Institut für Erlebnispädagogik e.V.
an der
LEUPHANA Universität Lüneburg

Katharina Schön

DER KINDERGARTEN AUF DEM BAUERNHOF

Zur Bedeutung innovativer Aspekte nachhaltiger Entwicklung

Naturerfahrung, Erlebnis- und Umweltpädagogik in der Elementarstufe

Verlag
Edition erlebnispädagogik
Lüneburg

Schriftenreihe

KLEINE SCHRIFTEN ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK

– Band 45 –

Herausgegeben

von

Prof. Dr. habil. Torsten Fischer

und

Prof. Dr. phil. habil. PhDr. Jörg W. Ziegenspeck

LEUPHANA UNIVERSITÄT LÜNEBURG

Fakultät I : Bildungs-, Kultur- und Sozialwissenschaften

Bibliographische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de aufrufbar.

© 2010 by edition erlebnispädagogik - Lüneburg

Druck und Herstellung: Altstadt-Druck Bonn-Grunwald – Altenmedingen

ISBN 978-3-89569-086-0

Institut für Erlebnispädagogik e.V.
an der
LEUPHANA Universität Lüneburg

Katharina Schön

DER KINDERGARTEN AUF DEM BAUERNHOF

Zur Bedeutung innovativer Aspekte nachhaltiger Entwicklung

Naturerfahrung, Erlebnis- und Umweltpädagogik in der Elementarstufe

Mit einem Vorwort
von
Jörg W. Ziegenspeck
(LEUPHANA Universität Lüneburg)

Verlag
edition erlebnispädagogik
Lüneburg

INHALTSVERZEICHNIS

Jörg W. Ziegenspeck:

ZUM GELEIT 4

Katharina Schön:

Der Kindergarten auf dem Bauernhof

Zur Bedeutung innovativer Aspekte nachhaltiger Entwicklung, Naturerfahrung, Erlebnis- und Umweltpädagogik in der Elementarstufe

1. THEORETISCHE GRUNDLAGEN 6

1.1. GESCHICHTE DER KINDERGARTENPÄDAGOGIK 6
1.2. FÖRDERUNG DER ENTWICKLUNG DES KLEINKINDES BIS ZUM GRUNDSCHULALTER 9
1.2.1. Kognitive Entwicklung - Denken und Handeln 10
1.2.2. Motorische Entwicklung - Bewegung und Sinneswahrnehmung 13
1.2.3. Emotionale und soziale Entwicklung - „Lass mich dir helfen!" 15
1.2.4. kreative Entwicklung - Das Kind als Künstler 20
1.3. NATUR- UND UMWELTERLEBEN ALS ELEMENTARPÄDAGOGISCHER ANSATZ 21
1.3.1. Was bedeutet „Erleben" in der Pädagogik? 22
1.3.2. Umweltpädagogik als eine besondere Form der Erlebnispädagogik 23
1.3.3. Natur und Umwelt im kindlichen Alltag erleben - Möglichkeiten und Grenzen 26
1.3.4. Naturerleben im Elementarbereich: Bedeutung, Kritik 28
1.4. FÖRDERUNG DER EMOTIONALEN UND SOZIALEN ENTWICKLUNG DES KINDES DURCH TIER- UND NATURKONTAKTE 29
1.4.1. Spontane Naturerfahrungen im Kindergartenalltag 30
1.4.2. Die Bedeutung von Tieren in der Elementarpädagogik 31
1.4.3. Die Bedeutung von Pflanzen in der Elementarpädagogik 36

2. BILDUNG FÜR EINE NACHHALTIGE ENTWICKLUNG IM ELEMENTARBEREICH 38

2.1. DEFINITION „BILDUNG FÜR EINE NACHHALTIGE ENTWICKLUNG" 38
2.1.1. Die Agenda 21 – eine kurze Erläuterung 40
2.2. MÖGLICHKEITEN DER UMSETZUNG VON BNE IM ELEMENTARBEREICH 41

3. DER LANDWIRTSCHAFTLICHE KLEINBETRIEB: GESCHICHTE, WANDEL, EXISTENZNÖTE, NEUORIENTIERUNGEN 44

4. DER KINDERGARTEN AUF DEM BAUERNHOF 49

4.1. VERSCHIEDENE INSTITUTIONEN DER BAUERNHOFPÄDAGOGIK 50
4.1.1. Wurzelkinder e.V. - Kindergarten und Veranstaltungen auf dem Naturerlebnishof Muhs in Krummbek / Schleswig-Holstein 50
4.1.2. Der Ringstedtenhof des Vereins Landwege e.V. in Lübeck / Schleswig-Holstein 51
4.1.3. Der Schulbauernhof Helle in Thumby bei Schleswig / Schleswig-Holstein 52
4.1.4. Koch's Bauernhof in Wangelau / Schleswig-Holstein 53
4.2. VORSTELLUNG DES KONZEPTES „DIE FELDMÄUSE – EIN BAUERNHOF FÜR KINDER" 54
4.3. DER BAUERNHOF ALS LERNORT FÜR NACHHALTIGKEIT 64
4.4. INTEGRATIVE PÄDAGOGIK AUF DEM BAUERNHOF 67
4.4.1. Kinder mit einer Behinderung 67
4.4.2. Kinder mit Migrationshintergrund 71

5. KRITISCHE STELLUNGNAHME.....74
6. ZUSAMMENFASSENDE THESEN 76
7. VERZEICHNIS DER VORGESTELLTEN EINRICHTUNGEN 79
8. LITERATUR.....80

Danksagung

Ein herzliches Dankeschön an alle kleinen Künstler, die ihre Werke für dies Buch zur Verfügung gestellt haben, insbesondere an Madita und Aila-Beekje.

Jörg W. Ziegenspeck

Zum Geleit

Zwei Drittel aller Kinder in der Bundesrepublik Deutschland wohnen in der Stadt. Man könnte zwar meinen, dass „Landkinder" im Gegensatz zu „Stadtkindern" eher die Möglichkeit haben, auf natürlichen Flächen zu spielen und dadurch intensiven ganzheitlichen Kontakt zur Natur zu bekommen, jedoch werden durch die zunehmende Verstädterung der Dörfer naturnahe Spielräume auch auf dem Land immer seltener. Dörfer werden für Pendler als ländlicher Wohnsitz in Großstadtnähe immer attraktiver, entsprechend werden moderne Siedlungen an den alten Dorfkern angebaut. Zudem wird es insbesondere für kleine landwirtschaftliche (Familien-)Betriebe immer schwieriger, in der Wirtschaft zu bestehen. Subventionen gehen zurück, auch die Bruttostundenverdienste der Landwirte sind rückläufig. Viele landwirtschaftliche Kleinbetriebe mussten bereits ihren Betrieb einstellen oder sich zusätzliche Verdienstmöglichkeiten suchen.

Mit der Verstädterung und dem vermehrten „Höfesterben" im ländlichen Bereich nimmt bei Kindern auch der Bezug zur Natur und zur Landwirtschaft kontinuierlich ab. Kinder haben kaum noch die Möglichkeit, ökologische Zusammenhänge oder Naturerfahrungen aus erster Hand zu erleben. Im Gegensatz zu früher tauchen heute der Anbau von Nutzpflanzen oder die Haltung von Nutztieren in der Kinderwelt kaum noch auf.

Die Bildung und Erziehung von Kindern hat in der heutigen Gesellschaft einen hohen Stellenwert. Ob die heranwachsende Generation den Ansprüchen, Herausforderungen und Belastungen gewachsen sein wird, mit denen die Welt sie in Zukunft konfrontiert, wird weitgehend von der Bildung und Erziehung abhängen. Das System der Tageseinrichtungen in Deutschland entspricht jedoch derzeit, trotz der Weiterentwicklungen in den vergangenen Jahren, weder den Ansprüchen moderner Pädagogik noch den Anforderungen, die aus dem rasant verlaufenden gesellschaftlichen Wandel resultieren. Die so genannten Regelkindergärten werden den Ansprüchen vieler Eltern an die Bildung ihrer Kinder nicht mehr gerecht. Neue Formen der Früh- und Elementarerziehung mit neuen Schwerpunkten werden entwickelt und etabliert: Bewegungskindergärten, Sprachheilkindergärten, Kindergärten, die nach den Ideen bestimmter (Reform-)Pädagogen arbeiten, Natur- und Umweltkindergärten, um nur einige Beispiele zu nennen. Auch der Kindergarten auf dem Bauernhof gehört zu diesen neuesten Formen der Elementarpädagogik. Angesichts dieser Vielfalt an pädagogischen Angeboten für Kinder im Elementaralter stellt sich vielen Eltern die berechtigte Frage, welche Einrichtung für ihr Kind wohl die „richtige" ist.

Eines der Hauptziele jedes Kindergartens sollte neben der Förderung von Motorik, Sprache und Kommunikation, Kreativität, Wahrnehmung und Orientierung, Konzentration und Denkleistungen die Förderung des Sozialverhaltens sein. Dies beinhaltet den Umgang mit anderen Kindern in der Gruppe, das Austragen von Konflikten, Hilfsbereitschaft, Fürsorge oder die Fähigkeit, auf die Bedürfnisse des anderen eingehen und eigene Bedürfnisse hintenanstellen zu können.

Während ihrer Ausbildung zur Erzieherin, im Laufe ihrer pädagogischen Tätigkeit in einem Waldkindergarten sowie im Studium beschäftigte sich *Katharina Schön* intensiv mit Natur- und Umweltpädagogik für Kinder im Elementaralter. Bis heute verfolgt sie mit Begeisterung das Ziel, Kindern die heimische Flora und Fauna auf spielerische und erlebnisreiche Art und Weise nahe zu bringen und Zusammenhänge zu erklären. Gleichzeitig ist es ihr ein großes Anliegen, sowohl die Kinder für den Umgang mit dem „Schatz Natur", als auch für den Umgang miteinander zu sensibilisieren und Kinder in ihrem sozialen und emotionalen Erleben und Verhalten zu stärken.

Aus ihrer eigenen Kindheitserfahrung weiß Katharina Schön nur zu gut, dass der Bauernhof sich hervorragend als Spiel-, Lern- und Erlebnisort für Kinder im Elementaralter eignet. Aus dieser Erkenntnis und dem Wunsch heraus, Kindern heute genau diese Erfahrungen zu vermitteln, ist die Idee entstanden, sich mit dem „Kindergarten auf dem Bauernhof" und der Bauernhofpädagogik intensiver zu beschäftigen.

In der vorliegenden Studie soll zunächst ein Überblick über die theoretischen Grundlagen einer „Pädagogik auf dem Bauernhof" verschafft werden. Dabei wird die Geschichte der Kindergartenpädagogik gerafft und zusammenfassend dargestellt. Anschließend werden die fünf großen Bereiche kindlicher Entwicklung vorgestellt und deren Fördermöglichkeiten beleuchtet. In einem weiteren Abschnitt wird auf das Natur- und Umwelterleben als elementarpädagogischem Ansatz eingegangen. Letzter Punkt der theoretischen Grundlagen wird die Vorstellung von Fördermöglichkeiten kindlicher Entwicklung durch Tier- und Naturkontakte sein.

Ein weiteres Kapitel befasst sich mit dem Thema „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" im Elementarbereich. Landwirtschaft und Nachhaltigkeit sind untrennbar miteinander verbunden. Es soll aufgezeigt werden, warum und wie Bildung für eine nachhaltige Entwicklung insbesondere in einem Bauernhofkindergarten zum pädagogischen Alltag gehören kann.

Überleitend zum Kapitel „Der Kindergarten auf dem Bauernhof" wird die Entwicklung der Landwirtschaft in den letzten 40 Jahren skizziert, sowie aktuelle Tendenzen und Gründe für die Existenznöte von Kleinbauern und alternative Verdienstmöglichkeiten für solche Betriebe aufgezeigt.

Der vorletzte Abschnitt der Arbeit befasst sich eingehend mit der Thematik des Kindergartens auf dem Bauernhof. Es werden Beispielbetriebe und deren Konzeptionen vorgestellt, sowie von der Autorin entwickelte Ideen einer Pädagogik auf dem Bauernhof aufgezeigt. Der Bauernhof wird als Lernort für Nachhaltigkeit für Kinder im Elementarbereich markiert und als Ort der Integration beleuchtet.

Ziel dieser Studie ist es, die besondere Eignung eines landwirtschaftlichen Betriebes als pädagogisches Medium für die kindliche Entwicklung, Erziehung und Bildung herauszustellen. Die leitende Frage lautete: Wie kann der Ort „Bauernhof" die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern im Elementaralter fördern? – Dazu die wichtigsten Antworten und Hinweise gegeben zu haben, ist das Verdienst von *Katharina Schön*, wofür ihr zu danken ist.

Katharina Schön

Der Kindergarten auf dem Bauernhof

Zur Bedeutung innovativer Aspekte nachhaltiger Entwicklung, Naturerfahrung, Erlebnis- und Umweltpädagogik in der Elementarstufe

1. Theoretische Grundlagen

Im folgenden Kapitel werden die theoretischen Grundlagen dargestellt, auf denen diese Arbeit beruht. Es geht dabei im Einzelnen um die Geschichte der Kindergartenpädagogik und die Herausstellung einzelner besonderer Programme und Zielsetzungen, des Weiteren um die Förderung der fünf großen Bereiche kindlicher Entwicklung (kognitiver, motorischer, emotionaler, sozialer und kreativer Bereich). Ferner soll das Natur- und Umwelterleben als elementarpädagogischer Ansatz beleuchtet werden und schließlich die Förderung der kindlichen Entwicklung durch Tier- und Naturkontakte. Diese Punkte bilden den Rahmen der Thematik „Kindergarten auf dem Bauernhof".

1.1. Geschichte der Kindergartenpädagogik

Der Kindergarten ist eine sozialpädagogische Bildungseinrichtung für Drei- bis Sechsjährige, die von Kindern verschiedener Herkunft regelmäßig für mehrere Stunden am Tag besucht werden kann (vgl. BLÄTTER ZUR BERUFSKUNDE 2000: 17). Die Aufgabe des Kindergartens ist nicht allein in der Betreuung der Kinder zu sehen, sondern es gibt auch die unterschiedlichsten inhaltlichen Ansprüche. Unter (Tages-)Betreuung von Kindern ist, in Anlehnung an §§ 22 und 23 SGB VIII, die Betreuung von Kindern für einen Teil des Tages oder den gesamten Tag zu verstehen. Nach §7 KJG ist dabei ein Kind eine Person, die das 14. Lebensjahr noch nicht vollendet hat.

Ihren eigentlichen Ursprung hat die institutionelle Betreuung von Kleinkindern in den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen zu Beginn des 19. Jahrhunderts, die sich aus der beginnenden Industrialisierung und der damit einhergehenden Verstädterung, mit der Trennung von Arbeit und Freizeit etc. ergaben. Vereinzelt gab es allerdings schon zu früheren Zeiten Angebote zur Erziehung außerhalb der Familie (vgl. VOGELSBERGER 2002: 29f). Ihre Gründungen waren wegweisend für weitere ähnliche Einrichtungen, die häufig karitativen Charakter hatten und sich meist auf die bloße Beaufsichtigung der Kinder beschränkten. Manchmal wurden die Kinder in solchen Einrichtungen ähnlich wie in der Schule unterrichtet, meist in biblischem oder religiösem Wissen.

1799 gründete Pfarrer Johann Friedrich Oberlin in seinem Pfarrbezirk im Elsass die so genannten Strickschulen (vgl. ebd.: 30). In diesen konnten Kindergruppen unter der Aufsicht von Frauen singen, spielen und zeichnen, sie wurden zum Stricken, Spinnen und Nähen angehalten und angeleitet. Neben pädagogischen Zielen machten sich diese Einrichtungen auch den Schutz der Kinder zur Aufgabe. 1827 und 1828 wurden in Preußen „Kleinkinder-

schulen" (vgl. ebd.: 31) eingerichtet, mit denen der Ausbau der öffentlichen Kleinkinderziehung in Deutschland begann. Ihnen gingen die „Aufbewahrungs-Anstalten kleiner Kinder" voraus, in denen die Kinder von Landarbeiterinnen während der Feldarbeit im Sommer betreut wurden. Neben der Entlastung der Eltern hatten diese Einrichtungen die gesundheitliche Fürsorge und vor allem die Verhütung von Unfällen zum Ziel; denn gerade dadurch, dass Landarbeiterkinder häufig unbeobachtet auf den Feldern herumtobten, kam es immer wieder zu Verletzungen.

Die Geschichte des Kindergartens ist untrennbar mit dem Namen Friedrich Fröbel (1782-1852) verbunden. Allgemein gilt er als „Schöpfer" des Kindergartens. Fröbel hat den besonderen Sinn der Erziehung von Kleinkindern entdeckt und die Möglichkeiten, die die gemeinsame Erziehung vieler gleichaltriger Kinder bietet, ausgeschöpft.

Nur wenige Pädagogen vor Fröbel haben sich mit der Erziehung von Kleinkindern im Alter zwischen 0 und 6 Jahren beschäftigt. Schon von ihnen wurden methodische, didaktische, soziale oder spieltheoretische Aspekte diskutiert, z. B. von Johann Amos Comenius (vgl. Abschnitt „kreative Entwicklung" S. 20ff). Allerdings wurden diese Ideen kaum realisiert. Friedrich Fröbel war der erste, der ein einheitliches spieltheoretisches Erziehungskonzept speziell für die frühe Kindheit vorlegte und praktisch umsetzte. Mit dem Kindergarten beabsichtigte er, die frühkindliche Erziehung im Elternhaus zu unterstützen und zu ergänzen und das Bildungsbedürfnis (Neugierde und Forscherdrang) des Vorschulkindes zu befriedigen (vgl. REBLE 1962: 216f). Der Kindergarten sollte „dem Kind eine neue Welt eröffnen, ihm eine Schule des Spiels sein" (BERGER in FTHENAKIS 2000: 11). Damit gestand Fröbel der frühen Kindheit einen eigenen spezifischen Ort innerhalb der menschlichen Entwicklung zu: er behandelte das Kind als Kind und nicht als kleinen Erwachsenen. Fröbel sah den Schwerpunkt der Erziehung in der „richtigen Pflege der frühen Kindheit" (BERGER in FTHENAKIS 2000: 12), da in eben dieser Zeit die Grundlage für die weitere (positive oder negative) Entwicklung des Kindes gelegt wird. Er wies neben der Arbeit und der Kunst dem kindlichen Spiel einen besonderen, äußerst wichtigen Stellenwert zu: nur das Spiel ist „die dem Menschen in seiner frühen Entwicklungsphase naturgemäße und urtümliche Form, sein Inneres darzustellen" (ebd.).

ErzieherInnen heute bezweifeln den pädagogischen und psychologischen Wert des kindlichen Spiels nicht. Wenn ein Kind nicht spielen kann, wird dies als ernstzunehmendes Zeichen einer möglichen Entwicklungs- oder Verhaltensstörung angesehen.

Im Zusammenhang mit den Auffassungen über das Spiel entwickelte Fröbel die so genannten „Spielgaben" sowie „Beschäftigungs- und Bildungsmittel." Mit Hilfe dieser Materialien sollen das Denken und Fühlen, die Motorik, Phantasie und Kreativität des Kindes angeregt werden. Dabei wollte Fröbel herkömmliches Spielzeug mit seinen Spielgaben nicht ersetzen, sondern den Kindern die Möglichkeit eröffnen, mithilfe dieser Gaben sinngebunden ihre Fähigkeiten zu entwickeln.

Die sechs Spielgaben sollen den Mittelpunkt des kindlichen Spiels bilden; dabei bauen sie in Form und Funktion aufeinander auf (vgl. BERGER in FTHENAKIS 2000: 15f):

1. Ball (sechs weiche Wollbällchen in den Grundfarben, schwarz und weiß)
2. Holzkugel und Holzwürfel (zwischen ihnen vermittelnd die Walze)
3. Würfel, geteilt in acht kleinere, gleichgroße Würfel
4. Würfel, geteilt in acht gleichgroße, rechteckige Säulen
5. Würfel, geteilt in 27 gleichgroße Würfel, von denen sechs in quadratische Pyramiden zerlegt werden können)
6. weitere Unterteilungen des ursprünglichen Würfels nach dem Prinzip der vierten und fünften Spielgabe

Mit diesen Spielgaben sind nach Fröbels Vorstellung drei Spielformen möglich: Zum einen kann das Kind Lebensformen darstellen, indem es reale Gegenstände oder Vorgänge nachbildet (z. B. aus den Einzelteilen der Würfel Häuser und Möbel nachbaut). Zum anderen kann es Schönheitsformen kreieren durch das Legen von Mustern und Ornamenten. Schließlich kann das Kind Erkenntnisformen darstellen, indem es die Spielgaben auseinanderbaut und wieder zusammenfügt, und auf diese Weise Einsicht in deren Strukturen und Gesetzmäßigkeiten erhält.

Die Beschäftigungsmittel sollen die Vorstellung des Kindes vom Konkreten zum Abstrakten führen, indem sie ihm die Begriffe Oberfläche, Linie und Punkt nahe bringen: Die Oberfläche durch Falten, Abschneiden, Zusammenbinden und Kleben, die Linie durch Handwerken mit Stäbchen, Stroh und Papier und den Punkt durch Lochen und Nähen sowie den Umgang mit Erbsen, Perlen oder Knöpfen. Hierauf folgt die Beschäftigung mit formlosen Materialien wie Sand, Ton oder Lehm, welche die abstrakte Denkfähigkeit des Kindes fordert und fördert.

Neben den stofflichen Spielmitteln galt Fröbels Augenmerk den Kreis- und Bewegungsspielen. Seiner Ansicht nach wurde durch diese im Kind der Sinn für die Erde und die Natur, die Familie, Pflanzen und Tiere und den Kosmos als Ganzes geweckt (vgl. BERGER IN FTHENAKIS 2000: 18). Das Kind erlebt sich so als Teil des Ganzen und lernt spielerisch, sich in eine Gruppe einzufügen.

Nicht nur durch die Kreisspiele sollte das Kind mit der Natur vertraut werden; durch die praktische Arbeit im „Kinder-Garten" (der dem Kindergarten letztlich seinen Namen gab) konnten die Kinder sich ebenfalls biologische Grundkenntnisse aneignen. Dabei sollte möglichst jedes Kind ein eigenes kleines Beet zur Verfügung haben, in dem es säen und pflanzen konnte. Auf diese Weise konnten die Kinder lernen, wie man mit Pflanzen richtig umgeht, dass sie bestimmte Bedürfnisse haben (Wasser, Sonne), dass im Winter nichts wächst, weil es zu kalt ist etc. Außerdem konnten sie entdecken, wie manche Pflanzen und Tiere zusammenleben und voneinander profitieren (Insekten, Würmer, Schnecken etc.).

Heute gibt es in Deutschland viele Kindergärten, die die Fröbelsche Pädagogik fortführen. Oft entstanden diese Kindergärten aus Elterninitiativen heraus oder wurden von anderen Privatpersonen gegründet. Der größte Fröbel-Verein, der Fröbel e.V., betreibt über die Fröbel-Gruppe heute deutschlandweit über 100 Kindergärten, Horte und Erziehungshilfeeinrichtungen (WWW.FROEBEL-GRUPPE.DE). Des Weiteren gibt es eine Vielzahl an Initiativen, die sich wissenschaftlich und auch praktisch mit der Fröbelpädagogik beschäftigen.

Nicht nur die Ideen Fröbels, sondern die Theorien und Konzeptionen vieler weiterer Pädagogen werden heute ganz oder teilweise in Kindergärten angewandt, beispielsweise in Montessorikindergärten, Reggiokindergärten oder in den Waldorfkindergärten, die nach den anthroposophischen Ideen Rudolf Steiners arbeiten.

In den letzten drei Jahrzehnten hat sich der Situationsansatz als frühpädagogische Theorie in vielen deutschen Kindergärten und Kindertageseinrichtungen durchgesetzt. Zu den Merkmalen des Situationsansatzes gehören

- der Bezug des Lernens zu den kindlichen Lebenssituationen (soziale und kulturelle Herkunft, Wohnumfeld, Behinderung, Armut etc.)
- Verbindung von sozialem und sachbezogenem Lernen
- Altersmischung der Gruppen (so genannte „Familiengruppen")
- Integration von ausländischen Kindern
- Zusammenleben von behinderten und nichtbehinderten Kindern
- Aktive Mitwirkung der Eltern
- Öffnung des Kindergartens zum Gemeinwesen (vgl. WINTERSBERGER IN FTHENAKIS / TEXTOR 1998: 89).

Mit dieser auf die Lebenssituationen der Kinder gerichteten Perspektive geraten auch die Lebenslagen und Betreuungserfordernisse der Familien ins Blickfeld. Beispielsweise haben viele ausländische Mütter wenig Gelegenheit Deutsch zu lernen. In einem Projekt in Rüdesheim und Taunusstein wird derzeit ein Curriculum für ausländische Mütter von Kindergarten- und Grundschulkindern entwickelt. Die Kurse finden in räumlicher Anbindung an die Kindergärten statt. Neben der Sprachförderung erhalten die Teilnehmerinnen ein umfangreiches Beratungsangebot. Das Curriculum orientiert sich mit seinen Lernfeldern an der Lebenssituation der ausländischen Mütter von Kindergarten- und Grundschulkindern (vgl. HTTP://WWW.LERNENDE-REGIONEN.INFO). In Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen oder Rheinland-Pfalz wurden ähnliche Projekte ins Leben gerufen (HTTP://WWW.MINDEN.DE; HTTP://LKVEC. BETREUUNGSBOERSE.NET; HTTP://FORUM.POLITIK.DE).

Seit den 1990er Jahren treten vermehrt Konzeptionen auf, die den Bezug zu Natur und Umwelt im Kindergarten zum Schwerpunkt haben. 1993 wurde in Flensburg der erste Waldkindergarten gegründet. Die Zahl der Wald- und Naturkindergärten ist bis heute um ein Vielfaches angestiegen; in den alten und neuen Bundesländern bestehen inzwischen mehr als 300 dieser besonderen Einrichtungen (HTTP://WWW.WALDKINDER.DE).

Der Kindergarten auf dem Bauernhof ist eine pädagogische Neuheit. Einrichtungen dieser Art bestehen erst seit etwa zehn Jahren in Deutschland. Sein pädagogisches Anliegen ist es, den Kindern nicht nur die Natur und Umwelt auf spielerische und erlebnisreiche Weise begreifbar zu machen, sondern sie vor allem mit der Landwirtschaft vertraut zu machen und ihnen den realistischen Bauernhof nahe zu bringen. Viele Kinder haben ein völlig realitätsfernes, romantisches Bild vom Bauernhof, das ihnen durch Kinderbücher oder Filme vermittelt wurde. Sie können sich nicht vorstellen, dass das Leben auf einem landwirtschaftlichen Betrieb mit harter Arbeit und oftmals buchstäblich mit „Blut, Schweiß und Tränen" verbunden ist. Durch das eigenhändige Tätigwerden auf dem Bauernhof im Rahmen ihrer Möglichkeiten erhalten die Kinder ein Bild davon, wie es „wirklich" ist. Dabei stehen der Spaß und das freudvolle Erleben für die Kinder im Vordergrund. Ein weiteres Anliegen der Bauernhofkindergärten ist es, die Kinder über die Herkunft der Lebensmittel aufzuklären. Leider geht das Wissen um den Ursprung vieler Lebensmittel bei den Kindern heute immer mehr verloren.

Pädagogischer Schwerpunkt ist die Einbeziehung möglichst vieler Sinne bei den Arbeiten im Bauernhofkindergarten.

Auch wenn die verschiedenen elementarpädagogischen Konzeptionen der letzten Jahre unterschiedliche Ziele haben, treten immer wieder Elemente aus dem Fröbelschen Gedankengut auf. Damit ist Friedrich Fröbel als Begründer der Kindergartenidee in allen modernen Kindergartenpädagogiken vertreten.

1.2. Förderung der Entwicklung des Kleinkindes bis zum Grundschulalter

In diesem Abschnitt werden die fünf großen Bereiche kindlicher Entwicklung sowie Möglichkeiten der Förderung jedes einzelnen Bereiches vorgestellt. Dabei liegt ein besonderes Augenmerk auf der Frage, ob und auf welche besondere Weise die Entwicklungsbereiche von Kindern im Elementaralter in einem Bauernhofkindergarten gefördert werden können.

Die Entwicklungsbereiche des Kindes greifen ineinander und bauen z.T. aufeinander auf; denn das Kind ist ein „Ganzes". Sie werden hier getrennt voneinander vorgestellt, obwohl es obligatorisch ist, die einzelnen Bereiche immer wieder zueinander in Beziehung zu setzen.

1.2.1. Kognitive Entwicklung - Denken und Handeln

Die kognitive Entwicklung bezeichnet die gesamte Entwicklung eines Kindes. Sie umfasst neben der Entwicklung motorischer Fertigkeiten auch die Begabung, vorausschauend zu handeln, Folgen von Handlungen zu erkennen oder sich gegenüber Gleichaltrigen oder erwachsenen Menschen angemessen zu verhalten. Es gibt zahlreiche Studien, die die kognitive Entwicklung des Kindes aufgreifen. Man kann davon ausgehen, dass es Phasen bzw. Stufen in der Entwicklung gibt, die durch bestimmte Entwicklungsbesonderheiten oder Schwerpunkte charakterisiert sind. Eine solche Zuordnung sollte nicht schematisch gesehen werden: wissenschaftliche Untersuchungen zu dieser Thematik haben ergeben, dass es eine große Anzahl inter- und intraindividueller Unterschiede gibt. Mit anderen Worten: Jedes Kind ist einmalig und hat sein eigenes Entwicklungstempo.

In Phasentheorien wird beschrieben, was in einem bestimmten Entwicklungsabschnitt wie z. B. Säuglingsalter, Grundschulalter oder Jungendalter, an Kompetenzen, Einstellungen, Interessen etc. auftritt bzw. zu erwarten ist. Des Weiteren wird ausgeführt, welche Anforderungen an die sich entwickelnde Person gestellt werden können bzw. sollten, um eine Entwicklung zu ermöglichen. Für die unterschiedlichen Kompetenzen von Kindern sind sowohl die Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten in verschiedenen Umwelten (Familie, Kindergarten, Sportgruppe, Freundeskreis etc.) als auch individuelle Persönlichkeitseigenschaften verantwortlich. Persönliche Neigungen und das Temperament bestimmen die Art und das Ausmaß von Erfahrungen: vorsichtige oder ängstliche Kinder machen andere Erfahrungen als Kinder, die sich ihrer Umgebung mutig und ungeschützt zuwenden.

Zu den bekanntesten entwicklungspsychologischen Phasen- bzw. Stufentheorien gehört die von Jean Piaget (1896-1980) entwickelte Theorie der kognitiven Entwicklung des Kindes.

Piaget unterscheidet vier Hauptstadien der kognitiven Entwicklung bei Kindern, wobei er die Altersangaben als ungefähre Orientierungspunkte und nicht als exakte Zeitpunkte für geistige Entwicklungsschübe versteht (vgl. LÜCK 2000: 104f).

Auf der **Stufe der sensumotorischen Intelligenz** (von der Geburt bis zum Alter von 18 bis 24 Monaten) verfügt der Säugling zunächst nur über einige angeborene Reflexe. Das Baby lernt im ersten Halbjahr seines Lebens vor allem durch Beobachtung und Handeln; anfangs durch aktive Wiederholung, später durch Experimentieren: es beobachtet, was passiert, wenn es z. B. Gegenstände berührt, anstößt, bewegt, zieht, fallen lässt etc. Auf diese Weise lernt das Baby auch die Verknüpfung eines Zwecks mit dem Mittel, das zum Erreichen des jeweiligen Ziels benötigt wird.

Im zweiten Halbjahr erwirbt der Säugling eine weitere Fähigkeit, die so genannte Objektpermanenz: Er erkennt, dass Dinge auch da sind, wenn er sie nicht sieht. Er weiß, dass sie nur vorübergehend verschwinden und wieder auftauchen können. Die Objektpermanenz ist sehr wichtig für die sozialen Beziehungen des Kindes: Es beginnt zwischen sich selbst (Subjekt) und seiner Umwelt (Objekte) zu unterscheiden. Darüber hinaus hat das Kind nun - für eine begrenzte Zeit und an einem vertrauten Ort - ein sicheres Gefühl für die Existenz seiner Eltern. Diese Sicherheit ermöglicht es ihm im weiteren Entwicklungsverlauf, sich bewusst von den Eltern zu lösen, z. B. aus eigenem Antrieb den Raum zu verlassen, die vertraute Person aus den Augen zu verlieren und sich trotzdem sicher genug zu fühlen, um neue unbekannte Orte und Gegenstände zu untersuchen.

Während in den ersten zwei Lebensjahren die sensumotorische Phase überwiegt, also die Entwicklung des Kindes durch Ertasten, Fühlen und die Ausbildung der Motorik bestimmt ist, wird diese Entwicklungsstufe in den darauf folgenden Jahren bis zum siebten Lebensjahr durch die so genannte *präoperationale Phase* abgelöst. Versteht man den Begriff „operational" im Sinne von logisch, so deutet der Begriff darauf hin, dass Kinder in dieser Phase noch

nicht in der Lage sind, logische Verknüpfungen herzustellen, z. B. im Sinne von „immer wenn ..., dann ...". Dies gelingt erst in der nächsten Phase, die von Piaget als *konkret-operationale Phase* bezeichnet wird (vgl. LÜCK 2000: 105).

Das präoperationale Stadium beginnt mit der Stufe des **symbolischen oder vorbegrifflichen Denkens** (ca. 18 Monate bis 4 Jahre). Zwischen dem 15. und 18. Monat setzt die Vorstellungstätigkeit beim Kind ein. Sie bildet die Grundlage für das Denken. Im Gegensatz zu den Wahrnehmungen, denen konkretes sinnliches Erleben zugrunde liegt, geht es bei Vorstellungen um Inhalte, die ausschließlich im Bewusstseinsapparat produziert werden, wie Gedanken, Begriffe oder Fantasien. Sich etwas vorzustellen ist gleichermaßen ein gedankliches Probehandeln oder „Als-ob-Spiel". Die Fähigkeit, sich etwas, das real nicht vorhanden ist, dennoch vergegenwärtigen zu können, spielt für das sich nun herausbildende Selbst-Bewusstsein eine zentrale Rolle.

Das Kleinkind eignet sich in dieser Zeit auch die Sprache an und kann nun mit den so genannten Vorbegriffen (Vorstellungen und Symbolen) umgehen. Es unterscheidet zwischen realen Begebenheiten und ihrer Vorstellung im Kopf, was auch Symbolspiele ermöglicht - das Kind spielt beispielsweise mit einem Pappkarton und tut so, als ob es ein Schiff ist.

Es folgt die **Stufe des anschaulichen Denkens** (4 bis 7 bzw. 8 Jahre). Auch auf dieser Stufe erfolgt das Denken in Vorstellungen und inneren Bildern. Allerdings beginnt das Kind zusätzlich echte Begriffe zu entwickeln, wobei hauptsächlich wahrnehmungsmäßig herausragende Merkmale berücksichtigt werden. Beispielsweise gilt ein Mensch als alt, wenn er graue Haare hat. Andere Anzeichen wie etwa die Körperhaltung oder die Beschaffenheit der Gesichtshaut finden keine Beachtung.

Das Kind kann kraft seiner Vorstellungen seine Identität wechseln und sich im Spiel beispielsweise in einen Indianer oder einen Hund verwandeln.

Es besteht eine weitere Besonderheit in der Entwicklung des Denkens von Kindern im Elementaralter, die es ermöglicht, Sozialverhalten und emotionales Verhalten, insbesondere auch durch den Umgang mit Tieren und Pflanzen, zu fördern: Kinder im Vorschulalter behandeln Tiere, meist auch Pflanzen, wie ihresgleichen. Sie sprechen ihnen menschliche Eigenschaften zu, sie denken „anthropomorph" (vgl. GEBHARD 2005: 55f.). Kinder im Alter zwischen vier und sechs Jahren halten auch Dinge wie Spielsachen oder andere Gegenstände für lebendig. Diese Denkform wird „animistisch" genannt (ebd.). Beide Denkweisen, die animistische und die anthropomorphe, vermitteln Nähe, sie schaffen Ähnlichkeiten und stellen emotionale Verbindungen zu allen Aspekten der Mitwelt her. Auf diese Weise ist es den Kindern möglich, z. B. durch das Vermenschlichen der sie umgebenden Natur eine enge, emotionale Beziehung zu ihr aufzubauen. Gleichzeitig schaffen und zu erhalten sie über den engen Kontakt zur Natur ein sozial und emotional hochwertiges Verhältnis zu ihren Mitmenschen. Diese Verbundenheit wird verstärkt durch zwei weitere Charakteristika kindlichen Denkens: durch den Gebrauch von Analogien als Erklärungsmittel und durch das Vermischen von äußeren Gegebenheiten und der inneren Vorstellungswelt (vgl. SENCKEL in WWW.KINDERGARTEN-HEUTE.DE). Analogiebildungen dienen dem Kind als Methode, um sich anhand des Ähnlichkeitsprinzips unbekannte Zusammenhänge zu erklären. Beispielsweise geht die Sonne unter, weil sie müde ist und schläft bis zum anderen Morgen, wenn sie wieder aufgeht. Die Sonne wird vermenschlicht, indem ihr Verschwinden in Analogie zu einem müden Menschen gesetzt wird. Solche Erklärungen schaffen Sicherheit. Sicherheit wiederum ermöglicht es dem Kind, offen auf andere Personen zuzugehen und in Kontakt zu ihnen zu treten.

Das Kind ordnet Eindrücke und Ereignisse, indem es nach Zusammenhängen und Kausalbeziehungen sucht. Gleichzeitig entwickelt es ein Regelbewusstsein („Wenn heute Montag ist, ist überall Montag").

Gegen Ende der Stufe des anschaulichen Denkens wird der so genannte frühkindliche Egozentrismus überwunden. Dieser Egozentrismus ist nicht mit der Haltung des erwachsenen „Egozentrikers" zu vergleichen, der sich überall in den Mittelpunkt stellt. Im Sinne von Piaget meint Egozentrismus eine geistige Ausrichtung, die gleichsam im eigenen Standpunkt befangen ist: „Aufgrund eines scheinbar paradoxen Mechanismus kennt sich das Subjekt in dem Moment am wenigsten, wenn es am meisten auf sich selbst zentriert ist" (PIAGET zit. n. GEBHARD 2005: 58).

Piaget verwendet den Begriff Egozentrismus vielfältig, so z. B. zur Bezeichnung der Unfähigkeit des Kindes, sich in die Rolle eines anderen hineinzuversetzen, den Blickwinkel eines anderen einzunehmen oder die eigene aktuelle Sichtweise als nur eine unter mehreren Möglichkeiten zu begreifen. Ein Kind dieses Alters zweifelt noch nicht daran, ob der Gesprächspartner verstanden hat, was es sagt. Es fragt nicht nach. Das Kind weiß noch nicht, dass der andere die Dinge vielleicht nicht so versteht und sieht, wie es selbst. Es fühlt sich deshalb auch nicht dazu veranlasst, seine Ansichten zu rechtfertigen oder zu begründen. Egozentrismus nach Piaget bedeutet also, dass das Kind sich als „Mittelpunkt der Welt" sieht und für die Welt entsprechend seiner Denkfähigkeit Erklärungen sucht.

Auf der **Stufe der konkreten Operationen** (7 bzw. 8 bis 11 bzw. 12 Jahre) ist das Denken des Kindes noch immer weitestgehend an anschaulich erfahrbare Inhalte gebunden. Es werden aber nun verschiedene Merkmale eines Gegenstandes oder Vorganges gleichzeitig erfasst und zueinander in Beziehung gesetzt. Das Kind denkt jetzt im Sinne verinnerlichten Handelns; es kann vorausdenken und sein Handeln reflektierend steuern.

Die letzte Stufe, die **Stufe der formalen Operation** (ab 11/12 Jahre) ermöglicht es dem nunmehr Jugendlichen, mit abstrakten Inhalten und Hypothesen gedanklich umzugehen, Probleme theoretisch zu analysieren und (wissenschaftliche) Fragestellungen systematisch zu durchdenken. Er hat damit die höchste Form logischen Denkens erreicht.

Seit den Untersuchungen Piagets sind inzwischen nicht nur viele Jahre vergangen, sondern das kindliche Umfeld ist durch den Einfluss von Medien, durch die zunehmende Technisierung des Alltags und durch geänderte Formen des sozialen Zusammenlebens geradezu revolutioniert worden. Möglicherweise haben diese geänderten Bedingungen des Heranwachsens auch Einfluss auf die geistige Entwicklung des Kindes. Neuere Forschungen haben ergeben, dass die kognitive Entwicklung bei Kindern schneller verläuft, als Piaget in seinen experimentellen Studien herausfand: Kleinkinder erweisen sich demzufolge als viel kompetenter in ihrem Denken und Schlussfolgern über die physische Welt. Ebenso haben sie viel früher als von Piaget angenommen ein Verständnis von physischen Phänomenen, können also z. B. zwischen realen Dingen und mentalen Gebilden wie Gedanken, Träumen oder Erinnerungen unterscheiden. Es wird sogar vermutet, dass bereits Vierjährige konkret-operationale Denkstrukturen vollziehen (vgl. LÜCK 2000: 106). Auch wurden, wie bereits erwähnt, sehr große interindividuelle Unterschiede in der kognitiven Entwicklung ermittelt, was gegen die von Piaget vertretene Universalität seines Stufenmodells spricht.

Wie bereits Fröbel postuliert, ist das Spiel die hauptsächliche Beschäftigungsform des Kindes. Im Spiel werden alle Sinne, alle körperlichen und sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten und damit die kognitive Entwicklung des Kindes geschult. Die Aufgabe des Kindergartens ist, das kindliche Spiel, die kognitive Entwicklung und damit letztlich die kindliche Bildung zu fördern. Kinder werden mit immer neuen Materialien und Ideen zu originellen spielerischen Handlungen angeregt. Dabei kann der/die ErzieherIn steuern, welche Bereiche gefördert werden sollen, und entsprechendes Material bereitstellen: Bilder, Bilderbücher und Geschichten zur Förderung der Kommunikation, zur Erweiterung des Wortschatzes, um Geduld und Stillsitzen zu üben und zu lernen, andere ausreden zu lassen oder einen eigenen Standpunkt zu vertreten und diesen zu begründen; Mal- und Bastelutensilien, um die Feinmotorik und die Auge-Hand-Koordination zu schulen und um die Fantasie und Kreativität anzuregen; Materialien für freie und /oder angeleitete Rollenspiele (Verkleidungskiste, Pup-

pen, Stofftiere etc.) zur Förderung des sozialen Miteinanders sowie zur Förderung der Kommunikation etc.

Der Natur- oder Bauernhofkindergarten stellt schwerpunktmäßig Materialien aus der Natur bereit, mit denen die Kinder genauso (wenn nicht sogar noch mehr) schöpferisch und fantasievoll umgehen, wie mit „fertigem" Spiel- und Arbeitsmaterial. Insbesondere wenn Materialien keinem eindeutigen Zweck zuzuordnen sind, werden die Kommunikationsfähigkeit und das soziale Miteinander der Kinder gefördert, weil sie sich darüber einig werden müssen, was der jeweilige Gegenstand darstellen soll. Hinzu kommt eine besondere Achtung der Natur und des die Kinder umgebenden Lebens - denn natürlich werden sie auch Käfer, Würmer, Schmetterlinge und anderes in ihr Spiel mit einbeziehen.

Im Bauernhofkindergarten werden die Kinder spielerisch an die Arbeit herangeführt: Die Pflege und Versorgung der dort lebenden (Klein)Tiere, das Säen und Ernten, die Pflege von Beeten, das Verarbeiten landwirtschaftlicher Produkte, all das ist für die Kinder spannend und meist mit positiven Gefühlen verbunden. Die Kinder brauchen zunächst Anregungen und Anleitung seitens der Erzieher, aber schon bald werden sie ihre Tätigkeiten selbständig ausführen und ihre Erlebnisse und Erfahrungen auf dem Bauernhof buchstäblich selbst in die Hand nehmen.

Kinder lernen im Spiel. Der Bauernhof bietet ihnen eine unendliche Vielfalt an Möglichkeiten, spielerisch zu lernen. Insbesondere im Erleben und im Umgang mit der Natur ist kein Tag so wie der andere. Auch wenn eine gewisse Regelmäßigkeit im Tagesablauf vorherrscht, die die Kinder unbedingt brauchen, kommt keine Routine und damit auch keine Langeweile auf. Für die Förderung der kognitiven Entwicklung bietet das Leben und Lernen auf dem Bauernhof ideale Voraussetzungen.

1.2.2. Motorische Entwicklung - Bewegung und Sinneswahrnehmung

Der Begriff „motorische Entwicklung" umfasst sowohl den grobmotorischen Bereich, also die Fähigkeit, zu gehen, zu laufen, zu klettern oder zu springen, als auch den feinmotorischen Bereich, der Mimik und Gestik, die sprachliche Artikulation und die Auge-Hand-Koordination umfasst.

Die motorische Entwicklung läuft bei jedem Kind individuell ab und kann nicht von außen beeinflusst werden (vgl. PIKLER in: WWW.KNETFELDER.DE). Das bedeutet, dass motorische Entwicklungsprozesse durch Übung nicht beschleunigt werden können. Daher ist es nicht ganz zutreffend, in diesem Abschnitt von einer „Förderung der motorischen Entwicklung" zu sprechen. Vielmehr geht es um Anregungen für das Kind, seinen Körper im Raum wahrzunehmen und seine motorischen Fähigkeiten auszuprobieren. Dem Kind müssen „Möglichkeiten geboten werden, sich seinem augenblicklichen Entwicklungsstand entsprechend motorisch zu betätigen" (PIKLER in: WWW.KNETFELDER.DE).

Der motorischen Entwicklung insbesondere von Kleinkindern, der Veränderung ihrer Bewegungsmöglichkeiten und ihrer Geschicklichkeit mit fortschreitendem Alter, wird oft vergleichsweise große Aufmerksamkeit geschenkt. Obwohl die Fortschritte des Kindes in anderen Bereichen wie dem Sprechen und Denken oder der emotionalen Entwicklung genauso groß sind, stehen sie gegenüber den offensichtlichen Veränderungen in Bewegung und Koordination eher im Hintergrund.

Wenn das Kind mit drei Jahren in den Kindergarten kommt, ist seine motorische Entwicklung weitestgehend abgeschlossen. Es kann stehen, gehen und laufen, springen, klettern, über Hindernisse hinwegsteigen, davor bremsen oder ihnen ausweichen, meist ohne hinzufallen. Es kann sich größtenteils selbständig an- und auskleiden, mit Messer und Gabel umgehen,

eine Schere benutzen und Stifte oder Pinsel relativ geschickt handhaben. Mit zunehmendem Alter erfolgt nun der „Feinschliff": Das Kind beginnt, seine Fähigkeiten zu perfektionieren.

Vom vierten bis zum sechsten Lebensjahr sind Kinder einer ständigen Veränderung ihres Körpers ausgesetzt (vgl. MICHAEL-HAGEDORN et. al. 1999: 17): Gleichgewicht, Koordination und Kraft müssen ständig neu erlernt und erprobt werden. Für das Vorschulalter ist charakteristisch, dass im körperlichen Bereich ein sichtbarer Entwicklungsfortschritt erkennbar ist. Es tritt allmählich der so genannte erste Gestaltwandel ein (vgl. JOSWIG in WWW.FAMILIENHANDBUCH.DE). Das Kind macht einen ersten Wachstumsschub durch, der zu deutlichen Veränderungen an den Körperproportionen führt: Arme und Beine wachsen, der Rumpf wird schlanker, die Taille bildet sich heraus, die Gesichtsproportionen verändern sich. Dieser Wachstumsschub führt oftmals dazu, dass die Kinder wieder häufiger hinfallen oder sich den Kopf an der Tischkante stoßen.

Den Kindern heute fehlen häufig die Bewegung und die mit ihr verknüpften Fähigkeiten. Einschlägigen Statistiken zufolge sitzen viele Kinder im Alter zwischen drei und 13 Jahren im Durchschnitt täglich 90 Minuten vor dem Fernseher (vgl. MICHAEL-HAGEDORN et. al. 1999: 14); viele Kinder verbringen noch zusätzliche Stunden vor dem Computerbildschirm. Daraus folgend verfügen Kinder über weniger Kraft in den Armmuskeln, haben Gleichgewichtsprobleme oder einen unsicheren Laufstil, hinzu kommen Rückenschäden und Fußdeformationen. Nicht zuletzt leiden 30% aller Kinder an Übergewicht und 40% an Herz- und Kreislauferkrankungen (ebd.). Probleme wie Wahrnehmungs- und Koordinationsstörungen, mangelnde Konzentrationsfähigkeit und übertrieben ängstliches oder aggressives Verhalten bleiben als Symptome für Bewegungsmangel häufig unerkannt. Alle motorisch „normalen" Kinder haben jedoch ein Bedürfnis sich zu bewegen. Bewegung und Sport gelten zu Recht als unverzichtbare Bestandteile der Erziehung des Kindes. Im Vorschulalter haben Bewegungserziehung, Turnen und Sport vor allem das Ziel, der natürlichen Lebensfreude des Kindes Raum zu geben und so das Wohlbefinden und die motorischen Fähigkeiten zu stärken und eine gesunde Entwicklung zu gewährleisten. In der frühen Kindheit hat die Förderung der motorischen Fähigkeiten zusätzlich eine Bedeutung, die weit über die körperliche Gesundheit hinausreicht: sie betrifft Aspekte der emotionalen, sozialen und geistigen Entwicklung und damit die Gesamtentwicklung des Kindes.

Kinder nehmen ihre Umwelt nicht allein „über den Kopf" wahr, sondern mit allen Sinnen. Bewegung ist gleichsam die Verbindung der Außenwelt (Umwelt) des Kindes mit seiner Innenwelt (Sinne). Sie ist für das Zusammenspiel von Psyche und Körper ein wichtiger Entwicklungshelfer (vgl. MICHAEL-HAGEDORN et. al. 1999: 18). Das sensorische System, d.h. die Aufnahmefähigkeit von Sinnesempfindungen kann sich nur dann optimal entwickeln, wenn alle Sinne gleichermaßen aktiviert werden. Je vielfältiger sensorische Funktionen geübt werden, desto sicherer wird das Kind in seinen Bewegungen und desto besser gelingt ihm die Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. Physische Aktivitäten fördern die Wahrnehmung des Körpers im Raum, das Gleichgewichtsempfinden und die Wahrnehmung der Spannung von Muskeln, Sehnen und Gelenken.

Bewegung bzw. Motorik ist eng verbunden mit sensorischen und psychischen Prozessen. Zwischen Bewegen, Fühlen und Denken kann nur willkürlich unterschieden werden (vgl. KROMBHOLZ in WWW.IFP.BAYERN.DE). Jedes menschliche Verhalten umfasst motorische, emotionale und kognitive Aspekte. Daher ist für Kinder die Bewegung ein wichtiges Mittel, Informationen über ihre Umwelt, aber auch über sich selbst, ihren Körper und ihre Fähigkeiten zu erfahren und ihre Umwelt zu be-greifen. Bewegung ist für die Wahrnehmung, die kognitive und emotionale und nicht zuletzt für die soziale Entwicklung von entscheidender Bedeutung.

Im Vorschulalter stellt das Erlernen sozialer Verhaltensweisen ein wesentliches Ziel der Erziehung dar. Bewegungsspiele bieten die Möglichkeit, soziale Verhaltensweisen anzuregen und zu fördern, z. B. beim Anpassen an einen Partner oder dem Respektieren von Regeln.

Die Gesamtanzahl der Kinder in der Bundesrepublik nimmt immer weiter ab, und die Zahl der Einzelkinder nimmt zu. Viele Kinder wachsen somit ohne Kontakt zu anderen Kindern auf (vgl. BMFSFJ 2003: 14). Diese so genannte Vereinselung der Kinder bleibt nicht ohne Konsequenzen für ihre Entwicklung. Zwar zeigen die Ergebnisse der Entwicklungspsychologie, dass Einzelkinder zumindest für ihre geistige Entwicklung keinerlei Nachteile zu befürchten haben, eher im Gegenteil. Jedoch besteht die Gefahr, dass der fehlende Kontakt und die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen zur Verkümmerung der sozialen Kompetenz führen (ebd.). Kinder, die kaum Gelegenheit haben, ohne Vorgabe durch Erwachsene innerhalb einer Gruppe von Gleichaltrigen das Zusammenleben zu üben, sich selbst Regeln zu geben, diese zu befolgen und gegebenenfalls auch abzuändern, werden kaum zu kooperativem Sozialverhalten fähig sein. Der Besuch eines Kindergartens in der heutigen Zeit ist immens wichtig: Kindern wird dort die Chance gegeben, frühzeitig ein angemessenes Sozialverhalten zu entwickeln.

Es ist die Aufgabe verantwortungsvoller Erwachsener (nicht nur Pädagogen!), den Kindern eine Umwelt zu bieten, in der sie sich spielerisch entwickeln können. Die Ausstattung in Kindergärten, auf Spielplätzen, und in Wohnungen sollte so gestaltet sein, dass Kinder dem Bedürfnis nach Bewegung nachgehen können, um so ihre Motorik zu stabilisieren und zu automatisieren. Dazu gehören Spielmöglichkeiten, die zum Klettern und Krabbeln anregen, zum Trainieren der Balance durch Schaukeln, Hüpfen, Rollen oder Hängen. Ideal sind dafür auch Orte in der Natur: Wälder, Wiesen, Stoppelfelder, Sanddünen, Wassergräben etc. Anregungen für den taktilen Sinn bieten z. B. Barfuß-Pfade oder ein Lauf barfuß über die Wiese oder durch Sand, Schwimmen oder das Berühren interessanter und merk-würdiger Gegenstände, Pflanzen oder Tiere. Bei allen Bewegungsangeboten sollen die Eigenaktivität der Kinder und das weitgehend freie und kreative Erproben neuer Bewegungsmöglichkeiten im Vordergrund stehen. Es muss gewährleistet sein, dass die Kinder ausreichend Gelegenheit erhalten, ihre motorischen Möglichkeiten selbständig zu erproben und zu vertiefen.

Der Bauernhof bietet sich als Ort an, an dem Kinder ihre Bewegungslust ausleben und wo sowohl ihre Grob- als auch ihre Feinmotorik gefördert werden können. Felder und Wiesen, sofern sie ungenutzt sind, laden zum Toben und Rennen, Balgen und Kräftemessen ein. Die Kinder können auf Bäume oder über Zäune klettern oder darunter hindurch kriechen, sich unter Hecken verstecken oder auf dem Rasen ruhen. Beim Umgang mit Harke, Hacke und Spaten, Besen und Schaufel lernen die Kinder, mit ihren Kräften hauszuhalten und ihren Körper zu koordinieren. Säen und Pflanzen erfordert hohe Konzentration und buchstäblich Fingerspitzengefühl. Auch für sinnliche Erfahrungen sind auf dem Bauernhof Gelegenheiten im Überfluss vorhanden: Vom Streicheln eines Tieres über den Geruch von Mist oder frisch gemähtem Gras bis hin zum Schmecken von Obst und Gemüse oder dem Lauschen auf das leise Rufen der Jungvögel in einem Schwalbennest.

Gemeinsame Tätigkeiten und gemeinsames Spiel fördern das Sozialverhalten: Die Kinder lernen neben den obligatorischen Spiel- und Verhaltensregeln auf dem Hof zu teilen, sich gegenseitig zu helfen und Rücksicht zu nehmen, und zwar nicht nur aufeinander, sondern auch auf die sie umgebenden Pflanzen und Tiere.

1.2.3. Emotionale und soziale Entwicklung - „Lass mich dir helfen!"

Kinder müssen sich heute in immer komplexeren sozialen Bezugssystemen zurechtfinden. Die Fähigkeit, mitzufühlen, ist dabei von unschätzbarem Wert für die Ausbildung gelungener sozialer Beziehungen. Die frühe Förderung von Mitgefühl (Empathie) und Hilfsbereitschaft erhöht das Verantwortungsbewusstsein, vermindert Gleichgültigkeit und bringt die Kinder einander näher. Darüber hinaus lässt sich die Empathie gegenüber anderen Menschen auch auf die Natur übertragen. Umgekehrt ist es möglich, über das Verantwortungsbewusstsein

2. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich

Die Lebensweise in den Industrieländern ist durch hohen Konsum, hohe Ressourcennutzung, hohen Energieverbrauch, hohes Verkehrsaufkommen und hohe, teilweise giftige Abfallmengen geprägt. Die Bundesrepublik Deutschland ist davon nicht ausgenommen. Das Prinzip der nachhaltigen Entwicklung stellt die engen Beziehungen, die zwischen Lebensstil, Umweltqualität und gerechter Verteilung von Ressourcen bestehen, in den Vordergrund. Eine Bildung für nachhaltige Entwicklung muss daher an den derzeitigen Lebensstilen der Gesellschaft anknüpfen. Außerdem kann und muss Bildung für eine nachhaltige Entwicklung bereits bei kleinen Kindern ansetzen. Ihre Werthaltungen, Lebensfreude, Interesse und Begeisterung an ihrer Umwelt sowie eigene Fragen sind die Basis für eine nachhaltige Entwicklung.

2.1. Definition „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung"

Die Vereinten Nationen haben die Jahre 2005 bis 2014 zur Weltdekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" erklärt (STOLTENBERG in WWW.BNE-PORTAL.DE). Weltweit sollen die Menschen unterstützt und motiviert werden, aktiv an der Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung mitzuwirken. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung richtet sich als orientierendes Prinzip und als Konzept an alle Bildungsbereiche.

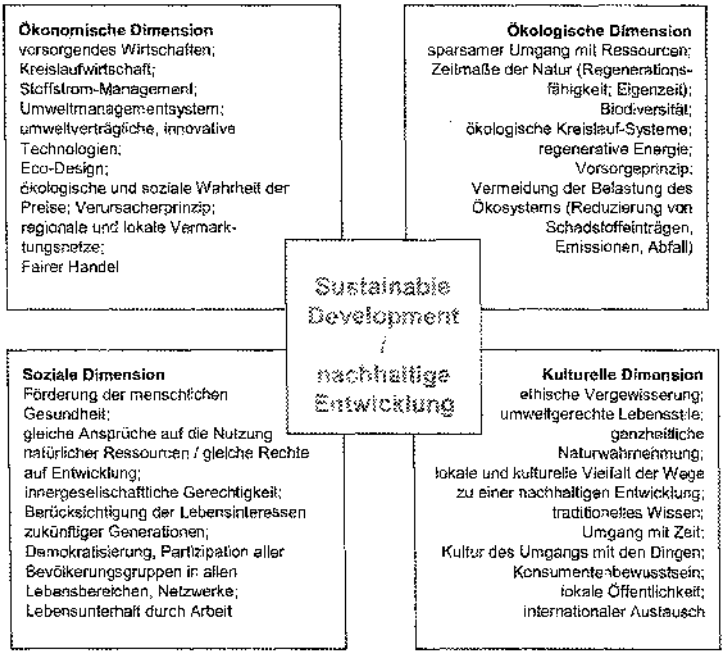
„Nachhaltige Entwicklung ist eine Entwicklung, die die Lebensqualität der gegenwärtigen Generation sichert und gleichzeitig zukünftigen Generationen Wahlmöglichkeiten zur Gestaltung ihres Lebens erhält" (BERICHT DER BRUNDTLAND-KOMMISSION 1987).

Ziel der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist es, jedem Einzelnen Fähigkeiten mit auf den Weg zu geben, die es ihm ermöglichen, aktiv und eigenverantwortlich die Zukunft mitzugestalten. In diesem Zusammenhang spielen emotionale und insbesondere handlungsbezogene Komponenten der Bildung eine entscheidende Rolle.

Wesentliche Elemente einer nachhaltigen Entwicklung sind:

- **die Integration verschiedener Dimensionen.** Ökologische, ökonomische, soziale und kulturelle Aspekte werden integrativ betrachtet; jeder dieser Aspekte wird berücksichtigt.
- **Gerechtigkeit.** Eine nachhaltige Entwicklung strebt nach *intragenerationeller Gerechtigkeit*, d.h. einer Verteilungsgerechtigkeit zwischen Nord und Süd, Reich und Arm, und *intergenerationeller Gerechtigkeit*, d.h. dem Ausgleich zwischen heutigen und künftigen Generationen.
- **Partizipation.** Eine nachhaltige Entwicklung ist ein gesellschaftlicher Such-, Lern- und Verständigungsprozess, der erst durch die Beteiligung möglichst vieler Menschen mit Ideen und Visionen gefüllt werden kann.

Das Leitbild der Nachhaltigkeit



Nachhaltigkeitsviereck nach Stoltenberg / Adomßent / Rieckmann 2004: 7

Das Konzept „nachhaltige Entwicklung" ist die Handlungsstrategie für eine gegenwärtige und zukunftsfähige Entwicklung. Jeder Einzelne soll Kompetenzen erwerben, die ihn befähigen, aktiv und eigenverantwortlich die Zukunft zu gestalten. Kompetenz meint hier: Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Wertvorstellungen. Dabei ist das zentrale Bildungsziel die Gestaltkompetenz. Diese beinhaltet die Fähigkeit, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können.

Die Gestaltkompetenz setzt sich aus zehn Teilkompetenzen zusammen (vgl. PROGRAMM TRANSFER 21):

1. Wissen aufbauen durch Weltoffenheit und die Integration neuer Perspektiven,
2. vorausschauend denken und handeln können,
3. interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und entsprechend handeln können,
4. gemeinsam mit anderen planen und handeln können,
5. an Entscheidungsprozessen teilhaben können (Partizipation),
6. sich selber motivieren, aktiv zu werden,
7. andere motivieren, aktiv zu werden,
8. eigene Leitbilder und Leitbilder anderer reflektieren können,
9. selbständig planen und handeln können,
10. Empathie und Solidarität für andere zeigen können.

Gestaltkompetenz zu besitzen bedeutet, über solche Fähigkeiten, Fertigkeiten und ein solches Wissen zu verfügen, dass „Veränderungen im Bereich ökonomischen, ökologischen

und sozialen Handelns möglich [gemacht werden], ohne dass diese Veränderungen immer nur eine Reaktion auf vorher schon erzeugte Problemlagen sind"(STOLTENBERG 2008: 29).

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung verbindet zwei gesellschaftliche Problemfelder miteinander: zum einen Handlungsnotwendigkeiten im ökologischen Bereich und zum anderen entwicklungspolitische Einsichten. Sie führt folglich Aspekte der Umwelt- und Entwicklungspolitik in einem entsprechenden Bildungskonzept zusammen. Die für die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung relevanten Themen sind äußerst vielseitig: Sie können z. B. Wissen über Sitten und Bräuche in anderen Ländern umfassen, die Einrichtung und Pflege eines Biotops in der eigenen Gemeinde oder den Schulkiosk, in dem Snacks aus biologischem Anbau und fairem Handel angeboten werden. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist also kein neues Themenfeld und auch nicht der Ersatz für Umweltbildung, sondern eine neue Perspektive, unter welcher Themen und Fragestellungen des jetzigen und zukünftigen Zusammenlebens in dieser Welt bearbeitet werden.

2.1.1. Die Agenda 21 – eine kurze Erläuterung

Unter „Agenda 21" wird das offizielle Abschlussdokument der Konferenz der Vereinten Nationen vom Juni 1992 in Rio de Janeiro verstanden.

Die Agenda 21 wurde von 179 Staaten, auch von der Bundesrepublik Deutschland, unterzeichnet. Sie versteht sich als das Aktions- und Zukunftsprogramm für das 21. Jahrhundert. Sie ist in 40 Kapitel unterteilt. Diese umfassen alle wesentlichen Politikbereiche zur Förderung einer umweltverträglichen und nachhaltigen Entwicklung. Ziel der Agenda 21 ist es, die Bedürfnisse der Gegenwart zu befriedigen, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht (mehr) befriedigen können (vgl. BLESSING / MÄURER 2003: 24). Es soll „eine neue Form der Gerechtigkeit zwischen den Nationen und den Menschen dieser Welt (der „Einen Welt") geschaffen werden, die zukunftsfähig ist" (ebd.).

Die Agenda 21 umfasst vier zentrale Aspekte: die soziale und wirtschaftliche Dimension, die Erhaltung und Bewirtschaftung von Ressourcen, die Stärkung der Rolle wichtiger Gruppen (z. B. soziale Randgruppen, Minderheiten, Ausländer, Kinder) sowie den Entwurf von Umsetzungsmöglichkeiten.

Das Besondere an der Agenda 21 sind folgende Leitgedanken (BLESSING/MÄURER 2003: 25):

- Die Ressourcen des Planeten Erde sind nicht unendlich.
- Fragen der sozialen Gerechtigkeit dürfen nicht ausgeklammert werden, sondern sind ein zentraler Bestandteil der Agenda 21.
- Lösungskompetenz und Verantwortung werden auf allen politischen und gesellschaftlichen Ebenen festgeschrieben, beispielsweise durch die Förderung von Einzelpersonen und Gruppen der gesellschaftlichen Basis wie Kinder und Jugendliche, Frauen, Umweltverbände, Gewerkschaften etc.
- Die Lebenschancen der derzeit auf der Erde lebenden Menschen sowie künftiger Generationen müssen berücksichtigt werden.

Das Konzept „Nachhaltige Entwicklung" ist damit die Handlungsstrategie für die gegenwärtige und eine zukunftsfähige Entwicklung.

Eine entscheidende Aufgabe bei der Umsetzung der Agenda 21 wird der Schulbildung, der beruflichen Ausbildung und der öffentlichen Bewusstseinsbildung zugeschrieben. Dabei wird Bildung als „eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung und die Verbesserung der Fähigkeit des Menschen, sich mit der Umwelt und mit Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen" (AGENDA 21, KAPITEL 36) angesehen. Jetzt und in

3. Der Landwirtschaftliche Kleinbetrieb: Geschichte, Wandel, Existenznöte, Neuorientierungen

Das Bild vom Bauernhof ist in den Köpfen vieler Menschen als romantisches, idyllisches Bild verankert. Als Urlaubsziel ist er ein Ort der Entspannung, des intensiven Kontaktes zur Natur und des Erlebens „uriger" bäuerlicher Traditionen. Dass viele landwirtschaftliche Betriebe heute in ihrer Existenz bedroht sind, dass die staatlichen Subventionen immer geringer ausfallen, das Verhältnis zwischen Produktionskosten und Erlös immer unausgewogener wird und viele landwirtschaftliche Betriebe ihre Arbeit einstellen bzw. zusätzliche Verdienstmöglichkeiten suchen müssen, ist vielen Menschen jedoch nicht bewusst.

Anhand eines kurzen Überblicks über die Veränderungen in der Landwirtschaft in den letzten Jahrzehnten und aktuelle Themen soll die Überlebensproblematik der Kleinbauern herausgestellt werden.

In der Bundesrepublik Deutschland gibt es 2007 insgesamt 349.000 landwirtschaftliche Betriebe (ab 2 Hektar LF) mit einer landwirtschaftlich genutzten Fläche (LF) von 16,9 Millionen Hektar. Daneben sind 25.500 Betriebe mit weniger als 2 Hektar LF vorhanden, die aufgrund ihrer Tierbestände, Spezialkulturen oder einer Mindestwaldfläche zu den erfassten Betrieben gehören (vgl. SITUATIONSBERICHT 2009). Des Weiteren gibt es 31.900 landwirtschaftliche - Betriebe mit 100 und mehr Hektar LF. Die meisten dieser Großbetriebe befinden sich in den neuen Bundesländern. An der Gesamt-Betriebszahl machen diese Betriebe zwar nur 9 % aus, der von ihnen bewirtschaftete Flächenanteil beträgt allerdings gut 52 % der landwirtschaftlich genutzten Gesamtfläche.

Zu Beginn des vorigen Jahrhunderts lag der Anteil der in der Landwirtschaft Erwerbstätigen bei 38 %. Mit zunehmender Industrialisierung und mit der Entwicklung des Dienstleistungssektors sank der landwirtschaftliche Erwerbstätigenanteil fast kontinuierlich und betrug Anfang der 1950er Jahre 24 %, Anfang des 21. Jahrhunderts nur noch gut 2 % (vgl. SEIDL 2006: 269ff).

Die Agrarpolitik der letzen 40 Jahre hat den bedenklichen Versuch unternommen, aus dem Bauernhof eine Fabrik zu machen. Der Trend zur Industrialisierung hat jedoch außer Acht gelassen, dass die Produktionsbasis der Landwirtschaft die Natur selbst ist. In dieser Abhängigkeit von der Natur liegen die Chance, aber auch die Grenzen der Landwirtschaft.

Binswanger (BINSWANGER 1992: 9) nennt für die Sonderstellung der Landwirtschaft folgende Hauptgründe:

1. Die natürliche Begrenzung des Nahrungsbedürfnisses des Menschen. Das bedeutet, dass die Produktion von Nahrungsmitteln nicht im Sinne eines industriellen Wachstumsprozesses beliebig ausgeweitet werden kann.
2. Die Bodenabhängigkeit der Landwirtschaft: der Boden und seine Qualität bestimmen die Produktionsmenge. Während in einer Fabrik auch auf kleiner Fläche eine große Produktion stattfinden kann, sofern Rohstoffe und Halbfabrikate entsprechend von außen zugeführt werden, ist in der Landwirtschaft die vorhandene Bodenfläche und Bodengüte der entscheidende Faktor. Dies gilt auch für die Intensivbewirtschaftung: Basis bleibt immer die zur Verfügung stehende Nutzfläche.
3. Die fehlende Möglichkeit, durch Erhöhung der Wertschöpfung mit der übrigen Wirtschaft mitzuhalten. Es ist nur in begrenztem Maße möglich, die Schere zwischen Kosten und Preisen durch Steigerung der Quantität zu schließen (deutlich zu sehen bei der aktuellen Diskussion um die Milchpreise). Außerdem liegen in der Landwirtschaft Qualität und Menge der erzeugten Produkte wegen der Abhängigkeit von Bo-

denbeschaffenheit, Klima und Witterungsverhältnissen nicht ausschließlich in der Hand des Herstellers.
4. Landwirtschaftliche Produktion ist im Gegensatz zur industriellen Produktion nicht verlegbar, sondern standortgebunden. Das bedeutet, dass man landwirtschaftliche Arbeitsplätze zwar wegrationalisieren kann, was in den letzten 40 Jahren in hohem Maße geschehen ist, aber man kann sie nicht „auslagern".

Gezwungen durch die Industrialisierung veränderte sich die landwirtschaftliche Produktionswiese. Landwirte wurden und werden heute noch zur Mechanisierung, zum Einsatz chemischer Pestizide, zur maschinengerechten Vergrößerung ihrer Feldschläge, zur Ausnutzung auch noch der letzten Produktionsreserven und zur Spezialisierung ihrer Produktion gedrängt (vgl. SEIDL 2006: 283ff).

Der technische Fortschritt hat der Landwirtschaft durchaus große Arbeitserleichterungen gebracht: ertragreiche Sorten und geringere Ernteverluste verbessern die Ergebnisse der Produktion. Dadurch ist der europäischen Landwirtschaft in erstaunlich kurzer Zeit die Ernährungssicherung für eine wachsende Bevölkerung gelungen: Immer weniger Landwirte versorgen immer mehr Verbraucher mit preiswerten Lebensmitteln. Ein Landwirt in Deutschland erzeugte im Jahr 1900 Nahrungsmittel in einem Umfang, um etwa 4 Personen ernähren zu können. 1950 ernährte ein Landwirt 10, 1980 bereits 47 und 2006 sogar 127 Personen. Trotz dieser starken Produktivitätssteigerung blieb Deutschland jedoch stets ein Nettoimportland an Agrar- und Ernährungsgütern. 1900 lag der Selbstversorgungsgrad bei Nahrungsmitteln bei 87 %. Am Anfang des 21. Jahrhunderts (2006) lag der deutsche Selbstversorgungsgrad bei 84 % (vgl. SITUATIONSBERICHT 2009).

Wenige Betriebe produzieren und noch weniger profitieren:

- 6% der Getreidebauern bearbeiten 50% der Getreidefläche und produzieren 60% der Erträge.
- 15% der Milchbauern produzieren 50% der Milchmenge.
- 10% der Bullenmastbetriebe erzeugen 50% der Fleischmenge.

Diese Betriebe sind hauptverantwortlich für produzierte Überschüsse (vgl. „Milchseen" und „Butterberge"), profitieren aber am stärksten von EU-Subventionen: 20% der Bauern schlucken 80% der Subventionen (vgl. EURONATUR „EU-AGRARPOLITIK" 21).

Agrarsubventionen bestehen zum Teil aus direkten Finanzhilfen vom Bund, zum Teil aus indirekten Hilfen durch Steuervergünstigungen (vgl. MARQUARDT 2006: 25). Zu den direkten finanziellen Hilfen zählen so genannte Kompensationszahlungen. Diese werden z. B. an Landwirte ausgezahlt, deren landwirtschaftliche Nutzflächen in Naturschutzgebieten oder Biosphärenreservaten liegen. Aufgrund von Auflagen, die die Bewirtschaftung solcher Flächen einschränken, kommt es bei diesen Landwirten regelmäßig zu Ernteausfällen oder -einbußen, für die es dann Ausgleichszahlungen gibt.

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Landwirtschaft mehr verändert als in Jahrhunderten zuvor. Die Veränderungen betreffen nicht nur die Bewirtschaftungsformen und Produktionsmengen, Anbauverfahren und Tierhaltung, sondern auch die Landschaft und Umwelt und das gesamte Sozialgefüge im ländlichen Raum (PRIEBE in HARTENSTEIN / PRIEBE / KÖPKE (HRSG.) 1997: 32). Einige Beispiele sollen das Ausmaß dieser Veränderungen verdeutlichen (vgl. ebd.: 32f; vgl. AGRARBERICHTE DES BMELV):

- Die Flächenerträge haben sich seit Beginn der EG-Agrarpolitik (1958) nahezu verdreifacht. Der Mineraldüngereinsatz ist in der gleichen Zeit um das Fünffache angestiegen, der Einsatz von Pestiziden sogar um das Zehnfache.
- Es kam bis heute zu einer enormen Leistungssteigerung in der Nutztierhaltung: Die Milchleistung je Tier hat sich verdoppelt, die Eierleistung sogar verdreifacht. Gleich-

zeitig stieg die Menge der Futtermittelimporte um das Zehnfache, der Einsatz von Fremdenergie erhöhte sich um das Fünffache.

- Die Produktivität in der Landwirtschaft wuchs sprunghaft, der Arbeitskräfteaufwand pro Hektar reduzierte sich um 70%. Gleichzeitig ging die Zahl der Betriebe um 62% zurück. In den alten Bundesländern sank die Zahl der in der Landwirtschaft Beschäftigten von 4,3 Millionen im Jahr 1950 auf 611 000 im Jahr 1995. EG-weit wurden in der Landwirtschaft in großem Maßstab Arbeitsplätze vernichtet; seit 1970 rund acht Millionen.
- Die Ausgaben für Lebensmittel betrugen für den Durchschnittshaushalt im Jahr 1950 fast 50% des zur Verfügung stehenden Einkommens. Heute sind es noch 15%. Zugleich stiegen die Kosten des Agrarhaushaltes in den vergangenen Jahrzehnten rapide an: von rund 10 Milliarden DM im Jahr 1975 auf 40 Milliarden DM 1985 und schließlich 78,6 Milliarden DM 1995 mit weiterhin steigender Tendenz.

Wie Hartenstein postuliert, kann es nicht darum gehen, „in romantischer Verklärung eine Idylle von Vorgestern [zu] beschwören" (HARTENSTEIN in HARTENSTEIN / PRIEBE / KÖPKE (HRSG.) 1997: 15), die zudem meist gar nicht idyllisch war. Aber der Verwandlung des Bauernhofes zur Agrarfabrik und der damit einhergehenden „Ent-Naturierung" der Nahrungsmittel durch die Gentechnik, der Degradierung der Nutztiere zu puren Milch-, Fleisch- und Eierfabrikanten und nicht zuletzt der Zerstörung des ursprünglichen dörflichen Sozialgefüges muss Einhalt geboten werden.

Vor noch nicht langer Zeit war das Dorf eine organisierte Lebens- und Hilfsgemeinschaft, wo buchstäblich jeder jeden kannte und sich die Nachbarn bei der Ernte, beim Schlachten oder bei sonstigen Arbeiten gegenseitig unterstützten. Spezialisierung, Technisierung und die Verminderung der Arbeitskräfte auf ein absolutes Minimum, nämlich auf nicht mehr als 1 ½ Arbeitskräfte pro Betrieb (vgl. HARTENSTEIN in HARTENSTEIN / PRIEBE / KÖPKE (HRSG.) 1997: 17.) führen jedoch zu einem früher nicht da gewesenen Dauerstress jedes Einzelnen in der Landwirtschaft Beschäftigten:

„Wenn eine einzige Arbeitskraft, meist der Betriebsinhaber selbst, für 80 Stück Großvieh oder 2000 Mastschweine verantwortlich ist, und zwar von der Feldbearbeitung, Futterbeschaffung, die werktags und sonntags zu leistende Stallarbeit, die Versorgung neugeborener Tiere bis hin zu Wartung und Reparatur sämtlicher Maschinen und Geräte, dann bleibt kein Raum mehr für Nachbarschaftshilfe, ja kaum mehr für die Familie. Krankheit wird zum unüberwindlichen Problem, da keinerlei Ersatzkräfte vorhanden sind. Die Kompliziertheit moderner Maschinen und Bewirtschaftungsmethoden schließt nicht selten die ältere Generation aus; behinderte Kinder oder Jugendliche, die in der alten Dorfgemeinschaft nicht nur eine selbstverständliche Heimat, sondern auch eine ihren Kräften entsprechende Beschäftigung fanden, sind nicht mehr integrierbar und wirken als zusätzliche Belastung. Das Dorf droht in eine beziehungslose Ansammlung von mechanisierten, maschinisierten, dreiviertelautomatisierten Einzelproduktionsstätten zu zerfallen, zwischen denen nur noch wenig Kommunikation besteht" (HARTENSTEIN in HARTENSTEIN / PRIEBE / KÖPKE (HRSG.) 1997: 15f).

Die Ironie dabei ist, dass unter dieser Belastung nicht nur die Großbauern leiden, sondern insbesondere die Kleinbauern, die zwar weniger Vieh und (Acker-)Land zu versorgen haben, aber aus genau diesem Grund am Existenzminimum leben und arbeiten müssen. Diese Tatsache kann sich auf die seelische und körperliche Gesundheit auswirken und sich unter Umständen auch auf das dörfliche Zusammenleben auswirken, nämlich dann, wenn der Landwirt sich zurückzieht und an der dörflichen Gemeinschaft nicht mehr teilnimmt. So schreitet die Isolation der Landwirte immer weiter fort, das Dorf als solches zerfällt, nicht zuletzt auch optisch: Da die landwirtschaftlichen Großbetriebe immer mehr Fläche benötigen, wandern sie als Aussiedlerhöfe an den Dorfrand, wo sie neue, moderne Betriebsgebäude erhalten und möglichst zusammenhängende Flächen, die im Gegensatz zu den verstreuten Parzellen kleinerer Betriebe eine wirtschaftlichere Arbeitsweise ermöglichen sollen (vgl. SEIDL 2006: 320f).

4. Der Kindergarten auf dem Bauernhof

Begegnungen mit der Natur „auf eigene Faust" waren früher für Kinder auf dem Lande selbstverständlich, sei es beim Spiel im Freien oder beim Mithelfen im Stall, im Garten oder auf dem Acker. Selbst Stadtkinder hatten damals mehr Chancen, Tieren und Pflanzen spontan zu begegnen. Bis etwa 1965 gab es noch vereinzelt kriegsbedingte Brachlandschaften oder verwilderte Grundstücke mit Bauruinen (vgl. BLESSING / MÄURER 2003: 11.). Igel, Fledermäuse, Wildkaninchen, Käuze, Schmetterlinge und andere Insekten sowie Pionierpflanzen wie Seggen, Disteln, Brennnesseln, Löwenzahn und andere Wildkräuter gehörten zum Spielalltag der Kinder dieser Zeit. Zudem wurden viele Lebensmittel in der Nachkriegszeit von den Familien selbst hergestellt. Große Grundstücke erlaubten den Anbau von Obst und Gemüse, manchmal auch die Haltung von Geflügel oder Schweinen. So wuchsen die Kinder mit dem alltäglichen Umgang und der Verantwortung für den Garten und für Haus- bzw. Nutztiere auf und wussten um die Arbeit, die mit deren Pflege und Versorgung verbunden ist.

Heute arbeiten weniger als 2% unserer Bevölkerung in einem so genannten „grünen Beruf", etwa in der Landwirtschaft oder als Forstwirt (vgl. HUTTER / BLESSING / LANG 2006: 17). Der Bezug zur Landwirtschaft nimmt bei Kindern und Jugendlichen heute immer mehr ab. Dies liegt zum einen an einer verzerrten Darstellung in den Medien, welche die Landwirtschaft zu einem Großteil mit negativen Schlagzeilen in Verbindung bringt: Massentierhaltung, Lebensmittelskandale („Gammelfleisch", Pestizide im Gemüse u.Ä.) oder Tierseuchen wie die Bovine spongiforme Enzephalopathie oder kurz BSE, Vogelgrippe, Blauzungenkrankheit oder seit April 2009 die Schweinegrippe. Auf der anderen Seite wird insbesondere in der (Fernseh-)Werbung, aber auch in Bilderbüchern und Spielfilmen ein romantisches Bild vom Bauernhof gezeigt, welches der Realität kaum entspricht.

Kinder und Jugendliche haben nur eingeschränkt die Möglichkeit, die kursierenden Bilder von der Landwirtschaft auf ihren Wahrheitsgehalt zu prüfen. Ebenso wenig haben sie die Gelegenheit, Naturerfahrungen aus erster Hand zu erleben, ökologische Kreisläufe und andere Zusammenhänge kennen zu lernen, in die nicht zuletzt auch die menschliche Existenz eingebunden ist. Spontane Tier- und Naturkontakte sind für Kinder, die in der Großstadt aufwachsen, selten. Sie beschränken sich auf das Haustier, das oft als Spielzeug und Kuscheltier missbraucht wird, die „wilden" Tieren im Zoo, die Zierpflanzen auf dem Balkon oder das „leidige Unkraut" im gepflegten Ziergarten. Die Haltung von Nutztieren und der Anbau von Nutzpflanzen tauchen in der Kinderwelt so gut wie gar nicht mehr auf. Dadurch entstehen in der Vorstellungswelt mancher Kinder lilafarbene Kühe, und sie wissen nicht, dass ein Schnitzel von einem Schwein stammte, das einmal lebendig war.

Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, wurde in den letzten zehn Jahren eine Vielzahl von Projekten ins Leben gerufen, die den Bauernhof als Lehr- und Lernort nutzen. Durch die Verknüpfung von körperlicher Arbeit, Naturerfahrung mit allen Sinnen und die Vermittlung von praktischen Fertigkeiten sollen Kinder und Jugendliche für die Landwirtschaft, das Zusammenleben von Mensch und Natur, die gegenseitigen Abhängigkeiten und den Kreislauf des Lebens sensibilisiert werden. Diese Projekte reichen von Hofführungen über mehrtägige Aufenthalte auf einem „Schulbauernhof" bis hin zu Fortbildungen für Lehrer und Erzieher.

Für die Schulbauernhöfe steht die pädagogische Arbeit im Mittelpunkt. Schulbauernhöfe sind landwirtschaftliche Betriebe, die sich als pädagogische Einrichtung verstehen, z. B. der Schulbauernhof Helle in Thumby oder der Verein Landwege, der pädagogische Angebote auf dem Ringstedtenhof in Lübeck organisiert. Während landwirtschaftliche Betriebe, die sich für Hofbesuche und Führungen mit Kindergartengruppen oder Schulklassen öffnen, dieses freiwillig tun und höchstens mit einer Aufwandsentschädigung honoriert werden, „leben" die Schulbauernhöfe von ihren pädagogischen Angeboten, und der Erlös aus landwirtschaftlichen Erträgen ist zweitrangig.

Die meisten Projekte dieser Art sind an Schulkinder und Jugendliche gerichtet. Kinder im Elementaralter haben selten die Möglichkeit, das Leben und Arbeiten auf einem landwirtschaftlichen Betrieb kennen zu lernen und mitzuerleben. Dies geschieht meistens im Rahmen eines Kindergartenausfluges. Der Aufenthalt ist auf eine kurze Zeit beschränkt, so dass die Kinder nur wenige Möglichkeiten haben, Landwirtschaft auf eine sinnliche, spielerische und erlebnisorientierte Weise zu erfahren (vgl. THOMA 2005: 3). Der Bauernhofkindergarten „Wurzelkinder e.V." auf dem Biolandhof Muhs in Krummbek bei Kiel ist der erste „richtige" Kindergarten, der in einem landwirtschaftlichen Betrieb integriert ist. Alle landwirtschaftlichen Tätigkeiten können dort miterlebt werden, an der Fütterung und Pflege der Tiere nehmen die Kinder aktiv teil. Sie lernen, mit Gefahren umzugehen, können sich kreativ mit natürlichen Materialien beschäftigen und werden in ihrer Arbeit ernst genommen.

Der Bauernhof ist ein idealer Lern- und Entwicklungsort für Kinder im Elementaralter, auch für Kinder mit einem körperlichen oder geistig-seelischen Handicap. Mit seinem abwechslungsreichen Gelände, der Möglichkeit, mit Tieren und der pflanzlichen Natur in Berührung zu kommen, mit Plätzen zum Spielen und Toben sowie Ruhezonen und Rückzugsmöglichkeiten bietet er für Kinder in jeder Situation den passenden Raum.

Die Kinder lernen, entdecken, erfinden, experimentieren; unterschiedliche Materialien vom handwerklichen und landwirtschaftlichen Arbeitsgerät über Mal- und Bastelutensilien bis zu Naturmaterialien stehen den Kindern zur Verfügung. Im täglichen Umgang mit Tieren, deren Pflege und Versorgung, im Umgang mit Pflanzen und durch das direkte Erleben des Jahreskreislaufs, durch Säen/Anpflanzen, Ernten und Verarbeiten von Obst, Gemüse oder Getreide wird in den Kindern automatisch auch ein Bewusstsein für Nachhaltigkeit gelegt.

4.1. Verschiedene Institutionen der Bauernhofpädagogik

Im Folgenden werden Institutionen vorgestellt, die sich in ihrer Konzeption an der Bauernhofpädagogik orientieren. Es handelt sich dabei um einen Bauernhofkindergarten, einen Schulbauernhof sowie zwei offene Einrichtungen. Die Auswahl der Einrichtungen ist in deren pädagogischem Ansatz begründet, sowie in persönlichen Erfahrungen der Verfasserin durch ein Praktikum auf dem Ringstedtenhof.

4.1.1. Wurzelkinder e.V. - Kindergarten und Veranstaltungen auf dem Naturerlebnishof Muhs in Krummbek / Schleswig-Holstein

Der Hof von Anne-Marie und Rainer Muhs in Krummbek besteht seit drei Generationen. Seit 80 Jahren ist der Betrieb eine Einheit aus Landwirtschaft und Schlachterei. Nach einer fünfjährigen Umstellungszeit wird der Hof seit 1997 nach Bio-Richtlinien bewirtschaftet. Die Nutzfläche des Betriebes umfasst 34 Hektar Eigenland und 2,5 Hektar Pachtland, das zum Teil als Acker-, teils als Weidefläche genutzt wird. Der Biolandhof Muhs ermöglicht Kindern durch sein vielseitiges Gelände mit Teich, Erdhügeln, Knicks, Gemüse- und Blumengarten, einem Holz- und Strohlager sowie großen Wiesen einprägsame Naturerfahrungen. In offenen Ställen werden Schweine und Rinder gehalten. Das erlaubt den Kindern, direkten Kontakt zu den Tieren aufzunehmen und bei der Fütterung und Pflege aktiv teilzunehmen. Außer Rindern und Schweinen leben auf dem Biolandhof Hühner, Enten, Schafe, Ziegen, Katzen, Hunde und Kaninchen.

Der Verein „Wurzelkinder e.V." ist Träger des Bauernhofkindergartens auf dem Biolandhof. Der Kindergarten umfasst eine Gruppe von 16 Kindern im Elementaralter. Der Regelbeitrag für den Bauernhofkindergarten beträgt 120,-€ im Monat. Des Weiteren bietet der Verein Kin-

dern aus der Umgebung, Schulklassen, externen Kindergartengruppen und Ferienkindern die Möglichkeit, in spannenden und lehrreichen Veranstaltungen das ganze Jahr über Zusammenhänge der Natur mit allen Sinnen zu erfahren. Ziel des Vereins „Wurzelkinder e.V." ist es, möglichst vielen Kindern durch ein abwechslungsreiches Programm die Natur näher zu bringen.

Im Jahr 2000 wurde der Bauernhofkindergarten auf dem Biolandhof Muhs als erster Kindergarten mit dem Schwerpunkt Bauernhofpädagogik in Deutschland gegründet. Der Kindergarten hat sein Zuhause in einem eigens auf dem Hof gebauten Holzhaus. Die Gruppe trifft sich das ganze Jahr über an fünf Vormittagen in der Woche (7.30 Uhr bis12.00 Uhr). Wie in einer Regeleinrichtung gehören zu den Schwerpunkten pädagogischer Arbeit das Spielen, Basteln, Musizieren, Malen, Werken, Turnen, Kochen und die Gartenarbeit. Hinzu kommt die Tätigkeit auf dem landwirtschaftlichen Betrieb: das tägliche Füttern und Versorgen der Tiere und die jahreszeitlich wechselnden Arbeiten auf dem Hof und auf dem Feld. Die Lage auf dem Bauernhof soll als Bereicherung des Kindergartentages gesehen werden. Saat und Ernte, Geburt und Tod, die Nutzung und Verarbeitung von Naturprodukten und die Abhängigkeit des Bauern vom Wettergeschehen sind ebenfalls Thema im Kindergartenalltag. Besonderheit des Bauernhofkindergartens ist seine bewusste christliche Prägung.

4.1.2. Der Ringstedtenhof des Vereins Landwege e.V. in Lübeck / Schleswig-Holstein

1993 hat der Verein Landwege e.V. den Ringstedtenhof von der Hansestadt Lübeck gepachtet, der als Jugend-Naturschutz-Hof für pädagogische Arbeit genutzt wird. Die rund 80 Hektar großen landwirtschaftlichen Flächen des Ringstedtenhofes (davon 52 Hektar im Landschaftsschutzgebiet am Stadtrand von Lübeck) wurden an die Familie Grothues-Matzat zur eigenständigen Bewirtschaftung als Biolandbetrieb weiterverpachtet. Die Schwerpunkte ihrer Bewirtschaftung liegen im Getreidebau, in der Schweineaufzucht und in der Hühnerhaltung. Weiterhin betreibt die Familie eine Backstube und einen Hofladen, in dem die hofeigenen Erzeugnisse und andere regionale Produkte aus ökologischem Landbau verkauft werden. Der Biolandbetrieb und der Jugend-Naturschutz-Hof existieren nicht unabhängig voneinander, sondern sie sind fest miteinander verbunden und arbeiten eng zusammen. So fließen z. B. die Fachkenntnisse der Familie Grothues-Matzat in die verschiedenen Projekte und Angebote ein.

Ergänzend zur Landwirtschaft gibt es auf dem Hofgelände drei Pavillons, eine große Scheune mit Lehrküche, einen Gemüsegarten, einen Lehmbackofen, Weidentunnel und ein Weidentipi sowie verschiedene Haus- und Nutztiere wie Schweine, Rinder, Hunde, Mäuse, Schafe, Katzen, Esel und Hühner. Der unmittelbare Kontakt zu den Tieren des Hofes stellt gerade für Kinder und Jugendliche einen wichtigen Zugang zur Landwirtschaft dar.

Der Ringstedtenhof arbeitet eng mit der Stand Lübeck, mit Kindergärten, Schulen, dem Arbeitsamt, Behindertenwerkstätten, dem Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis- und Theorie der Schule (IPTS), der freien Jugendhilfe, Verbänden des ökologischen Landbaus, der Akademie für Natur und Umwelt sowie der Fachschule für Erzieher in Lübeck zusammen. Ziel der pädagogischen Arbeit auf dem Ringstedtenhof ist die Vermittlung von Wissen und Umweltbewusstsein, von sinnlicher Naturerfahrung im Bereich der Öko-Landwirtschaft und von gesunder Ernährung sowie die Verknüpfung dieser Bereiche mit dem sozialen Lernen.

Auf dem Ringstedtenhof werden rund um das Thema Landwirtschaft und Nachhaltigkeit unterschiedliche Aktivitäten angeboten: Hofführungen unter Einsatz aller Sinne, Hof- und Gartenrallyes, Kräuterwanderungen uvm. Die Programme richten sich an Kinder im Elementaralter, Schulklassen bis zur Gymnasialstufe sowie Lehrer, Erzieher und interessierte Erwachse-

ne. Neben aktiven Lernprogrammen und Seminaren bietet der Ringstedtenhof ökologische Kindergeburtstagsfeiern an. Kindergarten- und Hortgruppen können den Hof während der Schulferien besuchen. Schwerpunkt dieser Besuche ist eine Führung zum Kennenlernen des Betriebes und der Tiere. Es werden Naturspiele angeboten, und bei Bedarf findet ein Frühstück mit hofeigenen Produkten statt. Die Kosten belaufen sich für Schulklassenprogramme auf 2,50€ pro Tag und Kind. Kindergeburtstage kosten je nach Angebot zwischen 50,-€ und 95,-€ pro Gruppe bei einer Teilnehmerzahl von maximal 10 Kindern.

Durch die Projekte des Jugend-Naturschutz-Hofes soll Kindern und Jugendlichen der Zugang zu ökologischer Landwirtschaft und Naturerleben im Landschaftsschutzgebiet ermöglicht werden. Gemeinsam werden landwirtschaftliche Produkte auf eigens dafür bereitgestellten Acker- und Gartenflächen angebaut, geerntet und verarbeitet. Auf diese Weise wird ein Bewusstsein für gesunde Ernährung und für das vorhandene (oftmals unbewusste) Konsumverhalten der Kinder und Jugendlichen gelegt.

Ein Kooperationsvertrag mit den Pächtern der landwirtschaftlichen Nutzfläche regelt, dass die Kinder und Jugendlichen in die Arbeit auf dem Hof und in die Feldarbeit eingebunden werden. Der Ringstedtenhof will nicht vermitteln, wie heute in den modernen industrialisierten Agrarbetrieben gewirtschaftet wird, sondern wie das tägliche Leben früherer Generationen durch die landwirtschaftliche Arbeit geprägt wurde. Die Kinder und Jugendlichen sollen lernen, wie Anbau und Ernte, Füttern, Schlachten, Verarbeitung und Verkauf zusammenhängen.

4.1.3. Der Schulbauernhof Helle in Thumby bei Schleswig / Schleswig-Holstein

Der Schulbauernhof Helle ist ein kleiner ökologischer Hof, auf dem Kinder durch Mitarbeit die Landwirtschaft erleben können. In der Pflege von Garten und Obstbäumen und bei der Versorgung der Tiere erleben sie die Vernetzung von Ökosystemen und lernen, selbst aktiv Verantwortung zu übernehmen.

Der Verein „Schulbauernhof Helle e.V." ist ein eingetragener Verein zur Förderung der Arbeit des Schulbauernhofes. Ziel des Vereins ist die Unterstützung mit Geld- und Sachspenden. Damit werden die Voraussetzungen geschaffen, dass Kinder und Jugendliche für die Dauer einer Woche die landwirtschaftlichen Kreisläufe unmittelbar erleben und ökologische Zusammenhänge begreifen können.

Der Schulbauernhof ist wenig spezialisiert, gering technisiert und nur geringfügig von den landwirtschaftlichen Erträgen abhängig. Deshalb bietet der Schulbauernhof den SchülerInnen unterschiedliche Möglichkeiten mitzuarbeiten und Erfahrungen zu sammeln. Die pädagogischen Angebote ergeben sich aus den jahreszeitlich bedingten Aufgaben in der Landwirtschaft. Durch diese Zweckgebundenheit und Sinnhaftigkeit der Tätigkeiten entstehen bei den Ausführenden auf direkte Weise Verantwortungs- und Mitgefühl.

Der Betrieb ermöglicht die ursprüngliche Begegnung mit und praktisches Lernen in der Natur. Dabei geben die Kinder ihre Konsumentenrolle vorübergehend auf und leben gleichsam von ihrer eigenen Hände Arbeit. Zusätzlich lernen sie natürliche Regelkreise und deren Funktionen und Abhängigkeiten kennen: Mit Gemüseabfällen können z. B. Tiere gefüttert, und mit deren Mist Felder gedüngt werden. Die eigene Verantwortungsbereitschaft und das Wissen um Ökosysteme werden spielerisch gefördert.

Kinder arbeiten unter pädagogischer Anleitung auf dem Hof: sie säen, jäten und ernten, verarbeiten geerntetes Obst und Gemüse, füttern und versorgen Geflügel oder Schweine. Diese Aufgaben sind interessant, machen Spaß, und die Kinder begreifen unmittelbar die Zusam-

Institut für Erlebnispädagogik e.V.
an der
Universität Lüneburg

Anja Marquardt

DER BAUERNHOF ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHER LERNORT

Eine wissenschaftliche Studie

Mit einem Vorwort
von
Prof. Dr. PhDr. Jörg W. Ziegenspeck
(Universität Lüneburg)

Verlag
"edition erlebnispädagogik"
Lüneburg

Schriftenreihe

KLEINE SCHRIFTEN ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK

Herausgeber:

Univ.-Prof. Dr.phil.habil. PhDr. Jörg W. Ziegenspeck

Band 1: Jörg W. Ziegenspeck:
ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick.
Bericht über den gegenwärtigen Entwicklungsstand der Erlebnispädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Lüneburger Anstöße und Projekte.
Dokumentation der geleisteten praktischen und theoretischen Arbeit (1980 – 1992).
Lüneburg 1992, 4. Aufl., 200 S., Euro 12,50 (ISBN 3-929058-39-1)

Frühere Auflagen erschienen unter folgenden Titeln:

Arbeitsgemeinschaft "Segeln mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen" an der Hochschule Lüneburg / Verein "Jugendschoner 'Hermine' e.V." (Hrsg.):
BERICHT ÜBER DAS SOZIALPÄDAGOGISCHE SEGELN.
– Eine Zwischenbilanz –
Lüneburg 1986, 1. Aufl., 30 S. (ISBN 3-88456-029-8)

Arbeitsgemeinschaft "Segeln mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen" an der Hochschule Lüneburg / Verein "Jugendschoner 'Hermine' e.V." (Hrsg.):
SEGELN UND SOZIALPÄDAGOGIK.
Bericht über die Lüneburger Projekte – Eine Zwischenbilanz.
Lüneburg 1987, 2. erweiterte, ergänzte und völlig neu überarbeitete Aufl., 33 S. (ISBN 3-88456-044-1)

Jörg W. Ziegenspeck (Hrsg.):
ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick.
Bericht über die Lüneburger Projekte und Dokumentation.
Lüneburg 1990, 3. erweiterte, ergänzte und völlig neu bearbeitete Aufl., 62 S. (ISBN 3-88456-065-4)]

Band 2: Jörg W. Ziegenspeck (Bearbeiter):
OUTWARD BOUND.
Gutachterliche Äußerungen für einen Löschungsantrag beim Deutschen Patentamt.
Lüneburg 1987, 62 S. (vergriffen) (ISBN 3-929058-40-5)

Band 3: Detlef Soitzek / Peter Weinberg / Jörg W. Ziegenspeck:
SEGELSCHIFF 'THOR HEYERDAHL'.
Eine schwimmende Jugendbildungsstätte.
Lüneburg, 1. Aufl. 1988; 2. Aufl. 1991, 80 S., Euro 4,25
(ISBN 3-929058-41-3)

Die erste Auflage erschien 1988 unter gleichlautendem Titel im Verlag Klaus Neubauer, Lüneburg. (ISBN 3-88456-047-6)

Band 4: Dorothee Loos:
SEGELN UNTER PÄDAGOGISCHEM ASPEKT.
Ein Literaturbericht.
Lüneburg 1989, 96 S., Euro 3,75 (ISBN 3-929058-42-1)

Band 5: Reiner Hildebrandt (Hrsg.):
ERLEBNISORIENTIERTER SCHULSPORT.
Sechs Beiträge zur erlebnispädagogischen Praxis.
Lüneburg 1990, 72 S. (vergriffen) (ISBN 3-929058-43-X)

Band 6: Dietrich Kowalsky (Hrsg.):
DER MARTINS-PASS.
Internationales Freundschafts-Friedens-Freizeit-Tagebuch aus Nürberg.
Lüneburg 1990, 72 S., Euro 3,75 (ISBN 3-929058-44-8)

Band 7: Margrit Küntzel-Hansen:
MUSIKALISCHE FRÜHERZIEHUNG ALS ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Lüneburg 1990, 28 S., Euro 3,-- (ISBN 3-929058-45-6)

Band 8: Juliane Schmieglitz-Otten:
DAS BOMANN-MUSEUM CELLE
Ein erlebnispädagogischer Lernort.
Lüneburg 1997, 40 S., Euro 4,25 (ISBN 3-89569-030-9)

Die erste Auflage erschien 1991 unter folgendem Titel im Verlag Klaus Neubauer, Lüneburg
DAS MUSEUM ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHER LERNORT.
Lüneburg 1991, 36 S., (ISBN 3-929058-46-4)

Band 9: Klaus Miedzinski (Bearbeiter):
ERLEBNISPÄDAGOGIK IN SÜDAMERIKA.
Bericht über den Bau eines Spielplatzes im Slum.
Mit einem spanischen Anhang – con el texto espanol:
Tenemos derecho a jugar. Juegos – Movimientos – Creatividad.
Lüneburg 1991, 1. Aufl., 52 S.; 1995, 2. ergänzte und überarbeitete Aufl., 72 S., Euro 5,-- (ISBN 3-89569-011-2)

Band 10: Martin Firker (Bearbeiter):
"FLY JUIST".
(Motor-)Segelfliegen in der Erlebnispädagogik.
Lüneburg 1991, 72 S., Euro 3,75 (ISBN 3-929058-48-0)

Band 11: Torsten Fischer:
DIE UNITED-WORLD-COLLEGES.
Modelle internationaler Internatserziehung auf reformpädagogischer Grundlage.
Lüneburg 1991, 28 S., Euro 3,-- (ISBN 3-929058-49-9)

Band 12: Christian Salzmann:
REGIONALES LERNEN UND UMWELTERZIEHUNG.
Beispielhafte erlebnispädagogische Reflexionen.
Lüneburg 1991, 20 S., Euro 3,-- (ISBN 3-929058-50-2)

Band 13: Ulla Mehls (Hrsg.):
ERLEBNISPÄDAGOGIK ZU PFERD.
Beiträge zur Reittherapie und Heilpädagogik.
Lüneburg 1992, 148 S., Euro 11,25 (ISBN 3-929058-79-0)

Band 14: Eckart Balz:
ERLEBNISPÄDAGOGIK IN DER SCHULE.
Schulleben – Schulsport – Schullandheim.
Lüneburg 1993, 2. unveränderte Auflage 1996,
32 S., Euro 3,75 (ISBN 3-929058-81-2)

Band 15: Helmut Schmerbitz / Wolfgang Seidensticker:
ERFAHRUNGSLERNEN IM SPORTUNTERRICHT DER LABORSCHULE.
Theorie und Praxis einer pädagogischen Konzeption.
Lüneburg 1993, 29 S., Euro 3,– (ISBN 3-929058-82-0)

Band 16: Angela Hünke von Podewils:
ERLEBEN UND VERKÖRPERN.
Theaterspielen in der Erlebnispädagogik.
Lüneburg 1993, 58 S., Euro 6,25 (ISBN 3-929058-91-X)

Band 17: Helmut Brückner (Hrsg.):
ERLEBNISPÄDAGOGISCHE PRAXISBEREICHE
AN DEN LANDERZIEHUNGSHEIMEN.
Berichte und Beispiele.
Lüneburg 1993, 124 S., Euro 8,-- (ISBN 3-929058-92-8)

Band 18: Ulf Händel:
AUFBRUCH INS OFFENE.
Outward Bound als Ereignis.
Lüneburg 1995, 32 S., (vergriffen) (ISBN 3-89569-007-4)

Band 19: Jörg W. Ziegenspeck unter Mitarbeit von Anneke Riess (Hrsg.):
FAHRT INS LEBEN.
Der "Outward Bound-Preis 1994": Erlebnispädagogische Projekte stellen sich vor.
Lüneburg 1996, 130 S., Euro 11,25 (ISBN 3-89569-016-3)

Band 20: Jörg W. Ziegenspeck:
DAS MUSEUM ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHER LERNORT.
Museumspädagogik in den Museen der Freien und Hansestadt Hamburg und ihrer näheren Umgebung.
Grundsätzliche Anmerkungen und exemplarische Darstellungen mit einer Übersicht über konkrete Angebote.
Eine Handreichung für Erzieherinnen und Erzieher in Kindergärten, Schulen und Jugendbildungseinrichtungen.
Lüneburg 1997, 134 S., Euro 10,– (ISBN 3-89569-022-8)

Band 21: Bernhard Sieland:
HAST DU HEUTE SCHON GELEBT?.
Impulse zur Selbstentwicklung.
Lüneburg 2000, 176 S., Euro 7,50 (ISBN 3-89569-044-9)

Band 22: Ernst-Rainer Lesch / Gabriele Jarochowski-Lesch:
LERNEN UMNTER WASSER.
Theoretische und praktische Überlegungen zum Sporttauchen als erlebnispädagogische Möglichkeit.
Lüneburg 2000, 81 S., Euro 6,25 (ISBN 3-89569-047-3)

Band 23: Frank Corleis:
DIE BEDEUTUNG VON NATURERLEBNISSEN IN DRE SCHULE: NATURERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 2000, 147 S., Euro 9,75 (ISBN 3-89569-048-1)

Band 24: Ernst-Rainer Lesch:
DRUCK MACHEN.
Das Herstellen von Druckgraphiken als gemeinsames Tun und Erleben.
Lüneburg 2001, 72 S., Euro 7,25 (ISBN 3-89569-053-8)

Band 25: Margrit Berthold / Jörg W. Ziegenspeck:
DER WALD ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHER LERNORT FÜR KINDER.
Lüneburg 2002, 126 S., Euro 9,75 (ISBN 3-89569-058-9)

Band 26: Lars Wohlers / Bruce Johnson (Hrsg.):
EARTH EDUCATION.
Ein programmatischer Beitrag zum Erfahrungslernen.
Lüneburg 2003, 71 S., Euro 7,50 (ISBN 3-89569-60-0)

Band 27: Katrin Schlick:
NATURERLEBNISSPIELE.
Historischer Rückblick, spiel- und erlebnispädagogische Implikationen, Praxisvorschläge.
Lüneburg 2004, 96 S., Euro 8,50 (ISBN 3-89569-64-3)

Band 28: Miriam Kaiser
PFADFINDEN UND SCHULE.
Zur erzieherischen Bedeutung der Pfadfinderei für den freizeitpädagogischen Bereich der Schule.
Mit einem Vorwort von Jörg W. Ziegenspeck
Lüneburg 2004, 112 S., Euro 10,-- (ISBN 3-89569-65-1)

Band 29: Katarina Ammen:
ABENTEUER ZIRKUS.
Zur Bedeutung der Zirkuspädagogik in der Sekundarstufe I.
Eine Darstellung am Beispiel des Kinder- und Jugendzirkus "TABASCO" der "Rudolf Steiner Schule" in Lüneburg.
Lüneburg 2006, 120 S., EUR. 11,50 (ISBN 3-89569-067-8)

Band 30: Michael Bieligk (Hrsg.):
ERLEBNISPÄDAGOGISCHE INDOOR-MASSNAHMEN IM SPORTUNTERRICHT.
Zwölf Beiträge zur Diskussion.
Lüneburg 2006, 129 S., EUR. 11,50 (ISBN 3-89569-68-6)

Band 31: Frank Corleis (Hrsg.):
SCHULE: WALD.
Der Wald als Ressource einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.
Lüneburg 2006, 232 S., EUR. 15,00 (ISBN 3-89569-069-4)

Band 32: Lars, Wohlers (Hrsg.):
MANAGEMENT IN DER INFORMELLEN UMWELTBILDUNG.
Lüneburg 2006, 118 S., EUR. 11,50 (ISBN 3-89569-070-8)

Band 33: Kirsa Weidmann / Frank Corleis (Hrsg.):
ABENTEUER MACHT SCHULE.
Projektdokumentation. Umweltbildungsangebote mit erlebnis-pädagogischen Elementen für Hauptschülerinnen und Hauptschüler.
Lüneburg 2006, 108 S., EUR. 10,00 (ISBN 3-89569-071-6)

Band 34: Anja Marquardt:
DER BAUERNHOF ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHER LERNORT.
Eine wissenschaftliche Studie.
Lüneburg 2006, 73 S., EUR. 8,00 (ISBN 3-89569-072-4)

Band 35: Josef Broich (Hrsg.):
THEATERPÄDAGOGIK.
Zwölf Beiträge zur Diskussion.
Lüneburg 2007, 128 S., EUR. 11,80 (ISBN 3-89569-073-2)

Band 36: Marion Rolle / Frank Corleis (Hrsg.):
WELTREISE EINER JEANS.
Auf den Spuren unserer Kleidung.
Lüneburg 2007, 191 S., EUR. 12,50 (ISBN 3-89569-074-0
978-3-89569-074-7)

Band 37: Hans-Jörg Lange / Jens Lehmann (Hrsg.):
ABENTEUER ERLEBEN.
Jugendfarmen und Aktivspielplätze als erlebnispädagogische Lernorte und soziale Erfahrungsräume.
Lüneburg 2007, 96 S., EUR. 11,00 (ISBN 3-89569-075-9
978-3-89569-075-4)

Band 38: Christina Rehder:
PFERDE IN DER SCHULE.
Eine Darstellung von Möglichkeiten und Grenzen unter besonderer Berücksichtigung der "Schule Marienau" und reiterlichen Aktivitäten in der Sekundarstufe I.
Lüneburg 2007, 82 S., EUR. 8,50 (ISBN 3-89569-076-7
978-3-89569-076-1)

Band 39: Nicole Busse:
DER KINDER- UND JUGENDZIRKUS ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHER LERN- UND ERFAHRUNGSORT.
Theoretische Hintergründe – Praxisbeispiel 'Circus Mignon' (Hamburg) – Kritische Reflexionen.
Lüneburg 2007, 120 S., EUR 11,50 (ISBN 3-89569-077-5
978-3-89569-077-8)

Band 40: Carolin Gosny:
TANZ ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHES GESTALTUNGSFELD.
Grundsätzliche Überlegungen und Möglichkeiten der praktischen Umsetzung unter besonderer Berücksichtigung persönlichkeitsstärkender und –fördernder Aspekte.
Lüneburg 2007, 76 S., EUR 8,50 (ISBN 3-89569-079-1
978-3-89569-079-2)

Band 41: Andreas Wagner:
ERLEBNISPÄDAGOGIK IN DER BERUFSSCHULE.
Der Hochseilgarten als Medium für die Ausbildung der beruflichen Handlungskompetenz.
Lüneburg 2008, 120 S., EUR 11,50 (ISBN 3-89569-082-1
978-3-89569-082-2)

Band 42: Frank Corleis (Hrsg.):
AKTIVE SCHÜLERFIRMEN – CHANCEN FÜR EINE NACHHALTIGE SCHULVERPFLEGUNG.
Lüneburg 2009, 144 S., EUR19,80 ISBN 978-3-89569-080-8

Band 43: Corleis, Frank (Hrsg.):
OTTWINS REISE – DEM FISCHOTTER AUF DER SPUR.
Eine Mitmachgeschichte für die Vorschule.
Lüneburg 2009, 52 S., EUR 19,804 (ISBN 978-3-89569-081-5)

Band 44: Kathrin Scherer:
BAUMKLETTERN – EINE ERLEBNISPÄDAGOGISCHE HERAUSFORDERUNG.
Theoretische Grundlagen – Hochschuldidaktischer Konzeptentwurf – Kritische Reflexion.
Lüneburg 2009, 160 S., EUR 14,50 (ISBN 978-3-89569-084-6)

Band 45: Katharina Schön:
DER KINDERGARTEN AUF DEM BAUERNHOF.
Zur Bedeutung innovativer Aspekte nachhaltiger Entwicklung, Naturerfahrung, Erlebnis, und Umweltpädagogik in der Elementarstufe.
Lüneburg 2010, 96 S., EUR 12,50 (ISBN 978-3-89569-086-0)

Verlag

edition erlebnispädagogik

im

INSTITUT FÜR ERLEBNISPÄDAGOGIK e.V.

an der

LEUPHANA UNIVERSITÄT LÜNEBURG

Universitäts-Campus – Gebäude 25

D – 21335 Lüneburg

Telefon: 04131 – 40 61 47

Telefax: 04131 – 40 61 48

e-mail-Adresse:

Ziegenspeck@uni-lueneburg.de

Online-Shop:

www.uni-lueneburg.de/einricht/erlpaed/verlag_shop.htm

Zum Inhalt

Bildung und Erziehung von Kindern hat heute einen hohen Stellenwert. Ob die heranwachsende Generation den Ansprüchen, Herausforderungen und Belastungen gewachsen sein wird, mit denen die Welt sie in Zukunft konfrontiert, wird weitgehend von öffentlichen Anstrengungen abhängen, Bildung und Erziehung die notwendige Aufmerksamkeit zu schenken. Das System der Tageseinrichtungen in Deutschland entspricht jedoch derzeit, trotz der Weiterentwicklungen in den vergangenen Jahren, weder den Ansprüchen moderner Pädagogik noch den Anforderungen, die aus dem rasant verlaufenden gesellschaftlichen Wandel resultieren. Die so genannten Regelkindergärten werden den Ansprüchen vieler Eltern an die Bildung ihrer Kinder nicht mehr gerecht. Neue Formen der Elementarerziehung mit neuen Schwerpunkten werden entwickelt und etabliert. Auch der „Kindergarten auf dem Bauernhof" gehört zu diesen neuesten Formen der Elementarpädagogik, de das Spektrum der Möglichkeiten ergänzen und erweitern wollen.

Unter der Fragestellung, inwiefern der Bauernhof als pädagogisches Medium für die kindliche Entwicklung, Erziehung und Bildung geeignet ist, werden in der vorliegenden Arbeit folgende Themen behandelt:

- **Die Geschichte der Kindergartenpädagogik**
- **Fördermöglichkeiten der fünf großen Bereiche kindlicher Entwicklung (kognitive, emotionale, soziale, motorische, musisch-kreative Entwicklung)**
- **Erlebnispädagogik mit dem Schwerpunkt Natur und Umwelt**
- **Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich**
- **„Die Feldmäuse" - ein von Katharina Schön entwickeltes bauernhofpädagogisches Konzept**
- **Der Bauernhof als Lernort für Nachhaltigkeit**
- **Der Bauernhof als Ort der Integration**

In äußerst positiver Weise werden die körperliche, geistige und seelische Entwicklung des Kindes durch die besonderen räumlichen Voraussetzungen (Haus, Stallungen, Garten, Felder, Weiden, Wälder), den verantwortungsvollen Umgang mit Tieren, Pflanzen und miteinander sowie durch das selbständige Tätigwerden bei anfallenden Arbeiten beeinflusst. Der Bauernhof ist damit ein idealer Ort, um die Entwicklung des ganzen Kindes zu fördern.

ISBN 978-3-89569-086-0