mich dazu. Auch ich kremple meine Ärmel hoch und wir kneten zusammen in der Erde. Sie ist ganz fluffig, weil sie gerade gesiebt wurde. Die Kinder freuen sich und formen Erdbälle. Ryan und Ronja nehmen etwas Erde und reiben meine Unterarme und Hände damit ein. Ich lache. Wir lachen alle zusammen. Wir verweilen noch etwas und kneten in der Erde.“
(7.5.2025)

„Wir finden auch einige Schnecken an den Wänden des Gewächshauses und fangen an die Schnecken in einen Eimer zu sammeln. Die Kinder haben auch Spaß an dieser Aufgabe. Sie bekommen jeweils einen Handschuh. . . . Wir laufen von einem Beet zum anderen und klabben die klebrigen Schnecken auf. Die Kinder entdecken immer mehr Schnecken, auf den Pflanzen, unter den Blättern usw.“ (4.6.25)

„Alle Kinder (außer drei Kinder die erst Reiten gehen) ziehen ihre Badesachen an. Sie wollen alle gerne mit dem Wasser spielen und beeilen sich mit dem Umziehen. Sie sitzen an den Rändern von den Wasserbottichen. Sie strampeln mit den Füßen und es ist ein lautes Getöse, wie im Schwimmbad. Ryan lässt sich von einem B. eine Gießkanne Wasser über den Kopf kippen. Er prustet und zieht die Schulter nach oben, er ist geschockt von der Kälte und lacht. Sie setzen sich mit dem ganzen Körper ins Wasser.“ (2.7.25)

„Nachdem ich in die Lehmwanne mit nackigen Füßen getreten bin, wollen die Kinder das auch ausprobieren. Als erster in der Schlange, die sich gebildet hat, steht Ryan. Ryan tritt mit

seinen Füßen im Matsch herum. Er nimmt sich einen Matschklumpen raus und formt eine Kugel. Er malt sich mit den Fingern Matsch ins Gesicht, wie ein Indianer. Ich mache mit. Maja tritt auch im Matsch herum. Sie formt ebenfalls eine Kugel. Ryan hat eine sehr dicke Kugel. Er wirft sie hoch. Wir werfen uns gegenseitig die dicke Kugel zu. Maja macht mit. Ihr fällt die Kugel jedoch auf den Boden. Ryan hebt sie für sie auf. Wir werfen weiter. B. gibt mir eine weitere (kleine) Kugel und wir werfen uns beide Kugeln zu. Dann macht eine B. ein Foto. Ich jongliere mit zwei Matschkugeln. Maja versucht auch, mit zwei Kugeln zu jonglieren. Auch Eli und die anderen steigen mit den Füßen in den Matsch. Eli beschmiert sich auch am Bauch mit Matsch. Zwei S. starten eine Matschschlacht mit Matschbällen.“ (2.7.25)

„Anton guckt zu einem B. und sagt: „Guck mal xy“. Er grinst und kippt den Wasserbottich um. Der B. ist erst erschrocken und rettet die Klamotten von Kindern, die drohen durch das herabfließende Wasser nass zu werden. Anton freut sich.“ (2.7.25)

„Dann guckt sie wieder zu den Küken. Sie lacht auf, als ein Küken in den Fressnapf springt und darin herum scharrt. Es fliegen dabei sogar ein paar Körner aus dem Fressnapf. Wir beobachten die Küken noch ein bisschen. Ronja guckt den Küken aufmerksam beim Fressen zu.“ (16.7.25)

B4 Anpassende Reaktion

„Ein Huhn läuft Maja, einer B. und mir über den Weg. Es trinkt gerade Wasser aus den Löchern einer Bodenmatte. Maja nähert sich dem Huhn langsam, um es besser beobachten zu können. Sie macht sich ganz klein, sodass das Huhn sich nicht erschrickt. Die B. und ich beobachten die Begegnung zwischen Maja und dem Huhn. Ich bemerke: „Das Huhn hat gar keine Angst vor dir.“ Die B. kommentiert, was das Huhn macht: „Jetzt trinkt das Huhn... jetzt will es doch nichts mehr... achso, es möchte aus dem nächsten Loch trinken.“ Maja bleibt eine ganze Weile ruhig sitzen, um das Huhn zu beobachten.“ (7.5.2025)

„Maja entdeckt einen Tausendfüßler und nimmt ihn auf die Hand. Sie zeigt ihn der B.. Die B. sagt: „Oh, sieh' mal, das ist ein ganz prächtiger! Da kann man ja die ganzen kleinen Füßchen sehen.“ Maja beobachtet den Tausendfüßler noch ein bisschen. Nach einer Weile merkt sie, dass es ihr doch ein bisschen ungeheuer ist, ihn in der Hand zu halten. Die B. sagt: „Du kannst ihn zurück in die Erde legen, da fühlt er sich wohl.“ Maja legt ihn daraufhin behutsam zurück in die Erde.“ (7.5.2025)

„Dann schlage ich vor, dass wir Spinnen suchen. Ich packe zwei Lupen und mehrere Gläser aus. Die Kinder beobachten die Spinnen durch die Lupen und einige fangen Spinnen in einem Glas ein. Ronja hat eine Spinne in ihrem Glas und schaut sie sich genau an.“ (21.5.25)

„Ich frage, ob die Jungs die Hühner aus einem Schälchen füttern wollen. Sie wollen es sehr gerne. Ich gebe beiden Jungs ein Tonschale und befülle sie mit Körnern. Sie gehen in die Knie und halten die Schalen vor sich. Eli hat keine Geduld zu warten, bis ein Huhn kommt. Er ist unruhig und wechselt immer wieder seinen Standpunkt. Während die Hühner Körner aus unseren Schälchen picken, gucken Ryan und ich uns die Hühner an und sprechen darüber wie sie aussehen.“ (4.6.25)

„Eine Schnecke hat sich unter der Blüte eines Zierlauches versteckt. Ich erkläre Eli, wo ich die Schnecke entdeckt habe. Er bemüht sich meinen Erklärungen zu folgen und die Schnecke zu finden. Er findet sie und sammelt sie auf.“ (4.6.25)

„Die Pferde laufen in einer Abteilung. Ich und B. führen das Pferd Sjö. Ryan sitzt auf Sjö. Wir laufen eine geringe Steigung bergab. Ich erkläre Ryan, dass er sich beim Bergabreiten zurücklehnen soll. Er lehnt sich zurück.“ (25.6.25)

„Er hat aber nur ein Ziel: Er möchte seinen großen Stock wieder aus dem Wasser holen. Er nimmt dafür einen kleinen Stock, der im Wasser liegt, und klettert auf den untersten Stein, um an seinen Stock heran zu kommen. Er sagt: „Halte mich.“ Und ehe ich mich versehe, halte ich ihn fest, und er beugt sich über das Wasser und erreicht tatsächlich seinen Stock.“ (25.6.25)

„Sjö schnuppert an Ryans Hand. Ryan zieht die Hand nicht weg, sondern bleibt ganz ruhig und hält sie Sjö flach hin. Sjö bewegt sich immer weiter zu seiner Hand hin, senkt den Kopf und streckt den Hals, um an Ryans Hand zu schnuppern. Einen Moment verweilt Ryan und ist im Kontakt mit Sjö.“ (25.6.2025)

„Anton und ich tragen einen Tisch aus dem Baumhaus zum anderen Spiel-Haus. Wir befinden uns auf einer Plattform circa 50cm bis 1m über dem Boden. Es gibt eine Stelle an der die Plattform durch eine kleine Stufe mit dem Erdboden verbunden ist. Wir tragen also den Tisch, Anton steht vorne und hüpft mit dem Tisch in den Händen die 50 cm hohe Plattform runter. Dabei lässt der den Tisch aus den Händen fallen. Ich sage ihm, dass er nochmal zurück

auf die Plattform steigen soll. Und wir tragen den Tisch über die Stelle, wo die Plattform direkt mit dem Erdboden verbunden ist.“ (2.7.2025)

„Anton und ich fahren die Schubkarre zum Misthaufen. Erst läuft Anton sehr schnell, obwohl ich ihm sage, er solle langsam laufen. Dann laufe ich hinter ihm und nehme die Schubkarre auch, sodass wir die Schubkarre gemeinsam fahren. Wir laufen ruhig und konzentriert. Danach läuft er noch ein Stückchen alleine. Diesmal habe ich das Gefühl, dass er etwas langsamer läuft und die Schubkarre wirklich „im Griff“ hat.“ (2.7.2025)

„Als beide Truhen offen sind, fragt Ronja, ob sie die Eimer umdrehen soll. Ich sage, dass sie die Eimer gerne umdrehen kann. Sie dreht alle sechs Eimer mit verschiedenen Farben um. Ich sage, dass sie zuerst die Kleie in die grünen Eimer füllen soll. Sie nimmt das schwarze Töpfchen, taucht es in den Kleiesack und befüllt es mit Kleie. Dann läuft sie zum grünen Eimer schaut mich nochmal mit fragendem Blick an und ich stimme ihr zu. Sie leert das schwarze Töpfchen im grünen Eimer. Sie füllt den Becher erneut und leert ihn in dem zweiten grünen Eimer. Dann erkläre ich ihr, dass in den großen gelben Eimer eineinhalb Töpfchen Kleie kommen. Sie füllt das schwarze Töpfchen nicht ganz voll und schaut mich fragend an. Ich sage, dass sie es voll machen soll. Ich wiederhole, dass ein ganzes Töpfchen und dann nochmal ein halbes Töpfchen in den Eimer rein sollen. Sie leert die Kleie in den großen, gelben Eimer. Dann geht sie wieder zum Kleiesack und sagt, dass es jetzt nur noch ein bisschen braucht. Sie füllt das Töpfchen ungefähr halb voll und zeigt es mir. Ich bestätige und sie leert es im großen gelben Eimer. Ich sage: „Jetzt kommt in jeden Eimer ein Becher Heucops.“ Ronja nimmt den Becher und taucht ihn in die Heucops. Er ist fast voll. Ohne dass ich etwas sage, befüllt sie ihn mit der Hand bis an den Rand, so wie ich es ihr letztes Mal gezeigt habe. Sie leert den Becher im ersten Eimer. Auf diese Weise befüllt sie konzentriert alle sechs Eimer. Danach löse ich den Schlauch von seiner Aufhängung und gebe ihn ihr. Sie steht bereits bereit bei dem ersten Eimer. Ich stelle das Wasser an, und sie befüllt den ersten Eimer. Ich halte meinen Finger an die Markierung. Als das Wasser meinen Finger berührt, bewegt sie den Schlauch mit einer gezielten Bewegung und hält ihn dann über den nächsten Eimer. Auf diese Weise befüllt sie alle sechs Eimer mit Wasser. Als alle Eimer befüllt sind, stelle ich den Wasserhahn ab. Ich hänge den Schlauch wieder auf. Dann sage ich, dass sie keine Deckel auf die Eimer machen muss (wie es sonst immer der Fall war) und wir jetzt fertig sind.“ (16.7.25)

„Danach laufen wir zum Misthaufen, um die Schubkarre abzuladen. Anton schiebt die Schubkarre durch den Spalt zwischen Holztüre und Boden, und klettert gelenkig hinter her. Er fährt die leicht befüllte Schubkarre zum Misthaufen. Er fährt die Holzlatte hoch und kippt die Schubkarre um. Ich stelle mich hinter ihn, um ihm zu helfen aus der Erfahrung, dass er sie letztes Mal seitlich zur Seite fallen gelassen hat während dem Umkippen. Wir lassen die Griffe beim Umkippen los und nehmen stattdessen die Gestänge, auf denen die Schubkarre normalerweise steht, in die Hand. Dann kippen wir die Karre wieder zurück in die Waage-rechte. Die Schubkarre ist noch nicht ganz leer. Ich zeige Anton, dass er wieder die Griffe nehmen soll. Ich nehme auch die Griffe. Und wir bewegen die Schubkarre zackig von links nach rechts. Dabei schleudern die restlichen Pferdeäpfel aus der Schubkarre heraus. Anton nimmt die Schubkarre und fährt sie rennend wieder zurück an den Abstellplatz.“ (16.7.25)

„Maja kommt mit ihrer Schubkarre zum Misthaufen gefahren. Sie fährt sie auf die Holzlatte, die im Misthaufen liegt. Sie kippt die Schubkarre um und behält die Griffe dabei in den Händen. Dann bewegt sie die Schubkarre von links nach rechts. Dabei schleudert sie die verbliebenen Pferdeäpfel aus der Schubkarre. Als die Schubkarre leer ist, fährt sie wieder von der Latte herunter. Sie fährt die Schubkarre zurück zum Abstellplatz.“ (16.7.25)

„Anton läuft mit seiner Schubkarre und dem Mistbesteck in den unteren Stall, um dort zu misten. Anton stellt sein Mistbesteck zu einem Pferdeapfelhaufen, um die Pferdeäpfel aufzuladen. Er stellt die Schaufel circa 30 cm weit entfernt von dem Haufen ab, sodass er die Pferdeäpfel erst ein Stückchen zu der Schaufel hinbewegen muss, bevor er sie aufladen kann. Er will die Pferdeäpfel aufladen, sie gehen jedoch zum Teil nicht ganz auf die Schaufel, sondern daneben. So lädt er, obwohl er mehrmals versucht, mit dem Rechen die Pferdeäpfel auf seine Schaufel zu ziehen, nur ein paar Pferdeäpfel auf die Schaufel und andere bleiben liegen. Außerdem scharrt er zum Teil wild in den Haufen herum, sodass die Pferdeäpfel auseinander fleddern und sich dadurch schlechter aufladen lassen. Als nächstes muss er die Schaufel in der Schubkarre entleeren. Er nimmt dafür sehr viel Schwung und schleudert die Füllung der Schaufel in die Schubkarre. Dabei landen einige Pferdeäpfel wieder auf dem Boden statt in der Schubkarre. Ich habe Anton beobachtet und unterstütze ihn danach beim Misten. Ich nehme ihm die Schaufel aus der Hand und bemerke, dass er sie direkt neben dem Pferdeapfelhaufen abstellen soll. Ich mache es ihm vor, um es ihm zu zeigen. Ich behalte die Schaufel in der Hand, weil er bereits anfängt, die Pferdeäpfel auf die vorherige Weise aufzuladen. Ich

erkläre ihm, dass er einen Pferdeapfel nach dem anderen aufladen soll. Ich zeige auf einen Apfel, und er lädt ihn auf die Schaufel, die ich immer noch für ihn halte. Ich zeige auf den nächsten Apfel, und er lädt den nächsten Apfel auf die Schaufel. Er lädt noch zwei Pferdeäpfel auf diese Weise auf. Dann möchte er die Schaufel in der Schubkarre abladen. Wir stehen auf einer Stufe und die Schubkarre unter der Stufe auf dem Boden. Anton holt bereits aus, um die Schaufel in die Schubkarre zu schleudern. Ich stoppe ihn, indem ich seinen Arm festhalte. Ich sage, dass er zuerst die Stufe heruntersteigen soll. Er steigt die Stufe herab, und ich halte seinen Arm fest. Diesmal entleert er die Schaufel immer noch schwungvoll, es landen aber alle Pferdeäpfel in der Schubkarre.“ (16.7.2025)

„Ich hole ein Streichholz aus der Packung und gebe es Anton. Anton hält die Schachtel und reibt das Streichholz an der roten Fläche entlang. Beim dritten Versuch fängt das Streichholz Feuer. Mit einer schnellen Bewegung wirft er es weg in Richtung Holzstapel mit Zeitung. Dabei geht das Streichholz aus. Er versucht es nochmal. Jedoch geht das Streichholz wieder aus, weil er es in den Holzstapel mit Zeitung wirft.“ (16.07.2025)

„Es liegt Mist, der bereits zusammengekehrt wurde, auf dem roten Platz. Ryan und Ronja füllen den Mist mit Schaufeln in eine Schubkarre. Ryan hält die Schneeschaufel in den Händen. Er schiebt die Schaufel am Boden entlang und füllt dabei Mist auf. Dann hebt er die Schaufel hält sie über die Schubkarre. Er kippt sie leicht zu Seite um, sodass der Mist von der Schaufelfläche runterrutscht. Der Mist landet in der Mitte der bereits gut gefüllten Schubkarre.“ (16.7.25)

„Anton klemmt das Holzscheit auf die scharfe Kante zum Spalten. Dann nimmt er sich den Hammer. Er holt aus und haut er mit dem Hammer auf das Holzscheit. Das macht er ein paar Mal und das Holz spaltet sich und fällt zu Boden. Das nächste Holzscheit möchte er auf eine andere Weise spalten. Er stellt sich auf eine Anhöhe und schlägt von dort herunter. Das sieht sehr gefährlich aus. Deshalb sagt eine B., dass er sich auf den Boden stellen soll. Nun versucht er es mit einem Sprung und Anlauf. Er geht circa einen Meter zurück, springt hoch und schlägt dann mit voller Wucht auf das Holzscheit. Das macht er zwei Mal. Dann ist das Holzscheit gespalten.“ (16.07.2025)

„Dann erkläre ich ihm, dass in jeden Eimer ein Becher Heucops gefüllt werden sollen. Außer in den großen gelben Eimer kommen zwei Becher voll mit Heucops. Eli füllt daraufhin in jeden Eimer die angegebene Menge Heucops. . . . Eli schlägt vor, dass nun Wasser in die Eimer

kommt. Ich bejahe. Er öffnet den Wasserhahn und hält gleichzeitig den Schlauch über den ersten Eimer. Ich zeige mit meinem Finger wie voll der Eimer gefüllt wird. Eli füllt den Eimer bis zu meinem Finger auf. Dann bewegt er den Schlauch zum nächsten Eimer und wiederholt das Procedere. Als er beim letzten Eimer angekommen ist, sage ich: „Wenn du den Eimer bis zur Markierung gefüllt hast, sagst du „Stopp“ und dann stelle ich den Wasserhahn ab.“ Wie besprochen sagt Eli: „Stopp!“, als das Wasser die Markierung erreicht. Ich sage Eli, dass er noch die Heucops umrühren kann und zeige dabei auf Jekjes Eimer. Ich gebe Eli einen Holzlöffel und er rührt mit scheinbar viel Krafteinsatz die Heucops und die Kleie im Wasser herum. Das macht er auch noch mit zwei weiteren Eimern, die sowohl mit Kleie als auch Heucops befüllt sind. . . . Ich gehe bereits aus der Futterkammer, als Eli sagt: „Deckel“ Ich erkläre ihm, dass es im Sommer keine Deckel auf den Eimern braucht. Wir verlassen die Futterkammer.“ (23.7.25)

„Dann ziehe ich Merlin das Halfter an. Eli stellt sich bereits neben mich, um den Strick entgegen zu nehmen. Ich gebe Eli den Strick und er läuft neben Merlin im passenden Abstand her. Er führt Eli bis zur Offen-Stalltüre. Ich frage Eli, ob er das Gatter öffnen möchte. Er bejaht. . . . Eli drückt das Gatter nach innen, sodass sich der Karabiner leichter öffnen lässt. Dann öffnet er den Karabiner von dem Gatter. . . . Hinter Merlin schließe ich die Offen-Stalltüre wieder. Eli macht den Karabiner wieder zu. Dann sage ich zu Eli, dass er die zwei Eimer von der Sitzfläche holen soll und sie im Brunnen auswaschen soll. Er holt die Eimer und läuft selbstständig zum Brunnen. . . . Als ich zu Eli komme, hat er bereits den Wasserhahn angedreht und zwei Eimer in der Innenseite ausgewaschen. Er nimmt Jekjes Eimer gerade aus dem Brunnen, bemerkt aber, dass er an der Außenseite noch dreckig ist. Deswegen stellt er den Eimer nochmal in den Brunnen und spült ihn auch noch an der Außenseite ab. Dann widmet er sich Merlins Eimer und spült Außen- und Innenseite sorgfältig ab. . . . Dann nehme ich zwei Eimer, und er nimmt den Dritten. Wir stellen die Eimer verkehrt herum in die Futterkammer zum Abtropfen.“ (23.7.25)

„Ich gurte Kjartan nach und helfe Anton aufs Pferd. Dafür winkelt er sein linkes Knie an und ich greife ihn am Knie. Ich zähle bis drei, und hebe sein Knie hoch und Anton hüpfte hoch. Er landet mit dem rechten Knie oben auf dem Pferderücken, anstatt auf der rechten Seite des Rückens. Ich hebe sein linkes Knie noch etwas an, sodass er sein rechtes Bein auf Kjartans rechte Seite des Rückens legen kann. Er sitzt aufrecht auf Kjartan.“ (23.7.25)

„Auf dem Weg gebe ich Anton einige Aufgaben. Ich zeige ihm, dass er den rechten Arm zur Seite strecken soll. Er macht es mir nach und hebt den rechten Arm. Dann hebt er sofort auch noch den linken Arm und sitzt freihändig. Ich sage, dass er nur einen Arm heben soll. Und ich zeige ihm, dass er nun den linken Arm heben soll. Er hält sich daraufhin mit dem rechten Arm wieder am Gurt fest und hebt nur den linken Arm hoch. Ich sage, dass er den Arm bis in die Fingerspitzen strecken soll. Sein Arm wandert etwas näher zu seinem Ohr, während er seine linke Hand öffnet und die Finger weit aufspreizt. Dann sage ich, dass er beide Arme weit weg strecken soll. Er hebt beide Arme und streckt sie zur Seite. Er hält die Arme dabei sehr gespannt und gerade zu den Seiten. Dann sage ich, dass er sich wieder mit beiden Händen festhalten soll. Er hält sich daraufhin mit beiden Händen am Gurt fest. Ich schlage vor, dass er sich als nächstes umdrehen soll, sodass er B. sehen kann. Ich zeige ihm, dass er dafür das eine Bein über den Hals vom Pferd legen soll. Er legt das Bein über den Pferdehals und dreht sich um, sodass er verkehrt herum auf dem Pferd sitzt. Er verharrt kurz in dieser Stellung. Dann dreht er sich über die andere Seite des Pferdes wieder zurück, sodass er wieder nach vorne schaut. Ich bin überrascht und kann gar nicht schnell genug etwas sagen, um ihn davon abzuhalten.“ (23.7.25)

„Ich zeige ihm, dass er ein Bein über den Gurt legen soll. Er legt ein Bein über den Gurt. Dann sage ich, dass er die Beine nebeneinanderlegen soll. Er legt die Beine nebeneinander. Ich frage, ob er alleine herunterrutschen will oder mit einer Hand. Er streckt die Hände aus, um zu zeigen, dass er B.s und meine Hand halten will. B. und ich geben ihm jeweils eine Hand. Dann rutscht er in einer fließenden Bewegung vom Pferderücken.“ (23.7.25.)

„Eine B. kommt und hält Kjartan fest. Ich helfe Ryan beim Aufsteigen. Ich halte Ryans linkes angewinkeltes Knie. Ich zähle bis drei und Ryan hüpfte hoch. Ich hebe sein linkes Bein an. Er legt sein rechtes Bein mit Schwung über den Pferderücken und landet sanft sitzend auf dem Pferd.“ (23.7.25)

B5 Basale Sinneserfahrung

„Zuerst laufen wir durch den Garten und sammeln verschiedene Sorten von Lehm und Erde. Zuerst stehen wir an einem Hang, wo man Lehm ausgraben kann. Der Lehm ist rot. Ronja nimmt den Lehm und sammelt ihn in einem Eimer. Maja und Anton wollen den Lehm nicht anfassen. Dann laufen wir zu einem Bottich mit schwarzer Blumenerde. Auch von dieser Erde füllt Ronja etwas in einen anderen Eimer. Zuletzt laufen wir zu einem Sandhügel vor dem

hinteren Reitplatz. Anton, Maja und Ronja nehmen etwas von dem Sand und füllen ihn in einen dritten Eimer. Dann gehen wir ins Gartenhäuschen und füllen Wasser in die Eimer mit der Erde. Die Kinder rühren mit Stöcken in dem Wasser-Erde-Gemisch herum. Ronja erzählt mir, dass auch sie in der Pause in der Schule gerne eine Suppe aus Blättern und Matsch kocht.“ (30.4.25)

„Er nimmt einen Becher mit Farbe und schüttet direkt über seinem Blatt aus. Mit beiden Händen macht er große Kreisbewegungen und verteilt dadurch die Farbe auf seinem Blatt. Er wählt einen weiteren Farbbecher und kippt ihn auf seinem Papier aus. Immer mehr Becher nimmt er vom Tisch und kippt sie aus. Er verteilt es mit beiden Händen auf dem Blatt. Außerdem malt er sein eigenes Gesicht mit einem Pinsel an. Ich eile zur Hilfe und nehme ihm seine Brille ab, weil er diese auch mit anmalt. Er hält die Becher teilweise so hoch, dass die Farbe beim Aufkommen auf dem Blatt in alle Richtungen spritzt.“ (30.04.2025)

„Eine B. und ich zeigen ihr, wie sie mit den Fingern und der selbst hergestellten Erd-Farbe malen kann. Sie malt zwei Hasen mit den Fingern und nimmt dafür die Erd-Farbe.“ (30.4.25)

„Die Hasen knabbern an dem Giersch. Währenddessen können die Kinder die Hasen auch streicheln. Anton legt sich nach kurzer Zeit seitlich aufgestützt auf den Boden. In der einen Hand hält er nach wie vor sein Körbchen. Auf dem Boden liegend füttert er die Hasen weiter, die sich ihm auch in dieser Position nähern. Anton sieht dabei sehr entspannt und zufrieden aus.“ (7.5.2025)

„Drei B.s, Ryan, Ronja und Maja stehen im Garten um einen Bottich mit Erde herum. Die drei Kinder haben ihre Hände in dem Eimer mit Erde und kneten in der Erde. Ich sehe die Kinder von weitem und nehme die ausgelassene Stimmung wahr. Ich nähere mich der Versammlung und geselle mich dazu. Auch ich kremple meine Ärmel hoch und wir kneten zusammen in der Erde. Sie ist ganz fluffig, weil sie gerade gesiebt wurde. Die Kinder freuen sich und formen Erdbälle. Ryan und Ronja nehmen etwas Erde und reiben meine Unterarme und Hände damit ein. Ich lache. Wir lachen alle zusammen. Wir verweilen noch etwas und kneten in der Erde.“ (7.5.2025)

„Sie läuft zur Katze und streichelt sie. Alle sechs Kinder kommen angelaufen und wollen die Katze streicheln. Die Katze legt sich zwischen den Kindern hin und lässt sich von ihnen streicheln.“ (14.5.2025)

„Ryan, Anton und Eli stehen auf den Steinen, wo der Bach aus dem Tümpel läuft. Sie müssen die Balance halten, damit sie nicht von den Steinen auf den nassen, glitschigen Boden kommen. Sie laufen von einem Stein auf den anderen und wackeln dabei, sichtlich bemüht die Balance zu halten. . . . Um an das Becken zu gelangen, muss man erst einen steilen, kleinen Graben herunterlaufen. Die Jungs ziehen ihre Schuhe aus. Ich ziehe auch meine Schuhe aus. Sie klettern in das kleine Wasserbecken den Mini-Hang hinab.“ (25.6.2025)

„Ich sage: „Du musst langsam laufen.“ Er läuft barfuß den unebenen, steinigen, etwas steilen Weg bergab. Es wirkt, als würde er seinen Füßen davonlaufen. Seine Füße bräuchten die Zeit, um den Boden zu erspüren und darauf angemessen zu reagieren. Mehrmals habe ich die Sorge, dass er gleich hinfällt oder über einen Stein stolpert. Er läuft bis zum unteren Becken, ohne zu stürzen.“ (25.6.25)

„Wir (alle B. und Kinder) laufen barfuß durch das Gras zur Bank, um dort die Wassermelonen zu essen.“ (25.6.25)

„Danach balanciert er mit seinem Körper auf der Rückenlehne der Bank. Es hat etwas Leichtes, Geschicktes und gleichzeitig Waghalsiges. Anton beugt sich in dieser Position nach vorne und nimmt ein Stück Wassermelone, das er verspeist. Er nimmt sich auf diese Weise, hintereinander drei Stücke Wassermelone.“ (25.6.2025)

„Es gibt auch einen Haufen mit Felsbrocken, der ca. 1-2 Meter hoch aufgetürmt ist. Ich schlage ihm vor, dass er auf den Haufen mit Steinbrocken klettern kann. Wir gehen zusammen zum Haufen und schneller als ich schauen kann, steht Anton auf dem höchsten Stein auf einer spitzen Kante. Er kann auf der spitzen Kante stehend sein Gleichgewicht nicht halten. Ich kann ihn gerade noch rechtzeitig festhalten, sonst wäre er von dem Stein runtergefallen. Ich bin erschrocken. Als er wieder auf einem flachen Stein steht, klagt er, dass sein Fuß wehtut.“ (25.6.25)

„Ich gehe auch ins Wasser und zeige ihm ein Stöckchen mit vertrockneten Blättern, der im Wasser lag. Ich quirle damit im Wasser, und es macht ein schönes Gefühl, wie sich das Wasser so aufschäumt. Er nimmt den Quirl und macht es mir nach. Danach quirle ich auch mit der Hand im Wasser. Er macht es mir auch nach. Eine Weile wischt er mit dem Quirl durch das Wasser und trifft dabei auch die Pflanzen an der Uferböschung.“ (25.6.25)

„Wir bleiben mit Sjør stehen. Ryan legt sich auf Sjörs Hals drauf. Seine Bewegungen sind ruhig. Und er verweilt einen langen Moment auf dem Hals liegend und spürend.“ (25.6.2025)

„Alle Kinder (außer drei Kinder, die erst Reiten gehen) ziehen ihre Badesachen an. Sie wollen alle gerne mit dem Wasser spielen und beeilen sich mit dem Umziehen. Sie sitzen an den Rändern von den Wasserbottichen. Sie strampeln mit den Füßen und es ist ein lautes Getümmel, wie im Schwimmbad. Ryan lässt sich von einem B. eine Gießkanne Wasser über den Kopf kippen. Er prustet und zieht die Schulter nach oben, er ist geschockt von der Kälte und lacht. Sie setzen sich mit dem ganzen Körper ins Wasser.“ (2.7.25)

„Nachdem ich in die Lehmwanne mit nackigen Füßen getreten bin, wollen die Kinder das auch ausprobieren. Als erster in der Schlange, die sich gebildet hat, steht Ryan. Ryan tritt mit seinen Füßen im Matsch herum. Er nimmt sich einen Matschklumpen raus und formt eine Kugel. Er malt sich mit den Fingern Matsch ins Gesicht, wie ein Indianer. Ich mache mit. Maja tritt auch im Matsch herum. Sie formt ebenfalls eine Kugel. Ryan hat eine sehr dicke Kugel. Er wirft sie hoch. Wir werfen uns gegenseitig die dicke Kugel zu. Maja macht mit. Ihr fällt die Kugel jedoch auf den Boden. Ryan hebt sie für sie auf. Wir werfen weiter. B. gibt mir eine weitere (kleine) Kugel und wir werfen uns beide Kugeln zu. Ich jongliere mit zwei Matschkugeln. Maja versucht auch, mit zwei Kugeln zu jonglieren. Auch Eli und die anderen steigen mit den Füßen in den Matsch. Eli beschmiert sich auch am Bauch mit Matsch. Zwei S. starten eine Matschschlacht mit Matschbällen.“ (2.7.2025)

„Beim Tschüss sagen will Anton von einem B. und mir wie bei „Engelchen, Engelchen, flieg“ hoch und wieder runtergehoben werden.“ (2.7.2025)

„Zum Abschluss sage ich, dass Anton sich noch auf den Pferdehals legen kann. Er legt sich kurz nach vorne auf den Hals. Dann legt er sich rückwärts auf die Kruppe des Pferdes, sodass er mit den Gesicht nach oben in den Baum bzw. den Himmel schaut. Kurz nachdem er sich auf die Kruppe gelegt hat, atmet Kjartan tief aus. Anton atmet ruhig. Er guckt entspannt in das Blätterdach über ihm. Sein Mund ist dabei leicht geöffnet. Circa zwei Minuten liegt er regungslos auf dem Pferderücken und guckt in die Blätter.“ (23.7.2025)

„Anton schmiegt sich an Kjartans Bauch.“ (23.7.25)