

Ulf Jacob

Erziehung, Garten, Menschenbild.

Notizen zur Diskursgeschichte des Schulgartens^{*}

*Ich bin bei euch so recht vernünftig geworden,
habe gründlich mich unterscheiden gelernt von dem,
was mich umgibt, bin nun vereinzelt in der schönen
Welt,
bin so ausgeworfen aus dem Garten der Natur,
wo ich wuchs und blühte, und vertrockne an der Mit-
tagssonne.*

(Friedrich Hölderlin: *Hyperion*)

Einleitung

«Der Schulgarten ist eine Pflanzstätte für anschauliche Kenntniß der Natur, für edle Freude an derselben, für den Schönheitssinn, für den Gemeingeist, für bessere Sitten, endlich für erhöhten Volkswohlstand, überdies aber ein Mittel zur Heranziehung eines körperlich kräftigen Geschlechtes».¹

Mit diesen programmatischen Worten umriss Professor Dr. Erasmus Schwab, Gymnasialdirektor in Wien und Protagonist der Schulgartenbewegung, noch einmal jene pädagogischen Absichten und Hoffnungen, welche bereits 1869 die europaweit vorbildhafte Verankerung des Gartenwesens im Österreichischen Schulgesetz begleiteten. Weniger einer «Pflanzstätte» für Blumen, Obst und Gemüse galt das vornehmliche Interesse der Initiatoren, vielmehr wollten sie der schulisch institutionalisierten und staatlich sanktionierten Vermittlung und Reproduktion bestimmter Vorstellungen von Natur, Ästhetik, Volkswirtschaft, Sozialethik sowie leib-seelischer Gesundheit den Boden bereiten. Nicht profanes Ackergut allein, sondern kultivierte Staatsbürger sollten die Ernte sein. Geleitet von den Visionen einer Raum und Bevölkerung gleichermaßen erfassenden «Landesverschönerung» wurde dabei das Vermögen des Gartens und der ihm anhängigen Tätigkeiten vorausgesetzt, die mentale, soziale und körperliche Ausbildung der Schüler den Forderungen eines normativen Welt- und Menschenbildes gemäß zu beeinflussen. Nur auf der Basis dieser geradezu archetypischen, über Jahrhunderte zur Selbstverständlichkeit geronnenen Verquickung von Agrikultur, Naturerlebnis

und Erziehung konnte das Prinzip «Schulgarten» im deutschsprachigen Raum jene historisch dauerhafte Akzeptanz und Anpassungsfähigkeit erlangen, deren ideologische Dimension als Geschichte wechselnder, modifizierter oder stetig beibehaltener Bedeutungszuschreibungen hier skizziert werden soll.

Der Erzieher als Gärtner, der Schüler als Pflanze

Mohammed Rassem hat das *Gärtner-Gleichnis*² aus der Perspektive kulturvergleichender Zusammenschau als ein universales Paradigma schöpferischer Weltaneignung gedeutet, welches nach Hans Peter Thurn in der Figur des Totengräbers³ ein destruktives (und nicht weniger grundlegendes) Schattenbild besitzt. Rückbezogen auf die jeweiligen gesellschaftlichen Gegebenheiten wurde diese Metaphorik fortwährend aufgefrischt und angewandt. Im Sinnbild des veredelten, gebundenen und beschnittenen Baumes kommt die semantische Nachbarschaft von Erziehungs- und Gartenarbeit sowie der Lehrer- und Gärtner-Profession besonders augenscheinlich zum Ausdruck. Schon Seneca erkor in seiner Abhandlung *Über die Milde* (um 54/55) jene «verständige[n] Gärtner» zum Vorbild des Weisen, «die nicht nur gut gewachsene Hochstämme aufziehen, sondern auch die aus irgendeinem Grund verkrümmten Stämme an Pfähle binden, die ihnen Halt geben. Die einen beschneiden sie, damit die Seitenäste nicht den schlanken Wuchs hemmen, andere, die in schlechter Lage zurückgeblieben sind, düngen sie kräftig, wieder andere, die im Schatten des Nachbarn verkümmern, schneiden sie frei».⁴ In einem ganz ähnlichen Sinne beabsichtigte auch Johann Amos Comenius, dem um 1650 konzipierten vierten Teil seiner *Allgemeinen Beratung über die Verbesserung der menschlichen Dinge*, der sogenannten *Pampaedia* (= Allerziehung), ein Titelblatt voranzustellen, auf welchem in allegorischer Übertragung das Wirken des Pädagogen durch die Kunst des Baumgärtners dargestellt werden sollte. «Dort», so kommentierte Comenius das Bildprogramm, «pflöpfen die Gärtner vom Baum der

Pansophia (= Allweisheit), den sie zu beschneiden haben, Reiser auf die Setzlinge. Sie wollen den ganzen Garten Gottes, das *Menschengeschlecht*, mit gleichgearteten jungen Bäumchen bepflanzen».⁵ Eine andere Variation erzieherischer Gartenemblematis findet sich in Michel Foucaults Studie *Überwachen und Strafen*.⁶

Die These vom ordnungsmächtig disziplinierten Körper-Subjekt wird hier durch eine Illustration aus dem Werk *L'orthopédie ou l'art de prévenir et de corriger dans les enfants les difformités du corps* (1749) von N. Andry bebildert, welche einen verkrümmt gewachsenen, jungen Eichbaum zeigt, der zur Beseitigung seines Fehlwuchses mit einem kräftigen Seil an eine derbe, kerzengerade Stütze gebunden worden ist. Und noch in dem 1944 uraufgeführten Filmklassiker *Die Feuerzangenbowle*, mit einem stets fidelen Heinz Rühmann in der Hauptrolle, vergleicht Geschichtslehrer Dr. Brett, nach dessen Auffassung eine «neue Zeit» auch «neue Methoden» verlange, im Brustton pädagogischen Sendungsbewusstseins junge Menschen mit aufschießenden Bäumchen, die man anbinden müsse, «daß sie schön gerade wachsen» und «nicht nach allen Seiten ausschlagen». Disziplin sei das dafür nötige Band. Besonders kraft dieser, vom gleichnamigen Roman nicht vorgegebenen Sentenz,⁷ avancierte der forsche Kollege (welcher in der literarischen Vorlage noch als Mathematiklehrer auftrat) im filmischen Alltag von Paukern und Pennälern zum Sendboten nationalsozialistischer Bildungsideologie.

Im Ergebnis wechselseitiger Spiegelung und permanenter Äquivokation korrespondierte der Verschulung des Gartens die Vergärtnerung der Schule: Gleich einer jungen Pflanze, die artig in ihrer Baumschule steht, wird das Kind in der Menschenschule nunmehr wie ein Bäumchen herangezogen. Hinter der bildsprachlichen Analogie verbarg und verbirgt sich eine mehr oder weniger bewusste Tendenz zur wesenhaften Ineinssetzung des Grundverschiedenen, d. h. auf die Anthropomorphisierung der Pflanzenwelt antwortete die «Floralisierung» der Menschenwelt als beharrlich nachklingendes Echo.

Das schulgärtnerische Vermächtnis der Pietisten, Philanthropen und romantischen Pädagogen

Plante schon Comenius in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts einen der Schule beigesellten Garten mit Bäumen, Blumen und Kräutern, von dessen Verwirkli-



Abb.1: Arbeitsstellung beim Graben (Krüger / Millat 1978, *Schulgartenpraxis*, S. 31, Bild 31/1).

chung und Nutzung jedoch nichts überliefert worden ist, so setzte der Pietist August Hermann Francke vermutlich kurz vor 1700 die Idee des Schulgartens in die Tat um. Pflanzenkunde, Herbarisieren und Gartenarbeit galten Francke als probate Techniken, Gottes Werke kennen und lieben zu lernen, kam es ihm doch vor allem darauf an, die Zöglinge seiner Hallenser Stiftungen im «Stande der Gnade» zu halten oder zur Gnade hin zu führen. Namentlich «des Sommers bei bequemem Wetter» sollte es hinaus gehen, um sich in gottgefälliger Tätigkeit und Anschauung der Schöpfung zu üben. Dass dieses Bestreben, welches an die gängigen Erziehungspraktiken der Klosterschulen anknüpfte, durch gegenläufige Methoden zur Rationalisierung der Natur konterkariert wurde, verweist auf einen weiterführenden Gesichtspunkt. Bereits in Franckes Unterrichtspraxis deutete sich mit der Gleichzeitigkeit von Lehrgarten und Naturalienkammer⁸ jenes moderne Spannungsverhältnis zwischen außenräumlich-ganzheitlicher Naturerfahrung und innenräumlich-szientis-

tischer Naturbeschreibung an, das noch heute zum ideologischen Horizont des Schulgartendiskurses gehört.

Auch die Herrnhuter Brüderunität des durch Francke beeinflussten Grafen Nikolaus Ludwig von Zinzendorf, die sich 1727 als Nachfolgerin der Böhmisches Brüdergemeine konstituierte und daher namentlich dem geistigen Erbe Comenius' verpflichtet sah, nutzte das Verfahren praktischer Gartenarbeit zur Vermittlung ihrer Welt- und Herzensfrömmigkeit. So beschrieb noch Hermann Fürst von Pückler-Muskau, der ab 1792 mehrere Jahre «in religiös-sinnlichen Entzündungen»⁹ bei den Herrnhutern in Uhyst verbrachte und trotz aller späteren, anti-herrnhutischen Dementi von pietistischen Lebens- und Glaubensgrundsätzen tief durchdrungen blieb, «das kleine Gärtchen, wo Jeder sein Beet hat». Zurückgekehrt an diese Stätte seiner Kindheit, erinnerte er sich, «wie dort meine Gartenpassion zuerst erwachte, und ich stets darauf sann: meinem Beete eine neue Form und ein andres Aussehen zu geben».¹⁰

Doch das Initiationserlebnis des angehenden Parkgestalters, der ab 1811 die Muskauer Residenzlandschaft auch im Sinne eines allumfassenden Schul-Gartens zur Bildung und Veredelung seiner standesherrschaftlichen Untertanen in ein Gartenreich verwandelte, liess bereits den düsteren Doppelsinn dieser Passion erahnen. «Einmal», so der Fürst in seiner freilich literarisch dramatisierten Darstellung, «hatte ich das Unglück, in der Hast einen meiner Mitschüler, der sich eben bückte, mit der Hacke so schwer in den Kopf zu hauen, daß sein Blut auf meine Blumen strömte und mir die Gärtnerei lange verleidete».¹¹

Eingedenk eines tief verinnerlichten Schuld-und-Sühne-Traumas, das sich in der erinnernden Verschmelzung von herrnhutischer Gartenandacht und blutigen Blumen effektiv auszusprechen schien, gemahnte dieses Kontrasterlebnis nachdrücklich an die - in Pückler-Muskaus Selbstzeugnissen immer wieder melancholisch reflektierte - Bedrohung aller individuellen wie sozio-kulturellen Ordnungsentwürfe durch Aus- und Einbrüche anomischer Gewalt.¹²

Vor dem Hintergrund von europäischer Aufklärung, reformorientiertem Absolutismus und fortschreitender Verbürgerlichung der Gesellschaft agierten die deutschen Philanthropen. Orientiert an der sensualistischen Erfahrungsphilosophie eines John Locke und inspiriert durch Jean Jacques Rousseaus Ideal des natürlichen,



Abb.2: Arbeitsstellung beim Grubbern (Krüger / Millat 1978, *Schulgartenpraxis*, S. 32, Bild 32/1).

unverdorbenen Menschen richteten sich ihr pädagogisches Engagement im Spannungsfeld von Emanzipation und Integration auf die Formierung funktionsfähiger Glieder für den Organismus des Staates. Charakterbildung, Körperertüchtigung und die Vermittlung spezifischer Fertigkeiten waren das Ziel, die Hinwendung zu den Realien der Welt der Weg ihrer Menschenfreundlichkeit - und der Schulgarten ein geeignetes Medium. Neben den entsprechenden Einrichtungen im Dessauer Philanthropin unter Johann Bernhard Basedow und seinen Nachfolgern machten ab 1784 besonders die Schnepfenthaler Unternehmungen des Pädagogen Christian Gotthilf Salzmann von sich reden. Der Thüringer Reformator wirkte darauf hin, «vielen Krankheiten durch die Lebensart, die wir führen, vorzubeugen. [...] Außerdem, daß wir unsere Spielstunden haben, haben wir noch eine Menge Geschäfte zu besorgen, die nicht anders als in freier Luft geschehen können. Es hat jeder von uns ein Gärtchen, daß doch notwendig bearbeitet werden muß, wenn wir daran unsere Lust sehen und Vorteil davon haben wollen».¹³ Im Verbund von Naturbeobachtung (mit einem à la Linné systematisierenden und klassifizierenden

Blick), Arbeitserziehung, Frischlufthygiene und körperlicher Übung dienten die Schnepfenthaler Gärten als integraler Bestandteil einer auf ganzheitliche Menschenbildung angelegten Umgebung.

Die im Gefolge der napoleonischen Kriege einsetzende Phase der Restauration gewährte kein förderliches Klima für pädagogische Neuerungen. Das Vermächtnis der Philanthropen geriet in Vergessenheit, blieb auf modellartige Lehranstalten beschränkt und wurde im allgemeinen Schulwesen kaum rezipiert. Damit stagnierte zwar auch die Weiterentwicklung der Schulgartenidee, doch lebte sie eingemischt und auf Umwegen fort. In der Schweiz wertschätzte Johann Heinrich Pestalozzi, der während einer Hausrede 1818 die Verwandtschaft von Gärtner und Pädagoge ausdrücklich hervorhob,¹⁴ die Wirkungen der Gartenarbeit und Friedrich Fröbel reimte in Thüringen: «Komm, wir wollen in den Garten, All' die Pflänzchen dort zu warten»,¹⁵ führte die ihm anvertrauten Kinder auch realiter ins umfriedete Grün und gebrauchte 1840 zur Legitimation seines Kindergartens ebenfalls das alte Gleichnis vom Erzieher als Gärtner und vom Kind als Pflänzlein: «Wie in einem Garten unter Gottes Schutz und unter der Sorgfalt erfahrener einsichtiger Gärtner im Einklange mit der Natur die Gewächse gepflegt werden, so sollen hier die edelsten Gewächse, Menschen, Kinder als Keime und Glieder der Menschheit in Übereinstimmung mit sich, mit Gott und Natur erzogen [...] werden».¹⁶ Im romantischen Geist der Identität von Mikrokosmos und Makrokosmos erweiterte sich der Garten zum Ort transzendentaler Selbst- und Welterfahrung.

Mit der Gartenpraxis und -theorie von Pietisten, Philanthropen und Romantikern wurde ein Grundkanon vorgegeben, dessen Topoi auch im weiteren stets aufs Neue reanimiert und anverwandelt werden sollten: Der im Schulgarten realisierbare Konnex zwischen Außenraum und Tätigkeit bewährte sich als institutionalisierte Form von Wissen (Naturerkenntnis), Spiritualität (Erlebnis des Schöpfers in seinen Werken), Sozialität (Eingliederung in die jeweilige Gemeinschaft bzw. in das Ganze der Menschheit), Wirtschaftlichkeit, Arbeit und körperlicher Ertüchtigung (individuelle und gesellschaftliche Reproduktion), d. h. als Medium einerseits zur idealen Formung des Einzelnen sowie andererseits zur Stiftung von funktionaler Einheit und sinnhaltiger Ordnung im Miteinander aller.



Abb.3: Arbeitsstellung beim Harken (Krüger / Millat 1978, *Schulgartenpraxis*, S. 32, Bild 32/2).

Arbeitspathos, Gesundheit, Heimat: Schulgärten zwischen industrieller Revolution und Erdsegen

Jene eingangs zitierte Proklamation des Wiener Professors Schwab markierte also keineswegs die Stunde Null des Schulgartens, doch hatten sich die sozio-ökonomischen und kulturellen Rahmenbedingungen mittlerweile entscheidend verändert. Die moderne Schulgartenbewegung, changierend zwischen Affirmation und Kritik der gesellschaftlichen Verhältnisse, organisierte sich im Reflex auf Industrialisierung, Verwissenschaftlichung, Urbanisierung und Nationalstaatlichkeit. Ihr Menschenbild war dem volkswirtschaftlich nützlichen und patriotisch gesonnenen Bürger in Stadt und Land verschrieben. Nicht von ungefähr präsentierten im Jahre 1873 sowohl Österreich als auch Preußen ihre schulischen Mustergärten auf der Wiener Weltausstellung und ordneten sie dort zwischen Maschinenkult und kolonialer Exotik in das Tableau des kapitalistischen Zeitalters ein. Das staatliche Bildungswesen nahm die mit der industriellen Revolution einhergehende Revolution der Naturwissenschaften zum Anlass einer durchgreifenden Reform des naturkundli-

chen Unterrichts (in Österreich 1869 und in Preußen 1872). Dem Schulgarten fiel dabei zunächst die Rolle des «Liefergartens» für botanisches Anschauungsmaterial zu. Sukzessive entstanden derartige Einrichtungen in vielen deutschen Städten. Doch verlangte das Selbstverständnis der Industriegesellschaft nicht nur eine bestimmte Art von pragmatisch verwertbarem Wissen, sondern auch eine angepasste Konditionierung der Schüler in Moral und Ethik. Dabei stand im gründerzeitlichen Tugendkatalog an erster Stelle die Arbeit. Schon Schwab intonierte ihr Hohelied: «*Groß und nachhaltig ist der erziehende Einfluß der Arbeit. Die Arbeit, richtig geleitet und mit Lust und Verständnis betrieben, ist die Mutter des sittlichen Ernstes im Denken und Handeln. Denn sie lehrt Aufmerksamkeit, Einsicht, Unverdrossenheit, Ausdauer, Ordnung, Pünktlichkeit, ohne welche Eigenschaften überhaupt eine Arbeit gar nicht zustande gebracht werden kann; sie erzieht zu Pflichtgefühl, zur Lust am Schaffen, zu Mut und Selbstüberwindung, gleichzeitig aber auch zur Anerkennung fremder Thätigkeit und Tüchtigkeit; [...]*».¹⁷ So nimmt auch die verstärkte Hinwendung vom «Liefergarten» und «Lehrgarten» zum «Arbeitsschulgarten» nicht wunder, eine Entwicklung, die im Kontext der von Georg Kerschensteiner angeregten Arbeitsschulbewegung¹⁸ nach der Jahrhundertwende weiteren Auftrieb erhielt. Schon frühzeitig durchklang die empirischen Erfahrungen der Schulgartenreformer ein agrarromantischer, auf Bodenbindung und bäuerliche Lebensart gestimmter Unterton. Bereits im Jahre 1903 bezog der Dresdner Schuldirektor B. Breull in Auswertung der I. Deutschen Städte-Ausstellung die für Gemüt und Persönlichkeit des Kindes gedeihlichen Resultate von Blumenpflege und schulischer Gartenarbeit auf das «herrliche Wort» Peter Roseggers: «Aus der Scholle sprießt Kraft für die ganze Welt und Segen für den, der sie berührt - Erdsegens».¹⁹ Noch ein knappes Jahrzehnt später nahm Schuldirektor Dietel aus Leipzig auf den «Erdsegens» des steiermärkischen Bauernschriftstellers Bezug.²⁰

Außer der nötigen fachlichen Qualifikation und Arbeitsbereitschaft sollte die mustergültig sozialisierte Produktivkraft Mensch auch über einen gesunden, leistungsfähigen Körper verfügen. Schulische Gartenarbeit empfahl sich aus medizinischer Sicht als Prophylaxe gegen «die Einseitigkeit des Stubensitzens»: «[...]; alle Muskeln regen sich, die Sinne werden lebhaft beschäf-



Abb.4: Arbeitsstellung beim Hacken mit der Schlaghacke (Krüger / Millat 1978, *Schulgartenpraxis*, S. 33, Bild 33/1).

tigt, es gewöhnt sich die Haut an Sonnenstrahlen und Schweißtropfen, und der ganze Körper wird gekräftigt».²¹

Nach diesem Verständnis bildeten die Schulgärten heilkräftige Implantate im Corpus der kulturkritisch pathologisierten Stadtgesellschaft, eine milde Therapie, die unter Ausblendung der sozialen Ursachen von Armut und Verelendung bspw. die «in gesundheitlicher, moralischer und wirtschaftlicher Hinsicht so verderbliche Alkoholsekunde»²² durch vermehrten Obstgenuss zurückdrängen sollte. Neben der Beförderung von «Volksgeundheit, Volkswohlfahrt und Volksgesundheit»²³ war der schulische Gartenbau dazu berufen, einem aus erzieherlicher Warte namentlich in der Großstadt diagnostizierten «Mangel an Naturanschauung» entgegenzuwirken. Auf der 2. *Internationalen Gartenbau-Ausstellung Dresden 1896* widmete sich der «Deutsche Lehrerverein für Naturkunde» dieser Aufgabe mit einem 1500 m² umfassenden Mustergarten. Dessen Naturinszenierung berücksichtigte die am «meisten verbreiteten Gesteins- und Bodenarten der Heimat» und vereinigte «in kleinen Gruppen charakte-

ristische Vertreter natürlicher Pflanzengemeinschaften aus Laub- und Nadelwald, von Hügel, Feldrain und Wiese, von Teich und Moor in sich.²⁴ «Echt märkische Heimatklänge [...] in unserer Brust»²⁵ hingegen erweckten die Landschaftsbilder des ab 1909 vor den Toren Berlins angelegten Städtischen Schulgartens bei Blankenfelde. Hier konnte die im «steinernen Meer» der Metropole naturentwöhnte Schülerschaft Misch- und Kiefernwaldungen, Sandheide, einen Bachlauf, fennartige Moorwiesen und andere standorttypische Biotope erleben. Flankierend bemühte sich der Ehrenvorsitzende der «Naturwissenschaftlichen Vereinigung des Berliner Lehrervereins», Rektor H. Schmidt, mit seinem Lehrbuch *Die Unterrichtspflanzen aus dem Schulgarten Berlin* (1914) «dem botanischen Unterricht einen bodenständigen Charakter zu verleihen» und durch die übergreifende Darstellung von Orts- und Lebensgemeinschaften «überall die besonderen Verhältnisse der Stadt Berlin sowie der Provinz Brandenburg»²⁶ zu vergegenwärtigen. Über die Schulung einer biologisch ausgerichteten Naturerfahrung hinaus appellierte die prononcierte Darstellung regionaler «Lebensgemeinschaften» an die Heimatverbundenheit der jungen Gartenbesucher, sensibilisierte sie für die Unterschiede im landschaftlichen Nationalhabitus und reproduzierte in idealer Typisierung geographische Formationen mit hohem Identifikationspotenzial. Im Dienste der «Heimatspflege» bot der «mustergültige Schulgarten» nach Fritz Hasselberg «dem Kinde im engsten Rahmen ein Bild der heimatlichen Natur», welches «es mit tausend Banden an die so lieb gewordene Heimat [fesselt]».²⁷

Mit diesen Ambitionen gab sich die Schulgartenbewegung als ein Seitenthema des seit 1904 bündisch organisierten «Heimatschutzes» zu erkennen. In eigenwilliger Querstellung wandte sich dessen Unbehagen an der Moderne weniger gegen die Industriegesellschaft und deren bürgerliche Eliten, als vielmehr gegen die internationalistischen, proletarischen Massen der Städte, die es zu missionieren galt.²⁸ Gleich der Schriftenreihe *Kulturarbeiten* von Paul Schultze-Naumburg oder der Heide-Literatur eines Hermann Löns zählte dabei die Bilderwelt des Schulgartens zu jenen Medien, in denen die sozio-kulturellen Vorstellungsgehalte von «Heimat» erst generiert werden mussten, bevor sie als allgemeinverbindliche, kollektiv emotionalisierende Sinnzusammenhänge eine eigene Wirkungsgeschichte zeitigen konnten.



Abb.5: Arbeitsstellung beim Hacken mit der Zughacke (Krüger / Millat 1978, *Schulgartenpraxis*, S. 33, Bild 33/2).

Kriegs-Schülergärten

Als die Soldaten des Ersten Weltkrieges ins «Feld der Ehre» zogen, mag manches Innenbild des zu verteidigenden Vaterlandes ein kindliches Gartenidyll mit Mänertreu und Eichengrün gewesen sein. Während die Dauerkanonaden des Stellungkampfes komplette Landschaften umpflügten, kettenrasselnde Tanks den Boden planierten und Gasschwaden über Drahtverhau und Trichterfelder trieben, trat auch die Lehrerschaft ein ins Glied. An der pädagogischen Heimatfront sorgte sie sich um die «Frage der nationalen, der staatsbürgerlichen Erziehung, die Bewertung der Arbeit, insbesondere auch der körperlichen Arbeit, im Sinne der Arbeitsschulbewegung» sowie um «das ganze große Gebiet der körperlichen Erziehung, namentlich ihre Bedeutung für die Wehrhaftmachung unseres ganzen Volkes». Der dem Gegner unterstellte «teufliche Plan, ein ganzes Volk dem Hungerelend zu überantworten», gab nicht zuletzt dem «Aschenbrödel der deutschen Pädagogik, dem Schülergarten, die Gelegenheit [...], aus seinem bescheidenen Dasein hervorzutreten und an seinem Teil mitzuhelfen, die Pläne unserer Feinde zu schanden zu machen».²⁹ Unter Her-

vorhebung seiner volkswirtschaftlichen Bedeutung bahnte sich im «Kriegs-Schülergarten»³⁰ die endgültige Durchsetzung des Schülerarbeitsgartens an. Damit geriet der Krieg zum Katalysator längst aufgestauter Reformen. Im Ausnahmezustand der nationalen Mobilisierung wurde die Gartenarbeit einmal mehr zur Schule patriotischer Tugenden und zum Elixier einer geistig-körperlichen Neugeburt verklärt. Ein Hang zum Antiintellektualismus war dabei nicht zu überhören: «Gottlob», so stellte der Schulrektor und Gartenbefürworter Heinrich Förster mit Genugtuung fest, «daß in unserer Zeit, da durch den Krieg die Wertung der Körperarbeit eine so große Umwandlung erfahren, da gar mancher 'Kopfarbeiter' als gemeiner Schipper dem Vaterlande die größten Dienste leistet, die bisher von manchem mit Geringschätzung behandelt körperliche, die Handarbeit, wieder zu Ehren gekommen ist».³¹ Das reaktionäre Gedankensyndrom aus Stadtfeindschaft, Bauern- und Siedlertum, Erde und familiärer Gemeinschaft marschierte. «Unser Volk lernt wieder», so zitierte Förster an gleicher Stelle aus einem Artikel von Walter Classen in der *Thüringer Lehrerzeitung*, «daß das Paradies nicht ist, am Sonntag für Tingeltangel und hundert Betäubungen 20 Mk. ausgeben zu können, sondern das Paradies ist *Gartenland und Hühner* und *Futter* für die Schweine und der Geruch der umgegrabenen Ackerscholle! [...] Deutsches Volk, auf der Feldflur erwachsen, braucht den Boden des Feldes unter sich - [...]; aber die Urzelle unseres Volkes ist die Familie. Und die Familie bedarf des Bodens».³² Die obligate Kriegs-Euphorie korrumpierte den alltäglichen Sprachgebrauch; der Garten wandelte sich zum (rhetorischen) Schlachtfeld. Mit der Diktion eines Frontberichterstatters notierte Rektor Förster, dass in der Weidenborn-Mittelschule zu Frankfurt am «18. April 1915 [...] die Feindseligkeiten gegen den starren, struppigen Boden eröffnet [wurden]».³³ Auch Professor E. Beyer meldete 1916 aus der Oberrealschule Fulda einen kleinen Stellvertreterkrieg; da sich die Pflanzen in den nach Herkunft und Standort parzellierten Einrichtungen nicht an das vorgegebene Ordnungsschema halten wollten und die gezogenen Grenzen überwandern, musste, «beständige Jagd auf diese Eindringlinge helfen, den einzelnen Teilen ihr natürliches Aussehen zu erhalten».³⁴



Abb.6: Arbeitsstellung beim Häufeln (Krüger / Millat 1978, *Schulgartenpraxis*, S. 34, Bild 34/1).

Kämpfende Jugend im Schülerarbeitsgarten: Reform und Reaktion

Im Anschluss an die Kriegsjahre nahm die Schulgartenbewegung in der reform- und experimentierfreudigen, von politischen Differenzen und Extremen geprägten Atmosphäre der Weimarer Republik einen kräftigen Aufschwung. Davon zeugte nicht zuletzt die Institutionalisierung entsprechender Bestrebungen in der «Arbeitsgemeinschaft deutscher Schulgärtner» und der «Arbeitsgemeinschaft für Arbeitsschulgärten». Neben pragmatischen, auf Selbstversorgung und Subsistenzwirtschaft abhebenden Erwägungen in den Hungerjahren von Nachkriegszeit, Inflation und Weltwirtschaftskrise schrieben sich auch die ideologischen Motivlinien des Schulgartendiskurses fort. Dabei korrelierte das auf Selbsttätigkeit und Erfahrungswissen ausgerichtete Arbeitsschulprinzip hinsichtlich der Schulgartenfrage zusehends mit heimattümelnden, agrarromantischen, letztendlich kulturpessimistischen und modernitätsmüden Strömungen. Auf die Irritationen und Widernisse ihrer als chaotisch und unüberschaubar erfahrenen, sich jeder allgemein verbindlichen Ordnungsidee verweigernden Gegenwart

antworteten viele Verfechter einer lebensreformerisch inspirierten Kulturkritik mit der Propagierung bäuerlicher, d. h. im Kern antistädtischer Gegenwelten. Apologeten der verschiedensten weltanschaulichen Schattierungen stilisierten den ländlichen Raum zum Ort der Erlösung von den Gebrechen urbaner Entartung.

So wählte der Schweizer Autor Joh. Hepp 1919/20 für den in Deutschland nachhaltig rezipierten Aufsatz *Schulgärten und Schülergärten*³⁵ ein weiteres Mal das bekannte «Erdsegen»-Zitat Roseggers als Motto. Im Rückgriff auf die Gedankenwelt seiner Vorgänger lieferte Hepp einen manifestartigen Referenztext der arbeitsorientierten Schulgartenbewegung. Von der Naturentfremdung des Stadtkindes, über den Niedergang der Familie «zur reinen Konsumtionsgemeinschaft» bis hin zur Diffamierung der «städtischen Bildung» als einem «grosse[n] Vorrat an Wörtern» und «oberflächliche[n] Wissen ohne gestaltende Kraft» waren alle wesentlichen Argumentationsfiguren gärtnerischer Fortschrittsskepsis versammelt. Der allgemein beklagten Dekadenz wurde die Kur im Schülergarten entgegengesetzt. Auch nach Hepp konnte es «für den sogenannten Kopfarbeiter [...] nur heilsam sein, wenn er auf irgend einem Wege die schöpferische, neue Werke schaffende Kulturarbeit der Hand kennen, achten und lieben gelernt hat». Mit Hinweis auf die Mediziner Custers, Schulthess sowie den Leipziger Heilpraktiker Daniel Gottlieb Moritz Schreber schilderte er den Schülergarten als Jungborn und Hort der Gesundheit: «Die Gartenarbeit ist so mannigfaltig, dass sich die jungen Körper dabei nach Herzenslust bewegen, drehen und strecken, bücken und wieder recken dürfen. Es rieselt das Blut schneller durch die Adern und erzeugt ein Gefühl gesteigerten Wohlseins und wachsender Lebenskraft». In der Absicht, mit der Arbeit im Garten zugleich «Luft- und Sonnenbäder» zu ermöglichen, empfahl Hepp, während der gärtnerischen Verrichtungen die Oberkleider abzulegen, wobei nach seinem Dafürhalten in den «Knabenabteilungen [...] sogar in den Badhosen gearbeitet werden» konnte.

Wie schon Professor Schwab stellte er der körperlichen Konditionierung und Abhärtung des Schülers die moralisch-ethische Menschenbildung zur Seite: Ausdauer, Pflichtgefühl, Arbeitsfreude, Ehrgefühl, Sauberkeit, Ordnung und Sparsinn, aber auch Freiheit sowie die gemütvollte Sensibilisierung für das «Naturleben» und die «Bestrebungen des Heimat-



Abb.7: Arbeiten mit dem Reihenzieher (Krüger / Millat 1978, *Schulgartenpraxis*, S. 46, Bild 46/1).

schutzes» wurden mit der Tätigkeit im Garten unmittelbar in Verbindung gebracht. Die Förderung des Gemeinsinns sah Hepp besonders dort gewährleistet, «wo der Garten als Ganzes bebaut wird und wo neben den Einzelgärten noch gemeinsames Land vorhanden ist». Der Schülergarten stellte demnach «eine Arbeitsgemeinschaft dar, wie sie Dr. Kerschensteiner so lebhaft befürwortet».³⁶

Durch den Vorsatz, im Schulgarten angesichts zusehends atomisierter Sozialbeziehungen ein neues Gemeinschaftsgefühl einzuüben, wurde die Wahl zwischen Gruppen- und Einzelbeet in den Rang einer sozialphilosophisch motivierten Entscheidung erhoben. Adolf Teuscher, der 1926 unter Beibehaltung der bewährten Parolen und ausdrücklicher Bezugnahme auf Hepp das Prinzip des Arbeitsschulgartens vertrat, proklamierte die «Erziehung zu hingebender Pflichterfüllung im Dienste der Gemeinschaft als oberstes Ziel der Schule». Der Schulgarten schien ihm als Proberaum für die «Arbeitsgemeinschaft» und «Klassengemeinschaft» überaus praktikabel: «Indem der Garten so zum Kollektiveigentum der Klasse wird, wird eine starke Verbindung der Gesamtklasse mit diesem Stück Erde geschaffen. Einzelkind und Klasse haben ein Stück Land, das ihnen gehört, ihnen anvertraut ist, auf dem sie Wurzel schlagen. So wird der Garten der Arbeit ihnen zur Heimstätte».³⁷ Sollte der Schulgarten jener von Teuscher avisierten

«Arbeit an der Lebenserneuerung unseres Volkes» genügen, «forderte er Raum, viel Raum». Unterschwellig bot bereits die im Arbeitsschulgarten mit «Landhunger» und «Landsuche»³⁸ verbundene Entwicklung des Gemeinschaftsgedankens einen Vorgeschmack auf den Expansionismus der nur wenig später installierten, unter notorischer Raumnot leidenden «Volksgemeinschaft» des Dritten Reiches.

Im Krisenjahr 1931 begründete Gartenbaurat Heyer aus Frankfurt am Main die Aktualität der Schülerarbeitsgärten «historisch»: Orientiert am Vorbild mittelalterlicher Klosterschulen, erkannte er in der Gartenarbeit ein geeignetes Instrument, um «die dem Landbau entfremdeten Menschen»³⁹ - womit vor allem die arbeits- und perspektivlosen Milieus der Großstädte gemeint waren - wieder zu Siedlern zu erziehen. Zeitgleich wurde das Arsenal der pädagogischen Pflanzen- und Gärtner-Metaphorik reaktiviert. Ilse Dieckmann, Leiterin der Gartenbauschule Düsseldorf-Kaiserswerth, stellte in derselben Ausgabe der Zeitschrift *Gartenkunst* die Frage, ob es nicht «einleuchtend» sei, «daß Kinder und Jugendliche im Garten die Stätte finden, wo sie sich auseinandersetzen können mit kosmischem Werden und Vergehen; wo sie, ungestört durch die Stellungnahmen der Erwachsenen, erleben die Gesetze der Wandlungen und Verwandlungen des Organischen, so daß die natürliche und sittliche Metamorphose sich einleitet infolge der Erkenntnis natürlicher Lebensvorgänge in ihrer Gesetzmäßigkeit?»⁴⁰ Erinnernte die Überblendung von «natürlicher» und «sittlicher» Entwicklung zunächst an Fröbels Rede vom «Einklange mit der Natur» und damit an ihrerseits traditionsreiche Überzeugungen des 19. Jahrhunderts, so war diese Argumentationsfigur darüber hinaus in das schillernde Geflecht zeitgenössischer Ideologeme verwoben. Ausgehend von der emphatischen Verkündung einer neuen Jugendkultur («Ihr Weg ist Kampf») und unter Hinweis auf die verbrauchte, dem «Leben» entfremdete Welt der Alten («ein müdes Geschlecht»)⁴¹ erschien der Schulgarten nicht mehr als ein absichtsvolles, den Kindern und Jugendlichen von ideologisierten Erwachsenen nahegebrachtes Medium zivilisationsfeindlicher Hingabe an das «Organische», sondern - getaucht in den Schein der Naturwüchsigkeit - als kosmische Offenbarung. Betrachtet durch diesen Schleier vermeintlicher Authentizität, entstand der Eindruck, als folge der gärtnernde Schüler, indem er lernt, «eigene Unlustgefühle [zu] bezähmen»,

«Ausdauer [zu] üben», «körperliche Anstrengung [zu] überwinden» sowie den «Wert und Sinn der Arbeit überhaupt und gärtnerischer Arbeit insbesondere [zu] verstehen», den Gesetzen der Schöpfung selbst, derweil er doch im emsigen Zwiegespräch mit «Wasser und Erde, Licht und Luft, Tiere[n] und Pflanzen» lediglich soziokulturell konstruierte und legitimierte Verhaltensweisen übernahm. Die suggestive Imagination einer den Schülern sich rein und ungetrübt mitteilenden Natur veranlasste die Autorin schließlich zu dem Fazit, dass mit der Schulgartenpraxis ein Gebiet gegeben und auszubauen sei, «auf dem das uralte Gleichnis vom Gärtner als Erzieher und vom Erzieher als Gärtner sich buchstäblich verwirklicht».⁴²

Schulgärten der Volksgemeinschaft

Eingebunden in den Eklektizismus nationalsozialistischer Ideologie trieb die pädagogische Metaphysik der Ackerkrume braune Blüten. Nach der «Machtergreifung» wurde die Schulgartenfrage Gegenstand der zentralistischen Volksbildung des neuen Führerstaates.

Bereits im November 1934 betonte ein Erlass des Reichs- und Preußischen Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, dass den «erziehlischen und unterrichtlichen Einflüssen, die vom Schulgarten ausgehen, [...] im Rahmen einer bodenverwurzelten Schularbeit eine herausgehobene Bedeutung zu[kommt]».⁴³ Nur fünf Monate später bekräftigte ein Folgeerlass die ministeriale Wertschätzung des Schulgartens und formulierte die Zielvorgabe, «möglichst jeder Schule einen eigenen Schulgarten anzugliedern».⁴⁴

Im Jahre 1937 folgten aus dem selben Hause die *Richtlinien für die Einrichtung und Bewirtschaftung von Schulgärten an Volks- und mittleren Schulen*. Darin wurde u. a. die Debatte über Einzel- oder Gruppenbeete gemäß der herrschenden Leitideologie entschieden: «Der Schulgarten soll ein Gemeinschaftsgarten sein; er dient der Erziehung zum Gemeinschaftsgedanken. Das Schüler- oder Eigenbeet ist abzulehnen».⁴⁵ Schulgarten und Gartenarbeit boten eine ideale Projektionsfläche für die Agitatoren nationalsozialistischer Blut-und-Boden-Mythologie, die, zum Teil in personaler und professioneller Kontinuität, die relevanten Stereotypen des bisherigen Diskurses aufgriffen und dem gleichgeschalteten Welt- und Menschenbild des Dritten Reiches einpassten. So forderte etwa Max Müller, bereits seit Mitte der zwanziger Jahre für das Fach engagiert,

schulgärtnerische Bestrebungen «im Zeichen der Volkserhebung 1933» unter stärkerer Betonung der werktätigen und körperlichen Erziehung zu forcieren,⁴⁶ und Adolf Teuscher reformulierte seine «Arbeit an der Lebenserneuerung des deutschen Volkes» (1926) zur Teilhabe des Arbeitsschulgartens an der «völkischen Erneuerung»⁴⁷ (1936).

Im Propagandagewitter der sogenannten «Erzeugungsschlacht» und des «Vierjahresplanes» wurde der schulische Gartenraum einerseits als Kampfplatz einer militanten, auf Autarkie verpflichteten Wirtschaftspolitik besetzt, der zufolge ein jeder seinen persönlichen Anteil am Produktionsheroismus der Volksgemeinschaft zu leisten hatte, und andererseits zur Keimzelle einer «notwendige[n] Entstädterung»⁴⁸ und Verbäuerlichung des gesamten Sozialgefüges bestimmt. Auch Geschlechterrollen und Brauchtum, Heimatgefühl und Gefolgschaftstreue sollten mit Hilfe des gärtnerischen Unterrichtes vermittelt werden. Die Leibesertüchtigung der heranwachsenden Krieger und Mütter stand dabei obenan. Zudem bewährte sich der Schulgarten auch «im Dienste der Rassenkunde».⁴⁹ So erhielt «gerade das erbkundliche Pensum» durch die zielgerichtete Auswahl geeigneter Pflanzen «eine schöne Anschaulichkeit».⁵⁰ Modellartig leistete die kategorische Unterscheidung von Nützlingen und Schädlingen, jener in den Richtlinien dekretierte «Kampf dem Verderb», der Einübung einer biologistischen Vernichtungsmentalität Vorschub. Um ideologische Rückversicherung bemüht, berief sich die Gartenpädagogik immer wieder auf Äußerungen Adolf Hitlers. «Für was wir zu kämpfen haben», so wurde bspw. im Buch *Der Schulgarten in der Unterrichtspraxis* (1937) aus der Führerschrift *Mein Kampf* zitiert, «ist die Sicherung des Bestehens und die Vermehrung unserer Rasse und unseres Volkes, die Ernährung seiner Kinder und Reinhaltung des Blutes, [...]. Jeder Gedanke und jede Idee, jede Lehre und alles Wissen haben diesem Zweck zu dienen». Ohne Umschweife münzte der Verfasser, Studienrat Dr. Albert Höfner, das Hitler-Wort auf den Gegenstand seiner Überlegungen und gelangte zu der Schlussfolgerung: «Von ganz besonderer Bedeutung für die Erreichung obiger Ziele ist der Schulgarten, der heute für jede Schule unentbehrlich ist».⁵¹ Die Fokussierung auf Abstammung und rassebiologische Vererbung ging mit der Frage nach den Ahnen des neuen nationalsozialistischen Menschen einher. Auch dafür lieferte der Schulgarten das

nötige Anschauungsmaterial. «Wir modernen Menschen», so behauptete von Gellersen in seinem Aufsatz *Geschichte im Garten* (1936), «brauchen Linde, Esche, Mistel nur zu nennen, so tauchen in uns die Erinnerungen an Götter und Helden unserer Vorfahren auf». Folgerichtig schlug er die Zusammenstellung bestimmter «Pflanzen von geschichtlicher Bedeutung», wie bspw. «Getreide, Kraut und Unkraut des Steinzeitbauern»,⁵² zu einzelnen, repräsentativen Gruppen vor. Im schulischen Gartenflor sollte sich das nordisch-germanophile Raunen der Ahnenforscher zur vegetabilen Form versinnlichen.

Nach-Chaos und Vor-Ordnung: Zum Beispiel Karl Foerster

Durch Karl Foersterns Aufsatz *Schülergärten wichtiger als Schulgärten!*⁵³ (1947), mit dem Hepps Arbeit *Schulgärten und Schülergärten* (1919/20) nochmals einen (unausgesprochen) deutlichen, in einigen Passagen nahezu plagierenden Widerhall fand, ist ein diskursives Bindeglied für die Zeit der gesellschaftlichen Transformation nach 1945 gegeben. Am Beispiel der von ganzheitlicher Ordnungspoesie durchdrungenen Persönlichkeit des Bornimer Staudengärtners, Schriftstellers und Gartenphilosophen, 1932 bis 1933 deutschnational organisiert, NSDAP-Mitglied seit 1940 und in der DDR mit Nationalpreis und Vaterländischem Verdienstorden hoch geehrt, konkretisierte sich die historische Dialektik von Kontinuität und Wandel zur individuellen Biographie.⁵⁴ Die Zerstörungen und Zerrüttungen des Krieges als Chance begreifend, knüpfte Foerster nahtlos an die Gewissheiten der vergangenen Jahrzehnte an und zog die verschiedenen Register der lebensreformerischen und kulturkritischen Gartenideologie: Wieder wurden das heilsame Leben mit Pflanzen und Tieren beschworen und die kleinteiligen Liebes- und Familienbande der Gemeinschaft im Gartengrün begründet. Erneut fanden sich die pflanzenden, pflegenden und erntenden Mädchen in Einübung ihrer Rolle als Hausfrau und Familienmutter wieder. Und noch einmal sollten «Abenteurerdrang», «Schönheitsgefühl», «Bodenständigkeitsbedürfnis», der Zusammenhang von «Heimatgefühl und Erdbearbeitung» sowie die «Herzensverbundenheit mit deutschem Boden»⁵⁵ auf der schulischen Garteninsel gedeihen. Unbeeindruckt von den Ruinenwüsten der geschundenen Städte wurde die antiurbane Trommel ge-

schlagen und der Passivität städtischer, innenräumlicher Bildungsideale der freie ländliche Aktionsraum als großer «Rosenbringer» entgegengesetzt, eine Geisteshaltung, die sich vergleichbar auch in den aufgelösten Stadtlandschaften eines Hans Scharoun nachweisen lässt. (Schon Adolf Teuscher sah 1926 die «künftige Großstadt [...] durchsetzt von Grünstreifen und Grüngürteln, die sich organisch dem Stadtbilde eingliedern».)⁵⁶ Und wieder bemühte Foerster die wandervogelige Antinomie von rational zergliedernder Stubengelehrsamkeit und ganzheitlichem «Leben mit der Jahreszeit». Belehrt durch das Desaster des völkischen «Gemeinschaftsgartens», rehabilitierte er allerdings die kleinbürgerlich betriebsamen Ideale von «Eigentumsfreude», «Vorlegeschloß», «Wetteifern und Unterscheidungsdrang», «Ordnung, Sauberkeit» sowie «Schenk- und Tauschfreude»,⁵⁷ also die Praxis des Einzelbeetes. «Naturnähe», «Himmelsnähe» und «Menschennähe»⁵⁸ waren ihm frei nach Fröbel identische Anliegen.

Die sozialistische Persönlichkeit geht jäten

Doch die Zeichen der Zeit deuteten zunächst in eine andere Richtung. In der DDR hieß es in den frühen fünfziger Jahren auch auf dem Gebiet des Schulgartens, vom «Großen Bruder» Sowjetunion zu lernen. Das Zauberwort lautete «Mitschurin-Garten». In Erinnerung an den sowjetischen Biologen und Pflanzenzüchter Iwan Wladimirowitsch Mitschurin, der bereits 1932 die «kommunistischen Kinder» im Namen Lenins zur Mitwirkung an der «Verbesserung der Pflanzenwelt»⁵⁹ aufrief, war damit eine Form des Unterrichts gemeint, die, entsprechend der angestrebten Einheit von Theorie und Praxis, biologische Forschungstätigkeit und Gartenarbeit miteinander verband. Außerdem sollten die schulischen Aktivitäten direkt an die Maßgaben der Planwirtschaft angekoppelt und damit als Lehrstück sozialistischer Ökonomie in Szene gesetzt werden. Pädagogen, Fachbiologen und Funktionäre der Freien Deutschen Jugend waren angehalten, in kollektivem Schulterschluss das sowjetische Experiment zum Erfolg zu führen, wobei an dessen Umsetzung auch die Arbeitsgemeinschaften von Jungen Pionieren und FDJ beteiligt werden sollten.⁶⁰ Zur Sicherstellung einer volkspädagogischen Breitenwirkung waren für die notwendigen Demonstrations-, Übungs- und Sonderflächen Standorte «in der Nähe der Schule und im

Blickfeld der Öffentlichkeit»⁶¹ vorgesehen. Allerdings wurde dieser, Anfang 1951 vom Ministerium für Volksbildung in den *Richtlinien und Anregungen zur Arbeit im Mitschurin-Schulgarten* publizierte Ansatz per Ministerentscheid alsbald zurückgenommen und im Rekurs auf das «humanistische Kulturerbe» sowie unter Rückbesinnung auf die Erfahrungen des reformpädagogischen Arbeitsschulunterrichtes ein eigenständiger Weg eingeschlagen. Bereits im Jahre 1955/56 wies das Ministerium die Einrichtung von Schulgärten an allen allgemeinbildenden Schulen an.⁶² Integriert in das Konzept der polytechnischen Einheitsschule, stand die praktische Arbeit der Schüler im Mittelpunkt des Unterrichts. Dabei sollten sie «Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, [...] ihr mathematisch-naturwissenschaftliches und gesellschaftswissenschaftliches Wissen und Können aus den anderen allgemeinbildenden Fächern anwenden, vertiefen und erweitern sowie zu sozialistischen Persönlichkeiten erzogen werden».⁶³ Erfahrungsberichte beglaubigten die Sinnfälligkeit der schulgärtnerischen «Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit». Demzufolge wurden «die Schüler unmittelbar in den gesellschaftlichen Umwälzungsprozeß einbezogen und an der revolutionären Tätigkeit der Werktätigen beteiligt». Individuum und soziale Umwelt sollten sich in dialektischer Wechselbeziehung entfalten: «Indem die Schüler helfen, die Verhältnisse zu verändern, verändern sie sich selbst, [...]».⁶⁴ Auf diesem Weg wurde dem Schulgarten als Pflanzstätte allseitig entwickelter, sozialistischer Menschen einmal mehr das Potenzial zugesprochen, eine systemkonforme Synthese von intellektueller, körperlicher und weltanschaulich-moralischer Bildung leisten zu können. Dem Leitbild der sozialistischen Menschengemeinschaft gemäß, war die Schulgartenpraxis der DDR dabei auf «gesellschaftlich nützliche Tätigkeit», gemeinschaftliche Nutzung der Anlagen und Einrichtungen sowie auf das «Verantwortungsgefühl des Schülerkollektivs»⁶⁵ ausgerichtet.

Love and Peace and Schulgarten. Die ökologische Renaissance eines pädagogischen Evergreens

Wurde der Schulgartenunterricht in der DDR ideologisch durch den historisch-materialistischen Optimismus einer fortschreitenden Versöhnung der Widersprüche zwischen Kopf- und Handarbeit, Stadt und Land, Natur und Technik legitimiert, so erhielt die

Schulgartenbewegung des Westens erst angesichts der Krisenszenarien einer an ihre Grenzen stoßenden Wachstumsgesellschaft neuen Auftrieb. Ölschock, Umweltzerstörung, Atomkriegsgefahr, durch Alarmmeldungen von Publizistik und Wissenschaften ins kollektive Bewusstsein gerückt, evozierten ein Gefühl des Verknappung, der Begrenztheit, des Endes. In diesem Zustand apokalyptischer Gestimmtheit wurde die Schulgartenidee als konkreter Ansatz zur ökologischen Neubesinnung wiederbelebt. Der als Mängelwesen konzeptualisierte Mensch, von den eigenen Kreationen wie weiland der Zauberlehrling übermannt, wollte sich in neuer Unschuld seiner Mutter Erde anschmiegen. «Wir gehen in den Wald. [...] Wir werden naß und schmutzig, lehmbedeckt von oben bis unten. Welch ein Gefühl! [...] Eine Woche lang nur erscheinen Arbeiter mit Trax und Schaufeln, Lastwagen mit Kies und Schotter, ein Architekt, der leitet und führt. Der Trax, der für einmal nicht zerstört, schüttet Hügel auf und baggert Tälchen aus, wühlt eine tiefe Mulde für den Teich. Der Facharbeiter, mit wachsender Begeisterung, zerkleinert Schollen, glättet die Erde, kämmt die Hügel. Das war im Frühjahr 1975. [...] Zwei Monate später erstrahlen die Humushügel in Gold».⁶⁶

Die hier an einem Schweizer Beispiel beschriebene Vergemeinschaftung von Schuljugend, Facharbeitern und führendem Architekten durch das Erlebnis ihres zu guter Letzt ängstlich aufflammenden Heimatbodens transponierte - ob bewusst oder unbewusst - die im Schulgartendiskurs unter wechselndem Vorzeichen überdauernde Erdromantik in die Realität der siebziger Jahre. Wieder wurde der «Lernbereich Grün» ex negativo als eine Oase des Abwesenden, als Abglanz des Verlorenen oder Vorschein des Erträumten definiert. Hier sollte und durfte man kreativ sein, fühlen und spüren, sich gestalterisch erproben, den Zwängen oktroyierter Ordnungen, namentlich der (innenräumlichen) «Verschulung des Intellekts» entkommen. Dem vom Homo oeconomicus zum Homo ludens zu läuternden Menschenkind galt es, in Gestalt des Schulgartens einen Freiraum nichtentfremdeten Selbst- und Welterlebens zu eröffnen. Noch einmal verband sich mit dem Schulgarten die Erwartung, durch die Wirkmächtigkeit von Umwelt und selbstvollzogener Tätigkeit den ganzen Menschen erreichen und dauerhaft beeinflussen zu können: Die Erfahrung des Gartens sollte «Störungen, Aggressionen, Ängste» schonend therapieren, das Ein-

zelbeet dem unterdrückten Selbstbewusstsein förderlich sein, die Gartenarbeit im allgemeinen der «sozialen Formung» des Gemeinsinns dienen sowie zum schöpferischen Gleichgewicht zwischen Kopf, Herz und Hand hinführen, das Naturerlebnis ein innigliches Verantwortungsgefühl für Pflanze und Tier hervorrufen, kurz, es ging darum, der zivilisationskritisch verurteilten «Beutemacher-Gesellschaft» den Modus «pflegenden Verhaltens» entgegen zu setzen.⁶⁷ Als neues, übergesellschaftliches Ordnungs-Paradigma galt dabei der ökologische Kreislauf, das Ökosystem, für dessen Veranschaulichung und Verinnerlichung das «Übungsfeld» Schulgarten besonders gut geeignet schien.

Chillout im Rübenbeet oder Umgraben im Zeitalter der technischen Klonierbarkeit

Im Laufe der Jahre ist die Umwelt-Rhetorik der Ökologiebewegung in den operativen Wortschatz jeder politisch korrekt justierten Partei- und Unternehmenspropaganda eingegangen. Währenddessen hat sich ihr utopischer, auf revolutionären (oder evolutionären) Wandel zielender Mehrwert im etablierten Tagesgeschäft der Aktivisten von einst längst verflüchtigt. Nichtsdestotrotz werden die lieb gewonnenen Sprachregelungen der Aufbruchzeit unverdrossen beibehalten. Wie ein Blick in die Informationsbroschüre *Unser Schulgarten* (1996) lehrt, gilt dies auch für die ökologisch inspirierte Schulgartenbewegung. Der in der Bundesrepublik bisher nur fakultativ erteilte Schulgartenunterricht wird - wie gehabt - zur Einübung sozialer und ökologischer Kompetenzen empfohlen, eröffnet Räume für eine «intensive Naturerfahrung», gewährt dem um «Lebensnähe» bemühten Unterricht didaktische Hilfen, vermittelt zwischen «Hand und Kopf», bietet Möglichkeiten für fächerübergreifende Lernerlebnisse und regt «wichtige Identifikationsprozesse» der Schüler an.⁶⁸ «Neue Aufgaben und Ziele» verbinden sich vor allem mit dem Wunsch, über kleine Parzellen hinaus mehr und mehr das gesamte Schulgelände in die Gartenarbeit einzubeziehen. Angeregt von dem «Leitgedanken der Perma-Kultur», eine «zweite Natur» zu schaffen, die das «Zusammenleben der Wildarten mit dem Menschen» ermöglicht, wird das Schulareal «zunehmend als zu gestaltender Lebensraum für Tier- und Pflanzenarten gesehen».⁶⁹ Dem Ansinnen, die Schule in eine ökologische Arche zu verwandeln, sekundieren kulturskeptische Befunde über

die «Kinder in der heutigen Zeit». Im Reflex auf Leistungsdruck, Reizüberflutung und naturferne Verhäuslichung bietet sich Kindheit als eine kontinuierliche Verlustgeschichte dar. Ausgehend von dieser bis auf Rousseau zurückdatierenden Nachauflage eines defizitären Menschenbildes, werden Schul- und Familiengärten «als ein schlichter und ehrlicher Versuch» begriffen, «unsern Kindern etwas von dem zurückzugeben, was wir ihnen weggenommen haben».⁷⁰

Handlungs- und Utopiebedarf besteht, doch stellt sich vor dem Hintergrund der aktuellen Kontroversen über Globalisierung, Individualisierung, Multikulturalität, Life sciences oder Virtualisierung die Frage nach der Angemessenheit und Tragfähigkeit von Konzepten, deren Grundannahmen in Auseinandersetzung mit einem Typus der Industriegesellschaft entwickelt wurden, dessen Demontage wir gerade zu beobachten haben. Kann es im Sturmwind des entfesselten «Turbokapitalismus» gelingen, der vielfach beklagten «Entzauberung» mit einem gärtnerischen Gegenzauber zu begegnen? Ist die Generation der «kids», sind die Kinder im Bann von SMS und Chatroom, Hip Hop und Graffiti, Techno und Harry Potter, Skateboard und kleinen bunten Pillen, tatsächlich noch für eine therapeutische Heilung auf dem Mutterboden des Schulgartens zu gewinnen? Welche Chancen hat der selbstgezogene Kohlrabi gegen Fast Food und koffeinhaltige Getränke aus Übersee? Schützt die Pflege von Kräuterbeet und Blumenrabatte vor den Gemetzeln der Spielkonsolen und Splatter Movies? Lassen sich jene geschwindigkeitsverwöhnten, im Zugriff von Ökonomie und Massenmedien beizeiten auf Sinnkonsum, Werbebotschaft und Verbrauch getrimmten Wettbewerber in spe (oder künftigen «Verlierer» der neoliberalen Auslese), vom Gartenglück mit Pflanzen und Tieren wirklich noch beeindruckt? Spüren sie hinter dieser friedlichen Anmutung gar die Zumutung einer scheinheiligen Doppelmoral? Schlussendlich, wie relevant, glaubhaft und wirkungsvoll ist die Idee des Schulgartens - verfügt sie noch über emanzipatorische Energien oder liefert sie nur das ökologische Feigenblatt einer machtlosen Pädagogik? Angesichts der erodierenden Dekonstruktion und polykulturellen Relativierung einstmals unveränderlich gedachter Werte und Axiome wie Gemeinschaft, Arbeit, Leben, Heimat oder Raum werden die scheinbaren Gewissheiten ungewiss, schwindet die Hoffnung auf die heilenden Kräfte ewiger Natur, mithin auf einen unschuldigen Zustand der Har-

monie, den es in Rückbesinnung auf vergessene Wahrheiten einfach wieder herbeizubilden gilt. Die Garanten der Konsistenz sind auf dem Rückzug. Suburbane Agglomerationen verwischen die Grenzen zwischen Stadt und Land, die Manipulierbarkeit der Erbinformationen nimmt dem pflanzlichen und tierischen Leben die Aura des Gottgegebenen, Natur und Landschaft werden zum Operationsgebiet profitabler Interventionen und gehen der Ursprünglichkeit einer *Conditio sine qua non* verlustig. Ist damit das auf Ordnungswissen über Natur und Gesellschaft, also auf kontrollierte Orientierungssicherheit der Heranwachsenden, ausgerichtete Modell 'Schulgarten' in Zeiten der Unsicherheit am Ende? Hat der Gen-Ingenieur den Erzieher-Gärtner überrundet und zum Abstieg ohne Wiederkehr ins «cultural lag» des Abendlandes verdammt? Ein Nachruf wäre verfrüht, denn Totgeglaubte leben bekanntlich länger. Doch nicht in der exklusiven Imaginierung einer Insel des anderen, vorgeblich wahren Daseins, so zeichnet es sich ab, besteht die neue Herausforderung, sondern in der Öffnung der schulischen Gartenwelt für die Dissonanzen der Gegenwart. Nicht allein die verdrängte «Natürlichkeit» des Menschen heißt es in der Begegnung mit Flora und Fauna körperlich, gefühlsmäßig und gedanklich zu erfahren, sondern die sozial und kulturell kodierte Menschlichkeit der Gartennatur vor Augen zu führen: als ein Gleichnis des Menschenmöglichen und Menschengemachten, zur Sensibilisierung für die Probleme einer letztlich nicht naturwüchsigen, vielmehr nach widerstreitendem Interesse und Ermessen so oder so zu gestaltenden Zukunft mit offenem Ausgang. Sollte es gelingen, von der eingehegten Trauerarbeit am verlorenen Paradies zu einer (selbst-)kritisch Anteil nehmenden, für die Differenzen im Hier und Jetzt aufgeschlossenen Grün-Kultur zu gelangen, dann könnte man vielleicht sagen: Der Schulgarten ist tot. Es lebe der Schulgarten!

Resümee

Vorbereitet von Pietisten, Philanthropen und Romantikern, ist die «klassische» Kulturvorstellungen variierende Institutionalisierung des Schulgartens als ein Phänomen gesellschaftlicher Modernisierung ohne das Wachstum der Städte, die Ausbreitung industrialisierter und technisierter Lebenswelten sowie den Progress der Wissenschaften gar nicht zu denken. Ihr Pendelschwing zwischen Systemflucht und Rationa-

lisierung, Emanzipation und Integration, schönem Schein und kritischer Vernunft entspricht den Polaritäten ein und desselben diskursiven Feldes. Zwar zeitigten die Debatten und praktischen Versuche in Monarchie und Kaiserreich, Weimarer Republik, Nationalsozialismus, DDR und Bundesrepublik historische Abwandlungen und Variationen, doch sind inhaltliche und formale Konstanten über alle Etappen hinweg aufzeigbar: Immer sollten die Schulgärten der Sozialisation und Kulturalisation des Kindes im Geiste vorherrschender oder «alternativer» Ideologien dienen, stets verband sich mit der schulischen Gartenarbeit der Anspruch ganzheitlicher Menschenbildung. So gesehen, ist der Schulgarten zugleich Spiegel sozio-kultureller Leitbilder und Medium ihrer Realisierung, d. h. ein Instrument pädagogisch intendierter und gartenräumlich praktizierter Formatierung idealer Menschen in idealer Vergesellschaftung gemäß den jeweils favorisierten Ordnungsvorstellungen.

Endnoten

*Der vorliegende Text ist eine überarbeitete und deutlich erweiterte Fassung des gleichnamigen Beitrages in: *PÄD Forum*, 29./14. Jg., Heft 2, April 2001, S. 127-134. Die Zweitveröffentlichung erfolgt in Absprache mit der Redaktion des *PÄD Forums*. Auch anlässlich der Neuauflage möchte sich der Autor bei Frau Ute Jochinke, Kunst- und Bildungshistorikerin in Berlin, für ihre fortgesetzte Diskussionsbereitschaft und manchen Literaturhinweis herzlich bedanken.

- 1 Schwab 1874, *Schulgarten*, o. S.
- 2 Vgl. Rasse 1979, *Gärtner-Gleichnis*.
- 3 Vgl. Thurn 1985, *Totengräber*; ders. 1990, *Kulturbegründer*.
- 4 Seneca 1986, *Milde*, S. 127.
- 5 Komenský 1970, *Beratung*, S. 237 (Hervorhebung im Original). Vgl. Komenský 1987, *Mutterschul*, S. 112 und S. 160.
- 6 Foucault 1992, *Überwachen*, Tafel 30.
- 7 Vgl. Spoerl 1933, *Feuerzangenbowle*.
- 8 Vgl. Göhlich 1993, *Umgebung*, S. 152f.
- 9 Pückler-Muskau 1971, *Nachlaß*, Bd. VII, S. 310.
- 10 Pückler-Muskau 1834, *Tutti Frutti*, Bd. I, S. 91.
- 11 Ebenda.
- 12 Vgl. Jacob 1998, *Soziale Raumstrukturen*; ders. 1999, *Über das Melancholische*.
- 13 Salzmann 1948, *Ameisenbüchlein*, S. 199.
- 14 Vgl. Pestalozzi 1962ff., *Werke*, Bd. I, S. 55f.
- 15 Zit. nach: Bittner 1990, *Kinder*, S. 174.
- 16 Ebenda, S. 171.
- 17 Schwab 1873, *Arbeitsschule*, S. 13f. (Hervorhebung im Original).
- 18 Vgl. Kerschenteiner 1912, *Begriff Arbeitsschule*.
- 19 Breull 1903, *Kunst und Schule*, S. 132.
- 20 Dietel 1912, *Forderung*, S. 19.
- 21 Custers 1897, *Hygienische Bedeutung*, S. 39.
- 22 Hasselberg 1912, *Vollständige Schulgärten*, S. 4.
- 23 Ebenda.
- 24 Nach: Teuscher 1926, *Führer Dresden*, S. 4.
- 25 Weiß 1927, *Blankenfelde*, S. 7.
- 26 Schmidt 1914, *Schulgarten Berlin*, S. VII.
- 27 Hasselberg 1912, *Vollständige Schulgärten*, S. 17.
- 28 Vgl. Andersen 1989, *Heimatschutz*, S. 144.
- 29 Förster 1916, *Kriegs-Schülergärten*, S. 4.
- 30 Vgl. Förster 1916, *Kriegs-Schülergärten*, Siehe auch: Strauß 1917, *Kriegsschulgarten*.
- 31 Förster 1916, *Kriegs-Schülergarten*, S. 7.
- 32 Ebenda, S. 5 (Hervorhebung im Original).
- 33 Ebenda, S. 19.
- 34 Beyer 1915/16, *Oberrealschule Fulda*, S. 373.
- 35 Hepp 1920, *Schulgärten und Schülergärten*.
- 36 Alle Zitate: Ebenda, S. 43-61.
- 37 Teuscher 1926, *Führer Dresden*, S. 8.
- 38 Ebenda, S. 9.
- 39 Heyer 1931, *Großstadtschule*, S. 103.
- 40 Dieckmann 1931, *Jugend*, S. 100.
- 41 Ebenda, S. 99.
- 42 Ebenda, S. 101.
- 43 Zit. nach: Fischer 1939, *Wandel*, S. 70.
- 44 Ebenda.
- 45 Ebenda, S. 71.
- 46 Müller 1933, *Volkserhebung*.
- 47 Teuscher 1936, *Völkische Erneuerung*.
- 48 Hühne 1937, *Weshalb graben?*, S. 172.
- 49 Maaß 1937, *Rassenkunde*.
- 50 Ebenda, S. 289.
- 51 Höfner 1937, *Unterrichtspraxis*, o. S. (5. S.)
- 52 von Gellersen 1936, *Geschichte*, S. 453.
- 53 Foerster 1947, *Schülergärten*.
- 54 Zur Biographie Karl Foerstlers siehe: Gröning / Wolschke-Bulmahn 1997, *Biographien*, S. 94f.
- 55 Ebenda, S. 21f.
- 56 Teuscher 1926, *Führer Dresden*, S. 9.
- 57 Foerster 1947, *Schülergärten*, S. 21.
- 58 Ebenda, S. 22.
- 59 Mitschurin 1953, *Schriften*, S. 446-449.
- 60 Vgl. N. N. 1951, *Mitschurin-Gärten*, S. 21; vgl. auch: Schauer / Bahnsch 1955, *Schulbau DDR*, S. 51-55.
- 61 Ministerium für Volksbildung 1951, *Richtlinien*, o. S. (S. 1).
- 62 Vgl. Geißler 2000, *SBZ/DDR*, S. 279, S. 431.
- 63 Krüger / Millat 1978, *Schulgartenpraxis*, S. 11.
- 64 Hehl 1962, *Schulgarten*, S. 5.
- 65 Krüger / Millat 1978, *Schulgartenpraxis*, S. 11.
- 66 Rommel 1983, *Schulgarten Zürich*, S. 303f.
- 67 Vgl. *Schulgarten-Handbuch* 1989, S. 33-43.
- 68 Vgl. *Unser Schulgarten* 1996.
- 69 *Schulgarten-Handbuch* 1997, S. 44f.
- 70 Oberholzer / Lässer 1991, *Kinder*.

Bibliographie

- Andersen 1989, *Heimatschutz*
Arne Andersen, *Heimatschutz. Die bürgerliche Naturschutzbewegung*, in: Franz-Josef Brüggemeier / Thomas Rommelspacher, *Besiegte Natur. Geschichte der Umwelt im 19. und 20. Jahrhundert*, München 1989, S. 143-157.
- Berger / Luckmann 1998, *Konstruktion*
Thomas L. Berger und Thomas Luckmann, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*, Frankfurt am Main 1998.
- Beyer 1915/16, *Oberrealschule Fulda*
E. Beyer, *Der Schulgarten der Oberrealschule Fulda*, in: *Aus der Natur. Zeitschrift für den naturwissenschaftlichen und erdkundlichen Unterricht*, 12. Jg., 1915/16, S. 370-373.
- Bittner 1990, *Kinder*
Günther Bittner, *Gärten für Kinder*, in: Günther Bittner und Paul-Ludwig Weinacht (Hrsg.), *Wieviel Garten braucht der Mensch? Würzburger Universitätsvorträge*, Würzburg 1990, S. 161-178.
- Breull 1903, *Kunst und Schule*
B. Breull, *Kunst und Schule*, in: *Was lehrt die I. Deutsche Städte-Ausstellung?*, hg. v. Rudolf Lebius, Leipzig 1903, S. 128ff.
- Custers 1897, *Hygienische Bedeutung*
Custers, *Über die hygienische Bedeutung der Schulgärten*, in: *Blätter für Knaben-Handarbeit. Organ des Deutschen Vereins für Knaben-Handarbeit und des Sächsischen Landesverbandes zur Förderung des Handfertigkeits-Unterrichts*, 11. Jg., Nr. 2, Februar 1897, S. 39.
- Dieckmann 1931, *Jugend*
Ilse Dieckmann, *Die Jugend und der Schulgarten*, in: *Gartenkunst*, 44. Jg., Nr. 7, Juli 1931, S. 99-101.
- Dietel 1912, *Forderung*
P. Dietel, *Der Schulgarten - eine Forderung der Arbeitsschule. Vortrag, gehalten auf der Hauptkonferenz des Schulinspektionsbezirks Leipzig I am 7. November 1911*, Leipzig 1912.
- Fischer 1939, *Wandel*
Rudolf Fischer, *Der Schulgarten im Wandel der Zeiten* (Quellen zur Geschichte des Gartenbaus, hg. v. d. Deutschen Gartenbau-Gesellschaft, bearbeitet von Robert Dotke und Robert Zander), Frankfurt an der Oder / Berlin 1939.
- Förster 1916, *Kriegs-Schülergarten*
Heinrich Förster, *Der Kriegs-Schülergarten. Mit einem Wirtschaftsplan und anderen Beigaben*, Leipzig / Frankfurt am Main 1916.
- Foerster 1947, *Schülergärten*
Karl Foerster, *Schülergärten wichtiger als Schulgärten!*, in: *die neue schule*, 2. Jg., Nr. 3, 1947, S. 20-22.
- Foucault 1992, *Überwachen*
Michel Foucault, *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 184), Frankfurt am Main 1992.
- Geißler 2000, *SBZ / DDR*
Gert Geißler, *Geschichte des Schulwesens in der SBZ und der DDR, 1945-1962*, Frankfurt am Main u. a. 2000.
- von Gellersen 1936, *Geschichte*
von Gellersen, *Geschichte im Garten*, in: *Nationalsozialistische Erziehung. Kampf- und Mitteilungsblatt des Nationalsozialistischen Lehrerbundes für den Gau Kurmark*, 5. Jg., Nr. 26, 29. August 1936, S. 453.
- Göhlich 1993, *Umgebung*
H. D. Michael Göhlich, *Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter*, Weinheim 1993.
- Gröning / Wolschke-Bulmahn 1997, *Biographien*
Gert Gröning / Joachim Wolschke-Bulmahn, *Grüne Biographien. Biographisches Handbuch zur Landschaftsarchitektur des 20. Jahrhunderts in Deutschland*, Berlin / Hannover 1997.
- Hasselberg 1912, *Vollständige Schulgärten*
Felix Hasselberg, *Vollständige Schulgärten oder Schulgärten und Schülergärten, ihre erzieherische, volkswirtschaftliche und soziale Bedeutung. Mit einem Plane des Schul- und Schülergartens*, Heilsberg 1912.
- Hehl 1962, *Schulgarten*
Johanna Hehl, *Der Schulgarten - das polytechnische Kabinett der Klassen 1 bis 6. Ziele, Aufgaben, Methoden und Ergebnisse der Schulgartenarbeit an der Oberschule Schönberg, Kreis Grevesmühlen (So machen es die Besten. Pädagogische Notizen aus dem Bezirk Rostock)*, hg. v. Pädagogischen Bezirkskabinetts beim Rat des Bezirkes Rostock, Abteilung Volksbildung, Rostock 1962.
- Hepp 1920, *Schulgärten und Schülergärten*
Joh. Hepp, *Schulgärten und Schülergärten. Der Gartenbau als Handarbeitsfach und in Verbindung mit dem übrigen Unterricht (Erweiterter Sonderabdruck aus: Schweizerische Pädagogische Zeitschrift, Heft 4-6, 1919, Heft 1, 1920)*, Zürich 1920.
- Heyer 1931, *Großstadtschule*
Fr. Heyer, *Die Bedeutung des Gartens für die Großstadtschule*, in: *Gartenkunst*, 44. Jg., Nr. 7, Juli 1931, S. 101-105.
- Höfner 1937, *Unterrichtspraxis*
Albert Höfner, *Der Schulgarten in der Unterrichtspraxis*, Berlin 1937.
- Hühne 1937, *Weshalb graben?*
Hans Hühne, *Weshalb graben wir? Erlebnisunterricht. Der Schulgarten in der Geschichte der Pädagogik*, in: *Nationalsozialistische Erziehung. Kampf- und Mitteilungsblatt des Nationalsozialistischen Lehrerbundes für den Gau Berlin*, 6. Jg., o. Nr., 1937, S. 171-172.
- Jacob 1998, *Soziale Raumstrukturen*
Ulf Jacob, *«Es soll gut auf der Erde werden» oder Die Gartenwelten des Hermann Fürst von Pückler-Muskau als soziale Raumstrukturen*, in: *Kultursoziologie*, 7. Jg., Heft 2, 1998, S. 55-79.
- Jacob 1999, *Über das Melancholische*
Ulf Jacob, *«Ich möchte manchmal ganz sehlich, ich wäre todt». Andeutungen über das Melancholische in Hermann Fürst von Pückler-Muskau's Persönlichkeit und künstlerischem Werk*, in: *Pückler, Pyramiden, Panorama. Neue Beiträge zur Pücklerforschung (Edition Branitz, 4)*, hg. v. der Stiftung Fürst Pückler Museum - Park und Schloß Branitz, Cottbus 1999, S. 110-128.
- Kerschensteiner 1912, *Begriff Arbeitsschule*
Georg Kerschensteiner, *Begriff der Arbeitsschule*, Leipzig / Berlin 1912.
- Komenský 1970, *Beratung*
Jan Amos Komenský, *Allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Dinge* (Pädagogische Bibliothek, hg. v. Karl-Heinz Günther und Helmut König), Berlin 1970.
- Komenský 1987, *Mutterschul*
Jan Amos Komenský, *Informatorium der Mutterschul* (Reclams Universal-Bibliothek, Band 1171), Leipzig 1987.
- Krüger / Millat 1978, *Schulgartenpraxis*
Schulgartenpraxis, hg. v. Karl Krüger und Ulrich Millat, Berlin 1978.
- Lipp 1979, *Kulturtypen*
Wolfgang Lipp, *Kulturtypen, kulturelle Symbole, Handlungswelt. Zur Pluralität von Kultur*, in: *Kölnische Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 31. Jg., 1979, S. 450-484.
- Maaß 1937, *Rassenkunde*
K. E. Maaß, *Der Schulgarten im Dienste der Rassenkunde. Ein Erfahrungsbericht*, in: *Mecklenburgische Schulzeitung. Wochenschrift des Nationalsozialistischen Lehrerbundes, Gau Mecklenburg*, 68. Jg., Nr. 19, 14. Mai 1937, S. 288-289.
- Ministerium für Volksbildung 1951, *Richtlinien*
Ministerium für Volksbildung (DDR), *Anweisung Nr. 85. Richtlinien und Anregungen zur Arbeit im Mitschurin-Schulgarten*, Berlin, 20. Januar 1951.
- Mitschurin 1953, *Schriften*
I. W. Mitschurin, *Ausgewählte Schriften (7. Beiheft zur Sowjetwissenschaft, Gesellschaft für Deutsch-Sowjetische Freundschaft)*, Berlin 1953.
- Müller 1933, *Volkserhebung*
Max Müller, *Die Schulgartenbestrebungen im Zeichen der Volks-*

- erhebung 1933, in: *Die Arbeitsschule. Monatsschrift des Deutschen Vereins für werktätige Erziehung*, 47. Jg., Heft 6, 1933, S. 183-189.
- N. N. 1951, *Mitschurin-Gärten*
N. N., *Mitschurin-Gärten statt Schulgärten. Das Ministerium für Volksbildung bereitet Richtlinien vor*, in: *die neue schule*, 6. Jg., Nr. 6, 1951, S. 21.
- Oberholzer / Lässer 1991, *Kinder*
Alex Oberholzer / Lore Lässer, *Gärten für Kinder. Naturnahe Schul- und Familiengärten*, Stuttgart (Hohenheim) 1991.
- Pestalozzi 1962-65, *Werke*
Johann Heinrich Pestalozzi, *Ausgewählte Werke*, 4 Bde. (Pädagogische Bibliothek, hg. v. Heinrich Deiters), Berlin 1962-65.
- Pückler-Muskau 1834, *Tutti Frutti*
Hermann Fürst von Pückler-Muskau, *Tutti Frutti. Aus den Papieren des Verstorbenen*, 5 Bde., Stuttgart 1834.
- Pückler-Muskau 1971, *Nachlaß*
Hermann Fürst von Pückler-Muskau, *Aus dem Nachlaß des Fürsten von Pückler-Muskau. Briefwechsel und Tagebücher des Fürsten Hermann von Pückler-Muskau*, hg. v. Ludmilla Assing [-Grimelli], 9 Bde., (neu verlegt) Bern 1971.
- Rassem 1979, *Gärtner-Gleichnis*
Mohammed Rassem, *Das Gärtner-Gleichnis. Similitudo ab agricultura*, in: ders., *Stiftung und Leistung. Essais zur Kultursoziologie*, Mittenwald 1979, S. 11-27.
- Rommel 1983, *Schulgarten Zürich*
Albert Rommel, *Entstehung eines ökologischen Schulgartens in Zürich*, in: *Grün in der Stadt - von oben, von selbst, für alle, von allen*, hg. v. Michael Andritzky und Klaus Spitzner, Reinbek bei Hamburg 1983, S. 302-306.
- Salzmann 1948, *Ameisenbüchlein*
Christian Gotthilf Salzmann, *Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher / Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder / Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt (Pädagogische Bibliothek)*, hg. v. Erwin Marquardt u. a., Berlin / Leipzig 1948.
- Schmidt 1914, *Schulgarten Berlin*
H. Schmidt, *Die Unterrichtspflanzen aus dem Schulgarten der Stadt Berlin unter Berücksichtigung der Lebensvorgänge. Zum Gebrauch in den Schulen Groß-Berlins für die Hand des Lehrers*, Berlin 1914.
- Schulgarten-Handbuch* 1989
Das Schulgarten-Handbuch, hg. v. Gerhard Winkel, Seelze 1989.
- Schulgarten-Handbuch* 1997
Das Schulgarten-Handbuch. Studienausgabe, hg. v. Gerhard Winkel, Seelze 1997.
- Schwab 1873, *Arbeitsschule*
Erasmus Schwab, *Die Arbeitsschule als organischer Bestandteil der Volksschule. Ein Beitrag zur Lösung der Aufgabe unserer Volkserziehung*, Wien / Olmütz 1873.
- Schwab 1874, *Schulgarten*
Erasmus Schwab, *Der Schulgarten. Ein Beitrag zur Lösung der Aufgabe unserer öffentlichen Erziehung. Mit 3 Plänen*, Wien 1874.
- Schauer / Bahnsch 1955, *Schulbau DDR*
Friedrich Schauer und Ulrich Bahnsch, *Schulbau in der Deutschen Demokratischen Republik*, Berlin 1955.
- Seneca 1986, *Milde*
Seneca, *Über die Milde*, in: ders., *Von der Seelenruhe. Philosophische Schriften und Briefe*, hg. v. Heinz Berthold, Leipzig 1986, S. 91-127.
- Spoerl 1933, *Feuerzangenbowle*
Heinrich Spoerl, *Die Feuerzangenbowle. Eine Lausbüberei in der Kleinstadt*, Düsseldorf 1933.
- Strauß 1917, *Kriegsschulgärten*
Ferdinand Strauß, *Gründet Kriegsschulgärten!*, Wien 1917.
- Teuscher 1926, *Führer Dresden*
A[dolf] Teuscher, *Führer durch den Schulgarten der Jubiläumsgartenbau-Ausstellung Dresden 1926, zugleich eine Einführung in die deutsche Schulgartenbewegung*, Leipzig 1926.
- Teuscher 1936, *Völkische Erneuerung*
Adolf Teuscher, *Der Schulgarten im Dienste völkischer Erneuerung*, in: *Gesundheit und Erziehung. Neue Folge der Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*, 49. Bd., Heft 7, 1936, S. 198-203.
- Thurn 1985, *Totengräber*
Hans Peter Thurn, *Gärtner und Totengräber. Zur Paradigmatik der Kulturosoziologie*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialforschung (XXXVII)*, Wiesbaden 1985, S. 60-74.
- Thurn 1990, *Kulturbegründer*
Hans Peter Thurn, *Kulturbegründer und Weltzerstörer. Der Mensch im Zwiespalt seiner Möglichkeiten*, Stuttgart 1990.
- Unser Schulgarten* 1996
Unser Schulgarten, hg. v. Auswertungs- und Informationsdienst für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten (aid) e. V. [Text: Gabi Neuhaus, Gerhard Winkel], Bonn 1996.
- Weiß 1927, *Blankenfelde*
[A. Weiß], *Der Städtische Schulgarten bei Blankenfelde*, Sonderabdruck aus: *Anzeiger für den Berliner Norden*, Nr. 200/201, 27. und 28. August 1927.

Zusammenfassung

Das Gleichnis vom Erzieher als Gärtner und die Vorstellung vom Garten als Ort der Erziehung gehören zum Grundbestand menschlicher Selbst- und Weltdeutung. Sie wurden über Kultur- und Epochenschwellen hinweg tradiert, den jeweils virulenten gesellschaftlichen Orientierungen entsprechend aktualisiert und hoffnungsvoll praktiziert. Eine historische Sonderform dieser Verschwisterung von Bildungsabsicht und Gartenkultur ist der Schulgarten. Dabei gilt es auch jene Modelle pädagogischer Gartenbestrebungen zu berücksichtigen, welche für die weitere Entwicklung des Faches in Theorie und Praxis bestimmend waren, jedoch zu ihrer Zeit noch nicht mit dem heute gebräuchlichen Terminus *technicus* bezeichnet wurden. Rückblickend erweist sich das eher randständige Phänomen «Schulgarten» als überraschend aussagekräftiges Leitfossil in den sozial- und kulturgeschichtlichen Gemengelagen einer der Gegenwart nach wie vor wirkmächtig einbeschriebenen Vergangenheit. In Erweiterung der Lesart vom Schulgarten als «naturnaher» Ausprägung des pädagogischen Raumes liegt den folgenden Überlegungen eine kultursoziologische Betrachtungsweise zugrunde, die neben der ideellen und materiellen Organisation symbolischer Sinnwelten zugleich deren Rolle im Prozess gesellschaftlich konstruierter Wirklichkeiten und Identitäten in den Blick rückt. So verstanden, ist das Medium «Schulgarten» über seine raum-dingliche Struktur hinaus als Geflecht sozialer Handlungsvollzüge sowie als Ausdruck einer von Generation zu Generation fortgeführten Kommunikation verweisungsreicher Wissens- und Glaubensbestände zu erörtern. Die Inhalte jener Legitimität und Kritik stiftenden Schulgarten-Diskurse stehen, bei vornehmlicher Beachtung des deutschen Sprachraumes, an dieser Stelle im Mittelpunkt.

Autor

Ulf Jacob, geb. 1968, Studium der Soziologie und Kunstwissenschaft, M. A., Doktorand am Fachgebiet Architektursoziologie der TU Berlin (Verhältnis von Identität und Raum in der Landschaftskunst des Fürsten Hermann von Pückler-Muskau). Tätig als wissenschaftlicher Publizist und freier Ausstellungsregisseur (u.a. Internationale Bauausstellung Fürst-Pückler-Land). Arbeits- und Interessenschwerpunkte: Soziologie symbolischer Ordnungen, soziale Gestaltung und Erfahrung von Landschaftsräumen, Kunst- und Kulturgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts.

Titel

Ulf Jacob, «Erziehung, Garten, Menschenbild. Notizen zur Diskursgeschichte des Schulgartens», in: *kunsttexte.de*, Nr. 2, 2002 (17 Seiten), www.kunsttexte.de.