

GRÜNE TEXTE

Die NEUEN NATURTHERAPIEN

Internetzeitschrift für Garten-, Landschafts-, Waldtherapie,
Tiergestützte Therapie, Green Care, Green Meditation,
Ökologische Gesundheit, Ökopsychosomatik
(peer reviewed)

2015 begründet und herausgegeben von
Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold (EAG) in Verbindung mit:

Gartentherapie:

Konrad Neuberger, MA, D Düsseldorf, *Edith Schlömer-Bracht*, Dipl.–Sup. D Brilon

Tiergestützte Therapie:

Dr. phil. Beate Frank, D Bad Kreuznach, *Ilonka Degenhardt*, Tierärztin, D Neuwied

Landschafts- und Waldtherapie:

Bettina Ellerbrock, *Dipl.-Soz.-Päd.* D Hückeswagen, *Christine Wosnitza*, *Dipl. Biol.*, D Wiehl

Gesundheitsberatung, Health Care:

Dotis Ostermann, *Dipl.-Soz.-Päd.*, D Osnabrück, *Dr. rer. pol. Frank-Otto Pirschel*, D Bremen

Ernährungswissenschaft, Natural Food:

Dr. med. Susanne Orth-Petzold, *MSc. Dipl. Sup.*, D Haan, *Dr. phil. Katharina Rast-Pupato*, Ch Zürich

Green Meditation:

Ilse Orth, *Dipl.-Sup. MSc.*, D Erkrath, *Tom Ullrich*, *Dipl.-Soz.-Arb.* D Ulm

Ökopsychosomatik:

Dr. med. Ralf Hömberg, D Senden, *Dr. mult. Hilarion Petzold*, D Hückeswagen

Naturgestützte Integrative Therapie:

Dr. med. Otto Hofer-Moser, Au Rosegg, *Susanne Heule*, Psychol. Lic. rer. publ. CH Zürich

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper, Hückeswagen.
Grüne Texte ISSN 2511-2759

Ausgabe 13/2018

Integrative Garten und – Landschaftstherapie zur Schulgarten-Gesundheitsförderung im Rahmen einer Kooperativen Gesamtschule

Sonja Eitel-Harms ..*

* Aus der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Naturtherapien und Kreativitätsförderung“ (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung, Hückeswagen (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Prof. Dr. phil. Johanna Sieper, Mailto: forschung@integrativ.eag-fpi.de, oder: info@eag-fpi.de, Information: <http://www.eag-fpi.com>). Teilnehmerin der EAG-Weiterbildung „Garten- und Landschaftstherapie im integrativen Verfahren“ .

Inhalt

1. Eigene Motivation und Tätigkeitsfeld	1
2. Theoriebezug	5
2.1. Theoretische Grundlagen der IGLT	5
2.1.1. Die vier Wege der Heilung und Förderung	6
2.1.3. Die 14 Wirk- und Heilfaktoren der Integrativen Therapie	7
2.2. Gesundheitsbegriff in der IGLT	8
2.3. Komplexes Lehren und Lernen und didaktische Überlegungen	10
zur Gartenpädagogik	10
2.3.1. Der Schulgarten als Ort der Ökologisation	16
3. Gesundheitsförderung in der Schule	18
3.1. Gesundheitsförderung an der KGS	19
3.2. Gesundheitswirkung von Schulgärten	21
4. Projekt: Schulgartenarbeit an der KGS	22
4.1. Vorstellung der Schule	22
4.2.1. Nutzung und Bedeutung des Schulgartens	23
4.2.2. Entstehung und Elemente des Gartens	24
4.3. Die Arbeitsgemeinschaft „Schulgarten“	28
4.4. Chatten und Zocken unbegrenzt? – Prävention von Computersucht	29
5. Praxis der IGLT in der Schulgartenarbeit	32
5.1. Multisensorische Stimulierung	38
5.2. Förderung kommunikativer Kompetenzen und Performanzen	41
5.3. Förderung kreativer Erlebnismöglichkeiten und Gestaltungskräfte	42
5.4. Förderung von Motivation und Willenskräften	45
6. Schlussfolgerungen	49
7. Zusammenfassung/Summary	51
8. Literatur	52
9. Anhang	58
Material	60
Schüler schreiben Tagebuch. Ein Klassenraum voller Respekt	60
Auszüge aus Gartentagebüchern einer 5. Klasse	62

1 Eigene Motivation und Tätigkeitsfeld

Zu meiner Person

Seit dreißig Jahren bin ich mit Kindern und Jugendlichen pädagogisch und gärtnerisch tätig, sowohl im außerschulischen Bereich als auch seit 19 Jahren als Lehrerin an der kooperativen Gesamtschule in Rastede, nahe Oldenburg. Im Rahmen meiner Lehrerinnentätigkeit war ich maßgeblich an der Gestaltung des Schulgartens beteiligt, den ich im Rahmen dieser Arbeit vorstellen werde.

Für mich selbst ist die Schulgartenarbeit ein wichtiger Teil meiner pädagogischen Arbeit. Viele positive Erfahrungen mit Schüler*innen verbinde ich mit der Arbeit im Schulgarten. Als naturverbundener Mensch bin ich auch in meiner Freizeit gärtnerisch tätig, ich wandere gerne und erfahre dabei immer wieder die belebende und entspannende Wirkung des Aufenthaltes und der Betätigung in der Natur. Nach einem anstrengenden Schulvormittag genieße ich einmal wöchentlich die Arbeit mit den Kindern im Garten. Ich spüre am eigenen Leib, wie belastende Gedanken verschwinden und ich wieder mehr Energie habe und Freude bei der pädagogischen Arbeit empfinde. So ist und war es mir immer ein Anliegen, diese Liebe zum Garten und zur Natur auch an Kinder und Jugendliche weiterzugeben.

Regelmäßig arbeite ich mit Schüler*innen des 5. – 7. Jahrganges in einer Arbeitsgemeinschaft „Schulgarten“, die einmal pro Woche stattfindet. Zusätzlich führe ich gemeinsam mit Kolleg*innen Projekte mit Klassen im Schulgarten durch. Außerdem versuche ich, meine Tätigkeit als Beratungslehrerin mehr in Beziehung zur Schulgartenarbeit zu setzen. Ein Beispiel wird in Kapitel 4.4 zu lesen sein.

Auch dem ökologischen Umfeld an der Schule mehr Gewicht zu geben, ist mir ein besonderes Anliegen. Leider sind die meisten Schulhöfe trotz anderer Erkenntnisse immer noch überwiegend fantasielos und mit wenig abwechslungsreicher Vegetation gestaltet. Obwohl in der Umweltpädagogik seit den 80er Jahren gefordert wird, dass Kinder eine natürliche Umgebung benötigen, die auch Herausforderungen stellt, wird dem wenig Rechnung getragen. Im Mittelpunkt stehen meist die leichte Pflege und angebliche Sicherheitsaspekte. Das Balancieren auf Baumstümpfen, Verstecken im Gebüsch, auf Bäume klettern, hat in vielen Schulen keinen Raum. Oftmals stehen Maßnahmen zur naturnahen Gestaltung des Schulgeländes im Widerspruch zu Ordnungsvorstellungen von mit dem Erhalt von Schulgebäuden Beschäftigten. Eine Frage, die immer wieder auftaucht, ist die Frage nach der Pflege. So musste ein Blühstreifen für Insekten an einem Zaun zu Nachbarn entfernt werden, weil sie

diese ihn im Winter als unordentlich empfanden. Es ist schade, dass die Vorstellung von Ordnung im Garten vor der Schaffung einer Vielfalt für die Schüler*innen und Schüler steht.

Steffen Wittkowske, Lehrender an der Universität Vechta und seit Jahren in Netzwerken zur Schulgartenarbeit aktiv, bezeichnet die Begegnung mit der Natur als unerlässlich für eine gesunde Entwicklung. Fähigkeiten wie emotionale Bindungsfähigkeit, Empathie und Lebensfreude würden gefördert. Der Mangel an primären Naturerfahrungen führe dazu, dass viele Kinder nur wenige Kenntnisse in Bereichen der Ernährungsbildung, Verbraucherorientierung und Gesundheitsförderung erwerben (*Wittkowske & Lau 2014*)

Diese Feststellungen decken sich mit den Erkenntnissen der Integrativen Garten- und Landschaftstherapie. Auch hier steht der Naturbezug im Mittelpunkt und die Chance der Heilung durch den kreativen und schöpferischen Kontakt in der Natur und im Garten.

In meiner langjährigen Arbeit mit Kindern stellte ich fest, dass im Unterricht zwar viel Wissen, zum Bau von Pflanzen, zur Fotosynthese, zur Ökologie vermittelt wird, viele Kinder aber kaum einheimische Bäume, Sträucher und Blütenpflanzen kennen. Manche Kinder wissen nicht wie Kartoffeln oder andere Gemüsesorten wachsen, ekeln sich vor Insekten oder sind noch nie auf einen Baum geklettert.

Bei Projekten im Schulgarten oder allgemein in der Natur beobachtete ich Schüler*innen, die konzentriert und engagiert arbeiteten, zusammen Spaß hatten, aber auch herausfordernde Situationen gemeinsam meisterten. Mit einer 7. Klasse legte ich als Klassenlehrerin einen Schulteich an, der an der tiefsten Stelle 1,40 m maß. Die Erdarbeiten wurden von den Schüler*innen von Hand mit Spaten und Schaufeln erledigt. Die Arbeit erforderte gutes Zusammenarbeiten, Erde musste mit der Schubkarre weggebracht werden, es war wichtig, sich aufeinander zu beziehen und sich gegenseitig zu unterstützen. Mir viel auf, dass einzelne Schüler Fähigkeiten zeigen und entwickeln konnten, die mir im Unterrichtsalltag sonst nicht aufgefallen wären. Sie zeigten Lebendigkeit, Engagement und viel Spaß beim gemeinsamen Tun. Aktivitäten im Schulgarten erweisen sich für Schulklassen nach meinen Beobachtungen als förderlich für das Klassenklima und damit für die Entwicklung von Kooperationsfähigkeit, Empathie und Konfliktlösung.

Schulgartenarbeit in Niedersachsen

Wittkowske und Lau führten 2014 eine Untersuchung zur Schulgartenarbeit in Niedersachsen durch. Sie stellen fest, dass es eine Diskrepanz gibt zwischen den gesellschaftlichen Bedürfnissen nach mehr Naturbezug für Kinder und der aktuellen Schulpolitik, die den Schulgartenunterricht nicht als separates Fach einführt. Schulgartenarbeit wird bei der Zertifizierung von Schulen zur „Umweltschule in Europa“ immer wieder ausgezeichnet und viele Schulen erhalten dieses Umweltsiegel aufgrund ihrer Schulgartenarbeit - aber sie ist eben nicht verpflichtend (*Landesschulbehörde* 2018).

Gesundheitsförderung

Gesundheitsförderung und damit auch die Entwicklung von präventiven Maßnahmen und Projekten gehört mit zu meinem Auftrag als Beratungslehrerin. Da Integrative Garten- und Landschaftstherapie auch die salutogene Förderung des Gesundheitsverhaltens und der Persönlichkeitsentwicklung beinhaltet ist dies für mich eine ideale Verbindung.

Wie in Kap.2.2 ausgeführt wird, bezieht sich Gesundheitsförderung in der Schule auf einen enger gefassten Gesundheitsbegriff als den, der in der Integrativen Garten- und Landschaftstherapie vertreten wird, bei dem besonders der Naturbezug als Ökopsychosomatik von Bedeutung ist. Das ökologische Umfeld ist in der schulischen Gesundheitsförderung bislang nicht von zentraler Bedeutung. Das ist problematisch bei der oft schlechten, belasteten Baubiologie von Schulbauten oder ökopsychologisch schlechten Raumgestaltung. Ökopsychosomatik bezieht sich, das muss unterstrichen werden, nicht nur auf therapeutische Settings, sondern auf „jeden Raum“, wie auch in der Arbeits- und Umweltmedizin (*Preuss* 1995). Ökologisch gesunde und förderliche Räume müssen geradezu als politische Aufgabe der Gesundheitsförderung und Kulturarbeit gesehen werden (*Petzold, Orth & Sieper* 2013a).

Die Weiterbildung zur Garten- und Landschaftstherapeutin ist eine sehr gute Ergänzung meiner gestaltpädagogisch geprägten Arbeit mit Schüler*innen, meiner Beratungstätigkeit und meinem langjährigen Engagement in der Umweltbildung und Schulgartenarbeit. Im Rahmen von Projektstunden des Niedersächsischen Kultusministeriums erhielt ich im vergangenen Schuljahr den Auftrag, unter Einbeziehung der ILGT, ein Konzept für eine Gruppe zur Prävention von Computersucht zu entwickeln. Die praktische Durchführung dieser Gruppe werde ich im Rahmen der vorliegenden Abschlussarbeit reflektieren.

Weiterhin werde ich die ganzjährige Arbeitsgemeinschaft Schulgarten vorstellen und reflektieren, inwieweit sie ein Beitrag zur Gesundheitsförderung von Schüler*innen sein kann, wenn man den erweiterten Gesundheitsbegriff der Integrativen Therapie zugrunde legt.

Zunächst werde ich den Theoriebezug zur Integrativen Garten- und Landschaftstherapie herstellen, den Gesundheitsbegriff der IT erläutern, um dann auf die Gesundheitswirkung von Schulgärten und von Aktivitäten in der Natur eingehen. Im Praxisteil beschreibe ich die konkrete Arbeit im Schulgarten mit gartentherapeutischen Methoden.

2 Theoriebezug

2.1 Theoretische Grundlagen der IGLT

Integrative Garten- und Landschaftstherapie (IGLT) ist Teil der Integrativen Therapie, einem psychotherapeutischen Verfahren, das seit Mitte der 60er Jahre von *H.G. Petzold* unter Mitarbeit von *Johanna Sieper*, *Ilse Orth* und weiteren Kolleginnen entwickelt und weiterentwickelt wurde.

Die Integrative Therapie und damit auch die IGLT beziehen sich auf ein Menschenbild, in dem „der Mensch, genderdifferentiell betrachtet, ein Leibsubjekt (Körper-Seele-Geist-Wesen) in einem sozialen und ökologischen Kontext/Kontinuum ist“ (*Petzold 2003e*). Im Mittelpunkt steht der „informierte Leib“ als der belebte lebendige Körper mit einer Lebendigkeit, die Bewusstheit und Persönlichkeit besitzt. (*Petzold 2009c; Petzold & Orth 2017a; Leitner 2010*)

Ein Grundantrieb des Leibes ist die explorative Neugier (*Petzold 2003e*). Durch seine Sinne und seine Gedächtnisspeicher wird er zum „informierten Leib“. Die garten- und landschaftstherapeutische Arbeit trägt diesem Suchantrieb durch vielfältige Tätigkeiten und Erfahrungen Rechnung (*Petzold, Orth-Petzold, Orth 2013a*). Durch die Sinne, die den Menschen befähigen, erforschend neugierig seine Umwelt und sich selbst in dieser Umwelt und mit seinen „Resonanzen“ auf sie wahrzunehmen, wird er zum „informierten Leib“ (*Petzold, Orth 2017b*).

Dieseerforschende Neugier, die bei Kindern noch sehr ausgeprägt ist, regt auch Gestaltungsimpulse an, den Grundantrieb „multiexpressiven Gestaltens“ mit vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten. Ihm wird durch vielfältige Tätigkeiten und Erfahrungen in der garten- und landschaftstherapeutischen Arbeit Rechnung getragen. Der Leib ist schöpferisch mit vielen Möglichkeiten des Ausdrucks und der Gestaltung und der Fähigkeit zur Kommunikation.

Menschen haben weiterhin einen „affiliativen“ Grundantrieb zu vielfältigem Miteinander in Nahraumbeziehungen (*affiliation, Petzold 2003e*). Dies geschieht in der sozialen Kommunikation und Kooperation mit anderen (gärtnernden) Menschen, Freunden, Bekannten, Kolleginnen. Für die Gartentherapie sind deshalb die intersubjektiven Beziehungen zu den Therapeut*innen und Gruppenmitgliedern aber auch zum sozialen Netz zu Hause von herausragender Bedeutung (*Petzold, Orth-Petzold, Orth, 2013a*).

Grundsätzlich steht der Leib zur Welt hin, in die er eingebettet ist (*embeddeness*), mit allen sensorischen, allen expressiven und kommunikativen Möglichkeiten offen: multikommunika-

tive und multiinteraktive Weltoffenheit als Lebensprinzip. Nur so kann er auch Welt verkörpern (*embodiment*, *Petzold 2009d*). Der Leib als vielfältiger braucht Vielfalt.

Auf dieser Basis bezieht die therapeutische Praxis der IGLT unterschiedliche methodische Ansätze mit ein, wie Erlebnisaktivierung, multiple Stimulierung, multisensorische Erfahrung, multiexpressive Ausdrucksmöglichkeiten, psychophysische Entspannung, multikommunikative soziale Austausch- und Trainingsmöglichkeiten, kreatives Gestalten durch gärtnerisches Tun.

IGLT umfasst aber auch die salutogene Förderung des Gesundheitsverhaltens und der Persönlichkeitsentwicklung, ein Anwendungsfeld, das in der hier beschriebenen Schulgartenarbeit zum Tragen kommt (*Ostermann 2010*;) Dabei werden Perspektiven wie Ressourcenorientierung und Potentialorientierung mit einbezogen (*Petzold 1997p/2007a*).

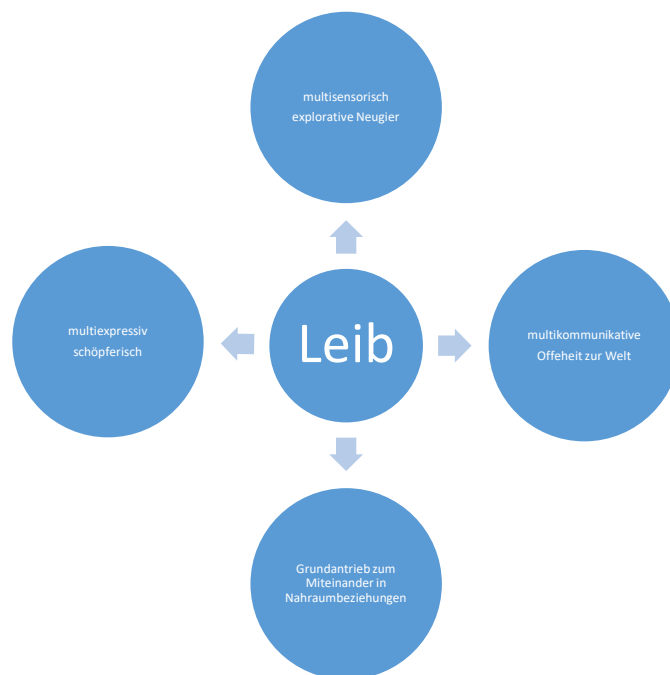


Abbildung 1. Der Leib in der Integrativen Therapie

2.1.1 Die vier Wege der Heilung und Förderung

In der Integrativen Therapie werden vier Wege der Heilung und Förderung (*Petzold 2012h*) genannt, als Strategien der Entwicklung, die sinngelitetes Leben strukturieren helfen und deshalb heilende und fördernde Wirkung beim Menschen entfalten. Salutogenetisch gesehen sind es Wege für eine gesunde Lebensführung. Die vier Wege werden im Folgenden aufgelistet.

1. Bewusstseinsarbeit /Sinnfindung

„dich selbst verstehen, die Menschen, das Leben verstehen lernen“

2. Nachsozialisation

„zugehörig sein, beziehungsfähig werden, Liebe spüren und geben, sich zum Freund werden“

3. Erlebnisaktivierung

„Neugierde auf sich selbst, sich selbst zum Projekt machen, sich in Beziehungen entfalten“

Erlebnisaktivierung, Ressourcenpotential vergrößern, Ressourcennutzung verbessern, Coping und Creating verbessern, Ausdrucksspielraum durch multiple Stimulierung verbessern, setzt bei den Ressourcen und Potentialen an.

4. Solidaritätserfahrung

„Nicht alleine gehen, füreinander einstehen, gemeinsam Zukunft gewinnen“

In der Garten- und Landschaftstherapie mit ihren erlebnisaktivierenden Methoden kommt besonders der 3. Weg der Heilung und Förderung zum Tragen. Multiple Stimulierung und die Verbesserung des Ausdrucksspielraumes geschieht durch das Medium Garten und die Gartenarbeit, bei der alle Sinne angesprochen werden. Schüler*innen können durch die vielfältigen praktischen Tätigkeiten darin unterstützt werden, ihre Ressourcen und Potentiale wahrzunehmen und zu verbessern (Petzold 2012h).

2.1.3 Die 14 Wirk- und Heilfaktoren der Integrativen Therapie

Im Zusammenhang mit den vier Wegen der Heilung und Förderung wurden auch **14** Wirkmomente für eine gesunde Entwicklung über die gesamte Lebensspanne gefunden, die neuerlich noch durch drei weitere Faktoren erweitert wurden (**15. Förderung eines lebendigen und regelmäßigen Naturbezugs; 16. Vermittlung heilsamer ästhetischer Erfahrungen; 17. Synergetische Multimodalität**, d.h. das Zusammenwirken unterschiedlicher Interventionen und Strategien in wohlabgestimmten von „**Bündeln von Maßnahmen**“; vgl. Petzold 2016n). . Sie kommen auch für die Resilienzbildung zum Tragen (Petzold & Müller 2004c). Nach Petzold (2012h) sind dies:

1. einfühlendes Verstehen, Empathie,
2. emotionale Annahme und Stütze,
3. Hilfen bei der realitätsgerechten praktischen Lebensbewältigung,
4. Förderung emotionalen Ausdrucks und der willentlichen Entscheidungskraft,
5. Förderung von Einsicht, Sinnerleben, Evidenzerfahrung,
6. Förderung Kommunikativer Kompetenz und Beziehungsfähigkeit,

7. Förderung leiblicher Bewusstheit, Selbstregulation, Psychophysischer Entspannung,
8. Förderung von Lernmöglichkeiten, Lernprozessen und Interessen,
9. Förderung kreativer Erlebnismöglichkeiten und Gestaltungskräfte,
10. Erarbeitung positiver Zukunftsperspektiven und Erwartungshorizonte,
11. Förderung positiver persönlicher Wertebezüge, Konsolidierung der existenziellen Dimension,
12. Förderung eines prägnanten Selbst – und Identitätserlebens und Förderung persönlicher Souveränität,
13. Förderung tragfähiger sozialer Netzwerke,
14. Ermöglichung von Empowerment- und Solidaritätserfahrung.

Dazu die voranstehend genannten Faktoren 15/16/17 *Petzold* 2016n). Die Vorteile der Integrativen Garten- und Landschaftstherapie in der Schule sind insbesondere die Förderung von Lernmöglichkeiten, Lernprozessen und Interessen (Faktor 8), sowie kreativen Erlebnismöglichkeiten und Gestaltungskräften (Faktor 9), aber auch das Sinnerleben (Faktor 5) sowie die kommunikative Kompetenz und Beziehungsfähigkeit (6) werden durch die gemeinsame Arbeit im Schulgarten gestärkt (siehe Kap. 5).

2.2 Gesundheitsbegriff in der IGLT

In der Integrativen Therapie werden Gesundheit und Krankheit als ein Spektrum möglicher Verfassungen des Menschen gesehen, als lebenslange Aufgabe des Menschen, an der er/sie scheitern oder wachsen und sich in kreativer Weise entfalten kann (*Petzold* 1999q).

Die Einflüsse auf die Gesundheit und das Gesundheitserleben Einzelner sind vielfältig. Deshalb muss Gesundheit mehrperspektivisch betrachtet werden: krankheitsspezifisch, aus der Perspektive individueller Probleme und Ressourcen, aus der Perspektive auf das Umfeld, der biografischen Perspektive und der Ressourcenperspektive (*Petzold* 1997p, 2010b). Für die Gesundheitsförderung im Rahmen von Schule ist der Blickwinkel auf das soziale, ökologische und ökonomische Umfeld der Schüler*innen ebenso von Bedeutung wie die Perspektive auf deren Ressourcen, auf alles, was Selbstwert- und Selbstwirksamkeitserleben (*Flammer* 1990) positiv beeinflusst.

Der Integrative Ansatz ist salutogenese-orientiert. Das bedeutet, dass im Mittelpunkt die Entstehung und Erhaltung von Gesundheit steht und nicht die Vermeidung von Krankheit. Die wesentliche Einflussgröße ist dabei die *Kohärenz* (*Antonovsky* 1979). Damit sind ein Zu-

gehörigkeitsgefühl und ein tiefes Verstehen von sich und anderen gemeint. Für die Entstehung des Kohärenzgefühls sind drei Komponenten von Bedeutung.

- Verstehbarkeit: die Fähigkeit, Zusammenhänge herzustellen zwischen den Geschehnissen des Lebens.
- Handhabbarkeit: die Fähigkeit, mit unterschiedlichen Geschehnissen umzugehen.
- Sinnhaftigkeit: die Überzeugung, dass das, was ich tue, einen Sinn hat.

(*Gesundheit.de* 2018)

Petzold (2006j) nennt als Bedingungen für Gesundheit die „Zugehörigkeit zu Anderen“, zu einem Netzwerk und zu einem förderlichen Lebensraum (*Petzold* 2016n). Es wird hier von einem „erweiterten Gesundheitsbegriff“ (*Petzold* 2003a, 448) gesprochen. Er beinhaltet die körperliche, seelische und geistige Verfassung in einem soziokulturellen und ökologischen Kontext. Die **Ökopsychosomatik** als integratives Konzept untersucht dabei die unlösliche Verbindung von Mensch und Natur sowie Möglichkeiten der positiven Beeinflussung. „Sie befasst sich mit gesundheitsschädigenden Umgebungsfaktoren und ihren Auswirkungen und mit gesundheitsfördernden Einflüssen von Umwelt und Natur auf den Menschen“ (*Petzold, Hömberg* 2017; *Petzold* 2018c).

Durch Methoden der Naturtherapien, zu denen auch die IGIT gehört, werden positive ökologische Einflüsse, die auf Körper, Seele, Geist und Sozialverhalten wirken, sowohl gesundheitspädagogisch als auch heilend genutzt. Ökopsychosomatik ist aber auch darauf ausgerichtet, Belastungsfaktoren entgegenzuwirken, für umweltzerstörende Aktivitäten zu sensibilisieren und damit das heilsame Potential der Natur und ihre Bedeutung für die Salutogenese zu bewahren (ebd.).

Betrachtet man Schulgebäude, Klassenräume und Schulumgebung, so stellt man schnell fest, dass sie in vielen Fällen den salutogenetischen Effekt von Natur außer Acht lassen. In der Definition von *Egger* (2010, 2015) werden Krankheit und Gesundheit nicht als ein Zustand, sondern als ein dynamisches Geschehen definiert. Gesundheit muss in jeder Sekunde des Lebens „geschaffen“ werden. Gesundheit bedeutet die ausreichende Kompetenz des Systems

„Mensch“, Störungen autoregulatorisch zu bewältigen (vgl. *Egger* 2017). Die Gartentherapie könnte unterstützend bei der Regulation dieser Störungen sein.

Es wird davon ausgegangen, dass Menschen dann „Vitalität, Leistungsfähigkeit und eigene Frische“ erfahren und genießen lernen, (*Petzold* 2010b), wenn sie durch protektive Faktoren, salutogene Einflüsse und resilienzfördernde Maßnahmen darin unterstützt werden, Störungen

autoregulativ zu bewältigen (*Ostermann, 2010*). Die salutogenen Einflüsse von Schulgartenarbeit werden in dieser Arbeit im Folgenden herausgearbeitet.

2.3 Komplexes Lehren und Lernen und didaktische Überlegungen zur Gartenpädagogik

Gesundheitsförderung durch Integrative Garten- und Landschaftstherapie will Entwicklung und Verhaltensänderungen bei Kindern und Jugendlichen ermöglichen. Dies geht nicht ohne Lernen.

Kinder und Jugendliche gehen zur Schule um etwas zu lernen. Wie gelernt werden soll und welche Inhalte vermittelt werden, ist einem stetigen Veränderungsprozess unterworfen und wird von den Kultusministerien, aber auch zum Teil von den Schulen selbst festgelegt. In diesem Kapitel werde ich zunächst auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule eingehen, da dieser für mich als Lehrerin meine Handlungsgrundlage ist. Daran anschließend werde ich mich auf die integrative Agogik und das Modell des **komplexen Lernens** beziehen, um daraus meine didaktischen Überlegungen abzuleiten.

Grundlage von Bildung ist nach Maßgabe des niedersächsischen Kultusministeriums der Erwerb von gesichertem Verfügungs- und Orientierungswissen, das die Schülerinnen und Schüler zu einem wirksamen und verantwortlichen Handeln auch über die Schule hinaus befähigt. (MK Niedersachsen, 2018)

Im Vergleich zur früheren Lernzielorientierung steht inzwischen der Kompetenzerwerb im Mittelpunkt. Leider hat man dabei – zentriert auf die deutschsprachige Debatte - internationale Entwicklungen übergangen, die Kompetenzen/Fähigkeiten/Wissen und Performanzen/Fertigkeiten/Können differenzieren als zwei Dimensionen, die in den deutschsprachigen Überlegungen in Konzepten wie „Handlungskompetenz“ verschmolzen werden, was differenzielle Förderung erschwert. Es wird dabei zwischen **inhaltsbezogenen** und **prozessbezogenen** Kompetenzen [in der IT = Performanzen] unterschieden. Aufgabe der Lehrkräfte ist es, diese in Lehrplänen miteinander zu verbinden. Die terminologische Unterschiedlichkeit **Kompetenz**/Wissen und Handlungskompetenz, von der IT **Performanz** genannt, die das Lernen in spezifischen sensumotorischen Handlungssequenzen für die praktische Umsetzung fokussiert, beeinträchtigt die Praxis nicht, sondern sensibilisiert nur noch für eine stärkere Handlungsorientierung in Lehren und Lernen (*Sieper, Petzold 2002/2011*).

In den Allgemeinen Informationen zu den Niedersächsischen Kerncurricula wird definiert, wann Schüler*innen als kompetent gelten. Sie gelten als kompetent, wenn sie u.a.

- auf vorhandenes Wissen zurückgreifen,
- die Fähigkeit besitzen, sich erforderliches Wissen zu beschaffen,
- zentrale Zusammenhänge des jeweiligen Sach- bzw. Handlungsbereiches erkennen, angemessene Handlungsschritte durchdenken und planen,
- [hier beginnt in der IT dann der Bereich der *Performanz*]
- Lösungsmöglichkeiten kreativ erproben,
- angemessene Handlungsentscheidungen treffen.

Es wird weiterhin ausgeführt, dass die Anwendung des Gelernten auf neue Themen, Erwerb und Nutzung von Lernstrategien und die Kontrolle des eigenen Lernprozesses eine wichtige Rolle spielen.

Demnach ist der individuelle Lernprozess und die Bedeutung des Gelernten für das Individuum und dessen Handeln inzwischen von größerer Wichtigkeit als zu Zeiten der Lernzielorientierung.

Neben diesen, auf unterschiedliche Fächer bezogenen Kompetenzen muss Schule auch soziale Kompetenzen wie Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Kreativität, Problemlösungskompetenz, Kritikfähigkeit vermitteln. Das gilt ebenso für die Methodenkompetenz, um individuelle Lernprozesse der Schüler*innen zu fördern. Die Lehrpläne für diese Kompetenzbereiche legen die niedersächsischen Schulen selbst fest. Sie finden sich im Schulprogramm. In dem Schulprogramm der hier vorgestellten Schule wird festgelegt, dass die pädagogische Arbeit den sozialen und verantwortungsbewussten Umgang mit- und untereinander ermöglichen soll sowie die Schüler*innen durch die ie Lernkultur an der KGS in ihrer Entwicklung zu selbstbewussten, toleranten, kontaktfreudigen und weltoffenen Menschen unterstützt werden sollen. Es soll Raum geschaffen werden für Kreativität, selbständiges Lernen und die Vermittlung von Basis- und Schlüsselqualifikationen. Selbständigkeit, Eigenverantwortlichkeit soll gefördert werden mit den Zielen, Freiräume zu schaffen zur Erlangung von Einsichten und Erkenntnissen, zum Herstellen neuer Zusammenhänge, zur Entfaltung von Talenten, Fähigkeiten und Phantasie und zur Entwicklung von Teamfähigkeit (*KGS Rastede 2018*).

Es wird also deutlich, dass schulisches Lernen sowohl auf die Vermittlung von Kompetenzen ausgerichtet ist, als auch auf Persönlichkeitsbildung und die Entwicklung sozialer Kompetenzen, aber auch praktischer Performanzen. Man kann allgemein formulieren: Lernen soll der geistigen und seelischen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen dienen und die Schüler*innen sollen unterschiedliche für ihre geistige, psychische und soziale Entwicklung

wichtige Kompetenzen nebst der erforderlichen Umsetzungsstrategien in der Lebens- und Handlungspraxis, d. h. der **Performanzen** erwerben.

Meist ist der Ort, an dem diese Kompetenzen erworben werden, der Klassenraum. In einer Veröffentlichung des Kultusministeriums Rheinland-Pfalz zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung und den Schulgarten als Lernort, findet sich die folgende bemerkenswerte Aussage: „Diese Art zu Lernen (*im Klassenraum*) ist notwendig, aber sie nimmt im Kanon der Lern-Settings, die für eine ganzheitliche, gesunde und optimale Entwicklung von Kindern erforderlich sind, nur einen vergleichsweise kleinen Raum ein. Zeitlich viel umfangreicher sollten Lern-Settings sein, die die Kinder mit der Komplexität ihrer natürlichen Umwelt in Kontakt bringen, die alle Sinne ebenso wie den Intellekt ansprechen, die dynamisch sind, die Bewegung herausfordern. Wissenschaftlich ist längst nachgewiesen: Eine gesunde Entwicklung ist nur im häufigen und intensiven Kontakt mit Natur möglich!“ (*Bildungsserver Rheinland-Pfalz* 2018). Sie bietet eine gute Begründung für das Lernen im Schulgarten. Denn Lernen im Schulgarten ist immer ganzheitlich, wie dies auch in der Integrativen Agogik formuliert wird.

Lernen aus integrativer Sicht beinhaltet sowohl die kognitive, emotionale, die körperlich/leibliche, die volitive auf den Willen bezogene, soziale und die ökologische Dimension.

Lernen wird als ein mehrdimensionaler Vorgang gesehen, der Veränderungen auf verschiedenen Ebenen bewirkt (*Sieper, Petzold* 1993c/2011).

Die **volitive** Dimension wird angesprochen, wenn der Schüler oder die Schülerin motiviert ist, eine Tätigkeit durchzuführen, den Willen entwickelt, die Arbeit gut zu machen, wie alle Pflanzen zu versorgen, in einer bestimmten Zeit fertig zu werden (siehe Kap. 5.4).

Körperlich/leiblich bei der Arbeit im Garten die stehen die visuelle, aber auch die haptische Wahrnehmung im Vordergrund. Besonders die Auge – Hand- Koordination wird geschult. Auch Gleichgewichtssinn und Muskelkraft werden angesprochen.

Soziales Lernen findet, auf das Beispiel bezogen, statt, indem Absprachen getroffen werden und der Arbeitsablauf gemeinsam geplant und durchgeführt wird. Es kann zu Konflikten kommen, weil einer nicht aufmerksam ist oder dauernd Pflanzen abknickt, andererseits kann aber auch Freude am gemeinsamen Tun erlebt werden, die Kooperationsfähigkeit wird gefördert.

Die für die Schulgartenarbeit wichtige **ökologische Dimension** des Lernens wird in Kap. 2.3.1 näher erläutert. Weiterhin wird Lernen in der Integrativen Therapie und Agogik

als Prozess des Erwerbs von Fähigkeiten (**Kompetenzen**) und Fertigkeiten (**Performanzen, skills**) in Kontexten gesehen. Deshalb ist Lernen immer **performanzorientiert** (*Petzold unveröffentlichtes MS*). Unter Kompetenz wird die Gesamtheit aller Fähigkeiten und Wissensstände, die zum Erkennen, Formulieren und Erreichen von Zielen erforderlich sind, verstanden, unter Performanz die Gesamtheit aller Fertigkeiten und Praxen, die zur erfolgreichen Umsetzung/Realisierung der Ziele notwendig sind (*Petzold 1967 cit. Lukesch, 2011*). Der Schulgarten eignet sich für diese Form des Lernens in besonderem Maße. Hier können die Schüler*innen ihre erworbenen Fähigkeiten in konkrete Handlungen übertragen.

Am Beispiel des Pikierens von Pflanzen wird dies im Folgenden näher erläutert.

Pflanzen benötigen, um zu keimen und anschließend zu kräftigen Pflanzen heranzuwachsen bestimmte Bedingungen, wie Wasser, Sonnenlicht, Wärme, Nährstoffe und genügend Platz, um sich optimal zu entwickeln. Dieses Wissen wird im Biologieunterricht erarbeitet, hat jedoch für die meisten Schüler*innen keine lebenspraktische Bedeutung. Wenn sie im Schulgarten kleine Pflänzchen vereinzeln und umtopfen, lernen sie, dass die zarten Pflänzchen vorsichtig behandelt werden müssen, sie den Kontakt zur umgebenden Erde benötigen, damit die Wurzeln Nährstoffe aufnehmen können. Sie müssen vorsichtig angegossen werden und anschließend an einen geeigneten hellen Platz gestellt werden, um zu kräftigen Pflanzen heranzuwachsen und genügend Sonnenlicht aufzunehmen.

Zumeist muss das Pikieren länger geübt werden, da es eine feinmotorische Herausforderung darstellt. Gleichzeitig erfordert es Konzentration. Bei Schüler*innen, die sehr unruhig sind, kann es manchmal lange dauern, bis die Pflanzen alle vereinzelt sind. Meist wird zu zweit oder in einer Gruppe pikiert, dann müssen Absprachen getroffen werden. Bei zwei Jungen beobachtete ich, dass sie zuerst absprachen, dass der eine das Einfüllen der Erde in die Multitopf-Platten übernahm, während der andere die Pflänzchen aus der Pflanzschale bereitlegte. Dann wurden mit dem Pikierstab Löcher gestochen. Einer reicht die Pflanzen an, der andere setzte sie ein. Durch das Üben komplexer Abläufe werden **Fertigkeiten** (Performanzen) erworben, indem die zuvor erworbenen kognitiven **Fähigkeiten** eingesetzt werden.

Pikieren stellt für manche Kinder eine besondere Herausforderung dar und hier kommt ein weiterer wichtiger Aspekt ins Spiel: Es muss geübt werden. Erst durch das Wiederholen können die Skills gelernt werden. Gleichzeitig wird an diesem Beispiel die Komplexität des Lernens deutlich. Auf das gemeinsame Pikieren bezogen wird kognitiv gelernt, welche Bedingungen Pflanzen benötigen und wie sie eingetopft werden müssen um anwachsen zu können.

Auf einer emotionalen Ebene kann vieles erlebt werden: Entspannung, Unruhe, Ruhe Ungeduld, Gereiztheit, Wohlgefühl, Zufriedenheit.

Für ein Konzept der Schulgartenpädagogik ist die **Integrativen Pädagogik** ein guter Ansatz, in dem multisensorisches Wahrnehmen, rationale Einsicht, emotionale Berührtheit, leiblich konkretes Erleben in sozial kommunikativer Bezogenheit zu „persönlich bedeutsamen Lernen“ integriert werden (Sieper, Petzold 2011).

Dabei sind Erlebnisaktivierung, wie sie durch die Gartentherapie geschieht, und kreative Medien wichtige Methoden.

Sachlernen und Affektlernen werden in der Integrativen Pädagogik verbunden. Sie fördert und entwickelt, wie schon ausgeführt, die „personalen, sozialen, lebenspraktischen und fachspezifischen Kompetenzen (Fähigkeiten) und Performanzen (Fertigkeiten) von Menschen in Begegnung und Auseinandersetzung (Sieper, Petzold 2011).

In didaktischen Überlegungen zu einer Gartenpädagogik, mit dem Schwerpunkt der Gesundheitsförderung müssen die unterschiedlichen Dimensionen des Lernens berücksichtigt werden.

Die **leibliche Dimension** wird, bezogen auf gartentherapeutische Arbeit, durch das Erfahren unterschiedlicher Bewegungsabläufe angesprochen.

Dazu zählen u.a.

- feinmotorische Tätigkeiten wie das Pikieren,
- der sachgerechte Gebrauch von unterschiedlichen Gartengeräten,
- das Aufschichten von Steinen,
- das Verteilen von Kompost,
- das Schubkarrenfahren,
- das Einpflanzen unterschiedlicher Pflanzenarten,
- das richtige Gießen der Pflanzen.

Die **seelische Dimension**, der Bereich der Gefühle der Spontaneität, der Phantasie kann u.a. durch kreative Gestaltung gefördert werden. Schulgartenarbeit ermöglicht kreatives Gestalten in vielfältiger Weise.

- Aussäen und Pflanzen von Blütenpflanzen und Gestaltung eines Blumenbeetes,
- Gestaltung eines Weges mit unterschiedlichen Materialien, Kunstwerke aus Naturmaterialien gestalten (siehe Kap. 5.3 LandArt)

Dabei sollte immer Zeit für gegenseitige Wertschätzung und Raum dafür sein, Empfindungen und Gefühle des Erlebten zu äußern. Dies kann z. B. in Form eines **Gartentagebuchs** geschehen. Die Kinder und Jugendlichen beschreiben das eigene Erleben in ihren Worten, auch Zeichnungen und Comics sind möglich. Von mir werden im Auftrag der Schüler Fotos gemacht, die ich ihnen dann zum Einkleben zur Verfügung stelle. Das Schreiben und Festhalten im Tagebuch unterstützt die Entwicklung des „inneren Gartens“. Das im Garten durch aktives Tun und Beobachten Erlebte kann mit positiven Gefühlen verknüpft werden und zu Entspannung und Wohlbefinden im Schulalltag führen. Die Schüler*innen reflektieren ihre Aktivitäten und Erlebnisse, sie erhalten die Zeit dafür und sind in der Gestaltung frei.

In dem in Kapitel 6 vorgestellten Klassenprojekt „Kartoffelanbau“ einer inklusiven 5. Klasse, erhalten die Schüler*innen ein DIN A5 Heft, in dem sie ihre Beobachtungen, aber auch ihre Gedanken und Empfindungen festhalten dürfen. Obwohl viele Schüler*innen dieser Klasse nicht gerne schreiben, sind sie sehr motiviert, zumal auch Zeichnungen oder Skizzen erlaubt sind und keine Bewertung erfolgt. Zur Unterstützung für lernschwache Schüler*innen wird zu Beginn der Schreibphase besprochen, was im Garten erlebt wurde und Stichworte an die Tafel geschrieben. Auch wenn es um Blattformen oder genaue Beschreibung von Blüten geht, gibt es Unterstützung. Durch die Tagebucheinträge erfahre ich mehr von den Schüler*innen, als wenn wir anschließend nur darüber sprechen würden. Einzelne Schüler*innen benötigen Unterstützung, dann finden wir z.B. im Gespräch heraus, was für sie das Wichtige war und in welcher Form sie es gerne festhalten möchten. Stolz werden Skizzen oder Zeichnungen gezeigt, die dann Wertschätzung erfahren. Auszüge aus den Gartentagebüchern befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

Die **geistige Dimension**, der Bereich der Werte und des Sinnes: Aus Äußerungen von Schüler*innen wird deutlich, dass ihnen oft die persönliche Bedeutung beim Lernen fehlt. Sie wissen eigentlich nicht, welchen Sinn das Gelernte für sie hat und sind verständlicherweise unmotiviert. Die Sinnhaftigkeit des Tuns ist im Schulgarten direkt erfahrbar. Sei es, dass Lebensmittel angebaut werden, die später verspeist werden können oder Pflanzen ausgesät werden, mit denen Lebensraum für unterschiedliche Insekten geschaffen wird oder es werden Beerensträucher durch ein Netz vor Vögeln geschützt.

Dass Lernen im Schulgarten auch im **Erleben der Schüler*innen** mehrdimensional erfahren wird, zeigt sich in Äußerungen von Teilnehmer*innen der AG Schulgarten zu ihren Lernerfahrungen im Schulgarten. Auf meine Frage: „*Was hast du in der Schulgarten AG gelernt?*“, nannte ein Schüler unterschiedliche Fertigkeiten, wie das Pflanzen von Kartoffeln, aber auch den Erwerb von Wissen über die richtige Düngung die Wachstumsdauer der Kartoffel-

feln und deren Pflege und Ernte, sowie anderer Nutzpflanzen und Kräuter. Außerdem äußerte er: *“Ich habe gelernt, im Team zu arbeiten.“* Diese Aussage ist bemerkenswert, da der Junge nicht nur das gartenfachliche Lernen nennt, sondern auch die sozial-interaktionale Ebene einbezieht. Es handelt sich hier um einen Schüler, der sich anfangs schwer tat, sich in eine Gruppe einzufügen. Meist wollte er sich nur mit Erwachsenen unterhalten und verhielt sich eher beobachtend und kommentierend. Nach zwei Jahren regelmäßiger wöchentlicher Teilnahme arbeitet er selbstverständlich in kleinen Gruppen, leitet jüngere Kinder an und zeigt sich sehr ausdauernd und zuverlässig in der Bearbeitung von gärtnerischen Aufgaben.

Außerdem stelle ich fest, dass er sich viele gartenfachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf den sachgerechten Umgang mit Gartengeräten, Pflege der Nutzpflanzen, Anbaubedingungen und Verwendung angeeignet hat. In der AG lernte er verschiedene Kräuter kennen, von denen er sich Ableger mit nachhause nahm und dort ein Kräuterbeet anlegte. Besonders interessierte er sich für das Zubereiten der angebauten Kräuter Gemüse und Obstsorten und ist inzwischen in der Lage, gemeinsam mit anderen Kochaufgaben zu übernehmen, in denen er sich sehr verantwortlich zeigt. Grundlagen in gesunder Ernährung werden so direkt erlernt und mit Genuss und Freude erfahren. Wie an dem hier vorgestellten Beispiel deutlich wird, können Resultate des Lernens beobachtet werden, der Prozess selbst findet auf einer neurophysiologischen Ebene statt und kann nicht beobachtet werden. Es können jedoch Bedingungen für ganzheitliches Lernen, in diesem Fall für eine gesundheitsförderliche Entwicklung geschaffen werden (*Petzold unveröffentlichtes MS 2018*).

2.3.1 Der Schulgarten als Ort der Ökologisation

Petzold prägt im Zusammenhang mit ökologischem Lernen den Begriff der **Ökologisation**. Er meint damit den Prozess, in dem Menschen durch die Einflüsse ihrer nahen Umwelten nachhaltig beeinflusst und geprägt werden. Demnach ist Ökologisation ein lebenslanger Prozess ökologischen Lernens, wobei die ökologischen Räume der Kindheit von besonderer Bedeutung sind, da sie mit sowohl mit positiven als auch negativen emotionalen Bezügen verbunden sein können wie Heimatgefühl oder auch Bedrohungserleben durch Flucht oder das Leben in Lagern.

Wenn Menschen ihre Heimat verlassen müssen, kann der Prozess der Ökologisation gelingen oder misslingen und damit zu Störungen und Erkrankungen führen. Smot ist nach seiner Meinung den „Ökologisationsprozessen in der Lebensspanne mit ihren konstruktiven und belastenden Eindrücken und Nachwirkungen besondere Beachtung zu schenken“ (Petzold 2016e).

Die Entwicklung einer guten Organismus-Umwelt-Passung ist wichtig. Durch multiple Umweltstimulierung in primärem ökologischen Lernen, wie es im Schulgarten möglich ist, können „Kompetenzen und Performanzen ausgebildet werden, die für den individuellen und kollektiven Umgang mit dem Habitat, seiner Gefahrenpotentiale und für seine ökologiegerechte Nutzung und Pflege ausrüsten.“ (Petzold 2016e).

Schüler*innen werden durch ihre häusliche Umgebung, aber auch durch die ökologischen Räume des Kindergartens und der Schulen geprägt. Wie schon an anderer Stelle angemerkt, wird der ökologischen Umgebung an Schulen leider immer noch wenig Raum beigemessen. Der Schulgarten ist ein derartiger Raum. Dort findet sich eine Vielzahl an Pflanzen und Lebewesen an unterschiedlichen kleinen Biotopen, die unterschiedliche Erfahrungen - sowohl rezeptiv als auch aktiv - ermöglichen und dadurch den Prozess der Ökologisation positiv beeinflussen können.

Im Schulgarten erleben die Schüler*innen unmittelbar Reaktionen der Natur auf Eingriffe und lernen so Naturgesetze durch eigenes Tun kennen, Ökologie und ökonomisches Nutzungsinteresse auszubalancieren (Bildungsserver Rheinland-Pfalz 2018).

Zum einen wird durch das Jäten erwünschten Nutzpflanzen Raum verschafft, während Pflanzen, die sich natürlicherweise ansiedeln würden, entfernt werden. Hier muss dann z.B. abgewogen werden, ob die schön blühende Ackerwinde weiterwachsen darf, obwohl sie z.B. den Erbsen den Raum nimmt, sich zu entwickeln. Andererseits kann aber auch erlebt werden, dass bewusst ausgesäte oder gepflanzte Wildpflanzen den Lebensraum Garten verändern. In dem hier vorgestellten Schulgarten wird ein alljährlich ein Insektenblühstreifen angelegt, der für Schüler*innen überschaubar ökologische Zusammenhänge zeigt. Es kann eine Vielfalt von Insekten beobachtet werden, die dort Nahrung finden und zur Vermehrung im nebenstehenden Insektenhotel Unterschlupf finden. Da zurzeit in den Medien sehr viel über den Rückgang der Insekten berichtet wird, sind die Schüler*innen für dieses Thema sensibilisiert. Das eigene Anlegen des Blühstreifens, die Schaffung eines Lebensraumes und dessen Pflege ermöglichen multiple Stimulierung und primäres ökologisches Lernen. Außerdem erfahren sie, dass man dem Insektensterben nicht machtlos gegenübersteht, sondern mit wenigen Mitteln selbst etwas zum Erhalt der Insekten beitragen kann. Gerade Blühstreifen können auch langweilige Vor-

gärten verschönern oder auf Gemeinschaftsflächen in Siedlungen für vielfältigen Lebensraum sorgen.

3 Gesundheitsförderung in der Schule

In einer Empfehlung der Kultusministerkonferenz der Länder der Bundesrepublik wird Gesundheitsförderung als lebenslanger Prozess und unverzichtbares Element einer nachhaltigen Schulentwicklung verstanden. Der Umgang mit der eigenen psychischen, physischen und mentalen Gesundheit und der Gesundheit anderer soll als Alltagskompetenz in der Schule vermittelt werden (*KMK Empfehlung 2012*). Gesundheitsförderung beinhaltet dabei sowohl Ernährung und Bewegung als auch Sucht- und Gewaltprävention.

Dazu finden in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Präventionsprojekte statt.

Auf die hier beschriebene Schule bezogen, ist dies die Teilnahme am Projekt „Bewegte Schule“, Mobbingintervention nach dem Konzept des „*No blame approach*“, und unterschiedliche, teilweise zeitlich befristete Projekte, sowie regelmäßige Beratungsangebote und Schulsozialarbeit. In den 5. und 6. Klassen setzen Klassenlehrer*innen ein Erziehungscurriculum „Erwachsen Werden“ um (*Schulprogramm der KGS Rastede*), das Kinder in ihrer persönlichen Entwicklung unterstützen soll. Themen sind dabei u.a. Gruppenbildung, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Nein-Sagen, Konfliktgestaltung (Siehe Kap. 3.1)

Der Ansatz der IGLT mit seinem biopsychosozialökologischen Menschenbild geht über diese Form der Gesundheitsförderung hinaus, indem auch die ökologische Umwelt mit einbezogen wird. Mensch und Umwelt befinden sich in einer Wechselbeziehung. In einer intakten Natur fühlen wir uns wohl, eine gesunde Umwelt trägt wiederum zu unserer Gesundheit bei. Der Mensch ist im eigenen Interesse und als Teil des Lebens auf der Erde auch für die Umwelt verantwortlich.

Petzold (2016i, 253) formuliert hierzu einen erweiterten ökologischen Imperativ:

„Handle so, dass Gefährdungen der Biosphäre durch dein Handeln nicht eintreten können. Sei mit Kontext-Bewusstsein und komplexer Achtsamkeit wachsam für schädigendes Handeln, das den Fortbestand des Lebens und den Bestand der Ökosysteme auf dieser Welt bedrohen könnte. Trete ein, wo solches Handeln durch Menschen (...) sichtbar wird und versuche es zu verhindern. Schütze und Pflege die Natur“.

Wenn Kinder lernen sollen, auf diese Weise für die eigene Gesundheit und die der Umwelt Verantwortung zu übernehmen, sind Naturerfahrungen und die Betätigung in der Natur/ im Garten eine wichtige Voraussetzung.

3.1 Gesundheitsförderung an der KGS

Gesundheitsförderung findet zum einen in Form der „Bewegten Schule“ statt. Dabei handelt es sich um eine Auszeichnung des Landes Niedersachsen. Weiterhin ist die KGS Umweltschule. Dieses Siegel wurde hauptsächlich für die Schulgartenarbeit und die Imkerei an der Schule verliehen (Landeschulbehörde 2018).

Dadurch verpflichtet sich die Schule, die Ziele der “Bildung für nachhaltige Entwicklung“ im Schullalltag zu verwirklichen. Im Rahmen der Umweltschule wurde ein Umweltausschuss von Lehrkräften, Eltern und Schüler*innen gegründet, der regelmäßig tagt, mit dem Ziel zu einer umweltfreundlichen Schule beizutragen. Im Beratungskonzept der Schule sind unterschiedliche Präventionsprojekte verankert. Es sind dies zurzeit folgende Projekte.

Erwachsen-Werden

Mit Unterstützung des Lions Club Rastede setzen Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer in den 5. und 6. Klassen ein Erziehungscurriculum (Erwachsen Werden) um, das Kinder präventiv vor Sinn- und Lebenskrisen schützen soll. Dafür wurde die Studentafel für alle Schulzweige im 6. Jahrgang verändert, so dass soziales Lernen in der Klasse in diesen beiden Jahrgängen einen festen Platz hat. Die Stärkung psycho-sozialer Kompetenzen ist Inhalt des Programms „Erwachsen -Werden“. Lions-Quest ist ein Unterrichtsprogramm, für das sich Lehrer und Lehrerinnen in dreitägigen Seminaren schulen lassen. In der Anwendung richtet sich das Programm an Jugendliche zwischen 10 und 16 Jahren, denen Lebenskompetenz (life-skill) im Rahmen des sozialen Lernens durch handlungsorientierte Erlebnispädagogik vermittelt werden soll. Gleichzeitig bieten die verschiedenen Themen zahlreiche Anlässe, das Elternhaus

und das soziale Umfeld der Jugendlichen einzubeziehen. Es wird damit ein Ansatz vertreten, den die Integrative Therapie als den wichtigsten Lernprozess des Menschen bezeichnet: Lernen ein Selbst zu werden, „Selbstlernen“, das sich aber immer in Interaktion mit der Welt vollzieht: „Weltlernen“ (Petzold, Orth 2017b).

"No blame approach"

Dieser Ansatz zielt auf den Abbau von Mobbing an der Schule. Es handelt sich um eine lösungsfokussierte, systemische Methode, bei der versucht wird, mithilfe einer Unterstützerguppe aus den Anführern, Mitläufern, Unbeteiligten und Freunden des gemobbteten Kindes das Mobbing zu stoppen. In den 5. – 7. Klassen hat sich dieses Vorgehen als sehr hilfreich erwiesen, da ohne Bestrafung gearbeitet wird. Es wird von den Beratungslehrkräften durchgeführt.

Konzentrationstrainingskurse und Stressbewältigung

In Jg. 7 wird das Programm „Attentioner“, Training für Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen von Claus Jacobs und Franz Peterman mit ca. 6 Teilnehmern durchgängig im zweiten Halbjahr von dafür ausgebildeten Lehrkräften durchgeführt. Gekoppelt an das Projekt sind Elterntermine zur Vor- und Nachbereitung sowie Lehrerinformationen. Für Schülerinnen und Schüler der Oberstufe findet ein Kurs zur Bewältigung von Prüfungsangst unter der Leitung des Beratungslehrers statt.

Gewaltprävention

Dazu fanden zwei Fortbildungen mit einem Coolness- und Antiaggressivitätstrainer statt, in denen deeskalierendes Verhalten bei herausforderndem Schülerverhalten geübt wurde. Weiterhin gibt es Kooperationen mit Beratungsstellen sowie mit der Polizei.

3.2 Gesundheitswirkung von Schulgärten

Haubenhof, *Schwab* und *Cervinka* werteten wissenschaftliche Untersuchungen zur Gesundheitswirkung von Schulgärten aus. Die Mehrzahl der Untersuchungen stammt dabei aus dem anglo-amerikanischen Raum und beziehen sich hauptsächlich auf das Ernährungsverhalten der Kinder und Jugendlichen (*Haubenhof, Schwab & Cervinka, 2016*). Die Autor*innen zitieren *Davies, Spaniol & Somerset*, die Schulgärten als eine interessante und potentiell nützliche Schnittstelle zwischen Gesundheitsförderung und Maßnahmen zur Förderung der ökologischen Nachhaltigkeit bezeichnen. Gesundheitsförderung bezieht sich dabei auf Ernährung und körperliche Aktivität.

In dem von ihnen zitierten Review von *Ozer* aus dem Jahr 2007 werden verschiedenen Kategorien der Gesundheitswirkung von Schulgärten erfasst:

Ernährung und Bewegung

Schulgärten ermöglichen, dass selbstangebaute Produkte gegessen werden. Es besteht ein Zusammenhang zwischen Übergewicht und mangelndem Gemüsekonsum.

Bindung an die Schule

Wenn Schüler*innen sich der Schule verbunden fühlen, empfinden sie weniger Stress und zeigen weniger Risikoverhalten und Aggression. Sie konsumieren weniger Alkohol und Drogen und haben weniger schulische Probleme.

Schulische Leistung

Durch die engere Bindung bessert sich auch das Leistungsverhalten der Schüler*innen.

Beziehung zu den Mitschüler*innen

Lernen im Schulgarten geschieht meist in der Gruppe. Aufgaben müssen meistens gemeinsam erledigt werden. Schüler*innen können sich in einer anderen Rolle präsentieren als im Schulalltag.

Naturschutz und Naturverbundenheit

Schulgartenarbeit bezieht meist auch Maßnahmen des Naturschutzes mit ein.

Zusammenfassend wird festgestellt, dass Schulgärten

- die körperliche Aktivität und eine gesündere Ernährungsweise steigern,
- positive Effekte auf die persönliche Entwicklung (Motivation, Selbstwertgefühl, Selbstwahrnehmung) bewirken,
- Empathie und eine bessere Haltung gegenüber der Natur fördern,

- eine positivere Haltung gegenüber Obst und Gemüse und gesünderer Lebensweise begünstigen,
- Verhaltensauffälligkeiten oder Probleme in der Schule verringern,
- mehr positive soziale Interaktionen und die Bildung neuer Netzwerke fördern,
- eine verstärkte Bindung an Lehrer*innen und Schule fördern und die Schulzugehörigkeit verstärken,
- die schulischen Leistungen verbessern,
- zur Vermittlung von Konzepten zur ökologischen Nachhaltigkeit beitragen.

(Ozer, 2007 zit. von *Haubenhof, Schwab, Cervinka*, 2016)

4 Projekt: Schulgartenarbeit an der KGS

4.1 Vorstellung der Schule

Die KGS Rastede ist eine Kooperative Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe und insgesamt 1922 Schüler. Sie verteilen sich wie folgt: Hauptschulzweig 155, Realschulzweig 519, Gymnasialzweig 1248. Es unterrichten 164 Lehrkräfte.

Ein Kollege und ich selbst sind als Beratungslehrkräfte ausgebildet und arbeiten eng mit der Sozialpädagogin zusammen, die ganztags beschäftigt ist. Die kollegiale Schulleitung setzt sich zusammen aus Direktor, Stellvertreterin, Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialzweigleitung, Oberstufenleitung, Koordinatorin Klassen 5 und 6 sowie dem didaktischen Leiter. Wie aus der Anzahl der Lehrkräfte und der Schulstruktur deutlich wird, handelt es sich um ein sehr großes System. Die Schule befindet sich zentral im Ort Rastede mit einem großen ländlichen Einzugsbereich. Ein Großteil der Schüler kommt mit dem Schulbus zur Schule. Der Unterricht endet um 16.00 Uhr. Es gibt ein freiwilliges Ganztagsangebot, das den AG Bereich, Hausaufgabenbetreuung sowie Förderunterricht beinhaltet. Außerdem findet für die höheren Klassen auch zunehmend regulärer Unterricht am Nachmittag statt.

In einigen Klassen, überwiegend im Hauptschulzweig, wird der Unterricht inklusiv durchgeführt. Das bedeutet, dass Kinder mit dem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, geistige Entwicklung, emotional-soziale Entwicklung, körperlich-motorischen Entwicklung, Hören und Sehen gemeinsam unterrichtet werden. Der Unterricht wird lernzieldifferent durchgeführt und gemeinsam mit Förderschullehrkräften geplant und häufig auch gemeinsam durchgeführt.

Die Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Klassen werden am Standort Feldbreite unterrichtet. Dort gibt es einen eigenen Schulhof mit Fußballplatz, Basketballfeld, Spielgeräten und Tischtennisplatten. Außerdem befindet sich dort der hier beschriebene Schulgarten, der jedoch für die Schüler*innen nicht frei zugänglich ist, sondern nur in Begleitung von Lehrkräften oder während der hier beschriebenen Projekte und Arbeitsgemeinschaften.

4.2.1 Nutzung und Bedeutung des Schulgartens

Der hier vorgestellte Schulgarten befindet sich zwischen den Schulgebäuden und kann von den Klassenzimmern eingesehen werden. Er wird von drei Arbeitsgemeinschaften genutzt: Schulgarten AG, deren Tätigkeit hier überwiegend beschrieben wird. Außerdem gibt es eine Imker AG und AG Wildtierschutz. Die Schüler*innen der Imker AG werden von einer Kollegin angeleitet, die auch Imkerin ist. Sie erlernen die Grundlagen der Imkerei praktisch vor Ort an den im Schulgarten befindlichen Bienenvölkern. Die AG Wildtierschutz betreut dort das von ihr gestaltete Insektenhotel, baut und betreut Nistkästen für Vögel und kümmert sich um die Igelburg.

Weiterhin findet im Schulgarten einmal jährlich ein Apfelprojekttag für die 5. Klassen statt. An diesem Tag beschäftigen sich die Schüler*innen mit verschiedenen Themen rund um den Apfel: u.a. testen sie Äpfel mit allen Sinnen, stellen mit einer hydraulischen Presse Apfelsaft her, der anschließend pasteurisiert wird und führen Experimente zum Vitamingehalt durch. Da die Klassen kurz vorher neu zusammengesetzt wurden, dient der Projekttag auch dem Kennenlernen der Schüler*innen.

Im Rahmen des Biologieunterrichtes wird der Schulgarten zur Pflanzenbestimmung und zum Kennenlernen von Wildpflanzen, sowie Obst- und Gemüsesorten der Region genutzt.

Ein beliebtes Element ist das Sitzrondell, das häufig von Klassen für Kreisgespräche oder Gruppenspiele genutzt wird und die Möglichkeit bietet, im Sommer dem heißen Klassenraum zu entfliehen und draußen Ruhe und Entspannung zu finden.

Für die Umweltprojektwoche des 7.Jahrganges ist der Schulgarten ein wichtiger Ort, für Untersuchungen am Blühstreifen, Kennenlernen der Imkerei, aber auch Zubereiten von Tees und Kräuterquarks oder gemeinsames Stockbrot backen über dem offenen Feuer im Sitzrondell finden statt. Da in den Ferien keine Aktivitäten im Garten erfolgen, werden im Gemüsegarten nur „robuste“ Sorten angebaut, die auch einige Wochen ohne Pflege überstehen. Wenn es dennoch notwendig ist, übernehmen mein Kollege und ich während der Sommerferien das Jäten oder Gießen.

Die Sträucher, sowie das Trockenhochbeet benötigen wenig Pflege, der Rasen wird von der Gemeinde gemäht. Unsere Beeren überlassen wir, wenn die Ferienzeit ungünstig für die Ernte ist, den Vögeln. Aktuell gibt es Überlegungen, den Gemüsegarten pflegeleichter zu gestalten. Die Wege werden mit einem Unkrautvlies ausgelegt und mit Holzhackschnitzel bestreut, um den Wuchs von unerwünschten Kräutern zu verhindern. Wir planen, die Beete mit Holzrahmen einzufassen in einem Maß, das den Kindern erlaubt, gut darin zu arbeiten. Gleichzeitig werden die Wege verbreitert, da die Kinder beim Arbeiten immer wieder in die Beete treten, wenn sie zu mehreren arbeiten.

4.2.2 Entstehung und Elemente des Gartens

Der Schulgarten entwickelte sich über einen Zeitraum von mehr als 20 Jahren. Von Anfang an gab es einen Gemüsegarten, im Jahr 2000 wurde eine Streuobstwiese gepflanzt. Neun Jahre später erfolgte eine größere Umgestaltung mithilfe von Mitteln aus der Bingostiftung. Diese Stiftung fördert nachhaltige Projekte, wie z.B. Maßnahmen zur Erhöhung der Artenvielfalt, dem Erhalt regionaler Obstsorten u.ä.. Da auf dem Gelände ein Container für zwei Klassen aufgestellt wurde, musste das Gelände teilweise neu angelegt werden. Dazu wurde eine Planerin engagiert, die als Diplombiologin an der Universität Oldenburg viel Erfahrung in der Gestaltung von Schulgärten hatte. Sie führte zunächst eine Umfrage durch unter den Schüler*innen zu deren Wünschen, die dann auch in die Planung einfließen.

In Absprache mit dem Schulträger und der Schulleitung entstand dann der jetzige Schulgarten mit Sitzrondell für Klassenunterricht im Freien, einer Streuobstwiese, Kräuterspirale, Insekten- Blühstreifen, Trockenhochbeet, Kübelteichen, Beerengarten und einem eingezäunten Gemüsegarten. Außer den Pflasterarbeiten am Sitzrondell und den Mauerarbeiten des Trockenhochbeetes wurde die Gestaltung mit Schüler*innen durchgeführt. So ist die Kräuterspirale das Werk einer 7. Klasse während der Umweltprojektwoche, die Steine stammen von den Feldern eines Landwirtes und Vaters eines Schülers und wurden von ihm auch geliefert. Der Beerengarten wurde von einer 5. Klasse im Biologieunterricht bepflanzt. Der Blühstreifen muss jedes Jahr neu eingesät und vorbereitet werden. Dies übernehmen immer wieder unterschiedliche Gruppen, so z.B. eine meiner Lerngruppen, die sich im Religionsunterricht mit dem Bewahren der Schöpfung beschäftigt hatten und sehr motiviert anschließend den Blühstreifen anlegten. Der Garten selbst verändert sich naturgegeben, er wird aber immer wieder auch an die Wünsche und Bedürfnisse der Nutzer*innen angepasst.



Abbildung 2. Ansicht des Sitzrondells 2011



Abbildung 3. Sitzrondell 2017 beim Stockbrotbacken



Abbildung 4. Gemüsegarten



Abbildung 5 und 6.. Trockenhochbeet



Abbildung 7. Blühstreifen



Abbildung 8. Obstwiese mit Bienenstöcken

4.3 Die Arbeitsgemeinschaft „Schulgarten“

Die Arbeitsgemeinschaft trifft sich einmal wöchentlich am Donnerstagnachmittag im Schulgarten der KGS Feldbreite, Treffpunkt ist immer das Sitzrondell des Grünen Klassenzimmers, in dem die Begrüßung stattfindet und jedes Kind kurz etwas zu seinem Tag sagen kann. Die AG findet ganzjährig statt, um den Schüler*innen die Erfahrung eines Gartens im Jahreslauf zu ermöglichen. Jeder AG-Nachmittag beginnt im Sitzrondell des Grünen Klassenzimmers. Die Zielgruppe sind Schüler*innen der 5. Bis 8. Klassen aus allen drei Schulzweigen, Hauptschul-, Gymnasial- und Realschulzweig. Das Angebot ist freiwillig und findet einmal wöchentlich für 90 Minuten statt. Überwiegend nehmen Schüler*innen des 5. und 6. Jahrganges an der AG teil. Kinder in dieser Altersstufe zeigen oft eine große Begeisterungsfähigkeit in Bezug das Draußensein in der Natur. Im Biologieunterricht wird oft gefragt: „Wann gehen wir endlich mal wieder raus?“ Beobachtungen und Untersuchungen in der Natur sind bei Schüler*innen dieser Altersgruppe beliebt.

Mit der Pubertät verändern sich die Interessen, Peergroups werden wichtiger, Gartenarbeit gilt eher als „uncool“. Es gibt jedoch immer wieder vereinzelt Schüler*innen, die auch in höheren Klassen in der AG mitarbeiten und sich dem Schulgarten verbunden fühlen.

Der Garten besteht aus einem Gemüsegarten, einem Beerengarten, einer Streuobstwiese, einem grünen Klassenzimmer, Insektenblühstreifen, Trockenhochbeet, Kräuterspirale und vielen bienen- und vogelfreundlichen Gehölzen.

In der AG werden gärtnerische Grundkenntnisse zum regionalen Obst- und Gemüseanbau im Hausgarten vermittelt, wie Aussaat, Bodenbearbeitung, Düngung und Ernte, aber auch die Zubereitung von einfachen Mahlzeiten, Tees oder Herstellung von Marmeladen, wie z.B. Quittengelee. Gerne werden immer die frisch geernteten Kartoffeln verzehrt, die direkt im Garten auf einer Heizplatte gekocht werden. Dazu gibt es Kräuterquark mit eigenen Kräutern. Die Gelees und Marmeladen werden während des Elternsprechtages verkauft, um mit dem Erlös Zutaten für das Kochen zu finanzieren sowie einen gemeinsamen Ausflug vor den Sommerferien. Einfache handwerkliche Tätigkeiten wie das Setzen eines Zaunes, Bau eines Tomatenhauses, kleinere Reparaturen und Gerätekunde sind ebenfalls Teil der Schulgartenarbeit. Die AG nimmt regelmäßig teil an der Aktion „Kids an die Knolle“, bei der wir umsonst Saatkartoffeln beziehen, sowie am kostenlosen Bezug von Steckzwiebeln des deutschen Zwiebelverbandes.

Den Garten im Jahreslauf zu erleben ist ein wichtiges Ziel der AG. So kann erfahren werden, welche unterschiedlichen Tätigkeiten jahreszeitlich im Garten erforderlich werden.

Ich werde oft gefragt: “ Was macht ihr denn im Winter, da kann man doch nicht in den Garten?“ Vor dem Winter werden die Beete winterfest gemacht. Im Winter ist ein Schwerpunkt die Zubereitung von eingelagerten Gemüsen und Obst wie Kürbis, Kartoffeln und Äpfeln, am Ende des Winters beginnt die Planung des folgenden Gartenjahres, Aussaat in Schalen oder Töpfe, Pikieren und späteres Auspflanzen. Das Erleben des Kreislaufes von Entstehen, Wachsen und Vergehen ist für Kinder eine wichtige Erfahrung. Nichts bleibt wie es war, alles ist in Veränderung. Neben der Vermittlung dieser gärtnerischen, handwerklichen und hauswirtschaftlichen Kenntnisse, sind das soziale Miteinander, die Freude am gemeinsamen Tun im Garten, der Aufenthalt und die Bewegung in der Natur wichtige Ziele der Arbeitsgemeinschaft.

4.4 Chatten und Zocken unbegrenzt? – Prävention von Computersucht

Im Rahmen meiner Tätigkeit als Beratungslehrerin bin ich oftmals mit den Auswirkungen unreflektierten Chattens oder exzessiver Computerspiele konfrontiert. Häufig kommt es zu Missverständnissen, aber auch Beleidigungen und Beschimpfungen über den Messengerdienst *Whats App* oder andere soziale Dienste. In direkten Gesprächen wird dann versucht, den Konflikt zu klären. Kinder realisieren oft nicht, dass das Geschriebene bei ihrem Chatpartner anders ankommt, als vielleicht gemeint und durch das Fehlen von Blickkontakt und Körpersprache wesentliche Grundlagen von Beziehung fehlen. Immer wieder wird auch in Gesprächen mit Schülern deutlich, dass einige sehr viel Zeit am Computer verbringen, um Spiele zu spielen. Kinder, die sehr viel Zeit am PC verbringen fallen immer wieder als unkonzentriert und unruhig im Unterricht auf. Dem Thema PC-Sucht wurde auch aktuell in der Integrativen Therapie eine größere Untersuchung gewidmet auch mit Bezug auf neueste neurowissenschaftliche Erkenntnisse, auf die hier nur verwiesen werden kann (*Petzold, Orth-Petzold 2018*). In einer Onlineumfrage unter den 5. und 6. Klassen wurde deshalb das Nutzungsverhalten von Smartphone und Computer abgefragt. Interessant war, dass mehr als 60 % der Schülerinnen und Schüler selbst der Ansicht waren, sie würden zu viel Zeit mit Spielen und Chatten am PC oder Smartphone verbringen. Für diese Kinder entwickelte ich ein garten- und landschaftstherapeutisches Angebot, das vielfältige Sinneserfahrungen ermöglichen, den kreativen Ausdruck unterstützen, Entspannung vermitteln, sowie das soziale Miteinander fördern sollte. Dabei kamen auch Spiele zur Bewegung, Gruppenbildung und Kooperation zum Einsatz. Gemeinsam mit der Sozialpädagogin der Schule, die über große Erfahrung im Bereich der Gruppenspiele verfügt, fand die Gruppe von März bis Juni 2017 statt.

Die Information erfolgte über einen Elternbrief sowie einen Flyer für die Schüler*innen. (siehe Anhang). Die Anmeldungen nahm das Sekretariat entgegen. Es meldeten sich 21 Schüler*innen, von denen 16 bis zum Schluss blieben. Für die Zukunft wird die Gruppe allerdings auf 12 Teilnehmende begrenzt, da die Unruhe ansonsten zu groß ist.

Die Gruppe fand nachmittags in der Zeit von 14.30 Uhr – 16.00 Uhr statt. Treffpunkt war das Sitzrondell des Grünen Klassenzimmers im Schulgarten. Von dort aus ging es auch zweimal in den nahegelegenen Schlosspark mit Wald.

Ablauf der Gruppennachmittage

1. Treffen	Spiele zum Kennenlernen, Skalierung an einer Beetschnur: Wieviel Zeit verbringe ich am PC/Smartphone? Sammeln von Materialien für einen Traumfänger im Schulgarten und nahegelegenen Park
2. Treffen	Traumfänger gestalten
3. Treffen	Waldgang mit Wahrnehmungsspielen Kreisspiele mit Naturgegenständen Zu zweit blind führen lassen, einen Baum fühlen und wiederfinden
4. Treffen	Bewegungsspiele mit Seilen Kräuterquark mit Kräutern aus dem Schulgarten zubereiten an einem Tisch im Freien Apfelmus von gelagerten Äpfeln aus dem Schulgarten kochen
5. Treffen	Visitenkarten aus Naturmaterialien gestalten und sich gegenseitig vorstellen
6. Treffen	Einsäen des Blühstreifens im Schulgarten, Kochen von Tee aus frischer Minze und Zitronenmelisse
7. Treffen	Waldgang: Gestalten mit Ästen
8. Treffen	Lagerfeuer im Sitzrondell, Stockbrot backen, Abschlussgespräch, Reflexion

Auswertung des Angebotes

Die Kinder nahmen das Angebot begeistert an und waren enttäuscht, dass es nicht noch länger weitergeführt werden sollte. Im Abschlussgespräch wurden das gemeinsame Kochen und der leckere Tee aus frischen Kräutern von vielen erwähnt. Viele hatten einen solchen Tee noch nie getrunken. So durfte, wer wollte, sich zum Schluss einen Ableger der verwendeten Minze und Zitronenmelisse einpflanzen und mit nachhause nehmen.

Allgemein bewerteten die meisten Kinder die gemeinsamen Aktivitäten als sehr positiv. Es gab Nachfragen, ob man nicht öfter etwas gemeinsam unternehmen könnte, also ein großes Bedürfnis, gemeinsam mit Gleichaltrigen etwas zu unternehmen. Wir stellten dann AG Angebote zusammen, die man als AG besuchen kann, z.B. die Schulgarten AG, die Wald AG, die Imker AG oder die die AG Wildtierschutz. Eine Weiterführung oder Wiederholung der Gruppe wäre wünschenswert und wird möglicherweise durch die Sozialpädagogin erfolgen, da mir keine weiteren Beratungslehrerstunden zur Verfügung stehen.

Ich stellte fest, dass einige der Teilnehmer*innen im neuen Schuljahr sich für die Teilnahme an einer AG entschieden. Anscheinend wirkten die Erfahrungen der Gruppe motivierend, um weiterhin mit anderen gemeinsam aktiv zu sein und neue Erfahrungen auch außerhalb von sozialen Netzwerken und der Computer-Spiele-Welt zu machen. Besonders in Bezug auf das Chatten wirken sich gemeinsame Aktivitäten mit Gleichaltrigen sicher positiv aus, da es im direkten Kontakt zu weniger Missverständnissen kommt, als über die Kommentare in den Chatgruppen der sozialen Netzwerke.



Abbildung 9. Vorbereitung von Apfelmus und Kräuterquark

5 Praxis der IGLT in der Schulgartenarbeit

Gesundheit wird in der Integrativen Therapie mehrperspektivisch betrachtet. Wie in Kap 2.2.4 erwähnt, ist für die Gesundheitsförderung im Rahmen von Schule der Blickwinkel auf das soziale, ökologische und ökonomische Umfeld der Schüler*innen ebenso von Bedeutung wie die Perspektive auf deren Ressourcen, auf alles was Selbstwert- und Selbstwirksamkeitserleben positiv beeinflusst. Dies ist beim Einsatz der IGLT in der Schulgartenarbeit der Fall.

Integrative Garten- und Landschaftstherapie wird hier, wie schon erwähnt, als salutogene Förderung des Gesundheitsverhaltens und der Persönlichkeitsentwicklung durch gartenpraktische Aktivitäten und Möglichkeiten des Naturerlebens praktiziert (Vgl. *Petzold, 2013g, 2016i*).

Im Folgenden werden unterschiedliche Aspekte der Integrativen Garten- und Landschaftstherapie und ihre Umsetzung in der Schulgartenarbeit vorgestellt. Dazu gehört zum einen das **multisensorische Erleben** / rezeptive Modalität) wie es in Kap. 5.2 genauer beschrieben wird und das **Tun, Handeln und Arbeiten in der Landschaft bzw. im Garten** (aktive Modalität).

IGLT nutzt „die leibliche Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit des Menschen und seine evolutionsbiologische Ausgerichtetheit auf natürliche Kontexte wie Gärten und Landschaften, um durch vielfältige sensorische Anregungen den Leib mit ‚**allen Sinnen**‘ durch Pflanzen, Sträucher, Erde, Blumen, Früchte usw. anzusprechen und ihm breite Möglichkeiten des Ausdrucks zu eröffnen“ (Petzold, 2013g, 2016i).

Möglichkeiten, des Ausdrucks und der Persönlichkeitsentfaltung können sein:

- schöpferisch zu werden,
- Erfahrungen sinnvollen Arbeitens und Tuns zu machen,
- Tätigkeiten kooperativ mit anderen Menschen zu erleben, handeln, gestalten,
- Beweglichkeit und Geschicklichkeit üben,
- Zugang zur Natur, ihren Dingen und Lebewesen zu finden, die Zugang zum Lebendigen und damit zu seinen inneren Lebensquellen eröffnen,
- Naturverbundenheit, Naturliebe erfahren.

In der IGLT wird von einem „fundamentalen Naturbezug“ gesprochen. Das bedeutet, dass durch Interiorisierung leiblich – konkret erlebter gemeinsamer und persönlicher Naturerfahrungen - ein Zugehörigkeitsgefühl von Mensch und Natur entstanden ist, das in der Gestaltung des eigenen Lebens zum Tragen kommt. Dieser Naturbezug fehlt bei vielen Kindern, da er weder familiär noch durch das räumliche und kulturelle Umfeld erworben werden kann. Das Klettern auf Bäume wird von den Eltern als gefährlich verboten, der Wald birgt Gefahren, z. B. in Form von Zecken, Gemüse und Obst werden nur abgepackt erworben, der Schulweg wird im Auto der Eltern zurückgelegt oder die Wohnsituation lässt wenig Naturbegegnung zu. Es gäbe sicherlich noch viele Beispiele für die Entstehung des fehlenden Naturbezuges.

Mein Anliegen als Lehrerin und Garten- und Landschaftstherapeutin ist es, Kindern und Jugendlichen Naturerfahrungen zu ermöglichen, die von ihnen verinnerlicht werden können und bei ihnen zu mehr Naturbezug führen. Voraussetzung dafür sind die interpersonale Bezogenheit, das kognitive Verstehen, das körperliche Erleben und die emotionale Erfahrung (Petzold, Orth-Petzold, , Orth 2013).

Garten- und Landschaftstherapie ermöglicht, die eigenen Kräfte zu üben.

Dies geschieht in der Schulgartenarbeit durch vielfältige Tätigkeiten, wie z.B. das Beladen und Fahren einer Schubkarre, oft Tätigkeiten, die die Kinder neu in der AG erlernen

Es können Freiräume erfahren werden, die kooperativ und kokreativ mit anderen gestaltet werden können.

Die Kinder und Jugendlichen, aber auch die Lehrkräfte müssen sich in einen in 45 bzw. 90 Minuten getakteten Vormittag und teilweise auch Nachmittag einfügen. Der Unterricht und die zugrunde liegenden Lehrpläne verfolgen konkrete Ziele, die oft wenig Raum für die eigene Persönlichkeitsentfaltung lassen. Obwohl an der KGS das soziale Lernen einen wichtigen Stellenwert hat, steht doch im schulischen Alltag das Erbringen von Leistung und deren Bewertung im Vordergrund. Außerdem verbringen die Kinder viel Zeit in Räumen sitzend. Lediglich in den Pausen gibt es Bewegungsangebote. Gerade für Kinder, denen es schwer fällt, sich im Unterricht längere Zeit zu konzentrieren und still zu sitzen, ist die Arbeit im Schulgarten ein guter Ausgleich.

Durch Äußerungen von Schüler*innen wird deutlich, dass sie den Schulgarten tatsächlich als Freiraum erleben. Zum einen ist die Bewertung dort nicht von Bedeutung. Zum anderen dürfen die Kinder sich draußen bewegen, auch mal „laut sein“, gemeinsam spielen, bei Planungen mitentscheiden und neue Ideen einbringen. Kleine Projekte werden gemeinsam besprochen und entschieden, so z.B. die Außendarstellung der AG durch den Verkauf von selbstgemachter Kräuterlimonade in der Pause. Dazu müssen Informationsplakate gestaltet werden, ein Flyer entwickelt, der Verkauf organisiert, sowie entschieden werden, was mit den Einnahmen geschehen soll. Für die Kinder ist es an der großen Schule auch eine gute Gelegenheit gesehen zu werden, wahrgenommen zu werden, ihre Kompetenzen und Preformanzen einzubringen und zu erweitern, was wiederum zur Unterstützung des Selbstwertes beiträgt.

Begegnungen mit anderen Menschen, Pflanzen, Tieren können Isolation durchbrechen, Ängste, Zwänge überwunden werden.

In einem Fragebogen zur Motivation, an der Schulgarten AG teilzunehmen, wurde gefragt, warum die AG gewählt wurde. Ein Schüler antwortete, um andere Kinder kennenzulernen. Er war neu an der Schule, kam aus einem weiter entfernten Ort und hatte noch keine Freunde. Außerdem tat er sich schwer sich in eine Gruppe zu integrieren und kommunizierte

lieber mit Erwachsenen. Inzwischen nimmt er das zweite Jahr an der Arbeitsgemeinschaft teil und arbeitet engagiert mit anderen zusammen.

Das gemeinsame Tun in der kleinen Gruppe ermöglicht eher, Beziehungen, Nähe und Vertrauen herzustellen als die großen Lerngruppen im Unterrichtsalltag. Im Rahmen der Gartenpraxis können die Kinder viele **instrumentelle Fertigkeiten** erwerben, die sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und in ihrem Gesundheitsverhalten unterstützen. So werden gärtnerische Grundfertigkeiten erworben im Umgang mit Pflanzen und bei der Produktion von pflanzlichen Lebensmitteln. Die Schüler*innen lernen, wie man einige in der Region angebaute Gemüse – und Obstsorten anbaut. Erwähnt wurde schon die Kartoffel, auch Zuckerschoten, Möhren, Tomaten, Bohnen werden im hier beschriebenen Schulgarten regelmäßig angebaut. Dabei lernen sie die besonderen Bedürfnisse dieser Gemüseorten kennen in Bezug auf Aussaat, Wasser- und Düngerbedarf, pikieren usw..

Der Umgang mit Werkzeugen muss geübt werden, so z.B. das Glattharken von Beeten ohne auf einer Seite einen Erdhügel zu bekommen oder den Einsatz der Grabegabel bei der Kartoffelernte. Botanische Kenntnisse werden vermittelt. Auf dem Gelände finden sich sehr viele einheimische Sträucher und Bäume, die auch viele Erwachsene nicht vollständig kennen. In dem einzelne Sträucher mit essbaren Blüten oder Früchten ausgesucht werden, die dann gekostet oder verarbeitet werden, z.B. Herstellung von Holunderblütensirup, lernen die Kinder eine immer größere Vielfalt kennen und verbinden eine Erfahrung damit. Durch das ganzjährige Arbeiten in der AG und das Erleben der Jahreszeiten im Garten werden Rhythmen, Kontinuität und Entwicklung erlebt. Werden und Vergehen als wesentliches Prinzip des Lebens können direkt erfahren werden.

Indem die Kinder die „Früchte“ ihrer Arbeit ernten, erfahren sie **Selbstwirksamkeit** (Flammer 1990), aber auch Frustration muss ertragen und bewältigt werden, wenn z.B. die Schnecken einen Großteil der Ernte vernichtet haben oder nur ein Teil des Samens aufgelaufen ist. Ebenso gehört zu den methodischen Ansätzen der IGLT die **psychophysische Entspannung**, sowie **komplexe Achtsamkeit**(ebd.).

Im Rahmen der AG werden keine direkten Entspannungsübungen angeleitet auch Achtsamkeitsübungen werden explizit nicht durchgeführt. Allerdings trägt das praktische Tun, der Aufenthalt in einer kleinen Gruppe, die Begegnung mit Natur zur Entspannung bei. Achtsames Verhalten im Umgang mit Pflanzen z.B. beim Pikieren, das Beobachten von Kleintieren, wie Schnecken, Regenwürmer, Insekten Tieren trägt zu einem achtsamen Umgang mit der Umwelt und damit auch mit sich selbst bei und anderen bei. Ein sehr unruhiger Junge, der im zweiten Jahr an der Arbeitsgemeinschaft teilnimmt, entdeckte sein Interesse an

Minze. Die Kinder erhielten Ableger einer besonders aromatischen Art aus meinem eigenen Garten. Sie durften sie in einen Topf pflanzen

Wie hier ausgeführt wurde, werden Durch die vielfältigen Erlebnismöglichkeiten der IGLT u. a. Selbst-Fremd- und Naturwahrnehmung, Problemlösungsfähigkeit, alltagspraktische Lebensbewältigung Konzentrationsvermögen und emotionale und geistige Frische nachhaltig gefördert (ebd.).

Korrelation innerer und äußerer Vorgänge

Unterschiedliche Tätigkeiten im Garten zeigen unterschiedliche Wirkungen auf die Befindlichkeit von Menschen. Neuberger stellt fest, dass es einen Zusammenhang zwischen inneren und äußeren Vorgängen in der gartentherapeutischen Arbeit gibt. So führen z. B. Tätigkeiten wie das Rasenmähen, das Einebnen von Pflanzflächen, das Sortieren von Töpfen oder das Aufräumen von Werkzeug zur Beruhigung. Das Jäten von Unkraut fördere die Entscheidungsfindung, einen Blumenstrauß binden könne zur Selbstwertförderung beitragen, Flächen neu zu gestalten und überflüssige Pflanzen zu entfernen könne Zufriedenheit fördern (vgl. Neuberger 2011).

Diese Beobachtung machte ich bei besonders unruhigen Schülern, die häufig zuerst den Handrasenmäher aus dem Geräteschuppen holen und konzentriert den Rasen mähen. Manchmal herrscht ein regelrechter Andrang zu mähen. Auch das Schubkarre fahren, um Astschnitt zum Sammelplatz zu bringen, ist eine beliebte Tätigkeit, die sicherlich auch zur Selbstwertförderung beiträgt. Ich habe den Eindruck, dass die Kinder oft spüren, was sie im Moment benötigen, indem sie die entsprechenden Tätigkeiten auswählen.

Wie schon erwähnt ist das Wachsen und Vergehen ein wichtiges Prinzip der Gartenarbeit. Das Erleben von Wachstum bei selbst gesäten Pflanzen ist für Kinder immer wieder eine Beobachtung die Freude und Stolz auslöst und möglicherweise zu der Erkenntnis führt, dass auch aus einem winzig kleinen Samen etwas Großes und Schönes werden kann.

ADHS

Die Arbeit im Schulgarten wäre auch für Kinder mit ADHS eine sinnvolle Tätigkeit. Richard Louv, fordert in seinem Buch „*Das letzte Kind im Wald*“ (2011) mehr Naturbezug für Kinder. Er spricht vom sogenannten „*Naturdefizitsyndrom*“ und will damit deutlich machen, was Kindern fehlt, wenn sie der Natur entfremdet werden. Laut Louv deuten Untersuchungen darauf hin, dass die Natur bei ADHS als ein Mittel zur Therapie eingesetzt werden kann. Er verweist dabei auf verschiedene Studien. So zitiert er Nancy Wells vom New York State College of

Human Ecology, die feststellte, dass grüne Landschaften die Aufmerksamkeitsressourcen von Kindern stärken und sie vermutlich befähigen, klarer zu denken und effektiver mit Stresssituationen umzugehen.“ (Louv 2011). Forscher des Human-Environment Research Laboratory der Universität Illinois wiesen nach, dass „freie Naturräume kreatives Spiel fördern, Kinder zu positiver Kommunikation mit Erwachsenen anhalten - und die Symptome von ADHS lindern (Louv 2011).

Bisher wurden an unserer Schule keine gezielten gartentherapeutischen Maßnahmen für Kinder mit ADHS entwickelt. Ich beobachte jedoch bei Kindern mit Aufmerksamkeitsdefiziten eine deutliche Änderung des Verhaltens, wenn sie die Gelegenheit haben, im Garten zu arbeiten. Mit einer 5. Klasse von inklusiv unterrichteten Schüler*innen wurde als gemeinsames Projekt Kartoffeln angebaut. Ein Schüler, der im Unterricht wenig Konzentration zeigte und sich oft sehr undiszipliniert verhielt, zeigte bei der Gartenarbeit eine Ausdauer, die im Unterricht sonst nicht beobachtet werden konnte. Jedes Kind hatte drei Kartoffeln erhalten, die in einem Abstand von jeweils 40 cm gepflanzt werden mussten, dann wurde ein Holzstab mit dem Namen in die Erde gesteckt. Er erhielt den Auftrag dafür zu sorgen, dass die Kinder sich an die Regeln hielten. Dies erledigte er sehr zuverlässig. Auch beim Jäten und Ernten war er ausdauernd und zuverlässig. Es wäre sicherlich wünschenswert, wenn gerade für diese Kinder Gartenarbeit mehr in den Unterricht einbezogen würde, um ihnen Entspannung und eine Auszeit der dauernden Reizüberflutung in den Schulgebäuden zu ermöglichen.

5.1 Multisensorische Stimulierung



Abbildung 10. Multisensorische Stimulierung bei der Gartenarbeit

Gartenarbeit ist immer mit vielfältigen Sinneseindrücken verbunden und vermittelt dadurch neue Erfahrungen. Sinnesreize werden mit den Sinnesorganen aufgenommen und im Gehirn vernetzt. Jeder Sinn bildet andere Eigenschaften der Umwelt ab. Je mehr Sinne gleichzeitig aktiv sind, desto mehr Wahrnehmungsfelder sind im Gehirn verankert. Ganzheitliche Erfahrungen werden besser verankert und länger behalten. In erster Linie werden in der Schule der optische und der akustische Sinn angesprochen. Kinder werden im medial geprägten Alltag mit akustischen und optischen Reizen überflutet, haptische, gustatorische und olfaktorische Sinneseindrücke spielen eher eine untergeordnete Rolle. Eine Differenzierung der Wahrnehmung, wie sie durch ganzheitliche Naturerfahrungen möglich wird, bedeutet eine Differenzierung des Ichs (*Lehnert, Köhler, Benkowitz, 2016*).

Diese Gedanken aus einem Lehrbuch zu Schulgärten zeigen, dass auch in der Pädagogik, die multiple sensorische Stimulierung als wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung gesehen wird. Im Sinne der Integrativen Therapie ist der Leib ein totales Sinnesorgan. Sein Grundantrieb ist die erforschende Neugier. Der Mensch wird als multiexpressives, multisensorisches und multimnestisches (das Gedächtnis betreffend) Wesen beschrieben. Die Tätig-

keiten in der Integrative Garten und Landschaftstherapie ermöglichen multiple Stimulierung (Petzold, Orth-Petzold, Orth 2013a).

Garten- und landschaftstherapeutische Arbeit trägt dem explorativen Suchantrieb Rechnung und vermittelt Freude am Entdecken und Erforschen. Sie trägt zur Erhaltung und Förderung der Sinnwahrnehmungs-, Sinnerfassungs-, Sinnverarbeitungs- und Sinnschöpfungskapazität bei. (ebd.) Im Schulgarten laden Kräuter zum Riechen und Probieren ein, die Erfahrungen können mit Mitschüler*innen geteilt werden. Wenn ich im Biologieunterricht mit Schüler*innen Experimente zum Geruchssinn durchführe, höre ich bei der Beschreibung von Kräutern häufig, das riecht wie Zahnpasta, ob es sich nun um Minze, Fenchel oder Thymian handelt. Bei Kindern, die längere Zeit in der AG verbrachten, beobachte ich eine viel differenziertere Beschreibung.

Viele Kräuter sind den Kindern nicht bekannt. Dazu zählt unter anderem der Sauerampfer, der nach dem Probieren für manche Kinder zum Lieblingskraut wird. Mir fällt auf, dass Kinder die über einen längeren Zeitraum als ein Jahr an der AG teilnehmen, mutiger darin werden, Neues auszuprobieren. In einer Gruppe für Kinder, die ihre Smartphone- und Computernutzung reduzieren wollten (vgl. Kap. 3.4), wurde Kräutertee aus frischer Minze und Zitronenmelisse gekocht. In der Reflexion am Ende der Gruppe beschrieben die meisten Kinder diese Erfahrung als eine der besten. Viele schwärmten von diesem leckeren Tee.

Der Verzehr von frischem Obst und Gemüse und Kräutern ist ein wichtiger Teil der Arbeit im Schulgarten. Oft wird erlebt, dass Kinder, die eigentlich „nichts Gesundes“ mögen, plötzlich für frisch gekochte Kartoffeln schwärmen oder mit Begeisterung ihr selbstgekochtes Apfelmus verzehren. Besonders auffällig ist dies beim Apfelprojekttag, bei dem die überwiegende Mehrzahl der Kinder den selbstgepressten Apfelsaft als „den besten, den sie je getrunken haben, bezeichnen“. Andererseits werden die Kinder aber auch darin ernst genommen, Dinge nicht zu mögen und sich dagegen zu entscheiden.

Die Förderung des differenzierten Wahrnehmens des Geruchs- und Geschmackssinnes, ist ansonsten selten Thema im Schulalltag. Auch die haptische Wahrnehmung in Verbindung mit den anderen Sinnen kann in der vielfältigen Umgebung des Schulgartens gefördert werden. Eine Kollegin nutzte den Schulgarten für ihren Kunstunterricht um die Verbindung von fühlen, sehen, riechen, in der Natur direkt erfahrbar zu machen und den Schüler*innen Raum zu geben, dies in einer ruhigen für sie entspannten Umgebung zu tun.

Bei der Gartenarbeit ist der direkte Kontakt mit der Erde zentral und führt ebenfalls zu vielfältigen Erfahrungen. Erde riecht charakteristisch, fühlt sich kühl oder warm an, es finden sich Lebewesen darin. Manche Kinder „wühlen“ gerne mit bloßen Händen in der Erde, andere

möchten lieber Gartenhandschuhe tragen. Ein Junge erklärte, er habe Angst vor Regenwürmern und finde diese ekelig. Wir sprachen über Regenwürmer, einige Kinder wussten über deren Nützlichkeit für den Boden Bescheid. Nach einiger Zeit tauchte der Junge mit einer Becherlupe auf, in der sich Erde und ein Regenwurm befand, den er beobachtete.

Die am häufigsten angesprochenen Sinne im Schulalltag betreffen das Hören und das Sehen. Wobei das Sehen sich auf den Blick an die Tafel oder den Bildschirm, sowie das Lesen in Büchern bezieht. In der Schulgartenarbeit kann der Blick sich entspannen. Die Ohren sind angesichts des Lärmpegels während der Pausen und teilweise auch im Unterricht großen Belastungen ausgesetzt, sodass es auch wohltuend sein kann, in einer kleinen Gruppe wie der AG zwischendurch schweigend zu jäten oder auf andere Geräusche in der Umgebung zu lau-



schen.

Abbildung 11. Ruhepause

In der Gruppe zur Prävention von Computersucht wird auch bewusst mit Stilleübungen die Wahrnehmung mit den Ohren stimuliert, z.B. durch Geräuscheprotokolle nach einer Phase, die mit geschlossenen Augen verbracht wurde. Sehr beliebt bei den Schüler*innen ist das Schubkarrenfahren, das sowohl die Muskelsinne als auch den Gleichgewichtssinn anspricht.

5.2 Förderung kommunikativer Kompetenzen und Performanzen

Der Garten ist ein „gemeinsames Werk“. In ihm schlägt sich ein konstruktives Miteinander-planen, ein Gemeinsam –Arbeiten und Kooperativ –Gestalten in kokreativen Ergebnissen nieder ...“ (*Petzold, Orth, Sieper 2008b*) in *Petzold 2013g*).

Gartenarbeit, wie hier beschrieben, findet immer in der Gruppe statt. Das **Einbinden in eine Gruppe** (Solidaritätserfahrung als 4. Weg siehe Kap. 2.1.2), vorheriges Kontaktaufnehmen und Grenzen bei sich und anderen wahrzunehmen sind soziale Kompetenzen und Performanzen, die zu einem gesunden Leben dazugehören. Im Schulgarten werden sie immer wieder geübt. Wenn Sträucher geschnitten werden, muss abgesprochen werden, wer den Schnitt mit der Karre abfährt, werden Saatrillen gezogen, braucht es einen Partner/eine Partnerin zum Abstecken der Saatileine, beim Kochen muss sich abgesprochen werden. Das Einbinden in die Gruppe fällt manchen Kindern schwer. Manche fordern viel Zuwendung der Erwachsenen ein oder achten die Grenzen anderer nicht. Ein Junge sprang immer wieder andere an und schubste sie „im Spaß“, wie er sagte. Hier muss das Verhalten gemeinsam mit allen Beteiligten reflektiert werden. Grenzüberschreitungen sind immer wieder Thema im Schulalltag und zeigen sich oft auch als Beleidigungen, Beschimpfungen, Mobbing, oder körperliche Auseinandersetzungen. Das Wahrnehmen eigener Grenzen und der anderer Menschen ist ein wichtiges Ziel meiner Arbeit mit Schüler*innen und kann in der gemeinsamen Arbeit im Schulgarten geübt werden (Performanzen) (vergl. dazu S. 12 dieser Arbeit). Das gemeinsame Arbeiten in der Gruppe bietet dann die Chance, auftretende Konflikte sofort anzusprechen und nach Lösungen zu suchen. Das eigene Verhalten kann reflektiert werden, **Selbst- und Fremdwahrnehmung** werden thematisiert.

Denn IGLT kann auch **sozialkommunikatives Training sein** (*Petzold, Orth, Sieper 2014d*). Im Zusammenhang mit Gesundheitsförderung ein wichtiger Aspekt, der auch in den Richtlinien der Bundesländer (Kap. 3.1) als Förderung der sozialen Kompetenz gefordert wird.



Abbildung 12. Säubern des Sitzrondells im Herbst

5.3 Förderung kreativer Erlebnismöglichkeiten und Gestaltungskräfte

Kreative Erlebnismöglichkeiten und Gestaltungskräfte zu fördern gehört zu den Heil- und Wirkfaktoren für eine gesunde Lebensführung (Kap. 2.1.3).

Der Leib ist schöpferisch und bietet unendliche Gestaltungsmöglichkeiten. In der Garten- und Landschaftstherapie zeigt sich dies in der Bearbeitung und Pflege von Gärten, aber auch in der Herstellung von Produkten oder im Rahmen von gartentherapeutischer Winterarbeit. (Petzold, Orth-Petzold, Orth 2013). In der Schulgartenarbeit mit den Schüler*innen der Arbeitsgemeinschaft sind die kreativen Erlebnismöglichkeiten vielfältig. Zu den typischen Herbst- und Wintertätigkeiten zählen z. B. die Verarbeitung und das Haltbarmachen von Kräutern, Obst und Gemüse. Marmelade oder Gelee zu kochen, Kräutersirup herzustellen und die Gläser anschließend schön zu verzieren, bereitet den Kindern viel Freude. Meist wird ein Teil der Produkte anschließend verkauft und sorgt dann für Einnahmen, mit denen Zutaten für das Kochen besorgt werden können. Die Sinnhaftigkeit dieser Tätigkeit, eine Komponente der Kohärenzerfahrung (siehe Kap. 2.2), erschließt sich unmittelbar. Die Schüler*innen sind stolz auf ihre Werke und erfahren Wertschätzung, wenn sie ihre selbstgemachten Produkte in der Familie anbieten oder an Lehrer*innen, Eltern oder Mitschüler verkaufen.



Abbildung 13. Selbstgemachtes Quittengelee

Auch bei der Gestaltung mit Naturmaterialien zur Adventszeit oder als LandArt steht das schöpferische kreative Tun im Mittelpunkt. Hier wird Raum geschaffen, um in Ruhe ohne Bewertung kreativ zu arbeiten. Es ist erstaunlich, wie konzentriert die Schüler*innen dann arbeiten und wie vielfältig die Ergebnisse sind. Im Folgenden sind einige Beispiele aus der Praxis mit Schüler*innen in den Bildern zu sehen.

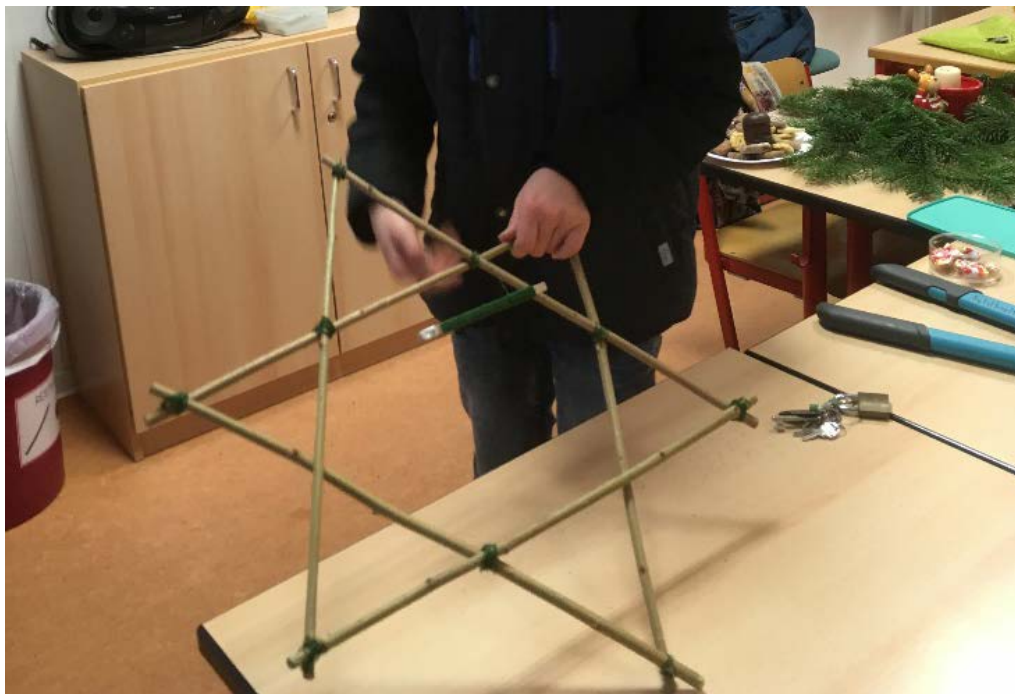


Abbildung 14. Stern aus Haselstöcken



Abbildung 15. Winterarbeit: Traumfänger aus Naturmaterialien, Adventsschmuck



Abbildung 16. LandArt im Spätherbst



Abbildung 17.und 18. Selbstgestaltete Visitenkarten mit Materialien, die in der Natur gesammelt wurden.



Abbildung 18.

5.4 Förderung von Motivation und Willenskräften

Motivation bei Schüler*innen zu fördern, ist ein zentrales Thema der Lehrer*innenausbildung und der Unterrichtspraxis. Wenn Schüler*innen motiviert sind, wirkt sich dies positiv auf die Unterrichtsatmosphäre für Lehrer*in und Schüler*innen aus. Jede Lehrerin/jeder Lehrer kennt jedoch auch die gegenteilige Situation. Schüler*innen sind gelangweilt, sitzen die Stunden ab,

Lehrer*innen drohen mit schlechten Noten. Dann stellt sich der Lehrer/die Lehrerin die Frage: Wie kann ich diese Kinder oder Jugendlichen nur motivieren? Nach *Kohn* missversteht diese Frage jedoch „Motivation“. Für ihn besteht die Herausforderung darin, eine anregende Umwelt zu schaffen, die der Schüler/die Schülerin als lebendig und wertvoll ansehen kann und die ihn zu erfolgreichem Lernen und Leistungen führt (*Kohn*, 1999).

Diese anregende Umwelt ist im Schulgarten gegeben. Wir erleben dort, besonders in der Arbeitsgemeinschaft, motivierte Schüler*innen, die freiwillig jede Woche kommen. Die Schüler*innen wollen zum einen gärtnerische Fertigkeiten erlernen und auch soziale Kontakte pflegen, Spaß und Freude erleben. Häufig bringen sie Ideen mit, die sie gerne verwirklichen möchten -ein wichtiger Aspekt von Motivation. Untersuchungen zur Lernmotivation, zeigen, dass auch Selbstbestimmung die Motivation von Schüler*innen steigert. (*Hartinger*, 1998) Ein Praxisbeispiel soll dies verdeutlichen:

Ein Junge, dem besonders an Struktur und Ordnung gelegen war, störte sich an den Wildkräutern, die über die Platten des Vorplatzes am Kompost wucherten. Er wollte gerne eine Abgrenzung haben. Dazu hatte er sich vorgenommen, Kantsteine zu setzen. Zunächst probierte er es selbst aus, dann fragte er nach Werkzeug und praktischen Tipps. Anschließend arbeitete er die ganze AG- Zeit alleine und setzte die Steine, völlig konzentriert. Motivationspsychologen und –forscher sehen in den Anlagen des Menschen, sowie seinem phylogenetischen und individualgenetischen Erbe in im Kontakt mit der Umwelt einen Ansatz für die Bildung von Motiven (*Jaeckel*, 2012).

- Motive sind verbunden mit dem menschlichen Organismus und seinen physiologischen Bedürfnissen, die genetisch angelegt sind und als Grundmotive bezeichnet werden. Sie führen über die Regulierung physiologischer Systeme zu körperlichem Wohlbefinden.
- Sie sind ebenfalls verbunden mit der Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Mit- und Umwelt, aus der der Mensch ein persönliches und kulturelles Wertesystem entwickelt. Wenn Schüler*innen den Wert von fachspezifischer Leistung für das Erreichen eines beruflichen Zieles erkennen, kann die Aneignung eines Lernstoffes motiviert erfolgen. Ist die berufliche Zukunft unklar und keine Unterstützung durch soziale Netzwerke vorhanden, wird die Motivation bezüglich des Unterrichtes eher gering sein.

- Weiterhin sind Motive verbunden mit der Persönlichkeitsstruktur eines Menschen, die sich in der Auseinandersetzung mit der Mit- und Umwelt entwickelt und eine persönliche Geschichte hat.
- Motive entwickeln sich immer auch in einer Beziehung zu den Mitmenschen. Sie werden geformt durch die Dyade, durch größere Gruppen und soziale Netzwerke. Dadurch entstehen persönliche und soziale Werte, die das Verhalten des Einzelnen und der Gruppe bestimmen. (*Jaeckel, 2012*)

In einer Definition von *Dorsch* wird Motiv als Beweggrund für ein Verhalten, als richtungsgebender, leitender antreibender seelischer Hintergrund- und Bestimmungsgrund des Handelns, als Triebfeder des Wollens bezeichnet (*Dorsch 1987;1998 zit. von Petzold/Sieper, 2008*), in der Schule als intrinsische Motivation bezeichnet.

Die Aussage „Motiv als Triebfeder des Wollens“, zeigt die enge Verknüpfung von Motivation und Willen. In der Schule geht es oft um das „Wollen müssen“. Besonders in lernschwachen Lerngruppen beklagen Lehrer*innen, dass die Schüler*innen nicht lernen wollen. Schüler*innen wiederum verweigern die Mitarbeit, weil sie nicht wissen, wofür sie lernen sollen und kein für sie erreichbares Ziel sehen, für das es sich lohnt, sich anzustrengen. Doch auch von für den Unterricht unmotivierten Schüle*innen gibt es Willensäußerungen. Häufig höre ich „Können wir nicht rausgehen?“ Es ist selten, dass Schüler*innen keine Lust haben, in den nahegelegenen Park zu gehen. Der Wille an die frische Luft, in die Natur zu gehen ist da.

Der Begriff des „Willens“ wie er hier gebraucht wird, umfasst die Gesamtheit aller volitiven Aktivitäten, sowie die damit verbundenen motivationalen, emotionalen und kognitiven Prozesse mit ihren neuropsychologischen und –psychologischen Grundlagen. Der Wille ist auf Ziele und die Realisierung von Zielen ausgerichtet. (*Petzold, Sieper,2008*). Das Willensgeschehen ist teils unbewusst, teils vorbewusst, teils bewusst. Es ist von der Sozialisation und dem kulturellen Umfeld beeinflusst. Die Ausprägung des Willens hängt vom Grad der Emotionalisierung, Bewusstseinsfähigkeit, der Versprachlichung sowie von den Freiräumen und Begrenzungen des familiären Umfeldes ab. Willensfähigkeiten sind Entscheiden, Umsetzen, Durchhalten. Kinder benötigen für die Ausbildung dieser Fähigkeiten eine Erziehung, die ihnen Freiräume ermöglicht, in denen sie ihren Eigenwillen erproben können, (*Petzold, Sieper,2008*) aber auch eine Führung, die Grenzen setzt.

Der Wille entwickelt sich nach Petzold und Sieper vom vierten Lebensjahr bis in die Adoleszenz, durch die Umstrukturierung präfrontaler Strukturen im Gehirn. Dadurch werden auch psychische Entwicklungen wie Entscheidungsfindung, Fähigkeit zur Verfolgung von Zielen, erhöhte Frustrationstoleranz und Bedürfnisaufschiebung möglich, die das Willensge-

schehen beeinflussen. (Petzold, Sieper, 2008) Hier komme ich nochmals auf das geschilderte Beispiel des Jungen zurück, der freiwillig und ausdauernd Kantsteine setzte. Seine Motivation war, etwas für ihn Befriedigendes zu schaffen, sein Ziel in der vorgegebenen Zeit der AG die Kantsteine zu setzen. Dafür unternahm er alles, was er für nötig erachtete. Er informierte sich über die Vorgehensweise, suchte die passenden Werkzeuge und begann mit der Arbeit. Dabei ließ er sich nicht unterbrechen. Am Ende erhielt er viel Lob und zeigte stolz sein Werk. Der Willen sein Ziel zu verfolgen war so stark, dass er dabei seine sonstigen Bedürfnisse nach Kontakt mit den anderen Teilnehmer*innen zurückstellte.

In der Arbeit im Schulgarten können diese Willensfähigkeiten entwickelt werden. Denn auch bei hoher Motivation, etwas umzusetzen, fehlt häufig an Durchhaltevermögen, wenn die Umsetzung sich als schwieriger erweist, als gedacht. Hier benötigen die Schüler*innen dann Ermutigung und Unterstützung durch die Lehrer*innen, sowohl praktischer Art, als auch durch Wertschätzung und Lob. Wichtig sind auch gemeinsam geplante Projekte, in denen eine Gruppe sich ein Ziel setzt und die Umsetzung gemeinsam erfolgt.

Als Beispiel hierfür möchte ich das Kartoffelprojekt der schon erwähnten 5. Klasse anführen: Nachdem wir im Biologieunterricht die Kartoffel besprochen hatten, machte ich den Vorschlag, Kartoffeln im Schulgarten anzupflanzen, der auf große Zustimmung stieß. Zunächst musste ein Stück Rasen umgegraben werden. Es war klar, dass wir hierzu einen zusätzlichen Nachmittag benötigten und Elternhilfe notwendig war. Trotz großer Hitze kamen dann einige Schüler*innen zum Teil mit, zum Teil ohne Eltern, um gemeinsam den Boden vorzubereiten. Alle vorbereitenden Arbeiten wurden mit großem Engagement der Schüler*innen erledigt. Jede Schülerin, jeder Schüler bekam eine Mutterknolle, die vorgekeimt und danach ausgepflanzt wurde. Jede Reihe ist mit einem Holzstab markiert, auf dem in der Reihenfolge die Namen stehen. Es gibt zwei Beete, die von einem Holzrahmen begrenzt sind. Nach dem Pflanzen gingen wir in jeder meiner Stunden kurz nach draußen, um nach den Kartoffeln zu sehen. Die Schüler*innen waren immer motiviert. Sie versorgten die Pflanzen mit Wasser, jäteten freiwillig. Es war zu beobachten, dass ihnen das Wohlergehen ihrer Pflanzen wichtig war und sie bereit waren, etwas dafür zu tun. Das Kartoffelbeet ist zu einem gemeinsamen Projekt geworden, das zum einen zur Willensschulung beiträgt, zum anderen viele soziale Fähigkeiten fördert und gleichzeitig gärtnerische und biologische Kenntnisse vermittelt.

6 Schlussfolgerungen

Dass Schulgartenarbeit nach dem erweiterten Gesundheitsbegriff der Integrativen Garten- und Landschaftstherapie gesundheitsfördernd wirken kann, wurde in der vorliegenden Arbeit ausgeführt. Um jedoch bei den Schüler*innen eine gesundheitsfördernde Wirkung zu erzielen, muss eine noch größere Einbindung aller Schüler*innen des 5. Und 6. Jahrganges erfolgen. Als ein gelungenes Beispiel wird hier der **Apfelprojekttag der 5. Klassen** vorgestellt. Alle Klassen nehmen mit ihren Klassenlehrkräften daran teil. Es gibt verschiedene Stationen rund um den Apfel. Das sind:

- Kennenlernen verschiedener Apfelsorten und ein Apfeltest in Kleingruppen,
- Kleinschneiden von mitgebrachten Äpfeln bzw. Apfelspenden von Eltern,
- Äpfel sind gesund theoretische Erarbeitung,
- Apfelsaft an einer hydraulischen Presse im Schulgarten,
- Lebenslauf eines Apfelbaumes und Unterscheidung von Bäumen im Schulgarten

Dabei kommen verschiedene Aspekte von Gesundheitsförderung zum Tragen:

- Äpfel gehören zu einer gesunden Ernährung,
- beim Apfeltest werden viele Sinne angesprochen Sehen, Riechen, Schmecken und Fühlen,
- es wird in Kleingruppen gearbeitet, Kooperation und Gemeinschaftsgefühl werden gefördert.

Ein weiteres Beispiel der Einbeziehung des Schulgartens zur Gesundheitsförderung ist die schon erwähnte Gruppe zur **Prävention von Computersucht**. Es wäre wünschenswert, wenn sie als feststehender Baustein im Schulprogramm der KGS implementiert werden könnte. Zusätzlich wird seit diesem Frühjahr ein Projekt **Kartoffelanbau im Klassenverband für eine inklusiv beschulte 5. Klassen** durchgeführt. Für diese Klassen sind Beetkästen aus Holz gebaut worden, als Klassenbeete für den Kartoffelanbau. In vergangenen Schuljahren wurde dieses Projekt auf dem Schulacker der Förderschule am Ort erfolgreich durchgeführt. Allerdings war der Weg dahin zu weit, sodass wir den Anbau jetzt auf im kleineren Rahmen im Schulgarten der KGS durchführen werden.

Kartoffeln sind ein regionales Nahrungsmittel, das in der hiesigen Gegend gut wächst. Sie z.B. als Pellkartoffeln können auch problemlos in der Klasse zubereitet werden. Auch hier werden, wie beim Apfelprojekt, viele Sinne angesprochen. Kooperation, Konfliktverhalten

und Gemeinschaftsgefühl werden gefördert. Außerdem werden wichtige instrumentelle Fertigkeiten der Gartenarbeit vermittelt. Durch neue Fähigkeiten kann das Selbstwertgefühl gestärkt werden. Gerade in diesen Klassen findet man Kinder, deren Stärke nicht im schriftlichen Formulieren oder Lesen besteht. Hier können Potentiale entfaltet und Ressourcen gefördert werden. Dazu kommt die Entspannung durch den Aufenthalt in der Natur und die Freude der Kinder an der Bewegung. Die Kinder erleben das Wachstum der selbstgepflanzten Kartoffeln bis zur Ernte und erleben erfahrenen Erfolg bei der Ernte der Kartoffeln (Siehe auch Kap. 5.4). Weiterhin könnte ich mir auch ein **Entspannungsangebot für Kinder mit einem Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom** vorstellen, indem in sehr kleinen Gruppen oder Einzeln gegärtet wird. Dies müsste in Form eines Förderangebotes während des Unterrichtes am Vormittag stattfinden, um den betroffenen Kindern Entlastung zu verschaffen und sie in ihrer Konzentrationsfähigkeit zu unterstützen.

Die AG Schulgarten gehört für die meisten Kinder nicht zu den erstgewählten Arbeitsgemeinschaften. Hier müssen weitere Anreize geschaffen werden, die dazu auffordern, die vielfältigen Möglichkeiten dort zu erfahren. Deshalb sollen zukünftig von Zeit zu Zeit kleine Aktionen durchgeführt werden, die auf den Schulgarten und seine Möglichkeiten aufmerksam machen. Am besten gelingt dies meistens, wenn „Abenteuer“ erlebt werden können, in Form von Schnitzen, Lagerfeuer mit Stockbrot oder durch Verkostungen von selbstgemachter Limonade, Gelee u.ä.. Das AG Angebot soll erweitert werden, um Aktionen, die an einzelnen Nachmittagen für Schüler*innen mit vorheriger Anmeldung stattfinden. Denkbar wären die Herstellung von Kräuter- oder Holunderblütensirup, das Pikieren von Kräutern, die mit nach Hause genommen werden, Marmelade kochen, Bau eines Weidentipis oder Rallyes.

Außerdem ist am diesjährigen Zukunftstag erstmalig ein Schulgartentag eingeführt worden, für Kinder der 5. Klassen, die keinen Betrieb für eine Erkundung gefunden hatten. Sie durften unterschiedliche Tätigkeiten im Schulgarten durchführen, wie Nachpflanzen von Kräutern, Jäten des Trockenhochbeetes, Pflanzen eines Himbeerspaliers, Kräuter kennenlernen und zubereiten eines Tees und eines Kräuterdips, sowie das Pikieren von Basilikumpflanzen, die mit nach Hause genommen werden durften. Anschließend meldeten sich zwei dieser Schüler für die AG an. Inzwischen gibt es auch eine Kooperation mit den Arbeitsgemeinschaften „Imkern“, „Wildtierschutz“ und „Wald“. So soll künftig der Blühstreifen gemeinsam angelegt werden oder das Schneiden von Sträuchern in gemeinsamen Aktionen stattfinden. Weitere Kooperationen sind im Gespräch.

7 Zusammenfassung/Summary

Zusammenfassung: Integrative Garten und – Landschaftstherapie zur Schulgarten-Gesundheitsförderung im Rahmen einer Kooperativen Gesamtschule.

In der vorliegenden Arbeit wird aufgezeigt, wie der Ansatz der Integrativen Garten – und Landschaftstherapie salutogenetisch in der Schulgartenarbeit angewendet werden kann, indem die sensorische Wahrnehmung, die Entwicklung sozialer Fähigkeiten und die Ressourcen und Potentiale der Kinder und Jugendlichen gefördert werden. Dabei wird der erweiterte Gesundheitsbegriff der Integrativen Therapie zugrunde gelegt, bei dem sowohl die körperliche, seelische und geistige Verfassung eines Menschen als auch der soziokulturelle und ökologische Kontext Berücksichtigung finden. Die Darstellung geschieht anhand von zwei Praxisbeispielen der Autorin, die seit vielen Jahren als Lehrerin an einer Gesamtschule tätig ist. In den Schlussfolgerungen wird aufgezeigt, welche Projekte an einer Schule dazu beitragen könnten, die Gesundheit von Schüler*innen durch die Nutzung des Schulgartens zu fördern.

Schlüsselwörter: Gesundheitsförderung, Schulgartenarbeit, Gesamtschule, Salutogenese, Ressourcen und Potentiale, *Integrative Garten- und Landschaftstherapie*

Summary: Integrative Garden and Landscape therapy for school garden health promotion in the framework of a cooperative comprehensive school

The following article shows how the integrative Garden and Landscape therapy approach can be applied to benefit salutogenesis through fostering the sensory perception, development of social skills, resources and potentials of children and adolescents. This is based on the extended concept of health of the Integrative therapy, where the physical, emotional and mental condition of a person is taken into account as well as his or her sociocultural and ecological background. This is shown with the help of two practical examples of the author, a teacher at a comprehensive school for many years. In the conclusion, it will be shown which projects at schools could be used to foster health of students regarding the use of school gardens.

Keywords: Health promotion, school gardening, comprehensive schools, salutogenic resources and potentials, *integrative garden and landscape therapy*

8 Literatur

- Antonovsky, A.* (1979): Health, stress and coping. London, San Francisco: Jossey Bass.
- Egger, J.* (2010): Gesundheit. Aspekte eines komplexen biopsychosozialen Konstrukts und seine Korrelation zu Optimismus und Glückserleben. *Psychologische Medizin* 1, 38-48.
- Egger, J.* (2015): Integrative Verhaltenstherapie. Wiesbaden: VS Springer.
- Egger, J.* (2017): Theorie und Praxis der biopsychosozialen Medizin. Wien: Facultas.
- Flammer, A.* (1990): Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung. Bern. Huber.
- Haubenhof, D., Schwab, M., Cervinka, R.* (2016): Schulgärten. In: Gesundheitsfördernde Wirkung von Gärten. Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Wien 2016
- Hartinger, A.* (1998): Kann eine Öffnung von Unterricht Interesse fördern? In: H. Brügelmann, Hg., Jahrbuch Grundschule. Seelze: Friedrich Verlag
- Jäkel, B.* (2001): Überlegungen zu einer integrativen Motivationstheorie. *Integrative Therapie* 1-2, 145-172. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-13-2012-brigitte-jaekel.html>
- Kohn, A.* (1999): Punished by rewards. The trouble with gold stars, incentive plants, A's, praise and other bribes. Boston: Houghton Mifflin
- Kultusministerkonferenz der Länder (2012):*
Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention an Schulen.
www.mk.niedersachsen.de
- KGS Rastede:* <https://www.kgs-rastede.de/index.php/unsereschule/selbstverstaendnis/schulprogramm>)
- Lehnert, B., Köhler, Benkowitz* (Hrsg.): Schulgärten anlegen, pflegen, nutzen. Stuttgart: Ulmer 2016
- Louv, R.:* Das letzte Kind im Wald. Weinheim/Basel: Beltz 2011
- Lukesch, B., Petzold, H. G.* (2011): Lernen und Lehren in der Supervision – ein komplexes, kokreatives Geschehen. www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm *Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift* – 5/2011

<http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-05-2011-lukesch-b-petzold-h-g.html>.

Neuberger, K. (2011): Ansätze zu einer Integrativen Gartentherapie. In: *Integrative Therapie*, Volume 37, Nr. 4, <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/integrative%20therapie/petzold-2011h-integrative-gartentherapie-euthyme-praxis-schwerpunktheft-integrative-therapie-04-2011.pdf>

Ostermann, D. (2010):
Gesundheitscoaching. Wiesbaden: Springer.

Petzold, H.G. (1997p/2007a): Das Ressourcenkonzept in der sozialinterventiven Praxeologie und Systemberatung. *Integrative Therapie* 4 (1997) 435-471 und in: *Petzold, H. G. (1998a/2007a):* Integrative Supervision. Wiesbaden: VS Verlag, S. 353-394.
<http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/petzold-h-g-1997p-das-ressourcenkonzept-in-der-sozialinterventiven-praxeologie-und-system.html>

Petzold, H.G. (1999q): Das Selbst als Künstler und Kunstwerk - Rezeptive Kunsttherapie und die heilende Kraft „ästhetischer Erfahrung“. Düsseldorf/Hückeswagen: FPI/EAG. Und in: *Kunst & Therapie* 1-2/1999, 105-145, *Integrative Therapie* 3/2004, 267-299; auch in: Düsseldorf/Hückeswagen. Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit* - 07/2001. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-1999q-update-2006-07-2002-petzold-h-g.html>

Petzold, H.G. (2003a): Integrative Therapie. 3 Bde. Paderborn: Junfermann, überarb. und ergänzte Neuauflage von 1991a/1992a/1993a.

Petzold, H.G. (2003e): Menschenbilder und Praxeologie. 30 Jahre Theorie- und Praxisentwicklung am „Fritz Perls Institut für Integrative Therapie, Gestalttherapie und Kreativitätsförderung“ (1972-2002). Teil I, *Gestalt* 46 (Schweiz) 3-50. Teil II, *Gestalt* 47, 9-52, Teil III, *Gestalt* 48, 9-64. Updating 2006k als: Integrative Therapie als „angewandte Anthropologie“ in einer „transversalen Moderne“ - Menschenbild und Praxeologie. Bei [www. FPI-Publikationen.de/m](http://www.fpi-publikationen.de/m) <http://www.fpi-publikation.de/heilkraft-der-sprache/heilkraft-der-sprache/16-2017-kurzmann-st-winterling-g-hilfe-sich-selbst-zur-sprache-bringen-helfer-im-ehrenamt.html>materialien.htm. *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* 2/2011. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/02-2011-petzold-h-g-2006k-update2011-integrative-therapie-anthropologie-menschenbild-u.html>.

Petzold, H.G. (2006j/2016): Evolutionspsychologie und Menschenbilder – Neue Perspektiven für die Psychotherapie und eine Ökopsychosomatik, *Integrative Therapie* 1 (2006) 7-23. http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/petzold-2006j-2016-evolutionspsychologie-menschenbilder-neue-perspektiven-_oekopsychosomatik-polyl-11-2016.pdf

- Petzold, H.G.* (2009c): Körper-Seele-Geist-Welt-Verhältnisse in der Integrativen Therapie. Der „Informierte Leib“, das „psychophysische Problem“ und die Praxis. *Psychologische Medizin* 1 (Graz) 20-33. <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/petzold-h-g-2009c-koerper-seele-geist-welt-verhaeltnisse-der-informierte-leib-das-psychoph.html>
- Petzold, H. G.* (2010b): Gesundheit, Frische, Leistungsfähigkeit – Potentialentwicklung in der Lebensspanne durch „Integratives Gesundheitscoaching“. In: *Ostermann, D.*, Gesundheitscoaching. Wiesbaden VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-26 und *POLYLOGE* 11/2010. <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/petzold-h-g-2010b-gesundheit-frische-leistungsfahigkeit.html>
- Petzold, H. G.* (2011o): Gärten und Landschaften – euthyme Orte für persönliche Entwicklungen und „Lebens-Kontext-Interventionen, *Integrative Therapie* 3, 367 – 406. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/petzold-2011o-gaerten-landschaften-euthyme-orte-persoenliche-entwicklungen-polyloge-17-2013.pdf>
- Petzold, H. G.* (2012h): Integrative Therapie – Transversalität zwischen Innovation und Vertiefung. Die „Vier WEGE der Heilung und Förderung“ und die „14 Wirkfaktoren“ als Prinzipien gesundheitsbewusster und entwicklungsfördernder Lebensführung- Komplexe Humantherapie III Textarchiv Jg. 12/2012. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/textarchiv-petzold/petzold-2012h-integrative-therapietransversalitaet-innovation-vertiefung-vier-wege-14-wirkfaktoren.pdf>
- Petzold, H. G.* (2013g): Naturtherapie in der „Dritten Welle“ Integrativer Therapie – ein „Bündel“ tiergestützter, garten- und landschaftstherapeutischer Interventionen. www.FPI-publikationen.de/materialien.htm - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* – 25/2012; <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/25-2013-petzold-h-g-2013g-naturtherapie-in-der-dritten-welle-integrativer-therapie-ein.html>. Auch *Integrative Therapie* 4, 2012, 409-424.
- Petzold, H. G.* (2015k): Integrative Therapie aktuell 2000 – 2015. Transversale und mundane Hominität. Den Menschen „von der Welt und der Natur her“ denken – Klinische Kompetenz & soziales Engagement, ökologischer Naturbezug & kritische Kulturarbeit. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-20-2015-hilarion-g-petzold.html>.
- Petzold, H. G.* (2016i): Die „Neuen Naturtherapien“, engagiertes „Green Care“, waldtherapeutische Praxis. In: Niels Altner (2016): Rieche das Feuer, spür den Wind. Wie Achtsamsein in der Natur uns und die lebendige Welt stärkt. Netzversion des Artikels in <http://www.fpi->

- publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/petzold-h-g-2016i-die-neuen-naturtherapien-engagiertes-green-care-waldtherapeutische.html und <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/grueneTexte/petzold-2016i-neue-naturtherapien-engagiertes-green-care-waldtherapeutische-praxis-gruene-texte-25-2016.pdf>
- Petzold, H. G.* (2016n) „14 plus 3“ - Wege des Integrierens und Einflussfaktoren im Entwicklungsgeschehen: Belastungs-, Schutz-, Resilienzfaktoren bzw. -prozesse und die Wirkung und Heilfaktoren/-prozesse der Integrativen Therapie. Hückeswagen: Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit. Ersch. in *POLYLOGE* Jg. 2018.
- Petzold, H.G.* (2018c): Ökopsychosomatik und ökologische Neurowissenschaften – Integrative Perspektiven für die „Neuen Naturtherapien“ und das Engagement „Pro Natura!“ *Grüne Texte* 2/2018. <https://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/grueneTexte/petzold-2018c-oekopsychosomatik-oekologische-neurowissenschaften-pro-natura-gruene-texte-02-2018.pdf>
- Petzold, H.G., Müller, L.* (2004c): Integrative Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie – Protektive Faktoren und Resilienzen in der diagnostischen und therapeutischen Praxis. *Psychotherapie Forum* 4, 185-196. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/textarchiv-petzold/petzold-mueller-2004c-integrative-kinder-und-jugendlichenpsychotherapie-protective-faktoren.pdf>
- Petzold, H. G., Orth, I.* (2017b): Epitome. *POLYLOGE IN DER INTEGRATIVEN THERAPIE*: „Mentalisierungen und Empathie“, „Verkörperungen und Interozeption“ – Grundkonzepte für „komplexes Lernen“ in einem intermethodischen Verfahren „kreativen Denkens und Schreibens“. In: *Petzold, H. G., Leeser, B., Klemptner, E.* (2017): Wenn Sprache heilt. Handbuch für Poesie- und Bibliothherapie, Biographiearbeit, Kreatives Schreiben. Festschrift für Ilse Orth, Bielefeld: Aistheis. S. 885-971. Ersch. auch Jg. 2017 in *POLYLOGE*. *Polyloge* 31/2017. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/31-2017-petzold-h-g-orth-i-2017b-epitome-polyloge-in-der-integrativen-therapie.html>
- Petzold, H. G., Orth, I., Sieper, J.* (2013a): Manifest der Integrativen Kulturarbeit 2013. In: <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/petzold-orth-sieper-2013a-manifest-der-integrativen-kulturarbeit-2013-polyloge-24-2013.pdf> und in: *Petzold, Orth, Sieper* (2014): „Mythen, Macht und Psychotherapie“. Therapie als Praxis kritischer Kulturarbeit. Bielefeld: Aistheis. S. 671-688.
- Petzold, H.G., Orth, I., Sieper, J.* (2014d): Die „Neuen Naturtherapien“. Going Green in der Integrativen Therapie – Ökologische Bewusstheitsarbeit „hin zur Natur“: salutogenes Naturerleben, Landschafts-, Garten- und tiergestützte Therapie. Hückeswagen. EAG, und erw. in „*Grüne Texte*“ 6/2015 <http://www.fpi-publikation.de/artikel/gruene->

[texte/06-2015-petzold-h-g-orth-i-sieper-j-die-neuen-naturtherapien--going-green-in-der.html](http://www.fpi-publikation.de/artikel/gruene-texte/2.html)

Petzold, H. G., Orth-Petzold, S. (2018a): Naturentfremdung, ökologische Bedrohung, Internetsucht – Was können gesellschaftlicher „Green Turn“ und die „Neuen Naturtherapien“ zu ökopsychosomatischen Heilungsprozessen beitragen? Ersch. in *Grüne Texte* Jg. 2018 <http://www.fpi-publikation.de/artikel/gruene-texte/2.html>

Petzold, H. G., Orth-Petzold, S., Orth, I. (2013): Freude am Lebendigen und weiser Umgang mit Natur. Die Frische, Kraft und Weisheit integrativer Garten- und Landschaftstherapie – Naturtherapeutische Gedanken, „Green Meditation“, „Therapeutic Guerilla Gardening“. *POLYLOGE* 20/2013. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/20-2013-petzold-h-orth-petzold-s-orth-i-2013a-freude-am-lebendigen-umgang-mit-natur.html>

Petzold, H. G., Sieper, J. (2008c): Integrative Willenstherapie. Perspektiven zur Praxis des diagnostischen und therapeutischen Umgangs mit Wille und Wollen. In *Petzold, Sieper* (2008a): Der Wille, die Neurobiologie und die Psychotherapie. 2 Bände. Bielefeld: Sirius, S.473-592; auch in Petzold; Textarchiv 2008. http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/textarchiv-petzold/petzold_sieper_2008_integrative_willenstherapie_teil2.pdf
Preuss, S. (1995): Ökopsychosomatik. Umweltbelastungen und psychovegetative Beschwerden. Heidelberg: Asanger (Umweltbewusstsein - Umwelthandeln).

Sieper, J., Petzold, H.G. (1993c/2011): Integrative Agogik - ein kreativer Weg des Lehrens und Lernens. In: *Petzold, H.G., Sieper, J.*(1993a): Integration und Kreation, 2 Bde., 2. Auflage 1996. Paderborn: Junfermann, S.359-370. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-nr-06-2011-sieper-j-petzold-h-g.html>

Sieper, J., Petzold, H.G. (2002/2011): Der Begriff des „Komplexen Lernens“ und seine neurowissenschaftlichen und psychologischen Grundlagen – Dimensionen eines „behavioralen Paradigmas“ in der Integrativen Therapie. Lernen und Performanzorientierung, Behaviourdrama, Imaginationstechniken und Transfertraining. Düsseldorf/Hückeswagen. Bei www.fpi-publikation.de/materialien.htm - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* - 10/2002 und <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/04-2011-sieper-j-petzold-h-g-komplexes-lernen-in-der-integrativen-therapie-und-supervision.html>. Gekürzt in *Leitner, A.* (2003): Entwicklungsdynamiken der Psychotherapie. Wien: Kramer, Edition Donau-Universität. S. 183-251.

Wittkowske, Steffen (2013): Schulgärten in Niedersachsen-eine Darstellung der aktuellen Situation an allgemeinbildenden Schulen. Niedersächsisches Kultusministerium und BAG Schulgarten, 2013.

Internetartikel

<https://www.gesundheit.de/wissen/haetten-sie-es-gewusst/medizinische-begriffe/was-ist-salutogenese>

<https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/bu/schulen/.../bne/umweltschule>

<https://nachhaltigkeit.bildung-rp.de/schulische-netzwerke/schulgartennetzwerk/ifoportal-schulgarten/unterricht-im-schulgarten/der-lernort-schulgarten.html>

<https://www.kgs-rastede.de/index.php/unsere-schule/selbstverstaendnis/schulprogramm>)

9 Anhang

Zocken und Chatten unbegrenzt?

Wir zeigen euch, was sonst noch Spaß macht!

Wenn ihr euch vorgenommen habt, weniger Zeit mit Computerspielen und chatten zu verbringen und gerne etwas Neues kennenlernen wollt, habt ihr ab dem **13.03.2017** die Möglichkeit an einer neuen Gruppe für Schülerinnen und Schüler der KGS Feldbreite teilzunehmen!

Was erwartet euch dort?



Wir werden zusammen Stöcke schnitzen,
in den Wald gehen und gemeinsam eine „Bude“ bauen,
Stockbrot am offenen Feuer backen,
ein Weidentipi im Schulgarten gestalten,
Traumfänger aus Naturmaterialien basteln,
verschiedene Spiele im Freien spielen
und vieles mehr...

Die Gruppe findet immer montags von **14.30 Uhr bis 16.00 Uhr** in der KGS Feldbreite statt.

Anmeldung bis 06.03.2017 im Sekretariat der Feldbreite!

Wir freuen uns schon auf euch!

Frau Eitel-Harms und Frau Hannawald-Keller

Rastede, den 20.02.2017

Liebe Eltern der Jahrgänge 5 und 6,

wir möchten Sie über eine in Kürze beginnende Gruppe aufmerksam machen, die sich an Schülerinnen und Schüler wendet, die weniger Zeit vor dem Computer oder mit dem Smartphone verbringen möchten.

Unter der Leitung der Beratungslehrerin, Frau Eitel-Harms und der Schulsozialpädagogin Frau Hannawald-Keller, wird bis zu den Sommerferien eine freiwillige Gruppe mit erlebnispädagogischen Angeboten beginnen. Sie findet überwiegend draußen im Schulgarten der Feldbreite oder im nahe gelegenen Wald statt.

Wir haben als Schule in den 5. und 6. Klassen eine Onlineumfrage zum Nutzungsverhalten von digitalen Medien durchgeführt, die bestätigt hat, dass das Chatten mit Freundinnen und Freunden oder das Spielen am Computer für einen Großteil der Schülerinnen und Schüler des 5. und 6. Jahrganges ein wichtiger Bestandteil ihrer Freizeitgestaltung ist.

Die Frage, ob sie schon einmal darüber nachgedacht haben, weniger zu spielen/zu chatten beantworteten 61 % der Schülerinnen und Schüler „Ja“ . Diese Schülergruppe möchten wir gerne mit einem userem Gruppenangebot unterstützen.

Das „Draußensein“ regt viele Sinne an, entspannt und fördert die Bewegung als Ausgleich zum überwiegenden Sitzen am Schulvormittag bzw. nachmittags am PC und am Smartphone. Es fördert die Kooperation und bietet das Erleben von Spaß und Freude beim gemeinsamen Spielen mit Anderen.

Die Teilnahme an der Gruppe ist freiwillig.

Beginn: Montag, den 13.März von 14.30 bis 16.00 Uhr bis zu den Sommerferien.

Teilnehmerzahl: maximal 15 Schüler.

Anmeldung: Es liegt eine Liste im Sekretariat aus.

Mit freundlichen Grüßen

Naile Ildiz, Sonja Eitel-Harms und Manuela Hannawald-Keller

Wir haben den Elternbrief zur Kenntnis genommen

Wir möchten, dass unser Sohn/unsere Tochter _____ an der Gruppe teilnimmt.

Ja Nein

Datum _____ Unterschrift _____

Material

Di., 06.02.2018

Schüler schreiben Tagebuch. Ein Klassenraum voller Respekt.



Eileen (l.) und Zeinab gefällt das Schreiben. „Einige Dinge kann ich nicht mal meiner besten Freundin erzählen. Die schreibe ich ins Tagebuch“, sagen sie. Foto: Gunnar Pier

Dorsten -

Die Beziehung zwischen Schülern und Lehrern ist nicht selten angespannt. In Dorsten geben Schüler in Tagebüchern viel von sich preis – und werden so offener und lockerer. Das Vorbild für diese Methode stammt aus einem Film.

Von Stefan Werding

Ben ist 14, gefühlt so groß und breit wie ein Billy-Regal – und ein „Durchblicker“, wie er über sich selber sagt. So einer wie er kann ein Tagebuch gar nicht cool finden. Darum bleibt er stehen, als Lehrerin Bärbel Guske Ben und seine Mitschüler auffordert: „Tretet an die Linie, wenn euch das Tagebuch von Anne Frank berührt hat.“ Dieses „Linienspiel“ kennt Bärbel Guske aus einem Weiterbildungsseminar des „Changewriters e.V.“

Dahinter steckt der Sozialarbeiter Jörg Knüfken, der über sich sagt: „Es gab Zeiten, da hatte ich Angst, über den Schulhof zu gehen.“ Er war froh, wenn einer seiner Schüler schlafend mit dem Kopf auf dem Tisch lag und nicht verletzt am Boden. Ein halbes Jahr später fühlte er sich in den Projektstunden, als „säßen wir in meinem Wohnzimmer.“ Gelungen ist ihm das mithilfe von Tagebüchern.

Neue Ebene des Respekts

Der Schlüssel ist der Beziehungsaufbau zu den Schülern, erklärt Knüfken. In einer Situation, in der die Jugendlichen dem Sozialarbeiter nicht einmal den Hauch von Respekt entgegenbrachten, sprang der über seinen eigenen Schatten und schenkte ihnen seinen Respekt. Ohne Vorleistung. Geholfen haben ihm dabei die Tagebucheinträge der Schüler. Die ermöglichten ihm erst einen Einblick in ihren Alltag und dann eine „ganz neue Verständnis- und Respekt-ebene“, wie es der Pädagoge sagt. „Sobald ein Lehrer weiß, welche Päckchen seine Schüler mit sich herumzutragen haben, wächst auch sein Verständnis.“

Vorbild ist der Film „Freedom Writers“, der in den 90er Jahren die Arbeit der Lehrerin Erin Gruwell mit 150 angeblich nicht erziehbaren – heute würde man „unbeschulbaren“ sagen – Risikoschülern in Los Angeles dokumentiert. Im Film tauschen die Schüler Waffen gegen Stifte. Gruwell gibt ihnen Tagebücher – und sorgt so dafür, dass alle ihren Abschluss schaffen.

Als er vor Klassen stand, in denen sich die Schüler schlugen und sich einen feuchten Kehricht um ihn kümmerten, fiel Knüfken dieser Film in die Hände. Der veranlasste ihn, weiterzuerforschen und seine „Changewriters“-Methode zu entwickeln und an interessierte Lehrer weiterzugeben. Die Idee: Schüler schreiben Tagebücher. Die Jugendlichen entscheiden, ob ihre Lehrer hineinschauen dürfen oder nicht. Oft dürfen sie. Und hören von da an auf, ihren Lehrern Angst zu machen. Die Lehrer lernen die Gründe kennen, warum ein Kind ständig zu spät kommt, wie zum Beispiel bei dem Mädchen, das morgens arbeiten ging, weil es für ein Flugticket sparte, um das Grab ihrer Mutter in der Türkei zu besuchen.

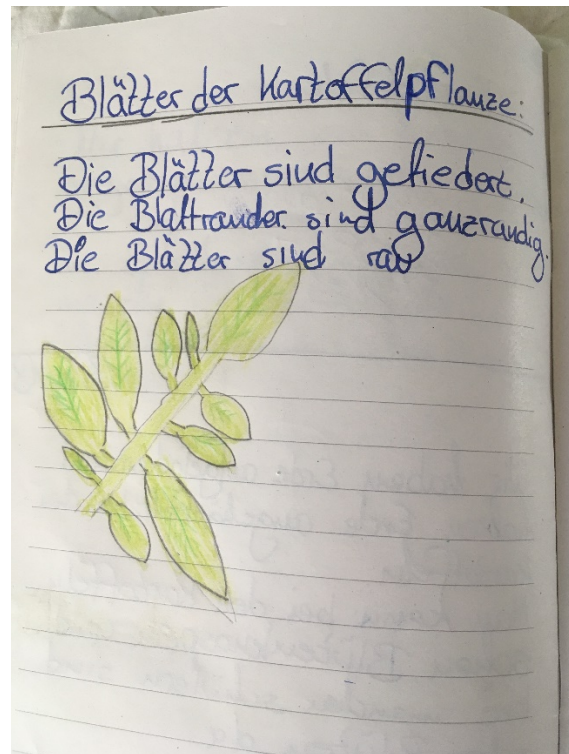
Schüler werden zum Team

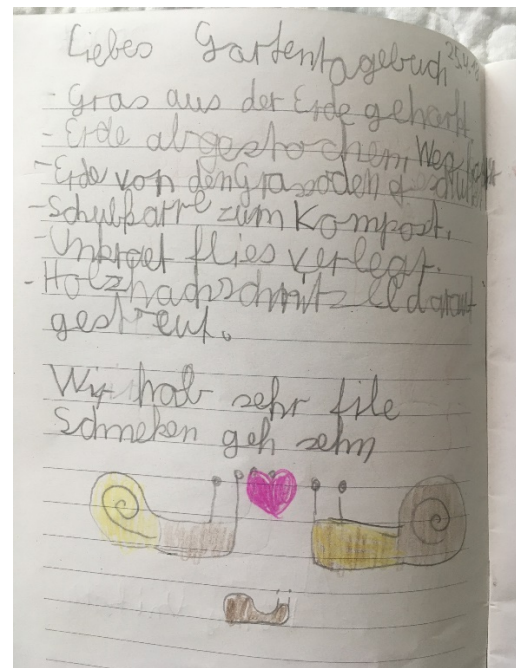
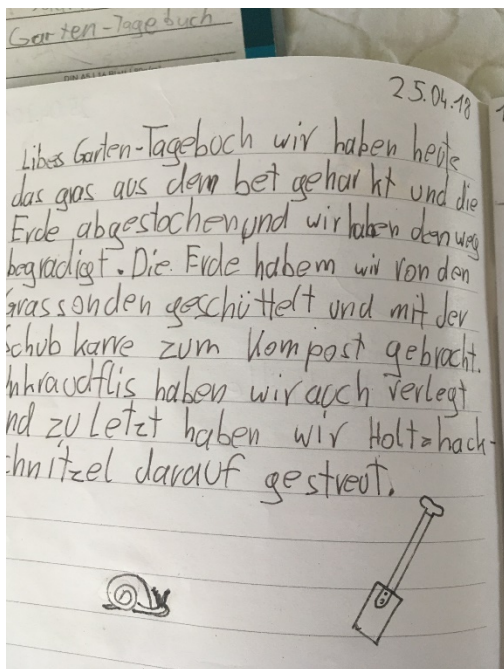
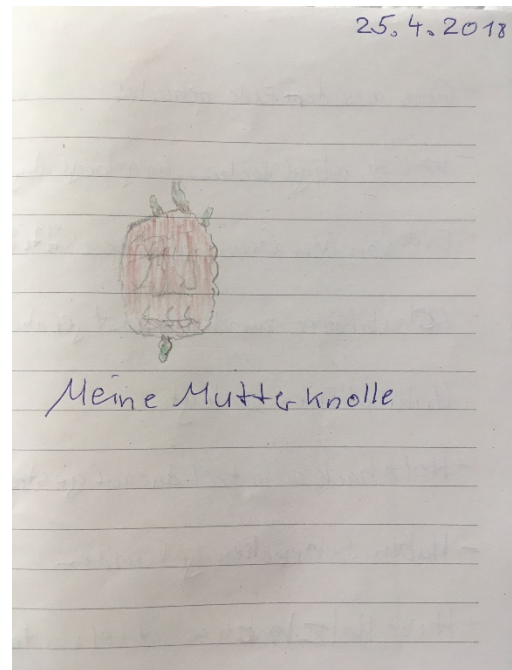
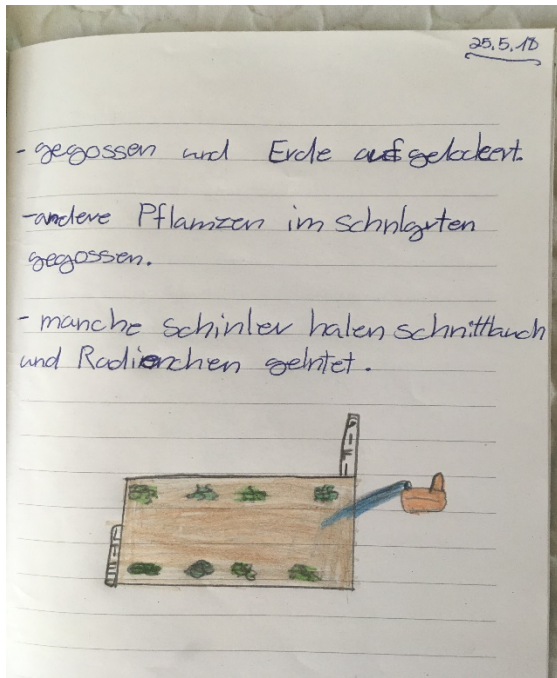
Das Tagebuch alleine reicht dabei allerdings nicht, sagt Lehrerin Bettina von Bichowski. „Aber die Schüler merken, dass es endlich mal um sie selber geht.“ Sie werden offener, ruhiger und vertrauensvoller. Ben zum Beispiel stellt fest, dass er und die anderen Schüler ein Team geworden sind.

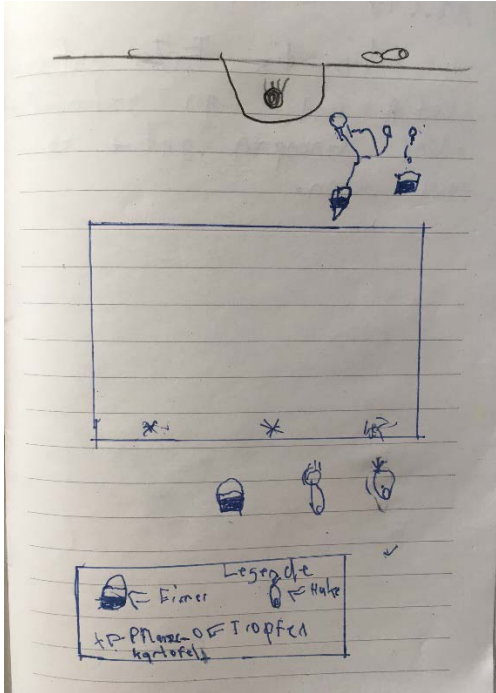
Die Schüler der Klassen 8 a und 8 b der Erich-Klausener-Realschule in Dorsten sollen aufschreiben, wie sie sind. Einer glaubt, dass er „nicht ernst zu nehmend ist“, Ben sagt, er sei „brutal“ und „aggressiv“. Auf den ersten Blick sieht das so aus. Trotzdem beteiligt er sich: „Wenn ich schon mal hier bin, kann ich auch gleich mitmachen“, sagt er. Er erklärt, warum ihn Anne Frank nicht berührt. Der Cousin eines Bekannten sei letztens in Syrien erschossen worden, sagt er: „Über den redet auch niemand.“ Das versteht er nicht – und verrät über sich, dass er gar nicht so ein gefühlloser Typ sei, wie er auf den ersten Blick zu sein scheint.

<http://www.wn.de/Muensterland/3165172-Schueler-schreiben-Tagebuch-Ein-Klassenraum-voller-Respekt>

Auszüge aus Gartentagebüchern einer 5. Klasse








hallo gartentagebuch!
 Heute den 25.4.2018 haben wir sehr viel geschafft. Wir haben sehr gut zusammen gearbeitet ich bin zufrieden. Das haben wir alles gemacht:

- Gras aus der Erde gehackt
- Erde ab gestochen
- Erde von den Gras soden

Lieber Tagebuch

gestern haben wir die Kartoffeln gegessen und die Erde auf gelockert. manche Schüler haben Schneeglöckchen geerntet und Radisken geerntet und gegessen. Die Radisken schmecken sehr lecker.



25.5.2018

- Wir haben das Kartoffelbeet geerntet.
- Wir haben Radissen geerntet.
- Wir haben Radissen gegessen.

