

Tagungsbericht

2. FORUM

zur Natur- und Umwelterziehung

Fortbildung anlässlich des 3. Sächsischen Schulgartenwettbewerbes

am 2./3. Mai 1997 in Dresden-Wachwitz

2. FORSCHUNGSTAGUNG

der Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts

Wurzeln, Entwicklungen und Perspektiven der Schulgärten
und des Schulgartenunterrichts in Deutschland

am 1. Mai 1997 in Dresden-Pillnitz

Freistaat  **Sachsen**

Staatsministerium für Landwirtschaft, Ernährung und Forsten

Impressum

Herausgeber: Sächsisches Staatsministerium für Landwirtschaft,
Ernährung und Forsten

Redaktion: Dr. Steffen Wittkowske, TU Dresden

Druck: Druckerei Julius Mißbach, Neustadt

Redaktionsschluß: 10. November 1997

Auflage: 3000 Stück

Bezug: FDD Sachsenwerbung GmbH
Dornblüthstraße 14
01277 Dresden
Tel.: (0351) 3184010; Fax.: (0351) 3184011

Verteilerhinweise:

Diese Informationsschrift wird von der Sächsischen Staatsregierung im Rahmen ihrer verfassungsmäßigen Verpflichtung zur Information der Öffentlichkeit herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von deren Kandidaten oder Helfern im Zeitraum von sechs Monaten vor einer Wahl zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für alle Wahlen. Mißbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel.

Untersagt ist auch die Weitergabe zur Verwendung bei der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die vorliegende Druckschrift nicht so verwendet werden, daß dies als Parteinahme der Herausgeber zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte. Diese Beschränkungen gelten unabhängig vom Vertriebsweg, also unabhängig davon, auf welchem Wege und in welcher Anzahl diese Informationsschrift dem Empfänger zugegangen ist. Erlaubt ist jedoch den Parteien, diese Informationsschrift zur Unterrichtung ihrer Mitglieder zu verwenden.

Tagungsbericht

2. FORUM

zur Natur- und Umwelterziehung

Fortbildung anlässlich des 3. Sächsischen Schulgartenwettbewerbes
am 2./3. Mai 1997 in Dresden-Wachwitz

2. FORSCHUNGSTAGUNG

der Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts (GDSU)

Wurzeln, Entwicklungen und Perspektiven der Schulgärten
und des Schulgartenunterrichts in Deutschland

am 1. Mai 1997 in Dresden-Pillnitz

INHALT

	Seite
Tagungsbericht zum 2. Forum zur Natur- und Umwelterziehung	
Einleitung <i>Dr. Steffen Wittkowske, TU Dresden</i>	4
Schulgärten und Schulgelände - für eine gesunde Schule <i>Prof. Hans-Joachim Schwier, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg</i>	5
Gärtnern um des Menschen und der Natur willen <i>Antonius Bösterling, Deutsche Gartenbau-Gesellschaft 1822 e.V. Konstanz</i>	12
Modelle für einen gesundheitsfördernden Schulgarten <i>Gisela Koch, Pädagogisches Zentrum für Natur und Umwelt Cottbus</i>	17
Umwelterziehung als pädagogisches Prinzip <i>Dr. Dr. Hans Baier, Pädagogische Hochschule Erfurt</i>	24
Anbau und Verwendung von heimischen Würzkräutern <i>Bernd Voigtländer, Sächsische Landesanstalt für Landwirtschaft Dresden-Pillnitz</i>	32
Der homöopathische Pflanzengarten am Institut für Grundschulpädagogik "Wolfgang Ratke" Köthen der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg <i>Prof. Hans-Joachim Schwier, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg</i>	39
Begründungen der Jury zur Auswahl der Besten des 3. Sächsischen Schulgartenwettbewerbes	43
Tagungsbericht zur 2. Forschungstagung der Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts (GDSU)	
Einleitung <i>Dr. Steffen Wittkowske, TU Dresden</i>	48
Die Schule im Schulgarten - zum Verhältnis Umwelterziehung, Schule und Schulgarten <i>Dr. Dr. Hans Baier, Pädagogische Hochschule Erfurt</i>	49
Der Herbergsche Schulgarten und seine Bedeutung für die Schulgarten- und Umweltbewegung in Deutschland <i>Gisela Koch, Pädagogisches Zentrum für Natur und Umwelt Cottbus</i>	62
Anmerkungen zum Schulgartenunterricht und Heimat- und Sachunterricht in Sachsen-Anhalt <i>Prof. Hans-Joachim Schwier, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg</i>	67
Gärtnern schafft Bindungen fürs Leben <i>Anke Bechstädt, Bildungswerk der Sächsischen Wirtschaft e.V.</i>	77
Bericht über die Maßnahmen zur Entwicklung der Schulgärten in Sachsen <i>Heidmarie Franzke, Comenius-Institut Radebeul</i>	81

Hinweis:

Zur Thematik „Bepflanzung von Fensterkästen, Kübeln und Ampeln“ (Stephan Wartenberg, Sächsische Landesanstalt für Landwirtschaft Dresden-Pillnitz) können die Informationen in der Broschüre „Schöne Balkonkästen rund um’s Jahr“ nachgelesen werden. Diese Schrift kann bei der Sächsischen Gartenakademie, Söbrigener Str. 3a, 01326 Dresden angefordert werden.

2. FORUM

zur Natur- und Umwelterziehung

Fortbildung anlässlich des 3. Sächsischen Schulgartenwettbewerbes
am 2./3. Mai 1997 in Dresden-Wachwitz

Einleitung

Der 3. Sächsische Schulgartenwettbewerb ist auf dem 2. Forum zur Natur- und Umwelterziehung erfolgreich zwischenbilanziert worden. Nachdem die beiden ersten Sächsischen Schulgartenwettbewerbe, die im Zeitraum von 1993 bis 1996 durchgeführt wurden, ebenfalls positive Resonanz erhielten, kann man wohl sagen, daß dieser Wettbewerb einen wertvollen Beitrag zum Erhalt und zur Neueinrichtung der Schulgärten leistet und eine Tradition in Sachsen begründet.

Ca. 280 Grund-, Mittel-, Förderschulen und Gymnasien beteiligten sich diesmal und reichten interessante Konzepte ein. Zahlreiche Teilnehmer freuten sich daraufhin über eine Prämie von 500 DM, die das Sächsische Staatsministerium für Landwirtschaft, Ernährung und Forsten als Starthilfe zur Verfügung stellte. So konnten die Schulen mit der Projektausführung beginnen und sich möglicherweise der folgenden Etappe des Wettbewerbes stellen.

Durch eine von den Staatlichen Schulämtern bzw. Oberschulämtern zusammengestellte Jury wurde die Auswahl der BESTEN in den einzelnen Oberschul- und Schulamtsbereichen getroffen. Diese nahmen am 2. Forum zur Natur- und Umwelterziehung teil, welches am 2./3. Mai 1997 in Dresden-Wachwitz stattfand. An beiden Tagen tauschten Lehrerinnen und Lehrer, Mitarbeiter der Schulaufsicht, Gartenfachleute und Schüler ihre Erfahrungen aus.

Nicht nur der Wettstreit um die neun förderwürdigen Projekte des Freistaates sollte ausgetragen werden. Anhand der Vorträge und Seminare konnten die Teilnehmer ihr Wissen zu Themen der Schulgartenarbeit und Natur erweitern und neue Erfahrungen sammeln, die vielleicht für die kommende weitere Umsetzung der Vorhaben in Schule und Schulgelände zur Anwendung kommen.

Im Sommer 1998 werden die Landessieger im 3. Sächsischen Schulgartenwettbewerb ermittelt.

Eine Zusammenfassung der Vorträge und Seminare sowie die gemeinsam verfaßten Begründungen für die Auswahl der BESTEN finden Sie in diesem Tagungsbericht.

Dem Forum vorangestellt war die 2. Forschungstagung der Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) „Wurzeln, Entwicklungen und Perspektiven der SCHULGÄRTEN und des SCHULGARTENUNTERRICHTS in Deutschland“, die von der TU Dresden organisiert und in der Sächsischen Landesanstalt für Landwirtschaft Dresden-Pillnitz veranstaltet wurde.

Eine Auswahl von Beiträgen dieser Tagung konnte aufgrund der freundlichen Unterstützung durch das Sächsische Staatsministerium für Landwirtschaft, Ernährung und Forsten in diese Publikation aufgenommen werden, wofür die Organisatoren danken und damit die Hoffnung verbinden, dadurch einem breiten Adressatenkreis die thematische Vielfalt dieser Expertenrunde zu erschließen.

Schulgärten und Schulgelände - für eine gesunde Schule

*Erlebt ein Kind Nachsicht,
lernt es Geduld.
Erlebt ein Kind Ermutigung,
lernt es Zuversicht.
Erlebt ein Kind Lob,
lernt es Empfänglichkeit.
Erlebt ein Kind Bejahung,
lernt es lieben.
Erlebt ein Kind Zustimmung,
lernt es, sich selbst zu mögen.
Erlebt ein Kind Anerkennung,
lernt es, daß es gut ist,
ein Ziel zu haben.
Erlebt ein Kind Ehrlichkeit,
lernt es, was Wahrheit ist.
Erlebt ein Kind Fairneß,
lernt es Gerechtigkeit.
Erlebt ein Kind Sicherheit,
lernt es Vertrauen in sich selbst
und in jene über ihm.
Erlebt ein Kind Freundlichkeit,
lernt es die Welt als Platz kennen,
in dem gut wohnen ist.*

(Verfasser unbekannt)

Erlebt ein Kind Schulgärten und naturverbundene Schulgelände, lernt es Räume und Zwischenräume kennen, lernt es Zielsetzungen und Gebrauchtwerden, Empfänglichkeit und Liebe zur Natur, lernt es seine Welt als Platz kennen, für den etwas zu tun sich lohnt!

Erlebt ein Kind all das - lernt es in einer „gesunden Schule“!

1 Einleitung

"Die Zukunft unserer Kinder wird in hohem Maße von den Lebens- und Überlebensfragen bestimmt, auf die wir Erwachsenen gemeinsam mit den Kindern Antworten suchen müssen. Nicht nur die Schule und ihre einzelnen Lernorte, sondern auch Wohn- und Nachbarschaftsbereiche, das Heimatland, Europa bis hin zur globalen Dimension der "Einen Welt" sind als gesunde und lebenswerte Räume zu erhalten und zu gestalten ..."

So las ich es sinngemäß im Berliner Memorandum der Bundesgrundschulkonferenz 1995. Es fällt in diesem Zusammenhang ein bemerkenswerter literarischer "Regenbogen" auf, der das Umweltbewusstsein in vielen Ländern bereits vor Jahren weckte. Von der vielbeachteten Publikation Rachel CARSONS "Silent Spring" ("Der stumme Frühling", 1968) über die vom "Club of Rome" initiierte Forschungsarbeit "Grenzen des Wachstums" (1972) bis zum Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung ("Unsere gemeinsame Zukunft", 1987) - gesellschaftlicher Strukturwandel und Veränderungen der menschlichen Lebensbedingungen sind stets inhaltliche Schwerpunkte.

Gro Harlem BRUNDTLAND schrieb vor 10 Jahren im Vorwort des Berichts der Weltkommission folgende bemerkenswerten Sätze:

„...Die Kommission wendet sich insbesondere an die Jugend. Die Lehrer in allen Ländern der Welt müssen eine Schlüsselrolle dabei spielen, den Inhalt dieses Berichtes an die Jugend heranzutragen. Wenn es uns heute nicht gelingt, unsere Botschaft der Dringlichkeit den Eltern und denjenigen nahezubringen, die Entscheidungen fällen, werden wir das Grundrecht unserer Kinder auf eine gesunde und lebenserhaltende Umwelt aushöhlen.

Wenn es uns nicht gelingt, unsere Gedanken in eine Sprache zu übersetzen, die Verstand und Herz junger und alter Menschen erreichen kann, werden wir nicht in der Lage sein, die weitreichenden sozialen Veränderungen durchzuführen, die erforderlich sind, um den Verlauf der Entwicklung zu korrigieren.“

"Gesunde und lebenswerte Räume" (Bundesgrundschulkonferenz 1995), "Gesunde und lebenserhaltende Umwelt" (Brundtland-Bericht 1987), die vielzitierte Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung (1986) mit dem Ziel "Gesundheit für alle bis zum Jahr 2000" und darüber hinaus, "Gesunde Schule" (Priebe, Israel, Hurrelmann, 1993), der aktuelle Flensburger Modellversuch "Gesundheitsförderung durch Gesundheitsbildung" und viele weitere Aktivitäten - an Ideen, Inhalten, Wünschen und Forderungen mangelt es in den letzten Jahrzehnten nicht.

Um so erfreulicher ist die Tatsache zu bewerten, daß hier in Sachsen bereits der 3. Schulgartenwettbewerb läuft. Von der "Besonderen Rolle der Naturerziehung im Bildungs- und Erziehungsprozeß" über das "Lernen von der Natur in der Natur" zum "Umweltgerecht Gärtnern - für eine gesunde Schule" spannt sich ein konkreter, beispielgebender Bogen für alle Bundesländer.

Deshalb war ich auch erfreut über das heutige, mir zuge dachte Thema "Schulgarten und Schulgelände - für eine gesunde Schule". Und doch - Schulgelände, ja, einverstanden; sie sind überall vorhanden. Hier muß wohl noch einiges getan werden, wenn wir in eine gesunde Schule der Zukunft gehen wollen. Aber Schulgärten? - Gerade in den neuen Bundesländern wurden sie doch erst vor etwa sieben Jahren auf die "Roten Listen" gesetzt, vom Aussterben bedroht und sogar aus vielen neuen Bildungskonzeptionen verbannt.

Wesentliche Lebens- und Lernräume einer notwendigen gesunden Schule wurden vielerorts leichtfertig abgeschafft, unbedacht, ohne den wissenden Blick für die Zukunft. Dort aber, wo es engagierte Streiter für neue Konzeptionen gab, wo es Schüler, Lehrer und Universitätsangehörige, wo es Eltern, Kommunen und ansprechbare Ministerien mit Zukunftsvisionen gab, dort wurden die Schulgärten zu neuen Lebensräumen erklärt. Sie wurden zu Zwischenräumen, die dem Finden der eigenen Individualität dienen, die Wege zur Naturerziehung öffnen und gesunde Schule zum Ziel haben.

Schulgärten wurden zu naturgerechten Gärten, die nicht nur den gewünschten ökologisch vernetzten Lebens- und Erholungsraum ergeben, "sondern sie leisten auch einen unschätzbaren wertvollen Beitrag auf sozialem Gebiet und für die Volksgesundheit" (Gräfin Sonja Bernadotte, Präsidentin der Deutschen Gartenbau-Gesellschaft 1822 e.V.).

Ergänzen möchte ich diese Gedanken, indem ich nochmals aus dem Berliner Memorandum der Bundesgrundschulkonferenz 1995 zitiere:

"Gesundheit ist ein zentraler Auftrag der Schule. ... Ein Leben in gesunden Verhältnissen ist ein Kinder- und Menschenrecht. Die Grundschule muß deshalb gesundes Verhalten bewußt und zielgerichtet fördern. Intensive Naturerlebnisse gehören zum gelingenden Aufwachsen. Keine Simulation, keine mediale Vermittlung ersetzt das originale Begegnen. Natürliches Wachsen wahrzunehmen, es zu fördern und zu stützen, ist ein Schutz gegen die innere Verödung von Kindern und den Beschleunigungswahn des gesellschaftlichen Lebens."

All das Gesagte gilt meiner Meinung nach für alle Schulformen, sowohl für die Grundschulen, als auch für Mittel- und Förderschulen sowie Gymnasien.

So betrachtet, ist das gestellte Thema logisch und herausfordernd zugleich!

2 Lebensräume sind Zwischenräume - ein selbst weiterzudenkender historischer Exkurs

Unser menschliches Dasein beruht vermutlich auf einem fehlgeschlagenen Experiment. Beim Sprung von Baum zu Baum fiel der Menschenaffe in den Zwischenraum zwischen den zwei Bäumen.

Dieser Ur-Sprung - war er ein fehlerhafter Sprung? Ein Mißgeschick also, oder vielleicht doch ein genialer Einfall? Einfälle kommen meist beim Machen, also in der Konfrontation (vgl. Seitz 1997, S. 9).

Da lag er nun am Boden, wo nichts mehr war wie zuvor - doch er machte das Beste daraus. Schon damals zeigte sich: Aus Fehlern kann man klug werden, und neue sollte man möglichst ausschließen.

Der Sturz nämlich öffnete dem Gefallenen Auge, Ohr und Mund. Hören und Sehen vergingen ihm nicht, es verschlug ihm auch nicht die Sprache.

Die anfängliche Enttäuschung wich einem allmählichen Gefallen an der neuen Lage: Auffällige, ja erhabene Dinge fielen in das Blickfeld und vor die Greiforgane, die als Stützorgane zum Aufrichten gegenüber der unfaßbaren Realität sowieso nicht geeignet waren. Der Gefallene griff danach und spielte. Steine wurden in die Landschaft gesetzt, Kerben in den Sand geschlagen, Spuren auf den eigenen Körper gemalt, Rhythmen aus den Tönen geholt, Worte aus den Lauten geformt.

Aus dem anfänglichen Chaos fiel die Ordnung, aus der Indifferenz die Zeit, aus der Leere der Raum - und damit die Wahrnehmung des Unterschieds. Der Mensch fiel in die Endlichkeit irdischer Existenz, und er setzte alles daran, diese zu überwinden. Das zufällig Erspielte wird erinnerbar und damit wiederholbar. Handhabungen rücken die Dinge in ein besonderes Licht: der Ast als Krücke zum Aufrichten, der Stein als wirkungsvolles Hilfsmittel, der Laut als verstehbares Wort, der Steinkreis als erinnerungsträchtiges Mahnmal - was für Erfindungen!

Wenn es auch zunächst wohl zufällig ist, daß das Spiel Brauchbares (Handwerk), Annehmliches (Kunst) und auch Denkbares (Wissenschaft) hervorbringt, es ist zweifellos folgenreich. Denn wenn ein Ding durch Entdecken zu einer "Krücke" wird, dann werden aus Sachen Tat-Sachen, aus der Umwelt eine Mitwelt. Soweit der nicht ganz exakte historische Exkurs.

Das eigentliche Problem aber beginnt erst jetzt.

Denn einmal auf die "Krücke" gekommen, war der Weg zu noch besseren Gehhilfen bereitet, vom Fortbewegen auf flachem Savannenboden zu weiteren, noch ebeneren Flächen bis

zur Autobahn plant, vom Fernblickgenuss im aufrechten Stand bis zu ausgeklügelten Blickhilfen durch den fernzubedienenden Farbfernseher.

Fortan ging alles noch viel schneller. Es ging darum, möglichst viel Arbeit und Anstrengung zu ersparen, es sich einfach zu machen in dieser Welt. Und das war der zweite Fehler! Doch im Gegensatz zum ersten sind wir aus diesem bis heute noch nicht klug geworden (vgl. Seitz 1997, S. 10).

3 Lebensräume schaffen und auf sie zugehen

Wohin wir auch blicken: Alles ist überschaubar, übersichtlich, glatt, asphaltiert. Keine Stolpersteine weit und breit. Die Möglichkeit, auf ein vorhandenes "Zwischen" zu fallen und dabei noch Einfälle zu haben, gibt es größtenteils nicht mehr. Die uns umgebende Welt, die Umwelt, die Lebensräume, sie bestehen oft nur noch aus "Gehhilfen" - dazu alle ausgeklügelt, verbrauchergerecht zubereitet.

Die Welt kommt per Bildschirm, Bildband und Video.

Schon die Welt der Kinder kommt mit organisierten und zerstückelten Erfahrungsfeldern, mit verplanten Räumen, die vielleicht mal Zwischenräume waren. Da gibt es kaum noch etwas zu entdecken. Ja, die heutige Welt ist eindeutig, so herrlich voll und damit doch so erschreckend leer. Die "Zuvielisation" hat ihre Folgen: Fehlende Wirklichkeitserfahrungen, die Übermacht der Bilder - wo bieten sich noch Zwischenräume und damit Chancen für Entdeckungen? Gerade unsere Kinder brauchen Zwischenräume, nicht "Krücken"! Sie wollen sich spüren, sich ihres Daseins vergewissern. Je größer die nicht nur pädagogisch aufbereitete Irritation, desto tiefer die Erfahrung. Möglichkeiten erfinden und erproben, kennt keine Grenzen. Im Gegenteil, diese werden gesucht - unter Umständen mit allen Mitteln!

Bisweilen wird sogar von einer "sensiblen Phase" gesprochen, in der Kinder für Natureindrücke besonders empfänglich sind. So spricht Jaedicke (1979) bei Naturerlebnissen in der Kindheit von „Primärerfahrungen“, die die emotionale und geistige Entwicklung wesentlich prägen.

Zinn (1980, S. 26) führt dazu aus:

„Ein Mangel an primären Naturerfahrungen in der „sensiblen“ Altersphase ... kann wahrscheinlich durch keine noch so stimulierende Ersatzwelt kompensiert und später wohl auch nicht aufgeholt werden.

Entwicklungsstörungen ... sind also bei Kindern, die keine Gelegenheit hatten, Naturerfahrungen zu sammeln, nicht auszuschließen, ohne daß man heute schon Genaueres über die Art solcher Störungen sagen könnte. Ich vermute, daß sich die Naturentfremdung von Kleinkindern weniger auf deren kognitive als auf die soziale Entwicklung auswirkt.

Ein Kind, das nur in der Kunstwelt menschlicher Zivilisation aufgewachsen ist, in der Welt der Technik und Maschinen, die auf Knopfdruck jede beliebige Reaktion hervorbringen können, wird leicht dazu neigen, die gesamte gesellschaftliche Umwelt einschließlich der zwischenmenschlichen Beziehungen für beliebig manipulierbar zu halten. Die natürliche Basis menschlicher Existenz ... wird einem Kinde, das sich selbst niemals als Teil der Natur erlebt hat, nur schwer verständlich zu machen sein.“

Naturerfahrungen haben, und das wohl nicht nur in der Kindheit, zwei wesentliche Ebenen: Zum einen scheinen sie die seelische Entwicklung eher zu fördern und zum anderen sind sie eine Bedingung dafür, sich für den Erhalt der Natur und Umwelt einzusetzen. Nur wenn Kinder eine Beziehung zur Natur entwickeln bzw. die Chance dafür erhalten, können sie auch ihre Zerstörung wahrnehmen. Ebene Flächen ohne Zwischenräume lassen keine Reflexionen zu.

Nicht problemlose Abläufe ermöglichen Entwicklung, sondern Erschwernisse, Hindernisse und Reibungen. Der Raum zwischen den Ordnungen, zwischen dem Gewohnten, dem Bekannten, ermöglicht Entwicklung und damit Wohlbefinden.

Schaffen wir an unseren Schulen also Räume und Situationen, in denen es etwas zu gewinnen, aber auch zu verlieren gibt, in denen im wahrsten Sinne etwas auf dem Spiel steht.

Die erforderliche Haltung der Schüler ist dann die eines Forschers. Nur so wird sich die Welt wirklich verändern, die „Große“ da draußen und die „Kleine“ in der Schule. Nur so kann etwas entstehen, wie damals im Zwischenraum zwischen den Bäumen - nur so entstehen in neuen Lebensräumen neue Ansprüche, neue Gewohnheiten, neue Befindlichkeiten und neue Werte.

4 Neue Lebensräume - Schule, Wohn- und Nachbarschaftsbereiche sind Lernräume mit ästhetischer und kommunikativer Qualität

Apropos Lebensräume. Einer dieser Lebensräume ist die Großstadt. Im Verlauf seiner Entwicklung von über drei Millionen Jahren war der Mensch selten gezwungen, sich in so kurzer Zeit an so neue Umstände anzupassen. Die Großstadt besteht, ließe sich die phylogenetische Entwicklung des Menschen auf 24 Stunden (1 Tag) komprimieren, ganze zwei Minuten. So gesehen, gibt es erst seit zwei Minuten einen völlig neuartigen und in der Geschichte beispiellosen Lebensraum, der von Sekunde zu Sekunde dramatisch wächst. Da ist es kein Wunder, wenn viele Menschen von „natürlichen“ Lebensräumen träumen - sind es die Zwischenräume aus unserem historischen Exkurs?

Es scheint mir ganz interessant zu sein, mal hinter die neuen Lebensumstände zu blicken, denen wir neuen „Betonzitmenschen“ uns anzupassen haben:

- Der natürliche Lebensraum (was ist das eigentlich?) verschwindet mehr und mehr. Der Großstadtmensch muß sich einer Architektur unterwerfen, die rein funktionale Zwecke erfüllt;
- Tageszyklen werden durch künstliches Licht verlängert;
- Arbeiten und Lernen werden hauptsächlich im Sitzen verrichtet und sind vorwiegend geistiger Natur;
- die zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb der Gesellschaft erfahren eine drastische Veränderung. So ist die menschliche Gesellschaft in den hochindustrialisierten Ländern schon heute eigentlich mehr eine Menge einzelner Menschen als eine Vielzahl wirklicher Gemeinschaften;
- andere Nahrungsmittel und Nahrungsmittelanbieter haben das Eßverhalten verändert;
- nicht nur die Großstadtbewohner wachsen in einer immer schnellebigeren Zeit auf, die audiovisuell und multimedial geprägt ist;
- neue Streßquellen kommen hinzu und verstärken sich - Terminhetze, Straßenverkehr, Lärmbelästigung, Leistungsdruck, Erfolglosigkeit usw.

(Vgl. Meyer, 1992, S. 42)

Alle diese Lebensumstände treffen den Großstadtmenschen im allgemeinen, die Kinder in den Schulen im besonderen.

Und spätestens hier bin ich wieder mit meinen Überlegungen bei der gesunden Schule und ihren potentiellen „Helfern“, dem Schulgarten und dem Schulgelände. Unabhängig von der Schulform ist das Schulgelände sowohl Unterrichtsfläche, als auch Ort für soziale Begegnungen und Naturerfahrungen, es ist Spiel-, Bewegungs- und Kampfraum, Verkehrsfläche für Ver- und Entsorgungsfahrzeuge und Feuerwehr sowie nicht zuletzt öffentlicher Freiraum.

Mit Hilfe von Entsiegelungen und neuen Pflanzflächen, auch neuen Schulgärten wird das Pausengeschehen entzerrt. Sitzlabyrinth, Kletterhügel, Ballspielbereiche, kleine Treffpunkte und Nischen können zu Rückzugsorten der Schülerinnen und Schüler werden.

Gesundheitsfördernde oder gesunderhaltende Schule (?) vermittelt damit nicht nur einen neuen Pausen-, sondern auch neuen Schulalltag und Freizeitgestaltung.

In diesem Zusammenhang verweise ich auf Herrn Dr. Wittkowskes Vortrag zum Thema „Schulgarten und Schulgelände in ihrer Bedeutung für die Naturerziehung“ im Mai 1996 beim „Forum zur Natur- und Umwelterziehung“. In ihm werden Schulgarten und Schulgelände als Unterrichtsraum, als Aufenthalts- und Pausenraum und als öffentliche Freifläche überzeugend charakterisiert.

5 Gesunde Schule benötigt Lebensräume zum Wohlbefinden

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert „Gesundheit“ als den Zustand völligen körperlichen, seelisch-geistigen und sozialen Wohlbefindens. Es ist Vorzug dieser Definition, daß sie die drei Komponenten, die Gesundheit charakterisieren, deutlich in den Blickpunkt rückt. Nachteilig ist, daß die Definition Gesundheit als einen Idealzustand kennzeichnet. Denn bereits Hunger, Durst, Müdigkeit, Frieren oder Schwitzen mindern das Wohlbefinden. Dennoch sind diese Beeinträchtigungen noch nicht als Krankheiten anzusehen, obwohl diese „Defizite“ an jeder Schule in großer Zahl erkennbar sind.

Verstärkt rücken umfassende Konzepte von „gesunder Schule“ in den Mittelpunkt der Entwicklung.

„Schule wird als Ganzes daraufhin betrachtet, wie und wieweit sie in ihrem Alltag zur Gesunderhaltung der in ihr zusammenlebenden Menschen beiträgt. Hierzu gehört die Berücksichtigung äußerer Faktoren wie Schulhofgestaltung oder Raumatmosphäre ebenso wie das Bemühen um den Rückgewinn möglichst ganzheitlicher Lebensformen im schulischen Alltag, jener Verbindung zwischen Kopf, Herz und Hand (Homfeldt, Barkholz 1993, S. 78)“.

Diesen konzeptionellen Vorstellungen, die in einer Vielzahl von Schulen aller Schulformen schon seit langem praktisch umgesetzt sind, dienen in besonderer Weise die Schulgärten und die Schulgelände. In beiden Lern- und Lebensräumen werden die Befindlichkeiten, die Gesundheit charakterisieren, in hohem Maße erfüllt. Voraussetzung dafür sind Modelle für gesundheitsfördernde Schulgärten und Schulgelände, die zum Wohlbefinden der Schüler, aber auch der Lehrer beitragen können. Erinnern wir uns der „Gesundheitsdefinition“:

- *Geistiges Wohlbefinden* wird erreicht durch die Stimmung, das Gefühl, den Lebenswillen, das Selbstbewußtsein und den Verstand.
- *Soziales Wohlbefinden* wird erreicht in der eigenen Familie, mit Freunden, Verwandten, Nachbarn, Mitschülern und Lehrern. Sozialer Frieden ist ein wichtiger Garant für Innovation der Schüler.
- *Körperliches Wohlbefinden* wird erreicht durch gesunde Ernährung, saubere Atemluft, ausreichende Bewegung, interessante Freizeitgestaltung, genügend Entspannung, ein behagliches Umfeld und richtige Bekleidung.

Alle Komponenten des Wohlbefindens finden wir wieder oder sie können sich entwickeln, wenn in den Schulen Lebensräume zum Wohlbefinden gestaltet oder bereits genutzt werden.

Das betrifft den ökologischen Pflanzenbau und die gesunde Ernährung gleichermaßen wie die Kenntnis und Nutzung der Heilkräfte der Natur. Das betrifft das Gestalten oder Nichtgestalten (?) von „Zwischenräumen“ zum Kennenlernen der eigenen Individualität ebenso wie das Ermöglichen von Naturbesinnung durch umweltgerechtes Gärtnern in Schulgärten und Schulgelände.

Daß meine vorgetragenen Überlegungen kein Programm für schulform- oder fachorientierte Unterrichtssequenzen sein wollen, versteht sich von selbst.

Hier sind auch nicht Mediziner, Architekten oder Psychologen gefragt, sondern „Pädagogen“ im besten Sinne des Wortes, die bereit sind, „den langen Weg der kleinen Schritte“ auf sich zu nehmen.

Pädagogen, die unter Bildung auch Menschenbildung verstehen, ganz nach den Worten von Oscar Wilde: „Es ist wichtiger, daß sich jemand über eine blühende Blume freut, als daß er ihre Wurzel unter das Mikroskop bringt.“

Pädagogen, die sich eine gesunde Schule nicht ohne Schulgarten und Schulgelände vorstellen können, weil Kinder Natur „brauchen“, so Alexander Mitscherlich bereits in den sechziger Jahren.

Solche Pädagogen haben sich hier in Dresden getroffen - und es gibt noch viele mehr in unserem Lande.

Literatur:

Bäumli-Roßnagl, M.-A. (Hrsg.): Lebenswerte (in einer neuen) Schulkultur. Westermann, Braunschweig 1992

Gebhard, U.: Kind und Natur. Westdeutscher Verlag Opladen, 1994

Homfeldt, H. G./Barkholz, U.: Eckpunkte schulpraktischer Gesundheitsförderung. In: Priebe, B./Israel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Gesunde Schule. a.a.O.

Jaedicke, H.-G.: Die elementare Bedeutung von Landschaft, Freiraum und naturhaften Strukturen für die Entwicklung des Kindes. In: Garten und Landschaft, 12/1979, S. 904-911

Meyer, E. (Hrsg.): Das große Handbuch der Homöopathie. Goldmann Verlag, Berlin 1992

Seitz, H.: Auf der Suche nach Zwischenräumen. In: Garten und Landschaft, 1/97, S. 9-12

Trommer, G. (Hrsg.): Natur wahrnehmen mit der Rucksackschule. Westermann, Braunschweig 1991

Unsere gemeinsame Zukunft. Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Berlin 1988

Zinn, H.: Kinder in der gebauten Umwelt. In: Bundesminister für Raumordnung. 1980, S. 19-31

Zukunft für Kinder - Grundschule 2000. Berliner Memorandum der Bundesgrundschulkonferenz 1995. In: DLZ 6/96, S. 10

Gärtnern um des Menschen und der Natur willen

1 Zuhause im Garten - die Lust zum Gärtnern

Mönch Antonius der Große, herbe Idylle monastischen Gartenbaus, 4. Jahrhundert:
"Als er von seinen Besuchern eine zweizackige Hacke, ein Beil und ein wenig Getreide erhalten hatte, da durchforschte er die Umgebung des Berges, fand einen kleinen geeigneten Platz und bestellte das Land; und da er es aus einer Quelle reichlich begießen konnte, säte er aus. Davon gewann er sein Brot. Als er dann wieder einige Besucher bei sich hatte, baute er auch ein wenig Gemüse an. Er freute sich, daß er keinem lästig falle und in allem anspruchlos bleibe."

Für den Mönch (Menschen) war der Garten Lebensinhalt - Lebensversorgung, Lebensrhythmus, Lebensqualität. Unsere Gesellschaft heute ist anspruchsvoller und trotzdem ist das Bedürfnis des elementaren Umgangs mit Natur, mit Natürlichem, das Bedürfnis des Gärtnerns, auch das Bedürfnis der unmittelbaren Naturbeherrschung, in unserer Zeit der Technik, der Eile, des Lärms, des Sterilen, des Unnatürlichen noch ebenso stark wie in der Zeit der Mönche.

Der moderne Mensch sucht einen Weg zurück zum Elementaren, zum sinnlichen Erleben der Natur, zum Mitwirken. Ein Indiz für die Begeisterung zum Gärtnern ist die Motivation zur Gartenarbeit: 41% schätzen Ausgleich und Erholung, 31% suchen das Erlebnis Natur, 13% die Faszination Pflanze und 16% wollen einfach kreativ sein. Das Bedürfnis zum Gärtnern rangiert mit 44% also höher als das Bedürfnis der Erholung.

Die neue Sinnlichkeit ermöglicht höchsten Lustgewinn, bedeutet eine Chance und garantiert Erfolge, wenn Kinder und Eltern Erfahrungen mit Garten und Natur haben - eine elementare Schulaufgabe:

"Zuhause im Garten. Einfach innehalten. Auf die Sinne lauschen. Sehen, wie die Sonne mit den Rosen flirtet. Innehalten. Hören, wie der Wind in den Bäumen raschelt. Mal wieder einatmen, wie würzig die Erde duftet. Den Sinnesfreuden wieder eine Chance geben. Mal Zeit für die Muße, Sinnlichkeit, Träume, Schönheit, Faszination, Gärten, Poesie. Lassen sie sich inspirieren von ihren Gedanken und der Liebe ob ihres Tuns, Ideen, Wissen, Lebenskultur, Shopping, Bekenntnis zu einer besonderen Lebenskultur mit der Liebe zu allem Schönen. Zu Hause, im Garten und in der Natur. In einer verzauberten Welt des täglichen Entdeckens. Vielleicht eine Anregung zum Glück ..."

'Zuhause im Garten' - das ist die ganz persönliche Begegnung in und mit der Natur. Diese Erfahrung zu vertiefen, sie mit anderen zu teilen und die Begeisterung fürs Gärtnern weiterzugeben - und dies nicht zuletzt in der Verantwortung für die Natur - ist ein zentrales Anliegen der Deutschen Gartenbau-Gesellschaft 1822 e.V. bei ihrem Auftrag zur Förderung der Gartenkultur in Deutschland.

2 Garten - Treffpunkt von Mensch und Natur

Peter Joseph Lenné gestaltete als eigentlicher Begründer der Deutschen Gartenbau-Gesellschaft großartige Gärten, Parks und Landschaften, *"nicht allein des Vergnügens wegen, sondern aus Rücksicht auf die Gesundheit. Je weiter ein Volk in seiner Kultur und in seinem Wohlstande fortschreitet, desto mannigfaltiger werden auch seine sinnlichen und geistigen Bedürfnisse"*.

Gärten sind heute oft leider nicht mehr Orte kultureller Ereignisse, zu wenig Kommunikations- und Erlebnisräume. Gärten sind originäre Treffpunkte von Mensch und Natur. Als Ort der Verlangsamung läßt der Garten den Treffpunkt spüren - wir Menschen begegnen uns in der Ruhe. Wir fühlen, riechen, hören, sehen - wir empfinden uns in der Harmonie mit

Zeit, Licht, Farbe und Form. Wir sind kreativ und fühlen uns anerkannt. Wir erleben Verantwortung. Wir freuen uns. - *Unser Garten ist Sinnbild von Zukunft.*

Wir treffen Menschen - die Kinder, die Alten, Nachbarn, Fremde und Freunde. Wir sprechen miteinander und lernen uns kennen, Gärten integrieren. - *Unser Garten ist Symbol für Integration.*

Wir begegnen der Natur - Pflanzen und Tieren - wir begreifen sie. Wir lernen Natur ablaufen, geschehen und unterstützen. - *Unser Garten bedeutet miteinander leben.*

Für diese Bedürfnisse benötigen wir den richtigen Garten, die passenden Pflanzen, den erfahrenen und experimentierenden Menschen, ein Übungsfeld der Menschen mit ihrer Umwelt - von Kind an, in der Familie, im Kindergarten und in der Schule.

Gärten sind Orte elementarer Naturerlebnisse. Gerade in einer Zeit, in der das Bewußtsein für eine naturnahe Gestaltung des Wohnumfeldes wächst, kommt den Gärten eine wichtige Vorbildfunktion zu. Leider ist es so, daß wir in unserer täglichen Arbeit immer mehr einer Informationsflut ausgesetzt sind, die sehr leicht dazu führen kann, daß unsere Erlebnisfähigkeit verkümmert. Wir leben häufig wie die Autofahrer, ein rascher Blick in den Rückspiegel, kaum mehr Zeit wahrzunehmen, was links und rechts von unserem Weg ist. Demgegenüber ist die Beschäftigung in und mit der Natur gewissermaßen ein pädagogisches "Gegenprogramm", das uns Naturabläufe, Hitze und Kälte, Sonnenschein und Regen, das Werden und Vergehen aufnehmen läßt. Die Vermittlung solcher Naturerlebnisse ist für unsere Kinder ebenso wichtig wie andere Wissensvermittlungen.

Prof. Ruppert Lay, ein in Managerkreisen bekannter Jesuitenpater, hat in einem Interview im Zusammenhang mit den Fehlentwicklungen bei Managern und der Not der Führungskräfte gesagt:

"Den meisten ist nicht dadurch zu helfen, daß man ihnen noch bessere Organisationstechniken vermittelt oder noch bessere Techniken, wie sie mit der Zeit umgehen können, den meisten ist menschlich nur dadurch zu helfen, daß sie ihre Erlebniswelt wieder kultivieren, nicht ihre Leistungswelt, daß sie wieder dazu fähig sind, einem Vogel zuzuhören und dies als Erlebnis empfinden."

Änderungen im Verhalten der menschlichen Gesellschaft gegenüber der natürlichen Umwelt sind jedoch nur möglich, wenn die Zusammenhänge zwischen Mensch, Natur und Technik verstanden werden und wenn jeder Einzelne sich aufgefordert fühlt, sein persönliches Verhältnis zur Natur zu überprüfen. Der Konflikt zwischen Mensch, Natur und Technik ist lösbar - der Prozeß beginnt im Garten. Garten-Denken heißt - aus dem Land mehr als nur das Letzte herausholen.

3 Garten als Kulturaufgabe

Unter Gartenkultur verstehen wir die ureigenste Kulturaufgabe des Menschen: colere - das Land bebauen und pflegen, damit die Natur für uns Frucht bringen kann. Dieser Kulturauftrag ist gleichzeitig aus sich heraus auch der Kulturauftrag zur Pflege der so unterworfenen Natur, zur Erhaltung ihrer Fähigkeit, Menschenkultur zu tragen und zu ertragen.

Der Garten gilt als Idealbild der Welt, und der Schulgarten ist ein Weg zum Garten. Die Deutsche Gartenbau-Gesellschaft 1822 e.V. setzt sich aus diesen Gründen für die Förderung der Gartenkultur ein - mit Landschaften, Parks und Gärten, auch mit Schulgärten.

Die Förderung der Gartenkultur dient dem Ziel, für ein lebenswertes Wohnumfeld Sorge zu tragen und erfordert den Einsatz des ganzen Menschen mit all seinen Sinnen. Sie bezweckt insbesondere, die ethische, soziale, gesundheitsfördernde, ökologische und künstlerische Bedeutung der Gärten zu bewahren, zu entwickeln, zu pflegen und bewußt zu machen. Ein erfülltes Leben, der Schutz und die Pflege der Natur sowie die Fortführung bewährter landeskultureller Traditionen sind das Ergebnis praktizierter Gartenkultur.

Gärten sind einmalige Orte - locus genii. Diese Einmaligkeit - auch die von Schulgärten - schafft für die Menschen die Voraussetzung, sich zu orientieren, sich mit einem Ort zu iden-

tifizieren und sich dort zuhause und wohl zu fühlen. Es bedeutet Heimat für das ganze Leben.

Lebenserinnerungen, durch Schlüsselerlebnisse vertieft, gelingen insbesondere in Gärten mit einer hohen Aufenthaltsqualität. Als Reaktion auf die weltweite Verdrängung und Zerstörung der Natur durch den Menschen ist in den siebziger Jahren die Naturgartenbewegung aufgekommen. Hier wurde versucht, die Natur mit nur wenigen lenkenden Eingriffen der eigenen Dynamik zu überlassen und einheimische, den jeweiligen Standorten entsprechende Pflanzen zum Wachsen zu bringen. In diesem Gartentyp gibt es aber keine Aufenthaltsfunktionen für den Menschen, keine Spannung zwischen Strenge und Natur und damit keine Kunsterlebnisse, keine Naturerlebnisse, keine Befriedigung der Gartenlust - und deshalb ist diese Gartenmode bereits wieder Tradition.

Der Garten übernimmt heute wichtige soziale, kulturelle und ökologische Aufgaben im unmittelbaren Lebensraum der Menschen und trägt zur Verbesserung von Lebensqualität und Lebensgefühl bei. Immer mehr ist eine Kombination von Natürlichkeit und Romantik mit einer hohen Aufenthaltsqualität im Sinne des Mottos "Zuhause im Garten" gewünscht.

Bereits 1909 sagte der Gartengestalter Paul Schultze-Naumburg voraus:

"Ein Garten ist kein Wald und keine Wiese. Er ist die vermenschlichte Form der freien Natur. Der Garten ist eine Erweiterung des Hauses. Hier erscheint er durchaus als architektonische Aufgabe, denn sein Zweck ist, wenn auch nicht gerade Räume, so doch Aufenthaltsorte zu schaffen, und zwar abgetrennte Aufenthaltsorte, die einer ganz ausgesprochenen Bestimmung dienen, und zu deren Gestaltung, Gliederung und Trennung der Erbauer, statt zu totem zu lebendem Material der Pflanze greift, diesen in die beabsichtigte Form bringt. Die Pflanze mag sich mal frei entwickeln - die große Form, die die Gesamtheit der Pflanzen im Garten annimmt, ist eine vom Menschen beabsichtigte und deshalb architektonische Aufgabe.

Wenn man nämlich Gärten anlegt, so muß man dabei bekennen: ich mache jetzt einen Garten, das heißt, menschenwert, und dabei nicht so tun, als ob man ein Flußgott wäre, der sich durch die Wiesen schlängelt."

Maßstäbe für den Garten und damit für den Umgang mit Natur können in der Schulgartenarbeit vermittelt werden - es geht um einen vernünftigen Kompromiß zwischen Natürlichkeit und Naturbeherrschung, zwischen Charme und Strenge und zwischen Erlebnis und Produktion.

4 Schulgarten als Pflichtaufgabe

Gärten sind elementare Orte für eine nachhaltige Nutzung der Natur durch den Menschen. Schulgärten sind Symbole für eine nachhaltige Nutzung der Natur durch den Menschen. Schulgärten sind deshalb wesentliche Elemente der Naturerziehung. Schulgärten sind Experimentiergärten für das 'Gärtnern um des Menschen und um der Natur willen' - das Schulgelände bietet zudem Raum für alle Beispiele von Lebensräumen für Pflanzen und Tiere, in denen Abläufe der Natur erlebt und erforscht werden können. Kreisläufe bestimmen den Naturhaushalt - wir Menschen können sie positiv beeinflussen, wenn wir den Umgang mit Natur lernen. Das Ergebnis wird eine nachhaltige Bereitschaft sein, Verantwortung für die Zukunft unserer Erde zu übernehmen. Am Anfang jedoch steht, daß alle Kinder mit allen Sinnen der Natur begegnen.

Der Anfang muß jetzt sein, mitten im Wertewandel. Der Wertewandel setzte mit der Rezession verstärkt ein, mit der deutschen Wiedervereinigung und mit dem Ende des kalten Krieges. Viele Details markieren diesen Wandel: von der Luxuslimousine zum Ökoauto, vom Champagner zum Prosecco, vom Kunststoff zum Holz, von der Konifere zum Laubgehölz, vom 'Golden Delicious' zum 'Schöner von Boskoop'. Nicht nur der bekannte Trendforscher John Naisbitt prophezeit für die kommenden Jahrzehnte eine Epoche, in der Kräfte des Weiblichen lang-sam und stetig unsere Kultur durchdringen. Die These sagt aus, daß die männlichen Energien in der frühen Industrialisierungsphase produktiv sein mußten, wo es

um Expansion und Veränderungslust ging. Bei den Überlebensfragen der Menschheit im 21. Jahrhundert jedoch, wo es darum geht, den Menschen wieder mit der Natur in Einklang zu bringen, geht es um weibliche Fähigkeiten wie Hege, Harmonie und Nachhaltigkeit. 'Männliche Materialien' deuten bekanntermaßen auf Naturbeherrschung, Stromlinienform und Kontrolle hin. 'Weibliche Materialien' zeigen die Werte der Jahrtausendwende: die Mäander der Natur, die Spuren des Gewachsenen, organische Linien. Nicht mehr 'Consuming' sondern 'Prosuming' wird die Bescheidenheit unserer Lebenskultur sein, die Befriedigung über das, was unter den eigenen Händen wächst, blüht und gedeiht.

Ein gutes Beispiel: Der Kindergarten Munckerstraße in Bayreuth ist seit 3 Jahren im Sommer spielzeugfrei. 90 Kinder erobern ihre dem angeborenen Spieltrieb verlorenen Freiräume zurück. Phantasie und Kreativität wird wieder angeregt, selbstständiges Denken und Handeln animiert und so wird zu mehr Lebenskompetenz verholfen. Kinder scharen sich zu selbsterfundenen Spielen zusammen. Sie reden mehr untereinander und sind weniger aggressiv. Sie suchen Erlebnis- und Erfahrungsräume - Brotzeit am Waldesrand. Streifzüge zum Sammeln von Blättern, Steinen, Holz und Moos. Ein großes Weidenhaus bauen. Als Tummelplatz einen Erlebnisbach mit Wackersteinen, Baumstämmen und Libellen. Ein Beet mit Zitronenmelisse und Pfefferminze, aus den Kräutern Tee machen. Zwiebeln in der Erde vergraben. Ein Blatt ist ein Schiff, ein Stein eine Insel. Zuhause im Garten geht es weiter und was passiert, wenn es in der Grundschule keine 'spielzeugfreie Zeit' gibt, wenn Videos, Dias und Overhead-Folien erhalten müssen, um die Bohne wachsen zu lassen, das Wasser immer nur im Abflußrohr verschwindet und die Kuh lila ist?

Natur kann man nicht im Internet erfahren, da muß ich schon meine Hände in die Erde graben und sie dreckig machen.

'Das Grün ist immer noch zu schwach, wir brauchen mehr grünes Blut in den Köpfen,' sagt Graf Lennart Bernadotte, Initiator der 'Grünen Charta von der Mainau'.

5 Naturerziehung ist elementarer Bestandteil der Umwelterziehung

'Naturerziehung ist elementarer Bestandteil der Umwelterziehung, ist Bildungsauftrag' - diese Feststellung der Deutschen Gartenbau-Gesellschaft 1822 e.V. unterstützte die Kultusministerkonferenz im Jahre 1994 und empfiehlt, danach zu handeln. Naturerziehung erfolgt durch ein prozeßhaftes Naturerleben und -erfahren im Schulgarten. Mit "Schulgarten" meinen wir folgende Lernorte:

Schulgarten	als Experimentiergarten
Schulgebäude	für Projekte der Naturerziehung
Schulgelände	mit Beispielen für naturnahe Lebensräume
Schulumfeld	mit Partnerschaften für Lebensräume in der Natur

Gärtnern um des Menschen und um der Natur willen und das Verständnis der komplexen Zusammenhänge in Biotopen und deren Lebengemeinschaft führt zunächst zum Wissen von Grundbedingungen des Lebens und darüberhinaus zum Verständnis der Bedeutung für den Menschen und zur Bereitschaft, sich für den Schutz von Lebensräumen und der hier lebenden Pflanzen und Tiere zu engagieren.

Folgende gärtnerischen und ökologischen Ansätze ergeben sich aus dem Bildungsauftrag:

Kindergarten

Naturerleben und sinnhafte Erfahrung durch häufige Kontakte mit der Natur .
Mitbenutzung von Schulgärten durch Experimente wie Säen, Pflegen und Ernten.
Kinderbeete im Hausgarten.

Grundschule u.a.

Schulgarten als Experimentierraum zum Erfassen und sinnhaften Erfahren von Natur, von Pflanzen und Tieren, von Naturvorgängen.

Erfahren im heimatlichen Wohn-, Schul- und Arbeitsumfeld.

Erleben von Vielfalt, Eigenart und Schönheit der Landschaft.

Erfassen und Erfahren von Kulturlandschaft und Geschichte der Veränderung von Stadt, Dorf und Landschaft.

Erfahren der natürlichen und naturnahen Ökosysteme einschl. deren Belastung.

Anfertigen von Beziehungsgeflechten zwischen Natur/Umwelt - Gesellschaft - Staat - Wirtschaft.

Aufzeigen von persönlicher Lebensgestaltung und Umwelt.

Orientierung im Rahmen einer ethischen Herausforderung und Verantwortung.

Hauptschule, Realschule, Gymnasium

Schule als ökologischer Lernort.

Fächerübergreifende Naturerziehung (im vertiefenden Sinne der Vorschläge 'Grundschule').

Außerschulische Lernorte und Mitwirkung.

Durchführung von außerschulischen Projekten.

Üben von naturschonendem Verhalten.

Lehrerbildung

Verbesserung von Sensibilität und Bewußtseinsbildung für gärtnerische, ökologische Lernorte und Lerninhalte neben fachwissenschaftlicher und didaktischer Ausbildung in der Naturerziehung und im Gärtnern.

Stärkere Berücksichtigung der naturerzieherischen Anforderungen im Sinne von jeweils angemessenem Erleben und Erfahren.

Öffnung der Hochschule durch Lehraufträge und fächerübergreifende Projekte von Fachpersonen der Naturerziehung.

Einbindung der Naturerziehung als Bestandteil der Prüfungsordnung.

Lehrerfortbildung

Verbesserung der Sachkompetenz im Hinblick auf gärtnerische, ökologische Zusammenhänge und didaktische Vermittlung im Sinne von Erleben und Erfahren.

Verbesserung der Fähigkeit und Angebotsgestaltung zur fächerübergreifenden Arbeit.

Einbindung von außerschulischen Lernorten, Einrichtungen, Personen und Informationsmitteln der Naturerziehung und des Gärtnerns.

Naturerziehung gehört zum ganzheitlichen Unterricht, wie die Wandtafel zum Deutschunterricht - der Schulgarten ist eine reine Organisationsfrage, das Wollen vorausgesetzt. Die Anerkennung steht am Ende - verantwortungsbewußte, selbständige junge Menschen, zufriedene Lehrer.

Der Philosoph Prof. Dr. Hermann Lübke weist nach, daß durch die freiwillige Arbeit an Natur und Gemeinschaft eine Selbstbestimmung für das eigene Lebensumfeld entwickelt wird, ein Lebenssinn. Gelingt diese Selbstbestimmung, dann setzt sie sich in blühende Alltagskultur um.

"Die Krise unserer Zivilisation, so habe ich das in anderen Zusammenhängen beschrieben, ist insoweit nicht eine Zielkrise, vielmehr eine Steuerungskrise, und zur metaphorischen Veranschaulichung dieses Unterschieds ist die Autoreisemetapher geeignet. Der Fehler dessen, der sehr schnell fuhr und gerade deswegen nicht ans Ziel kam, war ja nicht, kein vernünftiges Reiseziel zu haben. Sein Fehler war vielmehr, sein Fahrverhalten den gegebenen Steuerungskapazitäten nicht rechtzeitig genug angepaßt zu haben. Fahrmental ist insofern durchaus mit im Spiel. Steuerungsexperten werden benötigt."

Modelle für einen gesundheitsfördernden Schulgarten

1 Das Konzept des Zentrums für Natur und Umwelt Cottbus aus der Sicht der Prävention und Gesundheitsförderung

Gesundheit stellt sich mehr denn je als gesellschaftliche Aufgabe dar. Dabei werden die Begriffe Gesundheitserziehung, Gesundheitsbildung und Gesundheitsförderung oft synonym benutzt. Im Rahmen des Flensburger Modellversuchs werden diese begrifflich klar bestimmt und auf den entsprechenden Sinn ausgerichtet. Gesundheitsförderung heißt für die WHO Hinwendung zu einem sozialen Verständnis für Gesundheit. Die Begriffe Gesundheitserziehung und -bildung sind in ihm aufgenommen.

Bei der Umgestaltung des ehemaligen Zentralschulgartens in Cottbus in einen ökologischen Erfahrungs-, Handlungs- und Erlebnisraum sind wir von der sehr weiten Definition des Umweltbegriffs ausgegangen, der den Menschen als biopsychosoziales Wesen in seiner Stellung in und zur Natur in die Betrachtungen mit einbezieht.

Ökologische Erziehung integriert Umwelterziehung und Gesundheitserziehung. So ist das "Lebenswelt"-Konzept (Hurrelmann 1996) ganzheitlich angelegt (interdisziplinär, fächerübergreifend und auch als Einheit von Erkennen-Erleben-Handeln). Dem entsprechen die pädagogischen Modelle zum ganzheitlichen Lernen, die verstärkt auf die Entwicklung der Sinne, die Schulung des Wahrnehmungsvermögens und die Entfaltung des natürlichen Bewegungsdranges der Kinder gerichtet ist. Ziel ist die Orientierung auf eine positive Bewältigung der Alltagseignisse und eine phantasievolle Gestaltung der Zukunft.

Da das Brandenburger Schulmodell von vornherein auf fächerübergreifendes integratives Arbeiten gerichtet ist, entspricht der Sachunterricht besonders diesen Intentionen, denn sein Gegenstand ist die Lebenswirklichkeit der Kinder in ihrer Einheit von Umwelt, Mitwelt und Eigenwelt. Das kindgemäße Handeln ist auf komplexe Sachverhalte ausgerichtet, was voneinander isolierte Fachaspekte ausschließt und offene Unterrichtsformen erfordert.

So haben wir uns Gedanken gemacht, welche Möglichkeiten zur Erhöhung der Qualität des Sachunterrichts beitragen, welche Mittel und Wege es gibt, Praxisfelder zu erschließen und wegzukommen von der Papierschule und verbaler Belehrung.

Um fächerübergreifende, ganzheitliche pädagogische Modelle zur ökologischen Erziehung, die Gesundheitserziehung einschließt, in einem Schulgarten zu entwickeln, bedurfte es langjähriger Erfahrungen, die diejenigen mitbrachten, die das Gärtnern jahrelang im Unterricht praktiziert hatten und die sich den neuen Aufgaben gegenüber öffneten.

Bereits 1992 wurde das Projekt „NATUR und GESUNDHEIT“ in das Konzept zur Umgestaltung des Zentralschulgartens aufgenommen, um in der Folge Lehrerinnen zu gewinnen, die sich an der Realisierung veränderter pädagogischer Konzepte beteiligten, was nachgewiesenermaßen den Interessen der Kinder entsprach.

Wir wollten den Unterricht im Freien für möglichst viele Teilgebiete des Grundschulkonzepts fördern. So erarbeiteten wir auf der Grundlage der gültigen Rahmenpläne die entsprechenden Vorschläge zu den Bereichen: Natur und Gesundheit, Sachunterricht im Freien, Technik im Freien, Biologie im Freien, Natur - Kunst - Ästhetik - Musik, Naturbeschreibung und Erklärung (Deutsch, Mathematik), Begegnung und Zusammenarbeit. Unsere Zielrichtung war die ganztägige Öffnung.

Dieses Konzept war so angelegt, daß es von 1992 -1996 durch das Pädagogische Institut Cottbus der Universität Potsdam wissenschaftlich begleitet wurde. Es wurden Projektideen durch Lehrkräfte und Studenten entwickelt und mit verschiedenen Grundschulklassen, die den Schulgarten regelmäßig aufsuchten, realisiert. Ähnlich dem Ausgang eines Modellversuchs konnten wir immer wieder konstatieren, dieser Lernort ist unersetzbar, seine Nutzung

entspricht den Zielen der Gesundheitsförderung und der Umwelterziehung. Kinder machen den Eindruck, als wären sie im Zustand eines vollkommen physischen und mentalen Wohls, nur ganz wenige lehnten den Aufenthalt an der frischen Luft ab.

Das Motto *„Umweltgerecht Gärtnern für eine gesunde Schule“* gab mir Anlaß, noch etwas genauer darüber nachzudenken, wie wir aus dieser Sicht noch attraktiver für den Erhalt der Gärten plädieren können. Die Isolierung des Aspekts gelingt ebenso wenig wie die Isolierung der Gärten, da man sich dem Anliegen selbst auch wieder nur durch mehrdimensionale Betrachtungsweisen nähern kann.

Die Schule ist wesentlicher Bestandteil des Alltagslebens vieler Menschen und hat bedeutenden Einfluß auf deren persönliche Gesundheit. Gesundheit trifft zuallererst den Menschen selbst und widerspiegelt sein subjektives Empfinden. Sie beinhaltet die Dimensionen der körperlichen, seelischen, sozialen und umweltbezogenen Faktoren, und sie hat auch eine entsprechende gesellschaftliche Relevanz, da sie einen umfangreichen Kostenfaktor der Gesellschaft darstellt. Dennoch schätzt jeder Mensch sehr unterschiedlich ein, was seinem persönlichen Wohlbefinden dient. So sind entsprechende didaktische Modelle und Handlungsmuster die eine Seite, die andere Seite ist, ein persönliches Interesse an deren Realisierung zu entwickeln.

Unsere Erfahrungen belegen, daß die Aktivitäten im Schulgarten das persönliche Interesse der Kinder treffen und dadurch dem Unterricht dort ein besonderes Gewicht verliehen wird.

2 Ein Exkurs - Die Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung (21.12.1986)

Wenn alle Aktivitäten, die in der Ottawa-Charta bis zum Jahr 2000 markiert wurden, zum Jahrtausendwechsel enden würden, wäre das Pulver bald verschossen. Gesundheitsförderung zielt auf einen Prozeß, allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen, sie zu befähigen, die eigene Gesundheit zu stärken und dies im täglichen Leben zu praktizieren. Übertragen auf das tägliche Leben in der Schule bedeutete dies, dafür zu sorgen, ein körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden zu schaffen. Als Voraussetzung werden genannt Frieden, Wohnbedingungen, Bildung, Ernährung, Einkommen, stabile Ökosysteme, soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit. Wenn einiges davon ins Wanken gerät, wird es schwerer, die Voraussetzungen für die Befähigung zur Verwirklichung des Gesundheitspotentials zu schaffen. Das gesundheitsfördernde Handeln im Sinne der WHO sollte jedoch vor allem darauf gerichtet sein, bestehende soziale Unterschiede des Gesundheitszustandes zu verringern. Diese Ziele erfordern, gesundheitsfördernde Lebenswelten zu schaffen, wozu auch die Gestaltung der Schule, des Schulgeländes und des Schulgartens gehört.

Konkrete und wirksame Aktivitäten von Bürgern in der Gemeinde sind vonnöten, um die Ziele zu realisieren. Hier sehen wir eine demokratische Aufgabe, denn der Schulgarten lebt nicht von dem, was in ihm gemacht wird, sondern von dem Geist, der in ihm besteht (nach Herberg).

Gesundheit wird also von den Menschen selbst in ihrer alltäglichen Umwelt geschaffen, wo sie spielen, lernen, arbeiten und lieben. Gesundheit entsteht dort, wo man sich um sich selbst bemüht und für andere sorgt. Im Sinne der OTTAWA-Charta geht es um ein "körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden, daher ist es notwendig, daß sowohl einzelne als auch Gruppen ihre Bedürfnisse befriedigen, ihre Wünsche und Hoffnungen wahrnehmen und verwirklichen sowie ihre Umwelt meistern und verändern können". Daher liegt die Förderung der Gesundheit in der Verantwortung aller gesellschaftlicher Bereiche: Bildungs-, Sozial-, Umwelt- und Wirtschaftsbereich.

Wir sind mit unserem Konzept dem Aufruf zum Handeln gefolgt, weil wir glauben, durch die Nutzung des Schulgartens, und dem Bemühen um fächerübergreifende ganzheitliche Unterrichtskonzepte im Sachunterricht den moralischen und sozialen Werten der Charta zu entsprechen.

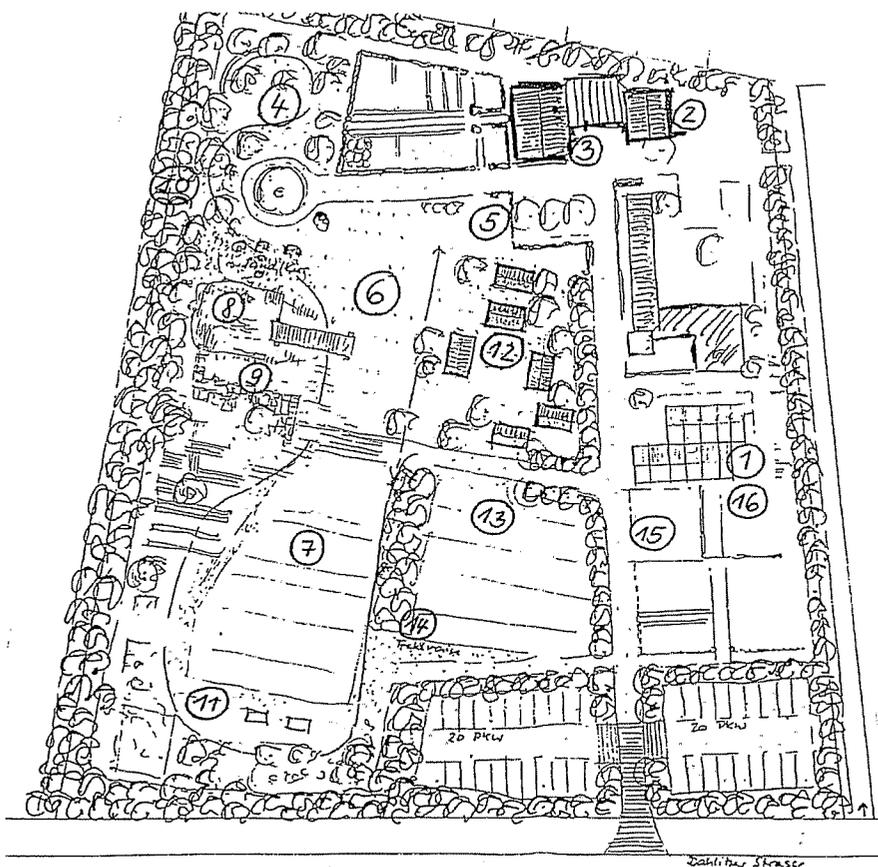
Auch ein Papier lebt erst, wenn sich Menschen seiner Ideen bemächtigen.

Sie werden durch die Kultusministerien und auch durch den Bundesminister stets nur Empfehlungen erhalten. Diese bleiben solange unverbindlich, wie wir sie nicht zum Maßstab unseres eigenen Handelns machen.

3 Zu den äußeren Rahmenbedingungen des Zentrums für Natur und Umwelt Cottbus

Das Gelände des Zentrums für Natur und Umwelt umfaßt eine Fläche von 1,3 ha. Diese wird unterteilt in verschiedene Gartenbereiche, besondere Anlagen und Freiräume.

Neben dem klassischen Gemüse- und Blumengarten in Mischkulturanbau gibt es einen Bauerngarten, einen Kräutergarten und einen Rosengarten. Auf zwei weiteren abgegrenzten Flächen findet man Staudenrabatten bzw. Sommerblumen. Da im Pädagogischen Zentrum Angebote für die Gestaltung mit Pflanzen und Naturmaterialien unterbreitet werden, wurde ein Garten zum Anbau von Blumen, die sich zum Trocknen eignen, angelegt. Nachwachsende Rohstoffe gewinnen zunehmend an Bedeutung. Deshalb werden sie im Zentrum auf einer eigens dafür vorgesehenen Fläche angebaut.



- | | | | |
|----------------------------|----------------|----------------------|------------------------|
| 1 Gewächshaus | 5 Backofen | 9 Natursteinmauer | 13 Experimentfelder |
| 2 Lehr- und Lernwerkstatt | 6 Wiese | 10 Naturerlebnispfad | 14 Feldrain |
| 3 Grünhaus und Infozentrum | 7 Feld | 11 Bienen | 15 Experimentiergarten |
| 4 Streuobstwiese | 8 Wassertümpel | 12 Rasen/ Begegnung | 16 Lager (Erde, Töpfe) |

4 Projekte im Rahmen unserer Modellvorstellung zum Teilbereich Natur und Gesundheit

Themenbereich: Ökologischer Pflanzenbau/Gesunde Ernährung

a) Vom Korn zum Brot - ein praktisches Ernährungsprojekt

Dieses Projekt wird für die Klassen des Stadtgebietes angeboten und wird im Rahmen eines Vormittages durchgeführt.

Die Schülerinnen und Schüler untersuchen und vergleichen die verschiedenen Getreidearten mit der Lupe und beschreiben den Pflanzenaufbau. Nach einem Gespräch über das Leben in früheren Zeiten wird das Getreide mit Steinen und anschließend mit einer Mühle gemahlen. Die Kinder erhalten einen Einblick in die Getreideernte früher und heute und beschäftigen sich mit verschiedenen Getreideprodukten. Der Höhepunkt eines solchen Projektes ist natürlich das Brotbacken nach Rezept im Backofen. Während sich die Brote im Ofen befinden, werden Geschichten und Redensarten rund ums Korn und Brot zum Besten gegeben. Nach einem interessanten und anstrengenden Vormittag schmeckt das selbstgebackene Brot köstlich.

Mit 3. und 4. Klassen, die ganzjährig den Schulgarten besuchen, wird das Projekt in mehreren Etappen durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler untersuchen zunächst die Getreidekeimlinge, d.h. sie führen Keimversuche durch. Ausgesät werden sowohl Winter- als auch Sommergetreide.

Gemeinsam wird das Wachstum der Getreidepflanzen beobachtet. Blüht das Getreide, so werden Getreide-Allergien thematisiert, da diese immer häufiger auch bei Kindern festzustellen sind.

Alle notwendigen Arbeiten zur Ernte und Verarbeitung des Getreides können die Kinder selbst ausführen: Mäen mit der Sense und Aufstellen der "Puppen", Stoppeln, Dreschen mit dem Dreschflegel, Körner aussieben, Spreu vom Weizen trennen usw. Mit der Lupe wird der Aufbau der Pflanze erkundet. Auch hier ist das Brotbacken zum Herbstfest der abschließende Höhepunkt des Projektes.

b) Der Bauerngarten - Zur Historie des Pflanzenanbaus

Die Kinder erfahren Wissenswertes aus der Geschichte des Bauerngartens, da er ein geschichtliches Gartenelement ist und es Bauerngärten alten Stils kaum noch gibt, denn sie sind in der Pflege sehr aufwendig.

Die Planung und Gestaltung des Bauerngartens ist durch das besondere Artenspektrum und die geometrischen Formen, die Beeteinfassungen, Wegebeläge aus der Natur, Zierden, Ruheplätzen usw. interessant. Als Schulgartenform erlangt der Bauerngarten zunehmend Bedeutung.

Die folgende Aufzählung macht deutlich, daß es noch weitere Angebote zu diesem Themenbereich gibt, jedoch nicht alle vorgestellt werden können:

- Anbau pflanzlicher Nahrungsmittel (Getreide, Obst, Gemüse, Ölfrüchte)
- Mischkultur und Monokultur, Verzicht auf chemische Mittel und Mineraldünger
- die Ölmühle; so ißt man in der Lausitz.

Themenbereich: Heilkraft der Natur

a) Heilkraft der Natur - Kräuter anbauen, sammeln, trocknen, verwenden

Ein Blick in die Geschichte läßt uns auf Hippokrates:

"Eure Nahrungsmittel sollten Heilmittel, eure Heilmittel sollten Nahrungsmittel sein." und Paracelsus:

"Alle Dinge sind Gift, allein die Dosis macht, daß ein Ding kein Gift ist. Alle Wiesen und Matten, alle Berge und Hügel sind Apotheken." aufmerksam werden. Ausgehend von diesen

Aphorismen beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit der Kräuterspirale, dem Hochbeet und dem Kräutergarten unter verschiedenen Aspekten. Sie betrachten die Pflanzen als Heilpflanzen, Würzpflanzen, Pflanzen des Pflegens bis hin zu Pflanzen als Drogen. Neben der Pflanzenbestimmung, der Untersuchung der Standortbedingungen sowie der Pflanzenherkunft werden die Kräuter und Heilpflanzen z.T. haltbar gemacht und verwendet. Eine Betrachtung der Heil- und Küchenkräuter unter biologischen Gesichtspunkten führt die Schülerinnen und Schüler beispielsweise zu Fragen der Ernährung und Verdauung, des Blutkreislaufes und Stoffwechsels, zu Infektionskrankheiten zur Haut- und Hygiene-Kosmetik und vielen anderen mehr. Ebenso gibt es Bezugspunkte zur Chemie, da Pflanzen nicht nur zur Herstellung von Kosmetika, Drogen, Pharmaka, Duft- und Aromastoffen, sondern auch zur Herstellung von Farben, Lacken, Lösungsmitteln u.ä. eingesetzt werden. Nicht allen Ansatzpunkten kann im Rahmen eines Projektes besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. So werden je nach Voraussetzungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler Schwerpunkte zur Thematik gesetzt.

b) So lebten und aßen die Indianer - Ein Drei-Tage-Projekt

Diese Thematik wurde für die 4. Klassen didaktisch aufbereitet. Die Kinder interessierten besonders Fragen nach der Entstehung der Bezeichnung "Indianer", der Herkunft einzelner Stämme, der Tänze und Rituale, Jagdgewohnheiten und Jagdwaffen.

Ihr Wunsch war, ein Lagerfeuer zu veranstalten, Bratspieße zu schnitzen, mit Fleisch zu bestücken und nach der Zubereitung gemeinsam zu essen. Natürlich gehört zum Indianerleben, einen Ritualpfahl aufzustellen und zu bemalen sowie ein Tipi aufzubauen. Mit Naturmaterialien werden Spuren gelegt, die es von den anderen zu deuten gilt. Für dieses Vorhaben bietet der Schulgarten die entsprechende Freifläche, Weidentipis und Naturmaterialien.

Weitere Zugangsmöglichkeiten hierzu sollen kurz erwähnt werden:

- Naturwissenschaft und Aberglauben
- Drogen als pflanzliche Wirkstoffe und ihre Bedeutung für den Menschen
- Abhärtung durch Naturelemente

Themenbereich: Arbeit und Bewegung an frischer Luft

Hierbei geht es um die Schaffung und bewußte Nutzung von Bewegungsmöglichkeiten im Schulgarten. Dazu werden den Kindern Arbeits-, Belastungs- und Entlastungsübungen angeboten. Wesentlich in diesem Zusammenhang sind ebenfalls Arbeitsschutz- und Sicherheitserziehung.

Themenbereich: Naturbesinnung

Künstlerische Auseinandersetzung mit der Natur

Theaterstück: Der Mohnblumenbaum

Das Theaterstück selbst schrieb ein Student. Die Kinder setzten sich in Vorbereitung der Aufführung mit der Gefährdung der Bäume durch Maschinen, wie Bagger, Autos u.a. auseinander. Ein alter Baum, den ein alter Mann bisher pflegte, soll aus einem solchen Grunde gefällt werden. Unter dem Baum wiegen sich die Mohnblumen. Ein neuer Baum wird am Ende der Aufführung gepflanzt. Die Kinder verteilten die Rollen und studierten die Texte. Dieses Projekt wurde außerhalb des Unterrichts durchgeführt und dauerte von März bis Juni. Im Zeichenunterricht wurden die Kulissen hergestellt und die Kostüme genäht. Auch für eine musikalische Umrahmung wurde gesorgt.

Im Rahmen der Umweltwoche wurde das Theaterstück vor Senioren im Schulgarten aufgeführt und mit Begeisterung angenommen.

Insgesamt widerspiegelt das Thema die Notwendigkeit der Beachtung von Seele und Geist des Kindes als Teil der menschlichen Natur. Die "Rettung" von Boden, Luft, Wasser, Tier und Pflanze ist nur mit gesundem Menschenverstand möglich.

Ulrich Gebhardt beschreibt in seinem Buch „KIND und NATUR“ die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. Dabei konstatieren wir fast täglich nur psychologische Gewinne wie:

- die Linderung angstbesetzter Gefühlszustände,
- die Förderung der Selbstverwirklichung,
- die Vertiefung des Realitätsgefühls,
- die Unterstützung der Wertschätzung und positiven Einstellung zu den Mitmenschen (nach Gebhardt, S. 34).

Unter anderem setzt er sich mit dem Thema Kind und Pflanze auseinander. Das Interesse an Pflanzen ist längst nicht so groß wie an Tieren, meist interessiert die Kinder der Nutzen, und keinesfalls haben sie die ästhetischen Bedürfnisse der Erwachsenen. Man könnte daraus den Schluß ziehen, daß einerseits nicht die gesamte Gartengestaltung durch Kinder in einem Schulgarten realisiert werden muß, andererseits ist die ästhetische Gestaltung sehr wichtig, damit Kinder hineintauchen können, um Vielfalt und Schönheit auf sich wirken zu lassen. Dadurch entwickeln sich vielfältigere Beziehungen, die in Antropomorphismen, animistischen und auch biologischen Betrachtungsweisen ihren Ausdruck finden und die bis zu einem gewissen Alter durchaus berechtigt sind. Die entstehenden Beziehungen zu Pflanzen kommen durch die kontinuierliche ausdauernde Beschäftigung mit ihnen zustande. Kinder fühlen mit, wenn Pflanzen erfrieren, vertrocknen oder verbrennen. Sie schlüpfen in die Rolle einer Rübe, eines Baumes oder einer Blume durch ein Theaterstück und vergleichen ihre Bewegungen mit denen der Pflanzen.

Unsere pädagogischen Absichten werden gewinnbringend realisiert:

- Die Kinder eignen sich selbst Formen gesunder Lebensweise an. Sie verstehen, daß ihr eigenes Tun wichtig ist, und sie erkennen ihre Stärke und ihren Willen. Sie tragen Mitverantwortung.
- Die Kinder öffnen sich den Erwachsenen gegenüber. Sie vertrauen sich jemandem an.
- Körperliche, psychische, soziale und ökologische Regelkreise verknüpfen sich. Negative Verhaltensweisen, die die Ursache für psychische Störungen sind, also gesundheits-schädigende Folgen haben, werden zurückgedrängt. Das Kind setzt sich mit seinem Körper und sich selbst auseinander. Bei bestimmten Schülern ist die unzureichende kulturelle und soziale Lebensweise die Grundlage für einen unbefriedigenden Gesundheitszustand. Diesen kann nur durch die Kooperation von medizinischen, biologischen, soziologischen und psychologischen Fachleuten geholfen werden.
(Hurrelmann)

Unser Programm ist daher erfolgreich, weil es auf die Ausgangsbedingungen für die Vermeidung gesundheitsgefährdenden Verhaltens eingeht und dabei vor allem die sozialen und psychischen Motive von Kindern berücksichtigt (Bedürfnisanalyse).

4 Fazit und Ausblick

Wenn Kükelhaus sein "Erfahrungsfeld" zur Bewegung und Besinnung vor allem damit beschreibt, welche Möglichkeiten die Sinneswahrnehmungen des Menschen seinen Körper gleichsam konzentrieren und entspannen, wird deutlich, wie vielfältig die Naturvorgänge im Menschen sind und wie kundig er (K.) sich mit den Zusammenhängen von Psyche, Soma und Geist auseinandersetzt. Ob die Übungen zum aufrechten Gang, die greifende Hand, der Geruch, die Orientierungen, das Hören und Klänge erzeugen, die Betrachtung der Phänomene und das Wissen und seine Vertiefung: "Eine volle Entfaltung des menschlichen Organ-

und Sinnesvermögens wird zur Grundlage einer Gesundheitserziehung im weitesten Sinne und in der größten Breite (Kükelhaus, S. 15)".

Entscheiden Sie selbst, welcher Gang Sie mehr entspannt: der holprige Weg durch den Wald oder die ebene gerade Pflasterstraße ohne Hindernisse? "Was uns erschöpft, ist die durch Gleichförmigkeit erzwungene Nicht-Inanspruchnahme der Vielfalt unserer körperlichen und sinnenhaften Fähigkeiten und Kräfte. Was uns erfrischt und aufbaut, ist deren Inanspruchnahme (Kükelhaus, S. 43)".

Die Schule und das Schulgelände bieten Raum für Gestaltung und Veränderung in der Zeit und zu jeder Zeit für die Umsetzung von Ideen, die diese gesundheitsfördernden Aspekte berücksichtigen. Der Schulgarten ist **ein** Bereich, zwar ein wesentlicher, doch nicht der einzige. Und doch sei die Anmerkung erlaubt: "Ein Aufblühen des Schulgartens ist nicht zu erwarten, solange es nur dem einzelnen Lehrer überlassen bleibt, ob er auf eigene Initiative und in seiner Freizeit die Arbeit im Schulgarten plant, organisiert, sich selbst weiterbildet und die Betreuung übernimmt (Kilger 1982)".

Wir können daher nur die berechtigten Hoffnungen hegen, daß unser Land alles dazu tut, die Schulgärten zu erhalten.

Handelt es sich nicht um ein geborgtes Stück Land, das uns Menschen zur Nutzung übergeben wurde, das wir Generationen unverbraucht und gut erhalten weitergeben sollen? Müssen wir nicht dafür sorgen, daß das Pendel zwischen Mensch und Natur seinen Takt behält, um beiden Überlebenschancen zu bewahren? Dabei geht es nicht um Utopien, sondern um die Bewältigung des Alltags, der uns als Lehrer tagtäglich in die Augen zahlreicher erwartungsvoll schauender Kinderaugen blicken läßt. Was geschieht, ist niemals die Sache von Gesetzen und Verordnungen sondern stets eine Sache von uns selbst.

Literatur:

Gebhardt, U.: Kind und Natur (Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung). Westdeutscher Verlag, Opladen 1994

Kükelhaus, H.: Die Entfaltung der Sinne. Fischer Taschenbuch-Verlag, Frankfurt am Main 1996

Winkel, G.: Umwelt und Bildung (Denk- und Praxisanregungen für eine ganzheitliche Natur- und Umwelterziehung). Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze 1995

Zusätzliche Quellen:

Barkholz, Wilke: Gesünder lernen, leben, lehren: Gesundheitsförderung und Gesundheitspädagogik in Flensburg.
In: Prävention, 4/96

Hurrelmann, K.: Die gesundheitliche Situation von Kindern und Jugendlichen. In: Prävention, 4/96

Konzept zur Umgestaltung des Zentralschulgartens Cottbus, Dahlitzer Straße, 1992, 1995 (Dazu liegt eine umfassende Literaturliste vor.)

Umwelterziehung als pädagogisches Prinzip

1 Einleitung

Wird Umwelterziehung als Überlebensstrategie für die menschliche Gesellschaft zur Pflicht?

Gelten für die Umwelterziehung daher eigene Gesetze, die den Menschen aus individueller, aber auch populationsgenetischer Sicht zu pädagogischem Handeln zwingen?

Ist es dann nicht erforderlich, Umwelterziehung als pädagogisches Prinzip zu begreifen?

Ähnliche Fragen zur Verkehrserziehung gestellt, würde zumindest Verwunderung auslösen. Für diese gilt doch als gesichert: Die Resultate einer nicht gewährten, halbherzig oder oberflächlich betriebenen Verkehrserziehung und eines in der Folge nicht verkehrsnormgerechten Verhaltens sind individuell sofort negativ erlebbar oder im Extremfall letal.

Ist es nur die Distanz zum Handlungsergebnis, die für die Notwendigkeit von Umwelterziehung einen so großen Erklärungsbedarf hervorruft und normgerechtes, umweltfreundliches Verhalten zur Beliebigkeit werden läßt?

Analysiert man die Literatur zur Umwelterziehung, dann fällt auf, daß viele Autoren mit Vehemenz für eine effektive, verstärkt zu betreibende, auf alle Bereiche ausgedehnte und alle Zielgruppen erreichende Umwelterziehung plädieren, eine Pflicht zur Umwelterziehung oder gar ein Zwang zur Umwelterziehung wird daraus nicht abgeleitet und Umwelterziehung als pädagogisches Prinzip nicht thematisiert.

2 Pädagogische und didaktischen Erwägungen für Umwelterziehung in den Fächern Heimat- und Sachkunde sowie Schulgarten

Aus der Bildungstradition heraus haben didaktische Entscheidungen und pädagogisches Handeln eine historische Dimension, sie haben Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu berücksichtigen (vgl. LAUTERBACH 1994, S. 152). "Die allgemeine Autorität der didaktischen Entscheidungen wird in der deutschen Bildungstradition aus der *pädagogischen Verantwortung* (Hermann Nohl, Erich Weniger, Josef Derbolav, Wolfgang Klafki u. a.) abgeleitet, einer Verantwortung für das Kind (den 'hilfsbedürftigen' jungen Menschen), die ihm zur Autonomie und Selbstverantwortung verhilft, auf daß es als Erwachsener in humaner Weise seine Lebensverhältnisse und die anderer mitgestaltet" (a.a.O. S.153).

Das sollte für den umwelterzieherisch Wirkenden heißen, Bildung und Erziehung zu ermöglichen, die ein im Heute vollzogenes und auf die Zukunft gerichtetes, begründetes Handeln im Hinblick auf die Lösung von Schlüsselproblemen des menschlichen Lebens und Überlebens begünstigt.

Eine ähnliche Auffassung vertreten auch ZÖPFL und HUBER aus religiösem Weltverständnis: "Wenn Erziehung die Hinführung zum angemessenen Vollzug der Humanität sein soll, dann kann sie an der Frage gar nicht vorbeigehen, wie die Tätigkeit des Menschen in der Welt beschaffen sei" (ZÖPFL / HUBER 1990, S. 30). Erziehung ist Lebenshilfe (a.a.O., S. 36).

Lebenshilfe kann jedoch in der heutigen, global vernetzten Welt nicht nur heißen, individuelle Entfaltung in Wechselbeziehung mit dem sozialen Umfeld zu ermöglichen, sondern muß mindestens gleichermaßen allgemeinmenschliche, gesellschaftliche Bedürfnisse berücksichtigen und dabei die Vermittlung von Strategien zum Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen des Menschen einschließen. Das gilt auch für die Autonomie und Selbstverantwortung

des Heranwachsenden und des Erwachsenen bei der Gestaltung und Mitgestaltung seiner Lebensverhältnisse und die anderer in humaner Weise.

Vollzug von Humanität und das Wahrnehmen von Selbstverantwortung wird in diesem Sinne erst möglich, wenn neben ethischen Wertesystemen auch Normen des Umgangs mit der natürlichen Umwelt einbezogen werden (vgl. Baier 1996, S. 23 ff).

Es ist doch offensichtlich: In einer die biologischen Existenzbedingungen bedrohenden Umwelt fehlt bei deren Vernichtung die physische Grundlage zur Ausübung von Humanität, von Autonomie und Selbstverantwortung.

Allein aus dieser humanistischen Erziehungsauffassung heraus läßt sich Umwelterziehung als zentrale Kategorie didaktisch und pädagogisch legitimieren und muß in ein angemessenes Hinführen zum Vollzug von Humanität einbezogen sein.

Also doch auch aus didaktischen und pädagogischen Erwägungen heraus - Umwelterziehung als pädagogisches Prinzip?

Bei einem humanistischen Bildungsauftrag mit dem Anspruch individuelle Selbstverwirklichung im Kontext von Mitverantwortung für andere zu ermöglichen, wird Umwelterziehung somit zur Pflicht.

Moderne humanistische Erziehung kann deshalb auf umweltethische Inhalte, auf umweltbezogene Kenntnisse, auf die Diskussion umweltrelevanter Wertesysteme und die Vermittlung von Normen umweltgerechten Verhaltens nicht verzichten.

Da sich die Entwicklung des Kindes in einem sozialen Bezugsrahmen vollzieht, übernimmt es ohnehin in seiner Sozialisierungsbedürftigkeit Wertgesichtspunkte und Kenntnissysteme vom Sozialisationspartner.

Andererseits muß man davon ausgehen, wie am Beispiel religiöser Erziehung deutlich gemacht, daß das Kind "... Anspruch auf Hilfen zur Lebensorientierung von Seiten der Menschen, die als Eltern oder Erzieher Verantwortung für das Kind übernommen haben ...", hat (BARTH / E. BANNMÜLLER / E. BAUMGÄRTNER, ET AL. 1983, S. 87).

Lebensorientierung kann sicher Voraussetzungen zum umweltfreundlichen Verhalten schaffen, mehr noch bedarf aber ein Vollzug von Humanität die Fähigkeit und Bereitschaft zum Tun.

In allem ist pädagogisches Handeln gefordert, umwelterzieherisches Handeln aller an Erziehung Beteiligten wird notwendig.

3 Umwelterziehung als pädagogisches Prinzip

Gedanken von Lehrern zum Problem

In einer nichtrepräsentativen Befragung zu Beginn eines Seminars zum Thema „Umwelterziehung als pädagogische Prinzip“ anlässlich des 2. Sächsischen Schulgartenwettbewerbs im Mai 1997 äußern sich insgesamt achtzehn Lehrer zu den verschiedenen Facetten von Umwelterziehung und deren Verortung als pädagogisches Prinzip.

Die dort geführte Diskussion und die hier vorgestellten Ergebnisse der Auswertung eines Teils der Fragen sollen Tendenzen zeigen, wie über Umwelterziehung im pädagogischen Handlungsfeld nachgedacht wird und in welche Richtung weitere Untersuchungen und Gespräche mit Lehrern wünschenswert und nötig sind.

Zwei Drittel der Befragten sind weitgehend überzeugt, daß Umwelterziehung helfen kann, gegenwärtige Umweltprobleme zu lösen (s. Abb. 1), denn Umwelterziehung unterstützt umweltpolitische Entscheidungen, wie ebenfalls die überwiegende Anzahl meint, obwohl es hier bereits skeptische Stimmen gibt (s. Abb. 2).

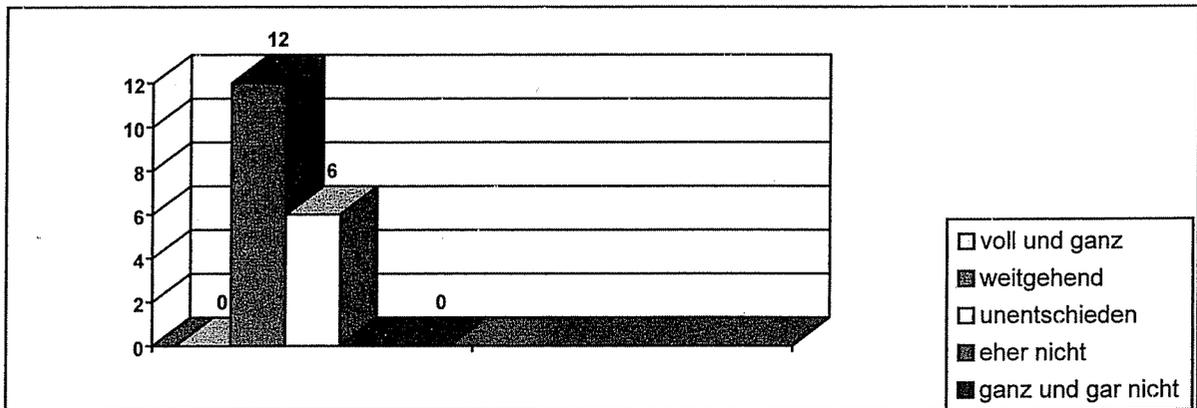


Abb. 1: Beantwortung der Frage: Halten Sie Umwelterziehung für einen Weg, gegenwärtige Umweltprobleme zu lösen?

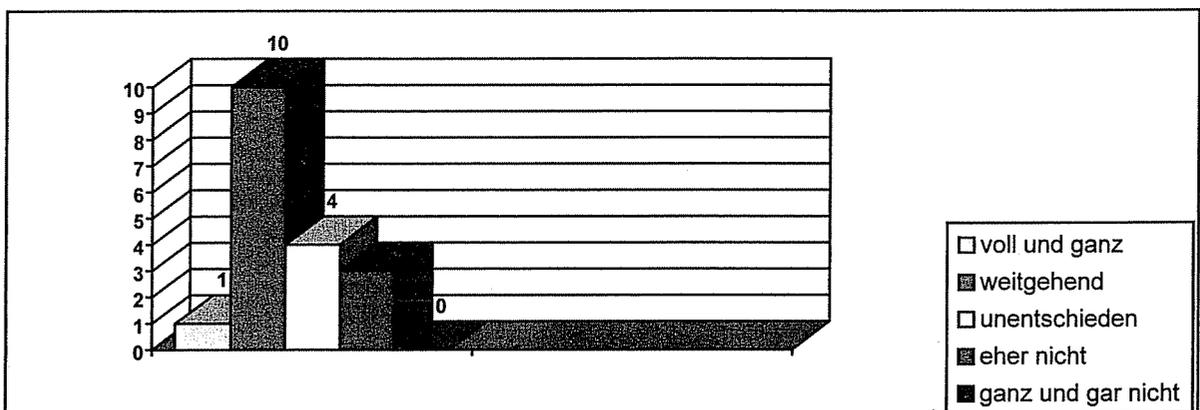


Abb. 2: Beantwortung der Frage: Unterstützt Umwelterziehung umweltpolitische Entscheidungen?

Trotz dieser positiven Beurteilung sind sich Lehrer offensichtlich aber nicht so sicher über die durch Umwelterziehung beförderten realen Handlungsergebnisse. Immerhin sind mehr als die Hälfte unentschieden, wenn danach gefragt wird, ob Umwelterziehung zu mehr Verantwortung gegenüber der natürlichen Umwelt führt (s. Abb. 3) und fast die Hälfte ist unentschieden, wenn es gar um selbständiges umweltgerechtes Handeln geht (s. Abb. 4).

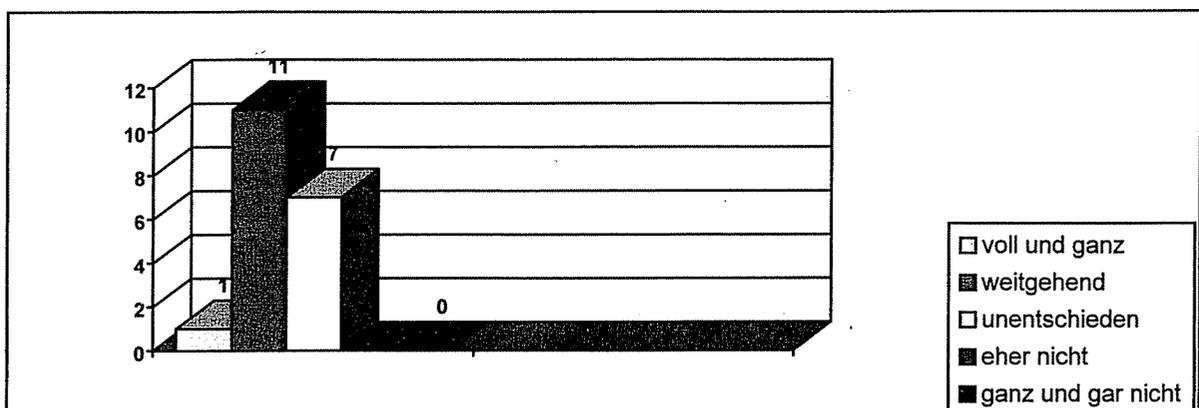


Abb. 3: Beantwortung der Frage: Führt Umwelterziehung zu mehr Verantwortung gegenüber der natürlichen Umwelt?

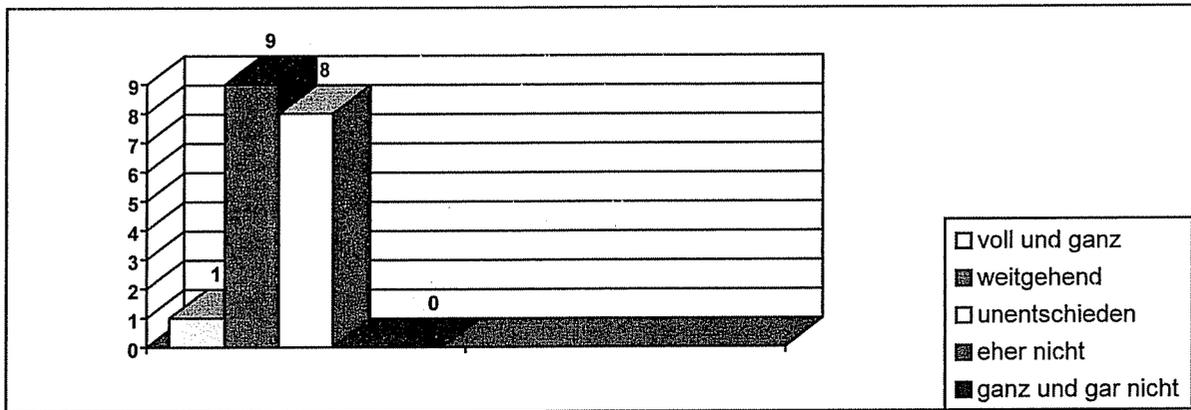


Abb. 4: Beantwortung der Frage: Stimuliert Umwelterziehung selbständiges umweltfreundliches Handeln?

Andererseits glauben fast alle Lehrer, - etwa zwei Drittel voll und ganz und ein Drittel weitgehend, daß mit Umwelterziehung Tugenden vermittelt werden, wie Fleiß, Disziplin und Ordnung (s. Abb. 5).

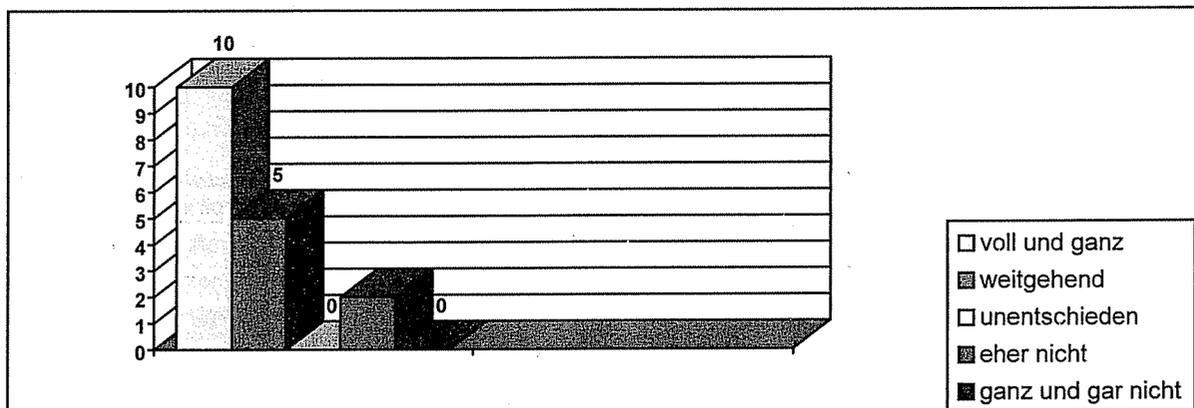


Abb. 5: Beantwortung der Frage: Werden mit Umwelterziehung Tugenden vermittelt wie Fleiß, Disziplin und Ordnung?

Obwohl sich viele Lehrer dafür aussprechen, daß Umwelterziehung wissenschaftlich betrieben werden sollte (s. Abb. 6) und für alle Kinder verbindlich sein muß (s. Abb. 7)

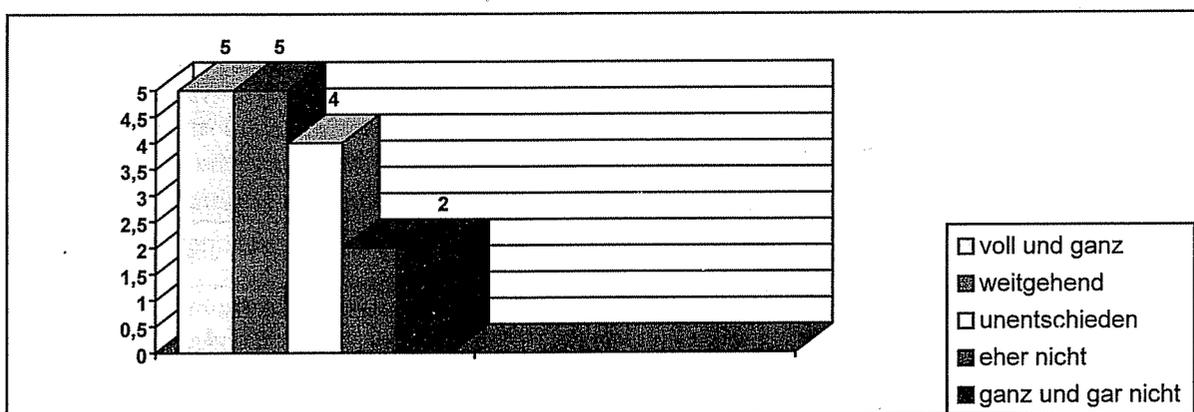


Abb. 6: Zustimmung oder Ablehnung der Aussage: Umwelterziehung sollte wissenschaftlich betrieben werden.

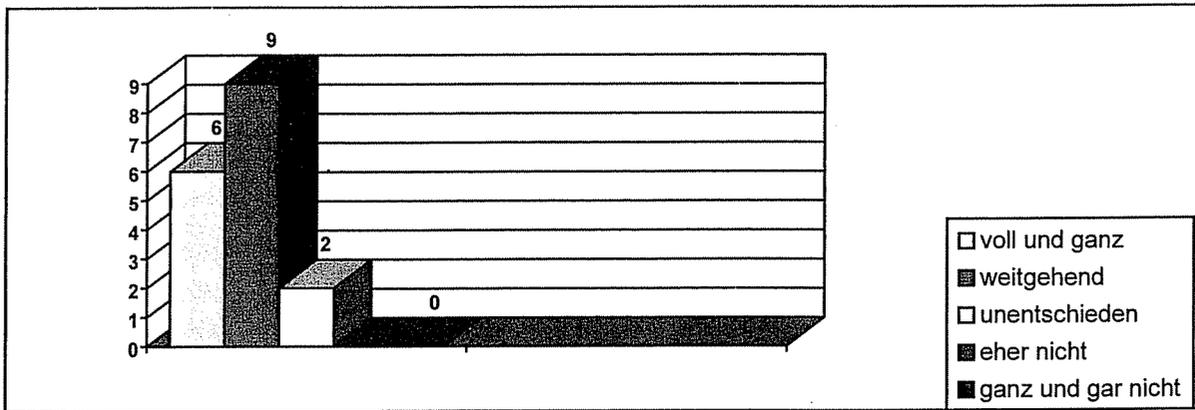


Abb. 7: Zustimmung oder Ablehnung der Aussage: Umwelterziehung muß für alle Kinder verbindlich sein.

sind sie sich sehr uneinig in dem Wunsch nach einem Fach Umwelterziehung und einem Lehrer für Umwelterziehung (s. Abb. 8 und 9).

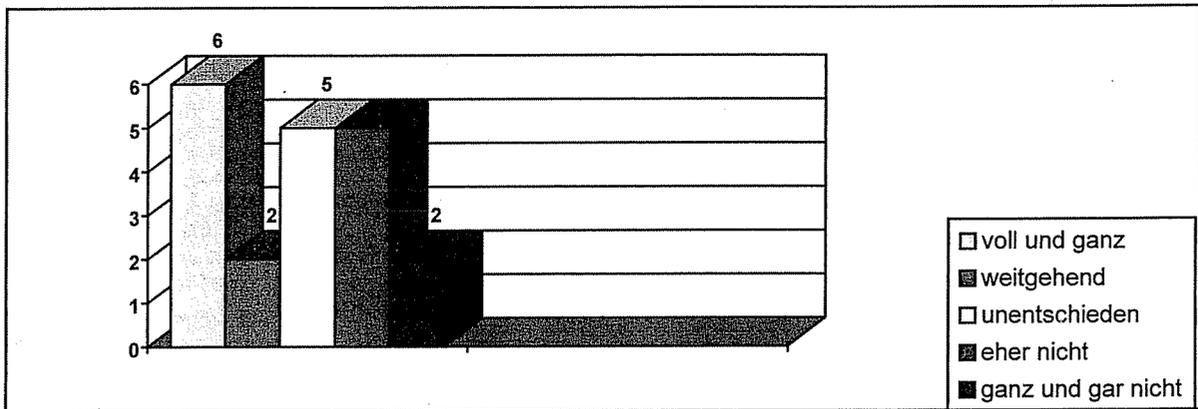


Abb. 8: Zustimmung oder Ablehnung zur Frage: Wäre ein Fach Umwelterziehung wünschenswert?

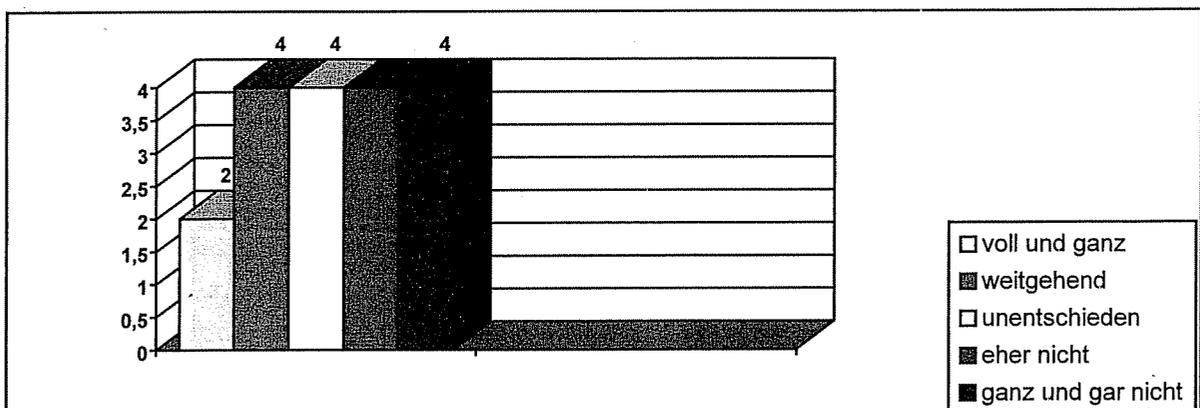


Abb. 9: Zustimmung oder Ablehnung zur Frage: Sollten es „Lehrer für Umwelterziehung“ geben?

Vorsichtige Interpretationsversuche würden den Schluß zulassen, Umwelterziehung als pädagogisches Prinzip anzusehen und alle Lehrer zu befähigen, Umwelterziehung wissenschaftlich und pädagogisch kompetent, in allen Fächern zu betreiben. Andererseits sind sich die Lehrer wieder unsicher, ob Elemente von Umwelterziehung immanente Bestandteile aller Fächer sein sollten (s. Abb. 10).

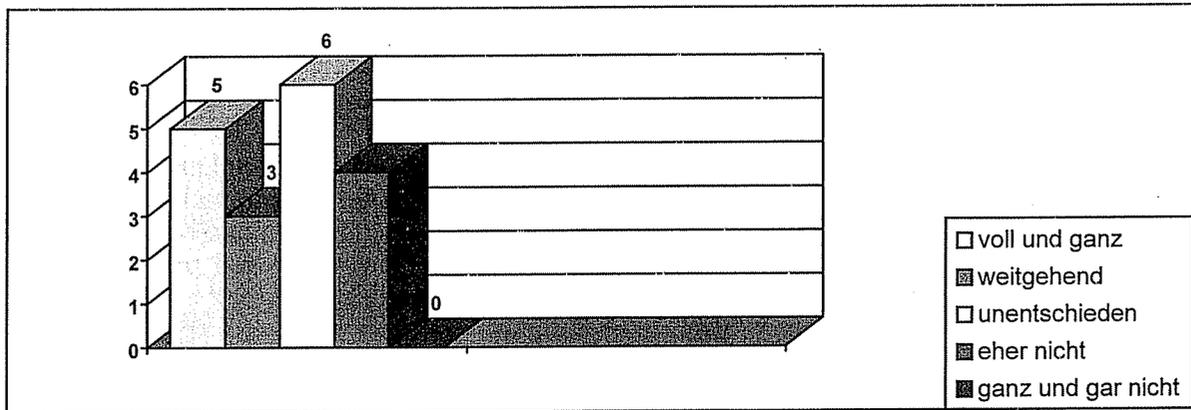


Abb. 10: Zustimmung oder Ablehnung zur Frage: Sollten Elemente der Umwelterziehung immanenter Bestandteil jeden Unterrichts sein?

Ein pädagogisches Prinzip Umwelterziehung kann hierbei nicht nur eng auf die Schule begrenzt angenommen, sondern auf alle, an Erziehung Beteiligten ausgedehnt werden, wie die Reaktionen auf die Fragen nach dem Ort der Umwelterziehung und den an Umwelterziehung beteiligten schließen lassen (s. Abb. 11 und 12).

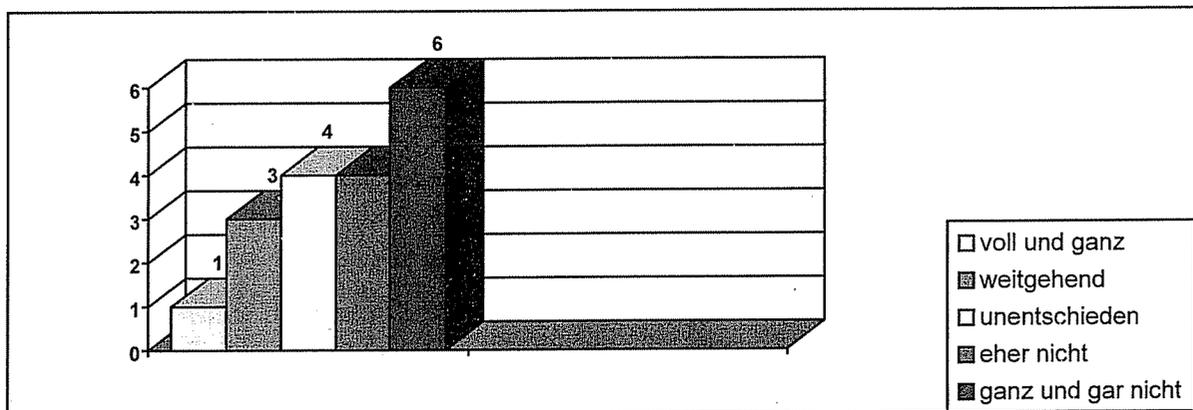


Abb. 11: Zustimmung oder Ablehnung der Aussage: Umwelterziehung erfolgt nur in der Schule.

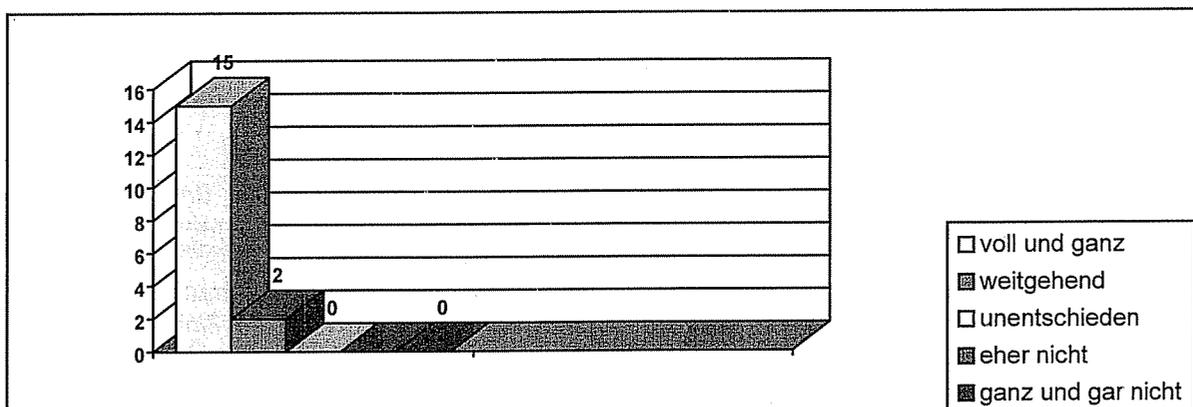


Abb. 12: Zustimmung oder Ablehnung der Aussage: Umwelterziehung ist nicht nur Aufgabe der Schule, sondern schließt Familie, ökologische Interessenverbände und die Gesellschaft in einer Zusammenarbeit ein.

Erste Schlußfolgerungen und der Lernort Schulgarten

Kindern das Erwerben von Handlungskompetenz zu ermöglichen ist sicher in vielfältiger Weise Ziel pädagogischen Wirkens.

Geht es um Verhalten in natürlicher und sozialer Umwelt, so ist hierfür Handlungskompetenz Voraussetzung, die zu einem sachgerechten altersspezifischen umweltrelevanten Verhalten befähigt und deren Erwerb wird ein wesentliches Ziel von Umweltbildung in der Schule sein. Das gilt für alle Altersstufen in altersangemessener Weise, physische und psychische Altersbesonderheiten berücksichtigend.

Wenn unbestritten ist, daß Umweltbildung so früh wie möglich beginnen sollte, dann erwächst also auch für die Grundschule die Aufgabe, Verhalten auf der Grundlage von Handlungskompetenzen altersgerecht anbahnen zu helfen und den Kindern im Spannungsfeld von Selbstverfügung und dem Recht auf pädagogische Führung solches Verhalten zu ermöglichen.

Da gerade in der Grundschule alle Fächer in einem engen Beziehungsgefüge miteinander verwoben sind, Integration also didaktisches Muß sein sollte, ergibt sich hieraus zwangsläufig weiter, daß *Umwelt zu einem wichtigen Integrationsprinzip* wird.

Umwelterziehung als pädagogisches Prinzip wäre ein hilfreicher Ansatz.

Die Umsetzung verlangt aber einen kompetenten Lehrer, der diese Aufgaben mit integrativem Blick bewältigen kann.

Diese Sicht muß sich deshalb auch in den Lehramtsstudiengängen widerspiegeln, so daß auch hier Umwelt Integrationsprinzip sein sollte.

In besonderem Maße gilt das für Lehramtsstudiengänge Grundschule und hier wieder hervorgehoben für Sachunterricht, Heimat- und Sachkunde sowie Schulgartenunterricht (wie in Thüringen) oder Werkunterricht (vgl. BAIER/GÄRTNER 1996).

Auch aus erkenntnistheoretischer Sicht erschließen sich Integration und Umwelt als Prinzip bei der Gestaltung von Studiengängen im Lehramt für Grundschulen. Ein pädagogisches Prinzip Umwelterziehung könnte so seine Zentrierung im Heimat- und Sachkundeunterricht finden.

Für die Heimat- und Sachkunde erwächst hieraus die Möglichkeit, aber auch die Notwendigkeit Umwelt und Umwelterziehung als integrierende Elemente lehrplantheoretischer Überlegungen und lehrplanpraktischer Gestaltung zu nutzen.

Die Umwelterziehung wird zum integrierenden Kernbereich des Heimat- und Sachkundeunterrichts. Sie wirkt auch zentrierend, indem sie vielfältige periphere Phänomene und Prozesse unter Umweltaspekten im Kern zusammenführt.

In diesen Kernbereich gehört auch der Schulgarten als Erlebnis, Erfahrungs- und Handlungsraum.

Mit einer zunehmenden Entfremdung gegenüber der natürlichen Umwelt, nimmt das Gewinnen von Primärerfahrung, das unmittelbare emotionale Erleben und das rationale Erfahren von natürlicher Umwelt ab.

Umwelterziehung als pädagogisches Prinzip muß:

1. vom Erleben der Beziehungen Kind - Natur und vom Erleben überschaubarer Wechselbeziehungen in der Natur ausgehen
2. unmittelbare Anschauung ermöglichen
3. handlungsorientiert sein

4. nicht allein auf die Vermittlung umweltbezogener Wissensinhalte gerichtet sein, sondern ebenso vernetztes Denken ermöglichen
5. emotionale Beziehungen zur Natur fördern helfen
6. gleichzeitig oder vordringlich umweltbezogene Einstellungen und Werthaltungen vermitteln
7. Kenntnisse über die manuelle und technische Bewältigung der Tätigkeiten bereitstellen
8. Bedingungen für das Einüben von umweltgerechten Handlungen schaffen
9. schulische und außerschulische Angebote und Anreize für umweltgerechtes Verhalten vorschlagen
10. auf positive Wertung umweltschonenden Verhaltens orientieren und
11. *Konsequenzen des eigenen Verhaltens in der natürlichen Umwelt sichtbar machen*

Begreifen wir den Schulgarten in einem pädagogischen Prinzip Umwelterziehung als eine „Brücke, über den Wege zur Naturerziehung führen (SCHWIER 1997, S. 37)“.

Literatur:

- BAIER, H.: Verhaltensweisen von Vorschulkindern im Umweltbereich. In: Hans Baier, Erich Renner (Hrsg.): Umwelterziehung in der frühen Kindheit. Krämer Verlag, Hamburg 1996.
- BAIER, H. / H. GÄRTNER: Integration in der Lehrerbildung durch Umwelterziehung und Lernortdidaktik - dargestellt an den Studiengängen Heimat- und Sachkunde und Schulgarten.- In: Walter Köhnlein (Hrsg.): Lehrerbildung Sachunterricht. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1996.
- BARTH, W. / E. BANNMÜLLER / E. BAUMGÄRTNER, ET. AL : Lebensraum Kindergarten: Pädagogische Anregungen für Ausbildung und Praxis. Sonderausgabe. Verlag Herder und Verlag E. Kaufmann, Freiburg und Lahr 1983.
- LAUTERBACH, R.: Zum Curriculum gehört die Pflicht.- In: R. Lauterbach/W. Köhnlein/I.Koch/G. Wiesenfahrt (Hrsg.): Curriculum Sachkunde.- Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Bd. 5, Kiel: IPN, 1994.
- SCHWIER, H. J.: Naturerziehung und Schulgarten. In: Grundschulzeitschrift. 2/97, Volk und Wissen, Berlin 1997.
- ZÖPFL, H. / H. HUBER: Über Grundlagen von Bildung und Erziehung. Schriftenreihe der Pädagogischen Stiftung Cassianeum in Donauwörth. Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1990.

Anbau und Verwendung von heimischen Würzkräutern

1 Geschichte des Kräuteraanbaues

Als Kräuter werden in der Heil- und Würzkunde alle heilkräftigen, würzenden und duftenden ein-, zwei- und mehrjährigen Pflanzenarten bezeichnet.

Die Kräuterkunde und ihre Anwendung ist wahrscheinlich so alt wie die Menschheit.

Die Kenntnisse darüber wurden von Generation zu Generation weitergegeben.

Der besondere Vorzug der Kräuter besteht darin, daß sie auch bei längerem Gebrauch kaum Nebenwirkungen zeigen.

Zuerst stand wohl die Heilwirkung der Kräuter im Vordergrund, aber auch die Verwendung als Würz- und Duftkraut ist uralte.

Die alten Hochkulturen der Erde besaßen bereits umfangreiche Kräuterkenntnisse, darunter werden auch schon zahlreiche Würzkräuter genannt.

In der griechischen und römischen Antike wurde das gesamte damalige Wissen über Kräuter gesammelt und erprobt. Aus dieser Zeit wären z.B. Hippokrates, Theophrastus und Dioskوريدes zu nennen.

Die aromatischen Düfte aus dem Kräutergarten dienten aber auch seit uralten Zeiten den Verführungskünsten der Frauen durch Salben und Öle.

Von den Römern wurden diese Kenntnisse übernommen und weiter vervollständigt. Hier wären z.B. die vollendeten Geschmackskompositionen des römischen Feinschmeckers Lukullus oder die Verwendung teilweise abenteuerlicher Schönheitsmittel durch Kleopatra zu nennen.

Mit den römischen Soldaten kamen diese Kenntnisse und Würzgewohnheiten über die Alpen.

Ihnen folgten die Mönche, die aus ihrer Heimat auch umfangreiche Kenntnisse über den Anbau und die Verwendung von Heil- und Gewürzpflanzen mitbrachten. Jahrhunderte hüteten sie dieses Wissen.

Mit der Erfindung der Buchdruckkunst wurden dann diese hinter den Klostermauern gehüteten Geheimnisse breiteren Volksschichten zugänglich. Es erschienen die ersten Kräuterbücher von Otto Brunfels, Leonard Fuchs, Hieronymus Bock und Theodorus Tabernaemontanus, um nur einige zu nennen.

Die Würz- und Heilkräuter hielten Einzug in die Bürger- und Bauerngärten.

Im 18. und 19. Jahrhundert erlebten Anbau und Anwendung der Kräuter noch einmal einen Höhepunkt, als die "Naturheilkunde" wieder erweckt wurde. Hier wären vor allem Samuel Hahnemann, Sebastian Kneipp und Johann Künzle zu nennen.

Im 20. Jahrhundert gingen Anbau und Verwendung stark zurück.

Die rasante Entwicklung von Wissenschaft und Technik, insbesondere die neuen Erkenntnisse in der Chemie, die Konzentration vieler Menschen in großen Städten und der Beginn der Massenproduktion von Waren ließen die Verwendung von Kräutern immer mehr vergessen. Außer Petersilie und Schnittlauch erinnerte sich kaum noch jemand an die Vielfalt der Würzkräuter.

Mit dem Wunsch vieler Menschen, natürlicher zu leben, hat in der heutigen Zeit die Verwendung von Würzkräutern wieder zugenommen.

2 Standort

Die meisten Würzkräuter stammen aus dem Mittelmeerraum.

Ein sonniger Standort ist deshalb eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Anlage eines Kräuterbeetes. Entscheidend für die Würzkraft der Kräuter ist ihr Gehalt an charakteristischen Inhaltsstoffen, die Duft und Geschmack bestimmen. Diese Inhaltsstoffe entwickeln sich am reichhaltigsten bei voller Sonne. Das Kräuterbeet sollte daher nicht in irgendeiner Gartenecke angelegt werden, die gerade noch frei ist.

Der Anbau an einem geschützten Platz (z.B. vor einer sonnigen Hauswand) wirkt sich vorteilhaft auf die Qualität der Kräuter aus.

Weiteren Einfluß auf die Qualität der Würzkräuter hat der Boden. Die meisten von ihnen wachsen an ihrem Wildstandort auf kargem, steinigem Boden.

Deshalb sollte der Boden des Kräuterbeetes eher zu mager als zu schwer und nährstoffreich sein.

Viele Nährstoffe im Boden, verbunden mit genügend Feuchtigkeit, bringen zwar viel Blattmasse, aber Duft und Geschmack der Kräuter lassen nach.

Ungeeignet für den Kräuteraanbau sind Standorte mit stauender Nässe.

Ebenso ungeeignet sind Flächen mit Wurzelunkräutern, da besonders nach einer Bepflanzung mit mehrjährigen Kräutern deren Bekämpfung kaum noch möglich ist.

3 Bodenvorbereitung

Leichter bis mittlerer, möglichst gut durchlässiger Boden bedarf eigentlich nur einer Lockerung vor der Aussaat bzw. Pflanzung.

Wenn die Möglichkeit besteht, dem Boden gut verrotteten Kompost unterzumischen, sollte man dies tun.

Der Säuregehalt des Bodens sollte sich um den Neutralpunkt (pH-Wert 6-7) bewegen, da viele Kräuter kalkliebend sind.

Es sind keine schnellwirkenden Mineraldünger zu verwenden.

Wenn notwendig, z.B. auf nährstoffarmen Sandböden, empfiehlt sich die Anwendung organischer Langzeitdünger.

4 Aussaat

Das Saatgut vieler Gewürzkräuter ist sehr feinkörnig.

Der Boden muß deshalb in der obersten Schicht feinkrümlig hergerichtet werden. Bei frühen Aussaaten ist außerdem darauf zu achten, daß der Boden bereits genügend erwärmt ist.

Bei den meisten Kulturen sollte die Aussaat in Reihen bevorzugt werden. Die Pflegearbeiten sind dann wesentlich einfacher durchzuführen.

Auf Grund der Feinkörnigkeit ergibt sich auch die Notwendigkeit einer geringen Aussaattiefe.

Frostempfindliche Kräuter, wie z.B. Majoran, Bohnenkraut, Basilikum oder Sommerportulak, werden erst nach Mitte Mai ausgesät.

Nach starken Regenfällen kann die Bodenoberfläche so stark verkrusten, daß die Keimlinge die harte Oberfläche nicht durchbrechen können. In diesem Falle sollte man nicht zu lange zögern, bis eventuell noch einige Pflanzen kommen, sondern den Boden flach lockern und neu säen.

Stehen die Kräuter nach dem Auflaufen zu dicht, wird der Bestand ausgedünnt.

5 Auspflanzen

Zugekaufte oder aus eigener Anzucht vorkultivierte Jungpflanzen werden im Frühjahr oder Herbst gepflanzt.

Der Boden wird vor der Pflanzung gut gelockert. Wenn möglich, sollte eine Kompostgabe in die Pflanzlöcher verabreicht werden. Die Pflanzen werden angedrückt und anschließend gut angegossen.

6 Kräuter vermehren

Vermehrung durch Samen

Würzkräuter, die unter unseren Klimabedingungen Samen ansetzen und zur Abreife bringen, können prinzipiell durch selbst gewonnenes Saatgut vermehrt werden. In dem Fall muß zumindest eine Pflanze blühen und Samen bilden. Sie darf also nicht zurückgeschnitten werden. Aus dem selbst gewonnenen Samen können jedoch durch nicht kontrollierbare Befruchtungsmöglichkeiten Pflanzen mit veränderten Eigenschaften auftreten. Es lohnt sich deshalb bei einjährigen Würzpflanzen kaum, Saatgut selbst zu erzeugen, zumal meist nur geringe Mengen benötigt werden.

Der Zukauf des Saatgutes ist aus diesem Grund vorzuziehen.

Vermehrung durch Teilung

Teilung ist eine besonders einfache Art der Vermehrung und wird bei vielen mehrjährigen Kräutern angewendet.

Eine erfolgte Teilung ist gleichzeitig für die Pflanze eine Verjüngung, die sowieso in bestimmten Abständen durchgeführt werden muß.

Vermehrung durch Wurzelausläufer

Bei Kräutern, die Wurzelausläufer bilden (z.B. Estragon oder Pfefferminze), werden diese abgetrennt und als neue Pflanze ausgepflanzt.

Auch das Abtrennen von ganzen Wurzelstücken (z.B. Liebstöckel oder Meerrettich) und Auspflanzen derselben ist möglich.

Vermehrung durch Stecklinge

Eine sehr einfache Art der Vermehrung bei vielen Kräutern (z.B. Rosmarin, Salbei, Lavendel, Ysop, Thymian) ist das Schneiden von Stecklingen. Die günstigste Zeit dafür sind die Sommermonate.

Unter einem Stengelknoten werden mit einem scharfen Messer gut ausgereifte Triebspitzen oder Seitentriebe, die nicht zu weich aber auch noch nicht zu verholzt sind, geschnitten.

Bis auf die Blätter an der Spitze und zwei oder drei Blattgruppen darunter entfernt man alle weiteren Blätter.

Die so aufbereiteten Stecklinge werden in ein Erde-Sand-Gemisch gesteckt und gut feucht gehalten. Zur Erzeugung und Erhaltung einer hohen Luftfeuchtigkeit wird mit Folie oder Vlies abgedeckt.

Vermehrung durch Absenker

Diese Art der Vermehrung ist eine einfache und sichere Form.

Einige Zweige werden herabgebogen oder liegen schon von selbst auf dem Boden auf. Sie werden an einer Stelle mit Erde bedeckt und bewurzeln sich dort von selbst. Danach können die bewurzelten Teile abgetrennt und ausgepflanzt werden.

7 Pflege im Sommer

Die meisten Kräuter sind bescheiden in ihren Ansprüchen und meist einfach zu pflegen. In ihrer ursprünglichen Heimat müssen sie oft mit wenig Niederschlägen auskommen. Somit sind ihre Ansprüche an die Wasserversorgung ebenfalls meist gering.

Zum Schutz vor Austrocknung und gleichzeitiger Unkrautunterdrückung kann der offene Boden zwischen den Pflanzen mit geeigneten Mulchmaterialien bedeckt werden. Meist kann auf eine zusätzliche Düngung verzichtet werden.

Ein Verpflanzen aller 3-4 Jahre mit gleichzeitiger Teilung der Stauden und eine Kompostgabe in die Pflanzlöcher erbringen die benötigten Nährstoffe.

Die meisten Kräuter haben noch viele Eigenschaften ihres Wildcharakters erhalten. Aus diesem Grunde sind viele Kräuter gegen Krankheiten und Schädlinge beachtlich widerstandsfähig. Oft reicht ein Rückschnitt befallener Pflanzenteile zu. Der Neuaustrieb ist dann wieder schädlingsfrei.

Richtige Standortwahl und die Schaffung optimaler Wachstumsbedingungen sind die beste Vorbeugung gegen die meisten Krankheiten und Schädlinge.

8 Ernte

Die Kräuter sollten geerntet werden, wenn ihr Gehalt an Inhaltsstoffen am höchsten ist. Je nach Verwendungszweck ist das bei den einzelnen Kräutern und in den einzelnen Jahren unterschiedlich. Der Gehalt an Inhaltsstoffen wechselt auch mit dem Witterungsverlauf und den Jahreszeiten.

Bei vielen Kräutern liegt der optimale Erntetermin kurz vor der Blüte.

Zur Ernte sollte ein sonniger Tag gewählt werden. Die Pflanzen müssen völlig trocken sein.

Es werden je nach Pflanzenart und Verwendungszweck die verschiedensten Pflanzenteile geerntet. Verwendet werden die ganze Pflanze, einzelne Zweige, Blätter, Blüten, Wurzeln oder nur Samen.

9 Reinigen

Nach Möglichkeit sollte ein Waschen vermieden werden.

Wenn das bei bestimmten Standorten doch notwendig sein sollte, müssen die Kräuter schonend zurückgetrocknet werden.

10 Trocknen

Kräuter dürfen niemals in der Sonne oder in der heißen Backröhre getrocknet werden. Dabei würden die Inhaltsstoffe zerstört oder sie würden sich verflüchtigen.

Günstig zur Trocknung sind alle gut durchlüfteten Räume oder Speicher. Wenn keine geeigneten Räumlichkeiten zur Verfügung stehen, können die Kräuter notfalls auf einem Rost in der Backröhre bei maximal 30° C und geöffneter Tür getrocknet werden.

11 Aufbewahrung

Die gut getrockneten Kräuter werden in verschlossenen Schraubgläsern an einem dunklen Ort (Schrank) aufbewahrt.

Nach einem Jahr sollten sie verbraucht sein, da deren Würzkraft dann doch schon erheblich nachgelassen hat.

Durch Einlegen von Kräutern in Öl, Essig oder Alkohol entstehen Kräuterauszüge, die ebenfalls eine bestimmte Zeit aufbewahrt werden können und sehr gut zum Würzen geeignet sind.

12 Einfrieren

Einfrieren ist nicht bei allen Kräutern angebracht. Petersilie und Dill eignen sich gut für diese Konservierungsart. Es ist günstig, nur solche Portionen einzufrieren, die sofort bei Verwendung verbraucht werden können.

13 Überwinterung von Kräutern

Einige Kräuter sind je nach Witterung den ganzen Winter grün (z.B. Löffelkraut und Winterportulak). Sie dienen jedoch während der Wintermonate mehr als vitaminspendendes Gemüse.

Einige können bei milder Winterwitterung zumindest einen Teil ihrer Blätter behalten (z.B. Petersilie, Winterheckzwiebel, Thymian, Salbei, Bergbohlenkraut, Lavendel).

Das Aroma der Kräuter in dieser Zeit ist allerdings mit dem der Kräuter in den Sommermonaten nicht zu vergleichen.

14 Überwinterung von Kräutern in frostfreien Räumen

Einige Kräuter, deren Heimat in den Mittelmeerländern liegt, sind nicht frosthart (z.B. Lorbeer, Rosmarin).

Sie müssen deshalb in einem frostfreien, hellen Raum überwintern.

15 Weiterkultur von Kräutern in mäßig warmen Räumen während der Wintermonate

Geeignet dafür sind Würzkräuter, die auch auf einer hellen Fensterbank weiterwachsen und somit im Winter frisch zum Würzen verwendet werden können (z.B. Schnittlauch, Petersilie, Kerbel, Kresse, Basilikum, Melisse).

Schnittlauchballen müssen erst durchfrieren und werden dann je nach Bedarf eingetopft. Wurzelpetersilie wird im Herbst in Töpfe gepflanzt, diese im Freien eingeschlagen und bei Bedarf in das Zimmer zum Abtreiben geholt.

Kerbel und Kresse werden direkt an einer hellen Stelle des Raumes (Fensterbank) ausgesät.

Für Kresse reicht als "Aussaatsubstrat" angefeuchtetes Filterpapier oder Watte aus. Im Fachhandel werden direkt dafür entwickelte Gefäße angeboten.

Die Kräuter halten die Treiberei nur wenige Wochen aus, denn es fehlt einfach das Licht, um genügend Blattmasse produzieren zu können.

16 Gestaltungsbeispiele für den Anbau von Kräutern im Garten

Kleines Kräuterbeet im Rasen

Das Ausstechen eines kleinen Stückes Rasen an sonniger Stelle und die Vermischung des Bodens mit Sand und Rindenmulch ist die einfachste Form der Anlage eines Kräuterbeetes.

Als Standardsortiment werden Petersilie, Schnittlauch, Dill, Bohnenkraut, Basilikum, Thymian und Majoran gesät bzw. gepflanzt.

Die Kräuterspirale

Feldsteine werden zu einer Spirale aufgeschichtet. In die entstandene Spirale wird ein Gemisch aus gut verrotteter Komposterde und Sand gefüllt. Es entstehen verschiedene Lebensräume von feuchteren Bedingungen am Fuß der Spirale bis zu voller Sonne und Trockenheit auf dem "Gipfel".

Je nach den Ansprüchen der einzelnen Kräuter werden sie an die entsprechende Stelle der Kräuterspirale gepflanzt.

Der bäuerliche Kräutergarten

Seine Anlage beruht auf uralten Traditionen. Er entstand aus den Kräutergärten der Klöster, wurde den bäuerlichen Bedürfnissen angepaßt und ist ein Bestandteil des Bauerngartens, in welchem Gemüse, Kräuter und Blumen eine Einheit bilden. Für seine Anlage sind vor allem praktische Gesichtspunkte ausschlaggebend. Wir können in ihm den Urahn der heutigen Mischkultur sehen.

In den bäuerlichen Kräutergarten werden Elemente des Bauerngartens übernommen.

Das sind z.B. die Einfassung der Kräuterbeete mit kleinen Hecken aus Buchsbaum oder Eberraute, die Verwendung einiger in alten Zeiten schon verwendeten Blumen als Wegabgrenzung wie Karthäusernelke, Goldlack, Levkojen, Akelei oder Madonnenlilien sowie die Verwendung einiger heute schon fast vergessenen Kräuter wie Weinraute, Eberraute oder Tripmadam.

Der naturnahe Kräutergarten

Auf die exakte, künstliche Einteilung nach dem Vorbild der alten Kloostergärten wird weitgehend verzichtet. Deshalb ist eine Überwachung und Korrektur des Wachstums öfter notwendig.

Es werden meist auch einige Wildpflanzen wie z.B. Löwenzahn, Schafgarbe, Kamille, Beifuß, Johanniskraut, Sauerampfer oder Gänseblümchen mit kultiviert.

Der farbige Kräutergarten

Hier wird neben der Verwendung als Würzkräuter vor allem die optische Wirkung der Kräuter in den Vordergrund gestellt. Viele Kräuter blühen sehr schön und können mit einigen dazwischen ausgepflanzten Sommerblumen oft wochenlang einen farbenfrohen Anblick bieten.

Als reichblühende Kräuter können z.B. Borretsch, Kapuzinerkresse, Lavendel, Salbei, Ysop oder Thymian verwendet werden. Dazu passen duftende und reichblühende Sommerblumen wie z.B. Federnelken, Reseda, Goldlack oder Steinkraut.

Im Mittelpunkt oder als Hintergrund kann dann noch eine oder mehrere unserer alten Duftrosen gepflanzt werden.

Das Apothekergärtchen

Die Nutzung der Heilkräfte der Natur ist wieder sehr beliebt geworden. Im Klein- und Hausgarten können neben Kräutern auch in begrenztem Umfang einige Heilkräuter angebaut werden. Die meisten Würzkräuter sind gleichzeitig Heilpflanzen (z.B. Salbei, Thymian, Melisse, Pfefferminze, Wermut, Fenchel).

Man kann Kräuterguppen nach ihrer Verwendungsart bilden:

- Thymian, Hüflattich, Salbei, Spitzwegerich und Malve gegen Erkältungskrankheiten,
- Melisse, Lavendel, Johanniskraut, Baldrian zur Nervenberuhigung,
- Wermut, Scharfgarbe, Salbei, Bibernelle, Dill zur Förderung der Verdauung,
- Kamille, Pfefferminze, Fenchel, Kümmel gegen Magen- und Darmbeschwerden.

Giftpflanzen wie z.B. Bilsenkraut, Blauer Eisenhut, Gefleckter Schierling, Stechapfel, Tollkirsche und Bittersüßer Nachtschatten haben im Klein-, Haus- oder Schulgarten nichts zu suchen.

Ihr Anbau gehört genauso wie ihre Anwendung in die Hände von Fachleuten.

Kräuter im Steingarten

Geeignet für den Anbau im Steingarten sind besonders reichblühende Kräuter, die Wärme und Trockenheit lieben wie z.B. Thymian, Lavendel, Ysop, Origano oder Bergbohnenkraut. Der Steingarten ähnelt sehr dem Wildstandort dieser Pflanzen in ihrer angestammten Heimat.

Die reizvollen Blütenfarben und Formen können zu seiner Bereicherung beitragen.

Die Kräuterrabatte

Ähnlich einer Staudenrabatte können längs eines Weges oder an einer Gartengrenze auch Kräuter gepflanzt werden. Von Pflanze zu Pflanze ist genügend Abstand zu halten, schwach wachsende Pflanzen sind in Gruppen zu pflanzen. Besonders wichtig ist die Beachtung der Wuchshöhe und der Wuchsförm. Eine Zwischenpflanzung mit Stauden oder Kleinsträuchern ist durchaus möglich.

Der italienische Kräutergarten

Freunde der italienischen Küche können sich durchaus ein solches "Gärtchen" anlegen. Die wichtigste Voraussetzung ist ein vollsonniger Platz. Dort wird ein rundes, hügelartiges Beet angelegt. An der höchsten Stelle des Beetes pflanzt man Tomaten und Paprika, darunter Basilikum, Majoran, Thymian, Melisse, Estragon, Bohnenkraut, Rosmarin und Knoblauch.

Erhöhte Kräuterbeete

Eine Erhöhung der Beete durch Einfassung mit Brettern oder Steinen nach dem Vorbild mittelalterlicher Kloostergärten war früher recht beliebt.

Erhöhte Kräuterbeete sind vor allem dort zu empfehlen, wo ungünstige Boden- und Wasserhältnisse vorliegen.

Die Anordnung der einzelnen Kräuter kann recht übersichtlich vorgenommen werden.

Der mobile Kräutergarten

Wenig Platz auf kleinen Grundstücken oder ungünstige Standortverhältnisse sollten nicht vom Anbau zumindest einiger Kräuter abhalten.

An einer geschützten Hauswand können verschiedene Kräuter in Gefäßen kultiviert werden. Die Gefäße müssen ein Loch im Boden besitzen, damit überschüssiges Wasser ablaufen kann.

Unten kommt eine Drainageschicht hinein, darüber als Substrat ein Kompost-Sand-Gemisch. Da die Gefäße nur ein begrenztes Volumen besitzen, ist eine zusätzliche Wasser- und Nährstoffversorgung durch Gießen bzw. Nachdüngen meist erforderlich.

Die Kultur von Kräutern auf dem Balkon oder auf der Fensterbank

Für Kräuterliebhaber ohne eigenen Garten bzw. mit einem recht weit entfernten Garten ist der "Kräutergarten" auf dem Balkon oder auf der Fensterbank durchaus eine Möglichkeit, frische Kräuter zumindest in einem bestimmten Zeitraum ernten zu können.

Voraussetzung dafür ist genügend Sonne auf dem Balkon bzw. eine helle gut belichtete Fensterbank.

Der homöopathische Pflanzengarten am Institut für Grundschulpädagogik „Wolfgang Ratke“ Köthen der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

1 Historischer Hintergrund und gegenwärtige Aufgabenstellung

Es mag zunächst verwundern, daß an einer Ausbildungsstätte für Grundschullehrerinnen und -lehrer neben dem schon vorhandenen „Studienobjekt“ Schulgarten ein Terrain für homöopathische Pflanzen angelegt wurde. Schaut man aber einmal in die Geschichte der Stadt Köthen, so wird der Bezug rasch augenfällig. Hat doch der Begründer der Homöopathie, Dr. Samuel Hahnemann, vierzehn Jahre seines Lebens in Köthen verbracht und als Arzt und Forscher grundlegende Einsichten in diese Heilkunst gewonnen und vermittelt.

Hier verfaßte er sein grundlegendes Werk „Die chronischen Krankheiten“, in dem er die tieferliegenden Ursachen von Gesundheit und Krankheit beschreibt, und hier gab er ab 1832 die erste periodisch erscheinende medizinische Fachzeitschrift heraus.

Sein Wirken fand eine Fortsetzung durch den Arzt Dr. Arthur Lutze, der ab 1846 bis zu seinem Tod im Jahr 1870 in Köthen in einer eigens errichteten Klinik Kranke auf homöopathischer Grundlage behandelte.

Als am 6. Juni 1994 der homöopathische Pflanzengarten seiner Bestimmung übergeben wurde, kam von allen Seiten viel Beachtung. Der Garten dient seither sowohl der universitären als auch der schulischen Ausbildung. Er wurde gezielt behindertengerecht angelegt. Auffahrtsrampen für Rollstuhlfahrer und unterfahrbare Hochbeete bieten Behinderten die Möglichkeit zur direkten Beschäftigung mit Pflanzen, Sämereien und Erden. Ein Rundweg durch den Garten ist rollstuhlgerecht verbreitert worden, Duft- und Tastpflanzen dienen als Orientierungshilfen für Blinde und Sehschwache.

Das gesamte Gartengelände, einschließlich dem homöopathischen Pflanzengarten, ist an zwei Wochentagen für die Öffentlichkeit zugänglich - Kindergärten, Schulklassen aller Schulformen, Studierende, Lehrerinnen und Lehrer in Fort- und Weiterbildung, Seniorengruppen oder einzelne Interessierte nutzen die „grüne Oase mit dem hohen Bildungswert“ inmitten der Stadt. Der Pflanzengarten ist zu einer Begegnungsstätte für viele Menschen geworden - er ist ein Garten für alle, in dem Wege zur Naturerziehung insbesondere für Studierende der Grundschul- und Sonderschulpädagogik angeboten und genutzt werden.

2 Homöopatischer Pflanzgarten und „gesunde Schule“ - kein Widerspruch!

Über Homöopathie zu sprechen, bleibt den Fachleuten überlassen. Hier soll das Ideengut skizziert werden, das den Weg zum Entstehen des homöopathischen Pflanzengartens bereitere und auch ohne historischem Hintergrund in anderen Schulgärten und Schulgelände umgesetzt werden könnte. Gärten waren in der Menschheitsgeschichte wohl schon immer Orte des Beginns, warum nicht auf diesem Gebiet?

- Im Sach- und Schulgartenunterricht der Grundschule, im Unterricht weiterführender Schulen sowie im Lehrerstudium ist das theoretische und praktische Wirken von Hahnemann und Lutze nur zu verstehen, wenn die Grundlagen ihrer Arbeit, u. a. die Pflanzenwelt, für jeden Interessierten erkennbar gemacht werden. Die Welt der Heilpflanzen vielen näher zu bringen, ist ein wesentliches Ziel.
- In heutiger Zeit, in der unsere gesamte Umwelt und ihr Fortbestand nur durch eine Vielzahl „homöopathischer Dosen“ wieder lebenswert gemacht werden kann, müssen über das Kennenlernen von Pflanzen und Tieren Zugänge zum Erhalt, zur Pflege und zur sinnvollen Nutzung dieser Naturressourcen gefunden oder bereitgestellt werden.
- Umweltschutz und Schutz der Kreatur können nur dann ehrlich gemeint sein, wenn Artenkenntnisse vorhanden sind, vielfältige Lebensbedingungen der Arten erhalten bleiben

oder neu geschaffen werden. Die Liebe zur Natur beginnt nicht beim Kampf um den Erhalt von Amazonien, sie beginnt in unserer unmittelbaren Umwelt aus 1. Hand.

- Mit dem Verbundenbleiben oder Wiederannähern an die Natur werden auch viele Vorurteile gegenüber den nichtchemischen Heilmitteln und der Homöopathie abgebaut, das Werk Hahnemanns und Lutzkes besser verstanden und Heimatgeschichte gepflegt.
- Der homöopathische Pflanzengarten will einem weiteren Bedürfnis gerecht werden, das in über 40 Jahren bei Betroffenen sicher immer vorhanden war, dennoch oft verdrängt oder nicht ermöglicht werden konnte:
Dieser Pflanzengarten soll Garten für alle sein, er soll beim Lernen von Schulkindern, Studieren und Weiterbilden von Wissensbedürftigen helfen, er soll behinderten und älteren Menschen den direkten Kontakt zur Natur ermöglichen, er will seine Tore öffnen für alle interessierten Menschen aus Stadt und Landkreis und darüber hinaus.
- Der homöopathische Pflanzengarten, der inmitten des großen Schulgartens am Institut für Grundschulpädagogik liegt, muß Erkundungen und Arbeiten in der Natur, die Beschäftigung mit Pflanzen und Tieren, das Erleben von Wachsen, Blühen, Fruchten und Vergehen von Pflanzen ermöglichen. Das betrifft insbesondere das große Artenspektrum von Heilpflanzen in allen Entwicklungsstadien und ihre Verwendung im Sinne der Gesundheit und einer gesunden Schule.

3 Themenangebote für Schule, Studium und Öffentlichkeit - ein Ausschnitt

1. Zur Geschichte der Heilkunde
 - Drogen im Lande der Pyramiden
 - Mesopotamisches Rezeptarium
 - Indien - Schatzkammer der Drogen und Gewürze
 - Rezeptküche China
 - Die Antike und ihre Ärzte
 - Berühmte arabische Ärzte
 - Vom Mittelalter bis zur Gegenwart
2. Heilkonzepte, bei denen Pflanzen eine wichtige Rolle spielen
 - Hildegard von Bingen und die vier Säulen der Hildegard-Medizin
 - Kräuter in der chinesischen Heilkunde und die traditionelle chinesische Medizin
 - Sebastian Kneipp, der „Wasserpfarrer“ und die Heilpflanzen
 - Aromatherapie mit unseren Gartenpflanzen
 - Bach-Blüentherapie und ihr Grundsatz „Behandle die Persönlichkeit und nicht die Krankheit!“
 - Pflanzen in der modernen Schulmedizin
 - Gartenpflanzen in homöopathischen Mitteln
3. Sammeln und Anzucht von Heilpflanzen
 - Sammeln in der Natur mit und ohne Bestimmungsliteratur
 - Anbau und Vermehrung von Heilpflanzen
 - Kalender zum Sammeln von Heilpflanzen
 - Aufbereiten, Trocknen und Lagern von Heilpflanzen
 - Aussaat und pflegerische Begleitung bis zur Ernte von Kulturen für den homöopathischen Pflanzengarten

4 Aussaat folgender Kulturen am 18.05.1994 im Homöopatischen Pflanzengarten des Institutes für Grundschulpädagogik „Wolfgang Radtke“ Köthen der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

1. <i>Aconitum napellus</i> +	Blauer Eisenhut
2. <i>Actaea spicata</i> +	Ähren-Christophskraut
3. <i>Aethusa cynapium</i>	Gemeine Hundspetersilie
4. <i>Allium sativum</i>	Knoblauch
5. <i>Arctium lappa</i>	Große Klette
6. <i>Aristolochia clematitis</i> +	Osterluzei
7. <i>Atropa belladonna</i> +	Tollkirsche
8. <i>Avena sativa</i>	Saathafer
9. <i>Baptisia tinctoria</i>	
10. <i>Capsicum frutescens</i>	Paprika
11. <i>Chamomilla recutita</i>	Kamille
12. <i>Chelidonium majus</i> +	Schöllkraut
13. <i>Chenopodium anthelminticum</i>	Gänsefuß
14. <i>Conium maculatum</i> +	Gefleckter Schierling
15. <i>Cicuta virosa</i> +	Gift-Wasserschierling
16. <i>Digitalis lanata</i> +	Fingerhut
17. <i>Dolichos lablab</i>	Helmbohne
18. <i>Echinacea angustifolia</i>	Schmalblättriger Sonnenhut
19. <i>Ecballium elaterium</i>	Springgurke
20. <i>Eupatorium cannabinum</i>	Wasserdost
21. <i>Fagopyrum esculentum</i>	Buchweizen
22. <i>Gratiola officinalis</i>	Gnadenkraut
23. <i>Grindelia robusta</i>	Grindelie
24. <i>Hydrastis canadensis</i> +	Orangewurz
25. <i>Hyoscyamus niger</i> +	Schwarzes Bilsenkraut
26. <i>Iberis amara</i>	Bittere Schleifenblume
27. <i>Kalmia latifolia</i>	Berglorbeer, Kalmie
28. <i>Lactuca virosa</i> +	Giftlattich
29. <i>Leonurus cardiaca</i>	Löwenschwanz
30. <i>Lobelia inflata</i>	Spaltglöckchen
31. <i>Lolium temulentum</i> +	Weidelgras
32. <i>Mandragora officinarum</i> +	Alraunpflanze
33. <i>Melilotus officinalis</i>	Steinklee
34. <i>Nicotiana tabacum</i> +	Virginischer Tabak
35. <i>Oenanthe crocata</i>	Pferdesaat, Rebendolde
36. <i>Potentilla anserina</i>	Gänse-Fingerkraut
37. <i>Potentilla tormentilla</i> (syn. <i>recta</i>)	Blutwurz
38. <i>Ranunculus bulbosus</i>	Knolliger Hahnenfuß
39. <i>Ranunculus sceleratus</i> +	Gift-Hahnenfuß
40. <i>Rhus toxicodendron</i> (Hautgift)	Gift-Sumach
41. <i>Rubia tinctorum</i>	Färberröte
42. <i>Rumex acetosa</i>	Sauerampfer
43. <i>Ruta graveolens</i> (Hautgift)	Wein-Raute
44. <i>Salvia officinalis</i>	Echter Salbei
45. <i>Sanguisorba minor</i>	Wiesenknopf
46. <i>Sanicula europaea</i> +	Sanikel
47. <i>Scrophularia nodosa</i>	Knoten-Braunwurz
48. <i>Silybum marianum</i>	Gemeine Mariendistel
49. <i>Symphytum officinale</i>	Beinwell
50. <i>Teucrium scorodonia</i>	Salbei-Gamander
51. <i>Thymus vulgaris</i>	Thymian
52. <i>Trifolium pratense</i>	Rot-Klee
53. <i>Valeriana officinalis</i>	Baldrian
54. <i>Verbascum densiflorum</i>	Großblütige Königskerze
55. <i>Viola tricolor</i>	Wildes Stiefmütterchen

+ Giftpflanze

5 Gärten sind Brücken in die Umwelt

Wie wir die Zugänge zur gestalteten Natur, zur Kultur und Gesundheit der Menschheit auch immer bezeichnen mögen, ob als Hausgarten, Schulgarten, Ökogarten, Umweltzentrum, homöopathischen Pflanzengarten, Garten für alle, ob als Privatgarten, Therapiegarten, Lehrgarten, Forschungsgarten, Schularbeitsgarten usw.,

in jedem dieser Gärten ist Leben, das der Mensch bewirkt hat, in dem er pflegerisch tätig sein will mit u. U. verschiedenen Zielstellungen.

Gärten sind Brücken in die Umwelt, erhalten und pflegen wir sie für uns, unsere Kinder und Enkel und alle, die zukünftig auf dieser Erde leben wollen.

Literatur:

Hohenberger, E.: Heilpflanzen, die wirklich helfen. Naturbuch Verlag, Augsburg 1994

Meyer, E. (Hrsg.): Das große Handbuch der Homöopathie. Goldmann Verlag, Berlin 1992

Radke, R.: Homöopathie für Schüler. Dietrich-Berndt-Institut, Göttingen 1993

Schwier, H.-J.: Der Schulgarten am Wolfgang-Ratke-Institut Köthen. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 1995

Schwier, H.-J. (Hrsg.): Wurzeln, Entwicklungen und Perspektiven der Schulgärten und des Schulgartenunterrichts in Deutschland. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 1996

Wendelberger, E.: Heilpflanzen. Erkennen, sammeln, anwenden. BLV Verlagsgesellschaft München, Wien, Zürich, 1997

Begründungen der Jury zur Auswahl der BESTEN des 3. Sächsischen Schulgartenwettbewerbes

1. Die BESTEN im Oberschulamtsbereich Dresden

Grundschule „Bjarnat Krawc“ Königswartha

In der Grundschule „Bjarnat Krawc“ in Königswartha lernen 350 Schülerinnen und Schüler. Ihr Ziel ist es, den vorhandenen Schulgarten und das Schulgelände nach der entsprechend erarbeiteten Zielstellung „Mit allen Sinnen lernen“ zu entwickeln und zu verändern.

Die Konzeption zeigte, daß durch die Schaffung von Erlebnisräumen, gärtnerischen Betätigungsfeldern und Ruhepunkten das Prinzip der Gesundheitsförderung beachtet wurde, da soziale und psychische Motive der Kinder Berücksichtigung fanden.

Beachtenswert sind die Kooperations- und Kommunikationsbestrebungen, mit anderen Partnern zusammenzuarbeiten.

Max-Planck-Gymnasium Riesa

Im Rahmen des eingereichten Projektes „Gestaltung und Bewirtschaftung eines Öko-Gartens“ wurde von den Schülerinnen und Schülern des Leistungskurses Biologie/ Klasse 12 eine naturnahe Biotopfolge gestaltet.

Auf engem Raum wurden verschiedene, voneinander abgegrenzte Lebensräume für standorttreue Tier- und Pflanzenarten angelegt.

Aufgrund der engen Lehrplananbindung des Öko-Gartens ist eine vielfältige und effektive Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler möglich.

Das über die Jahre hinweg gewachsene und gereifte Projekt ermöglicht darüber hinaus weiteren Schulen und der Öffentlichkeit die Nutzung.

Grundschule Ebersdorf

Nach der Klärung vieler Probleme (Brandstiftung, Eigentumsfragen, Turnhallenbau) rückte die Realisierung der mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam geplanten Außengestaltung in den Mittelpunkt.

Der Übergang vom Schulhof zum Schulgarten sollte fließend gestaltet werden. Dazu wird der Schulhof entsiegelt, Räume erweitert und eine Grünplanung erstellt. Grundlage dafür ist eine Ideensammlung der Kinder.

Hervorhebenswert erscheint nicht nur die umfassende Einbeziehung der Öffentlichkeit, sondern auch die Einbeziehung des Schullogos „Buddelflink“ in allen Unterrichtsfächern.

Bereits bei Schuleintritt erhält jeder Schulanfänger ein eigenes Beet und lernt so von Anfang an, Verantwortung für die Natur in einem für ein Kind zu bewältigenden Rahmen zu übernehmen.

2. Die BESTEN im Oberschulamtsbereich Leipzig

Förderschule (G) - Torgau

In beeindruckender Weise wurde durch die Förderschule (G) - Torgau geschildert, wie mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlichster Entwicklungsvoraussetzungen Projekte geplant, durchgeführt und weiterentwickelt werden können. Entsprechend dem Motto „Wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg“ wurden Standortsschwierigkeiten überwunden und Partnerschaften gefunden.

Durch die Gestaltung des Schulgartens mit vielfältigen Elementen wurde hier in besonderer Weise die Gesundheitsförderung und Fähigkeitsentwicklung der Schüler in den Mittelpunkt gestellt. Dabei spannt sich der Bogen von der gärtnerischen Seite, z.B. Anbau und Verzehr

heimischer Heil- und Gewürzkräuter, über die Entwicklung motorischer Fähigkeiten bis hin zur Kenntniserweiterung.

Im Schaffen von Bewegungs- und Ruhepolen im Schulgarten werden die Kinder und Jugendlichen „gefördert, weil sie geachtet werden“. (Makarenko)

Grundschule Waldheim und Förderschule (L) Waldheim

Das schulübergreifende Konzept zur Einrichtung des ökologischen Schulgartens Waldheim wird gemeinsam getragen durch die Initiativen und das Engagement von Schülern, Lehrern, Eltern der Grundschule Waldheim und der Förderschule (L) Waldheim.

Auf der Basis einer langfristigen und interessanten Planung wurden in relativ kurzer Zeit bereits gemeinsame Projekte in der Natur und für sie realisiert, die in einzigartiger Weise zusammenwachsen und Zusammenleben verdeutlichen.

Über die finanzielle Selbstverwaltung beider Schulen und die Einbeziehung vieler Partner ist die Kontinuität des Gesamtvorhabens auf lange Sicht gegeben. In diesem Sinne öffnet der Schulgarten Schule und macht sie lebenswert.

Aus pädagogischer und gärtnerischer Sicht beispielhaft ist der Umstand, daß im Modell des Waldheimer ökologischen Schulgartens nur das aus der Natur entnommen wird, was an einer anderen Stelle des Gartens wieder an sie zurückgegeben werden kann (z.B. Rasenziegel für die Rasenbank, Mutterboden für die Veränderung der Geländestruktur).

94. Mittelschule Leipzig

Im Rahmen des eingereichten Projektes „Errichten eines Schulgartens der 94. Mittelschule Leipzig“ entsteht ein neuer Schulgarten.

Insbesondere durch die stark schülerbezogene Planung und Durchführung des Projektes und die Verbindung mit der vorhandenen Schulstruktur gelingt eine enge Verbindung zwischen ökologischen, gärtnerischen Tätigkeiten und Persönlichkeitsbildung.

Im Zusammenhang mit dem Bildungskonzept der Schule ermöglicht das Projekt sowohl das „Hereinholen“ der Schülerinnen und Schüler in die neuen Strukturen, als auch eine erkennbare „Öffnung“ der Schule über den zeitlichen Schulrhythmus hinaus. Durch die Nutzung der vielfältigen Erlebnisräume für die Naturerziehung auf dem Schulgelände eines großstädtischen Siedlungsraumes wird ein Beitrag zum Abbau des Gewaltpotentials erzielt.

3. Die BESTEN im Oberschulamtbereich Chemnitz

Grundschule „Am Richard-Wagner-Park“ Werdau - Umweltschule Werdau

Die Grundschule „Am Richard-Wagner-Park“ Werdau - Umweltschule Werdau hat sich zur Umweltschule profiliert und trägt verdient diesen Titel.

Dies geschah vor allem dadurch, daß das Erfahrungsfeld der Kinder im Mittelpunkt von Unterrichtsplanung, -durchführung, Schulhausgestaltung und Schulgelände bis hin zur Öffentlichkeit steht. So werden die Tätigkeiten und Erlebnisse im Schulgelände und -garten an die Inhalte aller Fächer im Grundschulunterricht gebunden. Durch diese komplexe Herangehensweise wurde die Umweltschule Werdau zur grünen Oase des Neubaugebietes, „die alle in Besitz nehmen können“ (Zitat Schulleiterin) und von allen Achtung erfährt. Der Weg von Umwelterziehung zum umweltgerechten Handeln ist hier nicht nur von den Schülern vollzogen worden, sondern strahlt auch auf die Anwohner und Gäste aus. Auf dieser Basis entwickelte sich eine enge Partnerschaft mit zahlreichen Interessengruppen, besonders aus dem Natur- und Umweltbereich.

Über die vielfältigen Natur- und Umwelterfahrungen, die auf Körper, Geist und Seele gerichtet sind, entsteht ein gesundes Schulklima. Das Leitmotiv der Schule ist beispielgebend für eine „neue“ Grundschule.

Grundschule Mittweida

Typisch für den Schulgarten und das Schulgelände der Grundschule Mittweida ist es, in bebauter, dicht besiedelter Wohngegend eine ehemalige Kinderkombination in eine Grundschule mit Naturerlebnisbereichen, Spiel- und Arbeitsflächen für das jüngere Schulkind umzugestalten. Die Grundschule ist zur Zeit dreizügig und wird von 260 Schülerinnen und Schülern aus dem Neubaugebiet sowie aus den Ortsteilen Lauenhain, Kockisch, Falkenhain und Ringethal besucht.

Die ausbaufähige Konzeption zur Gestaltung des Schulgartens und Freizeithofes läßt in gärtnerischer und pädagogischer Hinsicht Innovationen in naher Zukunft erwarten.

Hervorhebenswert sind zum gegenwärtigen Zeitpunkt bereits Kontakte zu Vereinen und der öffentlichen Hand. Es wurde eine Arbeitsgruppe gebildet, der neben interessierten Eltern, Lehrerinnen und Lehrer eine Vertreterin des Mittweidaer Umweltamtes sowie Mitglieder des Kleingartenvereins des Kreises Mittweida angehören.

Goethe-Gymnasium Chemnitz

Im Rahmen des eingereichten Projektes „Weiterführung des Naturlehrpfades des Goethe-Gymnasiums“ wurde eine ökologische Umgestaltung des Schulhofgeländes erreicht und deren weitere Betreuung gesichert.

Die Idee zum Projekt entstand im November 1994. Anlaß war die Tatsache, daß sich viele Schülerinnen und Schüler während der großen Pause lieber in der Kaufhalle als auf dem Schulgelände aufhielten.

Es ist ein hoch zu würdigendes Projekt, das allein auf Schülerinitiative zurückzuführen ist. Durch Ideenreichtum und Kreativität überzeugten die Schülerinnen und Schüler auch Ämter und Behörden zur Mitarbeit.

Die umweltbezogenen Aktivitäten wirken beispielhaft auf den Fachunterricht und seine Lehrer. Mögen Ideen, Engagement und Erfolg dieser Schülerinnen und Schüler langfristig beständig sein! Die fachliche Kompetenz durch die Schülerinnen und Schüler wurde erfolgreich umgesetzt.

Damit liegt ein anschauliches Beispiel für moderne Umwelterziehung vor.

2. FORSCHUNGSTAGUNG
der Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts

Wurzeln, Entwicklungen und Perspektiven der Schulgärten
und des Schulgartenunterrichts in Deutschland

am 1. Mai 1997 in Dresden-Pillnitz

Dr. Steffen Wittkowske, Technische Universität Dresden

Einleitung

Nach 1996 in Köthen/ Anhalt fand die 2. Forschungstagung „Wurzeln, Entwicklungen und Perspektiven der Schulgärten und des Schulgartenunterrichts in Deutschland“ der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) am 1. Mai 1997 in Dresden-Pillnitz statt.

Es ist ein Verdienst unserer Gesellschaft, Verbindungen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Sachunterrichts und des Schulgartenunterrichts an den Grundschulen herausarbeiten zu lassen.

Das bedeutet in der Folge auch die besondere Beachtung bzw. Veränderung von Ausbildungsinhalten und -strukturen für Studierende an den Universitäten und Lehramtsanwärterinnen und -anwärter in den Staatlichen Studienseminaren sowie neue Inhalte in der Lehrerfort- und -weiterbildung.

Es mutet als ein zwingendes Bedürfnis an, Aufmerksamkeit zu wecken und zu hinterfragen, wie in den ersten Jahrgangsstufen, aber auch in anderen Schulformen Naturerziehung ohne entsprechende Anbindung an entsprechende Lernorte „gelebt“ werden will. Schließlich scheint gerade die entsprechende Gestaltung von Schulfreiflächen - mit Schulgärten - eine Brückenfunktion zwischen einem drinnen und draußen einer modernen und humanistischen Schule übernehmen zu können.

Diesen Gedanken griffen alle Vortragenden in ihren Beiträgen entwickelnd auf. So erläuterten *Hans Baier (PH Erfurt)* und *Hans-Joachim Schwier (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)* unterschiedliche Facetten des Verhältnisses von Umwelterziehung, Schule und Schulgarten, während *Anke Bechstädt (Bildungswerk der Sächsischen Wirtschaft e.V.)* Bindungen fürs Leben verdeutlichte, die das Gärtnern ermöglicht. Die Suche nach Wurzeln der Schulgartenarbeit in Deutschland wurde im Beitrag von *Gisela Koch (Pädagogisches Zentrum für Natur und Umwelt Cottbus)* lebendig.

Modelle *neuer* Schulgärten demonstrierte *Steffen Wittkowske (TU Dresden)* über Gärten für die Sinne. Er kennzeichnete außerdem den hohen Innovationsgrad, welchen Schulgärten in einer *neuen* Schule besitzen können.

Wie sich die Schulgartenbewegung und die Schulgärten in Sachsen nicht nur vor dem Hintergrund der Sächsischen Schulgartenwettbewerbe entwickeln, stellte *Heidemarie Franzke (Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung - COMENIUS-Institut - Radebeul)* dar. Ein Statement von *Axel Busek (Sächsisches Staatsministerium für Landwirtschaft, Ernährung und Forsten)* akzentuierte anschaulich den Beitrag und die Verantwortung der Landwirtschaftsverwaltung als Partner im Bildungs- und Erziehungsprozeß zur Stärkung des pädagogischen Ansatzes der Öffnung der (Grund-)Schule über den Schulgarten.

Danken wollen an dieser Stelle die Organisatoren, *Hans-Joachim Schwier* und *Steffen Wittkowske*, allen, die zum Erfolg der 2. Forschungstagung beitrugen. Besonderer Dank gilt der Sächsischen Landesanstalt für Landwirtschaft, die der Tagung einen würdigen Rahmen verlieh und eine thematische Parkführung im Schloßpark Pillnitz ermöglichte (*Frau Hiltmann*), und dem Sächsischen Staatsministerium für Landwirtschaft, Ernährung und Forsten, das es ermöglichte, einem breiten Publikum ausgewählte Beiträge der Forschungstagung über diesen Abdruck zugänglich zu machen.

Möge die folgende Veranstaltung in Cottbus eine würdige Fortsetzung finden.

Die Schule im Schulgarten - zum Verhältnis Umwelterziehung, Schule und Schulgarten

Perspektiven für einen Erlebnis-, Erfahrungs- und Handlungsraum in der natürlichen Umwelt

1 Das Problem

Mit dem Schulgarten zu umweltgerechtem Handeln?

Hilft der Schulgarten die offensichtlichen Defizite gegenwärtiger umwelterzieherischer Bemühungen zu beheben?

Ist der Schulgarten vielleicht **der** Lernort einer modernen ökologischen Erziehung?

Warum muß dann die Existenz des Schulgarten an den Schulen im Übergang zum Jahr 2000 immer wieder neu hinterfragt oder sogar angezweifelt werden?

Diese und ähnliche Fragen sind Inhalt von Diskussionen um den Lernort Schulgarten in letzter Zeit. Erinnerung sei unter anderem an die Beiträge von Schwier und Wittkowske in der Zeitschrift Grundschulunterricht und den Vortrag von Baier auf der Jahrestagung der GDSU 1997 in Kiel (vgl. SCHWIER 1997, S. 37 ff; WITTKOWSKE 1997, S.5 ff).

Im Bemühen um die Erhaltung des Schulgartens aus umwelterzieherischer Verantwortung heraus bedarf es dieser Aufmerksamkeit sicher mit Recht. Allen vorgetragenen Argumentationen kann man gut folgen. Ja, man muß sie vertreten, wenn man davon überzeugt ist, daß Schulgarten und Schulgartenunterricht gerade heute, wo sich Grenzen und Defizite bisheriger Umwelterziehung zeigen, in die pädagogische Diskussion mehr denn je einzu beziehen sind.

Dabei ist nicht nur deren Erhalt, sondern auch deren Ausbau und stärkere Wichtung im Grundschulunterricht in Erwägung zu ziehen. Ja man müßte sagen - und hier soll das Thema etwas provozieren - : Die moderne zeitgemäße Schule gehört **in** einen Schulgarten. Nur dann lassen sich Aufgaben der Umwelterziehung ernsthaft betreiben.

Deshalb sollen in diesem Beitrag aus verschiedenen Blickwinkeln der Schulgarten als Lernort und der Schulgartenunterricht umweltpädagogisch begründet werden.

Dabei war man bei der Betrachtung dieser Probleme einmal schon viel weiter und sah den Schulgarten als unverzichtbaren Teil der Schule:

"Die Betrachtungen und Beobachtungen, welche der Schulgarten gestattet, sind durch kein anderes Mittel in gleicher Weise zu regeln und zusammenzufassen; denn die theoretische Verarbeitung des gewonnenen Materials erweitert den Gesichtskreis, indem sie die täglichen Erfahrungen in einen inneren Zusammenhang bringt und hierdurch die Anschauungs- und Beobachtungsfähigkeit erhöht.

Es läßt sich an die Gartenarbeit nicht nur der vielseitig naturkundliche, sondern auch der kulturhistorische Unterricht anschließen. ...

Obgleich die Gartenarbeit aus Zweckmäßigkeitstätigkeiten besteht und auf konkrete Gegenstände praktisch bezieht, so führt sie doch dem weltkundlichen Unterricht in der Schule täglich neues Material zu und gibt und erhält die notwendige Anschaulichkeit und Frische (GEORGENS 1873, S. 8; Rechtschreibung verändert)".

Als Georgens im Jahr 1873 den Volksschulgarten forderte, kannte man noch keine Umweltprobleme und der Schulgarten sollte neben der Naturerziehung der Gemeinschafts- und Arbeitserziehung dienen. Trotzdem ist die pädagogische Weitsicht zu bewundern, und die detaillierten Begründungen zur Gestaltung von Schulgärten und Schulgartenunterricht sind auch heute noch diskussionswürdig.

Sehr nachdenklich muß man aber werden, wenn man bedenkt, daß dieser Schulgarten und das Konzept des Schulgartenunterrichts ein Exponat Preußens zur Wiener Weltausstellung vor über 100 Jahren waren und wir heute um die nackte Existenz von Fach und Garten kämpfen und dabei gleichzeitig in einem häufig beschworenen "ökologischen Zeitalter" leben.

In diesem Beitrag sollen hauptsächlich Arbeitsstandpunkte und theoretische Positionen vorgetragen werden. Empirische Untersuchungen sind begonnen und werden später vorgestellt.

Zunächst jedoch noch einmal eine kurze Betrachtung der Problemlage bisheriger Umwelterziehung.

Über Jahre hinweg bemühten sich die Lehrer in allen Schultypen, sicher in besonderem Maße in der Grundschule, unter Nutzung einer großen Zahl unterschiedlicher didaktischer und methodischer Konzepte und vielfältiger Unterrichtsmaterialien und Medien, Umwelterziehung in ihre pädagogische Arbeit einzubeziehen und Schüler zu umweltgerechtem Verhalten zu befähigen. Dieses Verhalten sollte sich schließlich auch im aktiven Handeln niederschlagen.

Abgesehen von kurzfristig sichtbaren Teilerfolgen finden die Ergebnisse unserer fast immer doch ernsthaft betriebenen Umwelterziehung langfristig nicht in manifest gewordenem richtigem umweltgerechtem Verhalten ihren Niederschlag. Verstärkt werden diese umwelterzieherischen Defizite noch durch den Mangel oder das beinahe völlige Fehlen von primären Erfahrungen, die Kinder in der natürlichen Umwelt gewinnen können.

Die Folgen sind, trotz gesteigerter Sensibilität gegenüber Umweltproblemen, trotz einer Zunahme von Wissen über multifunktionale Zusammenhänge in der natürlichen Umwelt, weiter falsches, unvernünftiges, die Umwelt schädigendes Verhalten; bewußtes oder unbewußtes Fehlverhalten.

Durch dieses wächst die Gefahr einer irreversiblen Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlage des Menschen und der anderen Lebewesen ständig.

Was können nun der Schulgarten und das Fach Schulgartenunterricht leisten, um dieses Fehlverhalten abzubauen und umweltgerechtes Verhalten anzubahnen?

Als gesichert gilt, daß die konkrete Erfahrungs- und Lebensumwelt der Schüler einen wesentlichen Einfluß auf die Ausprägung von ökologischen Kenntnissen, umweltorientierten Einstellungen und Wertvorstellungen besitzt. Das Erleben von Primärerfahrungen über die Umwelt durch das Tasten, Riechen, Schmecken, Sehen, das eigene Tätigsein mit seinen Handlungsergebnissen und dem Erkennen der eigenen Stellung im Beziehungsgefüge Mensch - Natur kann durch keine noch so interessant und anschaulich gestaltete Situation zum Gewinnen von Sekundärerfahrung ersetzt werden.

Es ist deshalb nur folgerichtig, daß unter den verschiedenen Zielstellungen, die für das Unterrichtsfach Heimat- und Sachkunde und speziell in Thüringen auch für das Fach Schulgarten in der Grundschule sowie für die Umwelterziehung im weitesten Sinn stehen, folgende unbestritten hervorzuheben sind:

- für Kinder die Voraussetzung schaffen, mit ihrer natürlichen Umwelt in enge Beziehung zu treten
- den Kindern eine freie Entfaltung in ihrem Lebensraum zu ermöglichen
- die Kinder zum Erschließen ihrer Lebenswelt zu befähigen
- den Lernort Schule als Quelle für den Gewinn umweltbezogener Kenntnisse zu nutzen
- die Kinder zu richtigem Verhalten in der Umwelt zu gewinnen
- den Lebensraum Schule mit den spezifischen Möglichkeiten der Lernorte im naturräumlichen Umfeld und im besonderen des Lernortes Schulgarten als Handlungsraum zu erleben und
- die natürliche Umwelt in diesen Lernorten als

°erhaltenswerte,
°schutzbedürftige,
°nutzungsfähige und
°veränderbare Umwelt zu begreifen.

Offensichtlich ist, daß die Annäherung an diese Ziele vom Lernort, der Schulumwelt als Erfahrungs- und Handlungsraum, eine besondere Qualität erfordert. So sollten Schüler ökologische Erfahrungen sammeln, beim eigenen ökologischen Gestalten Verantwortung wahrnehmen und Handlungskonsequenz erleben können (vgl. BAIER 1995, S.7).

Die Schule im Schulgarten schafft Voraussetzungen dafür, daß Kinder unter diesen verschiedenen Zielstellungen mit ihrer natürlichen Umwelt in enge Beziehungen treten können und daß sie den Lernortkomplex Schule/ Schulgarten als Erlebnis-, Erfahrungs- und Handlungsraum annehmen können.

Eine Ökologisierung der Schule und des Schullebens ist letztlich nur in einem solchen Lernortkomplex möglich und wahrscheinlich liefert dieser einen geeigneten Lösungsansatz für eine erfolgreiche schulische Umwelterziehung.

Nur der Schulgarten bietet hierfür den **Raum** und der Schulgartenunterricht die **Zeit**.

2 Der Mensch als bio-psycho-soziales Wesen

Bereits Pestalozzi bezeichnete mit seinem anthropologischen Grundbegriff "Menschnatur" den Menschen

- als Werk der Natur, infolgedessen den Menschen die Zwänge der Notwendigkeit und der alltäglichen Existenz beherrschen (Pestalozzi verwendet hierfür auch den Begriff "Tiernatur")
- als Werk der Gesellschaft, wodurch er mit Wissen ausgestattet zur geistigen Befreiung geführt werden kann, und
- als Werk seiner selbst, das ihm durch freie Entschlußbildung und Entscheidung zur Selbstüberwindung die wirkliche Freiheit gibt.
(Vgl. PESTALOZZI 1797, S. 541 f.)

Betrachten wir diese vor fast genau zweihundert Jahren vorgetragene Sicht des Menschen und die für unsere heutigen umwelterzieherischen Überlegungen angemessene Perspektive, so kann Pestalozzi durchaus auch im Hinblick auf eine lebenslange Umwelterziehung Anregungen bieten.

Tatsächlich ist der Mensch in seiner nackten Existenz, das heißt, zur Aufrechterhaltung der Lebensprozesse Stoffwechsel, Wachstum, Vermehrung, Reizbarkeit und Bewegung abhängig von der natürlichen Umwelt, von deren abiotischen und biotischen Komponenten.

Der Mensch braucht eine in seinem genotypischen Toleranzbereich liegende abiotisch und biotische Umwelt, denn seine ökologische Potenz ist genetisch fixiert. Er ist ein biologisches Wesen und bedarf der natürlichen Umwelt für seine Existenz.

Ohne natürliche Umwelt mit adäquaten Lebensbedingungen gibt es keine Überlebensmöglichkeit für das biologische Wesen Mensch und die Menschheit und auch allen anderen Lebens auf der Erde.

Umweltveränderungen sind aus den genannten Gründen nur in Grenzen überlebbar.

Der Mensch ist jedoch fähig, seine Umwelt zu gestalten, sie seinen Bedürfnissen entsprechend zu verändern und sich so auch die unwirtliche Natur untertan zu machen, um sie als Lebensraum zu nutzen.

Die höhere Nerventätigkeit, die Denkprozesse, die Fähigkeit zu eigener Reflexion und sprachlicher Kommunikation sowie zu Analyse und Synthese befähigen ihn, seine eigene

Stellung in der Natur auszumachen, die vielfältigen Wechselbeziehungen eines Ökosystems zu erkennen und seine Position in diesem Netzwerk zu bestimmen.

Als psychischem Wesen, zu Denken und Sprache fähig, gelingt dem Menschen das Erfassen von Zusammenhängen; er erlangt die Fähigkeit zu antizipatorischer Tätigkeit und damit die Möglichkeit der bewußten zielgerichteten Gestaltung der Umwelt.

Aus den beiden bisher betrachteten Aspekten, dem biologischen und dem psychischen, kann bereits geschlossen werden, daß der Mensch nicht in der Lage ist, einzeln oder vereinzelt zu leben.

Letztlich waren die phylogenetische Herausbildung des Psychischen wie auch seine ontogenetische Entfaltung einem Einzelindividuum unmöglich.

Nur dem Menschen eigen sind aber die an die menschliche Gesellschaft gebundenen Prozesse der *Sozialisation und Enkulturation*, durch die im Laufe der Geschichte die in den jeweiligen Kulturkreisen entstandenen Wert- und Normensysteme, die kulturspezifischen Verhaltensmuster, der über Generationen angehäufte Erfahrungsschatz, das Wissen, einschließlich der Kulturtechniken, an die Folgegeneration weitergegeben werden. Als sozialem Wesen Mensch steht diesem mit über Generationen von Populationen angehäuftem Erfahrungsschatz ein Selektionsvorteil zur Verfügung, der den Nachteil einer nur mittelmäßigen biologischen Leistungsfähigkeit aufwiegt und der Gattung Mensch seine augenblicklich dominierende Stellung unter den Lebewesen verschaffte.

Fazit:

Der Mensch als bio-psycho-soziales Wesen ist biologisch von seiner Umwelt abhängig,
aber in der Lage, sie zu erkennen,
über sie ästhetisch und rational zu reflektieren,
mit ihr zu planen,
in ihr tätig zu werden und
in gemeinschaftlichem Wirken sie auch zu verändern.

Sozialisation und Enkulturation

erscheinen durch Perpetuierung, Anreichern und Variieren des menschlichen Erfahrungsschatzes bisher als Selektionsvorteil des Menschen. Sie sicherten phylogenetische Entwicklung in der letzten Phase der Anthropogenese und ermöglichen ontogenetische Entfaltung.

Die Fragen:

- *Warum fügt dieses sozialisierte und kultivierte Wesen Mensch der Umwelt Schaden zu und zerstört sie irreversibel trotz dieses Erkenntnisvorteils?*
(Wobei zumindest bis heute dieser Erkenntnisvorteil dem Menschen als Gesamtsubjekt Überleben und Entwicklung ermöglichte.)
- Wodurch kann man sicher massenhaft auftretendem umweltzerstörerischem Handeln Einhalt gebieten ?
(Denn umweltzerstörerisches Handeln ist, weil auf die Vernichtung der natürlichen Lebensvoraussetzungen gerichtet, eine Gefährdung des Fortbestandes der Art Mensch.)
- Ergibt sich nicht aus diesen sich in den Fragen widerspiegelnden Bedingungsgefügen der Zwang zum Handeln und letztlich die *Pflicht für den Pädagogen, zur Umwelterziehung mit dem Ziel umweltgerechtes Handeln zu initiieren?*

Weitere Fragen leiten sich hieraus ab:

- Welche Elemente im Sozialisationsgefüge des Kindes sind verlorengegangen?
- Welche Elemente im Sozialisationsgefüge des Menschen müssen aktiviert oder bewußt gemacht und durch welche muß es wieder angereichert und so umwelterzieherisch genutzt werden?
- Welche Lernorte wirken förderlich auf das umwelterzieherische Anliegen?

Sicher ist, daß einige über das sozio-kulturelle Umfeld geprägten Verhaltensweisen bereits im frühesten Kindesalter manifest werden, ohne daß bewußte Erziehung oder gar zielgerichtete Umwelterziehung überhaupt begonnen haben.

Also einen Garten für jede Familie;
einen Garten für jeden Kindergarten;
zumindst jedoch einen Schulgarten für jede Schule.

Diese Fragen und daraus abzuleitende Aufgaben implizieren die Notwendigkeit, sich entwicklungspsychologischen, handlungstheoretischen und ethischen Problemen der Umwelterziehung zuzuwenden, nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen und auch der Frage nachzugehen, wie umweltgerechtes Handeln gefördert werden kann und ob Umwelterziehung in einem Lernortkomplex Schule/Schulgarten zur Pflicht wird oder als Verpflichtung für den Erzieher aufzufassen ist.

Dabei gilt: Umweltprobleme sind Zukunftsprobleme und werden in jedem Fall das weitere Leben der Kinder beeinflussen, die heute in den Schulen am Unterricht teilhaben.

Umweltgerechtes Verhalten als Ziel von Bildung und Erziehung anzunehmen, ist daher für die aktuelle Lebensphase Kindheit im Heute und Hier wie auch für das zukünftige Leben und die Sicherung der biologischen Existenzgrundlage im Dann und Dort von Bedeutung.

Die Voraussetzungen dafür vorzubereiten ist Pflicht des Erziehers.

3 Zum Verhältnis von Problemsituation, Umweltproblem und lösbarer Aufgabe

In unserer Umwelt wirken viele Systeme unterschiedlich hierarchisch geordnet zusammen und bestimmen deren Entwicklung. Die grundlegende Funktionseinheit ist das Ökosystem, in dem sich durch Populationen von Organismen und deren abiotischen Umwelt ein Wirkungsgefüge bildet, das relativ eigenständig, offen und zur Selbstregulation fähig ist.

Daher gelten auch für diese Systeme (Ökosystem, Population) Aussagen der allgemeinen Theorie nichtlinearer Systeme.

Ein solches System, in unserem Fall ein Ökosystem, ist eine abgrenzbare, relativ beständige Einheit von Elementen und Beziehungen, die bestimmten Gesetzmäßigkeiten unterliegen (beim Ökosystem Schulteich oder Hecke sind es abiotische Faktoren wie Wasser, Luft, Boden, deren stoffliche Komponenten in bestimmten Konzentrationen, pH-Wert, Licht, Temperatur, vorliegen und biotische Faktoren, Pflanzen, Tiere, Mikroorganismen usw.).

Der Zustand eines Systems ist durch die momentanen Werte aller Zustandsgrößen determiniert. Es gibt zudem eine minimale notwendige Anzahl von Zustandsgrößen (ökologische Toleranz der in Teich und Hecke lebenden Tiere und Pflanzen und deren Anzahl).

Die Art der Anordnung, der Verknüpfung und des Zusammenwirkens der Elemente bestimmt die Struktur eines Systems. Durch diese Wirkungsbeziehungen werden bestimmte Zustände bevorzugt, die die Funktion des Systems bestimmen. (Der Teich oder die Hecke zum Beispiel sind charakterisiert durch Stoff- und Energiekreisläufe zwischen den Produzenten, den Konsumenten, den Reduzenten, durch Nahrungsketten, Ein- und Austräge.)

Die Systemdynamik wird durch Beziehungen in der inneren Struktur, der Rückkopplungen zwischen den Elementen und durch äußere Einwirkungen bestimmt. Die hier betrachteten Systeme besitzen eine Eigendynamik, durch die sich langfristig ihr Idealzustand, ein Fließ-

gleichgewicht einstellt. (Wenn sich im Teich oder in der Hecke einmal ein ökologisches Beziehungsgefüge entwickelt hat und die Vernetzungen in dieser Funktionseinheit aufgebaut sind, dann existieren sie für eine lange Zeit stabil.)

Ein stabiles System kann kleine Störungen des Zustandes abfangen und ausgleichen.

Da es sich bei diesen Systemen um nichtlineare Systeme handelt, können sie mehrere stabile Gleichgewichte annehmen. Starke Störungen des Zustandes bewirken eine Veränderung des Gleichgewichtes, das System kippt in ein anderes Gleichgewicht.

Ein System "kippt", wenn Parameter des Systems kritische Werte überschreiten. Es ist dann nicht mehr in den alten Zustand rückführbar.

Ein System "A" ist solange stabil, bis sich ein wesentlicher Bestimmungsfaktor dieses Systems ändert, dann wird es labil und verändert sich irreversibel in das System "B".

Der bereits erwähnte Teich in unserem Schulgelände wird durch Stickstoffeintrag, von uns lange nicht wahrnehmbar, langsam verändert. Schließlich verändern sich durch Eutrophierung die stofflichen Verhältnisse dramatisch, so daß dieses Ökosystem "kippt" und keine Lebensbedingungen mehr für zuvor dort vorgefundene Arten vorhanden sind. (Vgl. BAIER 1995)

Das eben Beschriebene bezeichnet eine *Problemsituation*.

Sie entsteht, ob erkannt oder unerkannt, und ihre Folgen sind in der Erdgeschichte bis in die jüngste Zeit nachvollziehbar.

Bekannte Beispiele sind spektakuläre Ereignisse in der Erdgeschichte, die Folgen von Warm- und Eiszeiten auf Vegetation und Fauna in den heute gemäßigten Klimazonen und nun, bereits anthropogen bedingt, das Entstehen der Kulturlandschaft in Mitteleuropa und dem damit verbundenen Zurückdrängen der Waldökosysteme.

Erinnert sei schließlich auch an das euphorische Begrüßen der Stoffgruppe der Fluor-Chlor-Kohlenwasserstoffe und ihren massenhaften Einsatz ohne deren fatale ökologischen Folgen bei der Zerstörung des Ozons zu kennen, ja damals nicht einmal analysieren zu können.

Die *Ursachen*, die zur Veränderung der Bestimmungsfaktoren in einem System führen, können also dem *System immanent* oder *anthropogener Natur* sein.

Mit der Zunahme der Globalisierung von Handlungswirkungen des Menschen werden anthropogene Auslöser für Problemsituationen zunehmend global systembedrohend.

Da eine Problemsituation unabhängig von unserer Wahrnehmung entstehen kann und sich auch ihre Folgen vielleicht mangels Kenntnisstand nicht sofort offenbaren, wird sie uns auch nicht automatisch von selbst bewußt.

Jedoch erst beim Erkennen einer Problemsituation, und hierfür sind Kenntnisse in vielen Bereichen (Analysetechnik, Wahrnehmungsfähigkeit, Fähigkeit vernetzt zu denken und andere) erforderlich, wird diese für uns zum *Problem*. (Vgl. DITTRICH 1989, S. 67)

Das Problem muß aber, um negativen Auswirkungen der Veränderungen von Lebensgemeinschaften zu begegnen, zur *lösbaren Aufgabe* werden.

Welche Bedingungen müssen dafür erfüllt sein?

- Das Problem muß technisch lösbar und
- ökonomisch realisierbar sein.
- Seine Lösung muß politisch gewollt sein.
- Die Fähigkeit zur Lösung,
- der Wille und die Bereitschaft des Einzelnen zur Lösung müssen entwickelt sowie
- Kompetenzen zur Bewältigung des Problems vorhanden sein.

Unschwer läßt sich erkennen, daß hier in jedem Fall Bildung und Erziehung gefordert sind und der Schulgarten dafür den geeigneten Raum bietet.

Im Lernort Schulgarten werden Kinder mit einfachen Problemsituationen aus der natürlichen Umwelt konfrontiert. Im Lernort Schulgarten können Kinder solche Problemsituationen analysieren, Probleme formulieren und Handlungserfordernisse ableiten. Dieser Handlungs-

algorithmus ist selbst beim Begründen jeder Pflegemaßnahme im Schulgarten erforderlich und kann somit erfahren und geübt werden.

4 Umweltbezogene Verantwortungsethik aus der Sicht einer minimalistischen Verantwortungsethik

Wenn man nach Gründen umweltschädlichen Verhaltens sucht, so wird ganz sicher eine These lauten:

Kinder wissen zwar vieles, sind jedoch überfordert, Verantwortung aus diesem Wissen abzuleiten und Verantwortung wahrzunehmen.

Für ein Schulkind, aber auch für Studenten, für uns alle ist in vielen lebensweltlichen Bezügen diese Annahme durchaus zutreffend, denken wir nur an einen solchen Appell wie :
"Wir müssen *uns alle* für *unsere Umwelt* verantwortlich fühlen."

Diese Forderung entspringt einer verantwortungsethischen Denkrichtung, die sich für die Umwelterziehung und nicht nur für diese in mehrfacher Hinsicht als ungeeignet, unvorteilhaft, nicht umsetzbar, ja schädlich erwiesen hat,

der Maximalistischen Verantwortungsethik. (Vgl. SEVE 1985, S. 234)

Hierbei soll jeder für alles verantwortlich sein.

Die Formulierungen: - "Wir müssen uns alle..." und - "unsere Umwelt..." sind so allgemein in dem Ansprechen von Verantwortungsträgern wie im Abgrenzen des Verantwortungsbereiches, so daß sich kaum jemand verbindlich angesprochen fühlt und wenn, dann kann er in dem diffusen Bereich "unsere Umwelt" kaum Einfluß nehmen.

Maximalistische Verantwortungsethik führt letztlich:

- zu Verantwortungsüberlastung des Einzelnen,
- zu Mißerfolgen beim Handeln,
- zu Unmündigkeit, da auf übergeordnete Koordination gewartet wird und schließlich
- zu kollektiver Verantwortungslosigkeit.

Minimalistische Verantwortungsethik

dagegen fordert vom Einzelnen:

"Ich bin für alles verantwortlich, worauf ich einwirken kann; nur für dieses, aber für dieses alles."

Sie orientiert sich so am Überschaubaren und sollte der Maxime folgen,

"Ich bin in meinem persönlichen Umfeld für alles, worin ich tätig werden kann, zum Schutz, zum Erhalt und zur vorratspfleglichen Nutzung der natürlichen Umwelt voll verantwortlich (vgl. BAIER 1990, S. 358)".

Das ist eine Verantwortungsethik, wie sie ein Grundschulkind beim konkreten Pflegen von Pflanzen im Lernort Schulgarten wahrnehmen kann und auch will - und zwar mit Freude will.

5 Handlungstheoretische Überlegungen für ein umweltfreundliches Verhalten von Grundschulkindern

In Anlehnung an Tätigkeits- und Handlungstheorie soll gezeigt werden, daß im Schulgarten und durch den Schulgartenunterricht ein umweltfreundliches Verhalten von Grundschulkindern gefördert werden kann. Die bereits benannten Defizite können aus handlungstheoretischer Sicht mit dem Lernortverbund Schule/ Schulgarten gemindert oder überwunden werden.

Vier Thesen seien vorangestellt:

1. Defizite der Umwelterziehung sind in einer nicht mehr verfügbaren Handlungskontrolle beim Handeln in der natürlichen Umwelt begründet.

2. Da damit Erfahrungen über die Folgen umweltbezogenen Handelns fehlen, kann demnach nur auf der Grundlage von Werten umweltgerechtes Handeln ausgelöst werden. Zudem ist die Steuerung über Werte psychisch nicht so aufwendig.
3. Nur der Schulgarten bietet Raum und der Schulgartenunterricht die Zeit, für Grundschul Kinder praktisch-gegenständliches Handeln in der natürlichen Umwelt zu ermöglichen. (Nebenbei kommt das auch dem psychischen Entwicklungsstand der Kinder in diesem Alter entgegen.)
4. Der damit verbundene Erfahrungs- und Kenntnissgewinn über Zusammenhänge in der natürlichen Umwelt ermöglicht es, Einsichten abzuleiten und damit Handlungs-normen zu begründen. Somit wird ein Handeln nach Normen, die aus Einsichten abgeleitet wurden und auf Kenntnissen basieren, möglich.

Richtiges umweltgerechtes Verhalten soll im Sinne dieses Beitrages normgerechtes Verhalten sein.

Voraussetzung für den Erwerb von Normkenntnissen über richtiges Verhalten in der natürlichen Umwelt ist das Bekanntwerden mit ihnen, über Prozesse der Sozialisation und Enkulturation, also das Angebot, die Vermittlung und die Festigung von Normwissen. Das Normwissen ergibt sich aus den in der jeweiligen Altersstufe durch situative Umwelt-erfahrung, auch aus dem Sozialisationsgefüge und umwelterzieherisch geplante Ver-mittlung erwerbbarer Normen, die ihrerseits ein Abbild gesellschaftlichen Wissens sowie von Anforderungen und Erwartungshaltungen über notwendiges Verhalten darstellen. Es wird davon ausgegangen, daß zu Einsichten verknüpfte Sachkenntnisse auch zum sachlogischen Ableiten und Begründen von Normen herangezogen werden. (Vgl. HEINZEL 1980, 1982, 1988 sowie EINZEL/RÖDIGER 1980)

Angenommen ist eine hiermit verbundene, sich entwickelnde bewußte Handlungsregulation, so daß Normkenntnisse und zu Einsichten verbundene Sachkenntnisse bereits beim älteren Vorschulkind und Grundschulkind zu bewußt richtigem Verhalten führen können und dann auch Voraussetzung für ein solches Verhalten sind (s. Abb. 1).

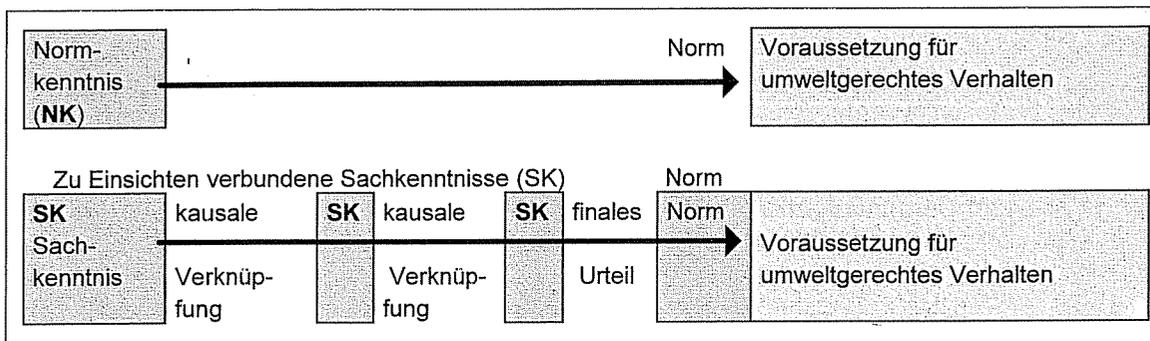


Abb. 1: Normkenntnisse (NK) und Sachkenntnisse (SK) als Voraussetzung für richtiges umweltgerechtes Handeln

Aus dieser handlungstheoretischen Sicht läuft umweltgerechtes, also normgemäßes Handeln dann ab, wenn:

- die emotionale Bereitschaft zum Handeln vorausgesetzt ist
- das Bedürfnis zum Handeln aus einem in der Umwelt erkannten Widerspruch erwächst
- Normkenntnisse vorhanden sind, aktualisiert werden und über einen Bedürfnis- Norm-Vergleich zur Motivbildung führen
- mit Sachkenntnissen das Motiv einsichtig bestärkt, eine Entscheidung über die Normeinhaltung getroffen wird
- durch die Einsicht zwingend ein finales Urteil gefällt wird, das richtiges Verhalten fordert
- alle anderen für die Motivierung und Handlungsausführung notwendigen Komponenten, wie Wert- und Verfahrenskennnisse bereitgestellt sind und

- die äußeren Bedingungen, der psychische Zustand und die ablaufenden Prozesse förderlich sind.

In nicht überschaubaren Problemfeldern erfordert das umweltgerechte Handeln Werturteile des Handelnden.

Diese handlungstheoretischen Überlegungen zur Entstehung und zum Wandel ökologischer Wertvorstellungen und deren Funktion bei der Auslösung umweltgerechten Handelns, die Ergebnisse der Chaosforschung berücksichtigen, beziehen sich auf HAKEN (1981) und FIETKAU (1984).

Ein von FIETKAU vorgestelltes Handlungsmodell geht davon aus, daß Handlungsmuster und zuordenbare Wertstrukturen dem Menschen dazu dienen, seine Umwelt zu verstehen und erfolgreich in ihr zu handeln, d.h. seinen Lebensraum wahrzunehmen, zu analysieren und zu kontrollieren (Vgl. FIETKAU 1984).

Ein Mensch hat dann Kontrolle über seinen Lebensraum, wenn er in der Lage ist, durch sein eigenes Handeln für ihn selbst vorhersehbare Wirkungen auf sein Lebensumfeld zu erreichen, d.h., wenn die Konsequenzen seines Handelns für ihn kalkulierbar sind.

Diese Handlungskontrolle ist unter den gegenwärtigen Bedingungen hochspezialisierter Arbeitsteilung verlorengegangen.

Das gilt auch für Kinder. Das enge organisatorische Tagesregime der Familie begrenzt darüber hinaus die Erfahrungsmöglichkeiten im außerschulischen Wohnumfeld des Kindes. Das Kind lebt verinselt in einer für Naturerfahrung strukturell verarmten Umwelt. Kinder haben immer weniger Kontakt mit den natürlichen Grundlagen ihres Lebens, mit Wildpflanzen, Kulturpflanzen, Kräutern, Bäumen und Tieren, mit dem Anbau und der Produktion von Nahrungsmitteln, der Gewinnung und Verarbeitung von nachwachsenden Rohstoffen usw. Sie sind damit im Trend der bereits erwähnten historischen Entwicklung, bei der direkte Mensch-Natur-Beziehungen und damit verbundene zwangsweise direkte Naturerfahrungen von indirekten nur über Medien vermittelten Erfahrungen abgelöst werden.

Das Wissen um die Natur, um ökologische Zusammenhänge ist, für viele, vor allem für Kinder, in einer von Computerspielen und anderen Medien beherrschten Welt zu einem Wissen aus zweiter Hand geworden - ein Wissen aus Büchern, Filmen, aus dem Fernsehen, vom Video oder vermittelt durch den Lehrer.

Die natürliche Umwelt ist als direkter Erfahrungsraum verlorengegangen. Emotional geprägte direkte Wahrnehmungen fehlen fast völlig.

Naturbegegnung, Naturbetrachtung und Naturbeobachtung, Tätigwerden oder Experimente in der Natur spielen kaum eine oder keine Rolle. Kenntnisse über Zusammenhänge in der natürlichen Umwelt können nicht im direkten Erleben und Erfahren gewonnen werden. Hinzu kommt, daß im Gegensatz zu kognitiven Steuerungsmechanismen Steuerungen über Werte, Gefühle und Einstellungen weniger psychisch aufwendig sind. (Vgl. FIETKAU 1984, S.174)

Da der Organismus danach strebt, die Steuerung seiner Handlungen auf weniger aufwendige Steuerungsebenen zu verlagern, findet ein Wechsel von kognitiver Steuerung, die ja auch mangels direkter Erfahrungen schwierig geworden ist, zur Steuerung über Einstellungen und Werturteilen bis hin zur Steuerung über das reflektorische System statt (vgl. Abb. 2).

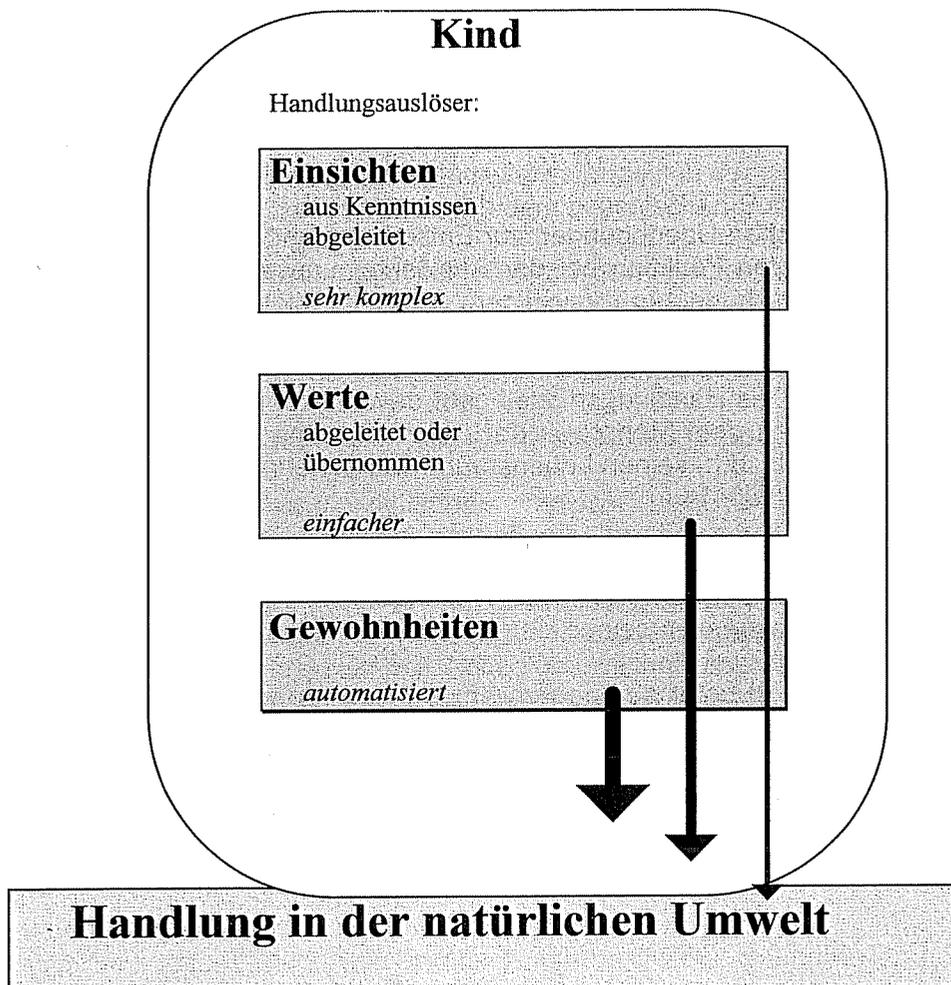


Abb. 2: Auslöser für das Handeln in der natürlichen Umwelt

Wenn also Umweltprobleme und ökologische Fragen in die Handlungsstrukturen des einzelnen eingreifen sollten, das Kind aber die Problemlage nicht immer rational bewältigen kann und die Handlung vom Kind aber auch nicht in ihrem Ergebnis mit Konsequenz erlebt werden kann, erhalten in solchen Fällen Werte handlungsauslösende Funktion.

Als Reaktion auf verlorengegangene Handlungskontrolle werden Handlungen über Werte reguliert.

Auch in diesem Fall ist Voraussetzung für den Erwerb von Werten Kenntnisse dieser Werte über die natürliche Umwelt und das Bekanntwerden mit ihnen über Sozialisation und Enkulturation.

Das Wertewissen ergibt sich, ähnlich des Wissens bei Normen, aus den für die jeweilige Altersstufe durch situative Umwelterfahrung aus dem Sozialisationsgefüge und aus der umwelterzieherisch geplanten Vermittlung von Werten.

6 Der Lernortverbund Schule/Schulgarten - Kern einer handlungsorientierten Umwelterziehung

Als handlungsauslösende Faktoren bleiben

- Werte,
- aus Einsichten abgeleitete Handlungsnormative und
- aus dem Erfahren eigener Handlungskonsequenzen abgeleitete richtige Verhaltens- bzw. Handlungsmuster.

Diese wirken entweder jede für sich oder in unterschiedlicher Synergie beim richtigen Verhalten in der natürlichen Umwelt. Da das eigene Erfahren sicher die stärkere motivierende Kraft besitzt, wäre dem Schaffen von Erlebnissen eigener umweltbezogener Handlungsergebnisse die Priorität einzuräumen. Im Sinne der bis hierher geführten Diskussion käme dem Schulgarten dabei eine Hauptfunktion zu.

Für Kinder entsteht eine erkennbare Verbindung zwischen dem Ziel der Handlung, dem Handeln und den Folgen des Handelns. Das heißt, Primärerfahrungen über Konsequenzen von umweltfreundlichen oder umweltfeindlichen Handlungen in der natürlichen Umwelt sind nun möglich. Die weite räumliche und zeitliche Trennung von Wachsen, Verarbeiten, Kauf im Supermarkt und Verbrauch und damit mangelnde primäre Erfahrung über das Erleben der biologischen Abhängigkeit von der natürlichen Umwelt allein bei der Ernährung würden abgebaut.

Im Schulgarten können so zum Beispiel beim Säen, Pflegen und Ernten von Radieschen, Möhren oder Zwiebeln

- ökologische Probleme analysiert, formuliert und daraus konkrete Arbeitsaufgaben und Handlungsalgorithmen abgeleitet werden.
- Es kann Verantwortung im überschaubaren Rahmen übernommen und durch erkennbare und überschaubare Handlungsergebnisse
- Handlungskonsequenzen erlebt und damit Erfahrungen über richtiges oder falsches Verhalten gewonnen werden.

Auch beim Anbau von Kräutern im Schulgarten und deren Verwendung im Schulleben wird erlebt, erkundet, erkannt und gehandelt (s. Abb. 2).

Über das logische Verknüpfen von Sachzusammenhängen wird dabei auf das Ableiten ökologisch sinnvollen Handelns orientiert.

Didaktische Ansätze einer zeitgemäßen Umwelterziehung müssen demzufolge:

1. vom Erleben der Beziehungen Kind - Natur und überschaubarer Wechselbeziehungen in der Natur ausgehen
2. unmittelbare Anschauung ermöglichen
3. handlungsorientiert sein
4. nicht allein auf die Vermittlung umweltbezogener Wissensinhalte gerichtet sein, aber vernetztes Denken ermöglichen
5. emotionale Beziehungen zur Natur fördern helfen
6. gleichzeitig oder vordringlich umweltbezogene Einstellungen und Werthaltungen vermitteln
7. Kenntnisse über die manuelle und technische Bewältigung der Tätigkeiten bereitstellen
8. Bedingungen für das Einüben von umweltgerechten Handlungen schaffen
9. schulische und außerschulische Angebote und Anreize für umweltgerechtes Verhalten vorschlagen
10. auf positive Wertung umweltschonenden Verhaltens orientieren und
11. *Konsequenzen des eigenen Verhaltens in der natürlichen Umwelt sichtbar machen*

Einen sehr guten Ansatz diese Forderungen umzusetzen, bietet die Lernortdidaktik. (Vgl. RENNER/GÄRTNER 1994)

Der Lernort kann dabei ein Ort des Erfahrens und Lernens von Lebenswelt/Umwelt “-pädagogisch gedacht -” sein (a.a.O., S.172).

Im Fall des Lernortkomplexes Schule/Schulgarten wird dieser zum Erlebnis-, Erfahrungs- und Handlungsraum und damit zu einem geeigneten Kernbereich für eine effektive Umwelterziehung.

Schule, Schulleben und Schullumwelt werden ökologisiert, indem Schulleben, Schulorganisation und Außengelände über Stoffkreisläufe verbunden zu einer Optimierung von Ver- und Entsorgung führen können und Schülern ebenfalls ökologisch bewußtes Handeln möglich machen.

Hier können Schüler Verantwortung wahrnehmen, den Erfolg oder Mißerfolg ihres “verantwortungsvollen Handelns” erleben, das heißt, die Folgen eigenen Handelns primär erfahren. Mit dem Erleben der Konsequenzen eigenen Handelns in der natürlichen Umwelt gewinnen Kinder wieder Primärerfahrungen.

Die Erlebnisse dieser Handlungskonsequenzen helfen bei der Neubewertung von weiterem eigenen Handeln und werden damit entscheidend für die Ausprägung richtigen umweltfreundlichen Verhaltens bei Schülern (s. Abb. 3).

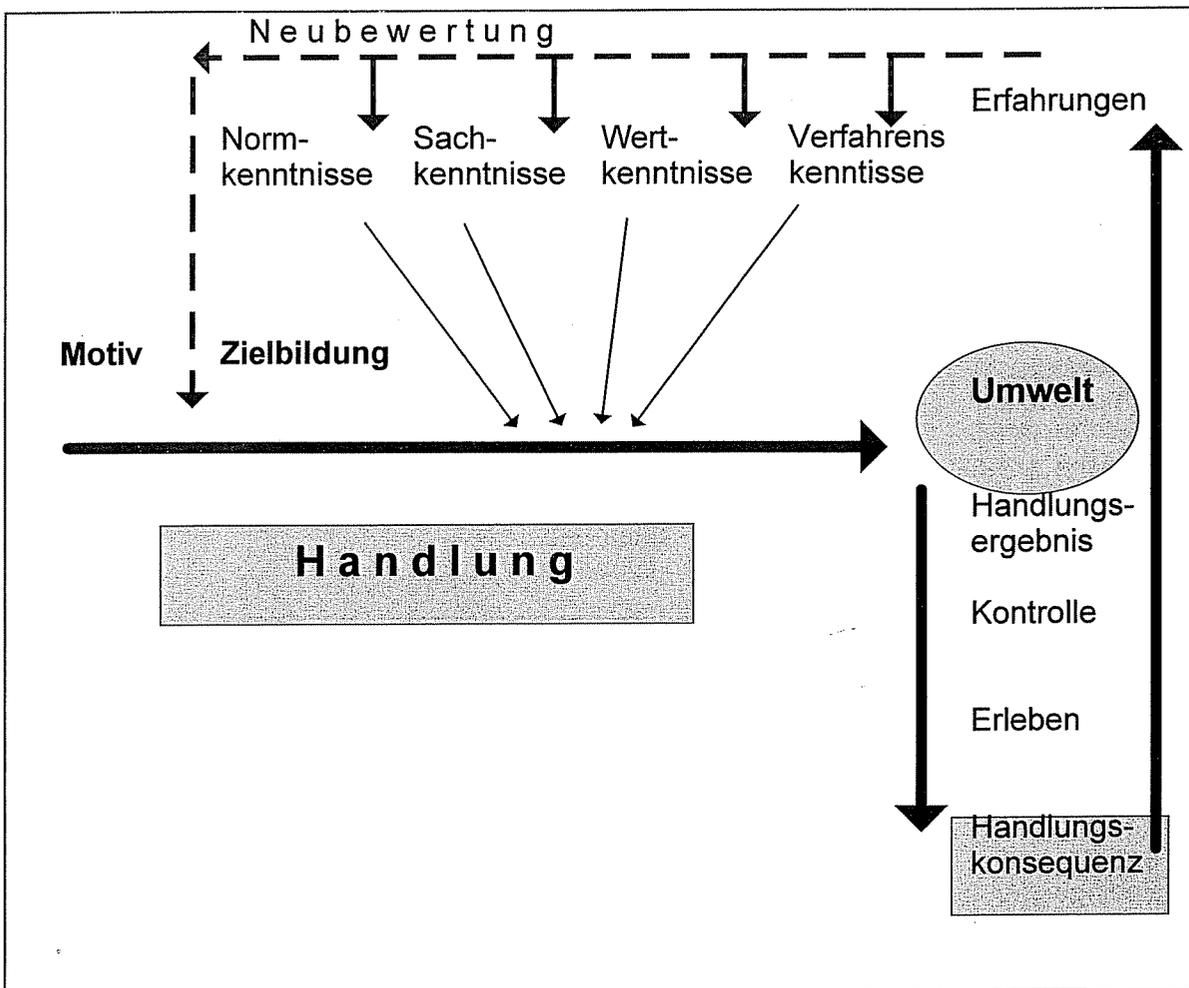


Abb. 3: Beziehungen zwischen Kenntnissen, Handlung und Handlungskonsequenzen

Literatur:

- BAIER, H.: Umwelterziehung in der Schule - über Ethik und Verantwortlichkeit. In: Pädagogik. Berlin, (45) (1990)a 5.
- BAIER, H.: Einige grundlegende Gedanken für eine praxisnahe Umsetzung zum Thema "Ökologie und Schule" - Den Lernort Schule zum wichtigen Teil der Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler entwickeln. In: Lehrer-Schüler-Unterricht. Raabe Fachverlag für Bildungsmanagement, Berlin 9/ 1995.
- DITTRICH, I.: Erhaltung, Gestaltung und Verbesserung der natürlichen Umwelt - globale Herausforderung der Menschheit. In: Die Fachschule. Berlin, 37 (1989) 3.
- FIETKAU, H.-J.: Bedingungen ökologischen Handelns - gesellschaftliche Aufgaben der Umweltpsychologie. Beltz Verlag, Weinheim, Basel 1984.
- GEORGENS, J. G.: Der Volksschulgarten und das Volksschulhaus. Verlag F. Henschel, Berlin 1873.
- HAKEN, H.: Erfolgsgeheimnisse der Natur. Synergetik: Die Lehre vom Zusammenwirken. Deutsche Verlagsgesellschaft, Stuttgart 1981.
- HEINZEL, I.: Verhaltensbildung durch Biologieunterricht. In: Biologie in der Schule. Berlin 29 (1980) 9.
- HEINZEL, I.: Normkenntnisse im Biologieunterricht. In: Biologie in der Schule. Berlin, 31 (1982)a 1.
- HEINZEL, I.: Verhaltensbildung durch Biologieunterricht - Stand und Probleme. In: WZ der PH Erfurt/Mühlhausen, MNR 24 (1988)
- HEINZEL, I./W. RÖDIGER: Kausales Denken im Biologieunterricht aus den Klassenstufen 5 und 9. In: Biologie in der Schule. Berlin, 29 (1980) 11.
- PESTALOZZI, J. H.: Entwicklung des Menschengeschlechts (1797). In: Sämtliche Schriften. A. Buchenau, E. Spranger und H. Stelbach. Verlag W. de Gruyter, Berlin 1928.
- RENNER, E./H. GÄRTNER: Lebenswelt - Umwelt - Lernort. In: Umweltbildung von Lehrern. Umwelterziehung Band 8.- K. Schleicher (Hrsg.): Krämer, Hamburg 1994.
- STEVE, L.: Wissen und Verantwortung. In: Philosophie in weltbürgerlicher Absicht und wissenschaftlicher Sozialismus/Hrsg.: Buhr, M./H. J. Sandkühler Pahl-Rugenstein-Verlag, Köln 1985.
- SCHWIER, H.-J.: Naturerziehung und Schulgarten. In: Grundschulunterricht. 2/1997 Volk und Wissen, Berlin.
- WITTKOWSKE, St.: Naturerziehung in pädagogischen Räumen. In: Grundschulunterricht. 2/1997 Volk und Wissen, Berlin.

Der Herbergsche Schulgarten und seine Bedeutung für die Schulgarten- und Umweltbewegung in Deutschland

1 Einleitung

Sicher ist all denen, die auf dem Gebiet des Schulgartens Forschungen betreiben, bekannt, daß Dr. Martin Herberg 1928 das Buch "Der Schulgarten" herausgegeben hat, welches aufgrund amtlich vorliegenden Materials und unter "Mitarbeit bewährter Fachmänner" entstanden ist. Es umfaßt 67 Abbildungen und 14 Pläne und wurde Hermann Hahn, dem Förderer des naturwissenschaftlichen Unterrichts, gewidmet. Damals sprach man von einem "großen Siege des Arbeitsunterrichts".

Herberg schreibt in seinem Vorwort, daß er die zunehmenden Ausflüge tüchtiger Lehrer in die Natur zwar wertschätze, jedoch würden die Schüler in die Natur als "in etwas Fertiges" hineingestellt. Das Wachsen und Werden sei wichtig und nicht das vollendete Bild. Es bliebe dem Lehrer nichts anderes übrig als Gartenbau zu betreiben, wenn er Wachstums- und Entwicklungsvorgänge deutlich machen wolle. Das ginge auch nicht am Beispiel des Fleißigen Lieschens auf dem Fensterbrett. Argumente, die uns sicherlich nicht fremd vor-kommen.

So gibt er dem Schulgarten die Bedeutung in mehrfacher Hinsicht und kommt zu der Erkenntnis, daß dieser Haupt- und Nebenfunktionen hat und in letzteren für viele andere Fächer recht bedeutungsvoll ist. Es soll die "Fürsorge des Schulgärtners für andere Kollegen" zeigen. Schließlich stellt er sich die berechnete Frage: "Woher sollen all die Männer und Frauen kommen, die fähig und bereit sind, sich gärtnerisch zu betätigen?"

Um sich einen Überblick über die Anlagen und den Ausbau der Schulgärten in Preußen zu verschaffen, erbat man sich vom Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung Berichte dazu einfordern zu dürfen. Dieser Bitte wurde entsprochen und so gingen von September 1924 bis April 1925 Berichte ein zur Größe, Lage, Bodenart, Einrichtung, zu Pflanzenverzeichnissen, Art der Benutzung, Pflanzenbeschaffung, zu Unterhaltungskosten, zum Namen des Leiters, zu Plänen, Veröffentlichungen, Lichtbildern und Skizzen. Die genannten Berichte bildeten die Grundlage für das Herbergsche Buch „Der Schulgarten“.

In meiner konzeptionellen Arbeit der vergangenen Jahre spielte die historische Entwicklung des Schulgartens eine angemessene Rolle und während meiner Besuche in anderen Bundesländern, die die Erkundung der Schulgartenbewegung in Deutschland zum Ziel hatten, glaubte ich oft, auf Spuren der Herbergschen Erfahrungen zu treffen.

Studienrat Dr. Otto Dibbelt schreibt im Buch „Der Schulgarten“ zu seinem Thema: "Die ökologische Abteilung" (S. 164/165): "Er mußte sich eingestehen, daß der von ihm im Unterricht eingeschlagene Weg in vielen Fällen nicht der richtige gewesen war. Er hatte das Buch und das Wort zu sehr zum Vermittler von Kenntnissen gebraucht..... - es war ja außerordentlich bequem. Was wußte er eigentlich von seiner Heimat; von seiner Erd- und Vorgeschichte, von der Pflanzen- und Tierwelt? ...".

2 Die besonderen Abteilungen eines Schulgartens

Abteilung	Funktion	Bedingung	Beispiel
Liefergarten	<ul style="list-style-type: none"> • Pflanzenlieferung für den botanischen Klassenunterricht (meist Wildpflanzen) für die eigene Schule und die Schulen des Stadtgebietes, sind meist zentrale Einrichtungen 	<ul style="list-style-type: none"> • genaue Aufstellung der benötigten Pflanzen zum richtigen Zeitpunkt erforderlich (große Ferien beachten) • genügend Pflanzen einer Art heranziehen, da sie in allen Entwicklungsstadien entnommen werden sollen 	Pflanzenfamilien <ul style="list-style-type: none"> • für Pflanzenbestimmungsübungen • Pflanze als biologisches Objekt...
Arbeitsgarten	<ul style="list-style-type: none"> • Anleitung der Schüler zur Arbeitsgemeinschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Flächengrößen • Anbau- und Fruchtfolgeplan 	
Systematische Abteilung [Dieser umfangreiche Beitrag stammt von Prof. Dr. A. Wagner aus Halle, der 20 Jahre die Frankesche Stiftung in Halle geleitet hat. Dort gab es 20 ha Gartenland, wovon ca 9 ha verpachtet wurden.] Prof. Wagner sagt: "Es ist daher mit großer Dankbarkeit zu begrüßen, wenn die vorgesetzten Behörden sich auch bei uns dieser Sache mehr annehmen, die andere Länder uns voraus haben.". Er verweist dabei auf die Arbeit von Luks vom königlichen Gymnasium aus Tilsit 1896: "Der Schulgarten und der botanische Unterricht".	<ul style="list-style-type: none"> • zur Anzucht von Zierpflanzen nach systematischer Anordnung • Kennenlernen von vielen verschiedenen Pflanzen und des Systems • Klassifizierung logischer Denkvorgänge und philosophischer Elemente sowie • Erkennen der Gleichartigkeit in der Anpassung im Bau von Pflanzen in einer Familie • Sammeln von Samen 	<ul style="list-style-type: none"> • wenige von einer Art heranziehen, viele Arten • Leiter des Gartens muß an der Einrichtung systematischer Beete interessiert sein • es sind ca 50 Beete notwendig, 1m breit • Ausstellungen im Schulhaus; mit Namensschildern 	<ul style="list-style-type: none"> • große Hauptfamilien mit charakteristischen Vertretern, besonderen Farben, Formen, Früchten, Erscheinungen etc. • Pflanzen verschiedener Lebensräume
Der biologische Garten	<ul style="list-style-type: none"> • läßt eine Fülle von Lebenserscheinungen erkennen und wird daher oft gewählt • gewünschte Arten müssen sich im Klima der entsprechenden Schule halten 	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentieren im Freien ohne Apparate 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausscheidung flüssigen Wassers aus Hydathoden (Blattspitze, Blattzähne, Blattfläche) • Aufgaben der Wurzeln • Pflanzen ohne Wurzeln • Speicherwurzeln (Rüben) • windende Blattstiele, rechts, links • Klimmer, Ranken • Schutzeinrichtungen • nachtschlafende und tagschlafende Pflanzen • besondere Inhaltsstoffe u.v.mehr

<p>Die biologische Mauer (Ergebnisse der Eiszeit, Steine als Lebensraum)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • verschafft den Pflanzen höchsten Lichtgenuß 	<ul style="list-style-type: none"> • Pflanzenauswahl nach Lage und Lichtanspruch treffen 	<ul style="list-style-type: none"> • Besiedlung mit Laub- und Lebermoosen, Flechten, Gräsern, Kreuzblütlern (Arabis..), Dickblattgewächse (Sedum), Steinbrechgew. (Saxifraga..), Rosengew. (Potentilla)...
<p>Die ökologische Abteilung mit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dem ökologischen Versuchsgarten • dem Formationsgarten 	<ul style="list-style-type: none"> • Überprüfen, wie sich eine Pflanze mit einer ihr zusagenden oder nicht zusagenden Umgebung abfindet (oder welche Überlebenschancen sie hat) • Im ökologischen Versuchsgarten werden Anbaumethoden, Düngungsversuche und für den jeweiligen Standort, geeignete Nutzpflanzen untersucht 	<p><u>z.B. wüste Stelle</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • tiefgründige Bearbeitung und Überschüttung mit Kies- sich selbst überlassen <p><u>Berg- und Steingarten</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • nichts übereilen • erfordert viel Mühe und Arbeit • nicht zu dicht pflanzen • nicht zu steil • Abschwemmung vermeiden • nicht auf den bepflanzten Boden treten • Kalksteinplatten • Himmelsrichtung beachten <p><u>Feld</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • eggen, säen- wie beim Bauern 	<ul style="list-style-type: none"> • wüste Stelle • Berg- und Steingarten (Alpinum) (geschlossene und offene Formation) • Feld • Obstbaumgarten • Küchengarten • Blumengarten • Spielgarten • Hügel • Laubwald • Aue, Wiese • Steinberg • Hochmoor • Teich • Wald • Wiese • Wasser

3 Weitere Aufgaben des Schulgartens

Der Schulgarten kann zudem bei Kindern dazu beitragen, Kompetenzen in folgenden Bereichen zu entwickeln:

- Tierkunde
- Erdkunde und Geologie
- Wetterkunde & Himmelskunde
- Mathematik
- Schulgartenunterricht

Zeichenunterricht
Deutsch
Freilichtbühne
Wanderschutzhütte
Heilgärten

Zu den Nebenaufgaben schreibt Herberg:

"Ein Unterricht, der aus irgendeinem Grunde anstatt in der freien Natur in der Klasse erteilt werden muß, ist in vielen Fällen für die Schüler so gut wie wertlos. Eine Menge Dinge zeigen dem Schüler die Tiere im präparierten Zustande, abfragbares Wissen wird schnell wieder vergessen..."

Für jeden Unterricht gilt wohl, daß die lebendige Anschauung und die Möglichkeit des Einsatzes möglichst vieler Sinne beim Sammeln von Erfahrungen eine effektive Form der Kenntniserwerbungs darstellt.

Zum Deutschunterricht sagt Herberg z. B.: "Es gibt einen gewissen Deutschunterricht, der sich in keiner Weise um die belebte Natur kümmert, der sich vollkommen unbeeinflusst von den Vorgängen im Freien erteilen läßt. Er ist hoffentlich vom Aussterben begriffen."

Herberg meint, daß Schüler nicht nur in den Garten geführt werden, um vom botanischen Standpunkt aus die Pflanzen kennenzulernen, auch das "Sich-Versenken" in die Schönheit der Pflanzen, Sagen und Märchen dazu kennenzulernen, die Geschichte der Heimat, der Klostersgärten, der heimischen Mundart und uralter Kulturgüter sind von unschätzbarem Wert.

4 Zusammenfassung

Die Geschichte der Schulgärten wird in der heutigen Zeit eng mit der Geschichte der schulischen Umwelterziehung und mit der Entwicklung des öffentlichen Umweltbewußtseins verbunden. Als Aufgabenstellung für die Schule wurde dieses Ziel erst nach dem Zweiten Weltkrieg formuliert. In den 50er Jahren waren Naturschutz und Landschaftspflege Erziehungsschwerpunkte. Die UNESCO-Konferenz zur Umwelterziehung 1977 in Tiflis übte einen starken Einfluß auf die weitere Entwicklung aus. Dieser zufolge war der Mensch zu befähigen, "die komplexe Natur der Umwelt mit ihren vielfältigen biologischen, physikalischen, sozialen und kulturellen Aspekten, die zusammenwirken, zu verstehen." (UNESCO-Konferenz 1979, S. 152).

So entstanden als Antwort mehrere Konzepte:

- die „Ökopädagogik“ von Beer und de Haan
- der Ansatz des „ökologischen Lernens“ von Dauber
- die „naturnahe“ Pädagogik von Göpfert und Callies
- die „Mitwelterziehung“ von Trommer und Kleber
- die „Umwelterziehung“ von Bolscho und Winkel

Letztendlich widerspiegelt sich die Herausforderung an die Jetztzeit auch in der Schulgeländegeschichte.

Dabei gilt grundsätzlich das fächerübergreifende Unterrichtsprinzip. In nahezu allen Zusammenstellungen zur Gestaltung der naturwissenschaftlichen Lern- und Erkenntnistätigkeit der Grundschule sind die Prinzipien: "Handlungsorientierung", "fächerübergreifendes Lernen" und das Prinzip der "originalen Begegnung" besonders hervorgehoben. Dieses setzt eine interdisziplinäre Unterrichtsplanung, Vernetztheit, Perspektivverschränkung und offene Formen des Unterrichts voraus.

Und ein weiterer Aspekt muß wohl in der heutigen Diskussion zu veränderten pädagogischen Konzepten beachtet werden, gewissermaßen als Antwort auf die "ökologische Krise": *Umweltbildung durch Naturerleben*. Im Dezember 1996 wurde der BLK-Modellversuch: "Netzwerk gesundheitsfördernde Schulen" an der Bildungswissenschaftlichen Hochschule Flensburg durch eine Abschlußtagung beendet. Dieser ordnet sich ein in

den noch laufenden Modellversuch "Gesundheitsförderung durch Gesundheitsbildung", ein Motto, das auch Bestandteil des sächsischen Schulgartenwettbewerbes ist. Wir stoßen immer wieder auf die Frage, ob unsere pädagogischen Absichten denn wirklich dem ganzheitlichen Ansatz entsprechen. Vielleicht ist es hilfreich, sich dazu dem Winkelschen Verfahren zuzuwenden, ein Unterrichtsthema in sieben Feldern zu entfalten:

1. Sinnliche Naturwahrnehmung
2. Spiel
3. Ästhetische Naturerfahrung, künstlerische Zugangsmöglichkeiten zum Thema
4. Praktische Nutzenanwendung, pragmatische Inhalte
5. Messender, untersuchender, naturwissenschaftlicher Zugang zum Thema
6. Darstellungsmöglichkeiten des Themas
7. Gesellschaftlicher und politischer Zugang zum Thema

Versuchen Sie, ganz gleich für welches Thema des Sach- und Biologieunterrichts, die Ansätze zu finden, vielleicht sind Sie dann auf dem Wege eines ganzheitlicheren Unterrichts.

Fazit:

Folgt man den Beiträgen der Autoren in Herbergs Buch "Der Schulgarten", so kann man feststellen, daß der darin enthaltene Geist auch heutigen Forderungen an (naturwissenschaftlichen) Unterricht entspricht. Sicher sind Begrifflichkeit und Stil ein anderer, doch kann man heute genau wie vor 70 Jahren noch zeigen, daß sich z.B. Lotus corniculatus (Hornklee) und Cytisus laburnum (Goldregen) gut zur Vorführung des Nachtschlafes eignen oder Humulus lupulus (Hopfen) eine rechtswindende und Phaseolus multiflorus (Feuerbohne) eine linkswindende Pflanze ist. Doch wer weiß das heute schon? Von daher erschien es mir wert, dieses Buch in die Aufmerksamkeit des pädagogischen Alltags zu rücken.

Literatur:

Hanelt, U.: Pädagogische Intentionen und Erfahrungen zur Nutzung der Schulbiologischen Station in der Dahlitzer Straße Cottbus für die Entwicklung einer naturwissenschaftlichen Lern- und Erkenntnistätigkeit der Grundschüler einschließlich der Erarbeitung einer Konzeption für die weitere Gestaltung. Wissenschaftliche Hausarbeit. Pädagogisches Institut Cottbus 1994
(Die Arbeit und die darin verwendete Literatur liegt im Pädagogischen Zentrum für Natur und Umwelt Cottbus, Dahlitzer Straße vor.)

Herberg, M.: Der Schulgarten. Quelle und Meyer, Leipzig 1928

Anmerkungen zum Schulgartenunterricht und Heimat - und Sachunterricht in Sachsen-Anhalt

1 Zur Ausgangslage

Bereits die gewählte Themenstellung besagt, daß es sich hier um zwei nebeneinander bestehende, im Fächerkanon der Grundschule Sachsen-Anhalts selbständige Unterrichtsfächer der Klassen 1 bis 4 handelt. Nebeneinander bestehen bedeutet aber nicht, voneinander getrennt zu sein.

Voraussetzung für das Zusammenwirken beider Fächer war und ist neben dem notwendigen Erstarben des Sachunterrichts der Erhalt und die inhaltliche Neukonzeption von Schulgärten und Schulgartenunterricht, insbesondere in den neuen Bundesländern.

Wesentlichen Anteil daran hat die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU), die seit ihrer Gründung am 19. März 1992 an der Freien Universität Berlin auch für den Weiterbestand und Ausbau pädagogischer Schulgartenarbeit eintritt. Zu den "Brennpunkten des Sachunterrichts" wurde eine Resolution verfaßt, verabschiedet und an die Kultusministerien aller Bundesländer versandt, die folgenden Wortlaut hatte:

„Die Gründungsversammlung der GDSU, 19. bis 21. März 1992 in Berlin, fordert die Kultusminister und Senatoren auf,

1. sich für den Erhalt von Schulgärten vor allem in den neuen Bundesländern energisch einzusetzen,
2. die personellen, finanziellen, curricularen und organisatorischen Voraussetzungen für den Erhalt der Schulgärten sicherzustellen,
3. Bemühungen um die Weiterentwicklung und Verbreitung der in der pädagogischen Schulgartenarbeit gewonnenen Erfahrungen im ganzen Bundesgebiet zu unterstützen,
4. Angebote für eine auf die pädagogische Schulgartenarbeit bezogene Lehreraus-, fort- und -weiterbildung in allen Regionen einzurichten und zu fördern.

Die pädagogische Arbeit im Schulgarten erschließt vielfältige Möglichkeiten

- der Wiedergewinnung unmittelbarer primärer Erfahrungen,
- des ästhetisch-sinnlichen Erlebens,
- des Kennenlernens ursprünglicher Arbeitsvorgänge,
- der Entwicklung von Freude und Wertschätzung praktischen Tätigseins,
- der Sensibilisierung für Umweltphänomene und Umweltprobleme,
- des Verstehens von Naturkreisläufen und Lebenszusammenhängen,
- des Aufbaus verbraucherkritischen Verhaltens,
- des Einübens gesunder Lebensführung.

Die pädagogische Arbeit im Schulgarten kann zugleich wichtige Impulse für die ganztägige Gestaltung des Schullebens sowie für die Öffnung von Unterricht und Schule vermitteln. Sie ist ein Element für die kindorientierte Weiterentwicklung der Grundschule."

Der Inhalt dieser Resolution ist so abgefaßt, daß er alle Möglichkeiten eines inhaltlichen und organisatorischen Zusammenwirkens von Schulgarten und Schulgartenunterricht mit dem Sachunterricht zuläßt, ja, sogar herausfordert. In den meisten Bundesländern fanden sich engagierte Streiter für diese beiden Grundschulfächer. Zu bedenken waren unterschiedliche politisch-gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die Rolle von Schulleitungen und Lehrerschaft, Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer, Zusammenarbeit

mit Eltern und Öffentlichkeit, Möglichkeiten der Lehreraus-, -fort-, und -weiterbildung in den einzelnen Ländern.

Zu den Themen vielfältiger, neuerschienener Literatur gehören u.a. Aussagen zur tätigkeitsorientierten Gestaltung des Schulgartenunterrichts, zum Weg vom Produktionsschulgarten zum ökologische orientierten Garten, zum Verhältnis Sachunterricht und Schulgartenarbeit, zum Schulgarten als Brücke in die Umwelt. (Theuß 1996, Wittkowske 1996, Schwier 1993)

Beispielhaft seien auch genannt:

- In Sachsen findet bereits der 3. Sächsische Schulgartenwettbewerb statt; in Sachsen-Anhalt beginnt 1997 der 1. Schulgartenwettbewerb zur Thematik "Schulgärten - ein Stück Welt um uns", der zur Bundesgartenschau in Magdeburg 1999 seinen Höhepunkt finden soll.
- In Brandenburg verweist man völlig zu Recht auf den "Vorzeigegarten" in Cottbus, in dem sich jedes Schulfach wohlfühlen kann.
- In Thüringen und Sachsen-Anhalt sind die Fächer Schulgartenunterricht und Sachunterricht als Einzelfächer in der Stundentafel der Grundschule vertreten, beide Fächer haben jeweils eigene Rahmenrichtlinien.
- In Sachsen-Anhalt kann das Fach Schulgartenunterricht im Rahmen des Lehramtstudiums für Grundschulen als eigenständiges Wahlfach mit 25 Semesterwochenstunden belegt werden.

2 Zur Sicherung der Fachkompetenz der Studierenden für das Lehramt an Grundschulen

Die Arbeitsbereiche Heimat- und Sachunterricht und Schulgartenunterricht bieten während des 6-semesterigen Studiums am Institut für Grundschulpädagogik der Universität Halle-Wittenberg folgende Lehrveranstaltungen an:

Heimat- und Sachunterricht

1. Fachwissenschaftliche Studien aus den Naturwissenschaften
 - 1.1 Naturwissenschaftlicher Grundkurs (u.a. ausgewählte naturwissenschaftliche Sachverhalte aus Biologie, Chemie, Technik, Geografie)
 - 1.2 Verhaltensbiologische Aspekte bei Tieren und Menschen (u.a. biologische und soziale Komponenten der Verhaltensbiologie)
 - 1.3 Umweltgefährdung/ Umweltschutz - Umweltpraktikum (u.a. Umweltbildung, -erziehung, -verhalten, praktische Schulversuche)
 - 1.4 Naturwissenschaftliches Praktikum im Freiland, Labor und Lernwerkstatt (u.a. Schulversuche zu grundschulbezogenen Sachverhalten aus der Biologie, Chemie, Technik, Geografie)
2. Fachwissenschaftliche Studien aus den Gesellschaftswissenschaften
 - 2.1 Gesellschaftswissenschaftlicher Grundkurs (u.a. ausgewählte Sachverhalte aus der gesellschaftlichen und sozialen Umwelt der Kinder; Soziologie; Politikwissenschaften, Regionalgeografie, Territorialgeschichte)
 - 2.2 Grundschulbezogene Aspekte der Karten- und Geländekunde (u.a. Komponenten der Kartendarstellung und Kartenauswertung, Orientierungsmöglichkeiten im Gelände)
 - 2.3 Werterziehung (u.a. ethische Werte aus den Lebensbereichen der Grundschul Kinder)
 - 2.4 Theorie und Praxis der Verkehrserziehung (u.a. regelgerechtes und situationsangemessenes Verhalten im Straßenverkehr, praktische Radfahrübungen im Schonraum)

3. Fachdidaktische Studien
(u.a. Prinzipien und Spezifik; Methoden, Verfahren und Organisationsformen, Theorien, Konzeptionen und Curricula des Sachunterrichts in Deutschland)
4. Spezialkurse
(u.a. einheimische Lebenswelt; Territorium Deutschland; Heimat- und Sachunterricht und Schulgartenunterricht - Gemeinsamkeiten und Unterschiede)

Schulgartenunterricht

1. Fachwissenschaftliche Studien
 - 1.1 Theoretische Grundlagen gärtnerischer und umweltgestaltender Tätigkeiten
 - 1.2 Ausgewählte Aspekte aus der Tierwelt der Gärten
 - 1.3 Ausgewählte Aspekte der Ökologie, des Arten-, Natur- und Umweltschutzes für den Schulgartenunterricht
2. Gartenpraktische Tätigkeiten
 - 2.1 Praktische Grundlagen gärtnerischer und umweltgestaltender Tätigkeiten
 - 2.2 Gartenpraktikum 1 (Garten- und Gewächshaus)
 - 2.3 Gartenpraktikum 2 (Gelände)
3. Fachdidaktische Studien
 - 3.1 Prinzipien und Spezifik des Schulgartenunterrichts
 - 3.2 Methoden, Verfahren und Organisationsformen
 - 3.3 Ausgewählte Themen zu Erlebnis-, Arbeits- und Lernfeldern für den Schulgartenunterricht
4. Spezialkurse
 - 4.1 Bestimmung einheimischer Pflanzen und Tiere
 - 4.2 Gestalten mit Pflanzen und anderen Naturmaterialien
 - 4.3 Pflanzen und Pflege von Sträuchern und Bäumen
 - 4.4 Homöopathischer Pflanzengarten

Beide Fächer können als Wahlfach mit je 25 SWS studiert werden. Eine Zusammenlegung beider Fächer würde aus inhaltlichen Gründen einen Umfang von etwa 40 SWS mit Notwendigkeit ergeben. Die Hauptfächer Deutsch und Mathematik haben jedoch nur je 30 SWS, wenn sie als 1. Fach studiert werden, als 2. Fach werden sie mit 27 SWS belegt.

Gegenwärtige Überlegungen gehen dahin, das Fach Heimat- und Sachunterricht auch als Hauptfach studierbar zu machen bzw. Studienkombinationen (z.B. Deutsch/ Heimat- und Sachunterricht) einzurichten, die mit "Zusatzkompetenzen" aus mehreren Wahlfächern ergänzt werden können. Das Fach Schulgartenunterricht bleibt ein eigenständiges Wahlfach.

Das Zusammenwirken beim Studium beider Fächer wird auch in folgenden Möglichkeiten gesehen:

- Gemeinsame Vermittlung naturwissenschaftlicher Grundlagen in beiden studierten Fächern. Die bisherige Studienpraxis, getrennte Grundkurse im Heimat- und Sachunterricht und Schulgartenunterricht anzubieten, wird überprüft.
- Gemeinsame Vorlesungen, Seminare und Praktika zu Fragen der Umwelterziehung i.w.S. in beiden Fächern mit dem Angebot an alle weiteren studierten Fächer. Insofern ergeben sich weitere Möglichkeiten des Zusammenwirkens vieler (aller?) Fächer in der Grundschullehrerbildung.

- Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten in den Didaktiken der Fächer Heimat- und Sachunterricht und Schulgartenunterricht, z.B. ausgewählte Inhalte, Strukturfragen, Stundenaufbau.
- Analysen der Rahmenrichtlinien beider Schulfächer hinsichtlich ihrer inhaltlichen und organisatorischen Gemeinsamkeiten und Unterschiede ergaben viele, aber nicht ausreichende Bezüge vom Heimat- und Sachunterricht zum Schulgartenunterricht, die diesen überflüssig machen würden.
- Im Grundschullehrerstudium werden zwei Tendenzen erkennbar:
 - Studium des Faches Schulgartenunterricht mit dem Lernort Schulgarten und/ oder ökologisch gestaltetem Schulgelände, die auch als Lern- und Arbeitsräume für den Heimat- und Sachunterricht dienen -
Ergebnis: Grundschullehrer mit dem studierten Wahlfach Schulgartenunterricht
 - Studium von Hauptfachkombinationen mit "Zusatzkompetenzen", die auch einen Unterricht im Schulgarten und/ oder ökologisch gestaltetem Schulgelände durch Lehrer aller Fächer ermöglichen -
Ergebnis: Alle Studentinnen und Studenten haben 15 Stunden Anfangsunterricht, davon 10 Stunden Theorie und Didaktik sowie 5 Stunden Praxis im 5. oder 6. Semester. Das Stundenvolumen soll verdoppelt werden.

3 Zur Sicherung der Fachkompetenz von Grundschullehrerinnen und -lehrern in den Fächern Schulgartenunterricht und Heimat- und Sachunterricht

Das Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (LISA) in Halle zeichnet verantwortlich für die inhaltliche und organisatorische Programmgestaltung der landesweiten staatlichen Lehrerfortbildung in Sachsen-Anhalt. Seit vielen Jahren besteht eine enge Zusammenarbeit mit Lehrkräften auch des Institutes Grundschulpädagogik Köthen der Universität Halle-Wittenberg, die große Teile der angebotenen Themenpalette inhaltlich gestalten.

Der dadurch entstehende "Informationsbogen" 1. Phase des Studiums am Institut für Grundschulpädagogik - 2. Phase des Studiums u.a. am Ausbildungsseminar Köthen (dieses Ausbildungsseminar des Regierungspräsidiums Dessau befindet sich "unter einem Dach" mit dem Institut für Grundschulpädagogik, so daß kurze Informationswege möglich sind) - Lehrerfortbildung mit enger Verbindung zur Universität Halle-Wittenberg an den Fortbildungsstandorten Halle, Thale und Köthen ermöglicht für alle Beteiligten ein kenntnisreiches Miteinander und sinnvolle Abstimmungen im Zusammenwirken verschiedener Grundschulfächer.

So befassen sich Arbeitsgruppen, die von Universitätsangehörigen, LISA - Mitarbeitern und Fachmoderatoren getragen werden, auch mit solchen Fragestellungen, wie z.B.:

- Ist ernstgemeinter integrativer Unterricht nicht auch Grundlage für die Auflösung des Heimat- und Sachunterrichts und Schulgartenunterrichts?
- Was bedeutet Lernbereich versus Fach?
- Woher kommen die Bezugsinhalte des Heimat- und Sachunterrichts und des Schulgartenunterrichts?
- Bedarf es einer Didaktik des Heimat- und Sachunterrichts und einer Didaktik des Schulgartenunterrichts?
- Wie ist die Literaturlage in jedem dieser beiden Fächer im übergreifenden Sinne?

Das Landesinstitut (LISA) von Sachsen-Anhalt bietet folgendes Angebotsspektrum an:

- In den Kreisen unseres Landes orientiert sich die vorwiegend von Fachmoderatoren und Mitgliedern von Fachgruppen getragene Lehrerfortbildung vor allem auf Lehrkräfte der Grund- und Sekundarschulen.
- Bei den Regierungspräsidien stehen die Angebote der Fachbetreuer bzw. Fachmoderatoren und ihrer Fachgruppenmitglieder für Lehrkräfte an Gymnasien, berufsbildenden Schulen bzw. Sonderschulen im Mittelpunkt.
- Das landesweit unterbreitete Angebot des LISA richtet sich insbesondere an funktionsbezogene Gruppen:
 - Fortbildungsangebote für Fachmoderatoren, Fachlehrer und Mitglieder von Fachgruppen
 - Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte an Sonderschulen und an berufsbildenden Schulen
 - Lehrerfortbildung zu aktuellen schulpolitischen Themen

Ein Auszug aus dem Angebot der landesweiten staatlichen Lehrerfortbildung in Sachsen-Anhalt (1/1992 bis 1/1996), der insbesondere Aspekte des möglichen Zusammenwirkens von Schulgartenunterricht und Heimat- und Sachunterricht beinhaltet, sei im folgenden dargestellt:

Fortbildungsthemen für den Heimat- und Sachunterricht

- | | |
|--------|--|
| 1992/1 | Handlungsorientierter HSU in der Grundschule - Unterrichtsprojekt Umweltschutz;
Bei uns in Sachsen-Anhalt - Geschichte und Geographie;
Anfangsunterricht am Beispiel des HSU; |
| 1992/2 | Handlungsorientierter HSU - Unterrichtsprojekt Umweltschutz;
Bei uns in Sachsen-Anhalt - Landschaftsraum in seiner Vielfalt; |
| 1992/3 | Handlungsorientierter HSU - Natur mit allen Sinnen erleben;
Bei uns in Sachsen-Anhalt - geschichtliche Entwicklung und
geografische Ausdehnung, Landeshauptstadt;
Orts erkundung mit der Videokamera, Teil 1; |
| 1993/2 | Miteinander Leben - andere Menschen achten und tolerieren;
Handlungsorientierter Unterricht - lokale Umwelterziehung; |
| 1994/1 | Miteinander Leben - andere Menschen achten und tolerieren;
Orts erkundung mit der Videokamera, Teil 2;
Handlungsorientierter HSU - Zur Entwicklung des Zeit- und
Geschichtsbewußtseins bei Grundschulkindern;
Sucht- und Drogenprävention an der Grundschule |
| 1994/2 | Entdeckendes Lernen - woher wissen wir, was einstmals geschah;
Projektorientierter HSU - Miteinander leben, andere Menschen achten
und tolerieren; |
| 1995/1 | Zusammen leben - zusammen lernen;
Handlungsorientierter HSU - Umgang mit der Karte; |

- 1995/2 Handlungsorientierter HSU - Erschließen der Umwelt über die Sinne;
- 1996/1 Handlungsorientierter HSU, Bei uns in Sachsen-Anhalt - Orientieren im Raum, Erarbeiten einer Lernkartei, Bewertung und Zensurierung;

Fortbildungsthemen für den Schulgartenunterricht

- 1992/1 Umsetzung der neuen Rahmenrichtlinien im Schulgartenunterricht; Aufbau und Funktion biologischer Systeme, Teil 1; Fachmoderatorenkurs Schulgartenunterricht - Erfahrungsaustausch;
- 1992/2 Zur Durchführung von regionalen Fortbildungsveranstaltungen; Aufbau und Funktion biologischer Systeme, Teil 2; Lebensräume von Insekten; Übergreifende Angebote: Ökologische Bildung in der Grundschule; Erlebnisorientierte Begegnung mit dem Wald;
- 1993/1 Vermittlung von Artenkenntnissen in Gewächshäusern und Freiland;
- 1993/2 Ökologisches Gestalten des Schulgeländes - Anlegen und Gestalten eines Biotopbereiches;
- 1994/1 Lernort Schulgarten - Arbeits- und Erlebnisfeld für Grundschul Kinder;
- 1994/2 Lernort Schulgarten - Aspekte des Natur-, Arten- und Umweltschutzes; Lernort Schulgarten - Umwelterziehung in der Praxis;
- 1995/1 Lernort Schulgarten - Umwelterziehung in der Praxis; Integrations- und Anknüpfungsmöglichkeiten in anderen Fächern;
- 1995/2 Lernort Schulgarten - Umwelterziehung in der Praxis; Lernkarteien zum handlungsorientierten Unterricht;
- 1996/1 Handlungsorientierter Schulgartenunterricht - Erarbeitung von Kleinprojekten, fächerübergreifender Unterricht und Einsatz verschiedener Medien.

In den 21 Landkreisen und 3 Stadtkreisen (Halle, Dessau, Magdeburg) gibt es:
 17 Fachmoderatoren für den Heimat- und Sachunterricht,
 16 Fachmoderatoren für den Schulgartenunterricht sowie
 8 Fachmoderatoren für den schon bereits arbeitenden übergreifenden Bereich
 Ökologische Bildung/Schulgarten/ Gesundheitserziehung (Stand 1996).

Es wird erkennbar, daß die Ausstattung der Land- und Stadtkreise mit Fachmoderatoren nicht vollständig ist, durch die Kombination o.g. Fächer und Bereiche jedoch flächendeckend das Land Sachsen-Anhalt erreicht wird.

Zusammenfassend sei angemerkt, daß in der Lehrerausbildung und in der Lehrerfortbildung Wert darauf gelegt wird, für den Heimat- und Sachunterricht und für den Schulgartenunterricht eine Fächerakzentuierung vorzunehmen, um Beliebigkeit zu vermeiden. Das schließt nicht aus, ja, die "kleine Grundschule" der Zukunft wird es auch erforderlich machen, daß im übertragenen Sinne ein Regenbogen entstehen muß, nicht nur verschiedene Farben miteinander spielen.

4 Zum Zusammenwirken von Heimat- und Sachunterricht und Schulgartenunterricht - einige Belege aus der Studentenausbildung in Sachsen-Anhalt

Ein erster Beleg: Vom "Umgang mit der Zeit"¹ im Heimat- und Sachunterricht zum Anschauungsobjekt im Schulgarten(unterricht)

Angelika Hartmann, 1829 in Köthen geboren, machte sich besonders verdient um die Vorschulpädagogik. Sie gründete 1867 in Köthen die erste Kindergärtnerinnenschule Deutschlands, nachdem ihr die Erlaubnis durch ein Gutachten des Herzoglich Anhaltinischen Consistoriums erteilt wurde. Zuvor hatte sie in Köthen aus eigenen Mitteln in einem historischen Gasthof den ersten Kindergarten eingerichtet.

Die Fröbel-Schülerin Angelika Hartmann sah es in ihrem Kindergarten als höchstes Ziel an, die Kinder in Anlehnung an Fröbel und Diesterweg in der geistigen Selbsttätigkeit der heranwachsenden Persönlichkeit zu erziehen. Ein guter Kindergarten müsse daher "Leistungsfähigkeit schon bei den Kleinen hervorrufen, nicht zu viel und zu vielerlei den Kindern bieten, aber alle Erziehungsmittel auf ein einheitliches Ziel - auf die Selbsttat lenken" (Hartmann, A. 1877, S. 315).

1887 gründete sie in Köthen das nach ihrem Lehrer benannte „Dr. Karl-Schmidt-Institut“. Es bestand aus einem Kindergarten, einer siebenklassigen Schule, einer Kindergärtnerinnenklasse und einem Lehrerinnenseminar. Somit stellte es etwas völlig Neues in der Geschichte der deutschen Pädagogik dar.

In ihrem 1903 verfaßten Lehrbuch "Fröbels Erziehungsmittel nach der Konzentrationsidee bearbeitet für Kindergarten und Familie" gibt A. Hartmann wertvolle praktische, heute noch aktuelle Hinweise und Empfehlungen, wie die Aufnahme- und Konzentrationsfähigkeit des Vorschulkindes als wesentliche Voraussetzung für den späteren Unterricht verbessert werden könne.

Köthener Studentinnen für Grundschulpädagogik mit den Fächern Heimat- und Sachunterricht sowie Schulgartenunterricht analysierten in ihrer wissenschaftlichen Hausarbeit das Hartmann-Buch, übernahmen und überprüften wesentliche Buchinhalte mit Kindergärtnerinnen und Kindern im heutigen Angelika-Hartmann-Kindergarten sowie Studentinnen des Faches Schulgartenunterricht in einem Köthener Schulgarten.

Grundlage der studentischen Forschungsarbeit ist eine von A. Hartmann in ihrer Bucheinleitung beschriebene Vorgehensweise:

"Ich habe in folgendem eine Zusammenstellung der Anschauungsobjekte, wie sie etwa auf ein Jahr zu verteilen sind, mit den ihnen sich anschließenden, im Kindergarten üblichen Erziehungsmitteln gemacht. Die Wahl der Objekte richtet sich möglichst nach der Jahreszeit und wird besonders darauf gesehen, daß, wenn dieselben in der Natur zu finden sind, das Kind sie dort schaut und beobachtet, während das dargestellte Kunstobjekt dann nur als Ergänzung dient (Hartmann, A. 1903, S.2)".

Das Buch enthält zwei Teile. Im ersten Teil werden Anschauungsobjekte, die im Frühling und Sommer zu finden sind, behandelt; im zweiten Teil entsprechend Herbst und Winter:

z.B.: Frühling: Das Schneeglöckchen
Die Schwalbe
Das Veilchen
Spaten und Hacke

Sommer: Die Fische
Der Storch
Die Bienen
Das Getreide

¹ Lernfeld Kl. 3 und 4 in Rahmenrichtlinien Grundschule, Heimat- und Sachunterricht, Sachsen-Anhalt

Bei der Behandlung dieser Themen wird immer nachstehende Reihenfolge eingehalten:

- a) Besprechung des Objektes unter Vorzeigen desselben
- b) Erzählungen
- c) Lieder und Gedichte
- d) Bewegungs- und Marschierspiel
- e) Rätsel
- f) Beschäftigungen, die den Zweck haben, die Kinder zur Darstellung der Objekte anzuregen und somit ihre Hand geschickt zu machen und ihren Tätigkeitstrieb zu befriedigen.

Gibt es bessere Verbindungen zwischen Kindergarten und Grundschule, zwischen Heimat- und Sachunterricht und Schulgarten, zwischen damals und heute?

Ein zweiter Beleg: Von der "Sicherung menschlichen Lebens"² und der "Begegnung mit der Natur"³ im Heimat- und Sachunterricht zum "Garten für alle"

In Literatur und Medien wird die Verarmung an Flora und Fauna immer nachhaltiger beklagt. Bedenkenswert ist aber auch die Verarmung an schulischen und außerschulischen Lernorten, z.B. unsere Schulgärten, wenn sie als politische bzw. finanzielle Last zum Scheitern verurteilt werden, zum historischen Sondermüll werden. Mit der Einrichtung oder dem Erhalt und Ausbau von Schulgärten kann die Politik eines Landes aber auch zeigen, was ihr Bildung wert ist. Neben den klassischen Nutzungsweisen der bekannten Schulgartentypen gewinnt eine neue Denkrichtung immer stärkeres Profil. Diese Denkrichtung muß der Sorge um unsere verarmende Umwelt, aber auch der Notwendigkeit um Einbeziehung aller Menschengruppen entspringen. Nur wer sich betroffen fühlt, bringt Verständnis und Geduld auf, setzt sich mit Problemen der Umwelt, der Menschen und der Bildungskonzeptionen auseinander.

Betroffenheit kann durch eigene Erfahrungen und Erlebnisse überzeugender ausgelöst werden als durch "trockenen" Wandtafelunterricht. Auch insofern sind Schulgärten ausgeprägte Erfahrungsorte.

Doch zunächst ein Blick zurück in die Geschichte.

Als Dr. Samuel Hahnemann (1755 - 1843) im Jahre 1821 in Köthen eintrifft, wo ihm Herzog Ferdinand all das zubilligt, wofür der Universitätsgelehrte in Leipzig gerichtlich verfolgt worden war, beginnt ein alternatives Heilverfahren viel Zuspruch zu finden. Hahnemann erweitert seine homöopathischen Standardwerke um "Die chronischen Krankheiten", wobei er von einer ganzheitlichen Betrachtung des Organismus ausgeht. Er wird bekannt durch die Herstellung und Verabreichung neuartiger Arzneimittel aus Pflanzen, tierischen, mineralischen bzw. metallischen Stoffen. Hahnemanns Erfolge führt Dr. Arthur Lutze (1813 - 1870) weiter. In seiner Homöopathischen Klinik in Köthen behandelt er jährlich bis zu 26 000 Patienten. Das Wirken von Hahnemann und Lutze ist für uns heute sicher besser zu verstehen, wenn die Grundlagen ihrer Arbeit, u.a. die Pflanzenwelt, für jeden Interessierten erkennbar gemacht werden.

Somit wurde der am 6. Juni 1994 auf dem Schulgartengelände des Institutes für Grundschulpädagogik Köthen eröffnete „Homöopathische Pflanzengarten“ zur Keimzelle eines „Gartens für alle“. Seitdem werden für Studierende, Schulklassen aller Jahrgänge, Pädagogen, Mediziner, ja, für die interessierte Öffentlichkeit, Einblicke in die Natur, in die Heimatgeschichte, in die vielfältigen Aufgabenstellungen eines Schulgartens ermöglicht. Der Ausbildungsgarten ist „Garten für alle“, er dient dem Spielen und Betrachten durch Kindergartenkinder, dem Lernen von Schulkindern, dem Studieren und Forschen von zukünftigen Grund-

² Lernfelder Kl. 1 bis 4 in Rahmenrichtlinien Grundschule, Heimat- und Sachunterricht in Sachsen-Anhalt

³ Lernfelder Kl. 1 bis 4 in Rahmenrichtlinien Grundschule, Heimat- und Sachunterricht in Sachsen-Anhalt

schul- und Sonderschulpädagogen, dem Weiterbilden von Wissensbedürftigen, der Fortbildung von Grundschulpädagogen mit den Fächern Heimat- und Sachunterricht, Schulgartenunterricht, Kunst... Der „Garten für alle“ ermöglicht behinderten und älteren Menschen den direkten Kontakt zur Natur, er öffnet darüber hinaus an zwei Tagen in der Woche seine Tore für alle interessierten Menschen in Stadt und Landkreis Köthen.

Der Garten ermöglicht Erkundungen und Arbeiten in der Natur, die Beschäftigung mit Pflanzen und Tieren des Gartens, das Erleben von Wachsen, Blühen, Fruchten und Vergehen von Leben.

Er besteht aus großen Freilandflächen vom klassischen Schulgartenbeet bis zum Staudengarten für Forschungszwecke, seine Gewächshäuser beinhalten tropische und subtropische Pflanzen sowie Arbeits- und Experimentierflächen. Der „Garten für alle“ hat verbreiterte Wege und Auffahrtrampen für Rollstuhlfahrer ebenso wie unterfahrbare Hochbeete zur direkten Beschäftigung mit Pflanzen, Erden und Experimenten. Er hat Anpflanzungen von Duft- und Tastpflanzen auf Hochbeeten mit rechtwinklig angelegter Wegeführung für Sehschwache und Blinde, einen trittsicheren Wegebelag für Gehbehinderte ebenso wie die Möglichkeit, „grüne Schule“ im Freien an Tischen und Bänken zu erleben.

Heimat- und Sachunterricht und Schulgartenunterricht haben hier ihre Heimstatt und jede Möglichkeit des Zusammenwirkens - die Nutzung durch die Lehreraus- und -fortbildung sowie der Besuch vieler Schulklassen sind Belege dafür.

Ein dritter Beleg: Vom „Natur-, Arten- und Umweltschutz“⁴ und „Gärtnerischem Gestalten“⁵ im Schulgartenunterricht zu Lernfeldern in anderen Schulfächern oder zu Projekten

Mit dem „Garten für alle“ sollen Barrieren und Genzen abgebaut werden. Behinderungen im Sinne des Wortes sind nur dann gegeben, wenn die technischen und finanziellen Möglichkeiten Grenzen setzen.

In Seminaren, Praktika und studentischen Forschungsarbeiten werden Verbindungen bearbeitet

- vom „Garten für alle“ (Schulgartenunterricht) und „Gartenwerkstatt“ (Werkunterricht),
- von „Gartenkunst“ (Kunstunterricht) und „Umwelttönen“ (Musikunterricht).

Weitere Themen im Zusammenwirken vieler Schulfächer sind:

„Gespräche mit der Natur“ (Deutschunterricht),

„Mit Lupe und Binokular bei Pflanze und Tier“ (Botanikschule für Sekundarschule, Biologieunterricht),

„Im Garten mit behinderten Kindern“ (Studierende der Rehabilitationspädagogik) und

„Mit allen Sinnen in der Umwelt“ (Heimat- und Sachunterricht).

Die Studierenden am Institut für Grundschulpädagogik arbeiten und forschen u.a. auch an solchen Projekten wie:

- „Kultur, Geschichte, Große Geister im Landkreis Köthen/Anhalt“
 - Fruchtbarer Boden für fruchtbringenden Geist
 - Schloß- und Gartenanlagen im 17. und 18. Jahrhundert
 - Gelehrte, Künstler und Forscher meiner Heimat
 - Arche Noah für Flora, Fauna und Kulturerbe
 - Unterwegs zwischen Romantik und Reformation, auf Wanderpfaden und Radwegen

⁴ Arbeits- und Lernbereiche Kl. 1 bis 4 in Rahmenrichtlinien Grundschule, Schulgartenunterricht, Sachsen-Anhalt

⁵ Arbeits- und Lernbereiche Kl. 1 bis 4 in Rahmenrichtlinien Grundschule, Schulgartenunterricht, Sachsen-Anhalt

- „Ausgegrabene Geschichte oder geschichtslose Versiegelung der Vergangenheit?“
 - Ein Klumpen „Dreck“ gerettet - jetzt steht eine Tiefgarage drauf
 - Flora und Fauna aus dem 13./14. Jahrhundert im Torf gefunden
 - Steht Geschichte auch auf der „Roten Liste“?

Länderspezifisch nur in Sachsen-Anhalt? Vielleicht sind es einige Themen, nicht aber das Anliegen des Zusammenwirkens von Schulgartenunterricht und Heimat- und Sachunterricht! Suchen und finden wir die Bezugsinhalte beider „Bereiche“ nicht in den Fachwissenschaften, sondern in der Lebenswelt unserer Kinder und in der Zukunft.

Literatur:

Hartmann, A.: Kindergarten und Charakterbildung. Vortrag gehalten bei der Leipziger Generalversammlung des deutschen Fröbel-Verbandes. In: Gartenlaube, 1877, S.315

Hartmann, A.: Fröbels Erziehungsmittel nach der Konzentrationsidee bearbeitet für Kindergärten und Familie von A. Hartmann; Seminar-Vorsteherin in Leipzig. Jaeger'sche Verlagsbuchhandlung Leipzig und Frankfurt a.M. 1903

Nette, S.: Ganzheitliche Betrachtungen im Kindergarten und fächerübergreifende Aspekte in der Grundschule - Zur Umsetzung von Ideen der Fröbelpädagogin Angelika Hartmann (1829 - 1917). Wiss. Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen. Univ. Halle-Wittenberg 1996

Schwier, H.-J.: Schulgärten sind Brücken in die Umwelt - erhalten und nutzen wir sie! In: Grundschulunterricht 40 (1993) 11, S.2-5

Theuß, M.: Zur tätigkeitsorientierten Gestaltung des Schulgartenunterrichts. In Glumpler/Wittkowske (Hrsg.): Sachunterricht heute. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1996, S.116-130

Wittkowske, S.: Sachunterricht und Schulgartenarbeit. In Glumpler/Wittkowske (Hrsg.): Sachunterricht heute. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1996, S. 98-115

Gärtnern schafft Bindungen fürs Leben

*„Erziehung ist das größte Problem
und das schwerste,
was dem Menschen kann aufgegeben werden“*

Immanuel Kant

Als Stützlehrer in der F1-Ausbildung beim Bildungswerk der Sächsischen Wirtschaft e. V. kann ich Kants Zitat nur bekräftigen. Die Arbeit mit „... Behinderten, die für eine Berufsausbildung in Betracht kommen, jedoch wegen ihrer in einer nicht nur vorübergehenden Behinderung begründeten Lernerschwernis einer besonderen Förderung bedürfen ...“ verlangt ein besonderes pädagogisches Geschick, viel Einfühlungsvermögen und ständige Motivationen in allen bekannten und neuen Variationen. (*Kolping in Sachsen, 1996*)

Erwachsenwerden, Selbstfindung und Selbstbestimmung sind Probleme, mit denen sich alle Jugendlichen auseinandersetzen müssen. Hinzu kommt, daß Alkohol, Drogen und Vandalismus die Biographien vieler jugendlicher Lehrgangsteilnehmer der Fördermaßnahme F1 schon ausfüllen. Häufig scheint es so, als sei der weitere Weg durch das Stigma der Gesellschaft vorprogrammiert. (*Winkel 1995, S. 108ff.*)

Mit der halbjährigen Findungsphase in Bautechnik, Metalltechnik, Gartenbau, Farbtechnik und Hauswirtschaft/Ernährung sollten die Jugendlichen auf die sich anschließende sechsmonatige Vertiefungsphase vorbereitet werden und sich bewußt für einen dieser Bereiche entscheiden können. Doch das Wunschdenken vieler Jugendlicher stimmte mit den eigenen Möglichkeiten und den betrieblichen Ressourcen nicht überein. So setzte sich die Gruppe im Fachbereich Gartenbau aus 14 Jugendliche im Alter von 15-18 Jahren zusammen. Die pädagogische Arbeit erwies sich um so schwieriger, weil nur die Hälfte der Gruppe später einen gärtnerischen Beruf erlangen wollte. Andere bezeichneten sie auch als 'interessenlos, motivationsarm und besonders verhaltensauffällig, die an der frischen Luft bei den Gärtnern sicherlich besser aufgehoben sind als in der Metallwerkstatt'.

Der Rahmenplan für diesen Ausbildungsabschnitt sah gärtnerische Grundtätigkeiten und floristische Arbeiten, aber auch Tätigkeiten des Garten- und Landschaftsbaus vor. Die gärtnerischen Tätigkeiten im Ausbildungsobjekt beschränkten sich aufgrund der räumlichen Gegebenheiten, der begrenzten finanziellen Mittel und des vernachlässigten Grundstücks meist auf die Pflege des Außengeländes. Mit der Möglichkeit der Arbeit in Gärtnereien konnten die Jugendlichen einige Grundtechniken des Zierpflanzenbaus wie Pikieren, Arbeit an der Topfmaschine und Aussetzen von Töpfen erlernen. Das Anlegen eines Teiches mit Brücke, das Pflastern von Wegen oder das Pflanzen von Hecken und Bäumen blieb nur ein Wunsch. Dabei hätten sie statt Unkraut jäten, Müll auflesen und Rasen mähen gerade solche Gestaltungsaufgaben sehr gern wahrgenommen, weil diese vor allem körperlichen Einsatz verlangen.

Einmal in der Woche besuchten die Jugendlichen die Berufliche Förderschule (L) Adolph-Kolping-Schule in Dresden. Auf dem Stundenplan standen je eine Stunde Deutsch, Mathematik, Sport, Wirtschafts- und Sozialkunde sowie zwei Stunden Fachunterricht im Gartenbau. Die vorwiegend theoretisch erarbeiteten Inhalte wurden mit den schüler- und personalbedingten Möglichkeiten begründet. Selbst Unterrichtsgänge waren deshalb nur begrenzt möglich. Der Versuch, mit einem Aufruf zur Gestaltung der Innenhöfe und Außenanlagen des modernisierten Schulgebäudes den handlungsorientierten Unterricht zu forcieren, den ich vor allem bei der Arbeit mit jenen Jugendlichen für unerlässlich erachte, fand in meiner Gruppe keine Resonanz. Einige Jugendliche konnten den Aushang inhaltlich nicht

erfassen, andere litten an einer 'Stiftallergie', sie waren allein nicht in der Lage, ein solches Projekt auszuarbeiten bzw. einzureichen.

Dabei wären in unmittelbarer Nachbarschaft der Adolph-Kolping-Schule an der TU Dresden ideale Möglichkeiten, Theorie und Praxis miteinander zu verknüpfen. Auf dem TU-Gelände befindet sich der ehemalige Mitschurin-Garten, der 1955 nach Plänen von Prof. Werner Bauch angelegt wurde. Einst als Lehr- und Versuchsgarten genutzt, erfüllt er heute nur noch Erholungszwecke für die studierenden Anwohner. Die TU Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Schul- und Grundschulpädagogik engagiert sich schon seit einigen Jahren, diesen Garten als Musterschulgarten wieder auferstehen zu lassen.

Mit einer Diplomarbeit wurden 1995 die „Möglichkeiten der Natur- und Umwelterziehung durch Gestaltung von Schulaussenräumen, dargestellt am Beispiel des 'Musterschulgartens der TU Dresden' untersucht (s. Abb. 1).

In der Arbeit wurden Beispiele für Einzelelemente (z. B. Kräuter- und Blumengarten, Brunnen, Trockenmauer, Sonnenuhr, Teich und Summstein) aufgezeigt, die bei der Gestaltung des Gartens Berücksichtigung finden könnten (s. Abb. 2).

Im Funktionskonzept wurde der Hof als Aufenthalts- und Ruhebereich sowie als Raum für kognitives Lernen und zur intensiven Gestaltung geplant; der Garten ist als Handlungs- und Experimentierfeld sowie als Sport- und Freizeitbereich vorgesehen. Auf dieser Grundlage entwickelte *Götzmann* drei Gestaltungsvarianten, die einen engen Zusammenhang von Landschaftsarchitektur und Erziehungswissenschaften herstellen, „denn Lernende werden im Lernprozeß wesentlich durch ihre Umwelt geprägt (*Götzmann* 1995, S.54)“.

Der Gedanke einer vielschichtigen Nutzung dieses Gartens wurde bei einem Arbeitstreffen an der TU Dresden aufgegriffen und erweitert. Unter den Gesichtspunkten Umweltforschung, Umweltbildung und Umweltpraxis könnten u. a. die TU Dresden, die Prager Universität, die Sächsische Gartenakademie, das Umweltzentrum Dresden, das Oberschulamt Dresden, das Schulamt Dresden, die Volkshochschule, Kleingärtner und auch Jugendliche in der Berufsvorbereitung oder –ausbildung Nutzer des geplanten Gartens sein. So wäre dieses Projekt nicht nur eine Herausforderung, sondern auch eine Aufforderung an viele, sich aktiv einzubringen, um mehr über diesen kleinen Bereich der menschlichen Umwelt – dem Schulgelände – Natur- und Umwelterziehung zu erfahren.

Durch die Arbeit an der Umsetzung und Betreuung dieses Projektes könnten solche Jugendlichen, wie ich sie in der F1-Berufsvorbereitungsmaßnahme betreut habe, eigene Projekte handelnd umsetzen, ihre Umwelt hinterfragen, nach Werten und Sinn suchen und vor allem Spaß an ihrem Tätigsein haben.

Die Worte *Adolph Kolpings* sollten dieses Projekt begleiten:

„Die Umgebung erzieht zumeist
den Menschen, fast unbewußt
und notwendig, das ist eine
allseitige Erfahrung.“

Literatur:

Götzmann, Anja: Möglichkeiten der Natur- und Umwelterziehung durch Gestaltung von Schulaussenräumen, dargestellt am Beispiel des 'Musterschulgartens' der TU Dresden. Diplomarbeit im Fachbereich Landschaftsarchitektur der TU Dresden, 1995

Kolping in Dresden, Kolping-Bildungswerk Sachsen e. V., Dresden 1996

Winkel, Gerhard: Umwelt und Bildung. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze-Velber 1995

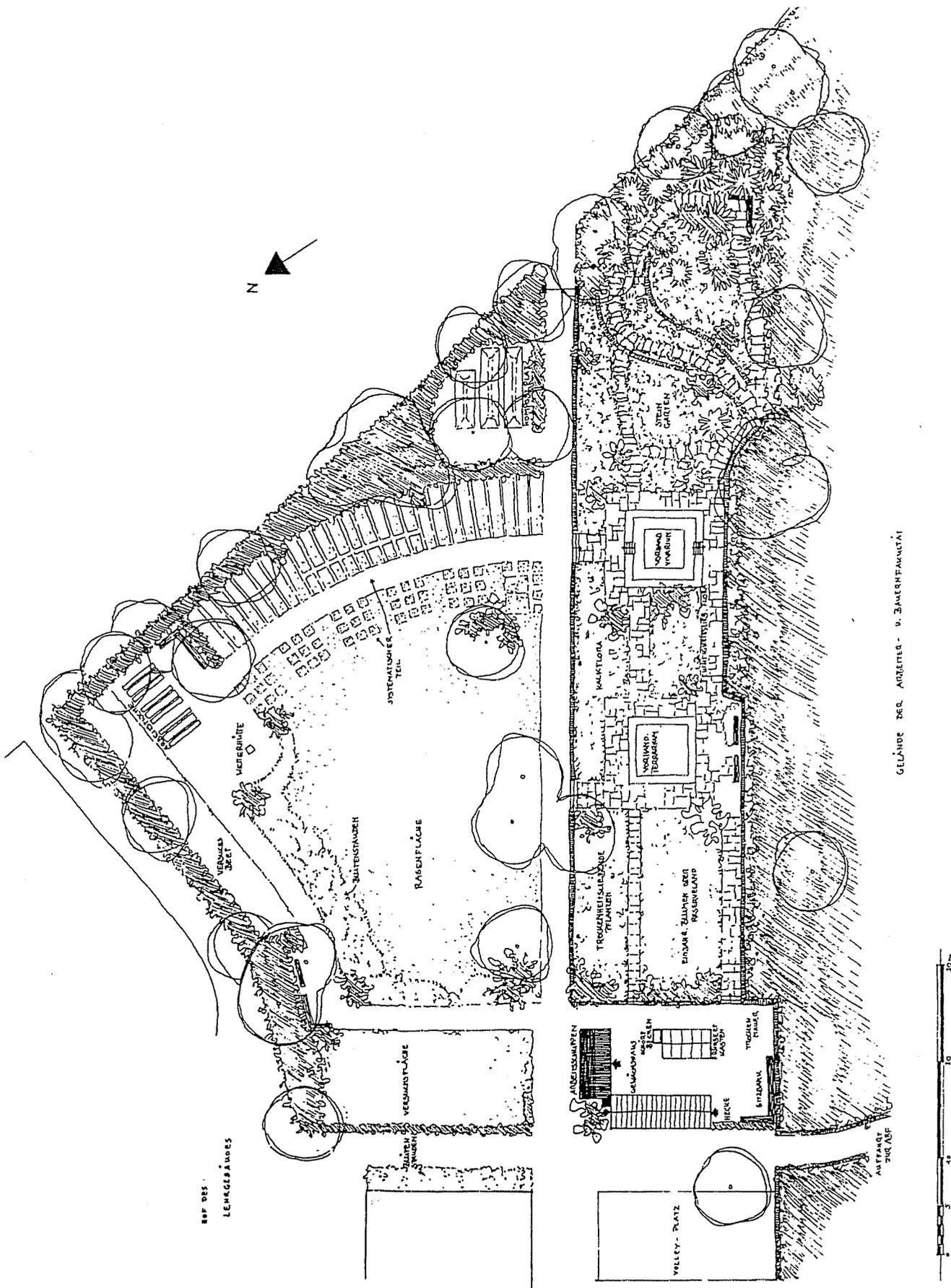


Abb. 1: Gestaltungsplan 1995

Bericht über die Maßnahmen zur Entwicklung der Schulgärten in Sachsen

1 Schulgärten in der Übergangszeit

Im Schuljahr 1991/92 wurde mit den ersten Übergangslernplänen im Freistaat Sachsen der Schulgarten in Klassenstufe 1 in das Fach Heimatkunde/ Sachunterricht integriert. Im Lernbereich "Das Kind und die Natur" hieß es, daß den Schülern die Natur im Schulgarten erlebbar gemacht werden solle, daß die Schüler bei ersten Arbeiten zur Bestellung, Pflege und Ernte tätig werden sollten.

In den Klassenstufen 2-4 wurden mit dem Schuljahr 1991/92 der Heimatkunde- und der Schulgartenunterricht weiterhin als eigenständige Fächer ausgewiesen. Der Lehrplan für den Schulgartenunterricht der Klassenstufen 2-4 wurde überarbeitet und signalisierte bereits deutlich die Entwicklung vom Schwerpunkt des Arbeitsgartens aus der Schule der DDR zum Arbeits- und Erlebnisgarten des zukünftigen Schulsystems. Im "neuen Schulgarten" sollten die Kinder Gelegenheit haben, Natur kontinuierlich zu erfahren und zu gestalten. Neben dem Erlernen elementarer gärtnerischer Fähigkeiten sollten sie das Wachsen und Vergehen in der Natur sowie den Umgang mit Boden, Pflanzen und Tieren erleben. Damit sollte gleichfalls die psycho-soziale, gesundheitliche und ästhetische Erziehung des Kindes gefördert werden.

2 Schulorganisation und Schulgärten jetzt

Mit dem Schuljahr 1992/93 wurde im Freistaat Sachsen die Gliederung des Schulwesens vollzogen und in allen Schularten wurden neue Lehrpläne sowie neue Stundentafeln eingeführt. Die Rolle der fast an allen Schulen vorhandenen Schulgärten mußte damit durch die spezifische Schulart ebenfalls neu bestimmt werden.

An Grund- und Förderschulen wurde der Schulgarten größtenteils in das zu gestaltende pädagogische Profil der Schule übernommen. Die Lehrpläne bieten dazu eine gute Grundlage.

Der Lehrplan an Grundschulen hat in allen vier Klassenstufen des Heimatkunde/ Sachunterrichts Tätigkeiten und Beobachtungen im Schulgarten für die Lernbereiche "Begegnungen mit Pflanzen und Tieren" und "Unbelebte Natur" ausgewiesen. Unterricht im Schulgarten war somit nicht mehr das Fach der ausgebildeten Schulgartenlehrer oder der "aus Leidenschaft zum Garten" unterrichtenden Lehrer, sondern mußte von allen Kollegen in den Heimatkunde/Sachunterricht einbezogen werden. Damit wurde der Schulgarten in das Gesamtkonzept eines fächerübergreifenden Unterrichts verstärkt einbezogen, der Schulgarten trat aus seinem teilweisen "Nischendasein" heraus. Neue pädagogische Konzepte wurden gesucht und die geringere zur Verfügung stehende Zeit für pflegerische Arbeit erforderte die Umgestaltung der Schulgärten an Grundschulen. Eine wichtige Voraussetzung für die Planung und Durchführung der Schülertätigkeiten im Schulgarten wurde durch die Verwaltungsvorschrift des SMK zur Unterrichtsorganisation geschaffen, worin geregelt wurde, daß eine Klasse für den Schulgartenunterricht während der Vegetationszeit in zwei Gruppen geteilt werden kann. Diese Gruppenbildung gilt auch an Förderschulen für Lernbehinderte für den Werkunterricht. Im Fach Werken beinhaltet jeweils ein Lernbereich der Klassenstufen 2-6 Arbeiten im Schulgarten. Die Schüler werden an Planungs-, Bestellungs-, Pflege- und Erntearbeiten herangeführt, sie sollen die Schönheit der Natur erleben und somit umweltgerechtes Verhalten entwickeln.

Problematisch war die Situation der Schulgärten, die 1992 an Mittelschulen und Gymnasien verblieben. Die Lehrpläne, z.B. für Biologie, Ethik, Kunsterziehung, Werken, sowohl an Mittelschulen als auch an Gymnasien und besonders die Profulfächer der Mittelschule, bieten zwar vielseitige Ansatzpunkte für Projektarbeit im Schulgarten, aber Lehrer und Schüler brauchten zum Wiederentdecken des Schulgartens eine Initialzündung.

3 Förderung der Schulgärten durch Wettbewerbe

Die zu Beginn des Jahres 1993 einsetzende Zusammenarbeit zwischen Landwirtschaftsministerium und Comenius-Institut hatte zum Ziel, Mittel und Wege zu finden, aus der Tradition heraus Schulgärten zu erhalten und neue Wege bei der Umweltbildung aller Schüler zu bestreiten.

Deshalb wandte sich bereits der 1. Sächsische Schulgartenwettbewerb im Jahr 1993 an alle Schularten des Landes. Vom Sächsischen Staatsministerium für Landwirtschaft, Ernährung und Forsten wurden in großzügiger Weise Gelder bereitgestellt und in Zusammenarbeit mit dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus, dem Sächsischen Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung -Comenius-Institut- und der Technischen Universität Dresden zwei Wettbewerbe gestaltet.

Der eine Wettbewerb war an alle Schulen gerichtet und sollte den Prozeß der Öffnung von Schule unterstützen. Alle Interessierten, d.h. Schulen, Kommunen, Vereine und Verbände, wurden über den Schulgarten angeregt, den schulischen Strukturwandel zu vollziehen und dabei Schulgärten einzubeziehen. Mit 230 eingereichten Konzepten begannen die Schulen, zum überwiegenden Teil Grundschulen, ihr Gelände vom fast ausschließlichen Arbeitsgarten in einen Lern- und Erlebnisraum umzugestalten. Es wurden Fördervereine gegründet, mit Naturschutzverbänden zusammen gearbeitet sowie Ämter auf das Geschehen in Schulgärten aufmerksam gemacht. In jedem Oberschulamtsbereich entstanden dabei beispielhafte Schulgärten.

Ein anderer Wettbewerb galt dem Baum des Jahres, dem Speierling, und war allein an die Grundschulen gerichtet. Er löste eine umfangreiche Erkundungstätigkeit und Baumpflanzaktionen von Schülern der Klassenstufen 1-4 aus.

Mit dem 2. Sächsischen Schulgartenwettbewerb bekamen die Schulen eine weitere Gelegenheit, über den Zeitraum von 1994 bis 1996, Projekte zu entwickeln und diese durch eine sofortige finanzielle Zuwendung auch in die Tat umzusetzen. Mehr als 350 Grund-, Mittel- und Förderschulen sowie Gymnasien bekamen durch das Sächsische Staatsministerium für Landwirtschaft, Ernährung und Forsten eine Starthilfe von 500 DM.

Mit dem 2. Sächsischen Schulgartenwettbewerb sollte nicht mehr allein der Schulgarten, sondern auch das Schulgelände gestaltet und der Erfahrungsaustausch in Gang gesetzt werden. An der TU Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Schul- und Grundschulpädagogik, wurde eine Beratungsstelle eingerichtet und Schul-, Landwirtschafts- und Umweltämter sowie Gärtner bildeten in den Kreisen eine Jury, gaben bei der Besichtigung vor Ort den Lehrern und Schülern Ratschläge und bewerteten die Dokumentation nach Abschluß des Projektes.

Die umfangreichen und liebevoll ausgeführten Dokumentationen sind im Comenius-Institut archiviert und bilden eine Fundgrube für Veröffentlichungen zum Thema Schulgarten.

Der Gedanke des Erfahrungsaustausches wurde dann auch zum tragenden Element des "FORUMS zur Natur- und Umwelterziehung" gewählt. Pädagogische Fragen, Umweltbildung und Fragen des praktischen Gärtnerns mit Schülern standen dabei gleichrangig nebeneinander und wurden von den Schulen über die finanzielle Unterstützung hinaus ebenso dankbar begrüßt. Zum FORUM trafen sich die Sieger aus den 20 Staatlichen Schulämtern im Mai 1996. An drei Tagen tauschten Lehrer, Schulaufsicht und Gartenfachleute ihre Erfahrungen aus und trugen dabei den Wettstreit um die BESTEN aus. Die Schirmherrschaft über den Sächsischen Schulgartenwettbewerb durch die Gräfin Sonja Bernadotte, Präsidentin der Deutschen Gartenbau-Gesellschaft 1822 e.V., wurde bei der Jurytätigkeit von Herrn Antonius Bösterling, Geschäftsführer der DGG, wahrgenommen.

Vorträge, Seminare und eine Besichtigung der 1. Sächsischen Landesgartenschau in Lichtenstein eröffneten das FORUM.

An den folgenden Tagen wurden die Schulgartenprojekte durch Kollegen der Schule vorgestellt. Jeder Teilnehmer war sowohl vortragender Bewerber als auch urteilendes Jurymitglied. Man setzte sich mit den Ideen und Problemen der anderen auseinander und mußte gemeinsam die schwere Entscheidung treffen, die BESTEN Projekte, deren Darstellung und Umsetzung, auszuwählen.

Mit der feierlichen Abschlußfeier des 2. Sächsischen Schulgartenwettbewerbes im September 1996 wurde zugleich der 3. Sächsische Schulgartenwettbewerb ins Leben gerufen.

Auch der 3. Wettbewerb wird in Stufen durchgeführt, wobei das Prinzip beibehalten wird, daß mit der ordnungsgemäßen Konzepteinreichung jeder Teilnehmer eine finanzielle Unterstützung erhält. Damit sollen viele Schulen in die Lage versetzt werden, ihre pädagogischen Vorhaben umzusetzen und ihre gärtnerischen Anlagen zu gestalten.

Ebenso sollen in einem FORUM, wie bereits im Rahmen des 2. Wettbewerbes, Lehrer die Möglichkeit erhalten, Erfahrungen untereinander auszutauschen und mit Gartenfachleuten ins Gespräch zu kommen.

281 Schulen, dabei sind 255 Grundschulen, 19 Mittelschulen, 26 Förderschulen und 11 Gymnasien vertreten, haben zum Motto

"Umweltgerecht Gärtnern - für eine gesunde Schule"

ihre Konzepte eingereicht. 34 Schulen qualifizierten sich zur Teilnahme am FORUM im Mai 1997 und haben ihre Konzepte präsentiert. Besonders interessante Vorhaben erhalten eine weitere finanzielle Förderung und werden durch Mitarbeiter des Landwirtschafts- und Kultusministeriums, des Comenius-Instituts, der Gartenakademie, der Technischen Universität Dresden und dem Sächsischen Junggärtnerverband e.V. begleitet.