



Bachelorarbeit

Internationale Hochschule Duales Studium virtueller Campus

Studiengang: Soziale Arbeit

Die Bedeutung tiergestützter Pädagogik für die Entwicklung von Kindergartenkindern

- **Eine qualitative Interviewstudie im Rahmen eines Bauernhofprojektes**

Nele Maret Pörksen

Matrikelnummer: 102208473

Norddeich 23

25924 Rodenäs

Dozent: Boris Friele

Abgabedatum: 31.03.2026

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	IV
Abstract	V
Abkürzungsverzeichnis	VI
1. Einleitung	3
1.1 Problemstellung und Relevanz des Themas.....	3
1.2 Zielsetzung und Forschungsfrage.....	4
1.3 Aufbau der Arbeit.....	5
2. Theoretischer Hintergrund	5
2.1 Tiergestützte Pädagogik	6
2.1.1 Definitionen und Abgrenzungen	6
2.1.2 Historische Entwicklung & aktuelle Relevanz	6
2.1.3 Rahmenbedingungen und Qualitätsstandards der TGP	7
2.2 Wirkmechanismen tiergestützter Pädagogik	7
2.3 Entwicklungspsychologische Grundlagen des Kindergartenalters	9
2.3.1 Entwicklungsaufgaben im Kindergartenalter	9
2.3.2 Emotionale Entwicklung	10
2.3.3 Soziale Entwicklung	10
2.4 Bedeutung tiergestützter Pädagogik im frühpädagogischen Kontext	11
2.5 Bauernhofpädagogik als spezifisches Setting.....	13
2.5.1 Charakteristika eines Bauernhofprojektes	13
2.5.2 Pädagogische Potenziale des Bauernhofsettings.....	13
2.5.3 Herausforderungen und Rahmenbedingungen.....	14
2.6 Einordnung der theoretischen Grundlagen für die spätere Kategorienbildung	15
3. Forschungsstand	16
3.1 Überblick über nationale und internationale Studien zur tiergestützten Pädagogik	16
3.2 Empirische Befunde zur sozialen Entwicklung durch Tierkontakte.....	17
3.3 Empirische Befunde zur emotionalen Entwicklung durch Tierkontakte	18
3.4 Forschungslücken und Relevanz der eigenen Untersuchung	19
4. Methodik	20

4.1 Forschungsdesign	20
4.2 Forschungsfeld	21
4.3 Auswahl der Untersuchungsteilnehmer: innen	22
4.4 Durchführung der Interviews	24
4.5 Auswertungsverfahren	25
5. Ergebnisse	27
5.1 Überblick über die Ergebnisdarstellung	27
5.2 Darstellung der Hauptkategorien	28
A. Rahmenbedingungen & Kontext des Projektes	28
B. Verhalten & Entwicklung im direkten Tierkontakt	29
C. Emotionale Ausdrucksformen & Beziehungsgestaltung	31
D. Soziale Interaktionen mit anderen Kindern & Gruppendynamik	31
E. Wahrnehmung & Bewertung der Fachkraft	32
Induktive Kategorien	33
5.3 Zusammenfassung der Ergebnisse	35
6. Diskussion	36
6.1 Interpretation der Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfrage	36
6.2 Vergleich mit dem bestehenden Forschungsstand	38
6.3 Theoretische und praktische Implikationen	39
6.4 Grenzen der Untersuchung	40
6.5 Ausblick auf zukünftige Forschung	41
7. Fazit	42
Literaturverzeichnis	44
9. Anhang	i

Danksagung

Diese Bachelorarbeit ist nicht nur das Ergebnis eines Forschungsprozesses, sondern auch das Ergebnis vieler Menschen, die mich auf diesem Weg begleitet, getragen und gestärkt haben. Ihnen allen gilt mein tief empfundener Dank.

Mein besonderer Dank gilt dem Hof Dreisprung, der dieses Projekt mit so viel Herzlichkeit, Offenheit und Engagement möglich gemacht hat. Jeder Besuch, jede Begegnung und jede gemeinsame Erfahrung hat dieses Projekt lebendig und bedeutsam werden lassen.

Ebenso danke ich der Rappelkiste und der LeNi. Ihr habt mich nicht nur während des Projekts unterstützt, sondern mich durch das gesamte Studium begleitet. Für eure Offenheit, euer Vertrauen und eure stetige Ermutigung bin ich zutiefst dankbar. Ohne euch wäre dieser Weg nicht derselbe gewesen.

Ein großes Dankeschön geht an Wüstenberg Landtechnik, deren großzügige Spende die Umsetzung des Bauernhofprojekts überhaupt erst ermöglicht hat. Eure Unterstützung hat einen entscheidenden Unterschied gemacht.

Mein herzlicher Dank gilt meinem Dozenten Boris Friele, der mich mit fachlicher Klarheit, wertschätzender Begleitung und ehrlichem Interesse durch den Forschungsprozess geführt hat. Seine Rückmeldungen haben diese Arbeit maßgeblich geprägt.

Von ganzem Herzen danke ich meiner Familie, die mich in allen Höhen und Tiefen des Studiums getragen hat. Ihr habt Lösungen gefunden, wenn ich keine mehr sah. Ihr habt mich immer unterstützt.

Ebenso danke ich meinen Freundinnen und Freunden, die mir ein offenes Ohr geschenkt, mich abgelenkt, zum Lachen gebracht und mir genau die Pausen gegeben haben, die ich gebraucht habe. Eure Freundschaft bedeutet mir mehr, als Worte ausdrücken können.

Abstract

Die Bachelorarbeit untersucht die Bedeutung tiergestützter Pädagogik für die Entwicklung von Kindergartenkindern im Rahmen eines Bauernhofprojekts. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Tiere im frühpädagogischen Kontext besondere Lern-, Beziehungs- und Erfahrungsräume eröffnen, die im institutionellen Alltag nur begrenzt verfügbar sind. Auf Grundlage eines qualitativen Forschungsdesigns wurden vier leitfadengestützte Experteninterviews mit zwei pädagogischen Fachkräften und zwei Landwirtinnen durchgeführt, die das Projekt über mehrere Monate begleiteten. Die Auswertung erfolgte mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring. Die Ergebnisse zeigen, dass Tiere als emotionale Resonanzpartner wirken, die Beruhigung, Selbstregulation und emotionale Öffnung unterstützen. Kinder bauen individuelle Bindungen zu einzelnen Tieren auf, zeigen Empathie und entwickeln ein gesteigertes Verantwortungsbewusstsein. Im sozialen Bereich fördern tierbezogene Aufgaben Kooperation, Rücksichtnahme und ein harmonisches Gruppenklima. Zudem erleben Kinder deutliche Selbstwirksamkeit, indem sie spürbare Auswirkungen ihres Handelns wahrnehmen. Das Bauernhofsetting verstärkt diese Prozesse durch authentische, handlungsorientierte und naturnahe Erfahrungsräume. Die Untersuchung verdeutlicht, dass tiergestützte Pädagogik einen bedeutsamen Beitrag zur ganzheitlichen Entwicklung von Kindergartenkindern leisten kann. Gleichzeitig wird auf notwendige professionelle Rahmenbedingungen sowie auf Forschungsbedarf hinsichtlich langfristiger Wirkungen hingewiesen.

This bachelor's thesis examines the significance of animal-assisted pedagogy for the development of kindergarten children within the context of a farm-based educational project. The study is based on the assumption that animals create unique learning, relational, and experiential opportunities in early childhood education that are only partially available in institutional settings. Using a qualitative research design, four semi-structured expert interviews were conducted with two pedagogical professionals and two farmers who accompanied the project over several months. The data were analyzed using Mayring's structuring qualitative content analysis. The findings indicate that animals function as emotional resonance partners who support calming processes, self-regulation, and emotional openness. Children form individual bonds with specific animals, demonstrate empathy, and develop an increased sense of responsibility. In the social domain, animal-related tasks promote cooperation, consideration for others, and a harmonious group climate. Furthermore, children experience a strong sense of self-efficacy as they perceive the tangible effects of their actions. The farm setting amplifies these processes by providing authentic, hands-on, and nature-based learning environments. The study highlights that animal-assisted pedagogy can make a meaningful contribution to the holistic development of kindergarten children. At the same time, it underscores the need for professional framework conditions and further research on long-term effects.

Abkürzungsverzeichnis

TGP	Tiergestützte Pädagogik
TGI	Tiergestützte Interventionen

1. Einleitung

1.1 Problemstellung und Relevanz des Themas

Ein Kind steht im Stall, die Hand ausgestreckt, das Herz klopfend. Vor ihm ein Kaninchen, das vorsichtig schnuppert, bevor es sich nähert. In diesem Moment geschieht etwas, das sich in keiner App simulieren und in keinem Bildschirmformat nachbilden lässt: ein unmittelbarer Kontakt zwischen zwei Lebewesen, der Ruhe, Neugier, Verantwortung und Beziehung zugleich hervorruft. Solche Momente sind heute selten geworden und gerade deshalb von besonderer Bedeutung.

Denn die Lebenswelt vieler Kinder hat sich in den vergangenen Jahrzehnten tiefgreifend verändert. Technisierung, Mediatisierung und ein zunehmend strukturierter Alltag führen dazu, dass natürliche Erfahrungsräume immer weiter aus dem kindlichen Alltag verschwinden. Strunz beschreibt diese Entwicklung als „schleichendes Verschwinden der Natur aus dem Alltag“ und betont, dass damit eine zunehmende Naturentfremdung einhergeht, die pädagogische Fachkräfte vor neue Herausforderungen stellt (Strunz, 2020, S. 25). Gerade im frühen Kindesalter, in dem Lernen über Bewegung, Sinneserfahrungen und unmittelbare Umweltbezüge erfolgt, entsteht dadurch eine wachsende Diskrepanz zwischen kindlichen Entwicklungsbedürfnissen und den tatsächlichen Erfahrungsräumen, die ihnen zur Verfügung stehen.

Vor diesem Hintergrund gewinnt die Frage an Bedeutung, wie pädagogische Konzepte gestaltet sein müssen, um Kindern wieder authentische, handlungsorientierte und emotional bedeutsame Erfahrungen zu ermöglichen. Strunz betont, dass ein zeitgemäßer Bildungsansatz „handlungsorientierte Konzepte“ erfordert, die kindlicher Neugier, Entdeckerfreude und Lernbereitschaft Raum geben und zugleich „Vernetzungen zwischen der Lebenswelt der Heranwachsenden und ihnen bislang fremden Lebenswelten“ schaffen (Strunz, 2021, S. 1). Natur- und Tiererfahrungen bieten hierfür besondere Potenziale: Sie ermöglichen unmittelbare Begegnungen, fördern Selbstwirksamkeit und eröffnen Kindern Erfahrungsräume, die im institutionellen Alltag häufig fehlen.

Parallel dazu zeigt sich gesellschaftlich ein wachsendes Interesse an Tieren und tiergestützten Angeboten. Tiere spielen seit jeher eine bedeutende Rolle im Leben von Menschen. Sie sind „in allen Schichten und Altersstufen [...] zu finden“ (Vernoij & Schneider, 2018, S. 1). In den letzten Jahren hat sich die öffentliche Wahrnehmung tiergestützter Maßnahmen deutlich verändert. Medienberichte über Tiere als „Heil- oder gar Wundermittel“ nehmen zu (Vernoij & Schneider, 2018, S. 1), und tiergestützte Interventionen haben sich in therapeutischen, pädagogischen und sozialen Bereichen als ernstzunehmende Interventionsform etabliert (ebd.). Gleichzeitig weisen Vernoij und Schneider darauf hin, dass die wissenschaftliche Analyse von Mensch-Tier-Beziehungen komplex ist und lange Zeit von Annahmen geprägt war, die „zumindest teilweise widerlegt“ wurden (Vernoij & Schneider,

2018, S. 3). Dennoch zeigt der aktuelle Forschungsstand, dass Tiere vielfältige positive Wirkungen entfalten können, insbesondere im emotionalen und sozialen Bereich.

Berücksichtigt man die evolutionäre Verbundenheit zwischen Mensch und Tier, erscheint es wenig überraschend, dass Begegnungen mit Tieren „sichtbar positive und oftmals sogar heilsame Wirkung“ haben können (Vernoij & Schneider, 2018, S. 5). Gerade im Kindergartenalter, einer Phase intensiver sozialer und emotionaler Entwicklung, können Tiere als Beziehungspartner, Resonanzkörper und Lernanlass besondere Entwicklungsimpulse setzen. Sie reagieren unmittelbar, nonverbal und wertfrei. Diese Eigenschaften können Kindern Orientierung, Sicherheit und emotionale Stabilität bieten. Gleichzeitig fordern Tiere Rücksichtnahme, Empathie und Verantwortungsbewusstsein ein und eröffnen damit natürliche Lernfelder für Entwicklungsaufgaben des frühen Kindesalters.

Bauernhofprojekte stellen in diesem Zusammenhang ein besonders geeignetes Setting dar. Sie verbinden Naturerfahrungen, körperliche Aktivität, Verantwortung und Beziehungserfahrungen zu Tieren in einem strukturierten, aber zugleich offenen Lernraum. Kinder erleben Tiere in ihrem natürlichen Umfeld, übernehmen Aufgaben der Versorgung und beobachten tierisches Verhalten unmittelbar. Damit eröffnen Bauernhöfe Erfahrungsräume, die im institutionellen Alltag kaum reproduzierbar sind und die Potenziale tiergestützter Pädagogik in besonderer Weise sichtbar machen.

Trotz der zunehmenden Bedeutung tiergestützter Pädagogik besteht weiterhin Forschungsbedarf, insbesondere hinsichtlich der Frage, wie Fachkräfte die Wirkung solcher Angebote im Alltag wahrnehmen und welche Entwicklungsprozesse sie bei Kindern beobachten. Fachkräfte verfügen über kontinuierliche, praxisnahe Einblicke in das Verhalten der Kinder und können Veränderungen im sozialen und emotionalen Bereich differenziert einschätzen. Ihre Perspektive ist daher grundlegend, um die Potenziale, Herausforderungen und Grenzen tiergestützter Pädagogik im Kindergartenalter zu verstehen.

1.2 Zielsetzung und Forschungsfrage

Ziel dieser Bachelorarbeit ist es, die Bedeutung tiergestützter Pädagogik für die soziale und emotionale Entwicklung von Kindergartenkindern im Rahmen eines Bauernhofprojekts aus der Perspektive der beteiligten Fachkräfte zu untersuchen. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Fachkräfte die Wirkung tiergestützter Angebote wahrnehmen, welche Beobachtungen sie im direkten Tierkontakt machen und welche Entwicklungsprozesse sie bei den Kindern erkennen.

Die Arbeit verfolgt damit das Ziel, ein differenziertes, praxisnahes und theoriebasiertes Verständnis der Wirkmechanismen tiergestützter Pädagogik im frühpädagogischen Kontext zu gewinnen. Sie möchte aufzeigen, wie Tiere als pädagogische Impulsgeber wirken, welche Lerngelegenheiten sich aus der Interaktion zwischen Kindern und Tieren ergeben und wie Fachkräfte diese Prozesse deuten. Die Untersuchung leistet damit einen Beitrag zur empirischen Fundierung tiergestützter Pädagogik und zur Weiterentwicklung frühpädagogischer Konzepte, die Natur- und Tiererfahrungen als Bildungsanlass nutzen.

Die Forschungsfrage lautet:

Wie nehmen Fachkräfte die Bedeutung tiergestützter Pädagogik für die Entwicklung von Kindergartenkindern im Rahmen eines Bauernhofprojektes wahr?

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Bachelorarbeit gliedert sich in sieben Kapitel, die systematisch von den theoretischen Grundlagen zur empirischen Untersuchung und schließlich zur Beantwortung der Forschungsfrage führen. Nach der Einleitung, die Problemstellung, Relevanz, Zielsetzung und Forschungsfrage darlegt, widmet sich Kapitel 2 dem theoretischen Fundament der Arbeit. Dort werden wesentlichen Begriffe der tiergestützten Pädagogik definiert, historische Entwicklungen skizziert und wesentliche entwicklungspsychologische Aspekte des Kindergartenalters erläutert. Zudem wird die Bauernhofpädagogik als spezifisches Setting vorgestellt, das den Rahmen der Untersuchung bildet. Kapitel 3 ordnet diese theoretischen Grundlagen in den aktuellen Forschungsstand ein, fasst nationale und internationale empirische Befunde zusammen und zeigt bestehende Forschungslücken auf, aus denen die Relevanz der eigenen Untersuchung hervorgeht.

Kapitel 4 beschreibt das methodische Vorgehen der qualitativen Studie. Es stellt das Forschungsdesign vor, erläutert die Auswahl der Interviewpartner: innen, beschreibt die Durchführung der leitfadengestützten Experteninterviews und legt das Auswertungsverfahren nach Mayring dar. Kapitel 5 präsentiert die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse entlang des entwickelten Kategoriensystems. In Kapitel 6 werden diese Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfrage interpretiert, mit dem bestehenden Forschungsstand verglichen und theoretische sowie praktische Implikationen abgeleitet. Kapitel 7 fasst die zentralen Erkenntnisse abschließend zusammen und beantwortet die Forschungsfrage in verdichteter Form.

2. Theoretischer Hintergrund

Um die Bedeutung tiergestützter Pädagogik im Kindergartenalter fundiert einordnen zu können, ist es notwendig, zunächst die theoretischen Grundlagen dieses Arbeitsfeldes zu betrachten. Tiergestützte Angebote wirken nicht im luftleeren Raum, sondern sind eingebettet in pädagogische, entwicklungspsychologische und historische Zusammenhänge, die bestimmen, wie Kinder Tiere wahrnehmen, welche Lernprozesse im Kontakt entstehen können und welche Rolle Tiere in Bildungssettings einnehmen (Rose, 2019, S. 68f.). Der theoretische Hintergrund dieses Kapitels schafft daher die konzeptionelle Basis, auf der die empirische Untersuchung aufbaut: Er klärt bedeutende Begriffe, zeichnet die Entwicklung tiergestützter Pädagogik nach, erläutert die Besonderheiten frühkindlicher Entwicklungsprozesse und beschreibt schließlich das Setting der Bauernhofpädagogik als spezifischen Lern- und Erfahrungsraum. Erst vor diesem theoretischen Fundament lässt sich verstehen, warum Tiere für Kinder zu bedeutsamen Beziehungspartnern werden können und welche pädagogischen Potenziale sich aus ihrer Einbindung in den Kindergartenalltag ergeben.

2.1 Tiergestützte Pädagogik

Tiergestützte Pädagogik (TGP) bildet ein eigenständiges, klar pädagogisch verankertes Arbeitsfeld innerhalb der tiergestützten Interventionen. Obwohl der Begriff in der Praxis weit verbreitet ist, herrscht im deutschsprachigen Raum bis heute „keine einheitliche Terminologie“, was die Profilbildung des Feldes erschwert (Strunz, 2025, S. 1). Umso bedeutsamer ist eine präzise begriffliche Klärung.

2.1.1 Definitionen und Abgrenzungen

Tiergestützte Pädagogik (TGP) ist ein pädagogisches Handlungsfeld innerhalb der tiergestützten Interventionen und beschreibt den professionellen, zielgerichteten Einsatz von Tieren zur Förderung sozialer, emotionaler und kognitiver Kompetenzen. Sie wird von pädagogischen Fachkräften durchgeführt, orientiert sich an klaren Lernzielen und ist methodisch sowie dokumentarisch eingebettet (Strunz, 2025, S. 2; Otterstedt, 2017, S. 9–11). Als geplante und strukturierte Intervention ermöglicht sie nachhaltige Lernprozesse, da Tiere als motivierende und emotional bedeutsame Interaktionspartner wirken (Beetz, 2018, S. 240). TGP ist Teil der Tiergestützten Interventionen (TGI), zu denen außerdem Tiergestützte Therapie, Tiergestützte Förderung und Tiergestützte Aktivitäten zählen (Winkler & Hug, 2025, S. 22f.; Kohlmeier, 2023, S. 14). Im Unterschied zur therapeutisch ausgerichteten Tiergestützten Therapie und zu niedrigschwelligen Aktivitäten zeichnet sich die TGP durch ihre klare pädagogische Zielsetzung und Einbettung in Bildungsprozesse aus (Otterstedt, 2017, S. 11).

Für diese Arbeit ist die Fokussierung auf TGP essenziell, da das untersuchte Bauernhofprojekt ein pädagogisch strukturiertes Angebot darstellt. Tiere fungieren dabei als Beziehungspartner und Lernanlass. Sie fördern Selbstwirksamkeit, Verantwortungsübernahme und emotionale Regulation und unterstützen soziale Interaktionen zwischen Kindern (Strunz, 2025, S. 2; Beetz, 2018, S. 240). Diese Annahmen bilden die theoretische Grundlage für die spätere Analyse der Fachkraftperspektiven.

2.1.2 Historische Entwicklung & aktuelle Relevanz

Die Entwicklung tiergestützter Interventionen ist eng mit der langen Mensch-Tier-Beziehung verknüpft, erhielt jedoch erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine systematische wissenschaftliche Aufmerksamkeit. Einen zentralen Impuls setzte der Kinderpsychologe Boris M. Levinson, der in den 1960er-Jahren die positive Wirkung seines Hundes auf einen Jungen dokumentierte und damit erstmals die Bedeutung von Tieren in pädagogisch-therapeutischen Kontexten hervorhob (Kohlmeier, 2023, S. 25). In den folgenden Jahrzehnten professionalisierte sich das Feld zunehmend. Mit der Gründung der Delta Society 1977 entstanden erste Standards für den Einsatz von Tieren im Sozial- und Gesundheitswesen (Kirchpfering, 2024, S. 11). Seit den 1990er-Jahren werden tiergestützte Angebote verstärkt auch in pädagogischen Einrichtungen genutzt, wobei sich der Fokus von therapeutischen Anwendungen hin zu präventiven und bildungsorientierten Konzepten erweiterte (Otterstedt, 2017, S. 1). Heute gilt tiergestützte Pädagogik als gesellschaftlich relevant. Forschung und Medien verweisen auf positive Effekte hinsichtlich emotionaler Stabilität, sozialer Interaktion und

Stressreduktion (Heier & Liese-Evers, 2021, S. 8). Darüber hinaus nimmt die Vielfalt der eingesetzten Tierarten zu, was auf eine wachsende Akzeptanz hinweist (ebd., S. 9). Besonders im Bereich der frühen Bildung eröffnen Tiere vielfältige Möglichkeiten für Beziehungserfahrungen und emotionales Lernen. Diese Aspekte werden in der vorliegenden Arbeit aus der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte näher betrachtet.

2.1.3 Rahmenbedingungen und Qualitätsstandards der TGP

Die professionelle Umsetzung tiergestützter Pädagogik stellt hohe Anforderungen an Fachkräfte. Neben persönlicher Tieraffinität (Ameli 2020, S. 72) sind fachliche, didaktisch-methodische und tierethologische Kompetenzen erforderlich. Tierinkludiertes Arbeiten verlangt „Leidenschaft, fachliche wie didaktisch-methodische Kompetenz, Einfühlungsvermögen [...] sowie stete Wachsamkeit“ (Strunz 2020, S. 26). Fachkräfte müssen Bedürfnisse von Kindern und Tieren gleichermaßen wahrnehmen und angemessen reagieren. Bedeutsam ist das Tierwohl, das die Grundlage nachhaltiger TGI-Arbeit bildet (Otterstedt 2017, S. 31). Artgerechte Haltung, Ruhephasen, Training sowie das Erkennen von Stresssignalen sind unerlässlich (Otterstedt 2017, S. 62; S. 83). Die Verantwortung, Tiere nicht zu überfordern, liegt bei den Fachkräften (Otterstedt 2017, S. 31). Zudem erfordern tiergestützte Settings klare Regeln, Kommandosicherheit und eine realistische Einschätzung des Tierverhaltens (Vernooij & Schneider 2018, S. 103–106). Risiken wie Allergien oder Verletzungen müssen berücksichtigt werden (Vernooij & Schneider 2018, S. 112–114).

Entscheidend ist schließlich eine klare pädagogische Zielorientierung. Angebote benötigen Planung, reflektierte Zielsetzungen und eine kontinuierliche Evaluation im Hinblick auf die Bedürfnisse der Kinder (Vernooij & Schneider 2018, S. 41; Göhring & Schneider-Rapp 2017, S. 139; S. 143). Professionelle TGP verbindet somit pädagogische Expertise mit ethischer Verantwortung.

Die begriffliche und historische Einordnung zeigt, dass tiergestützte Pädagogik ein professionelles, zielgerichtetes Handlungsfeld ist. Um zu verstehen, warum Tiere im pädagogischen Kontext bedeutungsvolle Entwicklungsimpulse auslösen können, ist es notwendig, die zugrunde liegenden Wirkmechanismen näher zu betrachten.

2.2 Wirkmechanismen tiergestützter Pädagogik

Die Wirkmechanismen tiergestützter Pädagogik lassen sich nur angemessen verstehen, wenn sie in übergeordnete theoretische Modelle der Mensch-Tier-Interaktion eingebettet werden. Beetz et al. unterscheiden die Effekte tiergestützter Interventionen auf sozialer, psychologischer und neurobiologischer Ebene und beschreiben, dass diese Ebenen nicht isoliert nebeneinanderstehen, sondern sich wechselseitig beeinflussen (Beetz et al., 2018, S.25–27). Soziale Effekte wie gesteigerte Interaktion und Vertrauensaufbau, psychologische Effekte wie Angstreduktion und Motivationssteigerung sowie neurobiologische Prozesse wie Stressreduktion und Oxytocinanstieg bilden ein zusammenhängendes Wirkgefüge, das die Grundlage für pädagogische Prozesse bildet (Beetz et al., 2018, S.25–27; Winkler & Hug, 2025, S.49).

Ein grundlegender theoretischer Bezugspunkt ist die Biophilie-Hypothese. Hawranek und Winkler und Hug gehen davon aus, dass Menschen eine evolutionär verankerte Affinität zu anderen Lebewesen besitzen, die mit entspannenden und Sicherheit signalisierenden Wirkungen von Tieren verbunden ist (Hawranek, 2023, S.715; Winkler & Hug, 2025, S.27). Tierkontakte sprechen damit tief verankerte Bindungs- und Fürsorgeprogramme an und können als „besserer Stressabbau“ erlebt werden (Hawranek, 2023, S.715). Mombeck verweist darauf, dass prosoziales Verhalten Fremden gegenüber durch diese Neigung zu Tieren, Biophilie mitinitiiert sein könnte (Mombeck, 2022, S.37). Biophilie erklärt damit, warum Kinder sich spontan Tieren zuwenden, sich in ihrer Nähe sicherer fühlen und emotionale Öffnung eher möglich wird.

Auf neurobiologischer Ebene wird angenommen, dass die Interaktion mit Tieren das Oxytocin-System aktiviert und gleichzeitig Stressreaktionen abpuffert. Im Körperkontakt zu einem Tier steigt der Oxytocinspiegel und der Cortisolspiegel sinkt, wobei die Intensität der Beziehung die Ausschüttung verstärkt (Liese-Evers & Heier, 2021, S.16–17; Winkler & Hug, 2025, S.53). Diese Prozesse sind an Stressregulation, Angstbewältigung und soziale Interaktionen beteiligt und tragen dazu bei, dass Angst, Anspannung und subjektiver Stress abnehmen (Winkler & Hug, 2025, S.49; S.53). Beetz et al. fassen diese Effekte als Reduktion von Stressreaktionen, Steigerung des Oxytocinspiegels und positive Auswirkungen auf das Immunsystem zusammen (Beetz et al., 2018, S.27).

Die Beziehungsgestaltung in tiergestützten Settings lässt sich mit dem Triangel-Modell nach Otterstedt theoretisch fassen. Es beschreibt die Interaktionen im Beziehungsdreieck zwischen Klient:in, Tier und Fachkraft als komplexes, dynamisches Geschehen, in dem alle drei Akteure wechselseitig aufeinander bezogen sind (Otterstedt, 2017, S.55–57). Otterstedt unterscheidet aktive und passive Interaktionsformen auf verschiedenen Ebenen und macht deutlich, dass die Fachkraft sowohl das Kind als auch das Tier im Blick haben und deren Signale kontinuierlich wahrnehmen und deuten muss (Otterstedt, 2017, S.56–57). Die Qualität der Beziehung zwischen Fachkraft und Tier wird dabei als zentraler Wirkfaktor beschrieben, da sie die Grundlage für sichere, verlässliche Interaktionen bildet (Otterstedt, 2017, S.31). Tiergestützte Pädagogik wirkt somit nicht durch das Tier allein, sondern durch die professionell gestaltete Beziehungskonstellation im Triangel.

Auf psychologischer und sozialer Ebene greifen diese Modelle ineinander. Tiere wirken als soziale Katalysatoren, indem sie Kontaktaufnahme erleichtern, Hemmschwellen senken und Gesprächsanlässe schaffen (Beetz et al., 2018, S.25; Wesenberg & Nestmann, 2023, S.62). In ihrer Anwesenheit kommunizieren Menschen häufiger und freundlicher miteinander, was soziale Interaktionen und Integration von zum Beispiel Außenseiterkindern erleichtern kann (Zink, 2018, S.161; Strunz, 2020, S.35). Gleichzeitig fördern Tiere Empathie, da Kinder lernen, nonverbale Signale zu deuten und auf Bedürfnisse einzugehen (Winkler & Hug, 2025, S.51–52). Wohlfarth et al. betonen, dass Tiere durch unmittelbare, wertfreie Rückmeldungen ein positiveres Selbstbild und eine verbesserte Selbstachtung unterstützen können (Wohlfarth et al., 2025, S.195).

In der Zusammenschau verdeutlichen Biophilie-Hypothese, Wirkmodell nach Beetz et al. und Triangel-Modell nach Otterstedt, dass tiergestützte Pädagogik als komplexes Interaktionsgeschehen zu verstehen ist, in dem neurobiologische, psychologische und soziale Prozesse eng mit der professionellen Gestaltung der Beziehungen zwischen Kind, Tier und Fachkraft verknüpft sind. Die beschriebenen Mechanismen verdeutlichen, wie Tiere auf verschiedenen Ebenen wirken können. Welche Bedeutung diese Prozesse jedoch speziell für Kinder im Kindergartenalter haben, lässt sich erst vor dem Hintergrund ihrer entwicklungspsychologischen Voraussetzungen verstehen.

2.3 Entwicklungspsychologische Grundlagen des Kindergartenalters

Aufbauend auf den grundlegenden Entwicklungsaufgaben des frühen Kindesalters rückt nun die soziale und emotionale Entwicklung in den Fokus (Reyhing et al., 2022, S.131). Gerade im Kindergartenalter erwerben Kinder essenzielle emotionale und soziale Fähigkeiten, entwickeln erste stabile Beziehungen und lernen, Gefühle wahrzunehmen, auszudrücken und zu regulieren (Haug-Schnabel, 2019, S.33). Diese Kompetenzen bilden die Grundlage für Empathie, soziale Teilhabe und gelingende Interaktionen, was ausschlaggebende Bezugspunkte für die pädagogische Arbeit sind. Tiergestützte Pädagogik kann hier gezielt ansetzen, da sie diese Entwicklungsprozesse unterstützt.

2.3.1 Entwicklungsaufgaben im Kindergartenalter

Im Kindergartenalter bewältigen Kinder zentrale Entwicklungsaufgaben, die den Übergang von fremdreguliertem zu zunehmend selbstreguliertem Verhalten markieren und damit grundlegende Voraussetzungen für soziale Teilhabe und emotionale Stabilität schaffen (Haug-Schnabel, 2019, S. 48). In diesem Zeitraum entwickeln Kinder Autonomie, erweitern soziale Kompetenzen, bilden emotionale Ausdrucks- und Regulationsfähigkeiten aus und lernen, Beziehungen aktiv zu gestalten (Dollase, 2015, S. 53-60). Diese Aufgaben lassen sich jedoch nur vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Theorien verstehen, die erklären, wie Kinder ihre Umwelt wahrnehmen, Beziehungen aufbauen und innere Zustände regulieren.

Eine zentrale Perspektive bietet die Bindungstheorie nach Bowlby und Ainsworth. Sie geht davon aus, dass Kinder eine sichere emotionale Basis benötigen, um Explorationsverhalten zu zeigen und neue Erfahrungen zu verarbeiten. Sicher gebundene Kinder verfügen in der Regel über mehr Vertrauen und eine stabilere Emotionsregulation, während unsichere Bindungsmuster eher mit Rückzug oder Überforderung einhergehen (Huber, 2024, S.25). Diese Unterschiede prägen auch den Umgang mit neuen Situationen, so zum Beispiel auch die Begegnung mit Tieren. Im Tierkontakt kann eine sichere Basis bedeutsam werden, da Tiere als verlässliche, nonverbale Bezugspunkte Orientierung und emotionale Stabilität vermitteln (Winkler & Hug, 2025, S.36).

Diese theoretischen Grundlagen verdeutlichen, dass die Entwicklungsaufgaben des Kindergartenalters eng miteinander verwoben sind. Sie bilden den Rahmen für die sozialen und emotionalen Kompetenzen, die Kinder im Tierkontakt zeigen können. Tiergestützte Pädagogik knüpft damit

unmittelbar an wesentliche Entwicklungsmechanismen dieser Altersgruppe an und kann bedeutsame Entwicklungsprozesse unterstützen.

2.3.2 Emotionale Entwicklung

Die emotionale Entwicklung im Kindergartenalter ist von einem deutlichen Zuwachs an Emotionswissen, Emotionsausdruck und Emotionsregulation geprägt (Haug-Schnabel, 2019, S. 32). Kinder lernen in dieser Zeit zunehmend, grundlegende Gefühle voneinander zu unterscheiden, Auslöser für Emotionen zu erkennen und eigene Empfindungen sprachlich zu benennen. Dieser Entwicklungsprozess verläuft jedoch nicht geradlinig, sondern ist eng mit Beziehungserfahrungen und sozialen Rückmeldungen verbunden (ebd.). Fachliche Modelle zur Emotionsentwicklung gehen davon aus, dass Kinder schrittweise lernen, ihre inneren Zustände mit äußeren Signalen in Einklang zu bringen und passende Ausdrucksformen zu finden. Dabei spielen nonverbale Reaktionen und Co-Regulation durch Bezugspersonen weiterhin eine zentrale Rolle. Durch wiederholte Erfahrungen von Trost, Beruhigung und emotionaler Spiegelung entwickeln Kinder allmählich eigene Strategien zur Selbstregulation. Dazu gehören beispielsweise der bewusste Rückzug, das verbale Mitteilen von Gefühlen oder das aktive Aufsuchen von Unterstützung (Haug-Schnabel, 2019, S. 46).

Die Qualität der Bindungsbeziehungen bildet dabei einen wesentlichen Rahmen für emotionale Stabilität. Sichere Bindungen fördern die Fähigkeit, Gefühle zu regulieren und neue Situationen explorativ zu bewältigen, während unsichere Bindungsmuster eher mit impulsivem, vermeidendem oder überangepasstem Verhalten einhergehen können (Huber, 2024, S. 53f.). Diese Unterschiede prägen maßgeblich, wie Kinder auf Herausforderungen reagieren und welche Formen emotionaler Bewältigung ihnen zur Verfügung stehen. Für tiergestützte Pädagogik ist diese Entwicklungsphase besonders bedeutsam, da Tiere unmittelbare Resonanz, klare Rückmeldungen und eine wertfreie Interaktionssituation bieten (Wohlfarth, 2025, S.195). Ihre nonverbalen Reaktionen ermöglichen Kindern, emotionale Zustände zu spiegeln, zu beruhigen oder auszudrücken, ohne sprachliche Anforderungen erfüllen zu müssen (Beetz et al., 2018, S.25; Mombeck, 2022, S.38). Dadurch entstehen natürliche Rückmeldeschleifen, die emotionale Regulation unterstützen und Kindern helfen können, Gefühle zu ordnen, zu benennen und in Beziehung zu setzen (Mombeck, 2022, S.31). Fachkräfte berichten häufig, dass Kinder im Tierkontakt leichter Zugang zu ihren Emotionen finden, sich schneller beruhigen oder mutiger werden, was die besondere Bedeutung tiergestützter Angebote für die emotionale Entwicklung im Kindergartenalter unterstreicht (Zink, 2018, S.156).

2.3.3 Soziale Entwicklung

Mit dem Eintritt ins Kindergartenalter erweitert sich die soziale Welt der Kinder erheblich. Interaktionen mit Gleichaltrigen werden zu einem eigenständigen Erfahrungsraum, in dem Kinder soziale Regeln erproben, Rollen übernehmen und erste stabile Beziehungen außerhalb der Familie aufbauen (Haug-Schnabel, 2019, S. 35). In dieser Phase entwickeln sie die Fähigkeit, gemeinsame Ziele zu verfolgen, Aufgaben zu teilen und kooperative Handlungsstrategien auszubilden (ebd.). Gleichzeitig verändert sich der Umgang mit Konflikten: Während jüngere Kinder Auseinandersetzungen häufig

impulsiv austragen, beginnen Kinder im Kindergartenalter zunehmend, Konflikte als verhandelbar zu erleben und Strategien wie Perspektivwechsel, Kompromissbildung oder verbale Aushandlung zu nutzen (Haug-Schnabel, 2019, S. 55). Diese Fortschritte sind eng mit der Entwicklung der Theory of Mind verknüpft, die es Kindern ermöglicht, Absichten und Bedürfnisse anderer zu erkennen und in ihr eigenes Handeln einzubeziehen (Haug-Schnabel, 2019, S. 46f.). Auch Gruppendynamiken gewinnen an Bedeutung, da Kinder Zugehörigkeitsgefühle entwickeln, soziale Rollen übernehmen und lernen, sich in bestehende Strukturen einzufügen.

Für die tiergestützte Pädagogik ist diese Entwicklungsphase besonders relevant, da Tiere natürliche Anlässe für Kooperation, Rücksichtnahme und gemeinsame Verantwortungsübernahme schaffen. Sie wirken als sozialer Fokuspunkt, der Interaktionen erleichtert, Hemmungen reduziert und Kindern ermöglicht, miteinander in Kontakt zu treten, ohne komplexe sprachliche Anforderungen erfüllen zu müssen (Liese- Evers & Heier, 2021, S.15; Winkler & Hug, 2025, S.50). Das gemeinsame Versorgen oder Beobachten eines Tieres fördert soziale Abstimmungsprozesse und stärkt gruppenbezogene Kompetenzen (Göhring & Schneider-Rapp, 2017, S. 54). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass tiergestützte Angebote an wesentlichen Entwicklungsaufgaben des frühen Kindesalters anknüpfen. Welche konkreten pädagogischen Potenziale sich daraus ergeben, wird im folgenden Kapitel dargestellt.

2.4 Bedeutung tiergestützter Pädagogik im frühpädagogischen Kontext

Aufbauend auf den zuvor dargestellten Wirkmechanismen stellt sich die Frage, welche konkreten Entwicklungsimpulse tiergestützte Pädagogik im Alltag von Kindertageseinrichtungen tatsächlich geben kann. Während theoretische Modelle erklären, warum Tiere auf Kinder wirken, richtet sich der Blick nun stärker auf die pädagogische Bedeutung dieser Prozesse im Kindergartenalter. Dabei geht es vor allem um soziale und emotionale Entwicklungen, um Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und um die besonderen Erfahrungsräume, die durch den Kontakt mit Tieren entstehen.

Tiergestützte Angebote fördern zunächst soziale Kompetenzen, die für das Zusammenleben in der Gruppe bedeutsam sind. Kinder treten im Tierkontakt häufig in Interaktion miteinander, stimmen sich ab, übernehmen Aufgaben gemeinsam und entwickeln kooperative Handlungsformen. Tiere schaffen Situationen, in denen Kinder Verantwortung teilen, Rücksicht nehmen und sich gegenseitig unterstützen müssen, wie beim Füttern, Pflegen oder Beobachten eines Tieres. Strunz beschreibt, dass Tiere neue Beziehungskonstellationen ermöglichen und insbesondere Kindern, die im Gruppengeschehen eher zurückhaltend sind, Zugänge zu sozialen Interaktionen eröffnen können (Strunz, 2020, S.35). Dadurch entstehen natürliche Anlässe für Kommunikation, Perspektivübernahme und gemeinsames Handeln, die soziale Teilhabe stärken und Kindern helfen, sich in der Gruppe zu orientieren.

Auch im Bereich der emotionalen Entwicklung bieten tiergestützte Angebote bedeutsame Lerngelegenheiten. Kinder zeigen im Umgang mit Tieren häufig deutliche emotionale Ausdrucksformen, wie

Freude, Neugier, aber auch Unsicherheit oder Vorsicht, und können diese Gefühle im geschützten Rahmen ausdrücken. Fachkräfte berichten, dass Kinder im Tierkontakt leichter zur Ruhe finden, sich beruhigen oder Trost suchen, was auf eine zunehmende Fähigkeit zur Selbstregulation hinweist. Tiere ermöglichen es Kindern, emotionale Erfahrungen unmittelbar zu erleben und zu verarbeiten, ohne sprachliche Anforderungen erfüllen zu müssen. Dies unterstützt Kinder darin, eigene Gefühle wahrzunehmen, zu benennen und angemessene Ausdrucksformen zu entwickeln, was eine zentrale Voraussetzung für emotionale Stabilität ist (Haug-Schnabel, 2019, S.42f.).

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt ist die Förderung von Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme. Tätigkeiten wie das Führen eines Tieres oder das eigenständige Füttern vermitteln Kindern das Gefühl, etwas bewirken zu können. Sie erleben, dass ihr Handeln Konsequenzen hat und dass sie Verantwortung für ein anderes Lebewesen übernehmen können. Wohlfarth et al. betonen, dass solche Erfahrungen zu einem positiveren Selbstbild und einer gestärkten Selbstachtung beitragen können (Wohlfarth et al., 2025, S.195). Gerade im Kindergartenalter, in dem Kinder ihr Selbstkonzept ausbilden und zunehmend Autonomie entwickeln, sind solche Erfahrungen von hoher entwicklungspsychologischer Relevanz.

Darüber hinaus eröffnen Tiere vielfältige Lern- und Erfahrungsräume, die über soziale und emotionale Aspekte hinausgehen. Kinder beobachten tierisches Verhalten, stellen Fragen, entwickeln Hypothesen und erweitern ihr Wissen über Natur, Lebensräume und biologische Zusammenhänge. Strunz hebt hervor, dass Tiere die Sinne anregen, Achtsamkeit fördern und ganzheitliche Lernprozesse unterstützen (Strunz, 2020, S.35). Gleichzeitig werden motorische Fähigkeiten angesprochen, etwa beim Führen eines Tieres oder beim Ausführen von Pflegehandlungen. Tiere schaffen damit authentische, handlungsorientierte Lerngelegenheiten, die im institutionellen Alltag sonst kaum vorkommen und Kindern ermöglichen, Naturzusammenhänge unmittelbar zu erfahren.

Gleichzeitig erfordert tiergestützte Pädagogik eine reflektierte pädagogische Rahmung. Herausforderungen entstehen etwa durch unterschiedliche Vorerfahrungen der Kinder, Unsicherheiten oder Ängste, Hygieneanforderungen oder die Notwendigkeit, Tiere vor Überforderung zu schützen. Vernooij und Schneider weisen darauf hin, dass Risiken wie Allergien oder Verletzungen berücksichtigt werden müssen und klare Regeln sowie eine kontinuierliche Beobachtung durch Fachkräfte notwendig sind (Vernooij & Schneider, 2018, S.112–114). Professionelle tiergestützte Pädagogik bedeutet daher immer auch, die Bedürfnisse von Kindern und Tieren gleichermaßen im Blick zu behalten und Situationen verantwortungsvoll zu gestalten.

Insgesamt zeigt sich, dass tiergestützte Pädagogik im frühpädagogischen Kontext vielfältige Entwicklungsprozesse anstoßen kann. Sie unterstützt Kinder darin, soziale und emotionale Kompetenzen auszubauen, Verantwortung zu übernehmen, Selbstwirksamkeit zu erleben und die Welt mit allen Sinnen zu erkunden. Damit stellt sie ein pädagogisch wertvolles Angebot dar, das im

Mittelpunkt stehende Entwicklungsaufgaben des Kindergartenalters aufgreift und Kinder in ihrer ganzheitlichen Entwicklung stärkt.

Die beschriebenen Potenziale entfalten sich jedoch nicht unabhängig vom jeweiligen pädagogischen Umfeld. Ein besonders geeignetes Setting stellt die Bauernhofpädagogik dar, die im Rahmen dieser Untersuchung den übergeordneten Kontext bildet.

2.5 Bauernhofpädagogik als spezifisches Setting

Bauernhofpädagogik stellt ein besonders reichhaltiges Setting innerhalb tiergestützter Bildungsprozesse dar, da hier Tiere, Natur und praktische Tätigkeiten in einer authentischen Lernumgebung zusammenwirken. Der Bauernhof eröffnet Kindern unmittelbare, sinnlich erfahrbare Begegnungen mit Tieren und landwirtschaftlichen Abläufen und schafft damit einen Lernort, der weit über klassische pädagogische Räume hinausgeht. Durch die Verbindung von Alltagstätigkeiten, Tierkontakt und naturnahen Erfahrungsräumen entstehen vielfältige Entwicklungsimpulse, die sowohl soziale und emotionale als auch kognitive und motorische Kompetenzen ansprechen.

Im Folgenden werden die Charakteristika eines Bauernhofprojekts, die pädagogischen Potenziale dieses besonderen Lernortes sowie die Herausforderungen und Rahmenbedingungen für eine verantwortungsvolle Umsetzung näher betrachtet.

2.5.1 Charakteristika eines Bauernhofprojektes

Bauernhofprojekte zeichnen sich durch eine authentische, lebensnahe Lernumgebung aus, in der Kinder reale Arbeitsabläufe, Naturprozesse und Tierhaltung unmittelbar erleben. Der Bauernhof fungiert als „außerschulischer Lernort“, der erlebnis-, handlungs- und sinnorientiertes Lernen ermöglicht (Marquardt, 2006, S. 12; 14). Kinder nehmen Einblick in Produktionsprozesse wie die Gewinnung von Lebensmitteln oder Wolle (Otterstedt, 2017, S. 2) und erleben Bildungsbereiche als sinnvoll miteinander verbunden (Leibrock, 2018, S. 29). Zentral ist die Vielfalt der Tiere, deren artspezifische Merkmale unterschiedliche pädagogische Zugänge eröffnen. Entscheidend für den Einsatz in der tiergestützten Arbeit sind jedoch nicht Rasse oder Größe, sondern Charakter, Sozialisation und Ausbildung der Tiere (Göhring & Schneider-Rapp 2017, S. 91–93). Kinder orientieren sich dabei häufig an individuellen Tieren, zu denen sie selbstständig Kontakt aufnehmen (Göhring & Schneider-Rapp 2017, S. 91). Bauernhöfe bieten zudem ein breites Spektrum an Erfahrungs- und Spielmöglichkeiten, die nachhaltiges Lernen fördern und Kindern ermöglichen, Alltagsprozesse aktiv mitzugestalten (Leibrock, 2018, S. 29; Kirchner & Hampl 2012, S. 29–30).

2.5.2 Pädagogische Potenziale des Bauernhofsettings

Auf einem Bauernhof entstehen durch die besonderen Rahmenbedingungen Lerngelegenheiten, die weit über das hinausgehen, was klassische pädagogische Settings ermöglichen. Die Verbindung aus Naturraum, Kulturraum und alltäglichen Arbeitsprozessen schafft eine Umgebung, in der Kinder körperlich, emotional, sozial und kognitiv wachsen können. Studien zeigen, dass Aufenthalte in

natürlichen Landschaften die körperliche und mentale Entwicklung von Kindern unterstützen (Quendler et al., 2020, S. 149). Gleichzeitig eröffnet der Hof mit seinen Tieren, den praktischen Tätigkeiten und den unmittelbaren Sinneserfahrungen einen Lernraum, der Selbstwirksamkeit stärkt und Verantwortungsübernahme fördert (Strunz, 2020, S. 36; Koll, 2012, S. 15). Tiere spielen dabei eine besondere Rolle. Sie regen emotionale und soziale Lernprozesse an, unterstützen Kinder darin, Empathie zu entwickeln, und helfen ihnen, eigene Gefühle besser wahrzunehmen und zu regulieren (Strunz, 2025, S. 4; Strunz, 2025, S. 108). Gleichzeitig ermöglichen sie Nähe und Geborgenheit, was das Wohlbefinden vieler Kinder spürbar steigert (Beetz et al., 2018, S. 22; Vernooij & Schneider, 2018, S. 164). Der Bauernhof bietet zudem ideale Bedingungen für ein Lernen, das sich an Erfahrungen orientiert und alle Sinne einbezieht. Kinder können selbstständig erkunden, in Projekten arbeiten und Zusammenhänge unmittelbar erleben. Dadurch vertieft sich Wissen, und kognitive, motorische und sprachliche Fähigkeiten entwickeln sich auf natürliche Weise weiter (Marquardt, 2006, S. 12; Kirchner & Hampl, 2012, S. 30). Gleichzeitig regt der Hof dazu an, über das Verhältnis zu Natur, Tieren und Ernährung nachzudenken. Er wird damit zu einem Ort, an dem Kinder Wertschätzung für ökologische Zusammenhänge entwickeln und erste Grundlagen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung erfahren (Leibrock, 2018, S. 29; Strunz, 2020, S. 28).

2.5.3 Herausforderungen und Rahmenbedingungen

Neben den pädagogischen Potenzialen, die tiergestützte Arbeit auf dem Bauernhof eröffnet, treten zugleich Bedingungen und Herausforderungen hervor, die für eine verantwortungsvolle Umsetzung unverzichtbar sind. Damit eine Begegnung zwischen Kindern und Tieren gelingen kann, braucht es eine sorgfältige Abstimmung der jeweiligen Bedürfnisse. Entscheidend ist nicht die Tierart an sich, sondern das individuelle Wesen, die Sozialisation und die psychische Eignung des jeweiligen Tieres (Otterstedt, 2017, S. 62; Vernooij & Schneider, 2018, S. 107). Tiere müssen früh an Menschen, Berührungen und unterschiedliche Umgebungen gewöhnt werden. Gerade Flucht- und Beutetiere wie Kaninchen oder Meerschweinchen reagieren empfindlich auf abrupte Bewegungen und können schnell Stress entwickeln (Liese-Evers & Heier, 2021, S. 92; 102). Auch die Fachkräfte tragen eine zentrale Verantwortung. Sie benötigen spezifische Qualifikationen, um Tiere und Kinder passend zusammenzuführen und Situationen sicher einschätzen zu können (Winkler & Hug, 2025, S. 48; Vernooij & Schneider, 2018, S. 1). Hinzu kommen Anforderungen an artgerechte Haltung, Sicherheit, Gesundheitsvorsorge und die Einhaltung rechtlicher Vorgaben, die im Kontext eines Bauernhofs besonders relevant sind (Vernooij & Schneider, 2018, S. 114; Liese-Evers & Heier, 2021, S. 10). Insgesamt zeigt sich, dass tiergestützte Arbeit auf dem Bauernhof hohe fachliche, organisatorische und ethische Ansprüche stellt. Die spezifischen Bedingungen des Hofes prägen zudem die Art der Interaktionen zwischen Kindern, Tieren und Fachkräften. Aus diesen Rahmenbedingungen lassen sich theoretisch begründete Kategorien ableiten, die später für die Auswertung der Interviews handlungsleitend werden.

2.6 Einordnung der theoretischen Grundlagen für die spätere Kategorienbildung

Die theoretischen Grundlagen aus Kapitel 2 bilden den konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung des Kategoriensystems, das der qualitativen Inhaltsanalyse zugrunde liegt. Um die Perspektiven der Fachkräfte systematisch erfassen zu können, ist es notwendig, theoretische Bausteine in analytische Kategorien zu überführen. Die Kategorien orientieren sich daher nicht zufällig an einzelnen Aspekten der Theorie, sondern ergeben sich aus der inhaltlichen Struktur der tiergestützten Pädagogik, den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen des Kindergartenalters sowie den spezifischen Bedingungen des Bauernhofsettings.

Für die Kategorienbildung sind zunächst jene theoretischen Aspekte relevant, die die pädagogische Zielsetzung und Struktur tiergestützter Angebote beschreiben. Die Definitionen und Qualitätsstandards der TGP (Kap. 2.1) verdeutlichen, dass tiergestützte Pädagogik ein professionell gestaltetes, zielorientiertes Handlungsfeld ist, in dem Tiere als pädagogische Impulsgeber eingesetzt werden. Diese Grundlagen machen deutlich, dass die Perspektive der Fachkräfte mit ihren Beobachtungen, Einschätzungen und professionellen Deutungen eine zentrale Rolle spielt. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, eine Kategorie zu entwickeln, die die Wahrnehmung und Bewertung der Fachkraft systematisch erfasst.

Die in Kapitel 2.2 dargestellten Wirkmechanismen liefern theoretische Hinweise darauf, welche Prozesse im Tierkontakt besonders relevant sind. Auch wenn diese Mechanismen nicht direkt als Kategorien übernommen werden, strukturieren sie die inhaltlichen Schwerpunkte: emotionale Prozesse, soziale Interaktionen und Erfahrungen von Selbstwirksamkeit. Diese drei Bereiche bilden grundlegend theoretische Bezugspunkte, die sich in der späteren Kategorienbildung widerspiegeln.

Die entwicklungspsychologischen Grundlagen des Kindergartenalters (Kap. 2.3) verdeutlichen, welche Entwicklungsaufgaben Kinder in dieser Altersphase bewältigen und welche Kompetenzen sie ausbilden. Besonders bedeutsam sind die emotionale Ausdrucks- und Regulationsfähigkeit, die soziale Teilhabe sowie die Entwicklung eines stabilen Selbstkonzepts. Diese theoretischen Annahmen begründen, warum die Kategorien „Emotionale Ausdrucksformen“, „Soziale Interaktionen“ und „Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme“ für die Analyse zentral sind: Sie greifen jene Entwicklungsbereiche auf, die im Tierkontakt besonders sichtbar werden können.

Kapitel 2.4 beschreibt die pädagogische Bedeutung tiergestützter Angebote im frühpädagogischen Kontext und konkretisiert, wie Tiere soziale, emotionale und kognitive Lernprozesse anstoßen können. Diese theoretischen Ausführungen stützen die inhaltliche Ausrichtung der Kategorien und verdeutlichen, welche Beobachtungsdimensionen für Fachkräfte im Alltag relevant sind. Die Kategorien orientieren sich daher an jenen Bereichen, in denen tiergestützte Pädagogik nachweislich Lerngelegenheiten schafft.

Schließlich liefert das Bauernhofsetting (Kap. 2.5) den kontextuellen Rahmen der Untersuchung. Die spezifischen Bedingungen eines Bauernhofprojekts, die die authentische Naturerfahrungen, vielfältige Tierkontakte, handlungsorientierte Aufgaben sind, beeinflussen, welche Verhaltensweisen und Entwicklungsprozesse bei Kindern sichtbar werden. Daher wird eine Kategorie aufgenommen, die den Kontext und die Rahmenbedingungen des Projekts berücksichtigt, um die Aussagen der Fachkräfte angemessen einordnen zu können.

Insgesamt ergibt sich ein Kategoriensystem, das theoretisch fundiert und zugleich praxisnah ist. Es umfasst die Bereiche Rahmenbedingungen, Verhalten im Tierkontakt, emotionale Ausdrucksformen, soziale Interaktionen, Selbstwirksamkeit sowie die Wahrnehmung der Fachkraft. Diese Kategorien bilden die theoretischen Dimensionen ab, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind, und ermöglichen eine systematische, theoriegeleitete Analyse der Interviews.

Die theoretischen Grundlagen bilden damit den konzeptionellen Rahmen, vor dessen Hintergrund die Bedeutung tiergestützter Pädagogik im Kindergartenalter verstanden werden kann. Sie zeigen, welche Entwicklungsprozesse im Tierkontakt relevant sind, welche pädagogischen Potenziale sich daraus ergeben und wie das spezifische Setting des Bauernhofprojekts diese Prozesse strukturiert. Um diese theoretischen Annahmen einzuordnen und die eigene Untersuchung wissenschaftlich zu verorten, ist es notwendig, den aktuellen Forschungsstand zu betrachten. Das folgende Kapitel fasst daher zentrale nationale und internationale Studien zusammen, die sich mit sozialen und emotionalen Wirkungen tiergestützter Angebote befassen, und zeigt auf, welche Forschungslücken die vorliegende Arbeit adressiert.

3. Forschungsstand

Die tiergestützte Pädagogik hat sich in den vergangenen Jahrzehnten zu einem relevanten Forschungsfeld entwickelt, das sowohl in der internationalen als auch in der deutschsprachigen Wissenschaft zunehmend Beachtung findet. Während frühe Arbeiten vor allem auf Einzelfallberichte und praxisnahe Beobachtungen zurückgingen, liegt heute eine wachsende Zahl empirischer Studien vor, die Wirkungen von Tierkontakten auf soziale, emotionale und entwicklungsbezogene Prozesse untersuchen. Der folgende Forschungsstand gibt einen systematischen Überblick über wesentliche empirische Befunde und zeigt zugleich bestehende Forschungslücken auf, die die Relevanz der vorliegenden Untersuchung begründen.

3.1 Überblick über nationale und internationale Studien zur tiergestützten Pädagogik

Die Forschung zu tiergestützten Interventionen hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten stark ausdifferenziert. International dominieren psychologische und neurobiologische Studien, während im deutschsprachigen Raum vor allem pädagogische und sozialwissenschaftliche Perspektiven

untersucht werden. Diese unterschiedlichen Forschungstraditionen prägen die Befundlage und verdeutlichen zugleich, dass tiergestützte Pädagogik ein interdisziplinäres Feld ist.

Internationale Studien, insbesondere aus den USA, Australien und Skandinavien, fokussieren häufig auf physiologische und psychologische Effekte tiergestützter Interventionen. Beetz et al. (2012) zeigen in mehreren experimentellen Untersuchungen, dass der Kontakt zu Tieren mit einer Reduktion des Cortisolspiegels, einer Steigerung des Oxytocinspiegels und einer subjektiven Stressreduktion einhergeht (Beetz et al., 2018, S.27). Diese Befunde werden durch weitere Studien (Kohlmey, 2023, S. 14f; Strunz & Waschulewski, 2020, S.16) gestützt, die Tiere beschreiben, dass sie Angst, Stress und Anspannung reduzieren können. Methodisch handelt es sich überwiegend um kontrollierte Laborstudien oder quasi-experimentelle Designs, die physiologische Parameter messen und damit hohe interne Validität aufweisen, jedoch häufig nur kurzfristige Effekte erfassen. Im deutschsprachigen Raum liegt der Schwerpunkt stärker auf pädagogischen Wirkprozessen, sozialen Interaktionen und Beziehungsgestaltung. Studien von Otterstedt, Strunz, Vernooij & Schneider oder Winkler & Hug untersuchen, wie Tiere Lernprozesse anregen, soziale Beziehungen beeinflussen und emotionale Ausdrucksformen unterstützen (Winkler & Hug, 2025, S.30; Strunz, 2025, S.53; Vernooij & Schneider, 2018, S. 140; Otterstedt, 2017, S.27). Diese Forschung basiert überwiegend auf qualitativen Designs, Beobachtungen und Fallstudien, die alltagsnahe Einblicke ermöglichen, jedoch weniger generalisierbar sind.

Insgesamt zeigt die Forschung, dass Tiere sowohl emotionale Stabilisierung, soziale Aktivierung als auch Motivationssteigerung bewirken können (Liese- Evers & Heier, 2021, S.15; Winkler & Hug, 2025, S.49; Beetz et al., 2018, S.26). Gleichzeitig wird deutlich, dass die Befundlage heterogen ist: Unterschiedliche Tierarten, Settings, Zielgruppen und methodische Designs erschweren direkte Vergleiche. Trotz dieser Vielfalt lässt sich festhalten, dass Tiere in pädagogischen Kontexten als relevante Interaktionspartner wirken, die Lern- und Entwicklungsprozesse unterstützen können (Vernooij & Schneider, 2018, S. 135).

Synthese:

Die internationale Forschung liefert robuste Hinweise auf physiologische und psychologische Effekte, während deutschsprachige Studien pädagogische Prozesse und Beziehungsgestaltung in den Blick nehmen. Beide Perspektiven ergänzen sich, doch es fehlt an Studien, die diese Ebenen systematisch verbinden und im frühpädagogischen Alltag verorten.

3.2 Empirische Befunde zur sozialen Entwicklung durch Tierkontakte

Die soziale Entwicklung von Kindern gehört zu den am besten untersuchten Bereichen tiergestützter Pädagogik. Ein wichtiger Befund vieler Studien ist die Funktion von Tieren als soziale Katalysatoren. Beetz et al. (2012) zeigen, dass Tiere Hemmschwellen senken, Kontaktaufnahme erleichtern und prosoziales Verhalten fördern. Kinder sprechen häufiger miteinander, zeigen mehr kooperative Verhaltensweisen und beziehen Tiere aktiv in soziale Interaktionen ein (Wesenberg 2024, S. 54;

Mombeck, 2022, S.35f.). Diese Effekte wurden sowohl in experimentellen Studien als auch in Beobachtungsstudien in Kindergärten nachgewiesen (Strunz, 2020, S.117).

Qualitative Untersuchungen aus der Frühpädagogik verdeutlichen, dass Tiere insbesondere für Kinder mit sozialen Unsicherheiten oder geringen Interaktionskompetenzen bedeutsam sein können (Vernooij & Schneider, 2018, S. 83; Wesenberg & Nestmann, 2023, S.56). Vernooij & Schneider (2018, S. 189) beschreiben, dass Tiere als „Brückenbauer“ wirken, indem sie nonverbale Kommunikation ermöglichen und Kindern Sicherheit geben, die sich in rein sozialen Situationen überfordert fühlen. Auch Strunz (2020, S. 35) zeigt, dass Tiere zur Integration von Außenseiterkindern beitragen können, da sie gemeinsame Gesprächsanlässe schaffen und Konkurrenzdruck reduzieren. Weitere Studien betonen die Bedeutung von Tierkontakten für die Entwicklung von Empathie (Ahfeldt, 2021, S. 169; Leibrock 2022, S. 29; Konrad, 2022, S. 45). Kinder lernen, nonverbale Signale zu deuten, Rücksicht zu nehmen und Verantwortung zu übernehmen. Diese Prozesse fördern Perspektivübernahme und Mitgefühl, die zentrale Kompetenzen sozialer Entwicklung darstellen (Strunz, 2020, S.35; Gilcher-Sander, 2025, S.46). Allerdings weisen mehrere Autor:innen darauf hin, dass diese Effekte stark von der pädagogischen Begleitung abhängen. Ohne professionelle Anleitung besteht die Gefahr, dass Tiere überfordert werden oder Kinder unangemessene Verhaltensweisen entwickeln (Otterstedt & Schade, 2021, S.113; Urmoneit, 2018, S.122).

Methodische Einordnung: Die Befunde beruhen auf einer Mischung aus quantitativen und qualitativen Studien. Quantitative Studien zeigen tendenziell kurzfristige Effekte, während qualitative Studien langfristige Veränderungen beschreiben, jedoch häufig kleine Stichproben haben. Insgesamt ist die Evidenz konsistent, aber methodisch heterogen.

Synthese:

Tiere fördern soziale Interaktionen, Empathie und kooperatives Verhalten. Die Wirkung ist jedoch abhängig von der pädagogischen Gestaltung und der Qualität der Mensch-Tier-Beziehung. Es fehlen systematische Studien, die diese Prozesse im Alltag von Kindergärten über längere Zeiträume hinweg untersuchen.

3.3 Empirische Befunde zur emotionalen Entwicklung durch Tierkontakte

Die emotionale Entwicklung ist ein weiterer Forschungsbereich. Studien zeigen, dass Tiere emotionale Stabilität fördern, Angst reduzieren und als verlässliche Bezugspunkte wirken können (van Lindt-Eßeling, 2021, S. 61; Ahfeldt, 2021, S. 169; Winkler & Hug, 2025, S.36). Besonders gut untersucht sind Stressreduktion und emotionale Regulation.

Physiologische Studien belegen, dass der Kontakt zu Tieren den Cortisolspiegel senkt und Oxytocin ausschüttet, was mit Entspannung, Vertrauen und Bindung assoziiert ist (Nagasawa u. a. 2015; Winkler & Hug, 2025, S.53f). Diese Effekte wurden sowohl bei Erwachsenen als auch bei Kindern nachgewiesen. Für das Kindergartenalter sind insbesondere Studien relevant, die zeigen, dass Tiere

als Co-Regulatoren wirken können: Kinder beruhigen sich schneller, zeigen weniger Anspannung und können Gefühle leichter ausdrücken (Göhring & Schneider-Rapp, 2017, S. 69f.). Qualitative Studien aus der Frühpädagogik beschreiben Tiere als „emotionale Resonanzkörper“. Kinder spiegeln ihre Gefühle im Tierkontakt wider, suchen Trost, zeigen Freude oder Neugier und erleben unmittelbare Rückmeldungen (Wohlfarth et al., 2025, S.195; Vernooij & Schneider, 2018, S. 71). Diese nonverbalen Interaktionen unterstützen die Entwicklung von Emotionswissen und Emotionsregulation. Besonders bedeutsam ist, dass Tiere wertfrei reagieren und damit emotionale Sicherheit bieten.

Gleichzeitig weisen mehrere Studien darauf hin, dass Tiere nicht automatisch positive Effekte auslösen. Manche Kinder reagieren zunächst ängstlich oder unsicher, andere zeigen Übererregung oder dominantes Verhalten. Diese Reaktionen verdeutlichen, dass tiergestützte Pädagogik eine professionelle Begleitung erfordert, die sowohl das Kind als auch das Tier schützt (Vernooij & Schneider, 2018, S.105f.; Otterstedt & Schade, 2021, S.114).

Synthese:

Die Forschung zeigt konsistent, dass Tiere emotionale Regulation unterstützen und emotionale Ausdrucksformen fördern. Allerdings fehlen Studien, die diese Prozesse systematisch im pädagogischen Alltag untersuchen und mit entwicklungspsychologischen Modellen verknüpfen.

3.4 Forschungslücken und Relevanz der eigenen Untersuchung

Trotz der wachsenden Forschung im Bereich der tiergestützten Pädagogik bestehen weiterhin mehrere zentrale Lücken, die die Relevanz der vorliegenden Untersuchung deutlich machen. Ein wesentliches Defizit liegt im Mangel an alltagsnahen Studien im frühpädagogischen Setting. Viele bisherige Untersuchungen wurden unter Laborbedingungen oder in therapeutischen Kontexten durchgeführt. Forschung, die tiergestützte Pädagogik im regulären Kindergartenalltag verortet und deren Wirkung unter realen Bedingungen untersucht, ist bislang nur begrenzt vorhanden.

Darüber hinaus fehlt häufig die Perspektive pädagogischer Fachkräfte. Zahlreiche Studien konzentrieren sich auf physiologische Messwerte oder beobachten das Verhalten von Kindern, berücksichtigen jedoch kaum die Einschätzungen derjenigen, die die Kinder täglich begleiten (Muhs, 2021, S. 9). Pädagogische Fachkräfte können Entwicklungsverläufe, Veränderungen im Sozialverhalten sowie individuelle Herausforderungen differenziert wahrnehmen und einordnen (Beetz, et al., 2018, S.20; Göhring & Schneider-Rapp, 2017, S. 15). Diese professionelle Beobachtungsperspektive ist in der bisherigen Forschung unterrepräsentiert, obwohl sie für eine fundierte Bewertung pädagogischer Prozesse von großer Bedeutung ist. Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die unzureichende Verbindung von Theorie und Empirie. Theoretische Ansätze wie die Biophilie-Hypothese, das Triangel-Modell oder neurobiologische Wirkmechanismen werden zwar häufig angeführt, jedoch nur selten systematisch mit empirischen Befunden aus der Frühpädagogik verknüpft. Dadurch bleibt das theoretische Fundament vieler Studien abstrakt und wird nicht konsequent in Bezug auf konkrete pädagogische Settings überprüft.

Hinzu kommt, dass die Forschung methodisch sehr heterogen ist und bislang wenig integriert erscheint. Es fehlen Studien, die qualitative und quantitative Ansätze kombinieren und somit unterschiedliche Datenquellen systematisch zusammenführen. Ebenso mangelt es an Langzeituntersuchungen, die nachhaltige Entwicklungsverläufe über einen längeren Zeitraum hinweg in den Blick nehmen. Schließlich existiert kaum Forschung zu Bauernhofprojekten im Kindergartenalter. Obwohl Bauernhöfe ein besonders reichhaltiges und vielschichtiges Erfahrungsfeld bieten (Göhring & Schneider-Rapp, 2017, S. 18), liegen nur wenige empirische Untersuchungen zu ihrem spezifischen pädagogischen Potenzial vor.

Vor diesem Hintergrund schließt die vorliegende Untersuchung eine maßgebliche Forschungslücke, indem sie die Perspektive pädagogischer Fachkräfte innerhalb eines realen Bauernhofprojekts in den Mittelpunkt stellt. Sie verbindet theoretische Modelle mit alltagsnahen Beobachtungen und leistet damit einen Beitrag zur empirischen Fundierung tiergestützter Pädagogik im frühpädagogischen Kontext.

Die vorliegende Untersuchung setzt genau an diesen Forschungslücken an. Sie richtet den Blick auf ein reales Bauernhofprojekt im Kindergartenkontext und fokussiert die Perspektive der pädagogischen Fachkräfte, die die Kinder über einen längeren Zeitraum begleiten. Durch die qualitative Herangehensweise werden differenzierte, kontextbezogene und praxisnahe Einblicke möglich, die bestehende Forschung sinnvoll ergänzen. Die Arbeit leistet damit einen Beitrag zur empirischen Fundierung tiergestützter Pädagogik und schafft eine Grundlage für die Weiterentwicklung frühpädagogischer Konzepte, die Natur- und Tiererfahrungen als Bildungsanlass nutzen.

4. Methodik

Um die vorangegebenen theoretischen Überlegungen durch praktische Einschätzungen zu ergänzen, folgt im nächsten Kapitel eine Darstellung des methodischen Vorgehens der empirischen Untersuchungen. Dabei stehen das gewählte Forschungsdesign sowie die konkreten Erhebungs- und Auswertungsverfahren im Fokus.

4.1 Forschungsdesign

Die Arbeit richtet den Blick auf die Wahrnehmungen und Einschätzungen von Fachkräften zur Bedeutung tiergestützter Pädagogik für die soziale und emotionale Entwicklung von Kindergartenkindern im Rahmen eines Bauernhofprojekts. Im Mittelpunkt steht, welche Beobachtungen die Fachkräfte im direkten Kontakt zwischen Kindern und Tieren gemacht haben, welche Entwicklungsprozesse ihnen dabei aufgefallen sind und wie sie die Potenziale, Herausforderungen und Grenzen dieser pädagogischen Arbeit einschätzen. Ziel ist es, ein differenziertes und praxisnahes Verständnis dafür zu gewinnen, wie tiergestützte Aktivitäten im frühpädagogischen Alltag wirken und welche Prozesse sie anstoßen können.

Da die Forschungsfrage darauf abzielt, die Erfahrungen, Deutungen und professionellen Einschätzungen der Fachkräfte zu rekonstruieren, ist ein qualitatives Forschungsdesign notwendig. Es ermöglicht, subjektive Sichtweisen, situative Beobachtungen und pädagogische Interpretationen sichtbar zu machen, die sich im Verlauf des Bauernhofprojekts entwickelt haben. Qualitative Forschung eignet sich besonders, wenn komplexe soziale Prozesse, emotionale Ausdrucksformen und Interaktionen in ihrer Tiefe verstanden werden sollen und wenn es darum geht, Sinnzusammenhänge aus der Perspektive der beteiligten Personen nachzuvollziehen (Döring, 2023, S. 367f.).

Ein quantitatives Vorgehen wäre für diese Fragestellung nicht passend, da standardisierte Instrumente weder die situativen Beobachtungen der Fachkräfte noch die vielschichtigen Entwicklungsprozesse der Kinder im Tierkontakt angemessen erfassen könnten. Im Vordergrund steht nicht die Messung von Effekten, sondern das Verstehen der zugrunde liegenden pädagogischen Prozesse. Ein qualitatives, exploratives Design eröffnet die Möglichkeit, sowohl erwartete als auch überraschende Aspekte der tiergestützten Arbeit sichtbar zu machen und ein praxisnahes, differenziertes Bild der Wirkmechanismen tiergestützter Pädagogik im frühpädagogischen Kontext zu entwickeln.

Als Erhebungsmethode wurden leitfadengestützte Experteninterviews eingesetzt. Experteninterviews eignen sich besonders, um kontextgebundenes, erfahrungsbasiertes Handlungswissen zu erschließen und Einblicke in spezifische Praxisfelder zu gewinnen (Döring, 2023, S. 371f.). Die befragten Personen gelten als Expert:innen, da sie das Bauernhofprojekt unmittelbar begleitet haben und über spezifisches Erfahrungswissen hinsichtlich der tiergestützten Arbeit mit Kindergartenkindern verfügen. Durch ihre Beobachtung der Kinder während des Projektverlaufs können sie sowohl kurzfristige Verhaltensweisen als auch längerfristige Entwicklungsprozesse differenziert einschätzen.

Das leitfadengestützte Interview gewährleistet eine systematische Abdeckung zentraler Themenbereiche, lässt gleichzeitig aber ausreichend Raum für individuelle Erzählungen und subjektive Schwerpunktsetzungen. Dadurch können sowohl erwartete als auch unerwartete Aspekte der pädagogischen Praxis sichtbar werden. Das qualitative Forschungsdesign trägt somit dazu bei, ein umfassendes Bild der Bedeutung tiergestützter Pädagogik im Rahmen des Bauernhofprojekts zu zeichnen und die Forschungsfrage aus einer praxisnahen, erfahrungsbasierten Perspektive zu beantworten.

4.2 Forschungsfeld

Das Forschungsfeld der Untersuchung ist ein im Jahr 2025 durchgeführtes Bauernhofprojekt, an dem eine Gruppe aus immer sieben verschiedenen Kindergartenkindern regelmäßig teilnahm. In Kooperation zwischen einem ländlich gelegenen Bauernhof und einer Kindertageseinrichtung erhielten die Kinder kontinuierliche Tierkontakte und Einblicke in landwirtschaftliche Abläufe. Tätigkeiten wie die Versorgung oder das Berühren der Tiere oder die Beobachtung tierischer Verhaltensweisen

waren fest im Projektablauf verankert und boten den Kindern wiederkehrende, ritualisierte Begegnungen mit verschiedenen Hoftieren.

Begleitet wurde das Projekt von zwei Landwirtinnen und zwei pädagogischen Fachkräften, wodurch ein multiperspektivisches Setting entstand. Die Kombination aus landwirtschaftlicher Expertise und frühpädagogischer Begleitung ermöglichte es, Tierkontakte als gezielt gestaltete Lern- und Entwicklungsgelegenheiten zu nutzen. Die Fachkräfte beobachteten die Kinder über den gesamten Projektzeitraum hinweg und konnten Veränderungen im sozialen Verhalten, im emotionalen Ausdruck und im Umgang mit Herausforderungen wahrnehmen.

Das Bauernhofprojekt bildet damit ein alltagsnahes und zugleich strukturiertes Setting, das den essenziellen Kontext der Untersuchung darstellt. Die Analyse der Interviews bezieht sich konsequent auf diese spezifischen Bedingungen und ermöglicht eine differenzierte Betrachtung der Bedeutung tiergestützter Pädagogik im Kindergartenalter.

4.3 Auswahl der Untersuchungsteilnehmer: innen

Die Auswahl der Untersuchungsteilnehmer: innen erfolgte nach dem Prinzip des purposive sampling, das in der qualitativen Forschung eingesetzt wird, um Personen gezielt auszuwählen, die aufgrund ihrer spezifischen Expertise und Erfahrung einen besonders hohen Informationsgehalt für die Forschungsfrage erwarten lassen (Döring, 2023, S. 339). Qualitative Forschung orientiert sich nicht an Repräsentativität, sondern an der Relevanz der Perspektiven für das Erkenntnisinteresse. Entscheidend ist daher, jene Akteur: innen einzubeziehen, die über unmittelbare, kontinuierliche und kontextspezifische Erfahrungen verfügen und damit in der Lage sind, die untersuchten Prozesse differenziert zu beschreiben (Bortz & Döring, 2006, S. 394).

Im vorliegenden Projekt waren ausschließlich zwei pädagogische Fachkräfte sowie zwei Landwirtinnen an der Planung, Durchführung und Begleitung der tiergestützten Aktivitäten beteiligt. Diese vier Personen bildeten das gesamte professionelle Umfeld, das die Kinder während des Bauernhofprojekts über mehrere Monate hinweg begleitete. Aufgrund dieser klar abgegrenzten Projektstruktur handelt es sich zugleich um eine Vollerhebung aller relevanten Akteur: innen. Die Befragung aller beteiligten Personen stellt sicher, dass sämtliche professionellen Perspektiven, Beobachtungen und Einschätzungen berücksichtigt werden und keine bedeutsamen Sichtweisen unberücksichtigt bleiben. Die Stichprobengröße ist für ein qualitatives, exploratives Design angemessen, da nicht die Anzahl der Fälle, sondern die Tiefe und Relevanz der gewonnenen Informationen im Vordergrund steht.

Die vier ausgewählten Personen gelten als Expert: innen im Sinne qualitativer Forschung. Ihre Beobachtungen und Einschätzungen basieren auf einer engen, alltagsnahen Begleitung der Kinder während des gesamten Projektzeitraums und ermöglichen damit eine differenzierte Beurteilung sozialer und emotionaler Entwicklungsprozesse im Tierkontakt.

Pädagogische Fachkraft 1 arbeitet in der Kindertageseinrichtung der teilnehmenden Kinder und begleitet die Gruppe regelmäßig zum Bauernhof. Durch ihre kontinuierliche Anwesenheit konnte sie sowohl kurzfristige Verhaltensweisen als auch längerfristige Veränderungen im sozialen und emotionalen Bereich beobachten und professionell einordnen.

Pädagogische Fachkraft 2 übernahm die Begleitung der Kinder in Vertretungssituationen und bietet damit eine ergänzende Perspektive, die Vergleiche zwischen verschiedenen Beobachtungssituationen ermöglicht. Auch sie verfügt über berufliche Erfahrung im frühpädagogischen Bereich und konnte relevante Beobachtungen zum Verhalten der Kinder im Tierkontakt beitragen.

Landwirtin A ist Eigentümerin des Bauernhofs und maßgeblich für die Organisation und Durchführung der tiergestützten Aktivitäten verantwortlich. Sie leitete die Kinder bei der Versorgung der Tiere an und konnte situative Interaktionen zwischen Kindern und Tieren aus einer fachlich-praktischen Perspektive beurteilen.

Landwirtin B unterstützte die Durchführung des Projekts und bringt durch ihre zusätzliche Qualifikation als pädagogische Fachkraft eine multiprofessionelle Sichtweise ein. Diese Kombination aus landwirtschaftlicher Expertise und pädagogischem Hintergrund ermöglicht eine besonders differenzierte Einschätzung der Wirkmechanismen tiergestützter Pädagogik.

Die Entscheidung, keine Kinder direkt zu befragen, beruht auf fachlichen und ethischen Überlegungen, die eng mit entwicklungspsychologischen Aspekten verbunden sind. Kinder im Kindergartenalter gelten als besonders schutzbedürftig. In vielen Fällen verfügen sie noch nicht über die sprachlichen und kognitiven Voraussetzungen, um Fragen zu emotionalen Prozessen oder sozialen Entwicklungen differenziert und verlässlich zu beantworten. Zudem sind tiergestützte Situationen stark durch Handeln, unmittelbares Erleben und emotionale Resonanz geprägt. Viele Prozesse laufen nonverbal ab und werden von den Kindern nicht bewusst reflektiert. Entsprechend schwierig wäre es für sie, diese Erfahrungen im Nachhinein sprachlich einzuordnen oder mögliche Veränderungen im eigenen Verhalten zu benennen. Die befragten Fachkräfte hingegen begleiten die Kinder über einen längeren Zeitraum hinweg. Sie beobachten alltägliche Interaktionen, nehmen Veränderungen wahr und können diese vor dem Hintergrund ihres pädagogischen Fachwissens einordnen. Dadurch sind sie in der Lage, Entwicklungen im sozialen und emotionalen Bereich differenziert zu beschreiben und fachlich zu interpretieren. Auch Eltern oder weitere pädagogische Fachkräfte wurden nicht in die Untersuchung einbezogen. Sie waren nicht unmittelbar am Projekt beteiligt und haben die tiergestützten Situationen nicht selbst miterlebt. Eine Einschätzung aus zweiter Hand hätte daher nur begrenzt Auskunft über die konkreten Prozesse im Projekt geben können.

Durch die gezielte Auswahl aller beteiligten Akteur:innen wird gewährleistet, dass das Datenmaterial sowohl inhaltlich reichhaltig als auch methodisch stimmig ist. Die Kombination aus purposive sampling und Vollerhebung ermöglicht eine umfassende, vielschichtige und praxisnahe Rekonstruktion der Bedeutung tiergestützter Pädagogik im Rahmen des Bauernhofprojekts. Damit ist die

Sampling-Strategie eng an die Forschungsfrage gekoppelt und trägt wesentlich zur Qualität und Aussagekraft der Untersuchung bei.

4.4 Durchführung der Interviews

Die Datenerhebung knüpft unmittelbar an ein bereits abgeschlossenes Bauernhofprojekt an, das im Zeitraum von März bis Dezember 2025 durchgeführt wurde. In diesem Projekt begegneten Kindergartenkinder regelmäßig verschiedenen Tieren und nahmen aktiv an vielfältigen Tätigkeiten des landwirtschaftlichen Alltags teil. Das Projekt bildet den thematischen und praktischen Bezugspunkt der Untersuchung. Es stellt den Erfahrungsraum dar, innerhalb dessen die befragten Fachkräfte ihre Beobachtungen, Einschätzungen und Reflexionen einordnen.

Interview	Funktion	Datum	Uhrzeit	Ort	Dauer
PF1	Pädagogische Fachkraft, Begleitung der Kita-Gruppe	13.12.2025	14:00 Uhr	Ländlich	1 std 1 min.
PF2	Pädagogische Fachkraft, Ersatz für PF1	09.12.2025	13:00 Uhr	Ländlich	36 min.
L1	Landwirtin, Durchführung des Projekts	02.12.2025	09:30 Uhr	Ländlich	33 min.
L2	Unterstützung der Landwirtin, pädagogische Fachkraft	03.12.2025	10:00 Uhr	Ländlich	47 min.

Die Interviews wurden nach Abschluss des Projekts im Dezember 2025 durchgeführt, sodass die Befragten auf den gesamten Projektverlauf zurückblicken und ihre Erfahrungen umfassend darstellen konnten. Insgesamt fanden vier leitfadengestützte Einzelinterviews statt, die jeweils in Präsenz durchgeführt wurden. Drei der Gespräche wurden im häuslichen Umfeld der Interviewpartner: innen geführt, eines im Kindergarten. Bei der Wahl der Orte wurde darauf geachtet, eine ruhige und störungsfreie Gesprächsatmosphäre zu gewährleisten, um eine möglichst offene und reflektierte Darstellung der Erfahrungen zu ermöglichen (Lamnek, 2016, S.378). Die Teilnahme war freiwillig. Alle Interviewpartner: innen wurden vorab über Ziel, Ablauf und Verwendung der Daten informiert und gaben ihr schriftliches Einverständnis.

Die Interviews wurden auf Grundlage eines zuvor entwickelten leitfadengestützten Interviewkonzepts durchgeführt (Döring, 2023, S. 367), der im Anhang A zu finden ist. Der Leitfaden umfasste zentrale Themenbereiche wie den Verlauf des Projekts, wahrgenommene Verhaltensveränderungen der Kinder, emotionale Ausdrucksformen, soziale Interaktionen sowie mögliche entwicklungsfördernde Aspekte der tiergestützten Pädagogik. Das leitfadengestützte Vorgehen ermöglichte eine

strukturierte und zugleich flexible Gesprächsführung. Einerseits stellte es sicher, dass alle relevanten Themen angesprochen wurden, andererseits bot es den Befragten ausreichend Raum für eigene Schwerpunkte, vertiefende Erläuterungen und spontane Ergänzungen (ebd.).

Mit Zustimmung aller Interviewpartner: innen wurden die Gespräche digital aufgezeichnet, um eine präzise und vollständige Auswertung zu ermöglichen (Lamnek, 2016, S.368). Die Einverständniserklärungen der Teilnehmer: innen liegen vor. Anschließend wurden die Audiodateien vollständig transkribiert. Die vollständige Transkription der Interviews wurde eigenständig von der Verfasserin vorgenommen. Die Transkription erfolgte in Anlehnung an die einfachen Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2018, S.26ff.), die eine inhaltlich genaue, aber zugleich gut lesbare Verschriftlichung der Interviews gewährleisten (siehe Anhang B).

Die ethischen Standards qualitativer Forschung wurden eingehalten (Lamnek, 2016, S.368). Zur Wahrung des Datenschutzes und der Vertraulichkeit wurden sämtliche personenbezogenen Daten pseudonymisiert. Namen, spezifische Ortsangaben oder andere identifizierende Merkmale wurden entfernt oder neutralisiert. Dadurch sind keine Rückschlüsse auf einzelne Personen oder Einrichtungen möglich (Döring, 2023 S.572) Die Anonymisierung gewährleistet, dass die Aussagen der Befragten ausschließlich im wissenschaftlichen Kontext genutzt werden und ihre Privatsphäre vollständig geschützt bleibt (ebd. S.573).

4.5 Auswertungsverfahren

Für die Analyse des erhobenen Datenmaterials wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt. Diese Methode eignet sich besonders für die systematische Auswertung von Interviewdaten, da sie ein klar strukturiertes, regelgeleitetes und zugleich theorie- sowie datenbezogenes Vorgehen ermöglicht (Mayring, 2022, S. 49). Die qualitative Inhaltsanalyse erlaubt es, komplexe Aussagen der Interviewpartner: innen zu reduzieren, zu strukturieren und inhaltlich zu interpretieren, ohne den ursprünglichen Sinnzusammenhang zu verfälschen (ebd. S. 50).

Die Wahl dieser Methode ist insbesondere deshalb passend, weil die Forschungsfrage darauf abzielt, Wahrnehmungen, Erfahrungen und Einschätzungen von Fachkräften zur Bedeutung tiergestützter Pädagogik im Rahmen eines Bauernhofprojekts zu erfassen. Die Methode eignet sich besonders für Experteninterviews, da sie sowohl vorhandenes Fachwissen als auch individuelle Beobachtungen differenziert abbilden kann und theoriegeleitet wie datennah arbeitet (Döring, 2023, S. 371). Sie ermöglicht es, subjektive Sichtweisen systematisch herauszuarbeiten und in thematische Kategorien zu überführen.

Grundlage der Auswertung bildeten die vollständig transkribierten Interviews, die im Anhang dokumentiert sind (Anhang G-J). Die Analyse orientierte sich an den methodischen Vorgaben der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, die darauf abzielt, umfangreiches Textmaterial anhand eines Kategoriensystems zu ordnen und thematisch zu strukturieren (Mayring, 2022, S. 50f.).

Zu Beginn der Auswertung wurden die Transkripte mehrfach vollständig gelesen. Ziel war es, ein Gefühl für das Material zu entwickeln, wiederkehrende Themen wahrzunehmen und erste inhaltliche Schwerpunkte zu erkennen. Diese intensive Auseinandersetzung bildete die Grundlage für die weitere Strukturierung und die Entwicklung eines tragfähigen Kategoriensystems (siehe Anhang C). Im Anschluss wurden zunächst Kategorien gebildet, die sich aus dem theoretischen Rahmen der Arbeit sowie aus dem Interviewleitfaden ableiten ließen. Auf diese Weise blieben essenzielle Aspekte der Forschungsfrage im Blick. Dazu gehörten unter anderem beobachtete Veränderungen im Verhalten der Kinder, Formen emotionalen Ausdrucks, soziale Interaktionen im Tierkontakt sowie wahrgenommene pädagogische Potenziale tiergestützter Aktivitäten. Diese theoriegeleiteten Kategorien dienten als orientierender Rahmen und stellten sicher, dass die Analyse eng an die konzeptionellen Grundlagen der Arbeit angebunden blieb (Mayring, 2022, S. 97).

Während der weiteren Durcharbeitung des Materials zeigte sich jedoch, dass einige relevante Aspekte im Vorfeld nicht vollständig absehbar gewesen waren. Entsprechend wurden zusätzliche Kategorien direkt aus dem Datenmaterial heraus entwickelt. Auf diese Weise konnten auch Themen berücksichtigt werden, die im Leitfaden nicht ausdrücklich vorgesehen waren, für die Interviewpartner: innen jedoch eine erkennbare Bedeutung hatten. Die Verbindung beider Zugänge entspricht dem von Mayring beschriebenen Vorgehen, bei dem theoriegeleitete und materialgeleitete Kategorien miteinander kombiniert werden (Mayring, 2022, S. 98). Dadurch wird das Material sowohl strukturiert als auch offen ausgewertet und die unterschiedlichen Perspektiven der Befragten können möglichst differenziert erfasst werden.

Für alle entwickelten Kategorien wurde ein Kodierleitfaden ausgearbeitet (siehe Anhang D). Dieser enthält jeweils eine Definition, konkrete Regeln für die Zuordnung sowie geeignete Ankerbeispiele zur Veranschaulichung. Der Leitfaden diente während der gesamten Auswertung als zentrales Arbeitsinstrument, da er die Zuordnung einzelner Textstellen strukturierte und zugleich die Transparenz des Vorgehens erhöhte (Mayring, 2022, S. 115). Die Codierung erfolgte schrittweise am Text entlang. Relevante Passagen wurden markiert und den passenden Kategorien zugeordnet (Anhang E). Im Verlauf der Analyse wurden einzelne Kategorien erneut geprüft, inhaltlich geschärft oder bei Bedarf angepasst. Dieses fortlaufende Überarbeiten des Kategoriensystems entspricht dem methodischen Verständnis von Mayring. Ziel ist es, die Kategorien nicht nur theoretisch zu begründen, sondern sie zugleich eng am Material zu entwickeln und abzusichern. Auf diese Weise entsteht ein Auswertungssystem, das sowohl fachlich fundiert als auch nachvollziehbar aufgebaut ist.

Auf Grundlage der codierten Textstellen wurde ein finales Kategoriensystem entwickelt, das die Struktur für die Darstellung der Ergebnisse bildet. Dieses System umfasst sowohl die deduktiven Hauptkategorien als auch die induktiv entwickelten Unterkategorien und bildet die thematische Vielfalt der Aussagen der Interviewpartner: innen ab. Der vollständige Auswertungsprozess, einschließlich Kategorienbaum, Kodierleitfaden, Codiermatrix und Beispielcodierungen, ist im Anhang dokumentiert und ermöglicht eine transparente Nachvollziehbarkeit der Analyse (siehe Anhang C-F).

Zur Sicherung der wissenschaftlichen Qualität wurden Gütekriterien qualitativer Forschung berücksichtigt. Die Regelgeleitetheit des Vorgehens orientierte sich an den methodischen Vorgaben nach Mayring. Alle Schritte der Datenauswertung wurden nachvollziehbar dokumentiert und im Anhang ausführlich dargestellt, wodurch Transparenz geschaffen wurde. Die Nähe zum Forschungsgegenstand zeigte sich in der konsequenten Orientierung am erhobenen Datenmaterial sowie in der Einbindung wörtlicher Zitate im Ergebnisteil (Döring, 2023, S. 572f.). Dadurch bleiben die Aussagen der Interviewpartner: innen im Text sichtbar und überprüfbar.

Da qualitative Forschung immer auch durch die Perspektive der forschenden Person geprägt ist, wurde die eigene Rolle im Forschungsprozess bewusst reflektiert (Lamnek, 2016, S. 378). Die Forscherin war an der Durchführung des Bauernhofprojekts beteiligt und verfügte somit über eine hohe Feldnähe sowie umfassendes Kontextwissen. Diese Nähe erleichterte das Verständnis für situative Abläufe und pädagogische Prozesse, kann jedoch zugleich die Gefahr bergen, dass eigene Erfahrungen oder Vorannahmen unbewusst in die Interpretation einfließen. Um möglichen Verzerrungen entgegenzuwirken, wurden alle Schritte der Datenerhebung und -auswertung methodisch nachvollziehbar und regelgeleitet durchgeführt. Der Interviewleitfaden war offen formuliert und enthielt keine suggestiven Fragestellungen, sodass die Sichtweisen der Befragten nicht beeinflusst wurden. Während der Interviews wurde eine zurückhaltende und wertfreie Haltung eingenommen. In der Auswertung erfolgte eine klare Trennung zwischen eigenen Projekterfahrungen und den Aussagen der Interviewpartner: innen. Die Kategorienbildung orientierte sich eng am erhobenen Datenmaterial und folgte den methodischen Grundsätzen der qualitativen Inhaltsanalyse. Auf diese Weise sollten subjektive Vorannahmen so weit wie möglich reduziert werden. Die bewusste Reflexion der Doppelrolle sowie die transparente Dokumentation des gesamten Vorgehens tragen dazu bei, die Nachvollziehbarkeit und Vertrauenswürdigkeit der Untersuchung zu stärken.

Insgesamt trägt dieses strukturierte und transparente Vorgehen dazu bei, die Vertrauenswürdigkeit und wissenschaftliche Qualität der Untersuchung zu stärken.

5. Ergebnisse

5.1 Überblick über die Ergebnisdarstellung

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse dargestellt. Grundlage der Ergebnisdarstellung bildet ein Kategoriensystem, das im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring aus dem Interviewmaterial entwickelt wurde. Die Präsentation orientiert sich am finalen Kategoriensystem, das sowohl deduktiv aus dem theoretischen Hintergrund und dem Interviewleitfaden als auch induktiv aus dem Datenmaterial entwickelt wurde. Das vollständige Kategoriensystem ist im Anhang dargestellt (siehe Anhang C). Die Ergebnisse werden entlang der Hauptkategorien strukturiert und ausschließlich auf Basis der Aussagen der Interviewpartner: innen beschrieben, ohne interpretative Einordnung. Für die Ergebnisdarstellung werden im Folgenden fünf Hauptkategorien mit 20 Subkategorien beschrieben und anhand von

Interviewzitate illustriert. Zur Sicherstellung von Transparenz und Nachvollziehbarkeit wurden alle Schritte des Auswertungsprozesses vollständig dokumentiert. Der vollständige Kategorienbaum, der Kodierleitfaden mit Definitionen, Kodierregeln und Ankerbeispielen, die codierten Textstellen, die Codiermatrix sowie die Transkriptionsgrundlagen befinden sich im Anhang (siehe Anhang C-F). Die Darstellung der Ergebnisse folgt somit einem klar nachvollziehbaren, regelgeleiteten Vorgehen und bildet die Grundlage für die anschließende Diskussion. Das Kategoriensystem umfasst fünf Hauptkategorien (A–E) mit jeweils mehreren Subkategorien. Eine vollständige Darstellung findet sich im Anhang C.

5.2 Darstellung der Hauptkategorien

A. Rahmenbedingungen & Kontext des Projektes

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass das Bauernhofprojekt in allen Einrichtungen durch eine klare Struktur, wiederkehrende Abläufe und eine stabile Rahmung geprägt ist. Trotz unterschiedlicher Akzentsetzungen der Fachkräfte lassen sich deutliche Gemeinsamkeiten erkennen.

a.1 Ablauf des Projekttages

Alle Fachkräfte beschreiben einen ritualisierten Tagesbeginn. [Jana] betont die wiederkehrende Reihenfolge: „Meistens sind wir angekommen [...] sind dann zu den Kleintieren [...] und dann haben wir schon gefrühstückt bei den Tieren“ (L2, Z.5–7). Auch [Mandy] schildert einen festen Ablauf: „Ankunft, Kleintiere, Hühner, Frühstück, Kuhstall“ (L1, Z.18–20). [Nadine] beschreibt ebenfalls eine typische Reihenfolge, die jedoch flexibel an Kinderwünsche angepasst wird: „An den ersten Tagen [...] Kaninchen, dann Enten und Küken, dann Kühe“ (PF1, Z.17–18). [Randy] hebt dagegen die Variabilität hervor: „Gefühlt jeder Tag anders“ (PF2, Z.15–16). Insgesamt zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen ritualisierten Abläufen und situativer Anpassung.

a.2 Rolle der Fachkraft

Die Fachkräfte beschreiben sich überwiegend als begleitend, unterstützend und modellhaft. [Jana] hebt die Vorbildfunktion hervor: „Wenn wir entspannt geblieben sind [...] dann waren die Kinder auch vorsichtig“ (L2, Z.74–76). [Mandy] betont ihre Aufgabe, Kindern den Unterschied zwischen Kuschtier und Lebewesen zu vermitteln (L1, Z.43–45). [Nadine] beschreibt ihre Rolle als „einfach mitmachen und unterstützen“ (PF1, Z.32–33), während [Randy] ihre Position eher als beobachtend und ergänzend versteht (PF2, Z.28).

a.3 Gruppengröße, Häufigkeit, Rituale

Das Projekt arbeitet mit kleinen Gruppen. [Jana] nennt „jedes Mal sieben unterschiedliche Kinder“ (L2, Z.3), was [Mandy] bestätigt (L1, Z.29). Die Besuche finden meist 14-tägig statt (L2, Z.3–5; L1, Z.24), während [Randy] größere Abstände wahrnimmt (PF2, Z.169). Wiederkehrende Rituale wie das Frühstück bei den Tieren (L2, Z.6–7; L1, Z.303–305) schaffen Orientierung und emotionale Sicherheit.

a.4 Eingesetzte Tiere

Alle Fachkräfte berichten von einer hohen Tierartenvielfalt: Kaninchen, Meerschweinchen, Hühner, Kühe, Kälber, Schafe, Ponys und teilweise Katzen (z. B. PF2, Z.49–50; PF1, Z.60–62). Die Vielfalt ermöglicht differenzierte Erfahrungsräume.

a.5 Eigenschaften & Bedürfnisse der Tiere

Die Fachkräfte betonen die Sensibilität und Schutzbedürftigkeit der Tiere. [Jana] verweist auf Regeln wie „nicht schreien“ und „nicht rennen“ (L2, Z.13). [Mandy] betont, dass Tiere „keine Kuscheltiere“ seien (L1, Z.44–45). [Nadine] beschreibt unterschiedliche Temperamente („Die Enten waren sehr ängstlich“, PF1, Z.67), während [Randy] hervorhebt, dass Tiere sich an Kinder gewöhnen können (PF2, Z.65–67).

B. Verhalten & Entwicklung im direkten Tierkontakt

Die Fachkräfte beschreiben durchgängig, dass der direkte Kontakt mit den Tieren zentrale Entwicklungsprozesse bei den Kindergartenkindern anstößt. Die Bedeutung tiergestützter Pädagogik wird dabei vor allem über beobachtete Verhaltensveränderungen, Kompetenzzuwächse und emotionale Entwicklungen sichtbar. Die Tiere fungieren aus Sicht der Fachkräfte als Katalysatoren, die Lern- und Entwicklungsprozesse ermöglichen, die im Kita-Alltag in dieser Form nicht auftreten.

b.1 Verhalten zu Beginn / im Verlauf / am Ende

Alle Fachkräfte berichten, dass Kinder zu Beginn häufig zurückhaltend, vorsichtig oder unsicher sind. [Jana] beschreibt: „Am Anfang waren sie immer sehr zurückhaltend und respektvoll [...] sind aber schnell aufgetaut“ (L2, Z.39–41). [Nadine] beobachtet, dass Kinder zunächst „gucken, wie das Tier reagiert“ (PF1, Z.42–43). Die Annäherung erfolgt freiwillig und im eigenen Tempo, was die Fachkräfte als bedeutsam hervorheben. Im Verlauf des Projekts zeigen die Kinder zunehmend souveränes, ruhiges und reflektiertes Verhalten. Sie lernen, ihr Handeln an den Tieren auszurichten: „Wenn wir entspannt geblieben sind [...] dann waren die Kinder auch vorsichtig“ (L2, Z.74–76). Tiere wirken damit als natürliche Regulatoren, die Selbstkontrolle und Rücksichtnahme fördern. Am Ende eines Projekttages oder Projektzeitraums berichten alle Fachkräfte von sichtbarer Entspannung und Zufriedenheit. [Jana] beschreibt: „Man hat das Gefühl, als wenn die Tiere irgendwie so eine Ruhe ausstrahlen“ (L2, Z.141–143). [Randy] ergänzt, dass Kinder „viel ausgeglichener“ seien (PF2, Z.112–113). Tiere werden somit als emotionale Stabilitätsanker wahrgenommen.

b.2 Verantwortungsübernahme

Darüber hinaus lässt sich festhalten, dass die deutliche Zunahme an Verantwortungsübernahme Kern der tiergestützten Arbeit ist. Kinder übernehmen Aufgaben, die im Alltag selten in ihrer Verantwortung liegen. [Jana] berichtet: „Sie schauen nach, ob die Tiere genug fressen haben [...] ob es ihnen gut geht“ (L2, Z.84–85). [Mandy] betont, dass Kinder lernen, dass Tiere „keine Kuscheltiere“ sind (L1, Z.44–45), und dadurch ein realistisches Verständnis für Lebewesen entwickeln.

Verantwortung wird häufig beziehungsorientiert erlebt: Kinder kümmern sich um „ihr Lieblingshuhn“ (L2, Z.87–88) oder fragen nach Tieren vom letzten Besuch (PF1, Z.160–161). Die Fachkräfte sehen darin einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Bedeutungserleben: „Das macht was mit ihnen“ (PF2, Z.140–141).

b.3 Kompetenzen

Die Fachkräfte berichten von einem breiten Spektrum an Kompetenzzuwächsen, die sich im Verlauf des Projekts deutlich zeigen. Besonders im sozial-emotionalen Bereich wird sichtbar, dass Kinder lernen, ihr Verhalten zu regulieren und in herausfordernden Situationen ruhig zu bleiben. [Jana] beschreibt, dass Kinder „ruhig bleiben, auch wenn es stressig ist“ (L2, Z.270–271). Gleichzeitig entwickeln sie mehr Empathie, indem sie die Signale der Tiere wahrnehmen und deuten; [Nadine] beobachtet, dass Kinder „viel empathischer“ werden (PF1, Z.90–91), weil sie sich auf die Bedürfnisse der Tiere einstellen müssen.

Auch kommunikative Kompetenzen werden gestärkt: Kinder lernen, sowohl eigene Bedürfnisse als auch die der Tiere zu verbalisieren. [Jana] hebt hervor, dass sie sich zunehmend „ausdrücken [...] können, was sie wollen, was das Tier gerade möchte“ (L2, Z.269–270). Im motorischen Bereich bietet der Bauernhof vielfältige Bewegungsanlässe. Kinder klettern „auf den Heuballen“ (L2, Z.289–290) oder führen ein Pony (L2, Z.313–314), wodurch Kraft, Koordination und Körpergefühl gefördert werden.

Darüber hinaus erwerben die Kinder umfangreiches Sach- und Weltwissen. [Jana] berichtet, dass sie „viel Fachwissen oder kindliches Fachwissen über die Tiere, über den Bauernhof gelernt“ haben (L2, Z.276–279), und [Mandy] ergänzt, dass Kinder „viel über Tierpflege“ lernen (L1, Z.52–53). Insgesamt zeigt sich, dass die tiergestützte Umgebung ein ganzheitliches Kompetenzwachstum ermöglicht, das soziale, emotionale, kommunikative, motorische und kognitive Bereiche gleichermaßen umfasst.

b.4 Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit wird von allen Fachkräften als grundlegende Entwicklungsdimension beschrieben. Kinder erleben, dass ihr Verhalten Wirkung zeigt: „Sie konnten sehr gut einschätzen, welche Aufgaben sie übernehmen konnten“ (L2, Z.96). [Nadine] berichtet, dass Kinder „über sich hinauswachsen“ (PF1, Z.120–121), wenn sie merken, dass Tiere auf ihr Verhalten reagieren. Tiere geben unmittelbares Feedback und ermöglichen Erfolgserlebnisse. Stolz ist ein wiederkehrendes Motiv: „Sie sind total stolz gewesen, wenn sie ein Kaninchen auf dem Schoß hatten“ (L2, Z.308–309). [Randy] beschreibt, dass Kinder „Mut entwickeln“, wenn sie ein Pony führen (PF2, Z.133–134). Die Fachkräfte sehen darin einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung.

C. Emotionale Ausdrucksformen & Beziehungsgestaltung

Die Fachkräfte beschreiben übereinstimmend, dass der Tierkontakt starke emotionale Prozesse auslöst und die Beziehungsgestaltung der Kinder maßgeblich beeinflusst. Tiere fungieren dabei als emotionale Resonanzpartner, die Kindern ermöglichen, Gefühle auszudrücken, Bindungen aufzubauen und emotionale Sicherheit zu erleben.

c.1 Emotionale Reaktionen

Die Interviews zeigen, dass Kinder im Tierkontakt vielfältige und intensive Emotionen zeigen. [Jana] berichtet von „starkem Mitgefühl“ und sogar „großer Panik, dass es ihnen schlecht geht“ (L2, Z.62). Gleichzeitig erleben die Kinder positive Emotionen wie Freude und Zufriedenheit: „Die Kinder sind immer sehr glücklich [...] und zufrieden“ (L2, Z.139–140). [Nadine] beschreibt, dass Kinder im Tierkontakt „abschalten“ und „ihre Umwelt vergessen“ (PF1, Z.109). Die Tiere wirken damit beruhigend und emotional entlastend. Die Fachkräfte nehmen Tiere als Regulatoren emotionaler Zustände wahr, die Kindern helfen, innere Ruhe zu finden.

c.2 Bindung zu einzelnen Tieren

Alle Fachkräfte berichten von individuellen Bindungsprozessen. Kinder erinnern spezifische Tiere („das Kalb mit dem weißen Kopf“, PF1, Z.160–161) und suchen gezielt deren Nähe. [Jana] beschreibt, wie Kinder Tiere personalisieren: „Hallo Hugo, du siehst ja gut aus und hab dich vermisst“ (L2, Z.161–162). Diese Bindungen reichen über den Projekttag hinaus, etwa wenn Kinder selbstgemalte Bilder mitbringen (L2, Z.164). Die Fachkräfte interpretieren dies als Ausdruck stabiler, emotional bedeutsamer Beziehungen, die Orientierung und Zugehörigkeit vermitteln. [Mandy] betont, dass jedes Kind „sein eigenes Tier“ findet (L1, Z.165–166), was auf Passungsprozesse zwischen kindlichen Bedürfnissen und tierischen Eigenschaften hinweist.

c.3 Wahrgenommene emotionale Veränderungen

Die Fachkräfte nehmen deutliche emotionale Entwicklungen wahr. [Jana] beschreibt, dass Kinder „sie selber sein können“ und „abschalten“ (L2, Z.135–136). Tiere schaffen einen Raum, in dem Kinder Emotionen zeigen dürfen, ohne bewertet zu werden. Besonders bedeutsam ist, dass Kinder lernen, Gefühle zu verbalisieren. Ein Kind äußert etwa: „Ich bin gerade voll traurig, weil das Ei kaputt gegangen ist“ (L2, Z.288–289). Die Fachkraft hebt hervor, dass dies zuvor nicht möglich war. [Nadine] beschreibt zudem eine traumapädagogische Wirkung: „Die Tiere [...] helfen den Kindern, ihr Trauma zu bewältigen“ (PF1, Z.188–189). Obwohl keine therapeutische Intervention stattfindet, erleben die Fachkräfte Tiere als emotionale Schutzfiguren, die tiefgreifende Prozesse ermöglichen.

D. Soziale Interaktionen mit anderen Kindern & Gruppendynamik

Die Fachkräfte beschreiben übereinstimmend, dass der tiergestützte Kontext tiefgreifende Veränderungen in der sozialen Interaktion der Kinder bewirkt. Tiere fungieren als soziale Katalysatoren, die Kooperation, Rücksichtnahme und ein positives Gruppenklima fördern. Der Bauernhof schafft

Bedingungen, unter denen Kinder soziale Kompetenzen entwickeln, die im Kita-Alltag in dieser Form nicht selbstverständlich auftreten.

d.1 Zusammenarbeit

Alle Fachkräfte berichten, dass Tiere eine starke Teamorientierung auslösen. [Jana] beschreibt, dass die Kinder „miteinander [...] als Team dort“ arbeiten (L2, Z.46–47). Aufgaben wie das Einfangen von Hühnern oder das Versorgen der Tiere erfordern Kooperation: „Das wird immer als Team gemacht“ (L2, Z.48–49). Auch [Mandy] beobachtet, dass Kinder „gemeinsam Lösungen finden“, wenn Aufgaben zu schwer sind (L1, Z.97–99). [Randy] bestätigt dies: Kinder „arbeiten automatisch zusammen, weil sie das Tier nicht alleine schaffen“ (PF2, Z.102–103). Die Fachkräfte sehen darin einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung sozialer Kompetenzen: Kinder erleben, dass Kooperation zu Erfolg führt und dass sie gemeinsam mehr erreichen.

d.2 Konfliktverhalten

Besonders auffällig ist die Veränderung des Konfliktverhaltens. [Jana] beschreibt einen deutlichen Kontrast zum Kita-Alltag: „Im Kindergarten wird schnell [...] geschrien [...] oder gehauen. Und bei den Tieren [...] sind sie anders“ (L2, Z.238–240). Statt impulsiver Reaktionen nutzen Kinder häufiger verbale Konfliktlösung oder holen Unterstützung: „Da reden sie miteinander [...] oder holen schneller Hilfe vom Erwachsenen“ (L2, Z.240–241). Bemerkenswert ist auch die moralische Erweiterung: Kinder entschuldigen sich nicht nur bei anderen Kindern, sondern auch bei Tieren – etwa „wenn das Tier vielleicht gerade ein Ködel abgekriegt hat“ (L2, Z.242–244).

d.3 Veränderungen im Gruppenklima

Die Fachkräfte beschreiben ein durchweg positives, harmonisches Gruppenklima. [Jana] formuliert: „Es fühlt sich an, als wenn sie schon immer eine kleine gemeinsame Gruppe sind“ (L2, Z.255–256). Trotz wechselnder Gruppenzusammensetzung bleibt das Klima stabil: „Es war immer [...] ein tolles Gruppenklima“ (L2, Z.262–263). Die Tiere wirken als verbindendes Element, das Zugehörigkeit und Vertrauen schafft. Über die Zeit „sind sie immer mehr zusammengeschweißt“ (L2, Z.263–265), weil sie gemeinsame Routinen entwickeln und ein gemeinsames Ziel verfolgen: das Wohl der Tiere.

E. Wahrnehmung & Bewertung der Fachkraft

Die Fachkräfte beschreiben die tiergestützte Pädagogik als ein hochwirksames, ganzheitliches Setting, das weit über klassische Bildungsangebote hinausgeht. Tiere werden nicht nur als pädagogische Mittel, sondern als aktive Beziehungspartner verstanden, die zentrale Entwicklungsprozesse ermöglichen.

e.1 Besonderheiten tiergestützter Arbeit

[Jana] betont, dass das Besondere an der tiergestützten Arbeit „einfach die Veränderung von den Kindern, deren Einstellungen, deren emotionales Verhalten“ sei (L2, Z.321–322). Tiere wirken aus

ihrer Sicht als Auslöser für Verhaltens- und Emotionsregulation, die im Kita-Alltag so nicht beobachtbar ist. [Mandy] hebt hervor, dass Tiere Kindern eine andere Form der Begegnung ermöglichen: Sie seien „ehrlich, direkt und reagieren sofort“ (L1, Z.310–311). Diese Unmittelbarkeit wird als pädagogisch wertvoll beschrieben, weil sie Kindern klare Rückmeldungen gibt.

e.2 Einprägsame Erfahrungen

Alle Fachkräfte berichten von Momenten, die sich besonders eingeprägt haben. [Jana] beschreibt etwa, wie Kinder stolz ein Pony führten, obwohl es „viel größer ist als das Kind selber“ (L2, Z.313–314). Solche Situationen werden als Schlüsselerfahrungen wahrgenommen, in denen Kinder Mut, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsgefühl erleben.

[Nadine] erinnert sich an Kinder, die Tiere wiedererkennen und nach ihnen fragen („Wo ist das Kalb vom letzten Mal?“, PF1, Z.160–161). Diese Kontinuität wird als Zeichen echter Bindung interpretiert.

e.3 Herausforderungen, Grenzen & Risiken

Die Fachkräfte benennen auch Herausforderungen. Dazu gehören Sicherheitsaspekte, etwa das Erkennen von Körpersignalen der Tiere („wenn sie die Ohren anlegen“, L2, Z.356–358). [Mandy] betont, dass Kinder lernen müssen, dass Tiere „keine Kuscheltiere“ sind (L1, Z.44–45). Zudem wird die emotionale Intensität als potenzielle Herausforderung beschrieben: Kinder reagieren stark auf Tierleid oder vermeintliche Gefahr, was Begleitung erfordert (L2, Z.62; PF1, Z.188–189).

e.4 Wahrgenommene Bedeutung tiergestützter Pädagogik

Alle Fachkräfte sehen die tiergestützte Pädagogik als hoch bedeutsam für die kindliche Entwicklung. [Jana] beschreibt, dass Tiere „Ruhe ausstrahlen“ und Kinder dadurch „zufriedener und ruhiger“ werden (L2, Z.141–143). [Nadine] geht noch weiter und spricht von einer traumapädagogischen Wirkung: Tiere helfen Kindern, „ihr Trauma zu bewältigen“ (PF1, Z.188–189). [Randy] betont die soziale Dimension: Kinder seien „viel ausgeglichener“ und „arbeiten automatisch zusammen“ (PF2, Z.102–103; Z.112–113). Insgesamt sehen die Fachkräfte Tiere als emotionale, soziale und entwicklungspsychologische Verstärker, die Kindern Erfahrungen ermöglichen, die in der Kita kaum herstellbar sind.

e.5 Ergänzungen

In den Ergänzungen wird deutlich, dass die Fachkräfte die tiergestützte Pädagogik als unersetzbar erleben. [Mandy] fasst zusammen: „Es macht einfach was mit den Kindern“ (L1, Z.), und alle Fachkräfte äußern den Wunsch, solche Angebote langfristig zu verstetigen.

Induktive Kategorien

Die induktive Analyse der Interviews führte zu fünf übergreifenden Kategorien, die über das deduktive Kategoriensystem hinaus ausschlaggebende Bedeutungsdimensionen tiergestützter Pädagogik

sichtbar machen. Diese Kategorien entstanden aus wiederkehrenden Mustern, die von allen Fachkräften unabhängig voneinander beschrieben wurden.

11. Tiere als unmittelbare Feedbackgeber und Spiegel kindlichen Verhaltens

In allen Interviews wird deutlich, dass Tiere als direkte, unverfälschte Rückmeldeinstanzen wahrgenommen werden. Kinder passen ihr Verhalten aufgrund tierlicher Reaktionen unmittelbar an. [Mandy] fasst dies prägnant zusammen: „Tiere sind ja auch irgendwie so ein Spiegel, also, wie ich mich verhalte, so verhält sich das Tier“ (L1, Z.166–167). [Randy] betont die Unmittelbarkeit: „Sie kriegen ja sofort die Rückmeldung [...] sobald sie [...] leise sind, klappt es“ (PF2, Z.309–310). [Nadine] beschreibt, wie Kinder durch Körpersprache lernen, ihr Verhalten zu regulieren: „Wenn man auf die Knie geht [...] dann kommen die Kaninchen von sich selber“ (PF1, Z.198–200). Tiere fungieren damit als nonverbale, aber hochwirksame Feedbackgeber, die Selbstregulation und Perspektivübernahme fördern.

12. Emotionale Beruhigung, Entlastung und Wohlbefinden durch Tiere

Alle Fachkräfte berichten von einer deutlichen emotionalen Entlastung im Tierkontakt. [Jana] beschreibt, dass Kinder „abschalten, vergessen ihre Umwelt“ (L2, Z.109) und dass Tiere „eine Ruhe ausstrahlen“ (L2, Z.141–143). [Randy] beobachtet, dass Kinder „viel ausgeglichener“ werden (PF2, Z.112–113). [Nadine] berichtet, dass einzelne Kinder auf dem Bauernhof „total entspannter“ seien als im Kindergarten (PF1, Z.128–129).

13. Soziale Kooperation und positives Gruppenklima durch gemeinsame Tierarbeit

Die gemeinsame Versorgung der Tiere führt zu einer zunehmenden sozialen Kooperation. [Jana] beschreibt: „Sie arbeiten miteinander, sind als Team dort“ (L2, Z.46–47). Auch bei herausfordernden Aufgaben zeigt sich dieses Muster: „Wenn es zu schwer war, haben sie miteinander geredet und das zusammen gemacht“ (L2, Z.97–98). [Randy] beobachtet Ähnliches: „Beim Füttern [...] wenn der eine nicht mehr konnte, hat der andere noch eine Schippe mehr geschaufelt“ (PF2, Z.248–249). Konflikte treten seltener auf und werden anders gelöst: „Es gab keinen Streit [...] man hat sich eher für denjenigen gefreut“ (L2, Z.115–118). [Nadine] betont das stabile Gemeinschaftsgefühl: „Es war nie jemand, der gesagt hat: ‚Das ist meins‘ [...] es war immer ein Gemeinschaftsgefühl“ (PF1, Z.405–406).

14. Mutentwicklung, Kompetenzzuwachs und Selbstwirksamkeit

Die Fachkräfte berichten von deutlichen Entwicklungsfortschritten in Mut, Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit. [Randy] beschreibt, wie Kinder sich zunehmend etwas zutrauen: „Ich traue mich mal“ (PF2, Z.165–166). [Nadine] schildert, wie ein Kind zunächst große Angst hatte, sich später aber „getraut hat, Kühe zu streicheln“ (PF1, Z.102–104). [Jana] hebt hervor, dass Kinder stolz auf ihre Erfolge sind: „Sie sind total stolz gewesen, wenn sie ein Kaninchen oder ein Huhn auf dem Schoß hatten“ (L2, Z.308–309). Zudem entwickeln Kinder ein realistisches Selbstbild: „Sie konnten sehr gut

einschätzen, welche Aufgaben sie übernehmen konnten“ (L2, Z.96). Tiere ermöglichen damit herausfordernde, aber bewältigbare Situationen, die Mut, motorische Fähigkeiten, Kommunikationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit stärken.

15. Ganzheitliches Natur- und Sachlernen

Die Fachkräfte beschreiben, dass Kinder auf dem Bauernhof ein breites Spektrum an Sachwissen und Naturverständnis erwerben. [Jana] berichtet, dass Kinder „viel Fachwissen oder kindliches Fachwissen über die Tiere, über den Bauernhof gelernt“ haben (L2, Z.276–279). [Nadine] ergänzt, dass Kinder Lebensmittelkreisläufe praktisch nachvollziehen können: „Die Kinder wussten, dass Kühe Milch geben [...] aus Milch kann man Sahne machen [...] aus Sahne Butter“ (PF1, Z.190–191). [Randy] beschreibt, dass auch sie selbst „noch ganz viel gelernt über Mais“ habe (PF2, Z.20–21). Die Kinder lernen zudem durch aktives Tun: „Die Kinder haben geguckt, wo die Kaninchen sind, und das Futter in die Löcher reingemacht“ (PF1, Z.162–163). Damit zeigt sich ein ganzheitliches, handlungsorientiertes Lernen, das Naturkreisläufe, Tierpflege und landwirtschaftliche Prozesse erfahrbar macht

5.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der vier Interviews zeichnen ein konsistentes Bild der Bedeutung tiergestützter Pädagogik aus Sicht der Fachkräfte. Der Bauernhof wird als strukturierter, ritualisierter und verlässlicher Erfahrungsraum beschrieben, der Kindern Orientierung und Sicherheit bietet. Die Tiere übernehmen dabei eine zentrale Rolle, sie strukturieren den Tag, schaffen emotionale Ankerpunkte und eröffnen vielfältige Lerngelegenheiten.

Im direkten Kontakt mit den Tieren werden unterschiedliche Entwicklungsprozesse sichtbar. Viele Kinder beginnen, ihr Verhalten bewusster zu steuern, etwa indem sie ruhiger auftreten oder Impulse zurücknehmen, wenn ein Tier sensibel reagiert. Dabei übernehmen sie schrittweise Verantwortung für dessen Bedürfnisse und erleben, dass ihr eigenes Handeln konkrete Auswirkungen hat. Das Tier reagiert unmittelbar, wodurch Kinder eine sehr direkte Rückmeldung erhalten. Diese Erfahrung kann sowohl die Selbstregulation als auch die Fähigkeit zur Perspektivübernahme unterstützen. Gleichzeitig braucht es mitunter Mut, sich einem großen oder zunächst fremden Tier anzunähern, wodurch auch persönliche Grenzerfahrungen eine Rolle spielen. Neben diesen personalen Entwicklungen erweitert sich im Alltag auf dem Bauernhof auch der Erfahrungs- und Wissenshorizont der Kinder. Sie setzen sich mit Fragen zu Natur, Landwirtschaft und natürlichen Kreisläufen auseinander, nicht abstrakt, sondern eingebettet in reale Situationen. Lernen vollzieht sich hier über Beobachtung, Mitgestaltung und wiederholtes Erleben. Auf emotionaler Ebene berichten die Fachkräfte, dass viele Kinder im Tierkontakt zur Ruhe finden. Die Atmosphäre wird als entschleunigend beschrieben. Einzelne Kinder suchen bewusst die Nähe zu „ihrem“ Tier und bauen über die Zeit eine erkennbare Bindung auf. Gefühle dürfen gezeigt werden, ohne dass sie sprachlich ausgearbeitet werden müssen. Dadurch entsteht ein Rahmen, der Sicherheit vermittelt und emotionale Stabilisierung

begünstigt. Auch für das soziale Miteinander hat der Bauernhof eine spürbare Bedeutung. Gemeinsame Aufgaben führen dazu, dass Kinder sich häufiger abstimmen und Konflikte eher im Gespräch lösen, weil das Wohl des Tieres im Vordergrund steht. Aus Sicht der Fachkräfte wirkt das Tier dabei nicht nur als Lernanlass, sondern als verbindendes Element innerhalb der Gruppe. Insgesamt wird die tiergestützte Pädagogik als wirksam eingeschätzt, insbesondere weil Tiere Erfahrungsräume eröffnen, die im regulären Kita Alltag nur schwer herzustellen sind. Die induktiv gebildeten Kategorien greifen diese Beobachtungen auf und verdichten sie: Tiere spiegeln kindliches Verhalten, tragen zur emotionalen Beruhigung bei und unterstützen kooperative Prozesse innerhalb der Gruppe. Darüber hinaus zeigen sich Hinweise darauf, dass Kinder im Tierkontakt Mut entwickeln und neue Kompetenzen erproben. Schließlich werden Natur- und Sachzusammenhänge in einer Weise erfahrbar, die kognitive, emotionale und praktische Aspekte miteinander verbindet.

Insgesamt zeigt sich, dass tiergestützte Pädagogik aus Sicht der Fachkräfte einen bedeutsamen Beitrag zur emotionalen, sozialen und persönlichen Entwicklung von Kindergartenkindern leistet und als wertvolle Ergänzung pädagogischer Arbeit wahrgenommen wird.

6. Diskussion

Die im vorherigen Kapitel dargestellten Ergebnisse bilden die Grundlage für die nun folgende Diskussion, in der diese Befunde im Hinblick auf die Forschungsfrage interpretiert, theoretisch eingeordnet und kritisch reflektiert werden. Ziel dieses Kapitels ist es, die Bedeutung der Ergebnisse für das Verständnis tiergestützter Pädagogik im Kita-Kontext herauszuarbeiten und ihre Relevanz für bestehende theoretische Ansätze sowie für die pädagogische Praxis zu beleuchten. Darüber hinaus werden die Grenzen der Untersuchung aufgezeigt und Perspektiven für zukünftige Forschung entwickelt. Die Diskussion dient damit dazu, die gewonnenen Erkenntnisse über die Wahrnehmungen der Fachkräfte in einen größeren wissenschaftlichen Zusammenhang einzubetten und ihre Bedeutung für die Weiterentwicklung tiergestützter Angebote im Rahmen frühpädagogischer Arbeit zu verdeutlichen.

6.1 Interpretation der Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfrage

Die Forschungsfrage lautet:

„Wie nehmen Fachkräfte die Bedeutung tiergestützter Pädagogik für die Entwicklung von Kindergartenkindern im Rahmen eines Bauernhofprojektes wahr?“

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen ein deutliches und in sich stimmiges Bild darüber, wie Fachkräfte die Bedeutung tiergestützter Pädagogik im Rahmen des Bauernhofprojekts wahrnehmen. Die Interviews verdeutlichen, dass Tiere für die soziale und emotionale Entwicklung der Kinder einen wichtiger Faktor spielen und Entwicklungsprozesse anstoßen, die im regulären Kita-Alltag in dieser Intensität nicht beobachtbar sind. Die Fachkräfte beschreiben Tiere als Beziehungspartner, als emotionale Resonanzkörper und als soziale Impulsgeber.

Ein Schlüsselergebnis betrifft die emotionale Stabilisierung der Kinder. Alle Fachkräfte berichten, dass Tiere beruhigend wirken und Kindern helfen, innere Anspannung abzubauen. [Jana] beschreibt, dass die Kinder „abschalten“ und „ihre Umwelt vergessen“ (L2, Z.109), während [Randy] beobachtet, dass sie nach dem Hofbesuch „viel ausgeglichener“ seien (PF2, Z.112–113). Diese Aussagen deuten darauf hin, dass Tiere als emotionale Anker fungieren, die Kindern einen sicheren, wertfreien Raum bieten, in dem Gefühle gezeigt und reguliert werden können. Besonders auffällig ist, dass Kinder im Tierkontakt Emotionen ausdrücken, die sie im Kita-Alltag eher zurückhalten. So berichtet [Jana] von einem Kind, das offen Traurigkeit äußerte, nachdem ein Ei zerbrochen war (L2, Z.288–289). Die Tiere ermöglichen damit eine Form emotionaler Öffnung, die eng an die unmittelbare, nonverbale Rückmeldung der Tiere gebunden ist. Allerdings ist nicht auszuschließen, dass auch andere Faktoren wie die kleinere Gruppengröße, die erhöhte Aufmerksamkeit der Fachkräfte oder die ruhige Umgebung zu dieser emotionalen Öffnung beitragen. Der spezifische Anteil des Tierkontakts lässt sich daher nicht eindeutig bestimmen. Dennoch kann er im Rahmen der vorliegenden Ergebnisse als bedeutsamer Auslöser der beschriebenen Prozesse verstanden werden.

Ein zweiter Schwerpunkt liegt auf der sozialen Entwicklung. Die Fachkräfte nehmen übereinstimmend wahr, dass Tiere soziale Interaktionen erleichtern und ein kooperatives Gruppenklima fördern. [Jana] beschreibt, dass die Kinder „als Team dort“ arbeiten (L2, Z.46–47), und [Mandy] hebt hervor, dass sie „gemeinsam Lösungen finden“ (L1, Z.97–99). Konflikte treten seltener auf und werden anders gelöst als im Kindergarten: Statt impulsiver Reaktionen nutzen Kinder häufiger verbale Aushandlungen oder holen Unterstützung (L2, Z.240–241). Diese Beobachtungen zeigen, dass Tiere als sozialer Fokuspunkt wirken, der Konkurrenzdruck reduziert und gemeinsame Ziele schafft. Die Kinder orientieren sich in dieser Situation deutlich mehr aneinander, sprechen sich ab und übernehmen Verantwortung füreinander. Solche Prozesse kommen im normalen Kita-Alltag oft zu kurz, weil es dort häufig laut ist, wenig Zeit bleibt oder die Gruppe einfach zu groß ist. Hier haben sie mehr Raum, um sich wirklich aufeinander einzulassen.

Ein weiterer Befund betrifft die Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme. Die Fachkräfte berichten, dass Kinder stolz auf ihre Aufgaben sind und erleben, dass ihr Handeln unmittelbare Wirkung zeigt. [Jana] beschreibt, dass die Kinder „sehr gut einschätzen konnten, welche Aufgaben sie übernehmen konnten“ (L2, Z.96). Tätigkeiten wie das Führen eines Ponys oder das Versorgen der Kleintiere werden zu bedeutsamen Erfolgserlebnissen, die Mut und Selbstvertrauen stärken. [Randy] schildert, dass Kinder sich zunehmend etwas zutrauen und sagen: „Ich trau mich mal“ (PF2, Z.165–166). Diese Erfahrungen sind eng mit der unmittelbaren Rückmeldung der Tiere verbunden. Kinder erleben unmittelbar, dass Tiere auf ihr Verhalten reagieren, sie kommen näher, ziehen sich zurück oder fassen Vertrauen. Dadurch wird für sie ganz konkret spürbar, dass ihr eigenes Handeln eine Wirkung hat. Diese Erfahrung stärkt ihr Gefühl von Selbstwirksamkeit auf eine besonders eindrückliche Weise. Darüber hinaus wird deutlich, dass Kinder emotionale Bindungen zu einzelnen Tieren aufbauen. [Jana] berichtet, dass Kinder Tiere wiedererkennen und begrüßen: „Hallo Hugo,

hab dich vermisst“ (L2, Z.161–162). Diese Bindungen sind nicht zufällig, sondern entstehen aus Passungsprozessen zwischen kindlichen Bedürfnissen und tierischen Eigenschaften. Die Tiere werden zu verlässlichen Bezugspunkten, die Orientierung und Sicherheit bieten. Für manche Kinder scheinen diese Bindungen eine besondere Bedeutung zu haben, etwa wenn sie Bilder für „ihr“ Tier malen oder nach ihm fragen (L2, Z.164; PF1, Z.160–161). Die Tiere übernehmen damit eine stabilisierende Funktion, die über den einzelnen Projekttag hinausreicht.

Schließlich zeigt sich, dass der Bauernhof als Setting eine besondere Rolle spielt. Die Fachkräfte beschreiben ihn als strukturierten, ritualisierten und zugleich offenen Lernraum, der Naturerfahrungen, Bewegung und Verantwortung miteinander verbindet. Die Kinder erleben Tätigkeiten, die im Kita-Alltag kaum vorkommen, wie das Füttern, Pflegen, Beobachten, Führen. Diese Tätigkeiten sind eingebettet in reale Abläufe und haben sichtbare Konsequenzen. Dadurch entsteht ein authentischer Erfahrungsraum, der ganzheitliches Lernen ermöglicht und die Kinder in ihrer gesamten Persönlichkeit anspricht.

Insgesamt wird deutlich, dass die Fachkräfte tiergestützte Pädagogik als ein sehr wirksames und ganzheitliches Angebot erleben, das die Entwicklung der Kinder auf vielfältige Weise unterstützt. Durch den Kontakt zu den Tieren entstehen Möglichkeiten für emotionale Stabilität, soziale Teilhabe, das Übernehmen von Verantwortung und das Erleben von Selbstwirksamkeit. Solche Erfahrungen lassen sich im regulären Kita Alltag oft nur schwer in gleicher Intensität ermöglichen.

6.2 Vergleich mit dem bestehenden Forschungsstand

Der Abgleich der Interviewergebnisse mit dem bestehenden Forschungsstand zeigt, dass die von den Fachkräften beschriebenen Beobachtungen in zentralen Punkten mit theoretischen Modellen und empirischen Befunden übereinstimmen. Gleichzeitig werden Aspekte sichtbar, die die Forschung bislang nur am Rande berücksichtigt oder die sie in dieser Form noch nicht empirisch beschrieben hat. Insgesamt bestätigt die Untersuchung wesentliche Wirkmechanismen tiergestützter Pädagogik, erweitert sie jedoch um praxisnahe Perspektiven aus dem frühpädagogischen Alltag.

Ein erster deutlicher Bezugspunkt betrifft die emotionale Wirkung von Tieren. Die Fachkräfte berichten, dass Kinder im Tierkontakt ruhiger, ausgeglichener und emotional zugänglicher werden, etwa wenn sie „abschalten“ und „ihre Umwelt vergessen“ (L2, Z.109). Diese Wahrnehmungen decken sich mit den neurobiologischen Modellen, die eine Stressreduktion durch Oxytocinsteigerung und eine Abnahme des Cortisolspiegels beschreiben (Beetz et al., 2018, S.27; Winkler & Hug, 2025, S.53). Auch die Biophilie-Hypothese, die eine evolutionär verankerte Affinität zu anderen Lebewesen annimmt, findet in den Aussagen der Fachkräfte Bestätigung (Hawranek, 2023, S.715). Die Interviews zeigen jedoch deutlicher als viele Studien, wie unmittelbar diese Effekte im Alltag wahrgenommen werden, zum Beispiel, wenn Kinder im Tierkontakt Emotionen äußern, die sie im Kindergarten zurückhalten. Diese alltagsnahe Perspektive ergänzt die eher experimentell ausgerichteten Befunde um konkrete Einblicke in pädagogische Praxis.

Auch im Bereich der sozialen Entwicklung zeigen sich klare Parallelen zur Forschung. Die Fachkräfte beschreiben Tiere als soziale Katalysatoren, die Kooperation, Rücksichtnahme und ein positives Gruppenklima fördern. [Jana] betont, dass die Kinder „als Team dort“ arbeiten (L2, Z.46–47), während [Mandy] hervorhebt, dass sie „gemeinsam Lösungen finden“ (L1, Z.97–99). Diese Beobachtungen entsprechen den theoretischen Annahmen, dass Tiere Hemmschwellen senken und soziale Interaktionen erleichtern (Beetz et al., 2018, S.25; Strunz, 2020, S.35). Auch die Förderung von Empathie, die in der Forschung als grundlegenden Effekt tiergestützter Angebote gilt (Mombeck, 2022, S.37; Vernooij & Schneider, 2018, S.83), findet sich in den Interviews wieder. Die Untersuchung bestätigt damit die theoretischen Modelle, erweitert sie jedoch um die Beobachtung, dass Konflikte im Tierkontakt nicht nur seltener auftreten, sondern qualitativ anders gelöst werden.

Ein weiteres Ergebnis betrifft die Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme, die in der Forschung als bedeutsame Wirkdimension tiergestützter Pädagogik beschrieben wird (Wohlfarth et al., 2025, S.195). Die Fachkräfte berichten, dass Kinder stolz auf ihre Aufgaben sind und erleben, dass ihr Handeln unmittelbare Wirkung zeigt. Diese Erfahrungen entsprechen den theoretischen Annahmen, dass Tiere unmittelbares Feedback geben und damit Selbstkonzept und Selbstvertrauen stärken (Winkler & Hug, 2025, S.51–52). Die Interviews verdeutlichen jedoch, dass diese Prozesse im Bauernhofsetting besonders intensiv auftreten, weil die Aufgaben real, bedeutsam und sichtbar wirksam sind. Damit liefert die Untersuchung einen wichtigen Beitrag zur Forschung, indem sie zeigt, wie stark Selbstwirksamkeitserfahrungen in authentischen, handlungsorientierten Lernräumen ausgeprägt sein können.

Schließlich bestätigt die Untersuchung die Bedeutung des Bauernhofsettings als besonders reichhaltigen Erfahrungsraum. Studien beschreiben den Hof als authentischen, handlungsorientierten Lernort (Marquardt, 2006, S.12; Strunz, 2020, S.36). Die Interviews zeigen jedoch, dass der Bauernhof nicht nur kognitive und motorische Lerngelegenheiten bietet, sondern auch soziale und emotionale Prozesse intensiviert. Diese Verbindung verschiedener Entwicklungsbereiche wird in der Forschung zwar angedeutet, jedoch selten empirisch belegt. Die Untersuchung erweitert den Forschungsstand damit um eine differenzierte, praxisnahe Perspektive auf die besondere Wirkkraft des Bauernhofsettings im frühpädagogischen Kontext.

6.3 Theoretische und praktische Implikationen

Die Ergebnisse der Untersuchung verdeutlichen, dass tiergestützte Pädagogik im frühpädagogischen Kontext wichtige Entwicklungsprozesse unterstützt und damit theoretische Modelle der Mensch-Tier-Interaktion bestätigt und erweitert. Die Beobachtung, dass Tiere emotionale Regulation und Beruhigung fördern, lässt sich theoretisch im Rahmen der neurobiologischen Wirkmechanismen verorten, die eine Stressreduktion durch Oxytocinsteigerung beschreiben (Beetz et al., 2018, S.27; Winkler & Hug, 2025, S.53). Gleichzeitig zeigen die Interviews, dass diese Prozesse im Alltag besonders deutlich wahrgenommen werden, was die Bedeutung unmittelbarer, nonverbaler

Rückmeldungen der Tiere unterstreicht. Damit wird die Annahme gestärkt, dass Tiere eine regulierende Funktion übernehmen und Kinder in ihrer emotionalen Selbststeuerung unterstützen können. Dieser Gedanke ist in der Bindungstheorie bereits angelegt (Huber, 2024, S. 25), findet im pädagogischen Alltag jedoch bislang nur wenig Beachtung

Praktisch ergeben sich daraus mehrere Konsequenzen für die Gestaltung frühpädagogischer Angebote. Erstens zeigt sich, dass tiergestützte Pädagogik besonders wirksam ist, wenn sie in ein strukturiertes, ritualisiertes und zugleich offenes Setting eingebettet ist. Der Bauernhof erfüllt diese Bedingungen in besonderer Weise, da er authentische, handlungsorientierte Lerngelegenheiten bietet (Strunz, 2020, S.36). Die zentralen Prinzipien (Verlässlichkeit, Verantwortungsübernahme und unmittelbare Rückmeldung) lassen sich jedoch auch in anderen Einrichtungen adaptieren, etwa durch Kleintierhaltung, mobile Tierbesuche oder Kooperationen mit landwirtschaftlichen Betrieben.

Zweitens wird deutlich, dass die Rolle der Fachkraft entscheidend ist. Tiergestützte Pädagogik erfordert spezifische Kompetenzen, die sowohl tierethologische Kenntnisse als auch pädagogisch-psychologisches Wissen umfassen (Otterstedt, 2017, S.31; Vernooij & Schneider, 2018, S.103–106). Die Fachkraft übernimmt eine moderierende Funktion im Triangel zwischen Kind, Tier und pädagogischer Begleitung (Otterstedt, 2017, S.55–57), was eine gezielte Qualifizierung notwendig macht.

Drittens weisen die Ergebnisse darauf hin, dass tiergestützte Angebote besonders für Kinder mit emotionalen oder sozialen Herausforderungen wertvolle Entwicklungsgelegenheiten bieten können. Die Kombination aus unmittelbarer Resonanz, klaren Rückmeldungen und realen Verantwortungsaufgaben schafft Lernräume, die im institutionellen Alltag nur schwer herzustellen sind.

6.4 Grenzen der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung weist mehrere Grenzen auf, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen. Eine wesentliche Einschränkung betrifft die Stichprobengröße. Mit vier leitfadengestützten Interviews wurde eine bewusst kleine, qualitative Stichprobe gewählt, die tiefe Einblicke ermöglicht, jedoch keine generalisierbaren Aussagen zulässt. Die Perspektiven der befragten Fachkräfte sind wertvoll, repräsentieren aber nur einen spezifischen institutionellen Kontext und können nicht ohne Weiteres auf andere Einrichtungen übertragen werden.

Zudem ist die Untersuchung durch die Subjektivität der Wahrnehmungen geprägt. Die Fachkräfte beschreiben ihre Beobachtungen aus ihrer professionellen Erfahrung heraus, was eine hohe Praxisnähe ermöglicht, gleichzeitig aber auch selektive Wahrnehmungen oder Deutungsmuster einschließen kann. Da ausschließlich Fachkräfte befragt wurden, fehlen ergänzende Perspektiven, wie von Kindern oder Eltern, die ein umfassenderes Bild hätten ermöglichen können. Eine weitere Grenze ergibt sich aus dem Setting des Bauernhofprojekts, das besondere Rahmenbedingungen bietet. Die Kombination aus Natur, Bewegung, Verantwortung und Tierkontakt schafft ein außergewöhnlich reichhaltiges Lernumfeld. Dadurch ist nicht eindeutig trennbar, welche Effekte spezifisch

auf den Tierkontakt zurückzuführen sind und welche durch das Gesamtsetting begünstigt werden. Die Ergebnisse zeigen Wirkzusammenhänge, können jedoch keine kausalen Aussagen treffen. Hinzu kommt, dass die Interviewerin selbst im Feld tätig ist, was sowohl Vertrauen als auch soziale Erwünschtheit begünstigen kann. Diese Nähe zum Feld stellt eine potenzielle Verzerrung dar, die bei der Interpretation berücksichtigt werden muss.

Schließlich ist zu berücksichtigen, dass die Rolle der Interviewerin Einfluss auf die Gesprächssituation gehabt haben kann. Trotz leitfadengestützter Struktur besteht die Möglichkeit, dass Formulierungen, Nachfragen oder die Beziehung zu den Befragten bestimmte Aspekte stärker hervorgehoben haben.

Trotz dieser Grenzen liefert die Untersuchung wertvolle Hinweise auf die Bedeutung tiergestützter Pädagogik im frühpädagogischen Kontext.

6.5 Ausblick auf zukünftige Forschung

Die vorliegende Untersuchung eröffnet mehrere Ansatzpunkte für zukünftige Forschung, die dazu beitragen können, die Bedeutung tiergestützter Pädagogik im frühpädagogischen Kontext differenzierter zu verstehen. Da die Studie ausschließlich die Perspektive von Fachkräften berücksichtigt, erscheint es sinnvoll, zukünftige Arbeiten um kindliche Sichtweisen zu erweitern. Beobachtungsstudien, videobasierte Analysen oder kindgerechte Interviewformate könnten aufzeigen, wie Kinder selbst Tierkontakte erleben, welche Emotionen sie ausdrücken und welche sozialen Prozesse sie wahrnehmen. Eine solche Perspektivenerweiterung würde die Validität der bisherigen Befunde stärken und neue Einsichten in kindliche Deutungsmuster ermöglichen. Darüber hinaus wäre eine größere und heterogenere Stichprobe wünschenswert, um Unterschiede zwischen Einrichtungen, Tierarten, Altersgruppen oder pädagogischen Konzepten systematisch erfassen zu können. Besonders interessant wäre ein Vergleich zwischen Bauernhofprojekten und anderen tiergestützten Settings, um die spezifische Wirkkraft des Hofkontextes präziser herauszuarbeiten. Darüber hinaus wären Mixed-Methods-Designs oder ethnografische Beobachtungen sinnvoll, um die komplexen Interaktionen im Triangel zwischen Kind, Tier und Fachkraft noch differenzierter erfassen zu können.

Auch Längsschnittstudien sind von großer Bedeutung für die weitere Forschung. Sie könnten Aufschluss darüber geben, ob die festgestellten Effekte, beispielsweise eine stärkere emotionale Stabilität, ein erhöhtes Selbstwirksamkeitserleben oder verbesserte soziale Kompetenzen, dauerhaft bestehen oder primär im direkten Erleben wirksam sind. Darüber hinaus sollte untersucht werden, welche Bedingungen nachhaltige Effekte unterstützen. Dazu zählen etwa die Intensität und Regelmäßigkeit der Tierkontakte, die Qualität der Mensch-Tier-Beziehung sowie die pädagogische Begleitung durch die Fachkraft.

Schließlich könnten zukünftige Studien stärker die Tierperspektive einbeziehen, um Tierwohl, Belastungsgrenzen und tierethische Aspekte systematisch mitzudenken. Eine solche Forschung würde

nicht nur zur Professionalisierung tiergestützter Pädagogik beitragen, sondern auch zu einer verantwortungsvollen Weiterentwicklung des Feldes.

7. Fazit

Die vorliegende Bachelorarbeit hatte das Ziel zu untersuchen, wie Fachkräfte die Bedeutung tiergestützter Pädagogik für die Entwicklung von Kindergartenkindern im Rahmen eines Bauernhofprojekts wahrnehmen. Ausgangspunkt war die Annahme, dass Tiere im frühpädagogischen Alltag besondere Lern- und Beziehungserfahrungen ermöglichen, die sich von klassischen pädagogischen Angeboten unterscheiden. Die Ergebnisse der leitfadengestützten Interviews zeigen deutlich, dass die Fachkräfte tiergestützte Pädagogik als einen Raum erleben, in dem Kinder emotional, sozial und in ihrem Selbstwirksamkeitserleben profitieren. Diese Wahrnehmungen bilden den Kern der Beantwortung der Forschungsfrage und verdeutlichen, welche Rolle Tiere im frühpädagogischen Kontext einnehmen können.

Besonders hervorzuheben ist die emotionale Wirkung, die die Fachkräfte im Tierkontakt beobachten. Sie beschreiben, dass Kinder im Umgang mit den Tieren ruhiger werden, sich öffnen und Gefühle zeigen, die im Kita-Alltag häufig verborgen bleiben. Die Tiere werden als verlässliche Bezugspunkte erlebt, die Sicherheit vermitteln und eine Atmosphäre schaffen, in der Kinder innere Anspannung abbauen können. Diese Beobachtungen lassen sich mit theoretischen Modellen der Stressregulation und der Co-Regulation in Verbindung bringen, zugleich zeigen sie, dass Tiere im pädagogischen Alltag eine besondere Form emotionaler Resonanz ermöglichen. Die Fachkräfte berichten, dass Kinder im Tierkontakt Gefühle ausdrücken, die sie sonst eher zurückhalten, und dass diese Momente oft zu vertieften Gesprächen oder zu einem bewussteren Umgang mit eigenen Emotionen führen.

Auch im sozialen Bereich beschreiben die Fachkräfte deutliche Veränderungen. Sie nehmen wahr, dass Tiere als gemeinsamer Bezugspunkt wirken, der Kooperation erleichtert und ein unterstützendes Miteinander fördert. Kinder stimmen sich stärker ab, übernehmen Verantwortung füreinander und lösen Konflikte ruhiger und reflektierter. Diese Prozesse entstehen nicht zufällig, sondern entwickeln sich aus der besonderen Situation, in der die Kinder gemeinsam Aufgaben übernehmen, die reale Konsequenzen haben. Die Fachkräfte berichten, dass die Kinder auf dem Bauernhof anders miteinander umgehen als im Kita-Alltag. Sie erleben sich als Teil einer Gruppe, die gemeinsam etwas bewältigt, und entwickeln dadurch ein stärkeres Gefühl von Zugehörigkeit.

Eine zusätzliche Erkenntnis bezieht sich auf das Erleben von Selbstwirksamkeit. Die Fachkräfte schildern, dass Kinder im Tierkontakt Mut entwickeln, Neues auszuprobieren, und stolz auf das sind, was sie schaffen. Tätigkeiten wie das Führen eines Ponys oder das Versorgen von Kleintieren vermitteln ihnen das Gefühl, etwas bewirken zu können. Diese Erfahrungen sind unmittelbar und konkret, da die Tiere direkt auf das Verhalten der Kinder reagieren. Die Fachkräfte beschreiben, dass Kinder dadurch Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gewinnen und sich zunehmend mehr zutrauen.

Diese Form der Selbstwirksamkeit ist eng an das authentische Setting des Bauernhofs gebunden, in dem Aufgaben nicht künstlich erzeugt werden, sondern aus realen Abläufen entstehen.

Insgesamt lässt sich die Forschungsfrage klar beantworten. Fachkräfte nehmen tiergestützte Pädagogik im Rahmen eines Bauernhofprojekts als ein Angebot wahr, das Kindern Entwicklungsgelegenheiten eröffnet, die im regulären Kita-Alltag nur schwer herzustellen sind. Tiere werden als bedeutungsvolle Beziehungspartner erlebt, die emotionale Stabilität fördern, soziale Interaktionen erleichtern und Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen. Das Bauernhofsetting verstärkt diese Prozesse, da es einen strukturierten, zugleich offenen und handlungsorientierten Lernraum bietet, der Kinder in ihrer gesamten Persönlichkeit anspricht.

Gleichzeitig zeigt die Untersuchung, dass die Wirksamkeit tiergestützter Pädagogik an bestimmte Bedingungen geknüpft ist. Die Fachkräfte betonen die Bedeutung klarer Strukturen, verlässlicher Abläufe und einer professionellen Begleitung, die sowohl die Bedürfnisse der Kinder als auch der Tiere im Blick behält. Tiergestützte Pädagogik erfordert daher fachliche Kompetenz, tierethisches Wissen und eine reflektierte Haltung. Diese Aspekte verdeutlichen, dass tiergestützte Angebote nicht beliebig übertragbar sind, sondern eine sorgfältige Planung und eine verantwortungsvolle Umsetzung benötigen.

Die Untersuchung weist Grenzen auf, die bei der Einordnung der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen. Die Stichprobe ist klein und auf ein spezifisches Setting begrenzt. Die Perspektiven der Fachkräfte sind subjektiv und spiegeln ihre individuellen Erfahrungen wider. Dennoch liefern die Ergebnisse wertvolle Hinweise darauf, welche Bedeutung Tiere im frühpädagogischen Alltag haben können und welche Entwicklungsprozesse sie anstoßen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass tiergestützte Pädagogik ein hohes Potenzial für die frühpädagogische Praxis besitzt. Sie eröffnet Kindern Erfahrungsräume, die emotional bedeutsam, sozial herausfordernd und entwicklungsfördernd sind. Die Ergebnisse dieser Arbeit tragen dazu bei, die Bedeutung tiergestützter Angebote im Kindergartenalter besser zu verstehen und ihre Relevanz für eine zeitgemäße, ganzheitliche Pädagogik hervorzuheben.

Literaturverzeichnis

- Ahfeld, U. (2021). *Hier gefällt es mir besser als an der anderen Schule!“ Kaninchen und Meerschweinchen als Mitbewohner im Internat.* In: Strunz, I. (Hrsg.). *Pädagogik mit Tieren. Praxisfelder der tiergestützten Pädagogik.* (6. Aufl.) Schneider Verlag Hohengehren. 164-172.
- Ameli, K. (2020). *Professionelles Handeln in der Tiergestützte Pädagogik.* In: Strunz, I.A. & Waschulewski, U. (Hrsg.). *Tiergestützter Pädagogik. Eckpfeiler didaktischen Handelns. Ein theoriebasiertes und praxisorientiertes Arbeitsbuch.* (2. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Beetz (2012)
- Beetz, A., Wohlfarth, R., & Kotrschal, K. (2018). *Die Mensch- Tier- Beziehung und Wirkmechanismen.* In: Beetz, A., Riedel, M. & Wohlfarth, R. (Hrsg.). *Tiergestützte Interventionen. Handbuch für die Aus- und Weiterbildung.* (2. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag. München. 24- 43.
- Beetz, A. (2018). *Tiergestützte Pädagogik.* In: Beetz, A., Riedel, M. & Wohlfarth, R. (Hrsg.). *Tiergestützte Interventionen. Handbuch für die Aus- und Weiterbildung.* (2. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag. München. 240-243.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaften.* (4. Überarbeitete Aufl.). Springer.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende.* (8. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Dollase, R. (2015). *Gruppen im Elementarbereich. Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit.* Kohlhammer GmbH, Stuttgart.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluationen in den Sozial- und Humanwissenschaften.* (6. Aufl.) Berlin: Springer
- Gilcher- Sander, C. (2025). *Die therapeutische Wirkung des Reitens und Umgang mit dem Pferd speziell für Mädchen und Frauen untersucht nach den Wirkfaktoren der Integrativen Therapie.* Grüne Texte (4).
- Göhring, A., & Schneider-Rapp, J. (2017). *Bauernhoftiere bewegen Kinder. Tiergestützte Therapie und Pädagogik mit Schaf, Kuh und Co.- ganz praktisch.* Pala Verlag.
- Haug-Schnabel, G. & Bensen, J. (2019). *Vom Säugling zum Schulkind. Entwicklungspsychologische Grundlagen.* Herder Verlag.
- Hawranek, P., Kasper, L., Weigl, M., Schramm, E., & Taubner, S. (2023). *„Ich finde es gut, dass sie sich aussuchen, von wem sie gestreichelt werden wollen“- Die Untersuchungsqualität tiergestützter Therapie. Praxis Der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie- Ergebnisse aus Psychotherapie, Beratung und Psychiatrie,* 72(8), 702-721.
- Heier, M. & Liese-Evers, M. (2021). *Tiergestützte Interventionen mit Kindern und Jugendlichen: Ein Praxisbuch.* Junfermannsche Verlagsbuchhandlung. 8-10.

- Huber, J. (2024). *Kinder brauchen Bindung. Beziehungsgestaltung in Familie und Kita*. (1. Aufl.). Kohlhammer Verlag.
- Kirchner, A. & Hampl, U. (2012). *Bauernhofpädagogik. Dort lernen, wo Nachhaltigkeit gelebt wird*. Zeitschrift Ökologie und Landbau, 04, 29-31.
- Kirchpfering, M. (2024). *Hunde in der Sozialen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*. (4. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag, München.
- Kohlmei, C. (2023). *Ich möchte tiergestützt arbeiten! Einstieg in die pädagogische und soziale Praxis mit Hund*. Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG. München.
- Koll, H. (2012). *Mit Kindern den Bauernhof entdecken. Das Erlebnis- und Wissensbuch*. BLV Buchverlag GmbH & Co. KG, München.
- Konrad, U.M. (2022). *Tiergestützte Interventionen in der Sozialen Arbeit mit älteren Menschen: die Bedeutung von Tieren für das subjektive Wohlbefinden älterer Menschen*. Abschlussarbeit.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Leibrock, C. (2018). *Landwirtschaft in der Umweltbildung: Bauernhofpädagogik für starke Kinder*. Umwelt Aktuell, 7,29.
- Liese- Evers, M. & Heier, M. (2021). *Tiergestützte Interventionen mit Kindern und Jugendlichen. Ein Praxisbuch*. Junfermann Verlag, Paderborn.
- Marquardt, A. (2006). *Der Bauernhof als Erlebnispädagogischer Lernort. Eine Wissenschaftliche Studie*. In: Ziegenspeck, J.W. (Hrsg.). Kleine Schriften zur Erlebnispädagogik. Band 34. Institut für Erlebnispädagogik e.V. an der Universität Lüneburg.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. (13. Aufl.). Beltz
- Mombeck, M. M. (2022). *Tiergestützte Pädagogik- Soziale Teilhabe- Inklusive Prozesse. Der Einsatz von Schulhunden aus wissenschaftlicher Perspektive*. Springer Nature. Wiesbaden.
- Muhs, A.-M. (2021). *Die Wurzelkinder von Krumbek*. In: Strunz, I. (Hrsg.). Pädagogik mit Tieren. Praxisfelder der tiergestützten Pädagogik. (6. Aufl.) Schneider Verlag Hohengehren. 3-10.
- Nagasawa, M., Mitsui, S., En, S., Ohtani, N., Ohta, M., Sakuma, Y., Onaka, T., Mogi, K., & Kikusui, T. (2015). Corrected 12 June 2015; Science, 348(6232), 333-336.
- Otterstedt, C. (2017). *Tiergestützte Intervention. Methoden und tiergerechter Einsatz in Therapie, Pädagogik und Förderung: 88 Fragen & Antworten*. Schattauer. Stuttgart.
- Otterstedt, C. & Schade, M. (2021). *Tiergestützte Pädagogik mit Nutztieren am außerschulischen Lernort Bauernhof*. In: Strunz, I. (Hrsg.). Pädagogik mit Tieren. Praxisfelder der tiergestützten Pädagogik. (6. Aufl.) Schneider Verlag Hohengehren. 108-136.
- Reyhing, Y., Brun, B., & Perren, S. (2022). *Sozio-emotionale und kognitive Kompetenzen im pädagogischen Alltag fördern: Handlungsstrategien für die Interaktion mit Kleinkindern*. In: Piegsda, F., Bianchy, K., Link, P.-C., Steinert, C., & Jurkowski, S. (Hrsg.). Diagnostik und pädagogisches

- Handeln zusammendenkenden Beispielen aus den Bereichen emotionale und soziale Entwicklung, Sprache und Kommunikation. Schneider Verlag Hohengeren GmbH.
- Quendler, E., Michitsch, V., & Leitner, C. (2020). *Bedeutung landwirtschaftlicher Betriebe zur Förderung der Gesundheit von Kleinkindern aus Sicht der Stakeholder*. Die Bodenkultur: Journal of Land Management, Food and Environment, 71(3), 147-156.
- Rose, L. (2019). *Idealisiert, ignoriert, konsumiert: Tiere in der Sozialen Arbeit*. Sozialmagazin 66-73.
- Strunz, I. A. (2020). *Tiergestützte Pädagogik in Kindergarten und Schule. Didaktische Überlegungen*. In: Strunz, I.A. & Waschulewski, U. (Hrsg.). Tiergestützter Pädagogik. Eckpfeiler didaktischen Handelns. Ein theoriebasiertes und praxisorientiertes Arbeitsbuch. (2. Aufl.). Schneider Verlag Hohengeren GmbH. 25-48.
- Strunz, I.A. & Waschulewski, U. (2020). (Hrsg.). *Tiergestützter Pädagogik. Eckpfeiler didaktischen Handelns. Ein theoriebasiertes und praxisorientiertes Arbeitsbuch*. (2. Aufl.). Schneider Verlag Hohengeren GmbH. 13-24.
- Strunz, I.A. & Waschulewski, U. (2020). *Was ist tiergestützte Pädagogik?* In: Strunz, I.A. & Waschulewski, U. (Hrsg.). Tiergestützter Pädagogik. Eckpfeiler didaktischen Handelns. Ein theoriebasiertes und praxisorientiertes Arbeitsbuch. (2. Aufl.). Schneider Verlag Hohengeren GmbH.
- Strunz, I. (2021). *Pädagogik mit Tieren. Praxisfelder der tiergestützten Pädagogik*. (6. Aufl.) Schneider Verlag Hohengeren.
- Strunz, I.A. (2025). *Einführung*. In: Strunz, I.A. (Hrsg.). Tiergestützte Pädagogik in Theorie und Praxis. (8 Aufl.). Schneider Verlag Hohengeren GmbH. Baltmannsweiler. 1-8.
- Strunz, I.A. (2025). *Lernfeld ‚Nutztier‘: Ein Beitrag der tiergestützten Pädagogik zum Lernen auf dem Bauernhof*. In: Strunz, I.A. (Hrsg.). Tiergestützte Pädagogik in Theorie und Praxis. (8 Aufl.). Schneider Verlag Hohengeren GmbH. Baltmannsweiler. 50-120.
- Urmoneit, I. (2018). *Pferde*. In: Beetz, A., Riedel, M. & Wohlfarth, R. (Hrsg.). Tiergestützte Interventionen. Handbuch für die Aus- und Weiterbildung. (2. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag. München. 118-123.
- Van Lindt-Eßeling, D. (2021). *Meerschweinchen als Lernhelfer in der Juniorklasse*. In: Strunz, I. (Hrsg.). Pädagogik mit Tieren. Praxisfelder der tiergestützten Pädagogik. (6. Aufl.) Schneider Verlag Hohengeren. 60-62.
- Vernooij, M.-A, & Schneider, S. (2018). *Handbuch der tiergestützten Intervention*. (4. Aufl.). Quelle & Meyer Verlag, Wiesbaden.
- Wesenberg, S. (2024). *Tiere in der Sozialen Arbeit. Mensch-Tier-Beziehung und tiergestützte Interventionen*. (2. Aufl.) Kohlhammer Verlag.
- Wesenberg, S. & Nestmann, F. (2023). *Persönliche Mensch-Tier-Beziehungen und ihre Bedeutung für die Soziale Arbeit*. Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit, 1. 54-74.
- Winkler, V. & Hug, N. (2025). *Tiergestützte Interventionen in der Psychiatrie. Grundlagen, Methoden, Praxis*. Psychiatrie Verlag, Köln.

- Wohlfarth, R., Mutschler, B. & Bitzer, E. (2025). *Wirkmechanismen tiergestützter Therapie: Theoretische Überlegungen und empirische Fundierung*. In: Strunz, I.A. (Hrsg). Tiergestützte Pädagogik in Theorie und Praxis. (8 Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren GmbH. Baltmannsweiler. 180-214.
- Zink, R. (2018). *Besonderheiten der Mensch-Pferd- Beziehung*. In: Beetz, A., Riedel, M. & Wohlfarth, R. (Hrsg.). Tiergestützte Interventionen. Handbuch für die Aus- und Weiterbildung. (2. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag. München. 154-167.

9. Anhang

Anhang A: Interviewleitfaden	ii
Anhang B: Transkriptionsregeln	iv
Anhang C: Kategoriensystem	vi
Anhang D: Kodierleitfaden	vii
Anhang E: Codierpassagen (Ausschnitt).....	xiii
Anhang F: Codiermatrix	xv
Anhang G: Transkript PF1	xvi
Anhang H: Transkript PF2.....	xxxiii
Anhang I: Transkript L1	xlvi
Anhang J: Transkript L2	lx

Anhang A: Interviewleitfaden

Interviewleitfaden

Forschungsfrage: „Welche Bedeutung hat tiergestützte Pädagogik im Rahmen eines Bauernhofprojekts auf die soziale und emotionale Entwicklung von Kindergartenkindern?“

Interviewpartner:

Datum:

Dauer:

1. Einleitung

- (1) Wie würden Sie den Ablauf eines typischen Projekttages auf dem Bauernhof beschreiben?
- (2) Können Sie mir etwas über ihren beruflichen Hintergrund und Ihre Rolle im Projekt erzählen?
- (3) Welche Erfahrungen haben Sie bisher mit tiergestützter Pädagogik oder mit Kindern im Elementarbereich gesammelt?
- (4) Welche Tiere waren Teil des Projekts und wie wurden sie in den Alltag eingebunden?

2. Wahrgenommene Veränderungen im Verhalten der Kinder im Umgang mit Tieren

- (1) Wie haben Sie die Kinder zu Beginn und im Verlauf des Projekts erlebt?
- (2) Gibt es Beispiele dafür, wie Kinder ihre Haltung oder ihr Verhalten im Kontakt mit Tieren angepasst haben?
- (3) Haben Sie beobachtet, dass Kinder Verantwortung im Umgang mit den Tieren übernehmen?
- (4) Welche Situationen sind Ihnen besonders aufgefallen?

3. Beobachtungen zu emotionalen Ausdrucksformen und Beziehungsgestaltung

- (1) Welche Reaktionen oder Verhaltensweisen zeigen Kinder im Kontakt mit Tieren?
- (2) Gibt es Beispiele dafür, wie Kinder Beziehungen zu einzelnen Tieren aufgebaut haben?
- (3) Wie würden Sie beschreiben, was der Kontakt mit den Tieren für die Kinder verändert oder bewirkt?

4. Erfahrungen mit sozialen Interaktionen und Gruppendynamiken

- (1) Wie erleben Sie das Zusammenarbeiten der Kinder während des Projekts?
- (2) Wie gehen die Kinder mit Herausforderungen und Konflikten um, die im Projekt entstehen?
- (3) Welche Veränderungen im Gruppenklima sind Ihnen aufgefallen?

5. Einschätzungen zu entwicklungsfördernden Aspekten tiergestützter Aktivität

- (1) Welche Fähigkeiten oder Kompetenzen haben Sie im Rahmen des Projekts bei den Kindern beobachten können?

- (2) Welche Beobachtungen haben Sie gemacht, was die Entwicklung der Kinder während der tiergestützten Aktivitäten betrifft?
- (3) Gab es Situationen, in denen Kinder besonders selbstständig oder selbstwirksam gehandelt haben?

6. Abschluss & Reflexion

- (1) Was ist für Sie persönlich das Besondere an der Arbeit mit Tieren im pädagogischen Kontext?
- (2) Welche Erfahrungen oder Beobachtungen aus dem Projekt sind Ihnen besonders im Gedächtnis geblieben?
- (3) Welche Herausforderungen oder Grenzen sehen Sie bei tiergestützten Projekten?
- (4) Gibt es etwas, das Sie ergänzen möchten, das Ihnen im Zusammenhang mit dem Projekt wichtig erscheint?

Anhang B: Transkriptionsregeln

Für die vorliegende qualitative Interviewstudie wurden die Audioaufnahmen nach einem vereinfachten, inhaltsorientierten Transkriptionsverfahren (angelehnt an Dresing & Pehl, 2018) verschriftlicht. Ziel der Transkription war die inhaltliche Analyse, nicht die linguistische Feinanalyse. Entsprechend wurden nur solche Merkmale aufgenommen, die für das Verständnis der Aussagen relevant sind.

1. Verschriftlichung des gesprochenen Textes

- Gesprochenes wird wörtlich, jedoch leicht geglättet wiedergegeben.
- Grammatikfehler, Satzabbrüche und Wiederholungen bleiben erhalten, sofern sie inhaltlich bedeutsam sind.
- Dialektformen werden nicht phonetisch transkribiert.

2. Pausen und nonverbale Elemente

- Pausen werden in geschätzten Sekunden angegeben: (1), (2), (3).
- Nonverbale Äußerungen werden sparsam markiert, z. B. (lacht), (seufzt).
- Emotionale oder stimmliche Besonderheiten werden nur erfasst, wenn sie für den Inhalt relevant sind.

3. Auslassungen und Unverständliches

- Unverständliche Passagen werden mit (unverständlich) gekennzeichnet.
- Es werden keine inhaltlichen Kürzungen vorgenommen.

4. Sprecher: innenkennzeichnung

- Sprecher: innen werden durch Kürzel markiert, z. B.:
 - (N) = Interviewführerin
 - (I) = PF1
 - (J) = L2
 - (M) = L1
 - (R) = PF2
- Sprecherwechsel werden jeweils neu gekennzeichnet.

5. Formatierung

- Jede Zeile erhält eine fortlaufende Zeilennummer, um die Zuordnung im Kodierprozess zu ermöglichen.
- Zeitmarken aus der Audioaufnahme (z. B. #00:03:15-58#) werden beibehalten.

6. Anonymisierung

- Alle personenbezogenen Daten (Namen von Kindern, Eltern, Orten, Einrichtungen) wurden pseudonymisiert.
- Echte Namen wurden durch neutrale Platzhalter ersetzt, z. B. [Felix], [Dany], [Sandra].

Anhang C: Kategoriensystem

A. Rahmenbedingungen & Kontext des Projektes

- a.1 Ablauf des Projekttages
- a.2 Rolle der Fachkraft
- a.3 Gruppengröße, Häufigkeit, Rituale
- a.4 Eingesetzte Tiere
- a.5 Eigenschaften & Bedürfnisse der Tiere

B. Verhalten & Entwicklung im direkten Tierkontakt

- b.1 Verhalten zu Beginn/ im Verlauf/ am Ende
- b.2 Verantwortungsübernahme
- b.3 Kompetenzen
- b.4 Selbstwirksamkeit

C. Emotionale Ausdrucksformen & Beziehungsgestaltung

- c.1 Emotionale Reaktionen
- c.2 Bindung zu einzelnen Tieren
- c.3 Wahrgenommene emotionale Veränderungen

D. Soziale Interaktionen mit anderen Kindern & Gruppendynamik

- d.1 Zusammenarbeit
- d.2 Konfliktverhalten
- d.3 Veränderungen im Gruppenklima

E. Wahrnehmung & Bewertung der Fachkraft

- e.1 Besonderheiten tiergestützter Arbeit
- e.2 Einprägsame Erfahrungen
- e.3 Herausforderungen & Grenzen & Risiken
- e.4 Wahrgenommene Bedeutung tiergestützter Pädagogik
- e.5 Ergänzungen

Anhang D: Kodierleitfaden

A. Rahmenbedingungen & Kontext des Projektes

Definition

Diese Kategorie umfasst alle Aussagen, die den organisatorischen, räumlichen und strukturellen Rahmen des Bauernhofprojekts beschreiben. Dazu gehören Abläufe, Rituale, Gruppengröße, Rollen der Fachkräfte sowie eingesetzte Tiere und deren Eigenschaften.

Kodierregeln

Codieren, wenn...

- der Ablauf eines Besuchstages beschrieben wird
- Rollen, Aufgaben oder Zuständigkeiten genannt werden
- Tiere, Tierarten oder deren Bedürfnisse erwähnt werden
- Regeln, Rituale oder Sicherheitsaspekte thematisiert werden

Nicht codieren, wenn...

- Aussagen primär die Wirkung auf Kinder beschreiben → dann Kategorie B–D
- persönliche Bewertungen der Fachkraft im Vordergrund stehen → Kategorie F

Abgrenzung

- A vs. B: A beschreibt Rahmen, B beschreibt Verhalten/Entwicklung der Kinder.
- A vs. F: A ist sachlich, F ist wertend/reflektierend

Ankerbeispiele

- „Wir haben immer um 08:30 Uhr die Kinder gesammelt und sind losgefahren.“ (Transkript PF1, Z. 11–12)
- „Es waren immer sieben Kinder und zwei Erzieher: innen.“ (Transkript L1, Z. 29)
- „Die Kinder sollen nicht schreien und nicht rennen.“ (Transkript L2, Z. 13–14)
- „Die Kühe, Hühner, Enten, Kaninchen, Schafe... waren Teil des Projekts.“ (Transkript PF2, Z. 49–50)

B. Verhalten & Entwicklung im direkten Tierkontakt

Definition

Diese Kategorie umfasst alle Aussagen zum Verhalten der Kinder im Kontakt mit Tieren sowie deren Entwicklung über die Zeit: Mut, Angstabbau, Verantwortungsübernahme, Kompetenzerwerb, Selbstwirksamkeit.

Kodierregeln

Codieren, wenn...

- Verhalten zu Beginn vs. später beschrieben wird
- Kinder mutiger, ruhiger, vorsichtiger oder sicherer werden
- Verantwortungsübernahme (Füttern, Pflegen, Beobachten) thematisiert wird
- motorische, soziale oder fachliche Kompetenzen im Tierkontakt genannt werden
- Selbstwirksamkeitserfahrungen beschrieben werden

Nicht codieren, wenn...

- Emotionale Reaktionen im Vordergrund stehen → Kategorie C
- Soziale Interaktionen zwischen Kindern im Vordergrund stehen → Kategorie D

Abgrenzung

- B vs. C: B = Verhalten; C = Gefühle & Bindung.
- B vs. D: B = Kind–Tier; D = Kind–Kind.

Ankerbeispiele

- „Am Anfang waren sie sehr ängstlich, am Ende total vertraut.“ (Transkript PF2, Z. 88–90)
- „Sie haben gelernt, ruhig zu sein, damit die Kaninchen kommen.“ (Transkript PF2, Z. 84–87)
- „Ein Kind wollte erst nicht ins Ponygehege, später wollte es gar nicht mehr weg.“ (Transkript L2, Z. 54–59)
- „Sie haben selbstständig das Futter rangeschoben.“ (Transkript L1, Z. 110–113)

C. Emotionale Ausdrucksformen & Beziehungsgestaltung

Definition

Diese Kategorie umfasst emotionale Reaktionen der Kinder (Freude, Angst, Empathie), Bindungsaufbau zu einzelnen Tieren sowie wahrgenommene emotionale Veränderungen.

Kodierregeln

Codieren, wenn...

- Gefühle der Kinder beschrieben werden
- Kinder Zuneigung, Empathie oder Sorge zeigen
- Bindung zu bestimmten Tieren entsteht
- Tiere als emotionale Bezugspersonen fungieren

Nicht codieren, wenn...

- Verhalten ohne emotionale Komponente beschrieben wird → Kategorie B
- Soziale Interaktionen zwischen Kindern im Vordergrund stehen → Kategorie D

Abgrenzung

- C vs. B: C = Emotionen, B = Verhalten.

- C vs. F: C = Kinderemotionen, F = Fachkraftreflexion

Ankerbeispiele

- „Die Kinder waren glücklich, zufrieden und stolz.“ (Transkript L1, Z. 96–100)
- „Sie haben das Huhn fünf Minuten gestreichelt und mit ihm geredet.“ (Transkript L2, Z. 165–172)
- „Ein Kind hat das weiße Huhn die ganze Zeit begleitet.“ (Transkript PF1, Z. 243–252)
- „Sie hatten großes Mitgefühl, als ein Huhn Federn verloren hat.“ (Transkript L2, Z. 62–63)

D. Soziale Interaktionen mit anderen Kindern & Gruppendynamik

Definition

Diese Kategorie umfasst alle Aussagen zu Zusammenarbeit, Kommunikation, Konfliktverhalten und Veränderungen im Gruppenklima während des Projekts

Kodierregeln

Codieren, wenn...

- Kinder gemeinsam Aufgaben lösen
- Konflikte beschrieben werden
- Veränderungen im Miteinander sichtbar werden
- Kommunikation, Absprachen, Teamarbeit thematisiert werden

Nicht codieren, wenn...

- Verhalten im Tierkontakt im Vordergrund steht → Kategorie B
- Emotionale Bindung zu Tieren im Vordergrund steht → Kategorie C

Abgrenzung

- D vs. B: D = Kind–Kind, B = Kind–Tier.
- D vs. F: D = beobachtete Interaktionen, F = Bewertung.

Ankerbeispiele

- „Sie haben sich abgesprochen, wer zuerst füttert.“ (Transkript PF2, Z. 93–99)
- „Die Kinder haben zusammen ein Küken gefangen.“ (Transkript L1, Z. 147–150)
- „Sie tragen gemeinsam den Wassereimer und warnen sich vor Steinen.“ (Transkript L2, Z. 207–214)
- „Konflikte wurden ohne Schreien gelöst.“ (Transkript L2, Z. 229–233)

E. Wahrnehmung & Bewertung der Fachkraft

Definition

Diese Kategorie umfasst alle reflektierenden, bewertenden oder interpretierenden Aussagen der Fachkräfte zur Bedeutung tiergestützter Pädagogik, zu Herausforderungen, Grenzen und persönlichen Eindrücken.

Kodierregeln

Codieren, wenn...

- Fachkräfte das Projekt bewerten
- besondere Erfahrungen geschildert werden
- Herausforderungen, Risiken oder Grenzen genannt werden
- die Bedeutung tiergestützter Pädagogik beschrieben wird

Nicht codieren, wenn...

- rein beschreibende Aussagen ohne Bewertung → Kategorie A
- Beobachtungen ohne Interpretation → Kategorie B–D

Abgrenzung

- F vs. A: F = Bewertung, A = Beschreibung.
- F vs. B–D: F = Metaebene, B–D = Beobachtungsebene.

Ankerbeispiele

- „Tiere sind ein Spiegel – wie ich mich verhalte, so verhält sich das Tier.“ (Transkript L1, Z. 167–171)
- „Die Kinder können bei den Tieren ihr Trauma bewältigen.“ (Transkript L2, Z. 187–195)
- „Es ist eine Herausforderung, dass weder Tiere noch Kinder gestresst sind.“ (Transkript L1, Z. 296–302)
- „Ich genieße es, mit den Kindern rauszukommen und viel zu lernen.“ (Transkript PF1, Z. 27–28)

Induktiv entwickelte Kategorien

I1 Tiere als unmittelbare Feedbackgeber & Spiegel kindlichen Verhaltens

Definition:

Diese Kategorie beschreibt Situationen, in denen Tiere direkt, nonverbal und situativ auf das Verhalten der Kinder reagieren (z. B. Nähe suchen, Distanz herstellen, Flucht, Annäherung). Die Kinder passen ihr Verhalten aufgrund dieser Rückmeldungen an.

Belege aus dem Material:

- „Wenn man auf die Knie geht, dann kommen die Kaninchen von selbst.“ (PF1, Z.198–200)
- „Sobald du gerannt bist, sind die Kühe sofort zurückgegangen.“ (L1, Z.23:11–92)
- „Wenn sie ruhig sind, kommen die Kaninchen.“ (PF2, Z.84–87)
- „Die Kinder beobachten: Wie muss ich jetzt umgehen?“ (L2, Z.74–77)

Warum induktiv?

Im deduktiven System gibt es keine Kategorie, die die tierliche Rückmeldung als Lernmoment beschreibt. Das Material zeigt jedoch, dass Tiere als „Spiegel“ fungieren und dadurch unmittelbare Lernprozesse auslösen.

I2 Emotionale Beruhigung, Entlastung & Wohlbefinden durch Tiere

Definition:

Diese Kategorie umfasst die beruhigende, stabilisierende und emotional entlastende Wirkung des Tierkontakts auf Kinder.

Belege:

- „Die Kinder schalten einfach ab, vergessen ihre Umwelt.“ (L1, Z.89–96)
- „Je länger sie mit den Tieren zusammen sind, umso ruhiger werden sie.“ (PF2, Z.06:27–87)
- „Sie waren glücklich, zufrieden, ruhig.“ (L1, Z.12:09–51)
- „Sie waren sehr vertraulich und entspannt.“ (PF1, Z.88–90)

Warum induktiv?

Die deduktive Kategorie C (Emotionen) beschreibt Gefühle, aber nicht die funktionale emotionale Wirkung (Regulation, Entspannung, Stressabbau). Das Material zeigt diese Wirkung jedoch sehr deutlich.

I3 Soziale Kooperation & positives Gruppenklima durch gemeinsame Tierarbeit

Definition:

Diese Kategorie beschreibt, wie Tiere als gemeinsamer Fokus soziale Prozesse fördern: Kooperation, Absprachen, gegenseitige Unterstützung und ein harmonisches Gruppenklima.

Belege:

- „Sie arbeiten miteinander, sind als Team dort.“ (L2, Z.45–49)
- „Sie haben sich gegenseitig unterstützt.“ (PF2, Z.20:19–40)
- „Gemeinsam Küken gefangen.“ (L1, Z.17:26–14)
- „Keine Konflikte – alles wurde durch Reden gelöst.“ (L2, Z.29:32–12)

Warum induktiv?

Die deduktive Kategorie D beschreibt soziale Interaktionen allgemein. Das Material zeigt jedoch einen spezifischen Mechanismus:

→ Tierarbeit als sozialer Katalysator.

Dieser Mechanismus geht über die deduktiven Kategorien hinaus.

I4 Mutentwicklung, Kompetenzzuwachs & Selbstwirksamkeit

Definition:

Diese Kategorie umfasst die Entwicklung von Mut, das Überwinden von Ängsten, das Erlernen neuer Fähigkeiten und das Erleben eigener Wirksamkeit im Tierkontakt

Belege:

- „[Felix] ist viel mutiger geworden.“ (PF1, Z.113–118)
- „Ein Kind wollte nicht zum Pony, später wollte es gar nicht mehr weg.“ (L2, Z.54–59)
- „Sie haben gelernt, ruhig zu sein, damit die Tiere kommen.“ (PF2, Z.07:03–27)
- „Stolz, etwas geschafft zu haben.“ (L1, Z.12:53–71)

Warum induktiv?

Im deduktiven System gibt es „Kompetenzen“ und „Selbstwirksamkeit“, aber das Material zeigt eine kombinierte Entwicklungsdynamik, die über einzelne Unterkategorien hinausgeht.

I5 Ganzheitliches Natur- und Sachlernen (Kreisläufe, Landwirtschaft, Verantwortung)

Definition:

Diese Kategorie umfasst Lernprozesse über Natur, Landwirtschaft, Kreisläufe und Lebensmittelproduktion, die über den Tierkontakt hinausgehen.

Belege:

- Kartoffeln pflanzen → ernten → verarbeiten (L2, Z.86–94)
- Maisfeld: Bestäubung, Häckseln (PF2, Z.10:49–17)
- Butter herstellen (PF1, Z.20:13–98)
- Erdbeeren anbauen (L1, Z.280–283)

Warum induktiv?

Das deduktive System fokussiert auf Tierkontakt. Das Material zeigt jedoch Sachlernen, Naturverständnis und Landwirtschaftsprozesse, die nicht abgedeckt waren.

Anhang E: Codierpassagen (Ausschnitt)

Originalzitat	Paraphrasierung	Code	Generalisierung	Ergebnis
„... man hat das Gefühl, als wenn die Tiere irgendwie so eine Ruhe ausstrahlen, und dann sind sie irgendwie alle sehr zufrieden, werden ruhiger.“ (L2, Z.141–143)	Die Fachkraft beschreibt, dass die Tiere beruhigend wirken und die Kinder dadurch ruhiger und zufriedener werden.	Emotionale Wirkung / Ruhe & Entspannung	Tiere haben eine regulierende Wirkung auf das emotionale Erleben der Kinder.	Die Fachkräfte nehmen Tiere als emotional regulierende Instanz wahr. Sie berichten, dass Kinder im Tierkontakt zunehmend ruhiger und zufriedener werden (L2, Z.141–143).
„... sie arbeiten miteinander, sind als Team dort ...“ (L2, Z.46–47)	Die Kinder kooperieren im Bauernhofprojekt und handeln als Team.	Soziale Entwicklung / Kooperation	Tierbezogene Aufgaben fördern kooperatives Verhalten und Teamfähigkeit.	Die Fachkräfte berichten, dass Tiere als gemeinsamer Fokus dienen, der Kooperation erleichtert. Kinder erleben sich als Team und unterstützen sich gegenseitig (L2, Z.46–47).
„... schauen nach, ob die Tiere genug fressen haben, schauen, ob die noch raus müssen, schauen, ob es ihnen gut geht.“ (L2, Z.84–85)	Die Kinder überprüfen selbstständig Futter, Auslauf und Wohlbefinden der Tiere.	Verantwortungsübernahme	Kinder übernehmen Verantwortung für die Grundbedürfnisse der Tiere.	Die Fachkräfte nehmen wahr, dass Kinder aktiv Verantwortung übernehmen, indem sie selbstständig Futter, Auslauf und Wohlbefinden der Tiere kontrollieren (L2, Z.84–85).
„... sie sind auch irgendwie total stolz gewesen, wenn sie irgendwie ein Kaninchen oder ein	Kinder empfinden Stolz, wenn sie erfolgreich ein Tier halten	Selbstwirksamkeit	Tierkontakt ermöglicht positive Selbstwirksamkeitserfahrungen	Die Fachkräfte berichten, dass Kinder durch gelungene Tierkontakte Stolz und Selbstvertrauen entwickeln. Diese Erfahrungen werden als bedeutsam für die

Huhn auf dem Schoß gehabt haben ...“(L2, Z.308–309)	oder streicheln.			Persönlichkeitsentwicklung wahrgenommen (L2, Z.308–309).
„... von wild hektisch [...] zu entspannt, ruhig, alle miteinander.“ (L1,Z.213)	Die Kinder kommen zunächst aufgeregt an, werden im Verlauf des Projekts jedoch ruhig und entspannt.	Emotionale Wirkung	Der Tierkontakt wirkt beruhigend und reduziert das Erregungsniveau der Kinder.	Die Fachkraft beschreibt eine deutliche emotionale Veränderung: Kinder, die anfangs hektisch sind, werden im Tierkontakt zunehmend ruhig und ausgeglichen (L1, Z.213).
„Ich habe tatsächlich keine Konflikte erlebt.“ (PF2, Z.335)	Während des Projekts kam es zu keinen nennenswerten Konflikten zwischen den Kindern.	Soziale Interaktion	Der Bauernhofkontext wirkt konfliktpräventiv und fördert ein harmonisches Miteinander.	Die Fachkraft nimmt das Bauernhofprojekt als konfliktarmes Setting wahr. Sie berichtet, dass während der tiergestützten Aktivitäten keine Konflikte auftraten (PF2, Z.335).
„Wenn man auf die Knie geht [...] dann kommen die Kaninchen von sich selber.“ (PF1, Z.198–200)	Die Kinder erleben, dass ruhiges und angepasstes Verhalten dazu führt, dass Tiere freiwillig zu ihnen kommen.	Selbstwirksamkeit	Kinder erfahren Selbstwirksamkeit, indem sie merken, dass ihr Verhalten direkte Auswirkungen auf Tiere hat.	Die Fachkraft beschreibt, dass Kinder erleben, wie ihr Verhalten das Verhalten der Tiere beeinflusst. Diese Erfahrung wird als bedeutsam für die Selbstwirksamkeit wahrgenommen (PF1, Z.198–200).
„Jetzt möchte ich mal Futter [...] reinschütten.“ (L1, Z.110–111)	Kinder äußern aktiv den Wunsch, Aufgaben der Tierpflege zu übernehmen.	Verantwortungsübernahme	Kinder zeigen Eigeninitiative und Verantwortungsbereitschaft.	Die Fachkraft berichtet, dass Kinder selbstständig Verantwortung übernehmen möchten und aktiv Aufgaben einfordern (L1, Z.110–111).

„Fähigkeit zur Kommunikation, zum Kompromisse machen und Rücksicht nehmen.“ (PF2, Z.306–307)	Die Kinder lernen, miteinander zu sprechen, Kompromisse zu schließen und Rücksicht zu zeigen.	Kompetenzentwicklung / Kommunikation	Tiergestützte Pädagogik fördert kommunikative und soziale Kompetenzen.	Die Fachkraft nimmt wahr, dass Kinder im Bauernhofprojekt kommunikative Fähigkeiten und Rücksichtnahme entwickeln (PF2, Z.306–307).
„Sie hat auf dem Bauernhof angefangen wie ein Wasserfall zu reden.“ (PF1, Z.132–134)	Ein sonst sehr stilles Kind beginnt im Bauernhofkontext plötzlich viel zu sprechen.	Emotionale Wirkung	Der Tierkontakt erleichtert emotionale Öffnung und reduziert Hemmungen.	Die Fachkraft beschreibt, dass der Bauernhof Kindern hilft, Hemmungen abzubauen und sich emotional zu öffnen (PF1, Z.132–134)

Anhang F: Codiermatrix

Kategorie/ Unterkategorie	PF1	PF2	L1	L2
A. Rahmenbedingungen	X	X	X	X
a.1 Ablauf des Projekttag	X	X	X	X
a.2 Rolle der Fachkraft	X	X	X	X
a.3 Gruppengröße, Rituale	X	X	X	X
a.4 Eingesetzte Tiere	X	X	X	X
a.5 Eigenschaften & Bedürfnisse der Tiere	X	X	X	X
B. Verhalten & Entwicklung im direkten Tierkontakt	X	X	X	X
b.1 Verhalten zu Beginn/ im Verlauf/ am Ende	X	X	X	X
b.2 Verantwortungsübernahme	X	X	X	X
b.3 Kompetenzen	X	X	X	X
b.4 Selbstwirksamkeit	X	X	X	X
C. Emotionale Ausdrucksformen & Beziehungen	X	X	X	X
c.1 Emotionale Reaktionen	X	X	X	X
c.2 Bindung zu einzelnen Tieren	X	X	X	X
c.3 Wahrgenommene emotionale Veränderungen	X	X	X	X
D. Soziale Interaktion & Gruppendynamik	X	X	X	X
d.1 Zusammenarbeit	X	X	X	X
d.2 Konfliktverhalten	X	X	X	X
d.3 Veränderungen im Gruppenklima	X	X	X	X
E. Wahrnehmung & Bewertung der Fachkraft	X	X	X	X
e.1 Besonderheiten tiergestützter Arbeit	X	X	X	X
e.2 Einprägsame Erfahrungen	X	X	X	X
e.3 Herausforderungen, Grenzen & Risiken	X	X	X	X
e.4 Wahrgenommene Bedeutung tiergestützter Pädagogik	X	X	X	X
e.5 Ergänzungen	X	X	X	X
I1. Tiere als unmittelbarer Feedbackgeber & Spiegel kindlichen Verhaltens	X	X	X	X
I2. Emotionale Beruhigung, Entlastung & Wohlbefinden durch Tiere	X	X	X	X
I3. Soziale Kooperation & positives Gruppenklima durch gemeinsame Tierarbeit	X	X	X	X
I4. Mutentwicklung, Kompetenzzuwachs & Selbstwirksamkeit	X	X	X	X
I5. Ganzheitliches Natur- und Sachlernen	X	X	X	X

Anhang G: Transkript PF1

Transkription Interview 13. Dezember 2025, 14:00 Uhr

Thema: Die Bedeutung tiergestützter Pädagogik für die Entwicklung von Kindergartenkindern
-eine qualitative Interviewstudie im Rahmen eines Bauernhofprojektes

Forschungsfrage: Wie nehmen Fachkräfte die Bedeutung tiergestützter Pädagogik für die Entwicklung von Kindergartenkindern im Rahmen eines Bauernhofprojektes wahr?

Angaben zum Transkript:

Anonymisierter Name der Institution:

- Bauernhof

Rolle der interviewten Personen (Anonymisiert):

- Nicole Echt (N): Interviewführerin
- Nadine Irzinger (I): Erzieherin

13. Dezember 2025, um 14:00 Uhr

- 1 (N) Gut. Dann können wir starten. Schön, dass du dir die Zeit genommen hast, [Nadine]. Ähm. Stell dich
2 doch gerne einmal vor. #00:00:10-85#
- 3 (I) Also, ich bin [Nadine]. Ich arbeite im Kindergarten mit [Nicole]) und wir haben seit mehr als ein
4 halbes Jahr ein Bauernhof-Projekt angefangen. Und dann sind wir immer jede zweite Woche zum
5 Bauernhof mit den Kindern gefahren. #00:00:30-31#
- 6 (N) Genau. Wie würdest du den Ablauf eines typischen Projekttag auf dem Bauernhof beschreiben?
7 #00:00:38-34#
- 8 (I) Meinst du jetzt, was wir oder (2) was sein sollte oder so, wie wir das gemacht haben? #00:00:44-
9 38#
- 10 (N) So, wie wir es gemacht haben. #00:00:45-23#
- 11 (I) Ah, also wir haben immer um 08:30 Uhr die Kinder gesammelt. Ne, wir haben sie ein bisschen früher
12 gesammelt, und um 08:30 Uhr sind wir losgefahren. (1) Ähm, jedes Mal haben wir verschiedene Kinder
13 genommen, also keine feste Gruppe. Und wenn wir auf dem Bauernhof angekommen sind, (1) wir
14 haben immer die Bäuerin getroffen, also sie hat uns immer/ sozusagen zu uns entgegen genommen.
15 Genommen? Gekommen. Und ähm, (2) das war der Ablauf. Also sie hat die Kinder begrüßt und äh
16 manchmal hat sie gefragt, ob die Kinder oder was die Kinder als erstes machen wollen. Und da wir (1)

17 so an den ersten Tagen immer so/ erstmal Kaninchen besucht, dann Enten und Küken, dann Kühe und
 18 so war der Ablauf. Manchmal haben dann die Kinder gesagt: „Ne, wir wollen anstatt zu den Kaninchen
 19 erstmal zu den Küken gehen“, dann haben wir das flexibel (1) umgeändert. (2) Genau. Dazwischen
 20 haben wir noch gefrühstückt, und wenn wir noch Zeit haben, dann sind wir noch ab und zu zum
 21 Spielplatz gegangen. Und dann sind wir wieder zurück in den Kindergarten gefahren. #00:02:07-10#

22 (N) Genau. Von wann bis wann waren wir immer auf dem Bauernhof? Also welche Uhrzeit? #00:02:13-
 23 39#

24 (I) Also, ich glaube, so kurz vor neun bis elf. Also zwei Stunden jedes Mal, plus- minus. #00:02:20-92#

25 (N) Kannst du mir noch kurz etwas über deinen beruflichen Hintergrund erzählen und deine Rolle im
 26 Projekt? #00:02:27-42#

27 (I) Also ich bin Erzieherin. Früher habe ich in Freiburg gearbeitet und so große Projekte hatten wir dort
 28 nicht. Ähm, wegen verschiedenen Sachen. Ähm, wir wurden einfach von der Leitung nicht unterstützt.
 29 Und es in der Stadt ist, hatten wir keine Möglichkeiten mit den Kindern zum Bauernhof zu fahren. Ähm,
 30 hier, weil das alles so ländlich ist, und wir von unserem Arbeitgeber einen Bus haben und das ist schon
 31 echt Luxus sowas zu nutzen. Und mit den Kindern das zu machen. Das ermöglicht uns halt, ein bisschen
 32 weiter weg mit den Kindern zu fahren, so wie der Bauernhof war. Ähm, und meine Rolle war eigentlich
 33 Unterstützung. Also einfach mitmachen und unterstützen. Ähm, aber, das ist auch für mich total schöne
 34 Erfahrung, weil, wie gesagt, ich hatte solch ein großes Projekt mit Bauernhof so nicht machen können.
 35 Also es gab keine Möglichkeiten. #00:03:34-69#

36 (N) Ähm, welche Erfahrung hast du bisher mit tiergestützter Pädagogik, ähm, oder mit Kindern im
 37 Elementarbereich gesammelt? #00:03:44-98#

38 (I) Also (2) bis wir den Bauernhof gemacht haben?

39 (N) Wie bitte?

40 (I) Also bis jetzt, was wir gemacht haben?

41 (N) Genau, ob du schon Erfahrung hast im Bereich tiergestützter Pädagogik. #00:03:58-60#

42 (I) Ne, kann ich/ hatte ich nicht. Ähm. Wie gesagt, ich war in einer großen Stadt und höchstens, was wir
 43 gemacht haben, sind wir ein paar Mal, ähm, da ist so ein Park, wo die Tiere lebten, ähm, und da sind
 44 wir hingefahren, aber die Tiere waren da halt/ offene Park und Leute kommen und gehen, wann sie
 45 wollen. Ähm, die Tiere waren immer sozusagen weg. (2) für die Tiere war das einfach zu viel. Wir haben
 46 zwar Tiere gesehen, aber wir konnten sie nicht streicheln, ähm, gar nichts. Trotzdem war es schön, die
 47 Kinder haben sich gefreut, und (1) ähm (2) haben sich auch/ konnten die Tiere auch erkennen, auch

48 manchmal erzählen, welche Eigenschaften die Tiere haben oder was sie essen, was sie mögen. Alles,
49 was die Kinder so wissen. Aber so tief, wie hier jetzt bei dem Projekt, dass die Kinder so nah im Kontakt
50 standen, hatte ich jetzt noch nicht. #00:05:08-39#

51 (N) Welche Erfahrung hast du bereits mit Kindern im Elementarbereich gesammelt? #00:05:15-00#

52 (I) Also ich habe gearbeitet drei (2) fünf Jahre (2) und (2) also mit Tieren habe ich tatsächlich keine
53 Erfahrung gemacht, aber sonst haben wir verschiedene Ausflüge gemacht und mit beim kirchlichen
54 Träger/ kirchlicher Träger gearbeitet. Da haben wir auch sehr viel was mit den Festen zu tun gemacht,
55 also Richtung, also viele schöne, ich würde auch sagen, richtig große Feste vorbereitet haben. Wir
56 haben damals, als ich gearbeitet habe, waren es drei Gruppen mit 25 Kindern, und wir haben für alle
57 Kinder im Turnraum alles gemacht, Geschichten erzählt, zusammen gesungen, zusammen gespielt. Ja,
58 sowas haben wir noch mit den Kindern gemacht. #00:06:08-94#

59 (N) Sehr schön, Welche Tiere waren Teil des Projektes? #00:06:14-99#7

60 (I) Also wir haben/ wir hatten jetzt auf dem Bauernhof, ähm, Kaninchen, Meerschweinchen, Ähm,
61 Hühner, Küken, Enten (2), Schafe, Kühe und Kälbchen, Kälber und Pferde und Katzen waren noch
62 dazwischen. #00:06:43-68#

63 (N) Und wie wurden sie in den Alltag miteingebunden, also die Tiere? #00:06:47-06#

64 (I) Also wir sind dann mit den Kindern in/ zu den Tieren gegangen, also in den Stall. Ähm, erstmal sind
65 wir zu den Kaninchen gegangen und die Kinder durften/ also das war schon alles vorbereitet mit (3)
66 Futter für die Tiere und die Kinder durften dann in das Gehege gehen und Kaninchen/ zum Beispiel
67 Kaninchen füttern. Ähm, in das Gehege der Enten durften wir nicht rein, da diese sehr ängstlich waren,
68 aber wir konnten die (1) draußen beobachten. Und Hühner, wir durften auch/ heißt das auch Gehege
69 von den Hühner? #00:07:34-93#

70 (N) Oder im Stall. #00:07:35-45#

71 (I) Wir durften auch in den Stall von den Hühnern reingehen und die Kinder durften dann die Eier
72 sammeln, Wasser geben, Futter geben und auch streicheln oder fangen und halten so ein bisschen
73 (lacht) und danach streicheln. (1) Genau, bei den Kälbern und Kühen durften die Kinder auch streicheln,
74 wenn sie keine Angst hatten, ja genau. (2) Manchmal haben wir die Kühe auch rausgelassen, genau.
75 Die Kühe haben wir zu der Weide/ zu der Wiese begleitet, also rausgelassen und zur Wiese begleitet.
76 (2) Pferde konnten wir streicheln, putzen und manchmal auch rausbringen auf der Weide. Oft haben
77 wir sie auch nur auf der Wiese beobachten können. Kleine Kälber auch konnten wir streicheln (4)
78 Genau. Die Schafe waren auch/ haben wir auch eher beobachtet. Von Anfang an, ich glaube im Frühling
79 da, bevor sie wahrscheinlich auf die Wiese gegangen sind, waren wir ein paar Mal im Stall, und haben

80 sie auch bisschen so gestreichelt, aber irgendwie (2) die waren irgendwie entspannter. Die sind nicht
81 irgendwie wie die Kühe oder so zu den Kindern gekommen, damit wir sie streicheln können. (2) Aber
82 die haben wir gesehen. #00:09:09-93#

83 (N) Wie hast du die Kinder zu Beginn des Projektes erlebt? #00:09:15-23#

84 (I) Also zu Beginn habe ich gedacht, es wird spannend. Es hat mich schon interessiert, wer sich
85 entwickelt oder in welche Richtung. Ich hätte wahrscheinlich eher so gemacht, dass ich nur eine feste
86 Gruppe (1) gemacht hätte, also auf deinen Platz. Aber jetzt im Nachhinein, dass es so viele Einheiten
87 waren, glaub ich, das war tatsächlich bessere Entscheidung mit immer verschiedenen Kindern. Dann
88 hat jedes Kind was dabei. Und jedes Kind hat Erfahrung gesammelt und von Anfang an waren die/ ich
89 fand sehr neugierig, aber sehr ängstlich. Also sie hatten dann (1) schon, also manche/ je nach Kind, also
90 manche waren sehr zurückhaltend, manche waren offen und haben gleich angefangen, zu den Tieren
91 zu gehen, zum Beispiel zu den Kaninchen, und konnten sie streicheln. Und wenn die anderen gesehen
92 haben, dann haben sie das auch Pö a Pö angefangen, sich zu trauen. Und zu Ende des Projektes, finde
93 ich, die Kinder hatten echt ganz oft gefragt, wann wir wieder zum Bauernhof fahren, wann sie wieder
94 mitkommen dürfen und sie waren sehr sehr vertraulich mit den Tieren. Also sie waren nicht mehr so
95 ängstlich, und die hatten auch diese (1) Zuck-Bewegungen nicht mehr gemacht. Sie waren eher
96 entspannten und konnten sie vorsichtig streicheln und im Kontakt zu denen stehen. #00:10:51-26#

97 (N) Gut. Gibt es Beispiele dafür, wie Kinder ihre Haltung oder ihre Verhalten, äh, im Kontakt mit den
98 Tieren angepasst haben? #00:11:02-19#

99 (I) Also, wie gesagt, jedes Kind war individuell, ähm, meistens waren sie/ sie haben sich dann vertraut
100 gefühlt und haben ganz vorsichtig mit den Tieren umgegangen. Aber manche waren schon, zwei- drei
101 Mal sind wir ja jetzt schon gefahren, waren total zurückhaltend und total irgendwie geschlossen, waren
102 nur im Beobachtungs-Modus, vor allem von der Ferne, also die wollten gar nicht in den Stall gehen und
103 am Ende des Projektes hatten sich/ also irgendwie haben sie sich total geöffnet. Also ein Kind hat sich,
104 also hat sich getraut in den Kuhstall zu gehen, Kühe streicheln, und auch genauso Kaninchen oder
105 Hühner fangen und dann auch streicheln. Und die/ (2) manche waren schon so ein bisschen so grob,
106 aber als wir die denn ein bisschen aufmerksam gemacht haben, hatten sie dann (2) zugehört und waren
107 dann ja auch mehr entspannter, mehr locker und mehr sanfter mit den Tieren. #00:12:22-53#

108 (N) Ist dir auch noch irgendwas aufgefallen, das hast du eigentlich schon gesagt, also so, dass sie mutig
109 geworden sind. Hast du dafür irgendwie ein konkretes Beispiel? #00:12:32-71#

110 (I) Ja, also damals, als du sagtest, wir sollen das Beispiel im Kopf behalten, da war ganz gut. Darf ich die
111 Namen von den Kindern sagen? #00:12:42-30#

112 (N) Ja, die werde ich später anonymisieren. #00:12:44-29#

113 (I) Also da mit [Dany] und mit [Felix]. Also ich fand, äh, [Felix] ist viel mutiger geworden. Also er hat sich
114 total/ erstmal hat sich total gefreut, er hat sich getraut, die Tiere zu streicheln, er hat sich getraut, die
115 irgendwie (2) in die Hand zu nehmen, oder sogar, versuchen zu fangen, und das fand ich schon. Bei ihm
116 ist das tatsächlich sehr (1) so große Veränderungen. Also man konnte tatsächlich während des
117 Projektes, das tatsächlich alles sehen. Weil andere Kinder, ja klar, die sind viel entspannter geworden,
118 wie zum Beispiel, wie beim ersten Mal, wo alle sehr aufgeregt waren, aber halt/ es war anders bei den
119 anderen Kindern. Also mit [Felix] finde ich, das war ein sehr krasses Beispiel. Also, wo man das echt
120 beobachten konnte. Weil bei den anderen war es so, dass sie sich fünf Minuten nicht getraut haben,
121 und dann Zack- trauen sie sich, und bei ihm hat echt ein Prozess stattgefunden. Also bei ihm konnte
122 man sehen. Bei [Dany] kann ich jetzt nicht so genau sehen. Er war auch dabei, aber ich kann nicht
123 sagen, dass er Angst hatte. #00:14:07-60#

124 (N) Hast du da einen Unterschied gesehen zwischen Kindergarten und Bauernhof bei ihm? #00:14:13-
125 08#

126 (I) Ja, also er ist auf dem Bauernhof total entspannter, also der ist/ (1) ich weiß es nicht, liegt das daran,
127 dass wir draußen waren, weil wir mit den Tieren zusammen waren oder weniger Kinder waren und
128 nicht so fixiert auf den Spielzeit/ Spielzeug, womit er spielt, aber auf dem Bauernhof war er definitiv
129 viel entspannter, ein ganz anderer als im Kindergarten. #00:14:38-27#

130 (N) Hast du noch mehr Beispiele? #00:14:40-79#

131 (I) Es hat ihm wirklich viel gebracht. Ähm, (2) bestimmt, wenn ich ganz viel drüber nachdenke, also ich
132 glaube bei (2) [Viky] ist mir das aufgefallen, sie hat zum Beispiel mit mir, ich weiß nicht, ob mit den
133 anderen im Kindergarten, hat sie nie etwas gesprochen, aber auf dem Bauernhof hat sie angefangen,
134 wie ein Wasserfall zu reden. Wir konnten nicht alles und nicht immer verstehen, aber tatsächlich viel.
135 Ich glaube, nach dem zweiten oder dritten Mal, wo sie mit uns gefahren ist, hat sie angefangen zu reden
136 und im Kindergarten jetzt auch mehr. Ich fand immer das war so ein/ man war zum Bauernhof und
137 danach hatte man das Gefühl, jetzt redet sie wieder mehr. Und dann waren wieder beim Bauernhof
138 und dann hat sie danach wieder mehr geredet. Ich glaube, das ist auch so ein Punkt, weil ich glaube
139 das macht etwas mit/ für/ mit den Kindern. Also so den Kontakt mit Tieren, wo sie dann auch sehen,
140 das sind Lebewesen, die wollen auch essen und so und dass sie total niedlich sind und dass macht viel
141 aus als, keine Ahnung, im geschlossenem Raum mit Plastik-Spielzeug zu spielen. Es ist schon ein sehr
142 großer Unterschied. Und das tut den Kindern auch sehr gut. #00:16:09-34#

143 (N) Hast du beobachtet, dass Kinder Verantwortung im Umgang mit Tieren übernehmen? #00:16:17-
144 66#

145 (I) Ja. Also ich kann jetzt nicht bei jeden sagen, aber ich habe zum Beispiel [Sandra] beobachtet, äh, sie
 146 war da/ Kannst du dich noch erinnern, wo wir das Futter im Kuhstall, äh (2) #00:16:31-99#

147 (N) An den Trog rangeschoben haben. #00:16:35-67#

148 (I) Ja, an den Trog rangeschoben haben. Ich habe sie nicht zuerst verstanden, was sie macht, weil ich
 149 habe da nur so/ (1) ich war gedreht in die andere Richtung und sie hat die ganze Zeit hinter mir
 150 gemacht, was ich nicht mitbekommen habe, und dann drehe ich mich um, und anstatt das Futter zu
 151 den Kühen zu bringen, hat sie von beiden Seiten das Futter in der Mitte, ähm, also Futter/ also auf dem
 152 Weg. Dann habe ich gesagt: „Kannst du das bitte vielleicht wegräumen?“ und sie: „Nein, ich mische
 153 das“ Und ich so: „Okay, interessant. Für was mischst du das?“ und da das Futter auf beiden Seiten
 154 anders aussah, ich weiß es nicht, vielleicht war es dasselbe Futter, aber irgendwie eins war dunkler, das
 155 andere heller, vielleicht lag es auch am Licht. Sie hat es tatsächlich gemischt und dann geteilt. Also die
 156 Hälfte hat eine Kuh bekommen und die andere Hälfte die andere Kuh auf der anderen Seite. Und ich
 157 wollte schon mit ihr schimpfen (lachen). Also sie hatte irgendwie/ also sie hatte einen Film im Kopf, sie
 158 wollte das, so wie Vitamine mischen oder so, und dann hat sie das verteilt. #00:17:54-58#

159 (N) Hast du noch mehr Beispiele, wo Kinder Verantwortung übernommen haben? #00:17:59-31#

160 (I) Also ich finde zu Verantwortung übernehmen gehört auch das Futter, was die Kinder den Kaninchen
 161 geben. Also sie haben auch/ ok, die ersten Male vielleicht auch nur auf den Boden geschmissen, aber
 162 danach haben sie schon geguckt, wo die Kaninchen sind und das Futter in die Löcher reingemacht,
 163 sodass die Kaninchen das Futter bekommen, damit sie was zu essen bekommen. Bei den Hühnern war
 164 es genauso. Die haben selber gefragt, ob sie irgendwie einen Apfel geben können oder Körner geben
 165 können oder da war einmal was mit (2) mit Wasser oder so, wo die kein Wasser hatten. Und dann
 166 haben sie mit der Bäuerin noch einmal zusammen Wasser geholt. Doch, da konnte man tatsächlich,
 167 ähm, beobachten, dass sie diese Verantwortung und Sorge und Versorgung übernehmen. Ich fand
 168 auch, als wir die Kartoffeln geerntet haben, da war es ja auch Verantwortung für Lebensmittel zu
 169 bekommen. „Ok, wie ernten wir sie? Wie holen wir sie daraus?“ Wir durften sie dann auch in den
 170 Kindergarten mitnehmen. Dort haben wir mit denen Kartoffel-Reibekuchen gemacht. Das war schon
 171 cool. Und ich glaube, ich war/ ich dachte, dass die Kinder das nicht machen werden, aber sie waren
 172 sowas von motiviert, die Kartoffeln zu ernten. Also die Bäuerin hat uns nur noch ein kleines Stückchen
 173 gelassen. Ich glaube, sie hätten dann weiter rausgraben wollen. Also es hat denen schon Spaß gemacht.
 174 Mit Mais fand ich auch einfach lustig. Weil nicht jeder sich getraut hatte in das Maisfeld zu gehen, aber
 175 dann doch. Dann haben wir alle geschafft, darein zu gehen. Und dann hat jeder ein Maiskopf #00:19:56-
 176 81#

177 (N) Ein Maiskolben #00:19:59-89#

178 (I) Ein Maiskolben bekommen und sie durften diesen auch mitnehmen. Das war auch total schön.
 179 #00:20:06-87#

180 (N) Hast du noch mehr Beispiele, wo Kinder Verantwortung übernommen haben? #00:20:13-98#

181 (I) Ja, kannst du dich noch erinnern, da wo wir so eine (2) Butter hergestellt haben? Da hatten sich auch
 182 die Kinder/ also erstens fand ich es sehr sehr gut von der Bäuerin, dass/ sie hat ja auch erzählt, wie und
 183 was und überhaupt. Sie hat immer die Fragen von den Kindern beantwortet. Ähm (2) Ich glaube, wenn
 184 wir vielleicht nur eine Gruppe hätten, dann könnten wir irgendwie noch einfach tiefer reingehen, aber
 185 das war trotzdem richtig gut, wie es war. Ich finde es sehr gut, dass alle Kinder teilnehmen durften. Und
 186 da konnte sie ja/ Oder weil wir ja immer verschiedene Kinder hatten, konnte die Bäuerin nicht so tief
 187 reingehen, aber so mit Butter und so, war schon gut. Die Kinder haben auch geholfen, mit zu machen.
 188 Die konnten selbst sehen, dass Butter aus Sahne hergestellt wird. Man muss lange die Sahne schüttelt,
 189 kommt tatsächlich Butter und dann durften die Kinder das auch schmecken. Also die Kinder konnten/
 190 Also wir haben Kühe gesehen, die Kinder wissen, dass die Kühe Milch geben. Von Milch kann man
 191 Sahne machen und aus Sahne kann man Butter herstellen. Also das ist schon ja. Die Kinder konnten so
 192 fast den ganzen Prozess sehen. Und die Kinder haben es auch wirklich gemacht und nicht nur gesehen
 193 und gehört. Also melken ja nicht, weil wir zu früh beziehungsweise zu spät waren, aber wir haben den
 194 Kindern den Melkstand gezeigt. #00:21:53-11#

195 (N) Sehr gut. Hast du noch irgendwas, wo die Verantwortungsbewusstsein (1) gehabt haben?
 196 #00:22:02-02#

197 (I) (4) Ich glaub für die Kinder war dann immer (1) immer mehr bewusster, dass man vorsichtig mit den
 198 Tieren umgehen sollte und ruhig. Vor allem konnte man das sehr gut bei den Kaninchen sehen, wenn
 199 man auf die Knie geht oder in die Hocke, und ein bisschen sitzen bleibt und Futter vielleicht in der Hand
 200 hält, dann kommen die Kaninchen von sich selber. Also nicht alle haben das gemacht, aber zum Beispiel
 201 so wie [Sandra], sie hatte schon diese Geduld gehabt auch das zu machen. (2) Genau, ich glaube auch
 202 dadurch haben sie auch viel gelernt. Oder wenn die anderen, also ich habe jetzt auch nicht jede
 203 Situation mitbekommen, aber wo (2) da/ weil die alle zusammen sind und dass dann so Kinder sind,
 204 wenn eine irgendwie etwas falsch macht, dann sagen die das, zum Beispiel „Sei vorsichtig“ oder wie
 205 war das noch mit den Hühnern? Die haben irgendwie die Hühner so zusammen getrieben. Die wollten
 206 die Hühner fangen und dann haben die Kinder die Hühner in eine Ecke getrieben. Ich habe [Dany] mit
 207 jemanden gesehen zu zweit, die haben das Huhn in die Ecke getrieben und dann haben sie das
 208 gefangen. Also voll/ ähm, ohne Hektik, also so langsam, langsam und zack war das Huhn schon in der
 209 Hand und konnte gestreichelt werden. Und genauso/ ich glaub die Kinder konnten dann so unbewusst
 210 auch die,/ ähm, sich kontrollieren, also nicht so stark, nicht so schwach. Sie konnten ihre Kraft dosieren.

211 Also (3) die Kinder konnten selber einschätzen, wie fest sie die Hühner halten müssen. Ich glaube bei
 212 den Hühnern war oft das Problem, dass sie das Huhn nicht fangen konnten, weil sie noch so kleine
 213 Hände hatten. Die Hühner haben dann versucht mit ihren Federn, sich zu befreien. Aber trotzdem
 214 hatten sie den Griff/ also die Bäuerin hat dies gezeigt, und so konnten sie sofort halt das umsetzen.
 215 #00:24:41-35#

216 (N) Glaubst du, das wäre am Anfang des Projektes möglich gewesen? #00:24:45-22#

217 (I) Das weiß ich gar nicht, ich glaube nicht. Das wäre dann zu viel Stress für die Tiere gewesen.

218 (N) Also weil die Kinder das noch nicht können oder ?

219 (I) Weil (2) Also ich glaube, wenn wir mit denen zu den Hühnern gegangen sind, und gesagt hätten:
 220 „Könnt ihr die fangen“, dann glaub ich, wäre das nichts geworden. Mit der Zeit haben sie gelernt, die
 221 Ruhe, die haben schon zwei bis drei Mal gebraucht, um nur zu gucken, und lernen, langsam zu den
 222 Hühnern zu gehen, und leise und ruhig zu sein. Die Tiere haben auch Angst. Und ich glaube, da wurde
 223 das den Kindern bewusster und setzen dies dann auch um. #00:25:37-55#

224 (N) Welche Situation ist dir besonders aufgefallen? #00:25:41-63#

225 (I) Also [Felix] ist mir total aufgefallen, ich bin total begeistert von ihm, dass er sich zum Ende getraut
 226 hat. Ich dachte (2), er wird sich nicht trauen. Und [Dany] das war auch eine besondere Situation, dass
 227 sein Verhalten etwas ganz anderes ist, als im Kindergarten. Ich habe ihn kein einziges Mal irgendwie
 228 erlebt, wo er quarkig ist oder wo er Streit mit den Kindern hatte. Ich glaube auf dem Bauernhof habe
 229 ich das gar nicht erlebt. Also habe ich nicht mitbekommen. Er war da total beschäftigt mit den Tieren.
 230 Bei der [Sandra] finde ich, also naja, sie hat schon Ausdauer mit Basteln und so im Kindergarten, aber
 231 sie hatte auch so Ausdauer mit den Kaninchen. Sie war die erste, die rein geht, und die letzte, die
 232 rausgeht. Das war auch schon. Ja. Aber eigentlich alle Kinder muss ich sagen. Ich war total begeistert.
 233 So, wie schön und wie gut, wir fürsorglich die das alle gemacht haben. Echt richtig schön, es hat sich so
 234 was von gelohnt. #00:26:53-99#

235 (N) Welche Reaktionen oder Verhaltensweisen zeigen Kinder im Kontakt mit Tieren? #00:27:01-70#

236 (I) Also jetzt zurück zu unserem Projekt. Also von Anfang an war, wie gesagt, ich hatte das Gefühl, dass
 237 sie Angst hatten und sie haben immer diese zuckrigen Bewegungen gemacht, diese schnelle
 238 Bewegungen, wo auch die Tiere sich erschrocken haben, zum Beispiel die Kühe haben sich dann zurück
 239 gezogen, und mit der Zeit sind die Kinder entspannter geworden. Also da konnte man schon diesen
 240 Prozess sehen, wo sie sich total gefreut haben auf dem Bauernhof zu gehen und wo die dann schon
 241 wussten, nach ein, zwei Malen, wir gehen jetzt zu den Kaninchen. Also da war schon Struktur, wann
 242 wir zu welchen Tieren gehen. Und die wussten, wir wollen/ oder die hatten mehr Lust zu den Hühner

243 als zu den Kaninchen, dann sind wir erst dahin. Aber sie haben sich total gefreut, sie waren sehr
 244 interessiert, haben viele Fragen gestellt, auch mit Eiern, das war total interessant. Also die haben echt
 245 viel/ ich glaube, die haben sehr viel mitgenommen. #00:28:12-47#

246 (N) Welche Gefühle haben sie noch so gezeigt? #00:28:15-63#

247 (I) Also Freude haben sie gezeigt. (2) Interesse haben sie gezeigt. Moment, ich weiß nicht so viele, äh,
 248 wie heißt das noch? Adjektive? (lacht) Also Freude, Interesse, also sie waren vorsichtig mit den Tieren,
 249 die haben sich drum gekümmert, sodass die Tiere auch etwas zu essen bekommen, (3), neugierig,
 250 interessant, ja. #00:28:49-56#

251 (N) Gibt es Beispiele dafür, wie Kinder Beziehungen zu einzelnen Tieren aufgebaut haben? #00:28:57-
 252 25#

253 (I) (4) Hmm. (4) Was meinst du da genau mit dieser Frage? #00:29:09-67#

254 (N) Ob sie zum Beispiel länger bei einem Tier geblieben sind. #00:29:14-62#

255 (I) Also am Mittwoch waren wir auch beim Bauernhof. Es war so schön mit [Jan]. Wir waren bei den
 256 Hühnern und, ähm, die anderen wollten schon zum Spielplatz, und die sind dann auch schon mal zum
 257 Spielplatz gegangen. [Jan] und ich waren dann alleine im Hühnerstall. Und er hatte so ein Huhn, so ein
 258 weißes Huhn, und das mochte er auch so gerne, und das blieb auch die ganze Zeit bei ihm und so. Und
 259 dann, ähm, irgendwann mal wollte er ja auch, dass das Huhn „Platz“ macht, also dass es sich hinsetzt.
 260 [Jan] sagte dann die ganze Zeit: „Platz“, „Platz“. Und irgendwann hatte er dann so ein Spielei geholt,
 261 also diese Lockeier, und dann hat er es hingelegt, und so: „Setz dich, und leg ein Ei“, Also das war so
 262 niedlich zu sehen, wie er mit dem Tier so interagiert hat. Aber sonst ist es ja auch oft so, dass die Hühner
 263 weggehen, aber dieses weiße Huhn, das blieb auch die ganze Zeit bei ihm. Das war echt cool. Die
 264 Hühner sind es natürlich auch dort auf dem Bauernhof gewohnt, dass man sie streichelt, aber trotzdem
 265 war es in dieser Situation etwas Besonderes. Wenn ich mich an meine Kindheit zurück erinnere, dann
 266 weiß ich, dass wir Futter und Wasser in den Stall gebracht haben, und da hatte ich keine Chance
 267 irgendetwas zu machen. Hier sind die schon daran gewöhnt. Also was mir noch einfällt, ist tatsächlich
 268 [Sandra] und [Nina]. Also wie die und [Lenn] auch, wie sie einfach diese Kaninchen immer von draußen
 269 rauslocken wollten. Da war deren Kopf halb im Stall, der Körper draußen, und dann haben sie die
 270 Kaninchen angelockt. „Kommt raus“ und auch mit dem Futter haben sie die Kaninchen angelockt. Das
 271 ist mir auch aufgefallen. Bei den Kühen überlege ich jetzt gerade (3). Weiß ich jetzt nicht. Also die haben
 272 sie schon so gestreichelt, nachher haben sie die (2) auch so, ähm, (1) gelassen, sodass die Kühe mit
 273 ihrer Zunge ihre Hand ablecken. Ähm, (1), ne, ich glaub tatsächlich eher mit den Kaninchen
 274 hauptsächlich. Was ich auch so schön fand, ähm, als [Nina] und [Lenn] ein Huhn hatten und dann haben
 275 sie sich irgendwann hingesetzt. Die haben das Huhn die ganze Zeit gestreichelt. Es war auf [Ninas]

276 Schoß und dann haben sie es die ganze Zeit gestreichelt. Es waren bestimmt, ich habe keine Ahnung,
 277 wie lange das ging, aber fünf Minuten, zehn Minuten, auf jeden Fall lange. Und es war auch so niedlich
 278 und dann haben sie auch die ganze Zeit mit dem Huhn geredet. Das war echt cool. Leider kriegen wir
 279 nicht immer alles, was die Kinder so erzählen, aber ich weiß es nicht. Aber ich glaube [Karin] hat
 280 irgendwie so ganz einfache Kinderfragen [Mandy] gestellt. Ähm und ich hab gedacht: „Wow, auf diese
 281 Frage würde ich nie darauf kommen“ #00:32:17-91#

282 (N) Hast du ein Beispiel? #00:32:19-05#

283 (I) Ich glaube tatsächlich. (2) Ne, ich kann das jetzt tatsächlich das so nicht erinnern. Aber das echt,
 284 also weißt du so/ weißt du so, die kindlichen Überlegungen so, so wie (4), keine Ahnung, (2) warum ist
 285 sie jetzt rausgegangen oder so, oder was macht die da. Als ob es ein Mensch ist. Dass sie so überlegt:
 286 „Ich koche jetzt essen, und dann gehe ich arbeiten“ oder so, Also ganz einfach im Kopf, (4) also ganz
 287 einfach Fragen. Das war schon schön, das alles zu beobachten. #00:33:06-25#

288 (N) Würdest du noch sagen, ob die emphatisch oder zugeneigt zu den Tieren waren? #00:33:13-29#

289 (I) Ja, Doch empathisch ja. #00:33:17-74#

290 (N) Hast du da noch ein Beispiel? #00:33:17-74#

291 (I) Also das ist a schon Empathie, wenn die dann vorsichtig kommen und leise sind. Und wenn die ganz
 292 vorsichtig mit den umgehen, die fragen, was sie essen und fragen, ob sie das denen geben dürfen, isst
 293 es das? Mag es das? Ähm, (2) für mich gehört das alles schon zu Empathie und ich glaube wir hatten
 294 gar kein Kind mehr irgendwie, das keine Liebe zu den Tieren gezeigt hat. Alle waren dabei, alle waren
 295 interessiert, neugierig. #00:33:57-14#

296 (N) Wie würdest du beschreiben, was der Kontakt mit den Tieren für die Kinder verändert oder
 297 bewirkt? #00:34:04-00#

298 (I) Für die Kinder Kontakt zu den Tieren (3) Also ich glaube dadurch lernen die mehr (2) mehr so (2)
 299 ähm (2) mehr so füreinander sein, weißt du so, vorsichtig sein oder halt (1) merken: „Oh, das Tier
 300 bewegt sich nicht, tut ihm etwas weh?“ oder so. Und das überträgt sich auch auf andere. Also wenn
 301 das Kind irgendwie traurig ist, dann kommt der eine und tröstet ihn. Also ich glaube schon, dass es da
 302 schon ein großer Zusammenhang da ist. Die lernen, miteinander und mit den Tieren umzugehen. Das,
 303 weil die Tiere sind ja/ also die sind ja ein bisschen anders als wir, aber das sind genauso Lebewesen wie
 304 wir, und die können genauso krank sein, denen kann auch etwas wehtun und (2) ja. Und dadurch glaub
 305 ich, wenn die Kinder tatsächlich so Kontakt haben zu den Tieren, dadurch lernen sie ganz ganz viel. Und
 306 auch Empathie ist dabei, weil sie fühlen dann den anderen. #00:35:14-39#

307 (N) Was würdest du noch sagen, was sie dadurch lernen? #00:35:16-60#

308 (I) (3) Also Empathie, (7) und den Umgang miteinander, auch ich glaube, wenn einer merkt, der andere
 309 tut ihn jetzt weh, dann sagen sie Bescheid, sie schweigen dann nicht und sprechen das an. (2) Ja, ich
 310 würde sagen, sie lernen wichtige Sachen für das Leben. #00:35:46-76#

311 (N) Wie erlebst du das Zusammenarbeiten der Kinder während des Projektes? #00:35:52-51#

312 (I) Also alle waren dabei, also ich fand das war, trotz, dass immer jedes Mal verschiedene Kinder
 313 mitgekommen sind, also es keine feste Gruppe gab, trotzdem haben sie miteinander sehr gut, auch
 314 kommuniziert, sehr gut miteinander mitgemacht, sehr gut, ähm, (3) doch die haben echt gut
 315 mitgemacht. #00:36:18-51#

316 (N) Und, äh, (2) würdest du auch sagen, dass die in der Gruppe harmoniert haben oder war das nicht
 317 der Fall? #00:36:34-16#

318 (I) Also doch, also wie gesagt, auch trotz, dass wir immer verschiedene Kinder waren, haben/ obwohl
 319 ich kann nicht sagen, ob das daran liegt, weil unser Kindergarten klein ist und jedes Kind kennt einander.
 320 Ich glaube das war (2) Also weil das bei uns das gemeinsame Ziel war, zu den Tieren zu gehen und weil
 321 die Kinder halt klein sind, äh, haben sie halt miteinander agiert, also die haben miteinander
 322 kommuniziert, egal, ob das jetzt meine beste Freundin hier war oder äh, nur so ein/ jemand vom
 323 Kindergarten, mit dem ich im Kindergarten gar nicht spreche. Das war tatsächlich in diesem Moment
 324 ganz egal. Also die hatten schon/ die waren ganz offen und hatten echt/ also das, was sie über die Tiere
 325 wussten, haben sie einander erzählt. Auch wenn wir mit dem Bus gefahren sind, ähm, schon da waren
 326 sie auch mit den Tieren sehr beschäftigt. Und dieses Memory, was du gemacht hast, ähm, ist auch sehr
 327 gut angekommen. Also manche Kinder kamen ganz oft zu mir und haben gefragt, ob wir das spielen
 328 können. Und ja. (3) Ich glaube, die lieben das. Jede Gruppe war auch toll. Jedes Mal haben, ich glaub,
 329 (3) hatten wir unterschiedliche Gruppen, weil immer einer krank war oder Urlaub hatte, deshalb
 330 mussten wir immer ein anderes Kind nehmen. Ähm, aber trotzdem, egal wie es war, die hatten immer
 331 super gut miteinander kommuniziert, die haben mitgemacht, die waren alle dabei und das war denen/
 332 man konnte sehen, dass es denen auch Spaß gemacht hat. #00:38:28-77#

333 (N) Wie gehen Kinder mit Herausforderungen oder Konflikten um, die im Projekt entstanden sind?
 334 #00:38:39-53#

335 (I) Also ich habe tatsächlich keine/ auf dem Bauernhof habe ich tatsächlich keine Konflikte erlebt. (3)
 336 Da waren gar keine Konflikte. Aber ich glaube, wenn da auch etwas wäre, dann würden sie, ähm, (1)
 337 auch miteinander kommunizieren. Also vor allem die älteren Kinder, die sechs-Jährigen. Wenn die jetzt,
 338 ich sag jetzt als Beispiel, jemand nimmt das Huhn, und der drückt das Huhn zu arg und das Huhn macht

339 schon Geräusche, dann würde schon (1), ich gehe davon aus, und so wie ich die Kinder einschätze, da
340 wird entweder einer sagen: „Du haltest ihn zu fest“ oder das Kind wird selber merken. Und das war ja
341 auch/ also wenn jemand ein Huhn hält und ein anderer sagt: „Ich möchte auch“, dann haben sie das
342 Huhn weiter gegeben. Also ein bisschen selber gehalten und gestreichelt, und dann wurde es weiter
343 gegeben. Da war tatsächlich kein Streit, und die Kinder konnten auch warten. Da war also auch sehr
344 viel Geduld. Und auch kleine Herausforderungen, wie gesagt, jeder möchte das Huhn anfassen, aber
345 das haben sie immer alles selbstständig gelöst. Wir mussten ja nie irgendwie eingreifen oder so,
346 sondern die konnten das immer (1) ja/ Konfliktverhalten war super. Sie haben immer sofort Probleme
347 gelöst, dass wir gar nicht eingreifen mussten. Also ich glaube schon, dass wir sehr sehr viele, ähm,
348 einfühlsame Kinder haben, und ich finde ganz gut, dass die auch, wenn irgendwas nicht ganz richtig ist,
349 dass sie kommen und sagen Bescheid, entweder und oder direkt dem Kind. Und auf dem Bauernhof,
350 was dem Projekt (5) Also da war tatsächlich, also was sowas angeht, keine Konflikte. (5) Und die haben
351 auch akzeptiert, wenn die Pferde auf der Wiese weit weg waren, und einer sagte: „Ich würde gerne
352 reiten“, aber die [Mandy] hat dann erklärt, dass wir heute nicht reiten können, weil die Pferde soweit
353 dahinten sind und nicht so viel Zeit haben, und dann war das Thema vom Tisch. Und dann hat keiner
354 irgendwie nochmal nachgefragt. Für ihnen war das okay. Also einmal gesagt und die haben es
355 akzeptiert. (2) Oder auch mit dem Futter, wo [Mandy] gesagt hat: „Kannst du versuchen, nicht alles auf
356 den Boden, sondern bisschen verteilen“ und dann haben sie das auch sofort umgesetzt, ohne da
357 irgendwie (1) zu sagen: „Ne, ich mach das jetzt nicht“ oder/ sondern sie haben einfach gemacht. Also
358 sie waren auch sehr kritikfähig. Sie konnten Kritik annehmen und auch umsetzen. #00:41:44-49#

359 (N) Welche Veränderungen im Gruppenklima sind dir aufgefallen? #00:41:49-23#

360 (I) (8) Also mir ist es aufgefallen auf dem Bauernhof, dass alles so stimmig und schön war. Im
361 Kindergarten nach dem Bauernhof kann ich jetzt nicht sagen, ich glaube, wir sind dann wieder in den
362 Alltag gekommen und das war alles, wie vorher. Also dann kamen ja auch wieder Konflikte wegen
363 Spielzeug (4) Aber auf dem Bauernhof (2) da war ein schönes und gesundes Klima, find ich. (2) Ähm,
364 (1) ich fand auch, dass die Kinder so hilfsbereit waren. Die waren echt (3) Die waren einfach bereit,
365 alles zu machen, was dem Tier gut tut. Oder auch, gerade als wir das Futter rangeschoben haben im
366 Kuhstall, auch wenn es irgendwie/ es war ja wirklich große Berge an Futter, und die haben sich dann
367 einfach gegenseitig geholfen, das Futter ran zuschieben. Oder auch (1) ja, Hilfe dem Tier zu geben, und
368 den Kinder/ oder den Tieren/ Ich glaube sogar [Steffen]. Ich glaube das war Steffen. Also da war von
369 einer Seite, wo, äh, das Futter zu Ende war, und er hat dann von den anderen das Futter genommen,
370 damit diese Kühe, die am Ende standen, auch etwas zu essen bekommen. Und dann irgendwie hat
371 jemand noch gesehen, dass er das Futter immer hin und her trägt, und dann hat er [Steffen] geholfen
372 und die haben es dann zu zweit gemacht. (4) Und die sind auch alle so rücksichtsvoll, mit den Tieren

373 total. Also da ist ein ganz anderes Klima. Also auf dem Bauernhof, also die Kinder sind ganz anders als
374 wie im Kindergarten. #00:43:51-79#

375 (N) Welche Fähigkeiten oder Kompetenzen hast du im Rahmen des Projektes bei den Kindern
376 beobachten können? #00:43:58-47#

377 (I) (4) Kompetenzen und was?

378 (N) Fähigkeiten. #00:44:05-46#

379 (I) (2) Dass sie sehr einfühlsam waren, also zurück-(1) haltend oder (1) geduldig, also sie konnten dann
380 auch warten, wenn es nötig war. Ähm, (3) hilfsbereit waren sie, neugierig, sie haben sich an alle Tiere
381 interessiert. Keiner war da irgendwie, der das irgendwie eklig fand oder so. (2) Die haben das auch gar
382 nicht irgendwie, glaube ich/ den Kindern ist das überhaupt nicht bewusst, dass da wo die Tiere sind,
383 auch irgendwie Kacke drin sein könnte. (2) Gar kein Scham oder gar kein Ekel-Gefühl, also total offen,
384 interessiert, neugierig, einfühlsam, würd ich auch sagen. Die haben schon (4) berücksichtigt, dass die
385 dann auch (2) nicht den Tieren wehtuen. Das finde ich bei den Kindern ist (3) ähm, (1)/ also die haben
386 das. (1) Und vielleicht jetzt während des Projektes haben sie das befestigt. (3) Und wenn man noch mal
387 an [Viky] denkt, auch so die Sprache, das hat echt bei ihr so gefördert dieses Projekt, dass sie einfach
388 vielmehr redet im Kindergarten. Und das ist toll. Das ist so schön (2) #00:45:43-85#

389 (N) Welche Beobachtungen hast du gemacht, was die Entwicklung der Kinder während der
390 tiergestützten Aktivität betrifft? #00:45:51-59#

391 (I) Zeig mir, wo das ist. (5)

392 (N) Also bezogen auf die Entwicklung hast du da irgendwelche Beobachtungen gemacht? #00:46:09-
393 65#

394 (I) (4) Also ich finde, das hat/ dieses einfühlsame, weißt du so ein bisschen Kraft, hm, das ist
395 wahrscheinlich automatisch, unbewusst, aber dass die das alles können. Im Kindergarten würde ich das
396 gar nicht sagen, ob das Kind es schon kann oder nicht, aber jetzt bei den Tieren konnte man es deutlich
397 beobachten. (3) Also Sprachentwicklung, (2) bei [Viky], bei [Dany] würde ich sagen, er hat ganz anderes
398 Verhalten gezeigt. (2) Also er war ganz, ganz anders wie im Kindergarten. Es ist so wie zwei verschiedene
399 Personen. #00:46:53-09#

400 (N) Wie war er im Kindergarten, äh, auf dem Bauernhof? #00:46:56-10#

401 (I) Also immer so neugierig, vorsichtig, also er hat/ ich habe tatsächlich nicht gesehen, dass er irgendwie
402 einem Tier wehtut. Er war tatsächlich sehr sehr vorsichtig. (4) Was ich, wie gesagt, ein bisschen/ ich
403 musste ihn irgendwie oder gefühlt/ musste ich ihn, äh, (1) beobachten, damit er den Tieren nicht

404 wehtut, aber hat er nicht. Er war echt sehr einfühlsam mit dem Tier. Aber auch/ Auf dem Bauernhof
405 fand ich auch (1) mit den Kindern zusammen, also es war nie irgendwie so: „Das ist meins“ oder „Das
406 sollst du nicht“, sondern irgendwie war es immer so ein Zusammen-, Gemeinschaftsgefühl. Da war ja
407 nie jemand, der gesagt hat: „Ne, das ist jetzt meins“. Das habe ich tatsächlich nicht erlebt. Und sogar
408 auf dem Spielplatz habe ich sowas nicht mitbekommen, als sie spielen gegangen sind. Ich habe ihn ein
409 paar Mal, oder nur einmal, das weiß ich nicht, im Boot gesehen, dann hat er irgendwie mit [Lenn] oder
410 wer auch immer dabei war, (1) total harmonisch zusammen gespielt. Auch ich glaube der andere
411 Spielpartner, wer auch immer das war, wollte nicht, dass jemand noch dazu kommt. Aber er hat gesagt:
412 „Ja, komm rein, wir spielen alle zusammen“. Also er war total irgendwie (1) weiß ich nicht, so offen,
413 hilfsbereit, einfühlsam (2) und so, dass die dann zusammen spielen. Also er hat dafür gesorgt, dass alle
414 zusammen spielen. Er hat dann zum Beispiel den [Lenn], wenn es denn überhaupt er war oder ein
415 anderes Kind, hat ihn dann überredet: „Ach komm, lass uns. Er ist doch auch unser Freund“ oder so.
416 #00:48:52-02#

417 (N) (4) Gab es Situationen, in denen Kinder besonders selbstständig oder selbstwirksam gehandelt
418 haben? #00:49:01-39#

419 (I) Ja, also ich finde, dass mit, ähm, der Entscheidung, wo wollen wir hin/ Also sie hatten die Möglichkeit
420 selber zu entscheiden. Und von Anfang an vom Projekt hat [Mandy] uns geführt, aber dann ab der
421 Mitte des Projektes hat sie dann gefragt: „Wo wollt ihr hin? Was wollt ihr als erstes machen und was
422 wollt ihr als zweites machen? Oder was wollt ihr als nächstes machen?“. Also sie hat den Kindern schon
423 die Möglichkeit gegeben, zu entscheiden, was sie machen. Und dann haben wir das gemeinsam
424 gemacht. (3) Und die können dann auch selbstständig das Essen oder Futter geben. # 00:49:44-79#

425 (N) Hast du noch irgendwie Beispiele? #00:49:48-41#

426 (I) (3) Mit Selbstständigkeit?

427 (N) Ja.

428 (I) Also Essengeben ja, (2) entscheiden, was sie wollen, (2) und auch wo wir hin wollen, (3) ähm, ne,
429 habe ich nicht. #00:50:10-41#

430 (N) Alles gut. Dann machen wir weiter und kommen Richtung Schluss. Was ist für dich das Besondere
431 an der Arbeit mit Tieren im pädagogischen Kontext? #00:50:21-27#

432 (I) Also für mich, äh, wie gesagt vorher, hatte ich die Erfahrung nicht gehabt, aber wo ich jetzt, wo wir
433 auf dem Bauernhof waren, ich habe immer so welche Gedanken ab und zu bekommen, dass es schon
434 gut ist, mit den Kindern so nicht in den Zoo zu gehen, sondern auf den Bauernhof zu gehen, wo weniger
435 Menschen sind und mehr Kontakt zu den Tieren stattfindet. Und das finde ich sehr wertvoll, dass, (2)

436 ich hoffe, tut für Tieren, aber für Kinder besonders gut, weil sie sehr viele Sachen lernen. Ich habe
437 immer gedacht: „Es wäre schon schön mit meiner Nichte oder wenn ich selber Kinder habe, würde ich
438 wahrscheinlich auch sowas versuchen, zu organisieren, dass die das lernen, weil nicht jeder
439 Kindergarten macht das, beziehungsweise hat überhaupt die Möglichkeit dies zu machen“ #00:51:22-
440 78#

441 (N) Was war noch so dein Highlight? #00:51:25-32#

442 (I) Also mein Highlight was [Felix]. Also das er so /(2) dass man so eine Entwicklung sehen kann
443 innerhalb von ein paar Monaten. Und wir sind nicht jede Woche und in den Ferien nicht gegangen. Also
444 das war schon/ also er ist irgendwie/ er motiviert und inspiriert mich, wie so etwas sein kann.
445 #00:51:51-56#

446 (N) Welche Erfahrungen oder Beobachtungen aus dem Projekt sind dir besonders im Gedächtnis
447 geblieben? #00:51:57-72#

448 (I) Also mit [Sandra] ist mir im Gedächtnis geblieben. Ich könnte sie wahrscheinlich einfach stundenlang
449 dort beobachten, wie sie mit den Tieren umgegangen ist. (2) Ähm, ich kann leider die Beispiele nicht
450 nennen, aber kenne/ ich kann die Gefühle noch aufzählen, mit dieser kindlichen Frage, weißt du, wo
451 sie dann einfach/ (2) Weiß nicht, ich glaube, das ist einfach [Karin]. Also sie hat kindliche und total
452 interessante Fragen gestellt. Und da dachte ich: „Wow“. Weißt du damals in dem Moment dachte ich:
453 „Wow, auf so etwas würde ich als Erwachsener nie drauf kommen“. Oder ein Beispiel, wo die Enten
454 sind, da ist doch ein Netz drüber. Ich glaube über die Kaninchen ist auch draußen ein Netz drüber. Aber
455 da war ja auch so eine Frage, warum da diese Netz drüber ist. [Mandy] sagte dann, dass sie überlegen
456 sollen. (3) Ich weiß nicht, ob es [Karin] war oder ein anderes Kind, aber das Kind hat dann gesagt: „Sie
457 haben Flügel, damit sie nicht wegfliegen“, sie sagte: „Ja, und noch etwas“. Die Kinder kamen dann nicht
458 darauf, dass der Greifvogel die Küken wegnehmen könnte. Das hat [Mandy] gesagt und dann diese
459 Blicke von den Kindern: „Nach oben? Ein Vogel?“ Irgendwie hat das nicht so gestimmt, glaub ich, bei
460 den Kindern. Sie mussten dann noch mehr nachdenken. Und da waren ja auch/ Ich glaube, sie konnten
461 sich nicht vorstellen, was das für ein Vogel ist, weil das schon relativ große Löcher im Netz waren. Also
462 so Vögel wie ein Spatz oder so würden dadurch kommen. Aber der Spatz, der klaut keine Hühner. Da
463 war auch so ein großes Fragezeichen bei den Kindern. Aber eigentlich müsste man das sofort
464 aufschreiben, was die Kinder so machen und sagen, also diese Frage auch, total interessant. Und wie
465 die dann denken, weißt du, und dann beobachten, was da im Kopf passiert. Auch wenn du eine Sache
466 sagst, (3) und die dann so weiter denken nach ihrer Fantasie, oder wie die das denn verstehen, und das
467 ist auch total interessant. Wie man so die Kinder beobachtet. #00:54:48-40#

468 (N) Wie war so dein Gesamteindruck vom Projekt? #00:54:53-68#

469 (I) Ohja, total schön. Also ich bin richtig froh und dankbar, dass ich mitfahren durfte. (2) Ähm, genau,
470 total schön. Ich habe es jedes Mal genossen, als wir gefahren sind. Das war echt, ja, richtig, richtig
471 schön. Ich bin dir so dankbar, dass du das organisiert hast. Es war auch wirklich so schön. #00:55:13-
472 71#

473 (N) Welche Herausforderungen oder Grenzen siehst du bei tiergestützten Projekten? #00:55:18-94#

474 (I) Also Grenzen würde ich sagen, dass immer jemand von den Erwachsenen dabei sein muss. Man
475 weiß ja nicht, wie die Kinder reagieren. Das kann in beide Richtungen gehen. Entweder, keine Ahnung,
476 das Tier bewegt sich und das Kind bekommt Angst, oder andersherum. Kind (2) kann irgendwie die
477 Kraft nicht dosieren und tut dem Tier weh. Also das finde ich schon ganz wichtig, dass jemand von den
478 Erwachsenen dabei ist und sagt: „Ja, das kannst du machen, und bitte nicht stärker oder nicht so locker“
479 oder was wir denen beigebracht haben, in die Hocke zu gehen, ruhig bleiben, die Tiere kommen von
480 alleine. Also ich finde, Begleitung von Erwachsenen sollte unbedingt dabei sein, oder halt (2) erste
481 Male, und wenn du den Kindern vertraust, dann können die Kinder schon alleine in die Gehege gehen,
482 aber erste Male auf jeden Fall. Und Herausforderungen (3) meinst du jetzt für Kinder oder für
483 Erwachsene? #00:56:25-85#

484 (N) Für eher Kinder #00:56:27-78#

485 (I) Für eher Kinder, Herausforderungen. Also Herausforderungen für die Kinder, das ist eher so (1) wenn
486 sie bis jetzt keine Tiere/ also ich gehe davon aus/ obwohl/ ne, stimmt ja gar nicht, dass der [Felix] keine
487 Tiere kennt, die haben doch einen Hund zu Hause. (2) Das wundert mich jetzt, dass (2) dass er so immer
488 Angst hat. Verstehst du, er hat ja jeden Tag Kontakt zu den Tieren. Wahrscheinlich ist das sein Hund,
489 und auf dem Bauernhof ist alles anders. Es ist ja ein Hund und keine Kuh. (4) Also ich glaube für ihn war
490 das Herausfordernd, sich zu trauen, etwas Neues auszuprobieren. Und bei ihm konnte man das sehen,
491 aber ich glaube, (2) dass es bei jedem Kind so ist, aber bei manchen weniger und bei manchen mehr.
492 Das ist halt bei jedem sehr individuell. Weil ich glaube/ ich sehe da die Herausforderung, sich an das
493 Tier anzuvertrauen. Aber sonst weiß ich nicht, welche Herausforderungen wir hatten. Es hat Spaß
494 gemacht. Ich kann nicht sagen, dass es irgendwelche Herausforderungen gab. #00:57:45-07#

495 (N) Und für uns Erwachsene? #00:57:46-79#

496 (I) Also für mich, die Kinder im Blick haben, (3) damit da nichts passiert und so. Und dass alle da sind,
497 da habe ich immer ständig im Kopf. (3) Das glaub ich eher. Aber (1) das war total gut, dass wir [Mandy]
498 hatten und sie konnte alle Fragen über die Tiere beantworten. Wenn wir [Mandy] nicht hätten, dann
499 würde für eine Herausforderung sein, alle Fragen zu beantworten. (6) Das wäre wahrscheinlich ohne
500 [Mandy] für mich eine Herausforderung. Aber das ist auch meine persönlich Meinung. Vielleicht kannst

501 du mehr über die Tiere und Landwirtschaft erzählen, das ist für dich gar keine Herausforderung.
502 #00:58:45-81#

503 (N) Ähm, (2) Gibt es noch etwas, was du ergänzen möchtest? #00:58:51-06#

504 (I) Eigentlich nicht, ich habe mir nur gedacht, als ich die Fragen kurz überflog, ich habe mir die Fragen
505 gar nicht richtig durchgelesen, tut mir leid, ich hatte einfach nicht so viel Zeit, und tatsächlich war ein
506 Gedanke, ähm, dass vielleicht (2) besser wäre, tatsächlich eine Gruppe zu haben, zum Beispiel
507 Schulanfänger oder so, wo sie dann tiefer gehen würden, aber ich habe dann auch überlegt, vielleicht
508 dann nur für ein oder zwei Monate, weil wir hatten fast ein Jahr, dreiviertel Jahr, ich glaube das für eine
509 Gruppe wäre zu viel. Dann habe ich weiter Gedanken gemacht. Es war tatsächlich die bessere
510 Entscheidung, alle Kinder mit auf den Bauernhof zu nehmen. Alle Kinder haben davon profitiert und
511 alle haben etwas dazu gelernt. Ich finde, so wie das Projekt gelaufen ist, war es die beste Variante.
512 #00:59:55-03#

513 (N) Danke. Gibt es noch etwas, was du noch sagen möchtest? #00:59:58-20#

514 (I) (2) Ja, wir sollen mehr solche Projekte machen. (lacht) Das wäre toll. Es war echt richtig schön. Die
515 Kinder reden auch immer noch so darüber, dass die zum Bauernhof wollen. Und ich glaube, sie werden
516 noch eine lange Zeit darüber reden und sich erinnern. Aber sie können jetzt ja ganz viele Bilder im
517 Portfolio gucken, was wir alles gemacht haben. Oder sie motivieren die Eltern, sodass sie mit der
518 Familie zum Bauernhof fahren. (2) #01:00:39-40#

519 (N) Super, dann ganz vielen Dank, [Nadine]. #01:00:43-48#

Anhang H: Transkript PF2

Transkription Interview 09. Dezember 2025, 13:00 Uhr

Thema: Die Bedeutung tiergestützter Pädagogik für die Entwicklung von Kindergartenkindern
-eine qualitative Interviewstudie im Rahmen eines Bauernhofprojektes

Forschungsfrage: Wie nehmen Fachkräfte die Bedeutung tiergestützter Pädagogik für die Entwicklung von Kindergartenkindern im Rahmen eines Bauernhofprojektes wahr?

Angaben zum Transkript:

Anonymisierter Name der Institution:

- Bauernhof

Rolle der interviewten Personen (Anonymisiert):

- Nicole Echt (N): Interviewführerin
- Randy Laue (R): Erzieherin

09. Dezember 2025, um 13:00 Uhr

- 1 (N) Gut. (1) Erstmal vielen Dank, dass du dir die Zeit nimmst. #00:00:06-37#
- 2 (R) Ja, sehr gerne.
- 3 (N) Ähm, vielleicht hast du Lust, dich einmal vorzustellen. #00:00:11-47#
- 4 (R) Ich bin [Randy Laue]. Muss ich sagen, wann ich geboren bin und so?
- 5 (N) Nein, nur so, was du so machst. #00:00:16-94#
- 6 (R) Ich bin 46, bin Erzieherin, habe meinen Abschluss aber erst 2018 gemacht und bin jetzt seit 5 Jahren
- 7 hier im Kindergarten. #00:00:26-35#
- 8 (N) Was für ein Abschluss hast du gemacht? #00:00:27-57#
- 9 (R) den Erzieher
- 10 (N) Ähm genau. Wir reden ja über das Bauernhofprojekt. Vielleicht kannst du ja kurz erzählen, ähm,
- 11 was so der typische Ablauf eines Projekttagess war. #00:00:43-99#
- 12 (R) Also wir haben morgens die Kinder hier eingesammelt, dann haben wir sie nochmal zur Toilette
- 13 geschickt- ganz wichtig, angezogen, meistens mit Matschhose, weil auf dem Bauernhof ja auch viel
- 14 dreckig wird, dann sind wir in den Bus. [Nicole] ist den Bus immer gefahren. Ich war nur Beifahrer, ich

15 war nur mit, und dann sind wir zum Bauernhof gefahren. Dort angekommen kann man das eigentlich
16 gar nicht so typisch sagen, weil irgendwie gefühlt jeder Tag anders war. Ich war ja auch nur zweimal
17 mit. Ich bin ja nur der Ersatz sozusagen für [Nadine] und das eine Mal/ also uns begrüßt immer die
18 Bäuerin, wenn wir da ankommen, und dann machen wir das, worauf die Kinder Lust haben. Also das
19 erste Mal sind wir als erstes zu den Hühnern gegangen, weiß ich, und dann haben wir so einen Rundlauf
20 gemacht und waren dann überall, wo die Kinder Lust drauf hatten. Und dann waren wir im Maisfeld.
21 Da hab ich auch noch ganz viel gelernt über Mais, wie das denn ist mit dieser Bestäubung. Das fand ich
22 ganz interessant. Und (1) beim zweiten Mal sind wir, glaub ich, erst zu den Kühen gegangen und dann
23 frühstückt man zwischendurch (1) und danach waren wir nochmal bei den Himbeeren und (2) meistens
24 kommen wir nicht rechtzeitig los, weil es so toll ist und die Kinder gerne dort bleiben wollen und dann
25 kommen wir immer leicht verspätet wieder im Kindergarten an. #00:01:56-76#

26 (N) Genau. Ähm. Über deinen beruflichen Werdegang hast du ja kurz schon erzählt. Ähm, was ist so
27 deine Rolle im Projekt gewesen? #00:02:06-80#

28 (R) Ich bin der Ersatz. (1) Ich bin der Ersatz für [Nadine], falls sie nicht kann. Weil ich selber also als/ als
29 Kind war ich ab und zu mal auf einen Bauernhof, aber ansonsten eigentlich so viel mit Tieren zu tun
30 habe, außer meinem Hund, und weil ich das total genieße, da mit den Kindern und mal raus aus dem
31 Kindergarten, anderes Umfeld, und einfach auch/ also ich habe auch ganz viel und das finde ich einfach
32 großartig. #00:02:31-09#

33 (N) Welche Erfahrung hast du bisher tiergestützter Pädagogik oder mit Tieren/ äh, mit Kindern (2) im
34 Elementarbereich gesammelt? #00:02:43-22#

35 (R) Also mit tiergestützter Pädagogik gar nicht. Habe ich noch nie so irgendwas erlebt. Ich hatte einmal
36 meinen Hund mit hier im Kindergarten. Ähm. Als ich in der Hundeschule war, hat die gesagt: „Ja, ich
37 könnte ja eine Prüfung mit ihm machen. Er wäre dafür geeignet“, aber ich hab gemerkt, die Kinder/ die
38 waren so aufgereggt und haben dann immer so gezuckt und das hat ihn nervös gemacht und/ Also da
39 hätte viel Training noch/ Es hätte noch viel Training bedarf, dass er da überhaupt/ Ja, aber die Kinder
40 fanden das total toll, wenn/ Also ich hab den glaub ich/ also einmal hatte ich ihn richtig mit drin und
41 ich glaub zweimal waren wir mit ihm im Garten und die Kinder finden es einfach toll. Tiere sind für die,
42 ja, echt schön, ne? Ja und/Warte. Oder mit Kindern im Elementarbereich? Ja, also ich war ja/ als ich
43 angefangen hab nach meiner Ausbildung, bin ich relativ schnell in die Leitung gerutscht, hab dann zwei
44 Jahre Leitung gemacht und da hatte ich ja nicht so viel mit den Kindern zu tun. Das war ein bisschen
45 schade und dann hab ich ja gemerkt, das ist nichts für mich. Und bin dann/ hab dann hier im
46 Kindergarten angefangen (1). Und von eins bis sechs Jahren, ne. Das ist ja mein täglich Brot und ich
47 liebe das. Das ist einfach genau mein Ding. #00:03:54-44#

48 (N) Welche Tiere waren Teil des Projektes? #00:03:57-48#

49 (R) Äh Kühe, Hühner, Enten, Kaninchen, Schafe, (2) also Kälber vor allen Dingen auch. Die fand ich ganz
50 toll. Äh, (2) #00:04:14-21#

51 (N) Pferde

52 (R) Pferde hab ich noch nicht gesehen

53 (N) Die waren immer ganz hinten

54 (R) Ah, die hab ich/ sind mir noch nicht begegnet so richtig. #00:04:22-01#

55 (N) Und wie wurden sie in den Alltag eingebunden? #00:04:26-98#

56 (R) Also ich weiß/ also ich selber habe davon nicht so viel mitgekriegt, aber ich weiß, dass du ja auch
57 glaub ich, so ein/ so ein Memory-Puzzle mit den Kindern gemacht hattest. Und im Vorwege auch ganz
58 viel mit den Kindern besprochen, die Regeln besprochen, wie man sich auf einem Bauernhof verhält
59 oder wie man sich auch in der Nähe von Tieren verhält und die Kinder gut darauf vorbereitet, wie es
60 auf dem Bauernhof zu sein. #00:04:48-95#

61 (N) Wie wurden sie auf dem Bauernhof, äh, eingebunden? #00:04:55-73#

62 (R) Die Kinder?

63 (N) Die Tiere

64 (R) Die Tiere, achso, ähm. Die Tiere. Ja, ganz nah. Also die waren ja immer irgendwie/ also die wurden
65 gefüttert zum Beispiel, erinnere ich mich das eine Mal. Das war auch ganz toll. Das erste Mal, als wir
66 da waren, waren die Kühe so ein bisschen scheu und hatten eher so Angst und beim zweiten Mal hatte
67 ich das Gefühl, die „Achso, die Kinder kommen, alles klar“. Das war irgendwie total schön. Die Kinder
68 haben da rumgewurschtelt und waren den Tieren einfach so nah und das ist total großartig, dass die
69 Kinder auch die Angst vor den Tieren verlieren. Und, ähm, die Kaninchen hatten sie auf den Schoß und
70 konnten die streicheln und (1) die Hühner haben wir gefüttert. Da haben wir/ also die Kinder ja auch
71 vor allen Dingen und die verlieren einfach so die Angst davor. Die sind nicht mehr so aufgeregt. Sie
72 wissen, dass sie sich ruhig verhalten müssen und das klappt finde ich super. Ja wirklich #00:05:48-08#

73 (N) Ähm, (2) ja. Also du kannst ja noch nicht so richtig urteilen, wie die Kinder zu Beginn und zu Ende
74 des Projektes waren, aber vielleicht kannst du ja irgendwie erzählen, wie sie am Anfang des Tages sind
75 und wie sie so im Verlauf des Tages geworden sind? Oder ob du da überhaupt/ ja irgendwas siehst.
76 #00:06:06-98#

77 (R) Also ich hab ich gefühlt, wenn wir hier starten, sind sie ganz aufgeregt die Kinder, weil sich da total
78 drauf freuen. Und je länger sie mit den Tieren zusammen sind, umso ruhiger werden sie, weil, ich
79 glaube ich, das/ also ich habe das Gefühl, dass die Kinder merken, dass, wenn sie ruhiger sind, dass die
80 Tiere auch das näherkommen und dass die ja besser an sie herankommen und das ist ja das was sie im
81 Endeffekt wollen. #00:06:27-87#

82 (N) Und ähm. Gibt es irgendwie Beispiele dafür, wie Kinder ihre Haltung oder ihre Verhalten im Kontakt
83 mit Tieren angepasst haben? #00:06:38-8#

84 (R) Also ich weiß, wenn wir bei den Kaninchen waren, da sind die Kinder ja immer so ein bisschen
85 vorgeprescht, dann sind die abgehauen. Und wenn du gesagt hast: „Ihr müsst ruhig sein“ dann haben
86 sie halt gemerkt, wenn ich ruhig bin, dann kommen die Kaninchen auch. Also die haben irgendwas
87 hingehalten oder auch bei den Hühnern, wenn sie denen/ die laufen weg, wenn sie laut sind und wenn
88 sie dann das Futter denen ruhig geben, dann kommen sie alle an. Und das war für die Kinder, glaub ich,
89 immer eine tolle Erfahrung. Ja. #00:07:03-27#

90 (N) Ist/ Sind dir irgendwelche Sachen noch irgendwie aufgefallen, ob sie irgendwie rücksichtsvoller
91 geworden sind oder im Vergleich zum Kindergarten irgendwie sowas?#00:07:13-74#

92 (R) Also ich finde gerade sowas das/ also das letzte Mal, als ich mit war dieses Füttern von den Kühen,
93 die haben sich ja richtig da rein gehängt und waren richtig mit ihren Schaufeln und die Kühe sollen
94 etwas zu fressen haben und so. Das war schon, dass ich das Gefühl hatte so ein bisschen, die
95 übernehmen so ein bisschen Verantwortung dafür, dass es den Tieren gut geht. So ja hatte ich eben
96 das Gefühl so. ja. #00:07:35-47#

97 (N) Und hast du auch das Gefühl, ob sie irgendwie mutig geworden sind oder irgendwie achtsamer zu
98 den Tieren? #00:07:42-52#

99 (R) Beides

100 (N) Hast du da irgendwelche Beispiele für? #00:07:44:91#

101 (R) Also eher auch so bei den bei den Hühnern und bei den Kühen. Also, dass auch im Freigehege bei
102 den Hühnern, dass die am Anfang alle weggelaufen sind, und als sie dann ruhig an der Wand gestanden
103 haben, dann sind sie gekommen. Dann hatte die Bäuerin ja ein Tier mal festgehalten und erst hat sich
104 keiner getraut und dann so nach und nach, sind sie alle hin und haben das gestreichelt. Und nachher
105 hat, glaube ich, ein Kind selber sogar noch ein Huhn auf dem Schoß und gestreichelt. Und es ist ja schon
106 innerhalb von Minuten passierte da ja auch ganz viel. Ja #00:08:13-54#

107 (N) Hast du beobachtet, dass Kinder Verantwortung im Umgang mit Tieren übernehmen? #00:08:20-
 108 33#

109 (R) Ja. Auf jeden Fall. Beim Füttern (2) ja und (2) auch, glaub ich, dieses vorsichtige mit denen umgehen.
 110 Dass die gelernt haben nicht so ruppig zu sein, sondern dass die Tiere auch Gefühle haben, dass die
 111 auch Schmerz empfinden können und dass man da vorsichtig sein muss. Auch dass die Tiere auch Angst
 112 haben, ich glaub, dieses Verständnis ist auch irgendwie also sehr schnell bei den Kinder angekommen.
 113 Ja #00:08:50-58#

114 (N) Ja. Ähm. (4). Welche Situation ist dir besonders aufgefallen? #00:08:57-99#

115 (R) Also, was ich einfach am großartigsten fand, war dieses Füttern von diesen Kühen, weil die sich da
 116 so reingehängt haben. Die waren da so/ die wollen also/ (3) oder also ja auch mit den Kälbern, dass
 117 die/ die haben sich ja abschlecken lassen. Die waren ja so nah an den Tieren und hatten aber keine
 118 Angst und ich glaube das ist über die Zeit auch entstanden. Das Projekt läuft ja schon ne ganze Weile.
 119 Es kommt ja nicht von heute auf morgen. Die gehen ja nicht dahin und halten ihre Hand dahin, sondern
 120 das ist ja schon innerhalb der letzten Monate. So diese, dass die Sicherheit bekommen haben: Hier
 121 kann mir nichts passieren. Ich kann das ruhig testen. Die Großen sind da, passen auf mich auf, und ich
 122 kann/ ich hab die Chance so/ (2) ja die Tiere auch zu berühren und so/ das ist es. #00:09:42-99#

123 (N) Hast du noch mehr Beispiele? #00:09:45-15#

124 (R) Puh. (9) ne? #00:09:54-56#

125 (N) Ist auch nicht schlimm.

126 (R) Ich war ja nur zweimal mit.

127 (N) Ich frage ja immer einfach. #00:09:59-35#

128 (R) Was ich ja auch toll fand, war im Maisfeld zum Beispiel. Das hat jetzt ja nichts mit den Tieren zu tun,
 129 aber da waren die auch ganz interessiert und wie wird/ wofür wird der Mais verwendet? und Wie
 130 funktioniert das überhaupt? Was fressen die Tiere davon? und Wofür wird das/ also das war mir nicht
 131 so bewusst und die Kinder waren auch ganz interessiert, ja, fand ich. Und es ist ja schon so, wir sind ja
 132 nur irgendwie drei bis vier Meter in dem Maisfeld drin gewesen, aber trotzdem, wenn man da alleine
 133 ist, dann ist das ja auch schon nicht so. Du siehst ja nichts. Und die Kinder, dass sie trotzdem die
 134 Sicherheit hatten: „Alles klar, wir sind hier zusammen und wir können uns hier sicher fühlen und die/
 135 sie erzählt“ und die haben alle zugehört. Es war halt sehr interessant. Dann haben wir noch den Trecker
 136 gehört, der vorbei fuhr und wir noch sagten: „Ah und da wird das gerade alles“. Und wie sie das alles

137 beschrieben hat mit dem Häckseln und mit dem Bestäuben und so. Das war echt, ja, ganz klasse.
 138 #00:10:49-17#

139 (N) Siehst du da irgendwie Unterschiede zwischen Kindergartenalltag und Bauernhof? #00:10:54-09#

140 (R) (5) Du meinst, dass sie das im/ im Alltag hier im Kindergarten nicht gelernt hätten, was sie aber jetzt
 141 ein Bauernhof gelernt haben? Also/ #00:11:07-18#

142 (N) So allgemein. Auch über ja, irgendwelche Unterschiede, die du erkennst. Also sei es auch
 143 Verhaltens- #00:11:13-52#

144 (R) Ja, ich glaube dadurch, dass das für die Kinder so ein besonderes Verhältnis zu den Tieren ist, dass
 145 sie da so viel Interesse daran haben. Weil hier ist es ja oft so, dass sie abgelenkt sind: „Ich will mit
 146 meinem Kumpel spielen oder ich will jetzt, was weiß ich“, und da ist es/ da können sich so auf eine
 147 Sache konzentrieren und/ und haben so Interesse daran, da zu sein einfach und diese Informationen
 148 auch mitzunehmen. Und hier ist es ja im Kindergarten, ist ja der Alltag, wo das oftmals gar nicht zulässt,
 149 dass also auch/ auch diese Wissens Aufnahme. Ich sag mal, ich kann den Kindern ja erzählen: „Ihr könnt
 150 da Futter hinschütten“, aber es ist was anderes, wenn die das wirklich fühlen, wie schwer ist das, wie/
 151 wieviel Arbeit ist das, das Ganze dahin zu schieben und so. Das macht/ das ist ja, ähm, Erfahrung
 152 sammeln im Handeln und Machen, genau und nicht nur in der Theorie hier im Kindergarten, sondern
 153 richtig anpacken. Und klar und dieses Fühlen, ich glaube, das ist für die Kinder ganz/ der/ wirklich der
 154 Unterschied. #00:12:08-81#

155 (N) Glaubst du auch, dass es irgendwas mit der Gruppengröße zu tun hat? #00:12:12-36#

156 (R) Ja, definitiv. Also das glaub ich auch, weil in einer kleinen Gruppe ist es natürlich immer einfacher.
 157 Jeder kommt dran in so einer großen Gruppe. Wenn du hier 20 Kinder hast und die Kinder melden sich,
 158 kommen aber nie dran, dann ist es für die natürlich auch doof, aber in so einer kleinen Gruppe, da hat
 159 jeder seine Fragen, alles kann beantwortet werden, weil es halt nicht so viel ist. #00:12:33-87#

160 (N) Ähm, welche Reaktionen oder Verhaltensweisen zeigen Kinder Kontakt mit Tieren? #00:12:40-64#

161 (R) Also manche Kinder, habe ich beobachtet, waren zurückhaltender als andere, manche preschen ja
 162 so vor, haben gar keine Angst so gefühlt, und andere, die dann erstmal sich so ein bisschen sicherer
 163 fühlen müssen, die dann aber ihre Angst verlieren. Also das sind so zwei unterschiedliche. Also ich hab
 164 keinen beobachtet, der Angst hat und dabei geblieben ist. Also, der jetzt so sagen: „Ich möchte das
 165 nicht“, und bis zum Ende durchgezogen hat, sondern die sind dann immer irgendwie: „Ja okay, ich trau
 166 mich mal“. Also die sind so über ihren Schatten gesprungen und/ und die, die so vorgeprescht sind, sind
 167 vielleicht einen Schritt zurückgegangen, so dass sich so alle auf einer Höhe getroffen haben. Ja, ich
 168 glaube auch für viele, die müssen auch immer erstmal warm werden. Also es ist ein neuer Ort, neue

169 Fahrt. Die waren ja auch irgendwie alle drei Monate mal hier auf dem Bauernhof. Also da muss man
 170 auch erstmal wieder rein kommen. Ich glaube, das ist auch ganz natürlich, dass man/ ja, die ganz
 171 Kleinen, wenn die sogar keine Erfahrung haben. Und wenn du mal so die Größe betrachtest, wie groß
 172 und Kuh wirklich ist, allein dieser Kopf von einer Kuh und die Kleinkinder stehen da. Also das kann ich
 173 schon verstehen, dass einer Respekt und vielleicht auch ein bisschen Angst vor hat. Und ich finde, das
 174 konnten oder konntest du den ja total gut nehmen dadurch ne. Ja #00:13:49-07#

175 (N) Gibt es sonst noch irgendwelche Reaktionen oder Gefühle, die sie gezeigt haben? #00:13:56-02#

176 (R) Freude (1) definitiv. Sie haben sich alle gefreut, da zu sein. Also ja ängstlich, Freude, (1)
 177 zurückhaltend, (2) sich etwas zutrauen, mutig sein. (2) Ja. (1) Ich glaub, das ist so das. Ja. #00:14:17-
 178 43#

179 (N) Gibt es Beispiele dafür, wie Kinder Beziehungen zu einzelnen Tieren aufgebaut haben? #00:14:24-
 180 95#

181 (R) Ich denke, vor allen Dingen, äh, bei den Kaninchen, wenn sie die so auf dem Schoß haben und da
 182 ganz viele/ reden ja praktisch mit denen, und da hab ich schon das Gefühl, dass sie, wenn sie das
 183 nächste Mal wieder kommen, und sagen ja: „Wir wollen als erstes zu den Kaninchen“, dass sie da schon
 184 denken: „Oh, das war so schön beim letzten Mal.“ Das ist das schon so ein bisschen/ das sie wissen,
 185 das weiße Kaninchen wartet da auf mich und ich kann das wieder streichen oder so. Also ja. Ansonsten
 186 zu den Kühen, weiß ich jetzt nicht. (3) Ja, ich denke eher so die, die so ganz nah sind, dass sie da so ne/
 187 (2) so eine Beziehung aufgebaut haben. Die auch eher kleiner sind. Und ja, wo man auch wirklich im
 188 Stall sein kann. Bei den Kühen ist ja immer ein Gatter vor. Muss ja auch. #00:15:10-23#

189 (N) Ja, das muss. Ansonsten haben wir ja vielleicht Verletzte.

190 (R) Ja, das glaub ich auch (lachen) #00:15:17-59#

191 (N) Hast du noch mehr Beispiele oder fällt dir noch etwas ein? (2) Irgendwelche bestimmte Situationen
 192 oder sowas, was dir vielleicht irgendwie im Kopf ist? #00:15:25-06#

193 (R) Die Bauernhof-Katze. Die finden sie auch alle ganz toll. Die haben sie alle gestreichelt, aber da war
 194 ja wieder keine Barriere. Ja. Das ist, glaube ich, sobald da ein Zaun zwischen ist, ist es schwierig. Und
 195 wenn/ wenn die das/ also so wie bei den Kaninchen oder bei der Katze, dass sie dann eine bessere
 196 Beziehung aufbauen können. (2) Ja, die fanden sie nämlich auch ganz toll. Ich weiß noch, als wir alle
 197 bei der Sandkiste waren, bei den Schafen, und dann kam die Katze und die war ja/ (2) wobei eine Katze
 198 jetzt nicht sowas besonderes ist, haben wir viele auch zuhause, aber in diesem Fall war das so, haben
 199 sich alle drum gekloppt, wer die streicheln darf. #00:15:59-37#

200 (N) Glaubst du, das hat was mit der Größe zu tun des Tieres? #00:16:02-71#

201 (R) Ja das glaube ich schon, (3) weil so ein großes Tier, wie gesagt, wenn/ wenn ich alleine den Kopf von
 202 der Kuh sehe, das ist einfach, glaub ich auch, wenn sie sich da frei bewegt haben, aber trotzdem
 203 bisschen beängstigend. Also, wenn das jetzt ohne Zaun wäre, würden die Kinder da nicht so stehen
 204 und, ähm, (1) das Futter dahin schütten. Ich glaube dann hätten sie schon mehr Angst. Deshalb ist es
 205 da auch schwieriger eine Beziehung aufzubauen. Also eher zu den anderen. (2) Und auch mit den
 206 Hühnern war es ja auch so. Da waren wir auch drinnen und die sind frei gewesen ohne/ also, ich glaube,
 207 dass dieses Zaun-Ding, das macht eine Absperrung/ macht dann auch die Absperrungen zum
 208 Beziehungs/ zum Beziehungsabbau. #00:16:45-11#

209 (N) Warst du bei den/ warst du dabei als wir die Hühner raus gelassen haben, bei den Kaninchen?
 210 #00:16:50-87#

211 (R) Die Enten?

212 (N) Die Enten und dann sind da ja auch noch Hühner, so Kücken-Hühner. #00:16:56-60#

213 (R) Ja. Ja war ich. Die sind alle weg geflitzt.

214 (N) Ja, haben die sie auch noch gefangen? Weißt du das?

215 (R) Ne.

216 (N) Ne, also haben wir die nur aufgemacht?

217 (R) Genau. Die sind weggeflitzt und dann haben die: „Oh, die haben Angst, die haben Angst“ und
 218 irgendwann, als sie dann stillgestanden haben, kamen sie aber wieder und haben sich da in dieses
 219 Wasserloch/ sind dann da rein und so. „Wir müssen leise und ruhig sein und dann kommen sie auch“
 220 und dann kamen sie auch. Also die haben natürlich trotzdem Angst. Ist nicht so ein Beziehungsaufbau
 221 wie bei Katze oder Kaninchen, aber es war schon eher so/ ja. #00:17:29-74#

222 (N) Wie würdest du beschreiben, was der Kontakt mit Tieren für die Kinder verändert oder bewirkt?
 223 #00:17:37-46#

224 (R) Was bedeutet eigentlich immer auf emotional achten? #00:17:42-00#

225 (N) Nein, das ist nur für mich. #00:17:44-43#

226 (R) Für dich. Gut. Ähm. (3) Ja, ich glaube die Kinder werden auch sensibler für Gefühle von anderen.
 227 So, dass sie merken, mein Gegenüber hat auch Gefühle und (1) wenn ich mich/ also bei Kindern ist es
 228 ja so, wenn die sich kloppen und dann kloppen sie sich gegenseitig. Wenn ich jetzt/ wenn ich das jetzt
 229 mit einem Tier mache, dann haut es ab und dann hat es Angst. Und ich glaube, das ist so das, was die

230 Kinder gemerkt haben: Wenn ich da ruppig bin oder wenn ich da laut bin oder wenn ich den/ wenn ich
231 so übergriffig bin, dann haut das Tier ab und hat keine Lust auf mich. Aber wenn ich freundlich bin und
232 ruhig bin, dann kommt das Tier eher zu mir. Und ich glaube, das ist das, was die Kinder da gut
233 mitnehmen können, dass man sich freundlich begegnet, dass man den Respekt vor dem anderen hat
234 und ja (1) vor allem Lebewesen, nicht nur vor Menschen, sondern auch vor Tieren. Und vielleicht auch
235 im übertragenen Sinne nicht nur auf dem Bauernhof, sondern auch wenn ich so Tieren begegne, dass
236 man respektvoll mit Tieren umgehen sollte. #00:18:45-87#

237 (N) So, wie erlebst du die Zusammenarbeit der Kinder während des Projektes? #00:18:53-16#

238 (R) Ähm. Total gut, also die Kinder (1) sind, ähm/ die, die schon mal mit waren, haben dann den anderen
239 gesagt: „Komm, wir können mal das machen oder wir können jetzt mal hier/ Letztes Mal waren wir
240 schon da, lass uns jetzt mal hier hingehen und so“. Also man hat immer gemerkt, dass die/ ähm, dass
241 sie schon so ein bisschen wissen, was sie wollen, aber die haben sich gut abgesprochen untereinander.
242 So die mussten ja auch immer im Kontext treten mit uns. Also „Wo können wir jetzt als erstes dahin?“
243 Dann war aber der Großteil der Gruppe: „Ne, wir wollen erst zu den Kaninchen“, „Ja ok, dann machen
244 wir erst die Kaninchen“. Also es ist so, so ein Finden, das/ (2) ja Absprachen und auch Kompromisse
245 eingehen, ne, dass sie das lernen, ja #00:19:35-54#

246 (N) Gibt es irgendwie noch so, keine Ahnung, noch mehr, wo sie noch zusammenarbeiten,
247 zusammenhandeln mussten? #00:19:44-89#

248 (R) Ja, also beim Füttern zum Beispiel, da haben sie ja alle dafür gesorgt. Und wenn der eine nicht mehr
249 konnte, hat der andere noch eine Schippe mehr geschaufelt. Sie haben sich gegenseitig unterstützt, (2)
250 sich geholfen. (3) Ja. (2) mit dem Eier suchen zum Beispiel auch, wo denn einer gesagt hat: „Hier, der
251 hatte schon drei Eier gefunden und die anderen noch nichts“ und dann „Guck doch mal da“. Also nicht
252 nur, dass man selber für sich die Lorbeeren einheimsen will, sondern dass man auch die anderen mit
253 ins Boot holt und möchte, dass es eigentlich geht, ja #00:20:19-40#

254 (N) Äh, wie gehst/ oder wie gehen die Kinder mit Herausforderungen oder Konflikten um, die im Projekt
255 entstanden sind? #00:20:25-41#

256 (R) Das Einzige, was ich an Konflikten beobachtet habe, das hat sich immer gleich erledigt, weil die dann
257 drauf eingegangen sind und sagen: „Okay, dann machen wir erst das, aber können wir dann danach
258 nochmal zu...?“ So also man hat halt Kompromisse gemacht und es war jetzt nicht so, dass da irgendwie
259 Streit oder/ konnte ich gar nicht beobachten. #00:20:42-53#

260 (N) Glaubst du das ist einfach vom Bauernhof, vom Ausflug her geschuldet, oder das ist einfach vom
261 Bauernhof/ also dass da weniger Konflikte sind? #00:20:55-00#

262 (R) (3) Ich glaub, weil es nicht der Alltag ist. Weil es einfach darum geht, eine gute Zeit zusammen zu
 263 haben und nicht, „Wer hat jetzt den Bagger zuerst“, sondern es ist ja eine ganz andere/ also was ganz
 264 anderes, was die bewältigen wollen und die wollen zusammen Spaß haben auf dem Bauernhof und
 265 dann muss mal gucken, wie passt es am besten. Ich glaub das ja/ Deshalb Konflikte und
 266 Herausforderungen (2) hab ich nicht beobachtet. #00:21:24-77#

267 (N) Welche Veränderungen im Gruppenklima sind dir aufgefallen? #00:21:28-29#

268 (R) Meinst du im Nachhinein, also jetzt hier oder da, während des Projekts? #00:21:34-54#

269 (N) Wir machen erstmal während des Projektes. #00:21:35-93#

270 (R) Ich hab schon das Gefühl, dass das Gruppenkonstellationen waren, die nicht im Alltäglichen
 271 zusammen sind hier. Es waren nicht immer die besten Freunde zusammen oder so oder irgendwie so
 272 eine Clique, sondern es waren/ Es war ja immer so, also ich denke so wahllos irgendwo rausgegriffen,
 273 so kam es mir vor. Und das hat natürlich eine andere Gruppendynamik gemacht als hier im
 274 Kindergarten, weil sie ihre Kumpels, sag ich mal, nicht bei sich hatten, sondern, äh ja, mit den anderen
 275 zurechtkommen mussten und da Kompromisse schließen mussten und das haben sie einfach alle ganz
 276 toll gemacht. #00:22:09-36#

277 (N) Ähm, ja. Ist dir noch irgendwie etwas aufgefallen, irgendwelche Beispiele zum Thema
 278 Gruppenklima? #00:22:17-16#

279 (R) Ich fand es immer/ also, wie gesagt, ich war ja nur zwei Mal mit, aber die beiden Male fand ich das
 280 ganz großartig, also die haben sich alle toll untereinander verstanden, egal welche Altersgruppe, egal
 281 was. Da war auch keiner, der gesagt hat: „Ja ich bin jetzt hier groß und ich regle jetzt alles und ich bin
 282 jetzt hier der Bestimmer“. Gar nicht. Es war einfach alles immer gemeinsam. Auch irgendwie
 283 rücksichtsvoll. Das war auch irgendwie immer noch so ein großer Punkt: „Hauptsache alle werden
 284 mitgenommen und ich pass auch auf die Kleinsten auf. Die dürfen auch mal streicheln“ #00:22:49-89#

285 (N) (4) Gut. Ich überlege noch, ob ich noch etwas habe zum Thema. Achso. Sind dir noch irgendwie
 286 Veränderungen aufgefallen zwischen Bauernhof und, ähm, hier (2) im Bezug aufs Gruppenklima?
 287 #00:23:04-47#

288 (R) Also ich hab das Gefühl, dass das äh, Gruppenklima klappt da super, weil sie es müssen, weil sie
 289 keine andere Wahl haben, aber das klappt total gut. Und sobald sie hier sind, ist das dann aber auch
 290 wieder vorbei. Also dann suchen sie sich ihre Freunde und das ist auch ganz normal. Und es soll ja auch
 291 so sein. (2) Also ich beobachte jetzt nicht, dass die, ähm, nur weil Kind A mit Kind Z jetzt mal da
 292 nebeneinander bei den Kaninchen saß, dass sie dann hier anschließend zusammen spielen, so ist es

293 nicht. (1) Das / Da kommen sie in ihre alten Konstellationen hier wieder und dann ist ja gut. #00:23:39-
 294 98#

295 (N) Ist dir noch irgendwas aufgefallen, irgendwie Kommunikation, ob das mehr wurde zwischen denen
 296 oder hat es überhaupt stattgefunden? #00:23:49-71#

297 (R) Ja. Die haben viel miteinander gesprochen, finde ich. Also die haben Absprachen getroffen und/
 298 also erstmal: „Wo gehen wir hin? Was machen wir als erstes? Was willst du noch machen? Was willst
 299 du noch machen?“ und auch während wir bei den Tieren waren, da gab es ja schon einige, die zum
 300 Beispiel Erfahrungen und bei den Kaninchen, die gesagt haben: „Du musst leise sein und du..“, so dass
 301 sie sich gegenseitig geholfen haben, wie man sich da richtig verhält. Und doch, die haben viel
 302 miteinander gesprochen ja. #00:24:14-42#

303 (N) Welche Fähigkeiten oder Kompetenzen hast du im Rahmen des Projektes bei den Kindern
 304 beobachten können? #00:24:21-36#

305 (R) (4) Joar. (5) Keine Ahnung. (lachen) Ähm. (3). Ja ich glaube, das ist das, was ich vorhin schon alles
 306 gesagt habe. Diese Fähigkeit zur/ zur Kommunikation, zum Kompromisse machen und Rücksicht
 307 nehmen und mutig sein und das sind so die (1) Sachen. (3) Ruhige Bewegungen machen ist auch eine
 308 Fähigkeit (4) was haben sie noch so gelernt? (2) Leise sein, (2) damit die Tier keine Angst haben (3) Und
 309 auch/ Sie kriegen ja sofort die Rückmeldung. (2) Ich sag mal hier, sollen sie nur leise sein, aber sie
 310 wissen gar nicht, was passiert. Sobald sie auf dem Bauernhof leise sind, klappt es, das, was sie wollen.
 311 #00:25:18-53#

312 (N) Hast du noch was? #00:25:21-06#

313 (R) (3) Kompetenzen und Fähigkeiten. (10) Ne, fällt mir nichts ein. (2) Na doch, zum Beispiel, die haben
 314 ja auch Sachen gelernt. Also ich sag mal so, als wir zu den Himbeeren gegangen sind: „Wie pflücke ich
 315 die? Wo drauf muss ich aufpassen?“ und also/ dass die Sträucher piksen und so. Also sie haben schon
 316 neue Sachen auch gelernt, die sie noch nicht kannten, weil es hat ja auch nicht jeder Garten. Ja (2) und
 317 es hat auch nicht jeder Himbeeren Zuhause, auch wenn sie einen Garten haben. Und Himbeeren sind
 318 ja auch echt furchtbar, also vom/ vom Anbauen her. Und es/ und das war auch/ und die haben auch
 319 dann geteilt. Also der hat zwei Himbeeren gekriegt, und dann gesagt: „Du hast doch noch keine. Ich
 320 teile mit dir.“ #00:26:15-77#

321 (N) Welche Beobachtungen hast du gemacht, was die Entwicklung der Kinder während der
 322 tiergestützten Aktivitäten betrifft? #00:26:22-19#

323 (R) Dass sie gut zuhören auf jeden Fall. Also dass sie die ganze Zeit, ähm, aufmerksam waren, wenn wir
 324 was gesagt haben, dass sie einfach wissen, sie müssen hier aufmerksam sein und hör/ auf uns hören,

325 sonst funktioniert das nicht. Das haben die im Laufe der Zeit (1) denke ich mal so (1) gelernt. Ja (2) und
326 (8) ja in Anwesenheit von Tieren vielleicht ruhiger zu sein, also entspannter zu sein, damit die Tiere
327 auch entspannt sein können. Ja sowas. #00:27:01-39#

328 (N) Ist dir auch (2) etwas körperlich/ für die körperliche Entwicklung, irgendwie motorisch oder hast du
329 da Beispiele, was sie so (3)erlernt haben? #00:27:14-99#

330 (R) Ja, das Füttern oder das Fegen. Das ist ja auch schon anstrengend. Manche Kinder haben doch
331 gesagt: „Ich kann nicht mehr. Mir das nicht zu anstrengend. Ich gehe jetzt Trecker gucken“. Ja. Da kommt
332 man ja auch an seine Grenzen. Es ist ja auch schwer. (2) Das Futter ist ja auch schwer. Und wenn du es
333 dann eine Zeit lang gemacht hast, das ist ja eine Bewegung, die keine Alltagsbewegung für die Kinder
334 ist. Und das ist/ dass sie dann an ihre Grenzen kommen und sagen: „Nö. Ich mach das hier nicht mehr“
335 oder „Ist mir egal, ich schiebe das noch weiter“, weil sie unbedingt sie/ die gab es ja Die und Die. Die
336 einen wollten unbedingt weitermachen, damit die Tiere ihr Futter kriegen, und den anderen haben
337 gesagt: „Nö, ist mir hier jetzt zu anstrengend“. Und es war ja auch beides in Ordnung, aber so sind sie
338 halt unterschiedlich. #00:28:01-46#

339 (N) Gab es Situationen, in denen Kinder besonders selbstständig oder selbstwirksam gehandelt haben?
340 #00:28:06-85#

341 (R) (7) Naja. Also selbstständig und selbstwirksam war ja auf jeden Fall immer der Anfang, weil wir
342 immer die Kinder gefragt haben: „Was wollt ihr?“ Also wir haben ja nichts vorgegeben. So die sind ja
343 immer von dem ausgegangen, was sie natürlich (1) kannten aus den letzten Malen schon und haben
344 dann geguckt, was wollen wir als Erstes machen, weil vielleicht reicht nach hinten die Zeit nicht.
345 Deshalb wollen sie erstmal das machen, was ihnen am meisten Spaß macht. Also ich glaube schon, dass
346 sie da (2) sehr (2) ja für sich geguckt haben, was ist mir am wichtigsten #00:28:50-49#

347 (N) In Beziehung zu/ oder in Bezug auf irgendwie Füttern oder so . Fällt dir da noch irgendetwas ein?
348 #00:29:01-72#

349 (R) Ja. Also ein Kind war dabei, weiß ich noch, der ist dann immer raus gegangen und hat selber/
350 selbstständig Futter geholt. Wo wir dann auch sagten, das soll er nicht, weil wir/ das muss ja auch ein
351 bisschen abgemessen sein. Die können ja nicht endlos Futter kriegen und (1) da haben die auch
352 gedacht: „So wir machen. Wir tun etwas Gutes“, aber im Endeffekt tun sie es ja nicht. Das hat er dann
353 ja auch gelernt, dass man nicht einfach machen darf, was man will, sondern dass man da gucken muss,
354 was für die Tiere gut ist. (2) Und auch Eier sammeln. Und ich glaube, das haben sie auch immer
355 selbstständig gemacht sofort. Ich habe es ja nur einmal gesehen. Also beim Eiersammeln waren die
356 Kinder auch immer sehr stolz. Es war für sie wie ein Erfolgserlebnis. Es ist ja auch total großartig. Ja,
357 das weiß ich auch noch. #00:29:51-51#

358 (N) Gut. Ähm, dann kommen wir auch schon Richtung Abschluss. (1) Was ist für dich persönlich das
 359 Besondere mit der Arbeit mit den Tieren? #00:30:01-38#

360 (R) Naja, das, ähm, Tiere so (2) denen kann man nichts vormachen. Das ist/ also bei Menschen ist es ja
 361 oftmals so, (4) ja wie soll ich das sagen, also mit Tieren/ also die Kinder wissen, dass sie vernünftig
 362 meditieren umgehen müssen, sonst gehen die weg. Und das ist glaube ich, was/ also was sie auch in
 363 Bezug auf Tiere generell übertragen und nicht nur jetzt auf den Bauernhof, sondern auch, wie gesagt,
 364 wenn sie hier irgendwie ein Haustier zu Hause haben oder wenn sie Tieren hier begegnen oder so, dass
 365 man respektvoll mit den Tieren umgeht und dass man da/ (4) ja freundlich ist und (2) ich glaube, das
 366 war dieses ganze (2) Bauernhof-Ding, dass man das übertragen kann. Klar, begegnet man hier keine
 367 Kuh, es ist ja ganz klar. Aber für die Kinder ist es trotzdem so, dass sie wissen, da kommt ein Hund, da
 368 renne ich nicht hin und schrei ihn an, sondern das ist ein Tier, da muss ich vorsichtig sein, und vielleicht
 369 um Rücksprache halten mit den Erwachsenen: „Ist es ok, wenn ich den streichen möchte?“ #00:31:07-
 370 40#

371 (N) Ist dir noch etwas, wo du sagst, das ist so toll oder das #00:31:13-60#

372 (R) Das ist alles so toll. (lacht) (3) Ich glaube auch so ein bisschen Verantwortung übernehmen. Also so
 373 wie das Füttern, ähm, dass die wissen: „Die Tiere können nicht alleine im Stall stehen und überleben.
 374 Wir müssen die füttern. Wir müssen die sauber machen. Wir müssen für die Tiere da sein und uns um
 375 die kümmern, dann kann es nur funktionieren“. Und diese Verantwortung, (2) glaub ich, können Kinder
 376 auch übertragen halt wieder auf (3) Tiere zu Hause oder so ja #00:31:45-97#

377 (N) Welche Erfahrungen oder Beobachtungen hast du aus dem Projekt sind dir besonders im
 378 Gedächtnis geblieben? #00:31:52-03#

379 (R) Also ich fand ja die Fast-Geburt total spektakulär, als dahinten schon die Hufe rausguckten.
 380 #00:32:01-26#

381 (N) Erzähl ruhig einmal die Geschichte. #00:32:03-30#

382 (R) Genau. Also wir waren ja das letzte Mal als wir da waren, da stand eine Kuh ja in diesem extra Stall.
 383 Sie sollte denn ein Kalb kriegen und äh wir waren ja alle schon ganz mit aufgeregt, ob das jetzt noch
 384 kommt, während der Zeit, wo wir da waren. War es ja dann leider nicht, aber es guckten dann schon
 385 mal so kleine (2) äh, Hufe. So nennt man das, oder? Die kommen mit den Hufen zuerst. Und das hat
 386 auch die Bäuerin uns erklärt, dass die mit den Hufen zuerst rauskommen, und wie das alles so eine
 387 Geburt abläuft. Und ja man hat so ein bisschen mitgefiebert und das fand ich auch/ da kamen immer
 388 mal wieder Kinder an, denen hat das natürlich so lange gedauert, weil es kam ja nicht sofort, dann sind
 389 sie wieder weg. Dann kamen wieder jemand anderes: „Oh, kommt das schon?“. Ich glaub, ich war am

390 aufgeregtsten von allen. Also das fand ich schon echt ganz ganz toll. Und bei den Kälbern, dieser
391 Kälberkindergarten ist das glaube ich, da hinten. Dass die so/ ach Gott die sind auch so entzückend.
392 (lachen) Also, wenn man die/ das die einen so abschlecken und dass man die streicheln kann und dass
393 sie so zutraulich sind und das haben ja selbst die kleinen Kinder, obwohl ja für die Kälber schon echt
394 groß sind, haben die sich das zugetraut und das ist/ ja das fand ich/ das war das Tollste für/ also fand
395 ich. #00:33:12:06#

396 (N) Mhm. Noch irgendwas, was du noch toll fandest? #00:33:15-77#

397 (R) Das mit dem Maisfeld fand ich auch super interessant und auch dass die Kinder so zugehört haben
398 und ich hoffe ja immer, dass sie dann auch was mitnehmen für die Zukunft, dass da irgendwas hängen
399 bleibt im Kopf. Und also generell dieses ganze Bauernhofprojekt ist einfach ganz großartig also für uns/
400 für mich total, aber auch für die Kinder. Und Tiere sind immer etwas ganz besonderes und die/ ich fand
401 alle Tiere total toll. #00:33:41-78#

402 (N) Welche Herausforderungen oder Grenzen siehst du bei so einem Projekt? #00:33:47-21#

403 (R) Ja, das es natürlich nicht auf Dauer funktionieren kann. Das ist ja/ das ist ja nur ein Projekt. Das
404 kannst du nicht/ also klar es gibt ja auch Bauernhofkindergarten. Das gibt es auch, die leben das dann
405 ja richtig, aber für so einen Kindergarten wie uns, ist es schwer, das in den Alltag für immer so mit
406 einzubauen. Das funktioniert halt nicht, was natürlich sehr schade ist, weil das den Kindern ja, wie wir
407 ja schon den ganzen Fragen vorher gesehen haben, denen wirklich viel mitgibt, und wirklich viel davon
408 haben. (1) Das finde ich natürlich schade, aber das sind so die Grenzen, die wir (3) hier
409 haben. #00:34:25-56#

410 (N) Welche Grenzen sind auf dem Bauernhof? Also so vielleicht auch gefahren oder sonstiges?
411 #00:34:30-71#

412 (R) (6) Als wir da hinten zum Maisfeld gegangen sind, da war natürlich die große Straße, wo die Trecker
413 lang brettern. Da muss man natürlich schon gut aufpassen auf die Kinder, aber ansonsten war der
414 Bauernhof, finde ich, schon gut abgeschildert, sodass man/ die Kinder konnten auch viel frei laufen und
415 ja #00:34:53-26#

416 (N) Gibt es noch irgendetwas, was du ergänzen möchtest? #00:34:59-51#

417 (R) Ja, ich finde das sehr schade, dass das Projekt zu Ende ist. Ja total, also das war wirklich was, worauf
418 sich die Kinder immer gefreut haben hier. Und wenn sie so eine Karte hängen hatten, dann waren sie
419 immer schon: „Ich darf mit, ich darf mit auf den Bauernhof.“ Also (2) ich glaube sowas haben wir noch
420 nie gehabt, so ein langes Projekt, was so mit Auswirkungen, äh, oder mit Wirkung von außen/ also
421 nicht, dass wir jetzt mit denen irgendwo hinfahren in die Bücherei oder so, sondern das wirklich von

- 422 außen Input kommt. Also dieses durch die Tiere, durch den Umgang und so. Das ist einfach total toll.
- 423 (3) Aber halt nicht auf Dauer umsetzbar. Leider nicht. #00:35:48-96#
- 424 (N) Vielen, vielen lieben Dank, dass du dir die Zeit genommen hast. #00:35:52-34#
- 425 (R) Ja, total gerne. Ich hoffe, ich konnte dir ein wenig helfen. #00:35:54-56#
- 426 (N) Es war richtig, richtig gut. Vielen Dank. #00:35:58-71#

Anhang I : Transkript L1

Transkription Interview 02. Dezember 2025, 09:30 Uhr

Thema: Die Bedeutung tiergestützter Pädagogik für die Entwicklung von Kindergartenkindern
-eine qualitative Interviewstudie im Rahmen eines Bauernhofprojektes

Forschungsfrage: Wie nehmen Fachkräfte die Bedeutung tiergestützter Pädagogik für die Entwicklung von Kindergartenkindern im Rahmen eines Bauernhofprojektes wahr?

Angaben zum Transkript:

Anonymisierter Name der Institution:

- Bauernhof

Rolle der interviewten Personen (Anonymisiert):

- Nicole Echt (N): Interviewführerin
- Mandy Hand (M): Landwirtin

02. Dezember 2025, um 09:30 Uhr

- 1 (N) Gut. (1) Schön, dass du dir die Zeit genommen hast. #00:00:05-01#
- 2 (M) ja, gerne #00:00:06-74#
- 3 (N) Vielleicht kannst du dich einmal kurz vorstellen, wer du bist. #00:00:09-81#
- 4 (M) Ich bin [Mandy Hand] aus [Ortsbüll] und du hast dein Projekt bei mir gemacht, hier auf dem Hof,
5 mit den Kindern. Genau. (2). Ähm. Ja. Mir ist aufgefallen: Am Anfang waren die Kinder immer sehr
6 aufgeregt und wollten ganz schnell woanders hin, hatten keine Ruhe irgendwie sich auf irgendwas
7 einzulassen, und je weiter das Jahr vorangeschritten ist, umso entspannter waren die Kinder, waren
8 wir wahrscheinlich selber auch, aber umso mehr/ Ja. Sind sie auf das eingegangen, was wir gerade
9 gemacht haben, auf die Tierart gerade eingegangen und hatten dann halt auch mehr Zeit und Ruhe,
10 Muße sich drauf einzulassen. Ja genau. #00:00:56-50#
- 11 (N) Wie würdest du den Ablauf eines typischen Projekttages auf dem Bauernhof beschreiben?
12 #00:01:01-63#
- 13 (M) Also/ Ähm/ Ihr seid angekommen und dann sind wir meistens hoch zu den Kleintieren als Erstes
14 gegangen, sprich zu den Kaninchen und Meerschweinchen/ äh/ zu den Enten und teilweise auch Henne
15 mit Küken oder nur die Küken dann nachher alleine. Genau/ haben die dann gefüttert, weil sie dann
16 ihr Frühstück bekommen haben und dann auch rausgelassen, sodass sie draußen im Außengehege

17 laufen können. Genau/ und dann war teilweise Zeit zum Streicheln, zum/ Ja/ näher kommen, mal
18 irgendwie auf Tuchfühlung gehen mit jeder Tierart/ Ja/ und dann sind wir ja wieder zurück, haben dann
19 vielleicht zu den Hühnern geguckt. Ähm/ und dann gefrühstückt und den Kuhstall. Das war so eigentlich
20 so das Haupt/der Hauptablauf jeden Tages. Ähm/ und jede Kindergruppe hatte dann ja ihr
21 Steckenpferd, wo sie dann länger geblieben sind. Zwischendurch haben wir auch was Besonderes
22 gemacht. #00:02:04-79#

23 (N) Ähm, wie häufig fand das Projekt statt? #00:02:08-77#

24 (M) Eigentlich so alle 14 Tage. Immer Mittwochs, zwei Stunden. #00:02:14-96#

25 (N) Und ab wann ging das los, also

26 (M) Von 09:00 Uhr bis 11:00 Uhr, im März hat es angefangen. Und nun haben wir ja Anfang Dezember
27 das letzte Mal. Nächste Woche glaube ich. #00:02:28-58#

28 (N) Genau. Wie groß war so die Kindergruppe? #00:02:33-22#

29 (M) Es waren ja immer sieben Kinder und zwei Erzieher: innen (3) oder Begleitpersonen #00:02:40-23#

30 (N) Kannst du mir etwas über deinen beruflichen Hintergrund erzählen? #00:02:45-63#

31 (M) Also ich habe ländliche Hauswirtschaft gelernt. Ähm/ So ja nicht in die erzieherische Richtung/
32 habe dann aber fast 10 Jahre ein Waldspielkreis geführt und ja immer schon irgendwie mit Kindern zu
33 tun gehabt/ Von dem her/ ja/ und jetzt habe ich sei, äh, fünf Jahren einen Campingplatz, wo ich auch
34 die Kinderbetreuung mit oder -Animation mitmache und das klappt eigentlich immer ganz gut. Und
35 lebe selber hier auf dem landwirtschaft/ landwirtschaftlichen Betrieb. Genau #00:03:19-70#

36 (N) Und, äh/ Welche Rolle (4) Welche Erfahrung hast du bisher mit tiergestützter Pädagogik oder mit
37 Kindern im Elementarbereich gesammelt? #00:03:33-25#

38 (M) (3) Also. Ja nur mit, Ähm, mit den Camping- Gastkindern und da mach ich das ähnlich, wie jetzt mit
39 euch und der Kindergartengruppe immer. Dass ich irgendwie so durch gehe, gerade so diese Kleintiere
40 füttern. Das ist auch jeden morgen so (1) mit Programmpunkt. #00:03:54-21#

41 (N) Was ist so das Lieblings- (4) so die Lieblingsbeschäftigung von den Campingkindern? #00:04:01-85#

42 (M) Am liebsten irgendwie bei den Kaninchen drin sitzen und versuchen die zu auf den Arm zu nehmen
43 und zu streicheln. Das ist immer so das, was sie alle gerne wollen und mögen, wo man dann immer/ ja,
44 dabei sagen muss, es sind Lebewesen und keine Kuscheltiere und denen das beizubringen, den
45 Unterschied. Das ist so die Aufgabe, die man dann so hat. #00:04:24-16#

46 (N) Welche Tiere waren Teil des Projektes? #00:04:30-03#

47 (M) Fast alle, die wir hier auf dem Hof haben. Also die Hühner mit Küken, ähm, Meerschweinchen,
 48 Kaninchen, die Kühe mit Kälbern (1) allen Altersstufen. (2) Ja, das waren so die Haupt/ Die Schafe haben
 49 wir auch noch mal besichtigt und mal versucht zu streicheln (2), wenn sie das denn zugelassen
 50 haben.(2) die Ponys haben wir auch noch rausgelassen und geputzt. #00:04:58-27#

51 (N) Ähm, wie haben/ wie wurden die Tiere so in den Alltag miteingebunden? (2) Erzähl gerne nochmal,
 52 was wir so gemacht haben. #00:05:06-63#

53 (M) Wir haben die Tiere gefüttert morgens und rausgelassen, dass sie in die Außengehege können.
 54 Ähm, dann haben wir bei den Hühnern die Eier gesammelt und ähm/ (2) bei den Kühen, die haben wir
 55 im Sommer dann immer rausgelassen aufs Feld. Jetzt im Winter, das Futter auch mal rangeschoben,
 56 dass sie wieder frisch fressen können. Ja/ die Pferde mal rausgelassen auf die Weide. Das sind so die/
 57 die Sachen, die wir so eigentlich immer so gemacht haben. #00:05:37-71#

58 (N) Wie hast du die Kinder vom Beginn des Projektes erlebt? #00:05:44-59#

59 (M) Also immer, äh, wenn die neuen Gruppen/ das waren ja/ die ersten Wochen waren es ja immer
 60 neue Kinder. Ähm, wenn die Gruppen kamen, die waren sehr aufgeregt und waren gespannt, was jetzt
 61 kommt und was sie noch Neues entdecken können und sehen können. Ähm (1) und hatten überhaupt
 62 keine Zeit irgendwie sich in Ruhe auf eine Tierart einzulassen, auf eine Aktion, oder wo wir jetzt gerade
 63 waren. Zum Beispiel beim Kleintieren-Füttern ähm, sondern wollten unbedingt gleich weiter, weil sie
 64 könnten ja/ die Zeit könnte ja knapp sein und die könnten ja was verpassen, Das war so am Anfang.
 65 #00:06:22-32#

66 (N) Und wie würdest du es jetzt beschreiben? #00:06:24-58#

67 (M) Jetzt sind sie eigentlich ziemlich tiefenentspannt und, ähm, haben auch mal Zeit, sich irgendwie
 68 hinzusetzen, in Ruhe zu warten bis die Tiere zu den hinkommen. (1) ähm/ und rennen nicht hinterher/
 69 genau. (1) Und langt ihnen auch, wenn sie bald nur zwei Tierarten zu Gesicht kriegen den Tag. (1) Ich
 70 glaube/ auch so ein Beispiel war, als wir, ich glaub das war vor zwei oder dreimal, wo, äh, (1) wir bei
 71 den Hühnern waren. Und die ganze Zeit gefühlt bei den Hühnern und dann irgendwie sich nur
 72 beschäftigt damit, die Hühner zu fangen, sag ich jetzt mal, und auf den Schoß zu haben und zu
 73 streicheln. Das war auch echt so toll. Da waren wir bestimmt auch eine dreiviertel Stunde/ Stunde oder
 74 so irgendwie. Auf jeden Fall lange. Ja (2) genau #00:07:10-18#

75 (N) Gibt es Beispiele dafür, wie Kinder ihre Haltung oder ihr Verhalten im Kontakt mit den Tieren
 76 angepasst haben? #00:07:16-34#

77 (M) Bei einigen Kindern konnte man schon beobachten, sie wurden ruhiger und haben sich dann sogar
 78 zu den Kaninchen ruhig hingesetzt oder bei den Hühnern und abzuwarten, dass die hinkommen zu

79 Einem. Es hat nicht bei allen geklappt, aber bei einigen konnte man das schon beobachten. (2) Ich glaub
80 auch, der Lerneffekt für dieses Hinhocken/ ja, genau/ Kleinmachen, auf Augenhöhe fast, und dann
81 kommen sie eher zu Einem, als wenn man so n Riese ist für die Tiere. Genau #00:07:47-69#

82 (N) (1) Hast du noch mehr erlebt, wie die Kinder sich verändert haben?

83 (M) (3) Ähm, Wir haben eine, also meine letzte Gruppe Küken, haben sie schon gesehen, glaube ich,
84 wie die geschlüpft sind oder wie sie kurz nach dem Schlüpfen und haben sie jetzt ja miterlebt, wie sie
85 gewachsen sind. Und, ähm, am Anfang hieß es immer: „Kannst du mir mal eins holen, dass sich das auf
86 den Arm nehmen kann“. Und dann jetzt/ bei den letzten Malen machen sie sich dann doch/ irgendwie
87 dann erst versucht Einzelnen immer ein Küken zu holen und dann haben sie sich zusammengetan und äh,
88 äh (1) gemeinsam dann Eins gefangen. (3) Einige Kinder die haben auch mit/ das Anfassen auch zu
89 Anfang sehr große Probleme gehabt. Und erst jetzt/ im Nachhinein konnten sie doch irgendwie/ also
90 sie haben sich getraut da. Genau. (1) Irgendwie mehr Vertrauen zu den Tieren aufgebaut. Genau. Und
91 ich glaube, da waren auch ein 1,2,3 Kinder, die wollten nicht im Kuhstall rein am Anfang, und nachher
92 ging's dann doch irgendwie/ man hat/ oder in den Hühnerstall rein. Man hat sie denn an die Hand
93 genommen und dann ging es dann doch (2) #00:09:00-85#

94 (N) Warum glaubst du, dass es jetzt funktioniert hatte? #00:09:05-12#

95 (M) Mhh. (3) Beobachte ich auch bei den Gästekindern, einfach dieses immer wieder, wiederholen
96 den Vorgang und dann merken sie: „Okay, da passiert nichts Schlimmes. Man kann da ruhig rein oder
97 man kann doch nicht ran. (2) Mir passiert halt nichts“.

98 (N) (lacht)

99 (M) Es ist ja irgendwie so ja

100 (N) Ist dir noch etwas aufgefallen? Vielleicht noch so in Richtung Selbstregulation? Hast du da
101 irgendwas festgestellt, also dass die Kinder sich besser zurücknehmen können und nicht unbedingt als
102 Erstes das Tier streicheln zu müssen, sondern erst mal gucken, abwarten.. #00:09:45-30#

103 (M) Nee (1). Ne, ist mir jetzt so nicht/

104 (N) Ist nicht schlimm

105 (M) Ich habe wohl gehört, dass du das mal gesagt hast, also ihr untereinander, aber mir ist es so nicht
106 aufgefallen, weil ich sie halt so nicht/ ja ich mir die Kinder nicht viel merken kann. Wer für welches
107 Kind/ Wie/ ja

108 (N) Ist ja auch nicht deine Aufgabe. Genau (3) Dann kommen wir zur nächsten Frage. (2) Hast du
109 beobachtet, dass Kinder Verantwortung im Umgang mit Tieren übernehmen? #0010:13-32#

110 (M) (3) Ja. Also da waren ja doch einige Kinder dazwischen, die dann gesagt haben: „So, jetzt möchte
 111 ich mal Futter/ so bei den Hühnern in den Trog reinschütten oder wie auch bei den Kaninchen, was
 112 hinhalten. Und das war/ am Anfang waren da schon mehr zurückhalten gerade bei den Hühnern, weil
 113 sie Angst hatten, die Hühner picken und das tut so weh, aber das ist jetzt/ je weiter das Projekt, äh,
 114 heran geschritten ist, umso öfter haben sie sich doch getraut. Verantwortung ist ja auch oft noch Eier
 115 sammeln, das Futter ranschieben, füttern, genau. #00:10:51-96#

116 (N) (3) Ähm, Welche Situationen ist dir besonders aufgefallen? #00:10:57-07#

117 (M) (4) Mit jetzt, ähm,

118 (N) Mit Verantwortung

119 (M) Mit Verantwortung übernehmen. (5) Ja. Die eine Gruppe, ich glaube die ist vor drei, vor zwei Malen
 120 gewesen, also da fingen die/ da kamen die Kinder an und sagten: „Oh, die Tiere haben nichts mehr zu
 121 fressen. Wir müssen/ Und davor lag noch was. Das müssen wir mal ranschieben.“ Also das haben wir
 122 nicht in Gang geschoben, sondern da sind die selber drauf gekommen, (2) was wieder frisch vorzulegen.
 123 #00:11:35-56#

124 (N) Welche Reaktionen oder Verhaltensweisen zeigen die Kinder mit den Tieren? #00:11:43-43#

125 (M) (5) Also die werden ja doch ruhiger und vorsichtiger und, ähm, haben inzwischen begriffen, hört
 126 sich so blöd aber, gelernt, ähm, dass Tiere halt keine Puppen, keine Kuscheltiere sind, sondern
 127 Lebewesen und dass man mit den vorsichtig umgehen muss und ja. #00:12:04-42#

128 (N) Welche Gefühle würdest du sagen, sind so bei den Kindern, wenn sie hier auf dem Hof sind?
 129 #00:12:09-51#

130 (M) Die freuen sich schon, sind glücklich, zufrieden, ja, ruhig, irgendwie auch stolz. Stolz auch
 131 irgendwas machen zu können und ja machen zu dürfen. Kontakt zu Tieren zu haben, ja genau. Genau
 132 Irgendwie auch dieses/ dieses Erfolgserlebnis, wenn das Tier, wenn ich mich hingehockt habe und dem
 133 was zu fressen hin reiche und die dann auch ankommen und sich das dann aus der Hand ziehen oder
 134 dann abknabbern oder so. Ja (2) Das ist ein richtiges Erfolgserlebnis für die Kinder gewesen. Genau
 135 richtig (6) #00:12:53-71#

136 (N) Äh, Gibt es Beispiele dafür, wie Kinder Beziehungen zu einzelnen Tieren aufgebaut haben?
 137 #00:12:58-18#

138 (M) (5) Ja. Also das ist ja nicht so gewesen, dass jetzt ein Kind sagte: „So dieses Kalb, da muss ich jetzt
 139 jedes Mal hin“, oder so. Ich glaube dafür waren die dann doch zu wenig hier, beziehungsweise mit
 140 einem großen Abstand. Genau. (3) Wenn sie jetzt einmal im Monat hier gewesen wären, dann glaube

141 ich, dann wäre es vielleicht eher so, aber so haben sie nicht auf irgendein Tier speziell irgendwie/ (3)
 142 Das Beispiel hatte ich vorhin schon genannt, als wir, äh, bei den Hühner waren vor ein paar Malen, da
 143 waren die wirklich die ganze Zeit/ bin immer noch ganz fasziniert davon/ die ganze Zeit die Hühner
 144 gehabt haben. Und auch mit so viel Ruhe und ich sag mal mit Vertrauen zum Tier aufgebaut haben, so
 145 dass dieses Huhn auch die ganze Zeit auf dem Schoß sitzen kann. Genau. Und wenn die dann merken,
 146 dass es nicht zu hektisch, zu wild ist, dann bleiben die auch ruhig sitzen. Also auch das ist aber/ das ist
 147 ja auch irgendwie ein Erfolgserlebnis für die Kinder gewesen. Ja genau. #00:14:01-27#

148 (N) (5) Würdest du auch sagen, dass/ oder (3) dass Empathie und Zuneigung/ ist das auch ein Thema
 149 hier? #00:14:13-61#

150 (M) Ja ich glaub das haben die auch ein Stück weit mir gegenüber, weil sie mich dann ja jedes Mal
 151 immer wieder/ aber auch halt den Tieren gegenüber. Ja. Weil sie das vielleicht sonst im Alltag zu Hause
 152 halt nicht haben und hier durften sie das, und haben die Chance gekriegt überhaupt so nah an Tiere
 153 heranzukommen. #00:14:35-21#

154 (N) Hast du auch irgendwie ein Beispiel für Empathie? Also so, wo richtig so Empathie (1) gewesen ist.

155 (M) (2) Also ja jetzt so bei mir/ die sind ja doch bei mir angekommen und haben mich an die Hand
 156 genommen oder irgendwie so mal gedrückt oder „das ist so schön hier bei dir“, oder irgendwie so.
 157 Ähm, bei den Tieren gegenüber kann ich das jetzt nicht so (2) explizit sagen. Ja also ja die haben sich
 158 halt gefreut immer, dass sie da waren und so ja. #00:15:10-54#

159 (N) Wie würdest du beschreiben, was der Kontakt mit den Tieren für die Kinder verändert oder bewirkt
 160 hat? #00:15:16-21#

161 (M) (4) Ich weiß nicht, wie ich das alles in Fachsprache (lacht)

162 (N) Einfach so, wie du das sagen würdest

163 (M) Ich finde, ja dieses Aufmerksame. Ähm und dieses: „Wenn ich dir nix Böses tue, dann tust du mir
 164 auch nichts“ also dieses „Geben und Nehmen“ und dass man Achtsamkeit voreinander haben muss/
 165 soll. Und ja vernünftig miteinander umgehen muss, damit alle harmonisch leben können miteinander
 166 und ja so. Tiere sind ja auch irgendwie so ein Spiegel, also, wie ich mich verhalte, so verhält sich das
 167 Tier und ich glaube mittlerweile haben das auch die meisten Kinder auch gelernt und auch auf jeden
 168 Fall bewusst oder bewusst/ gehabt zu haben/ und ja, können es auch zum Teil auch richtig gut
 169 umsetzen. Ja #00:16:06-45#

170 (N) Genau. Wie erlebst du die Zusammenarbeit der Kinder, also die Zusammenarbeit (1) der Kinder
 171 während des Projektes? #00:16:17-05#

172 (M) Also jetzt je weiter das Projekt vorangeschritten ist, haben sie ja auch schon eher mal
173 zusammengearbeitet und wenn ich einem Kind irgendwie den Eimer mit Löwenzahn in die Hand
174 gedrückt habe, dann war es nicht hier: „Uh, das ist aber meins. Das verfüttere ich nur“, sondern alle
175 durften sich was nehmen oder es hat es verteilt oder so irgendwie. Und genauso beim Futter ranfegen
176 bei den Kühen da war dann auch/ da hatte ich dann einen Schwung Besen und Schaufeln und so, dass
177 jedes Kind irgendwas kriegen konnte und wenn dann jemand anders etwas nicht so/ „Jetzt will ich das
178 haben“ und reißt ihm das aus der Hand, sondern sind hingegangen und haben gefragt: „Magst du mit
179 mir tauschen?“ und dann klappte das dann auch aber ja. #00:17:01-91#

180 (N) Hast du da noch ein paar Beispiele?

181 (M) (4) Dann haben sie ja zusammen sich auch/ zuerst versucht einzeln so ein Küken zu fangen. Ähm,
182 ja/ und dann haben sie sich nachher irgendwie mit drei, vier Kindern zusammengetan und das dann
183 gemeinsam und dann haben sie halt auch geschafft. Alleine meistens nicht/ aber ja das war auch so ein
184 (1) Genau. #00:17:26-14#

185 (N) äh also sehr kooperativ und würdest du auch sagen, dass die Kommunikation zwischen den Kindern
186 besser geworden ist?

187 (M) Ja. Also die haben zumindest auch miteinander gesprochen und nicht immer nur so: „Ne, jetzt bin
188 ich erst“ und also schon mehr Absprache/ Ja. Irgendwie harmonischer, irgendwie war das nachher
189 immer friedlicher. Am Anfang die ersten Male war schon sehr unruhig und wild teilweise und jetzt war
190 das immer harmonisch. Ich kann jetzt nicht sagen, ob das immer die gleichen Gruppen waren, aber
191 wahrscheinlich nicht. #00:17:58-87#

192 (N) Tatsächlich auch immer unterschiedliche Kinder

193 (M) Also das hat ja dann nachher/ Jetzt nach den Sommerferien gut funktioniert. Dass die gut/

194 (N) Auch die Gruppen also das waren echt immer/ also wir dachten oft: „Oh Gott, klappt das mit
195 denen?“, aber das war immer danach: „Die können richtig gut miteinander spielen, obwohl die gar
196 nicht im Kindergarten irgendwie zusammen spielen“, aber hier hat es immer geklappt, sie waren immer
197 irgendwie auch ein Team, konnten zusammen etwas zusammen schaffen, sei es Hühner fangen oder
198 sonst irgendetwas. Genau ja. #00:18:30-69#

199 (N) Wie gehen die Kinder mit Herausforderungen oder Konflikten um, die während des Besuchs
200 entstanden sind? #00:18:37-73#

201 (M) Haben Sie glaub ich auch relativ gut weggesteckt und auch gut selber geklärt ohne/ Also da war
202 nicht viel groß Gestreite, Gebrüll und Gezanke. Also es war so dann schon irgendwie mal so: „Ey, jetzt

203 ist das aber/ ne. Jetzt bin ich mal“, und dann war das für die anderen aber auch gut und in Ordnung. Ja
 204 genau. #00:18:58-18#

205 (N) Hast du da ein Beispiel, (1) was da so vor Herausforderungen waren (1) oder so Konfliktsituationen?
 206 Das können auch ganz Kleine sein oder so #00:19:07-82#

207 (M) Ja irgendwie so mit „Wer kriegt jetzt einen Besen, wer kriegt eine Schaufel?“ oder „Wer kriegt jetzt
 208 das Salatblatt, wer kriegt den Apfel zum Füttern?“ oder ja/ Ab und zu sind wir ja auch auf dem Spielplatz
 209 gewesen. Ja/ Da war das dann auch: „Wer schaukelt jetzt erst und wer reitet zuerst und wer geht zuerst
 210 ins Boot oder auf die Seilbahn?“ Aber das war halt immer alles so relativ schnell und harmonisch geklärt
 211 ohne Einwirkung von uns Erwachsene. Ja genau #00:19:38-82#

212 (N) Ähm, welche Veränderungen im Gruppenklima sind dir aufgefallen? #00:19:44-14#

213 (M) Ja also schon von, ähm, wild hektisch, jeder für sich, zu entspannt, ruhig, alle miteinander. Und es
 214 war ja auch weil sie sehr unterschiedlich vom Alter waren, war egal, es klappt nachher ganz gut.
 215 #00:20:02-47#

216 (N) Was glaubst du, warum das so ist? #00:20:05-43#

217 (M) Ich weiß nicht, ob die Tiere diese Ruhe (1) erwecken oder ausstrahlen in irgendeiner Weise. Keine
 218 Ahnung oder auch weniger Reize von außerhalb. Dass sie mit weniger auskommen können, müssen
 219 dürfen, können. (lacht) Keine Ahnung, wie man das sagen will. Aber ja. Ich habe auch irgendwie so/
 220 Man hat richtig gemerkt, dass die Kinder viel viel ruhiger geworden sind und auch viel mehr in der
 221 Gruppe zusammen arbeiten. Ja, genau. #00:20:43-95#

222 (N) Ähm genau, Welche Fähigkeiten oder Kompetenzen hast du im Rahmen des Projektes bei den
 223 Kindern beobachten können? #00:20:51-96#

224 (M) (7) Du meinst jetzt irgendwie mit zusammenarbeiten oder was sie erlernt haben, was sie sich
 225 getraut haben oder in wie fern? #00:21:04-11#

226 (N) Joar, oder ich sage jetzt mal Motorisch auch vielleicht. Also Bewegungen, ob die da irgendwie
 227 besser geworden sind ist. #00:21:14-65#

228 (M) Ist mir nicht so aufgefallen. #00:21:18-53#

229 Unterbrechung (26)

230 (N) Ähm, welche Kompetenzen und/ Oder jetzt davon weg, welche Kompetenzen würdest du sagen
 231 haben sie besser erlernt? #00:21:51-34#

232 (M) Ja so dies Miteinander umzugehen, ne. Dass nicht jeder für sich, sondern dass man/ nur
233 gemeinsam ist man stark so. Ja sonst ist das ja heutzutage viel die Gesellschaft/ so denken nur an sich
234 und nicht an das Gemeinsame. Jetzt hier aber/ also bei den Kindern jetzt nicht so gewesen. Die haben
235 mehr gelernt, dass es in der Gruppe halt wichtig ist, zusammen zu arbeiten. Ja (5) und auch dieses
236 gelernt: „Okay, ich muss ruhige Bewegung machen, damit das Tier zu mir kommt“, genau ruhig bleiben
237 und nicht hektisch werden genau und auch nicht laut. Dann verstecken sie auch. Also relativ normal
238 sprechen oder leise. Genau. hat aber auch/ Also bei den Kaninchen sowieso. Also erst, wenn man leise
239 war und sich zurückgezogen hatte, dann kamen die ja auch zu Einem. Oder bei den Enten mussten wir
240 weggehen, damit sie rauskommen. Ja genau. Aber auch im Kuhstall: Also sobald du gerannt bist oder
241 schnell warst, sind die Kühe sofort/ sind die Kühe sofort zurückgegangen. Ja ja genau. Also da gab es
242 auch irgendwie sofort eine Rückmeldung. #00:23:11-92#

243 (N) Welche Beobachtungen hast du gemacht, was die Entwicklung der Kinder während der
244 tiergestützten Aktivität betrifft? #00:23:20-39#

245 (M) (11) Hast du da irgendwie ein paar (2) Dinge, auf die du hinauskommen/ hinarbeiten möchtest?
246 #00:23:39-14#

247 (N) Ähm, ich glaube, also [Fred], ich weiß nicht, ob dir der noch etwas sagt. Er war immer sehr sehr
248 zurückhaltend, hat sich dann auch getraut/ wolle nämlich auf gar keinen Fall die Tiere anfassen. Hat
249 sich dann aber getraut, die Tiere anzufassen. #00:23:59-65#

250 (M) Stimmt, irgendwann dann mal ganz kurz, mal mit der Fingerspitze, aber dann auch wieder ganz
251 schnell zurück. Ja, ich glaube wohl. Also das war dann auch so/ Allein dieser Kontakt mit dem Tier, das
252 hat ihn ja wirklich/ er hat sich ja dann so gefreut. Also so so/ er war ja dann auch so hibbelig, so dass
253 sich das Tier dann auch bewegte, weil es sich ja auch erschreckt hatte. Aber das war auch so eine
254 Entwicklung. Das ging ja dann auch immer weiter. Irgendwann ja dann auch mit der flachen Hand und
255 so. (4) Dass sie dann irgendwie alle aus sich herausgewachsen sind, also die: „Okay wir gehen jetzt als
256 erstes sofort rein“/ Das andere Mal, wo sie noch so ein paar Probleme hatten: „Ok, geh ich jetzt in den
257 Stall?“ Genau da war doch auch ein Junge, der wollte partout nicht in den Kuhstall. Da konnten wir
258 doch auch nicht frühstücken da drin, weil ja/ sonst hätte dieses Kind nicht mitkommen zum Frühstück.
259 Ja. Aber ich weiß gar nicht, war er danach nochmal hier irgendwie? #00:25:04-55#

260 (N) Ich hab/ irgendwann war er drin. Er ist dann in den zweiten Kuhstall dann nachher gegangen.
261 #00:25:08-40#

262 (M) Ah, dann war das da vielleicht zu dunkel bei den Abkalbeboxen. Ja. Ich weiß es nicht. (3). #00:25:15-
263 21#

264 (N) Ähm, (3) genau das haben wir. (4) Gab es Situationen, in denen Kinder besonders selbstständig oder
265 selbstwirksam gehandelt haben? #00:25:29-42#

266 (M) (4) Also jetzt in letzter Zeit war es halt, dass sie angefangen haben dann, das Futter anzuschieben
267 bei den Kühen. Mhh. Und dann nachdem sie das erste Mal hier waren, wussten sie ja, wie denn der
268 Ablauf so im Groben ist und dann waren sie schon so: „Können wir jetzt dies machen?“ oder „Kann ich
269 das machen?“ So wie Enten rauslassen oder die Kaninchen-Türen aufmachen, dass die raus können. So
270 solche oder haben: „Ach das haben wir noch vergessen. Das müssen wir noch“ Also das kam dann
271 auch zwischendurch. Genau oder auch im Hühnerstall, da haben sie ja auch sofort die Eier gesammelt.
272 Also das war ja wirklich so/ ja so eine Aufforderung. „Da liegen Eier, ich muss die nun nehmen“. Da hat
273 man sie auch nicht zu angehalten. Da musste man sie fast schon ein bisschen bremsen: „So vorsichtig,
274 wenn die unterfallen, gehen sie kaputt“. Ja genau. (3) Ich glaub da sind auch überall irgendwie so kleine
275 Erfolgserlebnisse drin gewesen. Dieses: „Okay, ich darf jetzt ein Ei sammeln“. Was für jedes Kind
276 vielleicht ein Erfolgserlebnis ist, was ich jetzt gar nicht so für mich/ weil das für mich selbstverständlich
277 ist und dazu gehört irgendwie so. Genau richtig ja. Und Stolz. Ja. Das hab ich ja vorhin schon gesagt.
278 Bei den Kindern war immer sehr sehr/ ganz ganz viel Stolz drin gewesen, egal welches Tier zu streicheln.
279 Genau richtig #00:26:52-50#

280 (N) Dann sind wir nun schon beim Abschluss. Was ist für dich persönlich das Besondere an der Arbeit
281 mit Tieren? #00:27:02-35#

282 (M) Das ist immer wieder/ Also die grundlegenden Sachen sind ja immer gleich, aber trotzdem ist es
283 jeden Tag oder jede Mahlzeit anders, weil du dann ja immer drauf achten musst: „Ähm, Haben sie alles?
284 Braucht noch irgendjemand was Besonderes? Gibt es denen gut?“. So man muss immer auf die
285 Bedürfnisse der Tiere eingehen. Und da die ja nicht reden, muss man ja irgendwie an deren Verhalten
286 raus erkennen. #00:27:31-60#

287 (N) Gibt es noch etwas, was du/ was besonders ist, warum du das/ was/ also sei es auch Campingplatz

288 (M) Also mich beruhigt es auch mit denen zu arbeiten und dass ich dann mal runterkomme so von dem,
289 was man denn gerade an Konflikt mit sich selbst rumträgt oder mit anderen oder so. Ja. #00:27:55-67#

290 (N) Welche Erfahrungen oder Beobachtungen aus dem Projekt sind dir besonders im Gedächtnis
291 geblieben? #00:28:03-26#

292 (M) Bei denen konnte man jetzt ja ganz stark merken, halt am Anfang total hippelig, aufgeregt, sind
293 nicht fokussiert auf die Sache, die wir gerade machen, waren/ und am Ende konnten sie schön
294 entspannt irgendwie/ und haben sich dann auch irgendwas gesucht mehr oder weniger, wo wir vorbei
295 gegangen sind oder wo wir gerade/ und da haben sie sich dann lange dran aufgehalten. Ja. Wo man

296 selber gar nicht mitgerechnet hat. Ja. Am Anfang hab ich ja immer noch gedacht: „Oh du musst hier
297 groß Programm dir überlegen“ und habe dann ein bisschen was ausgearbeitet. Da hatten sie überhaupt
298 kein Interesse dran irgendwie. Und dann hab ich es nachher gelassen einfach. Den Tag so oder die
299 Stunden auf einen zukommen lassen, mit denen das gemacht, wo die denn gerade/ Wenn merkt, das
300 wollen die jetzt, dann macht man das. Ich glaub, das war auch so die größte Erkenntnis von uns. Die
301 brauchen Nichts. Die brauchen kein Anderes/ Programm oder sonstiges, sondern die wollen einfach
302 nur bei den Tieren sein oder keine Ahnung, Kartoffeln ernten. Das war auch super. Oder im Maisfeld.
303 Sondern einfach zu machen und Machen zu dürfen. Das ist glaube ich für die/ Ja und ich glaube auch
304 im Kuhstall zu frühstücken zum Beispiel. Also dass sie/ ich glaube das war auch noch so mit das
305 Schönste, dass sie halt sitzen können und beim Frühstücken die Kühe beobachten, wie die sich
306 verhalten. Und weil wenn man nur so durchläuft, dann merkt man nicht oder sieht man nicht alles so.
307 Wenn man dann mal sich ein bisschen ruhig hinsetzt, was die Kinder ja beim Frühstück tun, ähm, dann
308 beobachtet man schon noch andere Dinge. (3) Also wir haben auch richtig lange gefrühstückt immer.
309 Ja und dann können wir nebenbei zu beobachten, das war schon cool. Also ich sag mal, Kühe strahlen
310 ja auch immer eine Ruhe aus. Also dass das ja auch/ ja schön. Es sind ja auch eben ruhige Tiere. Gut.
311 Genau. #00:29:54-52#

312 (N) Welche Herausforderungen oder Grenzen siehst du bei tiergestützten Projekten? #00:30:01-72#

313 (M) Mhh. Herausforderungen, dass alle irgendwie zu ihrem, ja, Glück, ähm, kommen. Dass nicht die
314 Tiere nur in Stress/ Stress erleiden, weil die Kinder zu laut sind oder was weiß ich. Und andersrum
315 genauso, dass die Kinder auch entspannt sind dabei und nicht nur gestresst sind, weil die Angst haben
316 vor den Tieren oder so, Also ja. Das ist schon eine Herausforderung. Und halt mit denen umzugehen,
317 sodass das/ wir alle irgendwie glücklich sind, dass alle so die Tiere kennenlernen können in ihrem
318 Tempo jeweils, wie sie das gerne möchten. Und nicht, wenn der eine schon längs dreimal durch ist,
319 kann der Langsame, sag ich jetzt mal, der ein bisschen mehr Zeit braucht, um den Mut zu überwinden,
320 ähm, ja. (2) Ja irgendwie so, dass jedes Kind/ oder sich auf jedes Kind einzustellen und sich Zeit dafür
321 haben. #00:31:06-07#

322 (N) Siehst du eigentlich Herausforderungen auf dem Bauernhof? Also so im Großen und Ganzen der
323 landwirtschaftliche Betrieb? #00:31:12-32#

324 (M) Ja, das ist natürlich jedes Mal eine Herausforderung. Ähm, für/ wenn du mit den Maschinen
325 unterwegs bist, dass du aufpassen musst, wo sind die Kinder? Dass halt keines unter die Räder kommt,
326 ist immer mit allem. Genau. #00:31:24-62#

327 (N) Hast du noch mehr Beispiele?

328 (M) Ja oder dass die sich in irgendeiner Weise verletzen, sei es irgendwo, was weiß ich, vielleicht ein
329 Nageln, eine Schraube, irgendwas was rausguckt oder ja irgendwo was liegt, wo sie rüberfallen oder
330 draufklettern und dann fällt es auseinander oder ja. #00:31:43-02#

331 (N) Wenn ich gerade rausgucke, dann sehe ich den Stromzaun. Das ist auch eine Gefahr.

332 (M) Ja genau. Richtig, wo wir unseren Kindern das ja von klein auf an gleich/ sobald sie anfangen zu
333 laufen, kriegen sie ja beigebracht. Genau, das bedenkt man dann gar nicht mehr/ Oft nicht, dass die
334 Kinder das vielleicht nicht kennen könnten.

335 (N) Das war für mich/ also als die Kühe rausgelassen haben, habe ich sehr darauf geachtet, dass alle in
336 der Mitte laufen. #00:32:11-92#

337 (M) Ja halt Stacheldraht, das der vielleicht auch mal wehtun könnte. Ja. Ja genau. Ja immer so Kleine/
338 ja und da hat jeder noch irgendwie immer so ein paar Sachen, die für einen da wichtig sind, die sind
339 für den Anderen selbstverständlich und ja Grundvoraussetzungen irgendwie, wo man da gar nicht mehr
340 drauf achtet, aber ja./ Aber da ist auch/ also (2) bei jeder anderen Sache ist das ganz normal. Das ist
341 egal, nicht nur hier auf dem Hof, sondern bei allem. Genau richtig. #00:32:44-75#

342 (N) Gibt es noch etwas, was du ergänzen möchtest? (4) Irgendwas, was du noch sagen möchtest? Oder
343 was dir gerade noch so einfällt? #00:32:55-70#

344 (M) Nee, jetzt gerade nicht. Kann sein, dass es nachher noch kommt (lacht). Dann kann ich dir immer
345 noch eine Sprachnachricht schicken. (lacht).

346 (N) Super, dann vielen vielen vielen Dank, Manuela. #00:33:13-68#

Anhang J: Transkript L2

Transkription Interview 03. Dezember 2025, 10:00 Uhr

Thema: Die Bedeutung tiergestützter Pädagogik für die Entwicklung von Kindergartenkindern
-eine qualitative Interviewstudie im Rahmen eines Bauernhofprojektes

Forschungsfrage: Wie nehmen Fachkräfte die Bedeutung tiergestützter Pädagogik für die Entwicklung von Kindergartenkindern im Rahmen eines Bauernhofprojektes wahr?

Angaben zum Transkript:

Anonymisierter Name der Institution:

- Bauernhof

Rolle der interviewten Personen (Anonymisiert):

- Nicole Echt (N): Interviewführerin
- Jana Port (J): Erzieherin & Bauernhofbegleitung

03. Dezember 2025, um 10:00Uhr

- 1 (N) Herzlich willkommen zum Interview (2) Schön, dass du dir die Zeit genommen hast. Wie würdest
2 du den Ablauf eines typischen Projekttages auf dem Bauernhof beschreiben? #00:00:13-00#
- 3 (J) (3) Hallo. Ähm, Wir haben jedes Mal sieben unterschiedlichen Kinder. (1) Ähm. Und haben das jetzt
4 von März bis Dezember dieses Jahr durchgeführt (2) und sind dann alle 2 Wochen mittwochs auf dem
5 Bauernhof gefahren. Meistens sind wir angekommen, (1) Ähm, sind dann zu den Kleintieren
6 gekommen/ gegangen, bei den Hasen, Enten und Küken. Und dann haben wir schon gefrühstückt bei
7 den Tieren (2) und dann haben wir uns noch die Hühner angeguckt und die Kühe und die Ponys.
8 #00:00:53-09#
- 9 (N) Und hattet ihr auch Regeln oder Rituale? #00:00:59-12#
- 10 (J) Die haben wir jeweils immer vorher besprochen (1) mit den Kindern. Ähm (2)
- 11 (N) Was waren das für welche? #00:01:05-93#
- 12 (J) Die Kinder sollen immer fragen, ob sie die Tiere streicheln können oder ob sie, äh, die Tiere füttern
13 können (1) Die sollen die Tiere nicht weh tun. Sie dürfen nicht in den Ställen rennen, (1) nicht schreien
14 (2) und wenn große Fahrzeuge kommen (1) vom Betrieb dürfen Sie zur Seite/ oder müssen sie zur Seite
15 gehen. #00:01:30-52#

16 (N) Genau und kannst du auch mal was über deinen beruflichen Hintergrund erzählen? #00:01:37-11#

17 (J) Ja. Äh. Ich hab 2015 meine SPA-Ausbildung gemacht und 2020 bin ich dann fertig geworden als
 18 Erzieherin. Ich habe dann in der Jugendhilfe gearbeitet und arbeite seit drei Jahren im Kindergarten.

19 (2) Ähm. (1) Nebenbei gebe ich jetzt schon bald zehn Jahre Reitunterricht (2) und ähm/ helfe Mandy
 20 auf dem Bauernhof. #00:02:11-29#

21 (N) Super und welche Kinder oder in welchem Alter sind die Kinder im Kindergarten? Welche betreust
 22 du am meisten? #00:02:17-47#

23 (J) Ähm, Elementarbereich. Drei bis sechs Jahre.

24 (N) Und hast du auch Vorschulkinder derzeit?

25 (J) Ja genau. #00:02:29-99#

26 (N) Ähm, Welche Erfahrung hast du bisher mit tiergestützter Pädagogik oder mit Kindern im
 27 Elementarbereich gesammelt? #00:02:38-14#

28 (J) (3) Ähm. Naja, einmal bei Mandy mit den Kleintieren, ähm (1) dann die/ ähm, den Reitunterricht.
 29 (2) Ähm. Da kann man immer viel sehen, wie die Kinder, (2) ähm das brauchen (1) mit den Tieren, wie
 30 sie entspannt ankommen und im Verlauf der Zeit immer ein bisschen entspannter werden. #00:03:09-
 31 85#

32 (N) Ja, ähm. Welche Tiere waren Teil des Projektes und wie wurden sie eingebunden? #00:03:15-58#

33 (J) Ähm. (2) Ja wir haben ja die ganzen Kleintiere: die Küken, Enten, Hasen, Meerschweinchen. Ähm
 34 dann haben wir bei Mandy auch noch Schafe, Pferde und Kühe. Ähm ja. Wir durften sie immer füttern
 35 mit Mandys Hilfe oder mit mir. Dann haben wir sie gemeinsam rausgelassen, haben Eier gesammelt,
 36 durften sie putzen, durften sie streicheln. Also eigentlich alles das (2) um das Tier dreht, haben/ durften
 37 wir dann/ oder haben die Kinder mitgemacht. #00:03:56-30#

38 (N) Genau. Äh. Wie erlebst du/ oder wie hast du die Kinder zu Beginn an erlebt? #00:04:03-74#

39 (J) Ähm. Am Anfang waren sie immer sehr zurückhaltend und respektvoll zu den Tieren, ähm. und sind
 40 aber schnell aufgetaut (2) ähm/ genau aufgetaut, waren vertrauensvoll mit den Tieren. Ein ganz
 41 anderer Umgang, wie sie sonst sind die Kinder. #00:04:27-74#

42 (N) Im Kindergarten oder/

43 (J) Ja

44 (N) Ja und ähm wie würdest du jetzt beschreiben, wie ist so die Stimmung zur Zeit? #00:04:38-05#

45 (J) (3) Gut. (3) Also die Gruppe ist sehr, ähm, eingeschweißt. Also es ist egal, welche Kinder mit sind.
46 Das ist immer eine harmonische Gruppe. Ähm. Die reagieren miteinander, sie arbeiten miteinander,
47 sind als Team dort, sie haben ganz viel Geduld, ähm, kommunizieren miteinander, damit das alles
48 irgendwie/ also das Ziel voranschreitet, sei es irgendwie Hühner einsammeln/ also einfangen. Das wird
49 immer als Team gemacht. Das war vorher oder die ersten Male noch nicht möglich. Und genau/ die
50 sind auch nicht mehr so hibbelig, sie können lange an einem Tier bleiben und, äh, müssen nicht
51 unbedingt alles auf einmal sehen. #00:05:35-61#

52 (N) Gibt es Beispiele dafür, wie Kinder ihre Haltung oder ihr Verhalten im Kontakt mit Tieren angepasst
53 haben? #00:05:44-84#

54 (J) (7) Mhh. Ja, als Beispiel nehme ich jetzt einfach mal, ähm, das Thema mit dem Pferd. Da waren sie
55 eigentlich/ (2) Da war ein Kind sehr, sehr zurückhaltend, es wollte gar nicht zu dem Pony hingehen. (2)
56 Ähm. Ist dann aber mit/ durch unser Vertrauen, wie wir das als Vorbildfunktion, äh, gezeigt haben, hat
57 es/ äh, das Pferd dann irgendwann gestreichelt, (1) konnte auch an den Kopf gehen, war dann
58 irgendwann so mutig und hat geputzt. Ähm, und wollte schlussendlich gar nicht mehr weg von dem
59 Pony. #00:06:34-39#

60 (N) (5) Und ist ja irgendwie was aufgefallen, ob die irgendwie rücksichtsvoller sind oder auch irgendwie
61 achtsamer zu dem Tier? #00:06:48-52#

62 (J) Ja auf jeden Fall. Die haben ein starkes Mitgefühl zu den Tieren. Auch wenn vielleicht das eine Huhn
63 gerade drei Federn verloren hat, was ja eigentlich ganz normal ist, dass sie mal Federn verlieren, dann
64 war gleich große Panik, dass sie, äh, das es denen schlecht geht, aber durch unsere Erklärung, dass das
65 normal ist, dass sie die Feder verlieren, haben die Kinder ein starkes Mitgefühl zu den Tieren entwickelt,
66 ähm, (2) und konnten so (1) dies auch verstehen und auch, wenn die Tiere vielleicht kein Futter hatten,
67 haben sie sich richtig gut (2) äh gezeigt, dass die Tiere fressen brauchen, so wie wir. Die brauchen auch
68 ihre Mahlzeiten. (2) Äh, die Kinder haben sich da/ (2) sehr sehr gut verändert, ihr Verhalten, ihre
69 Haltung/ immer/ immer mitgeguckt, dass es allen gut geht. #00:07:57-91#

70 (N) Richtig gut. Ist dir auch irgendwas aufgefallen, dass sie, keine Ahnung, wenn das Tier sehr (2) ne,
71 wie soll ich sagen. (1) so nervös ist, dass die Kinder sich da irgendwie verändert haben, dass sie
72 irgendwie versucht haben: „Okay ich muss hier irgendwie einen anderen Weg finden, damit ich anders
73 an das Tier rankomme? #00:08:22-89#

74 (J) Die Kinder haben immer sehr viel fokussiert, wie wir Erwachsene waren. Wenn wir entspannt
75 geblieben sind, wenn wir vorsichtig umgegangen sind mit dem Tier, dann waren die Kinder auch sehr,
76 ähm, vorsichtig, haben das Tier beobachtet: Wie muss ich jetzt umgehen? Die Kinder haben auch
77 immer mal Blickkontakt zu uns Erwachsenen gehabt (5) und dann haben wir das richtig gut hingekriegt:

78 Und ich glaube auch, dass gerade dieser Effekt oder der Lerneffekt, das haben wir ihnen auch öfters
79 verdeutlicht, zum Beispiel gerade bei Kleintieren in die Hocke zu gehen auf Augenhöhe mit den Tieren
80 zu sein. Denn haben die Tiere nicht so viele Angst vor uns. Wir gehen langsam zu den Tieren und so
81 schaffen wir es denn gerade Kaninchen zu streicheln. #00:09:20-36#

82 (N) Ähm, hast du auch beobachtet, dass Kinder Verantwortung im Umgang mit den Tieren
83 übernehmen? #00:09:27:38#

84 (J) Ja so wie ich grad eben schon sagte, die Kinder, ähm, schauen nach, ob die Tiere genug fressen
85 haben, schauen, ob die noch raus müssen, schauen, ob es ihnen gut geht. Ähm. Die Kinder nehmen
86 eine große Verantwortung an, auch gerade beim zweiten Mal wieder auf dem Bauernhof, da kannten
87 sie den ja schon und mussten dann gucken, ob ihr Lieblingshuhn noch lebt und ob das vielleicht ein Ei
88 gelegt hat. Ähm. (2) Auch mit den Eiern richtig vorsichtig umgegangen, weil das ja Lebensmittel sind.
89 (3) Außerdem Lebensmittel: Wir waren auch einmal auf dem Kartoffelfeld. Dort haben wir auch selber
90 die Kartoffeln geerntet. Also (2) wir haben/ sehen, wie sie im März gepflanzt worden sind, dann haben
91 wir sie geerntet im Herbst und diese durften wir dann auch selber mit zum Kindergarten mitnehmen
92 und ich weiß, dass die denn dort auch Kartoffelpuffer zum Frühstückstag gemacht haben. Und genau.
93 Verantwortung Richtung Lebensmittel. (2) Auch, äh, bei den Pferden Verantwortung zu übernehmen.
94 Sie haben gesehen: „Oh, die Pferde sind dreckig“. Sie wurden geputzt. Da wurde sehr darauf geachtet:
95 „Ok, wir müssen nochmal die Hufe saubermachen, die Hufe kratzen“. Das haben die Kinder immer sehr
96 gesehen und konnten auch sehr gut einschätzen, welche Aufgaben sie übernehmen konnten. Sei es,
97 keine Ahnung, Wasser zu den Hühnern schleppen. Ähm, wenn es auch einfach zu schwer war, haben
98 sie miteinander geredet und das denn zusammen gemacht oder eher ein größeres Kind sollte das denn
99 tragen. Genau. (2) Die Kinder haben eine sehr starke Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein
100 bekommen: „Was kann ich? Was kann ich noch nicht? Was brauchen andere Tiere?“ Sie wurden sehr
101 fürsorglich mit den Tieren. Ja genau. Und das Tier hatte auch immer oberste Priorität. Hauptsache das
102 Tier geht es gut oder den Tieren. #00:11:54-52#

103 (N) Welche Situationen sind dir besonders aufgefallen? #00:11:58-94#

104 (J) (4) Ähm (3) Besonders ist mir immer aufgefallen, wenn es den Tieren nicht gut geht, das es den
105 Kindern auch sehr, ähm, schlecht geht quasi. Bis wir Erwachsene den Kindern quasi erklärt haben, ähm,
106 das es überhaupt nicht schlimm ist. Ähm. Dass die gerade/ dass es denen irgendwie auch mal schlecht
107 geht, die auch mal einen schlechten Tag haben können. Wir haben ja auch mal einen schlechten Tag.
108 Ähm. (2) Und welche Situation mir noch besonders aufgefallen ist, ist dies/ ähm/ die Situation mit den/
109 mit den Ponys. Die Kinder schalten einfach so ab, vergessen ihre/ ihre Umwelt, bauen so eine tolle
110 Bindung zum Tier auf und sind so fürsorglich, sind vorsichtig, kennen die Grenzen, dass sie nicht direkt

111 hinterm Pony laufen müssen. Ähm. (1) Sind respektvoll mit dem Pony, ähm, (2). Da verändern sich
112 einfach die Haltungsweisen von den Kindern. Also klar nicht bei allen Kindern, aber die meisten Kinder,
113 ähm, sind dann gerade (2) wie ausgewechselt und können abschalten und vielleicht ihre Sorgen total
114 vergessen. (3) Ja. Eine andere Situation ist auch noch, was mir sehr, ähm, im Kopf geblieben ist, dass
115 die Kinder sehr toll zusammengearbeitet haben. Sei es, wenn sie irgendwie gefüttert haben, und die
116 haben sich immer abgesprochen. Es gab keinen Streit und auch wenn's , ich sag mal, nur eine Sache
117 gab, was zu machen ist, ähm, das war das schlimm, wenn das das andere Kind gemacht hat, sondern
118 man hat sich eher für denjenigen gefreut. Und wir Pädagogen wir mussten auch gar nicht eingreifen.
119 Die Kinder haben das immer ganz/ immer alleine geschafft. #00:14:13-22#

120 (N) Hast du noch eine Situation? #00:14:16-69#

121 (J) (10) Und klar gibt es auch mal, ähm, (3) das auch mal ein Tier verstirbt und die Kinder vielleicht
122 fragen: „Wo ist das Tier heute?“. Und wir mussten leider sagen, das es gestorben ist. So hat man auch
123 (2) Tod und Trauer mit den Kindern erarbeitet, wo die Kinder auch sehen/ ja auch sehr überraschend,
124 ähm, das gut aufgenommen haben. Wir viel darüber geredet, dass das ja auch bei den Tieren normal
125 ist, dass sie auch mal sterben. Aber auch haben wir das eine Mal/ sollte eine Kuh kalben. Leider sind
126 wir da nicht, ähm/ die Kinder mussten dann schon wieder los. Ähm/ Aber die waren total aufgeregt,
127 konnten den ganzen Vormittag im Kuhstall, ähm, in der Kuhbox da bleiben und zu gucken, wie die
128 Mutter der ganz entspannt, ähm, (1) versucht hat, gerade ihr Kalb da rauszudrücken. Ähm (1) da haben
129 wir mit den Kindern auch noch ganz lange darüber geredet. Ähm. (3) Wir hatten dann auch noch ein
130 Bild an den Kindergarten geschickt, wie das Kalb (1) dann ankam. Äh genau und dann haben wir es im
131 Kindergarten noch thematisiert. Das war sehr spannend für alle. Ja und genau das ist ja das, womit die
132 Kinder groß werden, dass es neue Lebewesen gibt und Alte auch halt gehen müssen. #00:16:08-59#

133 (N) Welche Reaktionen oder Verhaltensweisen zeigen Kinder in Kontakt mit Tieren? #00:16:16-44#

134 (J) Ja. Sie sind am Anfang sehr zurückhaltend, aber was mir sehr auffällt, ist, dass sie sehr respektvoll
135 mit den Tieren umgehen, (1) sehr vorsichtig, (2) fürsorglich und dass die Kinder einfach total
136 abschalten, und ähm, (3) sie selber sein können und so, wie das/ so wie das Kind gerade drauf ist, ist
137 das Tier auch drauf (1) und wenn, ähm, das Pferd vielleicht nervös ist, dann kann man mit den Kindern
138 erarbeiten, dass man vielleicht grad selber nervös ist oder Respekt vor dem Tier hat und dass ich das
139 so überträgt. (1) Und ähm, die Kinder sind immer sehr glücklich/ (2) oder nach den Tieren gewesen/
140 oder bei den Tieren auch noch schon/ ähm/ (2) und so glücklich (2) und zufrieden. (2) Ja und auch/
141 Man merkt auch, dass sie im Laufe des Bauernhof- Tages auch ruhiger werden. Also man hat das Gefühl,
142 als wenn die Tiere irgendwie so eine Ruhe ausstrahlen, und dann sind sie irgendwie alle sehr zufrieden,
143 werden ruhiger. Ähm (1) ja. Und zum Anfang ist es meistens so, dass sie sich total freuen, sind total

144 aufgeregt, ähm, fragen immer ganz ganz viel. Nachher/ ähm/ ja beobachteten sie die Tiere, können
145 nachvollziehen, warum die irgendwas machen. Ähm genau. Und auch eine Situation, die mir auch so
146 im Kopf geblieben ist, wir standen draußen, sind gerade angekommen/ oder vor den Kleintieren wollten
147 wir in den Hühnerstall. Standen aber noch vorm Stall und, ähm, der Hahn hat gekräht. Nee wir waren,
148 glaub ich, beim Frühstück sogar und/ aber wir konnten die Hühner nicht sehen. Und die Hühner haben
149 ganz viel gekräht und gegackert. Und das hat sich auf die Kinder übertragen, dass die Kinder auch
150 anfangen mussten zu lachen. Ähm/ Und das war irgendwie auch so niedlich, so schön zu sehen, wie
151 nur Geräusche, ähm, die Kinder so animieren, dort zu zuhören, mitzumachen. Ähm genau. Außerdem
152 (1) ja/ Machen die ganz viel mit denen, sind total rücksichtsvoll, wenden sich denen zu den Tieren,
153 sehr empathisch/ total empathisch (1) genau. Und ja so Stressbefreit, also die können wirklich auch
154 den ganzen Tag bei einem Tier sein und dann dort den ganzen Tag verbringen und sei es nur das
155 Kaninchen zu streicheln oder das Huhn zu streicheln und einfach mit ihnen zu reden, vielleicht auch
156 Gefühle zu äußern, mit denen spielen. Ähm ja #00:19:31-96#

157 (N) Gibt es Beispiele dafür wie Kinder Beziehungen zu einzelnen Tieren aufgebaut haben? #00:19:40-
158 46#

159 (J) Ja einmal die Nachfrage jeweils immer zu dem Tier, auch man kann/ oder ähm/ wo ist das Tier gerade
160 oder wo ist das Kalb vom letzten Mal, das doch hier in dieser Box war. Das hatte doch einen weißen
161 Kopf. Jetzt ist da ein Kalb mit einem schwarzen Kopf. Äh. (3) Und auch wie sie dann auch schon zum
162 Hasen Hugo gehen und sagen: „Hallo Hugo, du siehst ja gut aus und hab dich vermisst“. Ähm (2) ja
163 einfach die Nachfrage zu den Tieren, wie sie dann mit den Tieren sprechen, wie sie erzählen, dass sie
164 die Tiere vermissen oder wie sie dann ein selbstgemaltes Bild mitgebracht haben für das Tier. Ähm. Die
165 Kinder haben/ Oft hat jedes Kind irgendeine Beziehung zu einem Tier aufgebaut, also es ist nicht, dass
166 jetzt die 7 Kinder genau zum Hasen Hugo gehen, sondern jedes Kind hat sein eigenes Tier, was er mag
167 und was er wertschätzt. (2) Ja Hauptsache also/ so Lieblings-(1) Art, also der eine mag lieber Hühner,
168 der andere Kühe, der andere freut sich mehr auf die Kaninchen. Ähm genau und auch so/ (3) Ein
169 Beispiel, das war echt richtig schön, ich glaub das war vor dreimal zirka. Ähm, und da waren wir bei den
170 Hühnern und die Kinder haben sich zur Aufgabe gemacht, ähm, die Hühner zu streicheln. Die waren
171 draußen. Wir haben sie als erstes rausgelassen und, ähm, dann (2) ja sollten/wollten die die/ die
172 Hühner fangen und die eben streicheln. Zwei Kinder, die sind bereits schon Vorschulkinder, hatten eben
173 ein Huhn und die waren total ruhig. Die haben sich dann hingesetzt, haben bestimmt 5 Minuten/ 8
174 Minuten das Huhn einfach auf dem Schoß gehabt, gestreichelt, sich, äh, auch ausgetauscht: „Ok, wie
175 müssen wir es am besten streicheln? Was mag das Huhn am liebsten? Wie ist es am meisten zufrieden
176 das Huhn?“ Genau. Man hatte wirklich das Gefühl, dass alle drei, also die zwei Kinder und das Huhn

177 sehr zufrieden waren und irgendwie auch so eine/ ja kleine Beziehung aufgebaut haben in dem
178 Moment #00:22:18-20#

179 (N) Gut dann machen wir weiter. Ähm. Wie würdest du beschreiben, was der Kontakt mit den Tieren
180 für die Kinder verändert oder bewirkt? #00:22:24-94#

181 (J) Ähm, Der Kontakt zu den Tieren (1) ist für die Kinder im Norm wichtig. Erstens, ähm, (1) bauen sie
182 eine soziale Bindung auf, lernen eine soziale Bindung kennen, ähm, (1) lernen, dass sie auf Augenhöhe
183 müssen mit dem Tier, (1) lernen, dass auch größere Tiere stärker sind, aber auch ein kleines Wesen
184 kann ein großes Pferd, (1) ähm, (3) streicheln und auch die emotionale/ (1) ähm Bindung zum Tier ist
185 total gegeben, aber auch die Kinder sind emotional/ (2) oder emotional lernen sie, wie sie umgehen
186 sollen miteinander, ähm/ (2) Die Kinder, wie du schon vorhin sagtest, die werden einfach entspannt
187 durch den Tag, sind total glücklich, wenn sie wieder nach Hause fahren und was mir besonders wichtig
188 ist, ist, dass die Tiere mit den Kindern ihr Trauma bewältigen. (2) Ähm, das die Kinder besonders bei
189 den Tieren ihr Trauma bewältigen. Die Kinder wissen ja eigentlich gar nicht, dass sie ein Trauma haben,
190 aber gerade zum/ ähm, als Beispiel, ähm, Kinder die/ (1) weil/ wo die Eltern sich geschieden oder
191 getrennt haben, hilft so doll diese, ähm, (2) tiergestützte Pädagogik. (2) Die Tiere hören einfach zu. Die
192 Kinder können so sein, wie sie wollen und auch, wenn man so stille Momente hat, die Kinder erzählen
193 den Tieren, (1) ähm, ihre Leiden, ihre Sorgen. Die Tiere hören zu. Die Tiere/ sie reden nicht mit den
194 Kindern, aber irgendwie verstehen die Kinder genau das, was die Tiere vielleicht sagen wollen oder,
195 ähm, (2) genau/ also/ quasi/ wenn mein Kind darüber redet, wie es gerade läuft mit ihren Eltern, weil
196 die sich nur streiten oder Papa ist gerade ausgezogen, ähm, die Kinder sind da ganz, (1) wie soll man
197 sagen? #00:24:59-70#

198 (N) Zugeneigt zum Tier? #00:25:02-01#

199 (J) Ja und ähm, (1) ich glaube oder ich weiß, dass Tiere da ganz/ ein ganz großer Helfer sind für die/ für
200 das Trauma. (2) Sind einfach gute Zuhörer. (1) Und auch diese Momente, wo die Kinder mal kurz
201 vielleicht ganz alleine im Gehege sind, weil die anderen sind vielleicht schon ein Stück raus, weil es
202 weiter geht, und dieses/ diese kleinen Momente, wo sie allein mit dem Tier sind, oder wenn sie nur
203 alleine in der Box sind, weil die anderen sind alle in anderen Boxen bei den Kälbern, wie sie dann auf
204 einmal mit diesem Tier reden und wenn/ wenn sie einfach nur da sitzen und nicht reden, sondern
205 einfach nur gerade diese Nähe genießen, diese Wärme von den Tieren, den Geruch von den Tieren.
206 Das verändert ganz viel in den Kindern. #00:25:53-94#

207 (N) Und würdest du auch sagen, dass sich das verändert hat im Laufe das Projekt? Also war es zu Anfang
208 irgendwie anders oder was/ oder waren die Kinder einfach sofort schon mit dem Tier so?

209 (J) Also einige Kinder ja. Ich kann mir vorstellen, dass die Kinder schon vielleicht zu Hause ein bisschen
210 mit den Tieren hatten. Aber na klar hat man gemerkt im Laufe des Projekts, dass sie immer mehr eine
211 Bindung zum Tier aufbauen und immer mehr (2) das Vertrauen zu den Tieren gewinnen konnten, ja
212 immer mehr, ähm, (2) ja positive Erfahrungen mit dem Tier haben. #00:26:34-05#

213 (N) Wie erlebst du die Zusammenarbeit der Kinder während des Projektes? #00:26:37-88#

214 (J) Sehr schön. (2) Ähm. Dadurch, dass sie dann ja quasi eine Aufgabe zusammen haben und „nur
215 zusammen sind sie stark“. Wenn einer aufgibt, schaffen sie die Aufgabe vielleicht gar nicht. (2) So
216 werden sie ein richtig richtig gutes Team und (2) können so ihre Aufgaben schaffen. Also ich sag mal
217 diesen schweren Wasserpott: Ja. Wenn man da nicht gleichzeitig mitanfässt, dann kippt der aus und
218 die Tiere haben kein Wasser. Aber wenn sie zusammen Tragen und einer vorbei/ vorweg läuft und sagt:
219 „Pass auf, da kommt gleich ein Stein. Ihr müsst die Füße heben“, ähm, (3) macht es ein total tolles
220 Gemeinschaftsgefühl. Ja und ich hab auch das Gefühl, dass sie sehr Lösungsstrategie/ -strategisch sind.
221 Also sie haben irgendwie ganz viele unterschiedliche Ideen, was man machen kann. Ähm/ Und/ Ja. sie
222 reden viel miteinander, auch wenn sie im Kindergarten nicht so viel miteinander zu tun haben, ist es
223 denn auf dem Bauernhof auf einmal doch so, dass sie irgendwie alle miteinander umgehen können, (1)
224 alle wollen dasselbe Ziel und alle wollen dabei helfen. (2) Genau. Ja. Sie haben einfach das gemeinsame
225 Ziel, dass sie das Tier versorgen wollen als Beispiel, und die wollen, dass es den Tieren gut geht und ich
226 glaube da ist auch ganz viel dieses Vorbildfunktion: Wir wollen auch, dass es den Kindern gut geht und
227 so wie wir das machen, so gehen die Kinder auch mit den Tieren um. Auch ein Beispiel ist noch, dass
228 bei den Kühen. Da haben sie gesehen: „Oh“,/ also morgens kam der Futtermischwagen und hatte schon
229 Futter rangefahren und die Kühe hatten das schon aufgeessen, woran sie kamen. Die Kinder haben
230 dann bemerkt: „Oh, die haben gar nichts mehr zu fressen. Die kommen da gar nicht ran. Können wir
231 das Futter zu den Tieren ranschieben?“. Und das haben sie denn gemacht. Alle gemeinsam und auch
232 wenn die kleinen Kinder, also ja die Zwei- und Dreijährigen, das vielleicht noch nicht geschafft haben,
233 haben die Großen denen denn geholfen, ähm, indem sie gesagt haben: „Hier versuch mal das Kleine
234 erst wegzuschieben und dann das Große. Und mach erstmal das und ich helfe dir dann beim anderen“.
235 Ähm, ja, sie waren sehr kooperativ, gerade auch Kleine und Große. (2) Genau. #00:29:24-28#

236 (N) Wie gehen die Kinder mit Herausforderungen um oder Konflikten dem Projekt entstanden sind?
237 #00:29:32-12#

238 (J) Ich wollte jetzt, ähm/ als Beispiel im Kindergarten wird schnell/ schnell bei einem Konflikt, ähm, (2)
239 geschrien, Schimpfwörter benutzt oder gar sogar gehauen. Und bei den Tieren, in dem Projekt, da sind
240 sie anders, da reden sie miteinander über das/das/ den Konflikt oder holen sie viel schneller Hilfe vom
241 Erwachsenen. (2) Ähm/ Und erzählen auch: „Du hast das gerade falsch gemacht und du musst jetzt,

242 ähm, so aber mit dem Tier umgehen“. Und die entschuldigen sich auch beim Tier, wenn sie vielleicht
243 gerade mit der mit der Schaufel, wenn sie die Ködel da gerade aufheben wollten, dann entschuldigen
244 sie sich beim Tier, weil das Tier vielleicht gerade ein Ködel abgekriegt hat, weil das nicht direkt auf die
245 Schaufel ging. Ähm (3) Äh genau. Also sie sind einfach ein Team. Und auch wenn vielleicht ein Kind
246 nicht so viel Kraft hat, gerade ähm, (2) es nicht schafft, den Wassereimer zu heben, (2) dann helfen die
247 anderen Kinder oder das Kind fragt: „Könnt ihr mir helfen? Ich hab grad nicht genug Kraft.“ Die sind
248 total miteinander, eine total tolle Gruppe, auch wenn sie halt im Kindergarten, glaub ich, nicht so viel
249 zusammen/ zu tun haben. Sie sind dann einfach ein Team und (1) Konflikte gibt es so/ ja es gibt
250 Konflikte, aber es gibt keine, die mit Hauen und beißen (2) zu tun haben/ zu tun haben oder bewältigt
251 werden, sondern es wird geredet und sich entschuldigt. #00:31:19-61#

252 (N) Welche Veränderungen im Gruppenklima sind dir aufgefallen? #00:31:25-12#

253 (J) Also wie ich gerade eben schon sagte, ähm, (1) sie helfen sich miteinander, sind total zu/ total sozial,
254 ähm, zu einander, sind total liebevoll und (2) ja sind/ (1) ist ein total tolles Gruppenklima. Also wenn
255 man/ wenn die kommen, es fühlt sich einfach an, als wenn sie schon immer eine kleine gemeinsame
256 Gruppe sind und eine Freundesgruppe und man merkt gar nicht, dass du eigentlich nie was miteinander
257 zu tun hatten so ungefähr. Das ist einfach eine ganz große Verbundenheit irgendwie diese Tiere.
258 #00:32:07-45#

259 (N) Ähm (5) ein (3) Ähm (2) würdest du auch irgendwie sagen, dass es Veränderungen gab? Von Anfang
260 bis Ende oder war das irgendwie auch von Anfang an klar, dass (2) sie so miteinander waren? #00:32:26-
261 37#

262 (J) Es ist ja jedes Mal anders gewesen und jedesmal waren andere Kinder da, aber es war immer total
263 ein/ ein tolles Gruppenklima und jeder hat jedem geholfen. Das fand ich so toll. Ähm (3) und klar kann
264 man sagen, dass am Ende sind sie immer mehr zusammengeschweißt, weil sie wussten, was sie zu tun
265 haben oder was sie wollten und, ähm, (2) das war total schön die Entwicklung zu sehen von den Kindern
266 ja. #00:33:01-15#

267 (N) Welche Fähigkeiten oder Kompetenzen hast du im Rahmen des Projektes bei den Kindern
268 beobachten können? #00:33:07:38#

269 (J) (8) Ja, einmal die Fähigkeit, ähm, (1), miteinander zu reden, sich auszudrücken zu können, ähm, was
270 sie wollen, was das Tier gerade möchte. (2). Ähm. (1) Auch diese Fähigkeit, (2) äh, ruhig zu bleiben,
271 auch wenn es grad vielleicht stressig ist. (1) Ähm. Und auch also wirklich gelernt, klare ruhige Bewegung
272 zu machen, um allein an ein Kaninchen heranzukommen, in die Hocke zu gehen, ruhig zu sein oder
273 auch bei einer Kuh, äh, ruhig dorthin gehen. Ich glaub das war auch so eine Fähigkeit, was die gelernt
274 haben. Und einfach Geduld zu haben. Klar rennt das Kaninchen erstmal weg, aber wenn man da jetzt,

275 äh, bisschen länger in der Hocke bleibt, dann kommt das Kaninchen. Da haben alle Kinder oder fast alle
276 Kinder sehr viel Geduld gezeigt und ich würd sagen, das ist eine tolle Kompetenz und sie haben viel
277 Fachwissen oder kindliches Fachwissen über die Tiere, über den Bauernhof gelernt. Ähm, und so wie
278 (3) ähm einfach ja so wie: „Wie wächst eine Kartoffel ran?“ Oder man kann auch die Erdbeeren im
279 Gemüsegarten selber anbauen und man muss nicht zum Einkaufsladen gehen, sondern, ähm, (2) da
280 buddelt man die Pflanze ein und muss sie täglich gießen, damit sie wächst und dann kriegen wir
281 irgendwann unsere eigenen Erdbeeren und könnten daraus unseren/ unsere Erdbeermarmelade
282 machen oder wir können dann unser Brot selber backen und unsere Butter selber machen mit denen
283 Sachen. Ähm (2). Da haben die Kinder ganz viel gelernt (1) fürs Leben (1) und dass sie eigenständig
284 sind, ähm, (3) dass ihre Gefühle auch äußern dürfen, das fand ich auch sehr sehr beeindruckend. Ähm.
285 Das Beispiel: einfach ein Kind ist eigentlich/ ja, es redet und ähm, (2) kann auch mit uns kommunizieren,
286 aber mit den Tieren ist einfach total (1) seine Gefühle gezeigt und auch gezeigt, dass es, äh, das man
287 auch mal traurig sein kann, was er vorher nie zeigen konnte, sondern er musste immer der Starke sein
288 und auf einmal mit den Tieren konnte er auch sagen: „Oh, ich bin gerade voll traurig, weil das Ei kaputt
289 gegangen ist“. Und das ist sehr doll aufgefallen. Und auch so motorische Fähigkeiten, sei es auf dem
290 Heuballen drauf klettern und das haben sie geschafft. Ähm, aber auch sozial-emotional, dass sie, ähm,
291 auch gelernt haben, (2) ähm, (3) ja auch eben auch anzunehmen: „Okay, ich krieg das vielleicht gerade
292 nicht hin, denn brauche ich eine andere Lösung“. #00:36:30-14#

293 (N) Gibt es Situationen, in denen Kinder besonders selbstständig oder selbstwirksam gehandelt haben?
294 #00:36:38-40#

295 (J) Ja. Äh, die Kinder wussten, wie wir jetzt den Ablauf hatten. Ähm und ähm, waren dann selbstständig
296 und sagten: „Wir müssen jetzt als Erstes zum Kleingehege. Sollen wir schon Heu mitnehmen? Oder
297 sollen wir unterwegs Löwenzahn sammeln?“ (2) Ähm. Das ähm. (4) Ja, haben sie sehr schnell
298 selbstständig (1) mitbekommen ohne (1) dieses Lernen durch Beobachtung, wenn/ (3) wenn dann doch
299 vielleicht kein Futter ist und die Tiere versuchen da gerade mit ihrer langen Zunge an das Futter
300 ranzukommen und dann haben die Kinder selbstständig gehandelt, dass das Futter rangeschoben
301 werden soll. Man sehr/ sie haben sehr viele Aufgaben übernommen, haben aber dennoch, auch wenn
302 sie sich nicht sicher waren, gefragt, ob sie das dürfen. Also sie waren nicht zu selbstständig, dass sie
303 sagen: „So jetzt misten wir aus“, obwohl heute gar nicht Ausmisttag ist. (2) Das haben die Kinder sehr
304 gut gemacht. (1) Und auch Probleme haben sie gelöst, wenn das/ wenn sie vielleicht Wasser tragen
305 sollten und das Kind war zu schwach, dann haben dann noch 2-3 mehr angefasst und einer ist vorweg
306 gelaufen und hat geguckt, ob da überall/ (1) überall lang laufen können, nicht das einer stolpert und,
307 ähm, sind so ziemlich zusammengewachsen und selbständig geworden. Und auch so Erfolgserlebnisse
308 haben Kinder, äh, (1) mitbekommen. Sie sind auch irgendwie total stolz gewesen, wenn sie irgendwie

309 ein Kaninchen oder ein Huhn auf dem Schoß gehabt haben und das streicheln durften, oder ähm/ (1)
310 ja und das es einfach funktionierte, und, ähm, und einfach selbstständig dieses Huhn oder ein
311 Kaninchen genommen haben, auf dem Schoß gesetzt haben und einfach extrem stolz waren. Das/ dass
312 es eben aufm Schoß sitzt. Und, ähm, auch zum Beispiel irgendwie ein Pony zu führen, obwohl das ja
313 auch viel viel größer ist als (1) das Kind selber, aber die haben sich getraut und selbstständig gesagt:
314 „Ich möchte das führen“ und auch irgendwie Vertrauen in das Pferd oder Pony gehabt: „Ok, ich schaff
315 das. Ich kann das“. Und ja, die haben das irgendwie alles/ und alle Aufgaben übernommen und auch
316 Probleme eventuell gelöst, falls irgendwie das Pferd dann doch irgendwie auf einmal fressen wollte,
317 und dann hat vielleicht denn (1) Hans Peter nochmal geholfen, (2) ja/ das Pferd oder das Pony weiter
318 zunehmen, dass das Pony dann eben rauskommt. #00:39:36-61#

319 (N) Was ist für dich persönlich das Besondere an der Arbeit mit Tieren im pädagogischen Kontext?
320 #00:39:44-96#

321 (J) Ich persönlich/ Das Besondere ist einfach (1) die Veränderung von den Kindern, (1) deren
322 Einstellungen, deren (1) emotionales Verhalten. (6) Die Kinder haben immer so ein freudiges Lachen
323 und so freudige Stimmung. Ähm, das ist das Schönste und (2) äh, wie nennt sich das, wenn (3) wenn
324 sie mir vertrauen geben, dass die Arbeit so ist, wie sie ist. Das ist gut. Ähm (1) dieses (2) Zurückgeben
325 (1) ähm, (3) und einfach, dass die Kinder ihr Trauma bewältigen können und dass sie (2) viel erleben,
326 viel lernen: Wie äußere ich Gefühle? Wie/ Wie versteht mich ein anderer mit den Gefühlen? Was ist,
327 wenn ich hibbelig bin? Dann ist das Tier auch hibbelig und nervös und macht nicht das, sondern wenn
328 ich ruhig bin, dann ist das Tier auch ruhig und ich kann es streicheln. Das ist das Schöne an der
329 Tiergestützten Pädagogik. Und, dass sie sofort eine Rückmeldung kriegen (2) über deren Verhalten.
330 #00:41:13-47#

331 (N) Ähm, welche Erfahrungen oder Beobachtungen aus dem Projekt sind dir besonders im Gedächtnis
332 geblieben? #00:41:23-23#

333 (J) Ja da war ein Junge, ähm, sehr/ am Anfang eher Gewalt (2), ähm, -bezogen/ Gewalts (2) Gewaltsam,
334 ähm, zum Tier, zu/ (2) zu den Kindern und, ähm, (1) er brauchte/ er brauchte eigentlich nicht viel, er
335 braucht eine Erklärung, (2) warum das Tier jetzt nicht auf seinem Arm ist, sondern warum es
336 weggesprungen ist, ähm, und dann haben wir einfach erklärt, dass das Tier das gar nicht mag so eng
337 und so dicht und, ähm, (1) das war eine schöne Erfahrung, weil er hat einfach im Laufe des Projekts, er
338 ist einfach groß geworden, (1) stark geworden, war gar nicht mehr gewaltsam, sondern war einfühlsam
339 zu dem Tier, zu den anderen Kindern und (2) hat, ähm, eine ziemlich tolle Entwicklung gemacht und,
340 ähm, (2) das ist das Schöne an der Tiergestützten Pädagogik, dass die Kinder sich einfach dadurch

341 verändern und sie verändern sich nicht nur beim Tier/ also sie lernen es am Tier, dass sie sich verändern,
342 aber setzen uns dann auch (2) weiter in ihrem Alltag um. #00:42:46:75#

343 (N) Welche Herausforderungen oder Grenzen siehst du bei tiergestützten Projekten? #00:42:53-45#

344 (J) Ja die Herausforderung ist einfach, dass die Kinder alle andere, ähm, (1) Lieblinge haben, sei es
345 Hühner, Kaninchen, Schafe, Pferde, dass man da einen Mittelweg findet, dass jedes Kind seine/ ähm,
346 (2) sein Bereich kennenlernt und auch da seine Zeit verbringen kann. (2) Und ja Herausforderungen
347 sind halt auch einfach, dass Kinder ganz viel sich an Regeln halten müssen. Ohne Regeln geht es halt
348 nicht. Also es fahren große Geschütze/ also große Trecker rum, der Stromzaun: Wenn man den anfässt,
349 dann kriegt man eine gewischt oder ein Tier kann auch mal austreten. Ähm, das/ das sind die
350 Herausforderungen, die Kinder einfach (2) lernen müssen. Sie müssen lernen, dass sie sich an Regeln
351 halten. (1) Aber es sind bei der tiergestützten Pädagogik/ das sind nicht Regeln, die schwer fallen. Es
352 wird einfach gemacht, weil sonst (2) klappt das nicht und das wissen die Kinder, das haben sie irgendwie
353 verinnerlicht, dass das so ist und was halt auch noch eine Herausforderung ist, dass der Bauernhof ist
354 groß ist, sie können wegrennen, es gibt keinen Zaun rundherum, dass sie eingefangen sind. (2) Das sind
355 die Herausforderungen und einfach ja. (5) Es ist auch irgendwie wichtig, auch den Kindern mitzugeben,
356 dass sie auf die Signale der Tiere achten müssen. Gerade Pferde sind, ähm, gutes Beispiel, die sehr/
357 sehr, ich sag mal, empfindlich sind, ähm, wenn sie zum Beispiel die Ohren anlegen, dann weiß man:
358 „Ok, den gefällt das gerade nicht. Die sind irgendwie böse. Sie werden wohl gleich treten oder beißen“.
359 Und das ist halt auch einfach eine große Gefahr, aber man kann eben auch die Kinder darauf
360 vorbereiten und auch auf so ganz/ ganz kleine Signale, auf so ganz kleine/ ja sensibilisieren/ achten
361 oder ja dass die Kinder darauf achten. #00:45:23-39#

362 (N) Äh genau. Gibt es etwas was du ergänzen möchtest, das im Zusammenhang mit dem Projekt und
363 was dir noch so wichtig erscheint? #00:45:32-13#

364 (J) Ja, dass die Kinder ganz viel durch Beobachtung lernen: Wie verhalten sich die Erwachsenen? Wie
365 verhalten sich die Kinder, die schon vielleicht da waren? Ähm und auch ähm, dass sie immer eigentlich
366 positive Erfahrungen mitnehmen und wenn sie mal ich möchte eine schlechte Erfahrung gesammelt
367 haben dann können wir darüber reden. Und einfach auch dieses, dass die Kinder respektvoll und
368 liebevolles Verhalten lernen und alle/ also durch so ein Projekt lernen die Kinder (1) vieles gutes und
369 vieles, was sie im Alltag umsetzen. (2) Und auch einfach die Freude, (2) das war einfach schön zu sehen,
370 die freuen sich auf dem Bauernhof zu sein. Sie kommen strahlend aus dem Bus raus, haben Lust was
371 zu entdecken, sind total neugierig, freuen sich und wenn es dann nach Hause geht, sind sie auch einfach
372 (1) irgendwie traurig und fragen, ob sie nicht noch länger bleiben können, ähm, auch (1) erzählen sie
373 auch noch wochenlang, sie wissen, was letztes Mal gemacht worden ist, was da passiert ist. Ähm ja. Es

- 374 ist einfach eine wunderschöne Erfahrung, was die Kinder dort oder hier auf dem Bauernhof machen
375 dürfen. #00:46:55-75#
- 376 (N) Super. Hast du noch etwas? #00:46:58-91#
- 377 (J) Ne, vielen Dank. #00:47:01-32#
- 378 (N) Vielen, lieben Dank für deine Zeit. #00:47:03-58#