

## ›Die Hand riecht nach Thymian ...‹ – Sinnesgärten als inklusives Bildungsangebot

### 1 Einleitung

Mit der Forderung nach inklusiver Bildung gehen Veränderungen und Herausforderungen einher, die auch eine Entwicklung innerhalb der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung bedingen. Diese findet ihren Ausdruck in der Grundhaltung einer ›nicht ausgrenzenden Pädagogik‹ (vgl. Bernasconi/Böing 2015). Auf den Ideen einer solchen ›nicht ausgrenzenden Pädagogik‹ basieren die nachfolgenden Ausführungen. Dies gilt zunächst insbesondere für das zugrunde liegende Bildungsverständnis, nach dem Bildung als die »grundlegende Veränderung des Verhältnisses von Ich und Welt« (Koller 2012 zit. nach Bernasconi/Böing 2015, 106) verstanden wird. Ein solches Bildungsverständnis ist auf die gesamte Lebensspanne gerichtet. Die Bedarfslagen und Bildungsprozesse von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter werden so mitberücksichtigt und schließt gleichermaßen Menschen mit sogenannter (schwerer und mehrfacher) Behinderung und Menschen ohne Behinderung mit ein.

In Fachdiskussionen vielfach thematisiert und in der Praxis mindestens ebenso häufig erfahren, reflektiert und problematisiert, zeigt sich jedoch, dass die gesellschaftliche Umsetzung einer ›nicht ausgrenzenden Pädagogik‹ innerhalb und außerhalb von Bildungsinstitutionen nicht selten von Schwierigkeiten begleitet ist. Heterogenität zuzulassen und zugleich jeweils angemessen zu begleiten, sie konstruktiv zu gestalten und auch auszuhalten, stellt eine große Herausforderung für alle Beteiligten dar (vgl. Schwoil/Sturm 2010). Es erscheint daher sinnvoll, nach Konzepten und Handlungsfeldern Ausschau zu halten, die für sich genommen bereits verstärkt Potenzial in sich tragen für Menschen unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlicher Voraussetzungen eine sinnvolle Basis und ein sinnvoller ›Ort‹ für die gemeinsame und individuelle Entwicklung zu sein. Eine solche Basis bietet z. B. der (Lern-)Bereich der Wahrnehmungserfahrung, ebenso wie der Garten ein solches Handlungsfeld darstellt. In spezifischer Weise zusammengefügt in der Gestalt von ›Sinnesgärten‹, kann dieses Handlungsfeld ein für alle Menschen ›sinnvolles Lern- und Erfahrungsfeld bilden und so Raum für ein zwangloses, gemeinschaftliches Erleben, Entdecken und Lernen von Menschen bieten, welcher dann für das jeweilige Individuum die jeweils spezifische ›grundlegende Veränderung des Verhältnisses von Ich und Welt‹ bewirken kann. Unter Berücksichtigung dieses Ziels werden Hintergründe, Möglichkeiten und Potenziale sowie damit einhergehende Gestaltungsaspekte von Sinnesgärten im Folgenden exemplarisch aufgezeigt und betrachtet. Hierbei wird zunächst die menschliche Wahrnehmung im

Mittelpunkt stehen. Sie bildet die grundlegende Form menschlichen Lernens und ist der konzeptionelle Schwerpunkt von Sinnesgärten.

## 2 Wahrnehmung und Wahrnehmungsentwicklung als gemeinsame Lernbasis unter besonderer Berücksichtigung der Naturwahrnehmung

»Jeder von uns kennt das: Urplötzlich, ohne daß [sic!] man mit einem einzigen Gedanken an früher gedacht hatte, ganz unvermittelt riecht irgendetwas nach Kindheit, schmeckt irgendetwas nach Kindheit ... [...] Wenn Sie nur ein einziges Mal in Ihrem Leben bei einem bestimmten Geruch, einem Geschmack oder einem Geräusch ein Stückchen Ihrer Kindheit noch einmal ganz lebhaft empfunden haben, dann glauben Sie mir nicht, sondern dann wissen Sie: als Kind war alles anders. Als Kind war alles farbiger, bildhafter, lauschiger, stiller und lauter, zärtlicher und grausamer, winziger und riesiger; in der Kindheit hat alles nach etwas gerochen, nach etwas geschmeckt: in der Kindheit hat sich alles irgendwie angefühlt, wohl- oder wehgetan; in der Kindheit gehörte zu jedem Geruch, zu jedem Bild, zu jedem Geräusch die entsprechende Furcht, die entsprechende Lust, ein Staunen oder ein Glück: als Kind war alles ganz anders – sinnlicher.« (Schmeer 1996, 11 f.)

Wahrnehmungserfahrungen begleiten Menschen ein Leben lang. Wahrnehmungserfahrungen zu machen, zu nutzen und sich an sie zu erinnern, bildet dabei die Basis für menschliche Entwicklung (vgl. Haupt 2006). Da dies für alle Menschen gilt, kann hier auch die Basis für gemeinsame Lernerfahrungen gelegt werden. Zudem kann diese generelle Gemeinsamkeit in der Entwicklung und auch bei der Unterstützung von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung hilfreich sein. So stellt Fröhlich fest:

»Die Welt sehr schwer beeinträchtigter Menschen ist nach unserem derzeitigen Kenntnisstand konzentriert auf die unmittelbare Körpersphäre und ein ganzheitlich, körperlich-seelisches Leben. Dies ist eine Lebensform, die alle Menschen schon einmal ähnlich im Säuglingsalter durchlaufen haben. Damit kann in dieser Lebensform von einer Gemeinsamkeit ausgegangen werden. Die individuellen Erfahrungen der Begleitpersonen und Professionellen können wieder aktiviert und nutzbar gemacht werden.« (Fröhlich 2011, 229)

Der komplexe Prozess der » Wahrnehmung ist die sinngebende Verarbeitung innerer und äußerer Reize unter Zuhilfenahme (Ausnutzung) von Erfahrung und Lernen« (Fröhlich 2005b, 52). Es können die Bereiche der somatischen, vestibulären, vibratorischen, auditiven, visuellen, olfaktorischen, gustatorischen und taktilen Wahrnehmung unterschieden werden. Neben der Aufnahme von Sinnesreizen durch die Sinnesorgane sind dabei auch die Informationsweiterleitung und -verarbeitung im Sinne einer sensorischen Integration von entscheidender Bedeutung. Hierbei spielen das zentrale Nervensystem und das Gehirn eine essenzielle Rolle. Dabei ist der

Prozess der Wahrnehmungsaufnahme und -verarbeitung von den Bereichen der Motorik und Kognition und anderer zentraler Entwicklungsbereiche nicht zu trennen (vgl. Zimmermann 2002). Je nachdem, ob dabei eine Sinnesschädigung und/oder eine Schädigung des ZNS vorliegt, sind die Ausgangslagen eines Menschen, mit denen seine Kompetenzen auf der Basis von Wahrnehmungserfahrungen und Verarbeitungsprozessen aufbaut, dabei unterschiedlich. Sie werden von ihm aber stets zunächst als entwicklungslogisch und sinnvoll wahrgenommen. Die Einschätzung individueller Zugänge und Prozesse als ›Störung‹ erfolgt erst durch den externen Betrachter, der ein Bewusstsein bzgl. nicht ›behinderter‹ Zugänge zur Welt hat und die eingeschränkten Möglichkeiten demnach als ›Störung‹ bewertet. Neben organischen Faktoren können Entwicklungsverzögerungen und -erschwerisse auch aufgrund einer reizarmen Umgebung und damit einhergehenden mangelnden Wahrnehmungserfahrungen auftreten. Vor diesem Hintergrund zeigt sich somit, dass es grundsätzlich für jeden Menschen von Bedeutung ist, Zeit seines Lebens seine Wahrnehmungspotenziale zu nutzen, zu erweitern und zu schulen. Da der Zugang zur Welt für unterschiedliche Personen aufgrund unterschiedlicher Zugangswege und Aktivitätsmöglichkeiten immer verschieden ist, können Menschen auf Unterstützung durch Bereitstellung von Aktivitätsmöglichkeiten angewiesen sein. Das Anbieten von Wahrnehmungserfahrungen ist somit grundlegend von großer Relevanz. Dass solche Angebote und die (mögliche) Unterstützung hierbei stets in sinnvollen und attraktiven Kontexten stattfinden sollten, erscheint selbstverständlich und wird gerade auch in Bezug auf Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung gefordert (Praschak 2011; Fröhlich 2011; Bernasconi/Böing 2015). Vor dem Hintergrund sinnstiftender Wahrnehmungserfahrungen findet sich dabei vielfach auch der Hinweis auf das Lern- und Erfahrungsfeld der Natur. Sicherlich lässt sich einerseits pragmatisch feststellen, dass die Natur in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen generell zur menschlichen Umwelt gehört, mit der jede Person fast zwangsläufig irgendwann in Kontakt kommt und sich auseinandersetzen muss. Zudem ist sie auch Teil des kulturellen Lebensumfeldes eines jeden Menschen, so dass sie somit für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung ein »Handlungsfeld für kulturelle Teilhabe« darstellt (vgl. Bernasconi/Böing 2015, 257), in dem Wahrnehmungserfahrungen nicht nur sinnvoll eingebettet werden, sondern per se auch als sinnstiftender Zugang zur Teilhabe an diesem kulturellen Handlungsfeld genutzt werden können. Dabei ist dieses Lebens- und Handlungsfeld gut zugänglich und ermöglicht ›naturgemäß‹ eine Vielzahl von unterschiedlichsten Wahrnehmungserfahrungen und -zugängen. Flade (2010, 37) stellt fest: »Weil insbesondere Naturumwelten alle Sinne anregen, fördern sie auch in besonderem Maße die Entstehung komplexer neuronaler Verschaltungsmuster im Gehirn.« Die positive Wirkung von Pflanzen, Düften, Geräuschen und anderen Phänomenen der Natur auf den Menschen und seine Gesundheit und Psyche konnte durch verschie-

dene wissenschaftliche Untersuchungen bestätigt werden (vgl. Schneiter-Ulmann 2010, 123 ff.). Zu den Erkenntnissen der Umweltpsychologie, welche sich neben anderen Wissenschaften in vielfältiger Form mit dem »Wahrnehmen und Erleben von Natur durch den Menschen« (Flade 2010, 7) und dem Verhältnis »Mensch und Natur« und ihren verschiedenen Wirkweisen auseinandersetzt, gehört u. a. auch, dass Gärten und Landschaften, die viel Grün und viel Wasser beinhalten, von Menschen als wohltuend, erholsam oder regenerierend empfunden werden (vgl. Plahl 2004, 55). Neben den Erkenntnissen bzgl. der Naturwahrnehmung kann ein weiterer Aspekt hinzukommen, der die Natur als »Handlungsfeld« besonders attraktiv erscheinen lässt. So lässt sich mit Flade feststellen, dass die Natur zu allen Zeiten und in den verschiedensten Kulturen geschätzt wurde (vgl. Flade 2010, 11) und nicht zuletzt vor diesem Hintergrund seit Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts dem Menschen ein »Naturbedürfnis« unterstellt wurde, worunter der Bedarf nach Licht, Luft, Sonne, Wasser und die Erfahrung der Schönheit der belebten und unbelebten Natur verstanden wurde (Baumgartner 2001 zit. nach Flade 2010, 12). Dieser Idee folgend stellt sich die Frage, ob ein solches Bedürfnis genetisch determiniert oder durch Sozialisation erworben ist. Hier kommt Flade zu dem Schluss, dass ein solches Bedürfnis, eher erworben ist und zwar auf der Grundlage eigener gemachter positiver Erfahrungen in und mit der Natur, durch die Beobachtung anderer Menschen und deren positiver Erfahrungen in und mit der Natur und die Übernahme von Argumenten, Begründungen und der allgemein vorherrschenden Bedeutung, die ihr zugemessen wird (vgl. Flade 2010, 12 f.). »Für die Menschen in den höher zivilisierten Gesellschaften bekommt die Natur die Bedeutung einer »Gegenwelt«, die mit Ursprünglichkeit, Unverfälschtheit und »Natürlichkeit« assoziiert wird« (Flade 2010, 13). In der Auseinandersetzung bzw. Begegnung des Menschen mit der Natur spielen somit nicht nur Aktivitäten und Wahrnehmungserfahrungen eine Rolle, sondern auch verschiedenste Idealbilder, Vorstellungen, Gefühle und Motive (vgl. Flade ebd.). Dies alles zeigt exemplarisch die grundlegende, aber auch vielschichtige und komplexe Beziehung von Mensch und Natur. Neben der hohen Attraktivität, die die Natur als Handlungsfeld für Menschen ausmachen kann, bedeutet dies natürlich auch, dass Natur als Handlungsfeld nicht für jeden Menschen positiv besetzt ist und auch negative Gefühle, Ängste und Unsicherheiten im Menschen hervorrufen kann. Dies gilt es ebenfalls zu berücksichtigen, wenn die Natur als Handlungsfeld im Rahmen von Bildungsangeboten verstärkt in den Blick genommen werden soll. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag bewusst der Fokus auf den Naturraum »Garten« gelegt. In der »freien« Natur kann sich der Mensch nicht nur mit den ihm begegnenden Naturphänomenen auseinandersetzen, sondern er sieht sich auch einem großen Naturraum gegenüber: Der Horizont ist weit, der Wald ist unübersichtlich, der Untergrund ungewiss usw. Diese Phänomene verleihen der Wahrnehmungserfahrung in der »freien« Natur eine ganz eigene Qualität, können jedoch

auch dazu führen, dass Menschen orientierungslos sind, sich verloren fühlen oder Ängste entwickeln (vgl. Flade 2010, 67 ff.). Hier bietet der Garten als ein begrenztes Stück Natur in besonderer Weise die Möglichkeit, durch eine spezifische Gestaltung und vor allem auch durch seine Abgrenzung von der übrigen Umwelt, Menschen das Gefühl von Orientierung, Schutz und Sicherheit zu vermitteln, vor dessen Hintergrund eine intensive Wahrnehmungserfahrung z. T. erst möglich werden kann. Zudem stellen Gärten in ihrer Tradition als besondere Form von gestalteter Natur ein spezifisches Handlungsfeld kultureller Teilhabe dar.

### **3 (Sinnes-)Gärten als Handlungsfelder der kulturellen Teilhabe und in der pädagogischen, sozialen und therapeutischen Arbeit**

»Nicht die unberührte wilde Natur, sondern der schöne Garten ist das älteste Naturideal« (Böhme 1989 zit. nach Flade 2010, 145) und ruft schon als Begriff entsprechend positive Assoziationen hervor (vgl. Flade, ebd.) Als Garten wird ein »[...] abgegrenztes Gelände zum Kleinanbau von Nutz- oder Zierpflanzen (Gemüse-, Lust-, Obst-, Zier-)« (Wahrig 1971, 1394) bezeichnet. Ein wichtiges Merkmal ist somit der wie auch immer gestaltete ›Zaun‹ um den Garten herum, der diesen von der übrigen Natur und Umwelt abschirmt. Das Anlegen und Gestalten von Gärten erscheint dabei so alt wie die Menschheitsgeschichte. So wird davon ausgegangen, dass der Mensch ausgehend vom Ackerbau in irgendeiner Form Gärten geschaffen hat, nachdem er sesshaft wurde (vgl. Niepel 2010, 21). Ursprünglich der Notwendigkeit geschuldet durch das Sesshaftwerden und sich damit auch verändernden Sozialstrukturen der Natur, auf beschränktem Raum das zum Leben Notwendige abzurufen, entwickelte sich über die Jahrtausende hinweg ein neues Verhältnis zur Natur. Natur konnte in zunehmendem Maße beeinflusst werden, war plan-, kontrollier- und gestaltbar. Neben dem Zuwachs an Wissen und Kompetenz innerhalb der gärtnerischen Tätigkeit und aus dieser Tätigkeit heraus, gehörte es dabei seit jeher auch zu den menschlichen Erfahrungen, dass nicht alles kontrollierbar ist und fremde Einflüsse durchaus die Gestalt und Gestaltung eines Gartens mitprägen (vgl. ebd., 22). Insofern lernten und lernen Menschen seit jeher auch mit dem Garten, machten ihn vielfach zum Sinnbild für das Leben schlechthin. In diesem Sinn geht der kulturelle Einfluss der gärtnerischen Erfahrungen von »[...] Nutzen und Schönheit, Wissen und Fühlen, etwas wachsen lassen und etwas zu formen [...]« (Niepel 2010, 22) seit frühester Zeit weit über die pragmatischen Kompetenzen hinaus. Der Garten wurde zum »[...] Symbol des Verhältnisses Mensch – Natur und zum Bestandteil der kollektiven menschlichen Seele« (ebd.). Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund lässt sich die Idee vom idealen Garten als zu schaffendem Ebenbild eines ›Garten Eden‹, als anzustrebender irdischer Paradiesgarten in fast allen Religionen und Kulturen als

Idee und prägendes Element wiederfinden (ebd., 22 f.). Es ist somit also durchaus denkbar, Gartengeschichte als Menschheitsgeschichte zu begreifen:

»Die Beziehung des Menschen zur Natur ist zu allen Zeiten und in allen Kulturen von existenzieller Bedeutung. Im Erleben und Gestalten eines Gartens erfährt diese natürliche Beziehung eine besondere Ausgestaltung. Das Leben in und mit dem Garten wird wieder entdeckt als Ressource, um Menschen zu rehabilitieren, zu therapieren oder präventiv das Wohlbefinden zu verbessern und so die Lebensqualität zu steigern.« (Plahl 2004, 47)

Vor diesem Hintergrund erstaunt es nicht, dass Gärten auch in der Inklusion von Menschen mit Migrationshintergrund eine große Relevanz erfahren, wie am Beispiel von sogenannten ›Interkulturellen Gärten‹ als Räume für soziale Beziehungen, Kommunikation und Identitätsstiftung zu sehen ist (vgl. Müller 2004, 100 ff.). Im Laufe der Jahrhunderte haben sich dabei in den verschiedenen Kulturkreisen stets neue und vielfältige Gestaltungsformen von Gärten entwickelt. In diesen Gestaltungsformen zeigte und zeigt sich zum einen das jeweilige Selbstverständnis des Menschen gegenüber der Natur und sein Verständnis von der Natur. Zum anderen war und ist die Gestaltung eines Gartens auch an die Funktion gebunden, die diesem zugeschrieben wird. Zu dieser Funktion gehören z. B. traditionell, den Garten als Nutzgarten, als Lehrgarten, als Ort der Erholung und Erbauung oder aber auch als Statussymbol zu begreifen und entsprechend zu gestalten.

Neben den ›allgemein gesellschaftlichen‹ Gartenformen sind Gärten seit jeher auch für pädagogische und therapeutische Zwecke eingesetzt und gestaltet worden. Innerhalb der Pädagogik sind dabei Spuren bis in die Antike zurückzuverfolgen, wo der Garten als Ort des Lehrens und Lernen genutzt wurde. Pädagogen wie Comenius, Rousseau, Pestalozzi und Fröbel betonten in ihren Werken die Bedeutung von Natur und Garten innerhalb der kindlichen Entwicklung und Erziehung und nutzen – wie z. B. von Pestalozzi und Fröbel bekannt ist – auch Schulgärten innerhalb der pädagogischen Arbeit (Schenk 2004, 117 ff.). Der Einsatz und die Gestaltung von Gärten und gärtnerischer Arbeit zu therapeutischen Zwecken hat ebenfalls eine lange Tradition. Bereits aus der Antike sind Überlieferungen über die heilsame Wirkung von Gärten vorhanden und auch Hildegard von Bingen sprach von der »Heilkraft der Erde« (Mayer-Tasch 2004, 30). Insbesondere seit dem 18. Jahrhundert wird wieder eine verstärkte Nutzung dieses Handlungsfeldes, insbesondere zwischen Menschen und Pflanzen, im therapeutischen Rahmen beschrieben und betrieben (vgl. Schneider-Ulmann 2010). Hieraus entwickelte sich der Ansatz der Gartentherapie, die ihre Wurzeln u. a. in der Ergotherapie und Arbeitstherapie hat. Aktuelle Einsatzbereiche finden sich neben der Heilpädagogik auch beispielsweise in der Gerontologie, der Psychiatrie und im Strafvollzug (vgl. Schneider-Ulmann 2010, 28 ff.; Berting-Hüneke et al. 2010).

»Der Garten ist Wahrnehmungsschule« (Strohmeier 2010, 118). Die Wahrnehmungsschulung erfolgt dabei durch die generelle »sinnliche Beziehung« (ebd.) zum

Garten, den Pflanzen, Formen, Farben, Gerüchen, Berührungen, der Atmosphäre des freien Raumes, Licht, Luft, Bodenberührung (vgl. ebd.). Wie bereits beschrieben, bilden die Sinne dabei die Voraussetzungen. Ebenso wichtig sind jedoch auch die bereits gesammelten Erfahrungen. Unterschiedliche Wahrnehmungserfahrungen entstehen auch durch das unterschiedliche Verhalten im Garten von der Kontemplation bis hin zur aktiven Gartenarbeit. Damit Wahrnehmungserfahrungen möglich sind, ist eine Öffnung und Offenheit gegenüber dem Garten und seinen Wahrnehmungsangeboten erforderlich (vgl. ebd.).

Wenn also jeder Garten ein Ort der ›Wahrnehmungsschulung‹ ist bzw. werden kann, so muss geklärt werden, was die Besonderheiten von ›Sinnesgärten‹ ausmacht.

## 4 Sinnesgärten als besondere Form der Gartengestaltung und -nutzung

»Ein Garten, der sich an Menschen mit Wahrnehmungsstörungen wendet, muss sich auf alle Sinne beziehen [...]« (Niepel/Emmerich 2005, 114). Als inklusives Bildungsangebot sollen als ›Sinnesgärten‹ Gärten definiert werden, die durch ihre Gestaltung in besonderer Weise dazu beitragen, Menschen mit und ohne Wahrnehmungsbeeinträchtigung die Möglichkeit zu geben, vielfältige und intensive Wahrnehmungserfahrungen im Naturraum Garten zu sammeln, ihre Wahrnehmung zu schulen und zu schärfen und durch diesen Zugang zur (natürlichen) Umwelt in ihrer Persönlichkeitsentwicklung angeregt zu werden.

### 4.1 Äußere Gestaltungsmomente für die Arbeit mit Sinnesgärten

Die Planung und Gestaltung von Sinnesgärten geht mit den konzeptionellen Überlegungen wie der Frage nach den Zielgruppen, der angestrebten Funktion usw. einher. Damit diese für Menschen mit und ohne Behinderung sowie jeglichen Alters genutzt werden können, stellt sich die Frage der Zugänglichkeit des gesamten Gartens sowie möglicher verschiedener Gartenbereiche oder -elemente. Auch Fragen nach der Gestaltung des Gartens durch Pflanzen und andere natürliche oder auch künstliche Wahrnehmungsangebote müssen geklärt werden.

#### 4.1.1 Barrierefreiheit in der Gesamtgestaltung

Damit ein Sinnesgarten als inklusives Bildungsangebot nutzbar ist, muss er zunächst einmal barrierefrei sein. Dazu gehört als aller erstes, dass die Existenz eines solchen Gartens bekannt ist und dieser auch für jedermann zugänglich ist. Auch ein mangelndes Sicherheitsgefühl z. B. aufgrund der Gartenkonzeption kann Anlass dafür sein, einen Garten nicht aufzusuchen (vgl. Flade 2010, 69). Ein ebensolches Hindernis ist eine unattraktive und damit unmotivierende Gartengestaltung. Daneben

zeigt sich Barrierefreiheit u. a. in der Gestaltung von Wegen, Plätzen und Zugängen, so dass der Garten und seine Bereiche für Menschen, die auf Gehhilfen, Rollstühle und/oder persönliche Begleitung angewiesen sind, ebenso zugänglich ist wie z. B. für Personen mit Gepäck und Kinderwagen (vgl. Niepel/Emmerich 2005, 17). Hier gilt es, darüber hinaus auch den Blickwinkel und die Reichweiten solch potenziell betroffener Gartenbesucher(innen) einzunehmen und diese z. B. bei der Konzeption von Hochbeeten oder alternativen Beetformaten wie z. B. Liegebeeten oder Beeten, die durch die Füße erschlossen werden können, zu berücksichtigen. Zur Barrierefreiheit gehört ebenfalls die Berücksichtigung von Menschen mit Sinnesbeeinträchtigungen und/oder kognitiven Einschränkungen. Es ist notwendig, ihnen spezifische Orientierungshilfen zur Verfügung zu stellen. Exemplarisch genannt seien hier entsprechende Bodenbeläge, Handläufe, Beschriftungen wie z. B. Pflanzenbezeichnungen in Brailleschrift oder Orientierungshilfen z. B. an Hochbeeten, die Anfangs- und Endpunkte markieren. Ein Beispiel für eine gelungene Konzeption stellt hier der Blindengarten an der Villa Storchennest in Radeberg dar (vgl. Niepel/Emmerich 2005, 143 ff.). Für Menschen mit kognitiven Einschränkungen gilt es, Aspekte von Sicherheit und Orientierung bei der Gartenkonzeption in besonderer Weise zu berücksichtigen. Zu ausführlichen und grundlegenden Planungsaspekten s. u. a. Niepel und Emmerich (2005).

#### 4.1.2 Gestaltungsmittel: Pflanze

Zentrale Gestaltungsmittel von Gärten sind die Pflanzen, die in ihnen wachsen. Im Rahmen von Sinnesgärten gilt es, dabei in besonderer Weise Pflanzen auszuwählen, die aufgrund ihrer Farbe, ihrer Struktur, ihres Duftes oder ihrer sonstigen Beschaffenheit Menschen in besonderer Weise Wahrnehmungserfahrungen ermöglichen. In diesem Zusammenhang definiert Schneider-Ulmann sogenannte »Sinnespflanzen«:

»Als Sinnespflanzen werden Pflanzenarten bezeichnet, die bei Menschen ohne Wahrnehmungsbeeinträchtigung das Auge und mindestens ein weiteres Sinnesorgan mit charakteristischen, gut wahrnehmbaren Reizeinwirkungen versorgen. Diese Erregungen bewirken entsprechende Verarbeitungsprozesse im Gehirn. Häufig werden von Sinnespflanzen neben dem Sehen auch der Geruchssinn und/oder der Tastsinn erregt.« (Schneider-Ulmann 2010, 48)

Klassische Pflanzen sind hier die Rose, der Wollziest oder verschiedene Minzarten, aber auch diverse Bäume und Sträucher. Mit Blick auf einen möglichst ganzheitlichen sinnlichen Zugang gilt es zudem, Pflanzen auszuwählen, die auch das Potenzial zur Weiterverarbeitung haben, wie z. B. Lavendel oder verschiedene Kräuter. Zudem ist unbedingt darauf zu achten, dass es sich um für den Menschen ungiftige Pflanzen handelt, da das Erfühlen und Erschmecken ausdrücklich erwünscht ist. Es kommt jedoch nicht nur auf die einzelne Pflanze an, auch die Kompositionen von Pflanzen können durch ihre jeweilige Zusammenstellung Wahrnehmungseindrücke verstärken, ergänzen und vertiefen. Als Beispiel seien hier z. B. in verschiedenen Rottönen



gestaltete Blumenbeete, die die visuelle Wahrnehmung fordern und fördern, ebenso genannt wie Beete mit Kamille oder Thymian, bei denen durch die Menge der Pflanzen die olfaktorische Wahrnehmung verstärkt wird und die zudem vermehrt Insekten anziehen, durch die die auditive Wahrnehmung stimuliert wird. Soll ein Sinnesgarten das ganze Jahr über nutzbar sein, so gilt es weiterhin darauf zu achten, dass sich in ihm Pflanzen befinden, die entweder abwechselnd oder das ganze Jahr über die Sinne anregen. Auch hier stellt der Blindengarten in Radeberg (vgl. Niepel/Emmerich 2005, 143 ff.) ein gutes Beispiel dar. Damit der Sinnesgarten als inklusives Bildungsangebot für eine große Personengruppe attraktiv ist, gilt es bei der Pflanzenauswahl zu beachten, dass der Garten für die unterschiedlichen Bedarfe und Ausgangslagen Erfahrungen bereit hält, z. B. innovative Wahrnehmungserfahrungen z. B. durch unbekannte Pflanzen oder Pflanzenzusammenstellung für Menschen mit und ohne Behinderung, intensive und eindeutige Wahrnehmungseindrücke z. B. durch Pflanzen mit intensiver Farbe und Duft für Menschen mit der entsprechenden Bedarfslage oder auch Pflanzen, durch deren Wahrnehmungen Erinnerungen stimuliert werden, wie es z. B. für Menschen mit Demenz gewinnbringend sein kann.

#### 4.1.3 Künstliche und künstlerische Elemente im Sinnesgarten

Die Möglichkeiten für Wahrnehmungserfahrungen innerhalb eines Sinnesgartens können auch durch besondere Gestaltungsmomente die Sinneseindrücke ergänzen und erweitern. Neben Hochbeeten bieten sich auch Beete an, die mit den Füßen oder dem Rollstuhl betreten bzw. befahren werden können und so den Wahrnehmungsreiz (z. B. Duft) auslösen. Liegebeete bieten die Möglichkeit, mit dem ganzen Körper Wahrnehmungsreize auszulösen und aufzunehmen. Hinzu kommen weitere Gestaltungsmomente, die einen Sinnesgarten bereichern können, wie z. B. Fühlwege mit verschiedenen Bodenbelägen. Wasser in verschiedenster Form bietet ebenso vielfältige Sinneseindrücke wie Erde und Matsch. Auch Feuerstellen oder Gartenbereiche, die als ›Gartenraum‹ einem Sinneseindruck gewidmet sind, werden z. T. als Gestaltungsmoment in die Gartengestaltung miteinbezogen. Sitzgelegenheiten, Ruhezone und Bereiche für die ungestörte und spielerische Auseinandersetzung mit der Natur innerhalb des Sinnesgartens sind wichtige Gestaltungsmomente. Sinneseindrücke können ferner auch durch künstliche und künstlerische Elemente bereichert werden. Genannt seien hier Spiegel oder Windspiele, die die visuelle bzw. auditive Wahrnehmung ansprechen. In diesem Zusammenhang finden vor allem auch die Sinnesstationen von Hugo Kükelhaus Beachtung. Hierzu gehören z. B. Tastäulen, Trittsteine, schwingende Balken, Summsteine oder die Duftorgel (vgl. Niepel/Emmerich 2005, 129 ff.), durch deren Nutzung Sinneseindrücke gewonnen und verstärkt werden können. Inwiefern solche »künstlichen« Wahrnehmungsobjekte sinnvoll sind oder ob sie nicht von der eigentlichen Naturwahrnehmung ablenken, wird dabei durchaus diskutiert (vgl. Niepel/Emmerich 2005, 134). Damit

sie ein sinnvolles Angebot im Rahmen eines Sinnesgartens darstellen, erscheint es in jedem Fall wichtig, solche Elemente bewusst und reflektiert in ein Gesamtkonzept einzubetten, damit sie nicht isoliert oder gar deplaziert im Garten ihre Wirkung entfalten. Im Rahmen einer sinnvollen Gestaltung können sie jedoch für den Sinnesgarten als inklusives Bildungsangebot eine attraktive Bereicherung für Personen jeden Alters darstellen, wie z. B. die Kükelhaus-Ausstellungen ›Phänomania‹ an ihren verschiedenen Ausstellungsorten zeigen (vgl. Erfahrungsfeld zur Entfaltung der Sinne Gemeinnützige Forschungs- und Bildungsgesellschaft mbH, o. J.).

#### 4.2 Inhaltliche Gestaltungsmomente in der Arbeit mit Sinnesgärten

Sinnesgärten als inklusives Bildungsangebot können zunächst einmal ein offenes Erfahrungsfeld darstellen, das von jederman besucht werden kann und in dem jeder Mensch seinen eigenen Zugang zu den Wahrnehmungsangeboten wählen und finden kann: Auf einer Bank sitzen, lauschen, riechen und fühlen oder mit der Hand durch ein Beet voll Thymian streichen und den Duft riechen und damit verbundenen Erinnerungen nachgehen. In diesem Sinn stellt die Kontemplation eine besondere Form der Wahrnehmung dar (Seel 1991 zit. nach Flade 2010, 35). Hierbei handelt es sich um »ein bewusstes Aufnehmen der äußeren Eindrücke, ein sinnliches Wahrnehmen ohne Bewertung« (Flade 2010, ebd.). Eine weitere Nutzungsmöglichkeit von Sinnesgärten liegt aber auch in ihrer inhaltlichen Einbindung in therapeutische und pädagogische Settings. Folgt man den konstruktivistischen Grundlagen von Lernen und der Aneignung von Wirklichkeit, so ist neben der Anerkennung der subjektiven Zugeweise und Konstruktion von Wirklichkeit auch der Aspekt eines Gegenübers von Bedeutung. »Menschen mit schwerer Behinderung [sind] ebenso wie alle Menschen auf ein Gegenüber angewiesen, welches zum einen die subjektive Wirklichkeit bestätigt, zum anderen aber auch neue (Stör-) Impulse setzen kann und so zu einer Modifikation bzw. De- und Rekonstruktion von individueller Lebenswirklichkeit beiträgt« (Bernasconi/Böing 2015, 65). Hier stellt sich nun die Frage nach der Möglichkeit der Einbindung von Sinnesgärten und ihrer Potenziale in schulische und außerschulische Bildungsformate. Dabei lässt sich grundsätzlich feststellen, dass Sinnesgärten Potenzial sowohl für elementare, als auch fundamentale Lernprozesse allgemein und in Bezug auf Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung beinhalten. Für viele spezifischen Konzepte, die auch für diesen Personenkreis Anwendung finden, wie z. B. die Basale Stimulation, das Aktivierende Lernen oder die Sensorische Integration, können Sinnesgärten ein sinnvolles und zugleich inkludierendes Handlungsfeld bilden. Darüber hinaus können vor dem Hintergrund des Lernfeldes Sinnesgarten basale Lernangebote auch in übergreifenden schulischen und außerschulischen Lernsettings gewinnbringend platziert werden. Dabei gilt es neben der individuellen Bedarfslage von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung auch altersspezifische Besonderheiten zu

berücksichtigen, um inklusives Lernen für alle Beteiligten sinnvoll und attraktiv zu gestalten. Hierbei ist es bedeutsam, dann nicht nur das unterschiedliche Lernniveau und -verhalten der Lerngruppe zu beachten, sondern auch die unterschiedlichen Zugänge der Lernenden zur Natur und Umwelt. So geht mit der kognitiven Entwicklung auch eine Entwicklung des Zugangs zu Natur und Umwelt einher, die es zu berücksichtigen gilt. In diesem Sinne beschreibt beispielsweise Winkel, wie sich in den unterschiedlichen Stadien der menschlichen Entwicklung nach Piaget auch unterschiedliche Zugänge des Menschen zur Natur herausbilden (vgl. Winkel 1995, 79 ff.). Dies bedeutet, dass für Menschen in der Kindheit das Nachahmen und Erleben von Umwelt im Vordergrund steht. Begleitete und unbegleitete spielerische und experimentelle Angebote mit Naturphänomenen und Objekten der Natur stehen im Mittelpunkt. Sinnesgärten können hier z. B. als Aktionsfeld für Kim-Spiele (besondere Spiele zur Schulung der Sinne und des Gedächtnisses), LandArt (Kunst-richtung bei der z. B. in spezifischer Form Werke aus Naturmaterialien geschaffen und Naturräume gestaltet werden) dienen. Auch für Aktivitäten wie das Malen mit Pflanzenfarben, das Anlegen eigener Beete oder das Kochen mit Kräutern, Früchten und Blüten können solche Gärten der Ausgangspunkt sein und so die Basis einer inklusiven Bildung bilden. Während im Kindesalter dabei lange ein phantasievoller Zugang zur ›beseelten‹ Natur besteht, der auch in Liedern und Geschichten seinen Ausdruck finden kann, so steht im Jugendalter die Sachebene im Vordergrund. Hier bieten eher Projekte den Zugang zur Natur (vgl. Winkel 1995, 82 ff.). Das Bauen von Installationen, die Weiterverarbeitung von Produkten des Gartens oder auch der kreative Umgang wie z. B. das Herstellen von Seifen und Tees, aber auch meditative Ansätze und Achtsamkeitsübungen können hier eine sinnstiftende Basis für gemeinsame Wahrnehmungs- und Lernprozesse bilden. All dies kann dabei mit Blick auf das schulische Lernen fächerspezifisch (z. B. Hauswirtschaftsunterricht, Sachunterricht, Deutsch) oder aber auch fächerübergreifend verankert werden. Auch in den nachschulischen Lebensphasen kann der Sinnesgarten eine Basis für einen für alle Beteiligten sinnvollen Erfahrungs- und Handlungsraum darstellen. Auch hier seien beispielhaft Wahrnehmungs- und Achtsamkeitsübungen genannt, sowie das Erleben neuer Wahrnehmungseindrücke und der kreative Umgang mit Produkten aus dem Sinnesgarten.

## 5 Schlussbetrachtung

Die aufgezeigten Aspekte verdeutlichen, dass (Sinnes-)Gärten das Potenzial haben, ein sinnvolles und sinnstiftendes Handlungsfeld im Rahmen einer an der Lebenslinie orientierten Pädagogik zu sein. Durch den traditionell engen Bezug von Mensch und Natur, bei der der Garten als spezieller Naturraum innerhalb der Menschheitsgeschichte von besonderer Bedeutung ist, bieten sie ein attraktives Lernfeld für Men-

schen jeden Alters und jeglicher Herkunft und Geschlechts. Dies gilt insbesondere auch für Sinnesgärten, die es durch spezifische Formen der Gestaltung ermöglichen, in besonderer Weise Wahrnehmungserfahrungen zu sammeln, zu verinnerlichen und sich an sie zu erinnern. Dies ist nicht nur im Rahmen inklusiver Bildungsprozesse für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung von Bedeutung, sondern unterstützt das lebenslange Lernen aller Menschen. Im Kontext einer nicht ausgrenzenden Pädagogik kann dieses Lernfeld derart wahrgenommen, gestaltet und genutzt werden.

## Literatur

- Bernasconi, Tobias/Böing, Ursula (2015): Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung. Stuttgart.
- Berting- Hüneke, Christa/Jung, Sandra/Kellner, Gabriele/Neuberger, Konrad/Neuhäuser, Fritz/Niepel, Andreas/Putz, Maria/Schmidt/Wilfried/Scholz, Stefan/Sieber, Andrea/Strohmeier, Gerhard/Weiß, Anke (2010): Gartentherapie. 2. Aufl. Idstein.
- Erfahrungsfeld zur Entfaltung der Sinne Gemeinnützige Forschungs- und Bildungsgesellschaft mbH verfügbar unter: <http://www.phaenomania.de> (6.12.2015).
- Flade, Antje (2010): Natur psychologisch betrachtet. Bern.
- Fröhlich, Andreas (2011): Aktivitäten des täglichen Lebens schwerstbehinderter Menschen. In: Fröhlich, Andreas/Heinen, Norbert/Klauß, Theo/Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Oberhausen, 229–240.
- Fröhlich, Andreas (2005): Behinderte Wahrnehmung. In: Fröhlich, Andreas (Hrsg.): Wahrnehmungsstörungen und Wahrnehmungsförderung. 11. Aufl. Heidelberg, 39–64.
- Haupt, Ursula (2006): Wie Lernen beginnt. Grundfragen der Entwicklung und Förderung schwer behinderter Kinder. Stuttgart.
- Mayer-Tasch, Cornelius (2004): Der Garten als Lebensraum des Menschen. In: Callo, Christian/Hein, Angela/Plahl, Christine (Hrsg.): Mensch und Garten. Ein Dialog zwischen Sozialer Arbeit und Gartenbau. Norderstedt, 23–46.
- Müller, Christa (2004): Wurzeln schlagen in der Fremde. Interkulturelle Gärten – ein neuer Ansatz in der sozialen Arbeit. In: Callo, Christian/Hein, Angela/Plahl, Christine (Hrsg.): Mensch und Garten. Ein Dialog zwischen Sozialer Arbeit und Gartenbau. Norderstedt, 100–116
- Niepel, Andreas (2010): Sind Gärten heilsam? In Christa Berting-Hünske/Jung, Sandra/Kellner, Gabriele/Neuberger, Konrad/Neuhäuser, Fritz/Niepel, Andreas/Putz, Maria/Schmidt/Wilfried/Scholz, Stefan/Sieber, Andrea/Strohmeier, Gerhard/Weiß, Anke (Hrsg.): Gartentherapie. 2. Aufl. Idstein, 21–25.
- Niepel, Andreas/Emmerich, Silke (2005): Garten und Therapie. Wege zur Barrierefreiheit. Stuttgart.
- Plahl, Christine (2004): Psychologie des Gartens. Anmerkungen zu einer natürlichen Beziehung. In: Callo, Christian/Hein, Angela/Plahl, Christine (Hrsg.): Mensch und Garten. Ein Dialog zwischen Sozialer Arbeit und Gartenbau. Norderstedt, 47–73.
- Praschak, Wolfgang (2011): Die Welt wahrnehmen und lernen. In: Fröhlich Andreas/Heinen, Norbert/Klauß, Theo/Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Oberhausen, 219–228.
- Schenk, Inge (2004): Früchtchen seid Ihr und Spalierobst sollt Ihr werden. Das Gärtnerische in der Pädagogik. In: Callo, Christian/Hein, Angela/Plahl, Christine (Hrsg.):

- Mensch und Garten. Ein Dialog zwischen Sozialer Arbeit und Gartenbau. Norderstedt, 117–129.
- Schmeer, Gisela (1996): Das sinnliche Kind. 4. Aufl. Stuttgart.
- Schneiter-Ulmann Renata (2010a): Pflanzen als therapeutisches Mittel. In: Schneiter-Ulmann, Renata (Hrsg.): Lehrbuch Gartentherapie. Bern, 39–58.
- Schneiter-Ulmann, Renata (2010b): Zusammenfassung der Forschungsergebnisse. In: Schneiter-Ulmann, Renata (Hrsg.): Lehrbuch Gartentherapie. Bern, 123–127.
- Schwoil, Joachim/Sturm, Tanja (Hrsg.) (2010): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Bielefeld.
- Strohmeier, Gerhard (2010): Soziale Kompetenz durch das Gärtnern. In: Berting- Hüneke, Christa/Jung, Sandra/Kellner, Gabriele/Neuberger, Konrad/Neuhäuser, Fritz/Niepel, Andreas/Putz, Maria/Schmidt/Wilfried/Scholz, Stefan/Sieber, Andrea/Strohmeier, Gerhard/Weiß, Anke (Hrsg.): Gartentherapie. 2. Aufl. Idstein.
- Wahrig, Gerhard (1971): Deutsches Wörterbuch. Gütersloh.
- Winkel, Gerhard (1995): Umwelt und Bildung. Denk- und Praxisanregungen für eine ganzheitliche Natur- und Umwelterziehung. Seelze-Velber.
- Zimmermann, Antje (2002): Ganzheitliche Wahrnehmungsförderung bei Kindern mit Entwicklungsproblemen. Möglichkeiten der sensorischen Integration. Ein Überblick. 3. Aufl. Dortmund.

