„VOM TRAUMA ZUM TRÄUMEN“-

Die „Gartenwerkstatt für Mädchen“

Evaluation eines gartentherapeutischen Projektes als Modell zur Erreichung seelischen Wachstums und aktiver Lebensgestaltung

Masterthese

aus dem Studienfachbereich

Green Care –

Pflanzengestützte Pädagogik, Beratung und Therapie

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Science

an der

Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien

eingereicht bei

Frau Mag.[a] Dr.[in] Dorit Haubenhofer (verh. van Meel)

vorgelegt von

Eleonore Pollin

Matrikelnummer 1284936

Klosterneuburg, April 2015

Danksagung

wer schmetterlinge lachen hört,
der weiß wie wolken schmecken.
der wird im mondschein, ungestört
von furcht,
die nacht entdecken.

der wird zur pflanze, wenn er will,
zum tier, zum narr, zum weisen.
und kann in einer stunde
durchs ganze weltall reisen.

der weiß, dass er nichts weiß,
wie alle anderen auch nichts wissen.
nur weiß er, was die anderen,
und auch er noch lernen müssen.

wer in sich fremde ufer spürt
und mut hat sich zu recken;
der wird allmählich, ungestört
von furcht,
sich selbst entdecken.

abwärts zu den gipfeln
seiner selbst blickt er hinauf.
den kampf mit seiner unterwelt
nimmt er gelassen auf.

wer schmetterlinge lachen hört,
der weiß wie wolken schmecken.
der wird im mondschein, ungestört
von furcht,
die nacht entdecken.

wer mit sich selbst in frieden lebt,
der wird genauso sterben;
und ist selbst dann lebendiger
als alle seine erben.

(novalis)

Ich sage Danke aus ganzem Herzen
allen lieben Menschen, die mich durch
ihre persönliche, fachliche und praktische Hilfe
unterstützt haben
oder manchmal einfach dadurch,
dass es sie gibt!

Danke
allen Mädchen der Gartenwerkstatt
und deren Müttern
Frau Dr.in Mag.ra Dorit Haubenhofer
Frau Dr.in Gertrude Bogyi
Herrn Andreas Niepel
meinen Lehrer_innen und
Kollegen_Kolleginnen an der Hochschule
Norbert und Schurli und Cathy
meinem Team im Mutter – Kind – Haus
Sonja
Veronika
meiner Familie
Doris und Dominik
Stefan
Anna und Maria und
Linda und Stefan
Und allen, die ich hier nicht aufzählen kann!

…..und meinen Tieren
Csilla und Nils und Phönix

Ihr habt mir Zeit geschenkt und Mut gemacht,
mir Interesse und Achtung entgegengebracht,
mich geliebt und ausgehalten und mit mir geträumt.
Ihr habt mich zum Lachen gebracht oder getröstet,
und euer Herz und euer Wissen mit mir geteilt.

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit einem gartentherapeutischen Projekt, das für Mädchen mit traumatisierendem Hintergrund im Rahmen eines Mutter – Kind – Hauses von Herbst 2013 bis Sommer 2014 ins Leben gerufen wurde. Nach einer Einführung in die Themen „Trauma“ und „Resilienz“, werden wesentliche Hintergrundinformationen zum Thema „Green Care“, „Gartentherapie“ und „Gartenpädagogik“ gegeben und die relevanten Bezüge zum aktuellen Forschungsstand hergestellt.

Die Verbindung zwischen Kind und Natur und der angeborenen Liebe zu allem Lebendigen wird anhand von entsprechenden Theorien von A. Weber, D. Abram und U. Gebhard beschrieben.

Ausgehend von der Hypothese, dass die Arbeit in und mit der Natur die Mädchen im Sinn von „Freude und Lebendigkeit“ stärkt, wurde die „Gartenwerkstatt für Mädchen“ gegründet.

Ziel der Studie war es, zu untersuchen, ob dieses Projekt als Modell zur Erreichung seelischen Wachstums und aktiver Lebensgestaltung ein geeignetes Angebot darstellt.

Im Rahmen einer qualitativen Untersuchung wurde die „Teilnehmende Beobachtung“ von R.Girtler als Hauptmethode, kombiniert mit einer Vielfalt von kleinen methodischen Ergänzungen gewählt. Daraus entstand ein Bild unterschiedlicher Vorgänge und „Phänomene“, das an Hand verschiedener Kriterien die vielfältigen Wirkungsweisen der „Gartenwerkstatt“ auf die Mädchen aufzeigt.

Mit Hilfe der beschriebenen Methodenvielfalt konnten sehr aufschlussreiche Ergebnisse gewonnen werden. Weiterführende Studien sind wünschenswert, um Langzeitwirkungen zu erforschen und damit auch zu einer Verbreitung von - der „Gartenwerkstatt für Mädchen“ ähnlichen – Projekten beizutragen, die es derzeit in dieser Form noch nicht gibt.

Executive summary

The present work deals with a therapeutic garden project, which was launched for girls with a traumatic background in the context of a mother - child - house between autumn 2013 until summer 2014. After an introduction to the topics of "Trauma" and "Resilience", essential background information on the topic of "Green Care", "Garden therapy" and "Garden education" are given in the context of the current state of research.

The connection between child and nature and the innate love for all living things is described on the basis of relevant theories of A. Weber, D. Abram and U. Gebhard.

Starting from the hypothesis that the work in and with nature strengthens the girls in the sense of "Joy and liveliness", the "garden workshop for girls" was founded.

The aim of the study was to investigate whether this project represents an appropriate model to achieve spiritual growth and active lifestyles.

In the context of a qualitative investigation, "participant observation" was mainly assessed using the method of R.Girtler in combination with a variety of small methodological additions. As a result a picture emerged of different operations and "Phenomena", which illustrated the various effects of the "Garden Workshop" on the girls on the basis of different criteria. Thus, insightful results were obtained through the application of a variety of methods. Further studies are desirable to explore long-term effects and to contribute to a proliferation of 'Garden workshop for girls' similar projects, which currently do not exist in this form.

Inhalt

1 Einleitung 9

1.1 Theoretischer Hintergrund zum Thema Traumatisierung 9

1.2 Theoretischer Hintergrund zum Thema Gartentherapie, Gartenpädagogik, Green Care 15

1.2.1 Definition Gartentherapie 15

1.2.2 Definition Gartenpädagogik 17

1.2.3 Definition Green Care 20

1.3 Relevante Hintergrundinformationen zum aktuellen Forschungsstand 24

1.3.1 Resilienz – Definition, Forschung, Förderung 24

1.3.2 Andere gartentherapeutische Projekte mit psychisch belasteten Mädchen 25

1.3.3 „Kind und Natur“ – Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung nach Ulrich Gebhard 26

1.3.4 „Lebendigkeit“ - oder: „Biophilie – Die Liebe zum Leben“ 29

2 Das Mutter – Kind – Haus und seine Gärten 33

2.1 Das Mutter – Kind - Haus 33

2.2 Die Gärten 34

2.3 Kommunikation zwischen den Familien und dem Team 35

3 Beschreibung des Projektes „Gartenwerkstatt für Mädchen“ 38

3.1 Gender und Diversity 38

3.2 Die Idee – Die Entstehung der „Gartenwerkstatt für Mädchen“ 39

3.3 Die Rahmenbedingungen 39

3.4 Realisierung und Durchführung 40

3.5 Überblick über die einzelnen Stunden der Gartenwerkstatt: 42

4 Fragestellung der Masterthese und ihre Anbindung an aktuelle Forschungsfelder 46

5 Beschreibung der Zielgruppe 48

5.1 Allgemeine Situation der Mütter 48

5.2 Allgemeine Situation der Mädchen 49

5.3 Psychische Verfassung der Mädchen 49

5.4 Knappe Beschreibung der Mädchen 51

6 Forschungsmethode – prinzipielle Überlegungen 56

6.1 Mittels welcher Methoden lassen sich die Wirkungen der Gartenwerkstatt erheben? 56

6.2 Teilnehmende Beobachtung nach Roland Girtler 57
6.3 Die Methodenvielfalt 59
6.3.1 Die teilnehmende Beobachtung und deren Dokumentation 59
6.3.2 Deskriptive Statistik 61
6.3.3 Gespräche mit den Müttern 62
6.3.4 Fotos 63
7 Ergebnisse - Die Gartenwerkstatt für Mädchen 64
7.1 Beschreibung einzelner Stunden, Phänomene 65
7.2 Ergebnis der deskriptiven Statistiken 94
7.3 Ergebnis der Gespräche mit den Müttern 95
8 Diskussion und Ausblick 98
8.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse: 98
8.1.1 Die Gartenwerkstattstunden 98
8.1.2 Deskriptive Statistik 99
8.1.3 Gespräche mit den Müttern 100
8.2 Schlussfolgerungen und Ausblick 102
8.3 Evaluation der Studie und Ausblick 103
9 Literaturverzeichnis 105
10 Anhang - Erhebungsblatt „Gartenwerkstatt für Mädchen“ 111

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Gartenpädagogik – schematische Definition 17
Abbildung 2 Wahrnehmung und Interaktion im Naturraum 20
Abbildung 3 Green Care – Modell .....
Abbildung 4 Plan Mutter – Kind -Haus und seine Gärten 34
Abbildung 5 Der Garten der Mädchen 41
Abbildung 6 Kriterien für seelisches Wachstum und aktive Lebensgestaltung 65
Abbildung 7 Vorfreude 66
Abbildung 8 „Wir brauchen Gartenhandschuhe – Hilfe, Erde!“ 68
Abbildung 9 „Ich habe einen Plan…“ 68
Abbildung 10 Frühlingsnester in die Nachbarsgärten bringen 70
Abbildung 11 Selbstgezogen! 72
Abbildung 12 „Vorsicht – dass wir dem Regenwurm nicht weh tun!“ 74
Abbildung 13 „Schau, was ich entdeckt habe!“ - 75
Abbildung 14 „Heute mach´ ich nur mehr was mit Tieren!“ 76
Abbildung 15 Frühlingszwiebel pflanzen Abbildung 16 „Oh Lisa, die sind aber 76
Abbildung 17 „Schau! Hab´ ich das schön gemacht?“ 77
Abbildung 18 „Was werde ich alles pflanzen?“ 80
Abbildung 19 Die ersten selbstgepflanzten Frühlingszwiebeln blühen! 81
Abbildung 20 Vorbereitung für´s eigene Beet – „Das gehört dann aber nur MIR!“ 82
Abbildung 21 Vorbereitung für´s eigene Beet – „Welche Farbe nehm´ ich denn am besten?“ 83
Abbildung 22 Vorbereitung für´s eigene Beet: Jetzt hab´ ich doch noch wen gefunden und muss es nicht alleine machen!“ 84
Abbildung 23 „Die Prinzessinnen“ 85
Abbildung 24 „Was ist das?“ 86
Abbildung 25 „Ui, ist das aber sauer!“ 87
Abbildung 26 „Schmeckt aber gut!“ 88
Abbildung 27 Traurig 90
Abbildung 28 „Meines!" 91
Abbildung 29 Freude am gelungenen Werk… 92
Abbildung 30 ….und zufrieden mit sich und dem Leben! 93

Formelverzeichnis

Tabelle 1 Überblick über Einheiten der Gartenwerkstatt 45

Statistische Abbildungen

Figure 1 Häufigkeit der Anwesenheit 94
Figure 2 Anzahl der anwesenden Mädchen 95

Abkürzungsverzeichnis

ACE
Adverse Childhood Experiences
APA
American Psychiatric Association
DSM
Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EU
Europäische Union
GC
Green Care
ICD
International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems
sgn
sogenannt
WHO
World Health Organisation

1 Einleitung

„Wer Lebewesen nahe kommt, erkennt in ihnen immer sich selbst – nicht als Symbol, sondern als Tatsache. Alle Wesen sind Erde und zugleich sehnsüchtiges Beharren auf Identität, Wachstum, Entfaltung, darauf, mehr von sich hervorzubringen, mehr Strukturiertheit entstehen zu lassen. Alle Wesen bestehen zuinnerst aus dem Gefühl, wie es ist, sich im Blühen gegen die Trägheit der bloßen Materie zu behaupten.“

(Weber 2012, S.20)

1.1 Theoretischer Hintergrund zum Thema Traumatisierung

Definition Trauma:

„Trauma“ (τραυμα) kommt aus dem Altgriechischen und bedeutet „Wunde“, „Verletzung“, „Schaden“, im übertragenen Sinne auch „Verlust“, „Niederlage“ (vgl. griechisch – deutsches Schul- und Handwörterbuch 1979, S. 746). Laut ICD –10 , dem Diagnoseklassifikationssystem der WHO, sind Traumen „kurz oder lang anhaltende Ereignisse oder Geschehen von außergewöhnlicher Bedrohung mit katastrophalem Ausmaß, die nahezu bei jedem tiefgreifende Verzweiflung auslösen würden“ (Homepage WHO, 04.04.2015). Anette Streeck Fischer bezeichnet ein Trauma als ein Ereignis, das die Fähigkeit einer Person, für ein minimales Gefühl von Sicherheit und integrativer Vollständigkeit zu sorgen, abrupt überwältigt. Ein Trauma geht mit überwältigender Angst und Hilflosigkeit einher (vgl. Streeck Fischer 2005, S.4). Ein psychisches Trauma lässt sich auch beschreiben als „ein vitales Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit dem Gefühl von Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis bewirkt“ (Fischer und Riedesser 2009, S. 84). Völkl-Kernstock erklärt den Begriff „Trauma“ unter anderem als „seelische Verletzung, zu der es bei einer Überforderung der psychischen Schutzmechanismen durch ein traumatisierendes Erlebnis kommen kann, wie u.a. beim Erleben und Erfahren von jeglicher Gewalt“ (Völkl-Kernstock, 2014)

Die im Kapitel 1.1. beschriebenen Definitionen des Begriffes „Trauma“ beziehen sich größtenteils auf Kinder und Erwachsene, da sie nicht altersspezifisch sind. Spezielle Zuordnungen sind mit entsprechenden Erklärungen versehen.

Definition Posttraumatische Belastungsstörung:

Der ICD-10 definiert die „Posttraumatische Belastungsstörung“ (PTBS) als eine verzögerte bzw. protrahierte (= Wirkung nach Absetzen der Medikamente) Reaktion auf ein traumatisches Ereignis. Im Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) der American Psychiatric Association.(APA) wird die „Posttraumatische Belastungsstörung“ (PTBS) gemeinsam mit der „Akuten Belastungsstörung“, den Anpassungsstörungen und ähnlichen Erkrankungen unter den so genannten Trauma- and Stressor-Related Disorders, angeführt (vgl. APA 2015).

Traumatisierung bei Kindern:

Unter gesunden Beziehungsbedingungen können sich Eltern „feinfühlig“, also mit einem so hohen Maß an Verlässlichkeit dem Säugling widmen, dass seine grundlegenden Bedürfnisse nach Essen, Trinken, Wärme und Schutz vor Verletzung befriedigt werden. Diese Bedürfnisse werden entsprechend wahrgenommen und angemessen und prompt befriedigt (vgl. Brisch 2009, S.113). Diese Feinfühligkeit drückt sich auch in der Sprache der Bezugspersonen aus. So können sie das - mit ihrer Empathie wahrgenommene - Fühlen und Handeln, sowie die Intentionen des Säuglings mit Worten kommentieren. Auf diese Weise geben die Eltern dem Handeln, Denken und Fühlen des Kindes eine Begrifflichkeit und ermöglichen ihm, seine Affekte und inneren Bilder zu benennen (vgl. Meins, 1997; Grossmann, 1999, zitiert nach Brisch 2009, S.105). Wenn es Eltern nicht möglich ist, adäquat auf die Bedürfnisse ihres Kindes zu antworten, bzw. auch keine andere Bezugsperson diese Aufgabe wahrnimmt, kann es durch diese Vernachlässigung zu einer sehr frühen Traumatisierung des Kindes kommen. Chronische Vernachlässigung einerseits, aber auch jegliche andere Formen von Gewalterfahrungen können bereits Neugeborene, bzw. Ungeborene traumatisieren.

> „Dies hat so enorme Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung, dass die frühkindliche Deprivation als sgn. „sequentielles Trauma“ als in ihren Auswirkungen und Folgen schwerer einstuft als Monotraumata durch Misshandlung oder Missbrauch“ (vgl. Brisch, zitiert nach Vavrik 2013, S. 45).

Die ACE - Studie – eine langjährige Untersuchung bezüglich der Folgen schädlicher Kindheitserlebnisse auf Gesundheit und Wohlbefinden von Erwachsenen zeigt auf, dass die häufigsten Ursachen für traumatische Erlebnisse in der Kindheit in folgenden Ereignissen begründet sind: Körperliche Gewalt, Alkoholmissbrauch in der Familie, sexueller Missbrauch, Konfrontation mit psychischen Krankheiten, Beobachtungen, wie die Mutter geschlagen wurde, emotionale Misshandlung und Drogenmissbrauch in der Familie (vgl. Felitti, 2009). In der Kindheit bedeuten Erfahrungen dieser Art sehr oft eine nachhaltige psychische Beeinträchtigung, die das ganze spätere Leben beeinflusst und sogar in die nächste Generation weitergegeben werden kann. Traumatische Erlebnisse von Familienangehörigen werden in Form von Symptomen und Erlebtem von den Betroffenen an die Kinder weitergegeben. Eltern vermeiden Emotionen oder Situationen, die eine Erinnerung an das eigene Trauma wieder erwecken könnten. Sie sind außerstande, die Bindungssignale ihres Kindes vollständig oder klar wahrzunehmen und es fällt ihnen schwer, zwischen ihren eigenen Bedürfnissen und denen des Kindes zu unterscheiden. Durch dieses Verhalten entsteht ein Bild der Vernachlässigung. Diese sogenannte „transgenerationale Weitergabe“ findet sich häufig bei traumatischen Erfahrungen auf Grund innerfamiliären Missbrauchs, eigener Bindungstraumatas und Erlebnissen im Krieg oder in totalitären Regimen. (vgl. Halper, Orville 2013, S.22) Leonore Terr, eine amerikanische Kinderpsychiaterin, unterscheidet bei Kindheitstraumen zwei Trauma – Typen:

Trauma Typ 1, bei dem es sich um ein einmaliges traumatisches Erlebnis handelt (wie z.B. einen Unfall, eine längerfristige Trennung des Kindes von einer wichtigen Bezugsperson, einen operativen Eingriff, eine schwere Erkrankung, ein Todeserlebnis, eine Naturkatastrophe) und

Trauma – Typ 2, bei dem es sich um längerdauernde, wiederholte traumatische Ereignisse (wie z.B. Vernachlässigung, Misshandlung, emotionaler oder sexueller Missbrauch, chronische Traumatisierung durch Krieg, Flucht, Folter) handelt (vgl. Terr, 1995)

Traumafolgestörungen:

Bei aller Vielfalt von Äußerungsmöglichkeiten haben Kindheitstraumen nach Terr vier Merkmale gemeinsam:

1. Wiederkehrende, sich aufdrängende Erinnerungen
2. Repetitive Verhaltensweisen, z.B. traumatisches Spiel, wo es zu einer Reinszenierung in automatisierten Verhaltensmustern kommt. Das Kind kann oft den Zusammenhang nicht herstellen.
3. Traumaspezifische Ängste, zu unterscheiden von neurotischen Ängsten.
4. Veränderte Einstellung zu Menschen, zum Leben und zur Zukunft.

Verlust des Vertrauens in die Menschen und negative Erwartungen an das zukünftige Leben sind die wichtigsten Folgen der Erschütterung des kindlichen Weltverständnisses (vgl. Bogyi 2011 zitiert nach Terr, 1991). Frau Dr.in Gertrude Bogyi, Gründerin und psychotherapeutische Leiterin der „Boje" in Wien, des Ambulatoriums für Kinder und Jugendliche in Krisensituationen nach traumatisierenden Ereignissen, hat Traumafolgestörungen für betroffene Kinder folgendermaßen zusammengefasst: Ein Trauma verursacht Störungen im Bereich der Stressregulation, in der neuronalen Informationsverarbeitung und Informationsspeicherung. Es ist teilweise im Unterbewussten gespeichert, behält unverändert seine ursprüngliche Erlebnisqualität, kann aber mit der aktuellen Situation nicht in Zusammenhang gebracht werden. Es ist jederzeit durch „Trigger", also durch bestimmte Faktoren, die an das traumatische Ereignis erinnern (wie z.B. Geräusche, Gerüche, „Bilder") aktivierbar (vgl. Bogyi 2011). Kurzfristig kann es die ersten Wochen nach dem traumatischen Erlebnis zu Rückblenden, Angst und Unsicherheit, zu Rückzug, Traurigkeit, schlechter Stimmung, Anspruchsverhalten, Starre oder Aufregung kommen. Regressives und desorganisiertes Verhalten, Neigung zu erhöhter Erregung mit auffälligem Verhalten und übersteigertem Schreckreflex, sensorische Hyperaktivität, Schlafstörungen und Ruhelosigkeit sind möglich. Auch magische Vorstellungen, Verwirrung und Desorientiertheit können vorkommen (vgl. Bogyi, 2011). Von mittelzeitigen Effekten spricht man, wenn die Auffälligkeiten der ersten Wochen anhalten, generelle Stresszeichen wie schlechte Gesundheit, Somatisierungsneigung, Schlaflosigkeit, emotionale Instabilität und Konzentrationsmängel auftreten. Beziehungen, Stimmungen und Einstellungen sind verändert, erhöhte Irritabilität, chronische Unzufriedenheit und Rückzug können sich einstellen. Die Kommunikation ist eingeschränkt, Einzelgängertum, antisoziales und delinquentes Verhalten ist möglich. Unstetes Verhalten mit erhöhter Anspannung, Angstreaktionen, Negativismus, destruktives Verhalten und Konfliktbereitschaft sind

kennzeichnend für mittelzeitige Effekte. Pseudoneurotische Symptome, der Verlust bisheriger Entwicklungspfade, das Vermeiden neuer Herausforderungen und die Veränderung in den Beziehungen zu Gleichaltrigen machen sich bemerkbar (vgl. Bogyi, 2011) Als Langzeiteffekte betrachtet man das Persistieren von Kurz- und Mittelzeiteffekten. Die Lebensbedingungen, die nach dem Trauma eingetreten sind, stehen im Mittelpunkt. Es kommt zu Persönlichkeitsveränderungen, zu chronischen Problemen im Kontakt mit Gleichaltrigen und Schulversagen. Schlechte körperliche Gesundheit und Beschäftigung mit Traumata sind charakteristisch. Die Veränderung der Identität und veränderte philosophische Ansichten, die die gesamte Weltanschauung bestimmen, kennzeichnen diesen Zustand (vgl. Bogyi, 2011)

Trauma und Entwicklung:

Die Persönlichkeitsentwicklung eines traumatisierten Kindes hängt von mehreren Faktoren ab: Von Alter und Entwicklungsstand, vom Ausmaß der Traumatisierung und vom sozialen Umfeld. Eine starke Unterstützung bei bekannter (akuter) Traumatisierung kann die Folgen gering halten. Geringe soziale Unterstützung hingegen bei scheinbar geringer Traumatisierung (Vernachlässigung) im frühen Alter führen eher zu schweren Folgen in der Entwicklung. Durch multiple Traumatisierungen des Kindes und/ oder seiner Eltern wird die frühe Eltern – Kind - Interaktion gravierend gestört. Die Ursache dieser Bindungsstörung sind traumatisierende Beziehungsmuster wie z.B. Machtausübung ohne Respekt vor dem Willen des Kindes oder Jugendlichen, sein Degradieren zum reinen Objekt der Bedürfnisbefriedigung, kognitive Verdrehungen, physisches oder emotionales Alleinlassen, Verrat durch die wichtigsten Bezugspersonen, Verweigerung der emotionalen Verfügbarkeit, Parentifizierung (Umkehr der sozialen Rollen zwischen Elternteilen und Kind), Externalisierung negativer Selbstanteile, bzw. Induktion von Schuldgefühlen. Je jünger das Kind ist, desto gefährdeter ist seine Psyche, da ihm noch keine Strukturen zur Verfügung stehen, um das Trauma bearbeiten zu können (vgl. Bogyi 2011) Frühe Traumatisierungen werden oft als Spannung und Unruhe erlebt. Der Mangel an Urvertrauen macht positive Beziehungserfahrungen nahezu unmöglich. Das Trauma formt die gesamte kindliche Welt und wird Teil seines Selbst und seiner Identität. Gefahr, Unberechenbarkeit, Unsicherheit und Bedrohung sind entscheidende Erfahrungen.

Daraus können Wut- und Impulshandlungen, Vernichtungs- und Trennungsängste, sowie gestörte Kontakte zu Gleichaltrigen resultieren(vgl. Bogyi 2011).

Spezifische Bedürfnisse traumatisierter Kinder:

Traumatisierte Kinder haben die Sicherheit verloren, sich auf Hilfe anderer verlassen zu können, halten positive Gefühle nicht aus, können Konflikte selten konstruktiv lösen, überspielen Ungewissheit mit Unruhe, Aktionismus, Destruktivität oder Rückzug in eine Phantasiewelt. Diese Kinder emotional und sozial zu stabilisieren, sie beim Aufbau von Vertrauen zu sich und zu anderen zu unterstützen und sie Sicherheit erfahren zu lassen, hat äußerste Priorität (vgl. Hüsson, 2014). Die Etablierung einer hilfreichen Beziehung (Bindungsangebot) ist Voraussetzung für eine Stabilisierung und Ressourcenaufbau. An erster Stelle sollte die „Wiederermächtigung" stehen, sprich die Wiederherstellung von Selbstwirksamkeit und Selbstempfinden (vgl. Wintersperger, 2014). Dem Ausgeliefertsein soll mit dem Angebot der Sicherheit begegnet werden, „Etwas tun können" gegen die Ohnmacht, spürbar Hilfe erhalten, bzw. sich Hilfe holen können bei vorher erlebter Hilflosigkeit, wieder Kontrolle erlangen nach dem Kontrollverlust (vgl. Wintersperger, 2014).

> „Je tragfähiger der emotionale Kontakt zu Bezugspersonen und Betreuerinnen, desto sicherer/ gelassener kann sich das Kind Lern- und Leistungsanforderungen stellen und neue Erfahrungen zulassen." (Hüsson, 2014)

Empathie und Wertschätzung, Zuverlässigkeit, Präsenz und Authentizität, Transparenz, Klarheit im Umgang mit Grenzen und sichere Beziehungen unterstützen Kinder bei der Verarbeitung ihrer traumatischen Vergangenheit. Die pädagogische Grundhaltung versteht Symptome und Verhaltensweisen als Bewältigungsstrategien, um Kontrolle und Sicherheit über den Alltag zu gewinnen (vgl. Betzel, 2009, zitiert nach Hüsson, 2014). Die traumapädagogische Grundhaltung drückt Respekt vor der (Über-)Lebensleistung der Kinder und deren Überlebensstrategien aus, weiß, dass sie für ihre Reaktionen und Verhaltensweisen einen guten Grund haben und damit auch auf extreme Stressbelastung reagieren. Kinder sind Experten und Expertinnen für ihr Leben. Gezielte Förderung des Selbstverstehens, der Selbstakzeptanz, der Selbstregulation und der Selbstwirksamkeit unterstützt ihre psychische Stabilisierung (vgl. Hüsson, 2014). Lebensgeschichtlich belastete Kinder brauchen sichere Orte, viele gute Bindungen und haben ein Anrecht auf

Erwachsene, die sie bei der Selbstbemächtigung unterstützen (vgl. Weiss, 2009, zitiert nach Hüsson, 2014).

1.2 Theoretischer Hintergrund zum Thema Gartentherapie, Gartenpädagogik, Green Care

1.2.1 Definition Gartentherapie

> „Gartentherapie ist ein teilnehmerzentrierter Prozess, bei dem ausgebildete ExpertInnen individuelle Ziele definieren und überprüfen und garten- oder pflanzenbezogene Aktivitäten als therapeutische Mittel planen und einsetzen, um gesundheitsrelevante Aspekte der Teilnehmenden zu fördern." (Haubenhofer et al. 2013, S.19)

In diesem Kapitel werden einige Konzepte zum Thema „Green Care" beschrieben, deren Inhalte für das gartentherapeutische Projekt „Gartenwerkstatt für Mädchen" von wesentlicher Relevanz waren.

<u>Beziehung Mensch-Garten nach dem Konzept von Andreas Niepel</u>

Wer Gärten als Lösungsmodell für ein gesundes Verhältnis des Menschen zur Natur versteht, gesteht dem Menschen dabei sowohl eine passive Rolle (Gartenbetrachtung) als auch eine aktive Rolle (Fürsorge und Ernte) zu. Gärtnerisch tätig zu sein bedeutet, nicht Herrschende_r, noch Beherrschte_r zu sein, sondern als Mitschwingende_r Kultur- und Naturwesen in einem zu sein (vgl. Niepel 2010, S. 23).

> „Mensch und Natur stehen sich nicht unbeeinflusst gegenüber, sondern treten im Garten in eine Transaktion. Im Garten ist der Mensch abhängig und wird geformt, wie er auch selbst formt." (Niepel 2010, S.24)

Im therapeutischen Kontext bedeutet dies, dass der Mensch nicht ausschließlich in seinen körperlichen, geistig-psychischen und sich entwickelnden, sozialen Funktionen gesehen wird, sondern auch in seiner Interaktion mit seiner Umwelt (vgl. Niepel 2010, S24 f.)

Garten ist nicht nur Arbeits-, Beschäftigungs- oder Wohnraum, er ermöglicht es dem Menschen auch, seine Rolle im Naturkontext zu finden, zu definieren und zu ertragen. Die Arbeit am Garten ist auch immer Arbeit an der Natur im Menschen selbst. Der Garten, bzw. seine Pflanzen zeigen deutlich ihre Bedürfnisse und die damit verbundenen Erforderlichkeiten, sie haben aber auch ein Eigenleben und regulieren dadurch manchen Fehler. Die mögliche Bandbreite ist umfangreich: Von hochkomplizierten Planungs-

aufgaben (=Wissen) bis zu den Tätigkeiten, die man einfach ohne viel nachdenken zu müssen, erledigen kann (=Fühlen) (vgl. Niepel 2010, S.30f.)

Anwendungsbereiche der Gartentherapie:

Die Möglichkeiten, das Therapiemittel „Garten“ und „Gärtnern“ einzusetzen, um Menschen in ihrem persönlichen Wachstum und dem Erhalt oder Wiedererlangen von Kompetenzen zu unterstützen, sind vielfältig (vgl. Berting-Hüneke 2010, S.11).

Grundfragen für die Erstellung einer zielgeplanten Gartentherapie können sein:

- „Was ist gesund und funktionsfähig und muss erhalten werden?
- Was ist gestört und in seiner Funktion beeinträchtigt und muss wiederhergestellt werden?
- Was ist mangelhaft, nicht mehr oder nie vorhanden gewesen und muss ersetzt werden?
- Was kann nicht wiederhergestellt oder ersetzt werden und muss durch Anpassung bewältigt werden?
- Was wäre möglich, ist noch nicht genutzt und müsste entwickelt werden?
- Wodurch kann ein Ausgleich geschaffen und die Lebenslust und –kräfte belebt werden?
- Sind strukturelle Mängel zu beseitigen und solidarische, politische Schritte nötig?“ (Neuberger 2011, S.418)

Gartentherapie kann angefangen von ganz jungen Kindern bis hin zu hochbetagten Menschen eine heilsame und unterstützende Wirkung haben. Sie kann als therapeutisches Medium bei physischen, psychischen oder mentalen Beeinträchtigungen eingesetzt werden. Auch für Menschen in schwierigen Lagen, wie zum Beispiel während eines Aufenthaltes im Krankenhaus, in einem Pflegeheim oder in einer Haftanstalt kann Gartentherapie eine hilfreiche Unterstützung sein. Gartentherapie beinhaltet die Möglichkeit, dass Menschen auch bei schwersten Beeinträchtigungen immer die Chance haben, eine selbstbestimmte Rolle in einer einfachen Interaktion (Mensch, Pflanze) einzunehmen. Ein_e Gartentherapeut_in hat die Aufgabe, die Situation so zu gestalten, dass das Handeln, die Wahrnehmung oder das Einbringen der Erfahrungen der Betroffenen immer eine Auswirkung hat. „Der allergrößte Wert der Gartentherapie besteht darin, dass sie beim Menschen die Erwartung wachsen lässt, dass er selbst eine Rolle spielt und dass er ein Gefühl von Nachvollzug entwickeln kann“ (vgl. Niepel 2014, S.37).

1.2.2 Definition Gartenpädagogik

„Die Sensibilität für das Leben ist das höchste Produkt der Erziehung“.

(Liberty Hyde Bailey)

In der folgenden graphischen Darstellung erfolgt eine schematische Definition von Gartenpädagogik. Darin sind die essentiellen Bedingungen an Ort, Inhalt und Zielsetzungen dargestellt, die nötig sind, um ein gartenpädagogisches Programm erfolgreich umsetzen zu können (vgl. Wolf und Haubenhofer in prog., S.11)

Abbildung 1 **Gartenpädagogik – schematische Definition**
Quelle: ©Wolf und Haubenhofer, in prog.

Entwicklung der Gartenpädagogik:

Gartenpädagogik hat ihre Wurzeln in der Überzeugung, dass der unmittelbare Kontakt mit der Natur schon auf das ganz junge Kind einen außergewöhnlich starken Einfluss nimmt. Viele klassische Pädagogen_Pädgoginnen wie Pestalozzi, Rousseau, Fröbel oder Montessori haben sich bereits in den vorigen Jahrhunderten für eine naturnahe Pädagogik eingesetzt. Diese unterstützt die geistige, körperliche und soziale Entwicklung von Kindern. Der Kontakt zu Pflanzen, Tieren und der Natur ist von enormer Bedeutung. Daraus erwächst ein Bezug zu Lebenskreisläufen und natürlichen Zusammenhängen, Achtung vor dem Leben und Verantwortung für andere Lebewesen. Maria Montessori

zum Beispiel hat sich in ihrem „Erdkinderplan“ dafür ausgesprochen, dass Jugendliche in der Pubertät gemeinsam mit Erwachsenen selbständig einen Bauernhof bewirtschaften, mit dem Ziel einer natur- und lebensnahen Lebensweise und einer annähernd wirtschaftlichen Unabhängigkeit (vgl. Montessori 1966). „Die Arbeit mit der Erde ist der Zutritt zum unbegrenzten Studienweg der Naturwissenschaft und Geschichte“ (Montessori 2002). J. Cornell, ein bedeutender Naturpädagoge, geht davon aus, dass der „Respekt für die Kinder und Verehrung für die Natur“ (Cornell 2006, S.36) Grundprinzipien sind, um Kinder für die Natur zu begeistern. Er entwickelte dazu einen Weg, Aktivitäten zum Naturbewusstsein auf eine fließende Art zielgerecht einzusetzen, die er „Flow learning“ nennt, ein System, das aus vier Stufen besteht:

- „Begeisterung wecken
- Konzentriert wahrnehmen
- Unmittelbar erfahren
- Andere an deinen Erfahrungen teilhaben lassen“
  (Cornell 2006, S.44f.).

Sein Bestreben geht dahin, Menschen für die Natur zu begeistern und Umweltbewusstsein spielerisch zu entwickeln. Er ist davon überzeugt, dass - nur wer die Natur kennt - sie auch schützen kann.

Anwendungsbereiche der Gartenpädagogik:

Naturnahe Kindergärten können für Kinder erstmals außerhalb der Familie die Gelegenheit darstellen, die Geheimnisse des Lebens, der Pflanzen und Tiere kennenlernen. Dadurch haben sie – manchmal erstmalig in ihrem Leben – die Möglichkeit, eine interessierte, positive und anteilnehmende Beziehung zur Natur aufzubauen. Eine Verbesserung der motorischen Fähigkeiten, Stärkung des Immunsystems, gesteigertes Konzentrationsvermögen, erhöhte Disziplin und gute Stimmungslage sind die Folge. Die Möglichkeit zu kreativerem und abwechslungsreicherem Spielverhalten bietet gleichzeitig viele Gelegenheiten zu lernen und sich weiterzuentwickeln. Dies kann Kinder als Erwachsene befähigen, andere Sichtweisen einzunehmen und Probleme kreativ zu lösen (vgl. Haubenhofer et al. 2013, S.57). Eine Fortführung und eine altersentsprechende Steigerung der eben angeführten positiven Effekte, verbunden mit einem gut erreichbaren Zugang von anzusprechenden Kindern und Jugendlichen, bieten Schulgärten.

Der von R. Louv geprägte Begriff „Nature - Deficit - Disorder“ beschreibt Störungen wie verringerte Sinneserfahrungen, Aufmerksamkeitsdefizite und ein steigendes Maß an körperlichen und seelischen Erkrankungen auf Grund der Entfremdung der Natur. Diese Störung lässt sich nicht nur bei einzelnen Menschen, sondern auch in Familien und ganzen Gemeinden feststellen (vgl. Louv 2011, S. 55).

R. Louv plädiert dafür, Kindern und Jugendlichen wieder einen offenen Zugang zur Natur zu ermöglichen und zu bereiten, um auf diese Weise nachhaltig eine gesunde Umwelt zu schaffen. Auch auf öffentlicher Ebene sind diesbezüglich dringend Maßnahmen und Initiativen notwendig. Zunehmend entstehen Kindergärten, die in den Rahmen eines landwirtschaftlichen Betriebes eingebettet sind, Schulklassen, die Projektunterricht am Bauernhof erleben und weitere gartenpädagogische Initiativen. Die „City Farm Schönbrunn“ , bietet als erster „Children´s Garden“ in Wien für Kinder, Jugendliche und Erwachsene einen Erlebnisgarten der Gemüsevielfalt an, in dem eine gartenbezogene Vermittlung gesellschaftsrelevanter Themen im Schnittfeld von Umweltschutz, Ernährung, Bewegung und sozialer Kompetenz praktiziert wird (vgl. Reck Buerno 2015).

Auch Gemeinschafts- und Schrebergärten in der Stadt leisten einen nicht zu unterschätzenden, wichtigen Beitrag dazu, denn die Bereitstellung von entsprechenden Möglichkeiten, sich in der Natur zu betätigen, ermutigt viele Menschen sich zu engagieren.

Abgrenzung der Gartenpädagogik zu anderen Initiativen:

Gartenpädagogik kann an verschiedenen Orten stattfinden und ist nicht zwingend an einen Garten o.ä. gebunden. Auch ein kleiner Blumentopf kann notfalls als Ersatz dienen. Wichtig ist, dass die Zielsetzung auf lerntheoretischen Hintergründen und pädagogischen Rahmenbedingungen basiert und edukative Zwecke verfolgt (vgl. Wolf und Haubenhofer in prog., S.12). Gartenpädagogik ist keine Therapie!

In der folgenden Abbildung werden die derzeit in Österreich am meisten bekannten und verbreiteten Programme dargestellt, die mit Wahrnehmung und Interaktion im Naturraum zu tun haben. Die Einteilung erfolgt nach den jeweiligen Hauptinhalten und Hauptzielen, wobei es aber auch Überlappungen zwischen verschiedenen Programmen geben kann und die Grenzen nicht immer eindeutig gezogen werden können (vgl Wolf und Haubenhofer in prog., S.13)

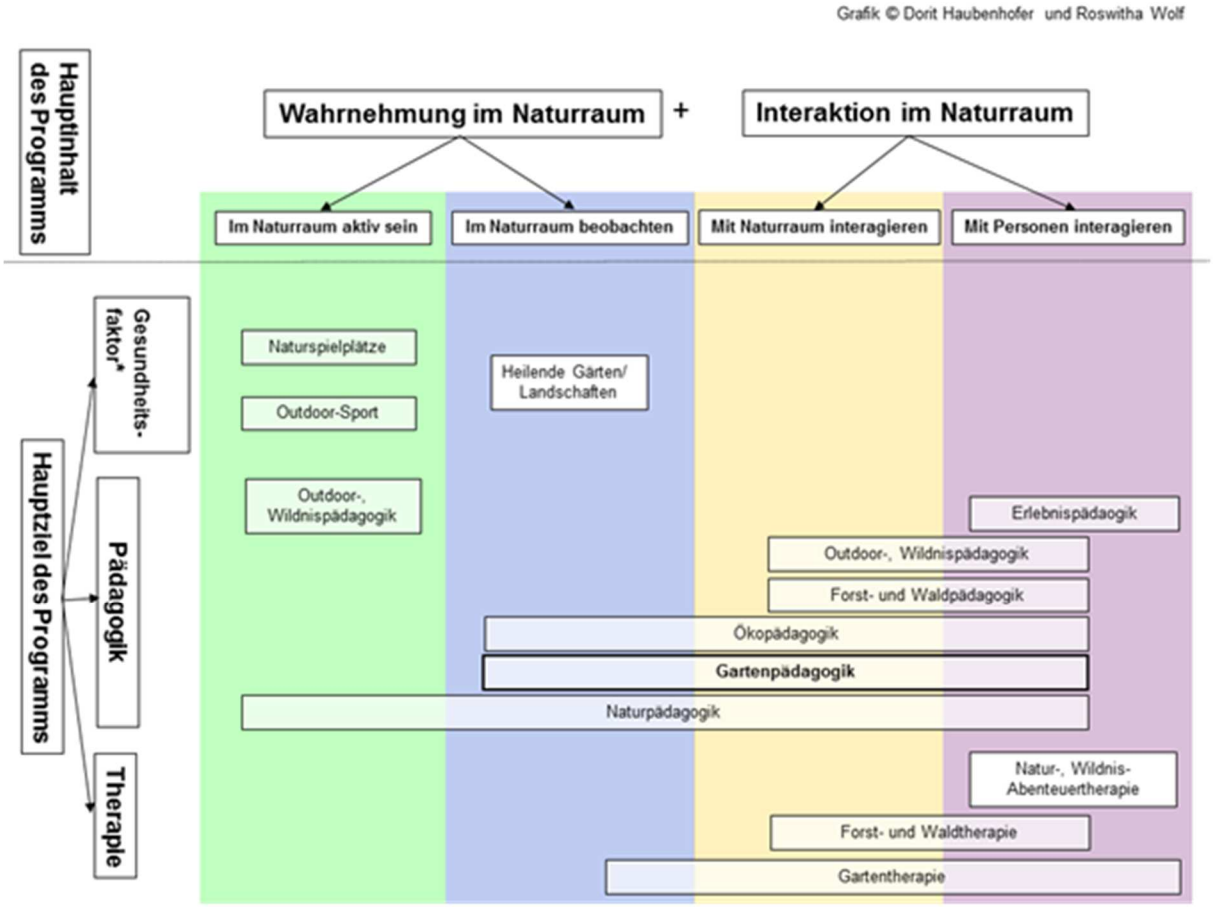

Abbildung 2 **Wahrnehmung und Interaktion im Naturraum**
Quelle: ©Wolf und Haubenhofer, in prog.

1.2.3 Definition Green Care

> „Green Care ist ein Sammelbegriff, der eine Vielzahl einzelner Maßnahmen unter sich vereint. Diese Maßnahmen verfolgen individuelle Ziele, richten sich an unterschiedliche Zielgruppen und beinhalten ihre eigenen Methoden. Dennoch sind sie miteinander verwandt oder zumindest nachbarschaftlich verbunden, da sie einige entscheidende Kriterien miteinander teilen." (Haubenhofer et al. 2013, S.33)

Alle Green Care Maßnahmen arbeiten mit Elementen der Natur, belebt (Tiere und Pflanzen) oder unbelebt (wie z.B. Steine). Sie können in Kombination z.B. in Form eines Gartens, eines Parks, eines landwirtschaftlichen Betriebs u.a. zur Wirkung gebracht werden oder individuell durch eine einzelne Pflanze, ein Tier eingesetzt werden. Für alle gilt jedoch das Ziel, die physische oder psychische Gesundheit zu fördern, soziale Bedingungen zu verbessern oder eine pädagogische Entwicklung zu bewirken. Bei sehr eingeschränkten Möglichkeiten sollte zumindest für den Erhalt des momentanen

Zustandes Sorge getragen werden. Green Care Maßnahmen liegt ein strukturiertes, individuell auf den Menschen maßgeschnittenes Programm zugrunde. Im Vorfeld muss eine Zielsetzung definiert werden, die während des ganzen Prozesses dokumentiert und anschließend auch evaluiert werden muss(vgl. Haubenhofer et al. 2013, S. 33).
Green Care ist kein Ersatz für andere Therapieformen, sondern soll eine sinnvolle Ergänzung darstellen

Green Care in der Praxis:

In Österreich unterscheidet man derzeit folgende Formen von Green Care Maßnahmen:

- Bauernhofpädagogik
- Soziale Landwirtschaft (Care farming): Das sind all jene GC – Maßnahmen, wie Therapie, Pflege und Rehabilitation, aber auch geschützte Arbeitsplätze und Werkstätten, die auf landwirtschaftlichen Betrieben stattfinden.
- Gartentherapie
- City Farming: Schreber-, Gemeinschafts- , Integrationsgärten
- Naturspielräume, Outdoor-, Wald- und Erlebnispädagogik
- Tiergestützte Pädagogik/ Therapie
- Wilderness-, Abenteuer-, Wald- und Forsttherapie

Green Care in Österreich:

In den Jahren 2006 bis 2009 wurde die "Cost Action 866" (steht für "European Cooperation in the field of Scientific and Technical Research") durchgeführt. Bei dieser EU-Förderungsmaßnahme wurde führenden Wissenschafter_innen eines Forschungszweiges die Möglichkeit geboten, regelmäßig ihre Arbeitsergebnisse und Erfahrungen auszutauschen und somit ihren Forschungszweig auf nationaler und internationaler Ebene voranzutreiben (vgl. Haubenhofer et al. 2013, S. 32).

> „Die COST 866 wurde von Norwegen initiiert und im Rahmen der Domäne „Food and Agriculture" genehmigt. Das Absichtspapier formuliert das Hauptziel folgendermaßen: Vermehrung des wissenschaftlich gesicherten Wissens über die Wirkung von **Green Care Maßnahmen in der Landwirtschaft und im Gartenbau**. Dadurch sollte die körperliche und mentale Gesundheit bestimmter Zielgruppen verbessert werden, beziehungsweise ihr

> soziales Wohlbefinden und ihre Lebensqualität im Allgemeinen gesteigert werden.“(Haubenhofer et al. 2013, S. 32)

Eine der Arbeitsgruppen befasste sich unter anderem auch damit, ein einheitliches Netz von Begriffen und Definitionen zu schaffen, um anschließend die Ergebnisse der verschiedenen Länder zu vernetzen und zu einem Ganzen zusammenzufügen. Im Zuge dieser Professionalisierung und des internationalen Austausches kam man überein, die anglikanische Nomenklatur zu Green Care auch in Österreich einzuführen. Dies vor allem deshalb, weil der Begriff nicht leicht entsprechend seiner Bedeutung ins Deutsche übersetzt werden kann und Personen, die mit der Thematik nicht vertraut sind, ohnedies die Inhalte und Zielsetzungen von Green Care erläutert werden sollen (vgl. Haubenhofer et al. 2013, S. 33 f.)

Green Care Modell in Österreich:

Untenstehend eine graphische Übersicht über Green Care Aktivitäten in Österreich:

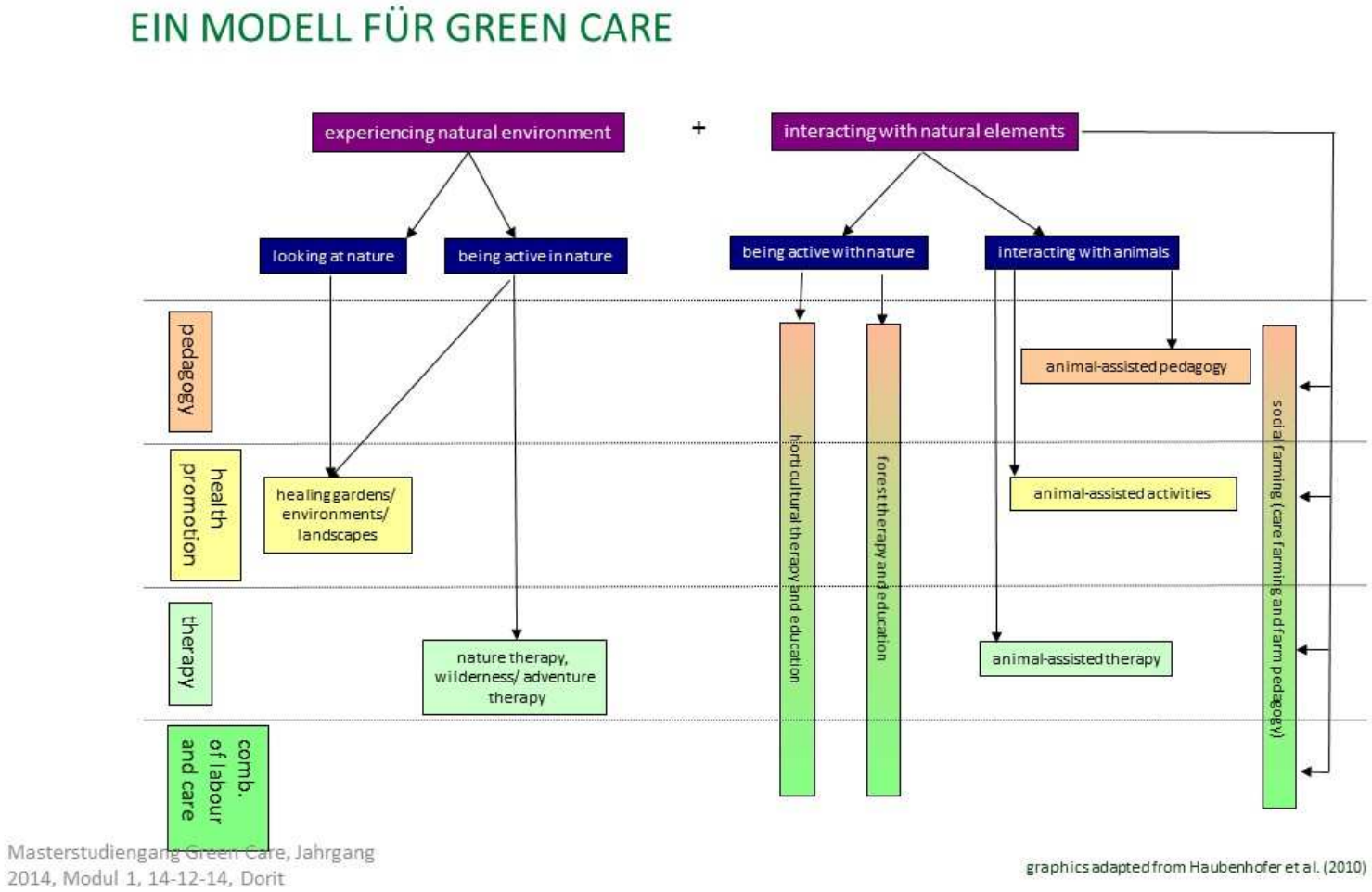

Abbildung 3 **Green Care – Modell**
Quelle: ©Haubenhofer et al. 2010

1.3 Relevante Hintergrundinformationen zum aktuellen Forschungsstand

Die salutogenetische (=gesundheitsfördernde) Wirkung auf die menschliche Natur rückt immer mehr ins Bewusstsein der Menschen. Gartentherapie zur Stärkung und Förderung seelischen Wachstums von traumatisierten Mädchen ist ein spezielles und wichtiges Thema dabei und dementsprechende - noch ausstehende - Forschungen auf diesem Gebiet wünschenswert. Eine Verbindung kann möglicherweise über die Resilienzforschung hergestellt werden, bzw. dementsprechende Konsequenzen gezogen werden:

Im Folgenden werden zunächst die möglichen Zusammenhänge zwischen Resilienz und Gartentherapie erörtert und die Bedeutung gartentherapeutischer Angebote für traumatisierte Mädchen.

Die gartentherapeutische Arbeit mit den Mädchen ist immer auch Beziehungsarbeit. Die nachfolgenden Theorien und Hypothesen beschreiben eine angeborene Beziehung des Menschen zur Natur und dessen Bestreben, mit der Natur im Einklang zu leben. Ist die Beziehung zur Umwelt, zu anderen Menschen auf Grund traumatischer Erlebnisse gestört, hat die psychische Stabilisierung, die Wiederherstellung von Selbstwirksamkeit und Selbstempfinden Priorität. Gartentherapeutische Maßnahmen können dazu unterstützend und stärkend beitragen. Die im Anschluss beschriebenen Theorien stützen diesen Denkansatz und wurden daher entsprechend ausgewählt.

1.3.1 Resilienz – Definition, Forschung, Förderung

> „Resilienz beschreibt das Phänomen, dass Menschen die Fähigkeit entwickeln, relativ unbeschadet mit den Folgen belastender Lebensumstände umzugehen und Bewältigungskompetenz zu entwickeln.“ (Brohm 2007, S.149)

> „Die WHO definiert Resilienz als positive Anpassung nach widrigen oder schädigenden Ereignissen, die negativen Auswirkungen entgegenwirkt. Die *American Psychological Association* (APA) leitet Resilienz von der lateinischen Bezeichnung *resilire* ab, was so viel wie „zurückspringen“ oder „abprallen“ bedeutet. Es handelt sich also um eine gewisse Widerstandsfähigkeit, die positive Anpassungsprozesse begünstigt und „hilft“ schwierige

> Lebensereignisse gut zu überstehen. Resilienz kann demnach als Fähigkeit verstanden werden, sich an herausfordernde oder bedrohliche Situationen anzupassen.“ (Lueger-Schuster 2013, S.4)

Eine Vielzahl an Studien beschäftigt sich mit den Schutzfaktoren, also mit jenen Mechanismen und Einflussfaktoren, die Resilienz bewirken, bzw. die vor langfristigen Verletzungen bei Traumatisierung schützen. Sie untersuchen zur gleichen Zeit auch die Risikofaktoren, die die Vulnerabilität (= Verletzlichkeit) und damit die Wahrscheinlichkeit einer ungünstigen Verarbeitung erhöhen (vgl. Lueger-Schuster 2013, S.5). Resilienz wird durch drei Faktoren gefördert und entwickelt: Unterstützung von außen (Ich HABE), innere persönliche Stärke (Ich BIN) und soziale, interpersonelle Fähigkeiten (Ich KANN) (vgl. Exenberger 2013, S.34). Das bedeutet, dass es möglich ist, durch die äußeren Schutzfaktoren der Gemeinschaft, also der Nachbarschaft, der schulischen Umgebung und des sozialen Umfelds, Kinder in ihrer Resilienz zu fördern, bzw. zu unterstützen. Gartentherapeutische Angebote können einen wichtigen Teil im Rahmen dieser äußeren Schutzfaktoren bilden.

1.3.2 Andere gartentherapeutische Projekte mit psychisch belasteten Mädchen

Die „Gartenwerkstatt “ als gartentherapeutisches Projekt für traumatisierte Mädchen ist in dieser Form einmalig. Wohl gibt es mittlerweile eine Vielzahl an Gartentherapie - Angeboten für Kinder und Jugendliche, einige auch für psychisch stark belastete oder erkrankte Personengruppen dieser Altersstufe. In Wien bietet das Allgemeine Krankenhaus (AKH) seit einigen Jahren sowohl für stationär aufgenommene Patienten und Patientinnen der Erwachsenenpsychiatrie, als auch für die der Kinder- und Jugendpsychiatrie Gartentherapie an. Dieses Angebot ist nicht speziell für traumatisierte Kinder und Jugendliche gedacht. Da es aber im Rahmen der Psychiatrie angesiedelt ist, besteht prinzipiell die Möglichkeit dazu. Weitere Recherchen bezüglich gartentherapeutischer Angebote für traumatisierte Kinder und Jugendliche haben einzelne Projekte Deutschland ergeben. Für diese bezeichnend ist immer die Einbindung in ein bestehendes Gartentherapieprojekt, sei es – wie schon oben an Hand des Allgemeinen Krankenhauses in Wien beschrieben – in einer Klinik oder einem bestehenden gartentherapeutischen Kontext einer Stiftung oder einer Organisation.

Daraus lässt sich ableiten, dass das Bewusstsein für die Bedeutsamkeit eines gartentherapeutischen Angebotes für traumatisierte Kinder und Jugendliche geschärft ist. Diese haben ganz spezielle Nöte und Bedürfnisse (siehe 1.1.6.) und dementsprechend sind daher die notwendigen Anforderungen an die Therapie. Spezielle Studien, bzw. Evaluierungen dieser Projekte sind der Autorin nicht bekannt. Richtet man den Fokus noch dazu individuell auf Mädchen und deren spezifische Bedürfnisse, kann man feststellen, dass die „Gartenwerkstatt für Mädchen" ein in dieser Form neuartiges und sehr adäquates gartentherapeutisches Angebot darstellt.

1.3.3 „Kind und Natur" – Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung nach Ulrich Gebhard

Welche Bedeutung hat Natur im Leben eines Kindes bis zum Beginn der Pubertät?

- Phänomenologisch (welchen Naturphänomenen wenden sich Kinder zu, von welchen wenden sie sich ab?)
- Psychologisch (welche innere psychologische Bedeutung haben äußere Naturphänomene auf Kinder?)
- Praktisch (was für Konsequenzen haben die Ergebnisse auf die verschiedenen Bereiche wie Familie, Bildungseinrichtungen, Städte- und Landschaftsplanung?)

Ulrich Gebhard, Professor für Erziehungswissenschaften und Analytiker für Kinder und Jugendliche, geht davon aus, dass es den Kindern primär um den emotionalen Bezug zur Natur geht und nicht um das kognitive Interesse, unabhängig von jeder pädagogischen Einflussnahme (vgl. Gebhard 2013, S. 10 f.).

Die psychische Bedeutung der nichtmenschlichen Umwelt:

Gebhard erweitert das zweidimensionale Persönlichkeitsmodell (d.h. dass die psychische Entwicklung des Kindes vor allem von der Art und Qualität der menschlichen Umwelt abhängt) um eine dritte Dimension, nämlich die ökologische Psychologie (environmental psychology – die Umweltpsychologie). Er geht von einer Wechselwirkung des Menschen auch mit der nichtmenschlichen Umwelt aus (vgl. Gebhard 2013, S.15). Das Verhältnis Kind – Natur wird als Interaktionsgefüge, als Beziehung gedacht. Die Beziehung, die das Kind zu seiner Umwelt hat, bzw. entwickelt, ist entscheidend für die Persönlichkeitsentwicklung und wird besonders spürbar in Situationen, in denen Kinder „Atmosphären" erleben. Dabei fließen Subjekt- und Objektanteile zusammen,

Atmosphäre wird als wesentliches Element der naturästhetischen Erfahrung betrachtet (vgl. Gebhard 2013, S.16). In der „Aneignungstheorie“ von Leontjev wird die Ausrichtung des Kindes auch auf die nichtmenschliche Umwelt und die Notwendigkeit, sich mit ihr vertraut zu machen, als ein Prozess der Wechselbeziehung mit der Umwelt und als aktive Tätigkeit bezeichnet, die von entscheidender Bedeutung für die psychische Entwicklung ist (Leontjev 1973 zitiert nach Gebhard 2013, S.16). H.F. Searles reflektiert mit psychoanalytischem Ansatz die Bedeutung der Natur in der normalen Entwicklung des Kindes. Er geht davon aus, dass die Verwandtschaft des Menschen mit der nichtmenschlichen Umwelt äußerst bedeutsam für seine psychische Gesundheit ist (Gebhard 2013, zitiert nach Searles 1960, S.5f.) und nennt dieses Gefühl „kinship“. Freud bezeichnet dieses Gefühl als „ozeanisch“ und beschreibt es folgendermaßen:

> „(Das) Ichgefühl des Erwachsenen kann nicht von Anfang an so gewesen sein. Es muß eine Entwicklung durchgemacht haben, die sich begreiflicherweise nicht mehr nachweisen läßt. […]
> Ursprünglich enthält das Ich alles, dann scheidet es eine Außenwelt von sich ab. Unser heutiges Ichgefühl ist also nur ein eingeschrumpfter Rest eines weit umfassenderen, ja- eines allumfassenden Gefühls, welches einer innigeren Verbundenheit des Ichs mit der Umwelt entsprach (Freud 1930, S. 424f.).“

H.F. Searles stellt die These auf, dass die relative Einheit im subjektiven Erleben des Kindes nicht nur die primären Bezugspersonen, sondern alle Objekte aus der menschlichen und nichtmenschlichen Umwelt betrifft. Die psychische Leistung besteht darin, zwischen sich selbst und der nichtmenschlichen Umwelt zu differenzieren. Dies ist ein entscheidender Entwicklungsschritt und dem der Lösung des Kindes aus der symbiotischen Mutter – Kind – Beziehung ähnlich. Dieser kindliche Animismus ist ein Phänomen: Das kleine Kind kann zunächst nicht zwischen sich und der Umwelt klar unterscheiden. Kognitive und affektive Lernprozesse bewirken jedoch eine zunehmende Differenzierung. Am Ende steht die relativ sichere Erkenntnis, dass man eine Identität als individueller Mensch in Unterscheidung zu anderen Menschen, Tieren, Pflanzen und unbelebten Gegenständen hat (vgl. Gebhard 2013, S21f.).

Die Differenzierung und das Bedürfnis nach Objekten:

Wann der Prozess beim Säugling, Innen und Außen auseinanderzuhalten, anfängt, ist fraglich, man geht aber davon aus, dass dieser sehr früh, wenn nicht gar schon mit der ersten Erfahrung der Welt beginnt. Laut Piaget vollzieht sich diese Differenzierung in der frühen Kindheit auf sensomotorischer Ebene, in der späteren Kindheit mittels innerer Repräsentanzen auf sprachlicher Ebene und in der Adoleszenz auf Ebene des sprachlichen Denkens. Bei Naturerlebnissen und Träumen können auch ältere Kinder und Erwachsene auf diese Weise mit der nichtmenschlichen Umwelt verbunden sein – auch mit differenziertem Weltbild. Eine Zerstörung der Umwelt oder das Fehlen von haltenden Umweltelementen beeinflusst schwerwiegend die seelische Entwicklung (vgl. Gebhard 2013, S. 23). Diese grundlegende Verwandtschaft mit den Dingen bleibt ein Leben lang bestehen und ist nicht vom Menschen zu trennen. Die ursprüngliche seelische Verbundenheit mit der Natur macht sich in Gefühlen und Träumen bemerkbar und entlastet das Individuum von der Anstrengung, ständig das Ich und die Welt voneinander getrennt halten zu müssen (vgl. Gebhard 2013, S. 26).

Ein Refugium für Kinder:

Die Natur als nichtmenschliche Umwelt ist relativ überschaubar, einfach und stabil und eignet sich daher gut für Kinder. Sie kann einen stabilen Hintergrund für die Selbstentwicklung abgeben, als Projektionsfläche für die Symbolbildung dienen, sie kann „manipuliert“ werden und als Refugium angesichts schwieriger menschlicher Verhältnisse fungieren. Übergangsobjekte wie z.B. ein Teddy, ein Tuch werden zum Symbol, das hilft, die Angst auszuhalten. Die Fähigkeit zum Erwerb von Übergangsobjekten ist gleichzeitig auch die Fähigkeit zu einer hinreichend geglückten Beziehung. Im Verlauf der Pubertät kommt es zu einer verstärkten Zuwendung zu Menschen, aber die nichtmenschliche Welt – die Natur - ist als Refugium nach wie vor Voraussetzung. Übergangsobjekte tragen dazu bei, das Erleben von innerer und äußerer Welt zu strukturieren und in Verbindung zu halten (vgl. Gebhard 2013, S.36 f.).

1.3.4 „Lebendigkeit“ - oder: „Biophilie – Die Liebe zum Leben“

Die Biophilia – Hypothese:

Der Biologe E.O.Wilson beschreibt in seiner Hypothese eine angeborene emotionale Bindung des Menschen zu allem Lebendigen. Er definiert „biophilia“ als „die angeborene Neigung sich auf Leben und lebensähnliche Prozesse auszurichten“ und meint, dass die Menschen in dem Ausmaß, indem sie dahin kommen, andere Lebewesen zu verstehen, diesen und sich selbst einen höheren Wert geben. Je mehr die Menschen von anderen Lebensformen wissen, desto besser können sie genießen und sich selbst achten. (vgl. Wilson, zitiert nach Kellert 1995, S. 4)

Im Bann der sinnlichen Natur:

Der Kulturökologe und Philosoph, David Abram, vertritt die These, dass Menschen auf Beziehung eingestimmt sind. Alle Sinnesorgane sind die Pforten, durch die der Körper die Nahrung der Andersheit empfängt. Jeder Aspekt der sinnlichen Erde nährt die kollektive menschliche Sinneswahrnehmung (vgl. Abram 2012, S.20).

> „Heute beschränkt sich unsere Partizipation fast ausschließlich auf andere Menschen und unsere menschengemachte Techniken. Eine fatale Situation angesichts unserer uralten Wechselbeziehung mit der vielstimmigen Landschaft. Nach wie vor brauchen wir das, was anders ist als wir, das, was sich von unseren Schöpfungen unterscheidet… Erst der Kontakt und das lebendige Miteinander mit dem Nicht-Menschlichen machen uns zu Menschen.“ (Abram 2012, S.21)

Die Rückbesinnung auf die sinnliche Umgebung, der Versuch, wieder solidarisch zu werden mit allem Lebendigen, das diese Umgebung bewohnt und begründet, ist von großer Bedeutung. Der Prozess des Wiedererinnerns bewirkt, dass Menschen ihre Umwelt mit anderen Augen sehen und sich für deren Erhalt und ein gutes Miteinander einsetzen. Schon Erich Fromm hat 1976 in seinem Buch „Haben oder Sein“ eindringlich darauf hingewiesen:

> „Zum ersten Mal in der Geschichte hängt das *physische Überleben der Menschheit von einer radikalen Veränderung des Herzens ab.* Diese ist jedoch nur in dem Maße möglich, in dem drastische ökonomische und soziale Veränderungen eintreten, die dem einzelnen die Chance geben, sich zu wandeln, und den Mut und die Vorstellungskraft, die er braucht, um diese Veränderung zu erreichen.“ (Fromm 1976, S.19)

Salutogenese:

Salutogenese leitet sich von den lateinischen Verben „salus“ - Gesundheit, Wohlbefinden und „genese“ - Entstehung ab (vgl. Petschenig 1971, S. 438 u. S.230). Der Medizinsoziologe A. Antonovsky geht im Rahmen des Konzepts der Salutogenese davon aus, dass Gesundheit und Krankheit einander ergänzende Pole sind und sich Menschen stets in einem Kontinuum zwischen diesen beiden bewegen. Sie werden dabei vom sogenannten Kohärenzgefühl gesteuert, einem Gefühl, das die subjektive Überzeugung ausdrückt, dass Leben verständlich, beeinflussbar und bedeutungsvoll ist. Je stärker das Kohärenzgefühl ausgeprägt ist, umso besser sind die Chancen, sich in Richtung Gesundheit zu bewegen. Die These, dass das Kohärenzgefühl durch eine naturverbundene Lebensweise, durch Kontakt mit der Natur unterstützt wird, ist plausibel (vgl. Gebhard 2013, S.114).

„Alles fühlt“ – Andreas Weber:

Der Biologe und Philosoph Andreas Weber entwickelt die Idee einer „Schöpferischen Ökologie“. Er ist der Ansicht, dass die Materie selbst schöpferisch ist, einem Prinzip der Fülle folgt und Subjektivität aus sich hervorbringt. Natur wird von ihm nicht ausschließlich als Objekt der Forschung, sondern auch als Ort der Erfahrung beschrieben(vgl. Weber, 2014, S.18f.). Menschen suchen Natur, weil sie ein Teil von ihr sind, weil Natur ein Teil von ihnen ist. Natur spiegelt dem Menschen lebendig, was er fühlt und denkt, daher findet sich der Mensch auch im Naturerlebnis symbolisch mit der Welt vereint. Die Gewalt der Elemente, das Werden und Vergehen alles Lebendigen, der Wechsel von Hell und Dunkel – all das verkörpert die innere Landschaft des Menschen (vgl. Weber 2014, S.21).

Webers fundamentale Hypothese einer solchen wissenschaftlichen Ökologie meint, dass ein Mensch, der sich dementsprechend in eine Landschaft hineinbegibt, fühlen kann, ob diese sie selbst sein darf oder vom Menschen bestimmt wird. Menschen können in dem Ausmaß mit ihren Emotionen ins Reine kommen, wie die Landschaft aus sich selbst herauszuwachsen vermag, in der sie ein- und ausgehen. In einer zerstörten oder einer stark vom Menschen beeinträchtigten Landschaft kann der Mensch sich seiner nicht bewusst werden und verliert damit auch die schöpferische Quelle des Lebens in sich (vgl. Weber 2012, S.23). Natur ist der zentrale, psychische Raum für eine gesunde, kognitive

Entwicklung, der sich begehen, fühlen, sinnlich erfahren und schmerzlich erleben lässt. Für das Kind bietet er dadurch einen Spiegel dessen, was es bedeutet, am Leben zu sein. In dem Ausmaß, in dem Kinder andere Lebewesen suchen, spüren sie ihrer eigenen Lebendigkeit nach, in der Begegnung treffen sie auf das, was sie selbst sein können. Dadurch kann emotionale und kognitive Identität hervorgebracht werden(vgl. Weber 2011, S. 21 f.).

Als Quelle der Lebenslust benennt Weber die Teilhabe, wofür Interesse und Verstehen Voraussetzung sind. (vgl. Weber 2011, S.24). Kinder sind intuitiv dafür begabt, zu wissen, was es heißt, lebendig zu sein. In der Gemeinsamkeit, in der Bindung und im Spiegel mit anderen Wesen nehmen sie sich tief in ihrer Lebendigkeit wahr(vgl. Weber 2011, S.107.).

Psychische Grundbedürfnisse – Die Konsistenztheorie von Klaus Grawe und deren Bedeutung für die psychische Gesundheit:

In der Konsistenztheorie von Klaus Grawe (in Anlehnung an Eppsteins Cognitive Self-Theory) gibt es vier menschliche Grundbedürfnisse: Das Bedürfnis nach Bindung und Anschluss, nach Lustgewinn und Unlustvermeidung, nach Orientierung und Kontrolle und nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz. Diese Bedürfnisse sind für den Menschen unverzichtbar und können bei Nichtbefriedigung nicht abgeschlossen werden (vgl. Grawe et al. 2004, S.11).

Laut Niepel bieten diese vier Grundbedürfnisse in Bezug auf die psychische Gesundheit einen guten Zugang. Die Befriedigung des Bindungsbedürfnisses in der Einzel- oder Gruppenarbeit in der Gartentherapie ist von besonderer Bedeutung. So kann zum Beispiel jede_r Einzelne zu Details in der Gartenarbeit, wie zu persönlichen Vorlieben in Bezug auf Aussehen, Duft oder Erlebnissen ihre_seine Erfahrungen einbringen. Auf diese Art und Weise erlebt sich das Kind in den Prozess eingebunden und gefragt. Auch bei dem Bedürfnis nach Lustgewinn geht es im Prinzip darum, dass Kinder – bewusst oder unbewusst – Situationen und Wahrnehmungen emotional beurteilen. Gartentherapie kann ihnen möglichst oft Gelegenheiten bieten, positive Emotionen zu erleben.

Dadurch kommt ein Mechanismus in Gang, der unter Umständen überhaupt erst dafür sorgt, dass sie aufnahme- und veränderungsbereit werden können. Kontrollier- und nachvollziehbare Situationen in der Gartentherapie sind notwendig, um Kindern positive Erfahrungen anbieten zu können. Gartentherapeutische Angebote können mit neuen

Herausforderungen verbunden sein, müssen aber prinzipiell lösbar sein. So gilt es, Situationen zu schaffen, in denen sie ihre Kompetenzen und Ressourcen als selbstwerterhöhend erleben können (vgl. Niepel 2010, S.21ff.).

2 Das Mutter – Kind – Haus und seine Gärten

2.1 Das Mutter – Kind - Haus

Das Mutter – Kind – Haus ist eines von mehreren Einrichtungen der Obdachlosenhilfe der Caritas der Erzdiözese Wien und wurde vor mehr als 20 Jahren für alleinerziehende Frauen und ihre Kinder auf Initiative von Tomas Kaupeny, dem Seelsorger der Caritasgemeinde in Wien, gegründet . Aus Datenschutzgründen wird darauf verzichtet, genauere Angaben zu Namen und Adresse dieses Hauses zu machen. Das alte Gebäude beinhaltet sowohl private Mietwohnungen, als auch Wohnungen für die Frauen und ihre Kinder. Insgesamt zwanzig Mutter – Kind – Wohnungen sind in diesem Haus als eigenständige Wohneinheiten im Kontext eines offenen Heimes integriert. Die dort lebenden Mütter und ihre Kinder verbringen durchschnittlich eineinhalb Jahre in diesem Haus. Rund die Hälfte aller Frauen kommt aus Österreich, die andere Hälfte hat Migrationshintergrund oder anerkannten Flüchtlingsstatus. Im Vordergrund stehen Wohnungslosigkeit und die Notwendigkeit, ein „Dach über dem Kopf“ zu finden. Tieferliegende Ursachen für diese Not werden bereits in der Anamnese im Zuge des Vorstellungsgespräches deutlich: Armut, Gewalt, Misshandlung, Missbrauch, psychische und physische Erkrankungen, Kriegs- und Fluchterlebnisse prägen oft von Kindheit an die Geschichte der Frauen und ihrer Kinder. Im Mutter – Kind – Haus können sie „zur Ruhe kommen“, sich orientieren und mit Hilfe eines multiprofessionellen Frauenteams die nächsten notwendigen Schritte setzen. Sie werden bei ihren Bemühungen begleitet, sich ein selbständiges und eigenverantwortliches Leben aufzubauen. Die Mobilisierung, bzw. Stärkung der persönlichen Fähigkeiten und Ressourcen ist ein wesentlicher Bestandteil der Betreuung. Fachliche und praktische Hilfen werden in wöchentlichen Betreuungsgesprächen gemeinsam überlegt und angeboten. Ein „offenes“ Büro untertags, eine fixe Bezugsbetreuerin, sowie die Bereitstellung verschiedener Gemeinschaftsangebote und Einzelangebote unterstützen und begleiten die Familien. Ein spezieller Schwerpunkt ist seit jeher die Berücksichtigung der speziellen Bedürfnisse der Kinder. Das Alter der Kinder variiert von 0 – 14 Jahren. Die Kinder haben oft von Geburt an

stark belastende und traumatische Erfahrungen gemacht und sind dementsprechend durch ihre Lebenssituation geprägt (mehr dazu in Kapitel 6).

2.2 Die Gärten

Das Mutter – Kind – Haus ist von zwei Höfen und einem Vorgarten umgeben. Der große Hinterhof ist als Spielplatz gestaltet, der kleine Hinterhof im Süden ist weitgehend ungenutzt. An der vorderseitigen Straßenfront (links und rechts vom großen Eingangstor) liegen zwei Vorgärten, die miteinander durch einen Wildrosenbogen verbunden sind. Beide Gärten waren bis zu Beginn der „Gartenwerkstatt für Mädchen" als Repräsentationsfläche ausgebildet. Der kleine Vorgarten hat die Größe von einem Zimmer, durch die vollständige Einfassung mit einem Zaun wird dieser Eindruck unterstrichen. Der größere Teil des Vorgartens - bepflanzt mit einigen Büschen, Blumenstauden und drei Obstbäumen auf der Wiese - war weitgehend ungenutzt und bot sich als Rahmen für die „Gartenwerkstatt für Mädchen" an (in Kapitel 3 folgen ausführliche Informationen zur Gartenwerkstatt).

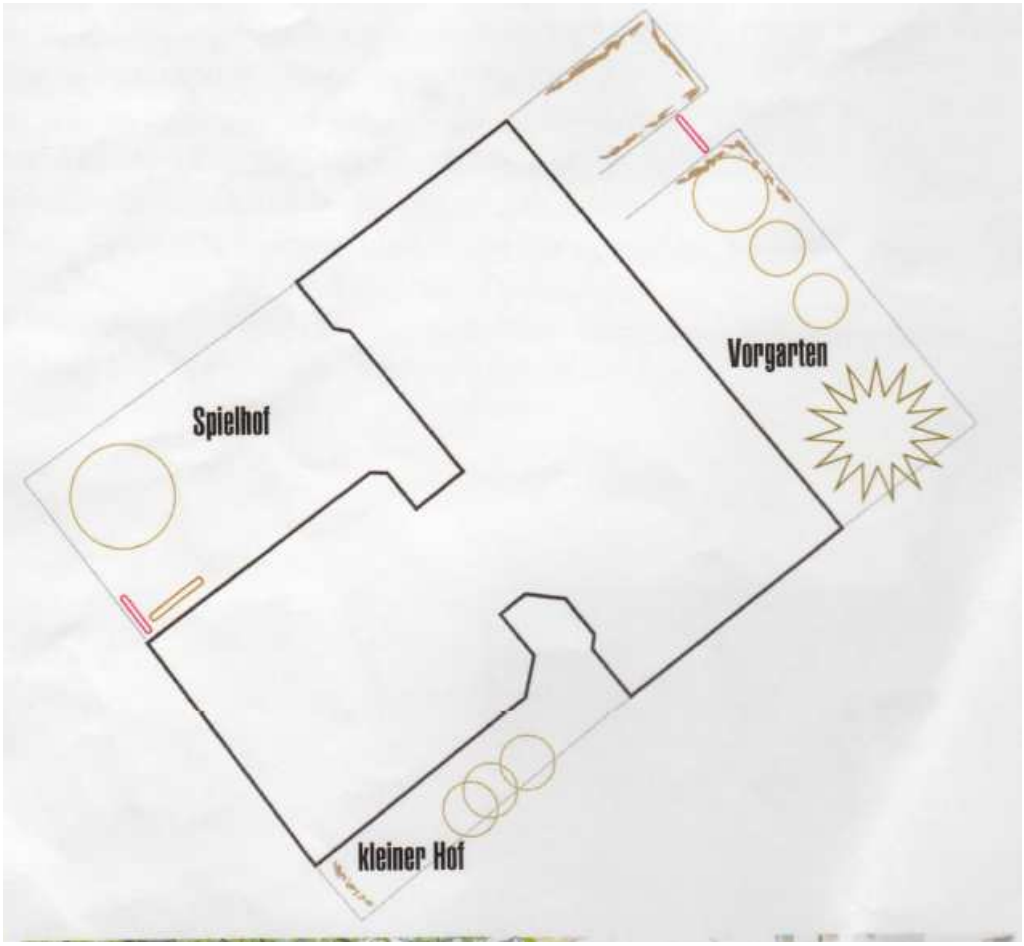

Abbildung 4 **Plan Mutter – Kind -Haus und seine Gärten**
Quelle: ©Chladek-Danklmaier 2013

2.3 Kommunikation zwischen den Familien und dem Team

Das Vorstellungsgespräch:

Die ersten wichtigen Grundinformationen zur Familiensituation der Aufnahmesuchenden werden vor der Aufnahme der Frau und ihrer Kinder im Mutter – Kind – Haus in einem Vorstellungsgespräch anamnestisch erhoben. Bei diesem einstündigen Gespräch erzählt die Frau (teils mit, teils ohne Kinder – wie die Situation es jeweils erfordert) der Leiterin und einer Betreuerin des Mutter – Kind – Hauses ihre Vorgeschichte, bzw. den Teil davon, den sie erzählen möchte. Ziel dieses Gespräches ist es, anamnestische Daten zu erheben und Stärken und Probleme ansatzweise zu erkennen, um in der nachfolgenden Betreuung darauf eingehen zu können und gemeinsam Lösungen dafür zu erarbeiten. Viele Frauen kommen in einer akuten Krisensituation, sie haben Gewalterlebnisse, Missbrauch, Krieg und Flucht hinter sich, sie sind geprägt von physischen oder psychischen (Folge-)Erkrankungen, sie haben oft keine unterstützenden familiären oder freundschaftlichen Beziehungen, ihre Existenz ist durch rechtliche oder finanzielle Schwierigkeiten (zum Beispiel bezüglich des Aufenthaltstitels oder der Mindestsicherung des Lebensbedarfes) und das Fehlen einer Unterkunft bedroht. Ihre Kinder sind dementsprechend von dieser Situation geprägt. Im Vorstellungsgespräch wird ein Teil dieser bedeutsamen lebensgeschichtlichen und intrapsychischen Ereignisse und Erfahrungen der Frau und ihrer Kinder bekannt.

Das Team:

Einmal pro Woche treffen die Hauptbetreuerinnen (jede Familie hat eine Bezugsbetreuerin) und die Leiterin einander im Team. Dies ist der Ort, um sich gemeinsam ein Bild von der momentanen Situation jeder einzelnen Frau und ihrer Kinder zu machen und weitere Betreuungsschritte zu überlegen. Die verschiedenen Beobachtungen, Standpunkte und Zugänge lassen wertvolle Rückschlüsse und dementsprechende Konsequenzen in der Begleitung und Unterstützung der Frau und ihrer Kinder zu. Zusätzlich gibt es einmal pro Woche ein „Kinderteam“, wo sämtliche Mitarbeiter_innen ihre Erfahrungen und Vorstellungen einer bestmöglichen Unterstützung der Kinder einbringen, austauschen und deren Umsetzung besprechen.

Das Team des Mutter – Kind – Hauses ist multiprofessionell und umfasst pädagogische, sozialpädagogische, psychologische, psychotherapeutische, ergotherapeutische und medizinische, entwicklungsdiagnostische, sozialarbeiterische und juristische Fähigkeiten und Ausbildungen. Dazu kommt eine große Anzahl an Ehrenamtlichen, die einen wichtigen Bereich der Begleitung und Unterstützung zusätzlich zu der Betreuung abdecken. Ein großer Vorteil dieses multiprofessionellen Zugangs ist die Möglichkeit, Schwierigkeiten und Nöte möglichst schnell erkennen und zielgerichtete Förder- und Hilfsmaßnahmen entwickeln zu können.

Das Betreuungsgespräch:

Jede Familie bekommt von Beginn an eine „Bezugsbetreuerin". Vier Hauptamtliche mit oben erwähnten Qualifikationen betreuen zwanzig Frauen und rund fünfundvierzig Kinder. Ein einstündiges Betreuungsgespräch zwischen der Frau und ihrer Betreuerin pro Woche ist obligat, im Bedarfsfall sind noch weitere sozialarbeiterische Unterstützung und Begleitung zu Gerichten, Behörden und Ärzten_Ärztinnen nötig. Zivildienstleistende, Ehrenamtliche oder Praktikanten_Praktikantinnen leisten einen wichtigen Beitrag dazu. Sehr oft entstehen durch diese intensive Form von Betreuung ein sehr vertrauensvolles Verhältnis zwischen der Frau und ihrer Betreuerin und tiefe Einblicke in die persönlichen Nöte und Bedürfnisse der Frau und ihrer Kinder.

Das Angebot für die Kinder:

Das Mutter – Kind – Haus ist ein Haus, das in besonderem Ausmaß nicht nur den Anliegen der Frauen, sondern auch den Bedürfnissen der Kinder Rechnung tragen soll. Es gibt einen Spielhof mit Geräten und weichem Bodenbelag, einen sogenannten „Toberaum" bei Schlechtwetter, der mit Turn- und Sportgeräten bestückt ist. Vor allem aber gibt es zweimal wöchentlich eine Gemeinschaftsrunde zwischen den Kindern, ihren Müttern und dem Mutter – Kind – Haus – Team. In dieser Zeit wird miteinander gesungen, werden Geburtstage oder Abschiede gefeiert, die Kinder zeigen Kunststücke, die sie einander beibringen und zum Abschluss gibt es noch eine gemeinsame Jause. In diesem Rahmen werden Kinder auch in einem besonderen Ausmaß von ihren Müttern „gesehen", werden wahrgenommen, ein Umstand, der sich sehr förderlich auf ihre Entwicklung auswirkt. Individuelle Angebote zur Entwicklungs- und Lernförderung, Freizeitangebote sowie

explizit therapeutische Angebote werden vom Team des Mutter – Kind – Hauses an Experten_Expertinnen weitervermittelt oder über ehrenamtliche Angebote möglich gemacht. Als Teil dieses Angebots entstand die „Gartenwerkstatt für Mädchen“, ein Projekt, bei dem sich Angebot und Nachfrage mit inhaltlichen Voraussetzungen und örtlichen Gegebenheiten stimmig ineinander fügten.

Das „offene“ Büro und die „Abendrunde“:

Das Büro des Mutter – Kind – Hauses ist Montag bis Freitag von acht bis neunzehn Uhr geöffnet. Mit Ausnahme einer kurzen Mittagspause können die Frauen und Kinder jederzeit hereinkommen und der im Hauptdienst befindlichen Mitarbeiterin ihre Wünsche oder Sorgen erzählen. Spätestens in der Abendrunde oder im wöchentlichen Betreuungsgespräch werden diese Anliegen mit der zuständigen Betreuerin besprochen.
Die Abendrunde findet Montag bis Freitag zwischen neunzehn und einundzwanzig Uhr statt. Abwechselnd besucht jeweils eine der Mitarbeiterinnen die Frauen und Kinder kurz in ihrer Wohnung und schaut, ob jemand noch etwas braucht, bzw die Situation einigermaßen entspannt ist. In der Nacht ist das Büro unbesetzt, ein Notruf jedoch installiert.

3 Beschreibung des Projektes „Gartenwerkstatt für Mädchen“

3.1 Gender und Diversity

Diese Arbeit beschäftigt sich mit einem gartentherapeutischen Projekt speziell für traumatisierte Mädchen. Bezugnehmend auf den wichtigen Aspekt „Gender und Diversity“ – „geschlechtsspezifische Vielfalt, Vielfältigkeit“ beinhaltet dieses Thema die bewusste Anerkennung, dass Mädchen und Buben durch ihre geschlechtsspezifische Unterschiedlichkeit auch unterschiedliche Voraussetzungen und Bedingungen benötigen, um angemessen auf ihre Bedürfnisse eingehen zu können. Diese zu erkennen und die geschlechtersensible Sichtweise in das Maßnahmenkonzept einzubringen, war eine wichtige Grundlage für eine gelungene Umsetzung der „Gartenwerkstatt für Mädchen“.
Ein gartentherapeutisches Projekt für Buben, bzw. ein gemeinsames Angebot für Mädchen und Buben wurde aus unterschiedlichen Gründen, die in den nachfolgenden Abschnitten behandelt werden, nicht initiiert. Es besteht aber kein Zweifel darüber, dass Buben nicht nur Interesse, sondern auch Bedarf an einem ähnlichen – speziell auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenen – Gartenprojekt haben. Die Entwicklung und Umsetzung eines solchen ist notwendig und wünschenswert!
Auch im sprachlichen Bereich soll sich diese wertschätzende Haltung ausdrücken. Die sogenannte „Generalklausel“, also eine Feststellung zu Beginn der Arbeit, dass die (zumeist in der männlich gewählten Form) personenbezogenen Bezeichnungen für beide Geschlechter gelten, ist als Variante zur sprachlichen Gleichbehandlung nicht mehr ausreichend (BMUKK Wien 2012). Daher wurde für diese Arbeit die Variante „Gender-Gap“ ausgewählt, die sprachlich neben Mann und Frau auch Raum für andere Geschlechter zulässt. Zwischen der männlichen und der weiblichen Schreibweise wird ein Unterstrich oder Stern eingefügt. Auf diese Art und Weise werden Geschlechter, die bisher unsichtbar waren, sichtbar (vgl. Gleichbehandlungsanwaltschaft 2011).

3.2 Die Idee – Die Entstehung der „Gartenwerkstatt für Mädchen“

Prinzipiell ist die „Gartenwerkstatt“ aus dem Wunsch der im Mutter – Kind – Haus lebenden Mädchen nach einer eigenen Gruppe hervorgegangen. Zu diesem Zeitpunkt lebten rund fünfzehn Mädchen im Alter zwischen fünfeinhalb und zwölf Jahren dort. Vor allem die etwas Älteren forderten seit geraumer Zeit eine eigene „Mädchengruppe“ ein.
Die insgesamt fünfundvierzig im Mutter – Kind – Haus lebenden Kinder teilten sich bis zu diesem Zeitpunkt bei den – wöchentlich am Dienstag stattfindenden – Gemeinschafts-nachmittagen in verschiedene Gruppen auf: Eine Fußballgruppe, an der ein Großteil der Mädchen kein Interesse zeigte, eine Gruppe von Babys und Kleinkindern und eine Spiel und Bastelgruppe von Schulkindern In Rücksprache mit der Leiterin und dem Team des Mutter – Kind – Hauses war es möglich, an diesem speziellen Nachmittag die „Gartenwerkstatt“ zu initiieren.

3.3 Die Rahmenbedingungen

<u>Verfügbare Arbeitsressourcen:</u>

Die Verfasserin dieser Arbeit, die auch die Begründerin der „Gartenwerkstatt“ ist, arbeitete zu diesem Zeitpunkt seit rund vierzehn Jahre im Team des Mutter – Kind – Hauses und lernte im Frühjahr 2013 im Zuge ihres berufsbegleitenden Studiums „Green Care“ an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik den Bereich der Gartentherapie kennen. Der Masterstudienlehrgang „Green Care“ startete erstmals Herbst 2012 und ist europaweit einzigartig. Wissenschaftstheoretische und praktische Grundlagen in gartentherapeutischer und tiergestützter Therapie sollen die Studenten_Studentinnen befähigen, ihre eigenen Projekte in diese Richtung zu entwickeln und zu implementieren. Ein wichtiger Impuls für die Entstehung des gartentherapeutischen Projektes war das Modul „Pflanzengestützte Pädagogik, Beratung und Therapie“. Dort wurden im Rahmen der Themen „Theoretische Grundlagen der Gartentherapie“, über „Gärten und Gärtnern als therapeutisches Medium“ Maßnahmen, Programme und Prozesse definiert und die Entwicklung passender Gartentypen auf Basis der geplanten Therapien strukturell beschrieben und ausgearbeitet. Den Garten des Mutter – Kind – Hauses daher als therapeutischen Ort zur Förderung von Lebensqualität und Stärkung psychischer Gesundheit für die dort

lebenden Mädchen zu nutzen, erschien ihr wichtig und sinnvoll. Die Entwicklung des Konzeptes, die Vor- und Nachbereitung der einzelnen Stunden, sowie die Dokumentation davon wurden außerhalb der Dienstzeit erarbeitet.

Die Notwendigkeiten des Gartens und der Gartenwerkstatt:

Für die Durchführung der „Gartenwerkstatt“ waren einerseits ein Garten, andererseits ein geeigneter Arbeitsraum notwendig. Beides war im Mutter – Kind – Haus vorhanden.
Der in 2.2. beschriebene größere Teil des Gartens eignete sich durch seinen tiefgründigen Boden gut zum Anpflanzen und ermöglichte die Ausführung vielerlei Ideen. Auch ein Wasseranschluss und eine Einzäunung waren vorhanden, die Ausführung vielerlei Ideen möglich, da dafür genügend Platz und Spielraum vorhanden war. Bei Schlechtwetter, bzw. Arbeiten außerhalb des Gartens, stand ein ruhiger, heller Raum zur Verfügung, mit Wasseranschluss, Heizung, einem strapazierfähigen Boden, Kästen, einem großen Arbeitstisch und Sesseln ausgestattet. So begannen im Mai 2013 die ersten Vorbereitungen der Gartenwerkstatt. Kindergerechte Werkzeuge und kleindimensionierte Arbeitsmaterialien wurden entweder durch Spenden gekauft oder in Eigeninitiative bereitgestellt, ebenso Samen, Blumen oder Naturmaterialien.

3.4 Realisierung und Durchführung

Im September 2013 waren die notwendigen Vorbereitungen abgeschlossen. Dem Wunsch der Mädchen entsprechend, wurden alle Mädchen ab dem Vorschulalter eingeladen, einmal pro Woche für eine knappe Stunde an der Gartenwerkstatt teilzunehmen. Deren Mütter waren darüber informiert und damit einverstanden. Die Mädchen waren begeistert, das Gartenangebot interessierte sie und endlich konnten sie beginnen, sich als eigene Gruppe definieren. Die Buben reagierten teilweise sehr eifersüchtig darauf und auch der Hinweis auf die feste Einrichtung „ihrer“ Fußballstunde tröstete sie nicht. Bis zum Projektende forderten sie immer wieder eine Gartenwerkstatt für Buben ein, was aber aus Zeitmangel leider nicht möglich war. Einmal wurde auf Grund einer organisatorischen Notwendigkeit eine Ausnahme gemacht und auch die Buben dazu eingeladen. In dieser Stunde zeigte sich heftiger Widerstand der Mädchen, die ihre Mädchengruppe nicht einmal für eine Ausnahme „öffnen“ wollten. Auch war sehr deutlich ersichtlich, dass für Buben eine ganz andere Art von Stundengestaltung nötig gewesen wäre, um ihren Bedürfnissen und Erwartungen gerecht zu werden. Der bis dahin

verschlossene Vorgarten wurde geöffnet und für die Mädchen frei zugänglich gemacht. Die Nachbarschaft wurde durch zwei am Zaun angebrachte Schilder über das neue Projekt informiert, eingeladen, sich an den Veränderungen im Garten zu erfreuen und gebeten, das Werk der Mädchen zu achten. Dies war eine notwendige Maßnahme, um eventuellen Diebstählen oder Vandalismus vorzubeugen. Das Projekt dauerte von September 2013 bis Mai 2014. Insgesamt fand die „Gartenwerkstatt für Mädchen" dreißig Mal statt. Während dieser Zeit wurde der Kontakt zur Gebietsbetreuung des Bezirkes und zur Bio – Forschung Austria hergestellt, sowie zu einzelnen Fachleuten im Bereich der Gartentherapie sowie der Traumaforschung. Es wurde als wichtig erachtet, das Angebot der „Gartenwerkstatt für Mädchen" in seinen verschiedenen Bereichen fortlaufend zu evaluieren und gegebenenfalls mit den neuen Erkenntnissen zu verändern. Die besten Lehrmeisterinnen aber waren die Mädchen selbst! Die Gartenwerkstatt für Mädchen wurde im Sommer 2014 vorläufig abgeschlossen, da deren Initiatorin mit Anfang November für ein halbes Jahr in Bildungskarenz ging. Es ist geplant, dieses Projekt ab Mai 2015 wieder zu beginnen. Die Mädchen fragen immer wieder nach, ob und wann sie wieder in die „Gartenwerkstatt" kommen können. Sie waren auch nach Abschluss des Projektes den Sommer über bis zum Einbruch des Winters eifrig damit beschäftigt, die „Ernte" einzubringen und erneut Frühjahrsblüher zu setzen.

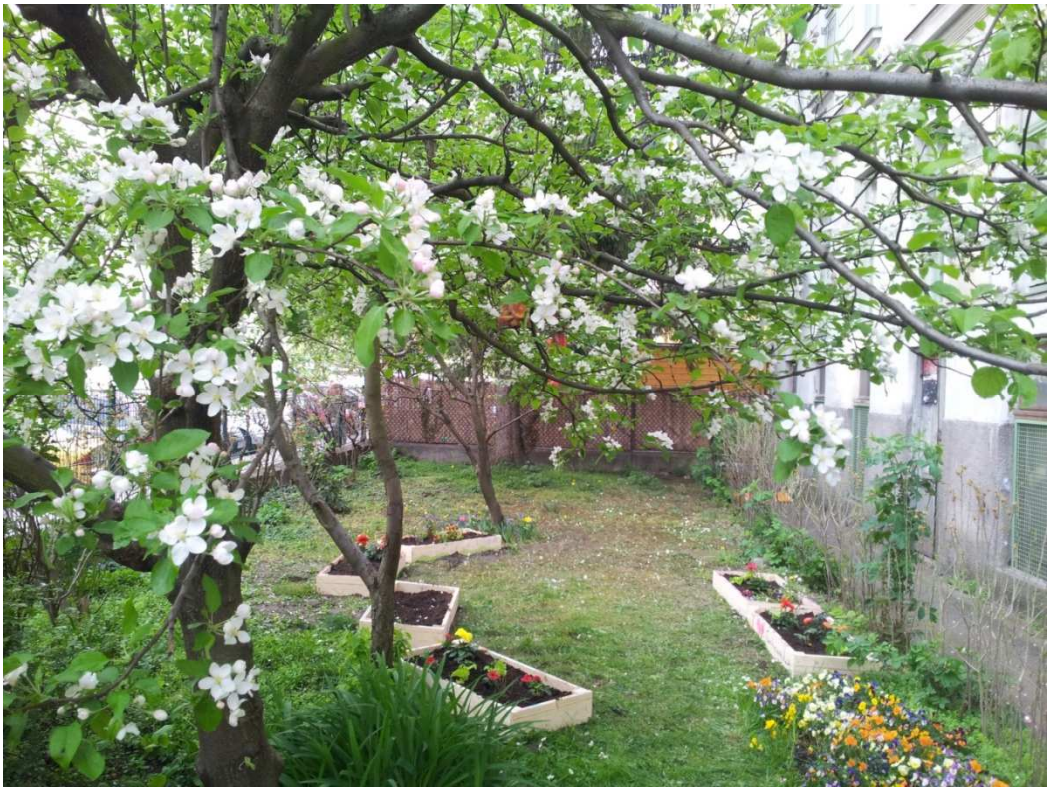

Abbildung 5 **Der Garten der Mädchen**
Quelle: ©Pollin 2014

3.5 Überblick über die einzelnen Stunden der Gartenwerkstatt:

Um sich ein ausführliches Bild von der „Gartenwerkstatt für Mädchen“ machen zu können, ist eine Schilderung des inhaltlichen Ablaufs im Kapitel 7 nachzulesen. Zum momentanen Zeitpunkt soll ein tabellarischer Überblick über die Anzahl der Mädchen und die Häufigkeit der Anwesenheit Einzelner gegeben werden, sowie über die durchgeführten Aktivitäten, bzw. deren Zielsetzung.

Stunde	Ort	Anwesend	Aktivität	Ziel
3.9.2013	Gartenwerkstatt	*Sabrina,Nina,Sara Luisa,Lena,Sophie, Miriam	Blumengesteck	Aneignung von Gestaltungs-vermögen
10.9.2013	Vorgarten	*Sophie,Lara, Emma, Nina	Blumen pflanzen	Erstes Kennenlernen und Gestalten des eig. Gartens
25.9.2013	Gartenwerkstatt	*Lena,Miriam, Sabrina,Sophie, Lara,Nina,Sarah, Theresa,Laura	Duft- und Schlaf-säckchen	Bewusste, sinnliche Wahrnehmung
1.10.2013	Vorgarten	*Miriam,Lena, 3Mädchen im Krisenzentrum	Frühlingszwiebel pflanzen	Auseinandersetzen mit Entstehen, Werden und Vergehen von neuem Leben
8.10.2013	Gartenwerkstatt	*Miriam,Lena, Theresa	Vorgetriebene Frühlingszwiebel in Tontöpfe setzen	Vorgang des Keimens, Wachsens und Blühens erleben
15.10. 2013	Gartenwerkstatt	*Miriam,Lena, Sabrina	Tonglocken m. Serviettentechnik verzieren	Förderung von Kreativität und Handlungsplanung
22.10.2013	Gartenwerkstatt	*Miriam,Theresa, ausnahmsweise Marcel,Peter,Nico, Rene, Iwan, Igor	Vogelfutter in die verzierten Tontöpfe gießen	Sorge tragen, Verantwortung übernehmen für andere Lebewesen

29.10.2013	Gartenwerkstatt	*Nele,Emma,Luisa, Nina,Miriam,Sarah	Halloweenkürbis-schnitzen	Auseinandersetzung mit gestalterischen Fähigkeiten und kulturellem Hintergrund
5.11.2013	Gartenwerkstatt	*Lena,Miriam, Emma,Luisa,Sarah, Nina	Orangenmarmelade kochen	Bewusste sinnliche Wahrnehmung und Geschmacks-schulung
19.11.2013	Gartenwerkstatt	*Miriam,Sarah, Nina,Luisa,	Orangen-marmeladegläser weihnachtlich verzieren	Feinmotorische Fähigkeiten und eig. Kreativität erproben
26.11.2013	Gartenwerkstatt	*Lena,Miriam, Sarah,Nina	Advent/Türkranz, Gestecke aus Tannenreisig	Auseinandersetzung mit gestalterischen Fähigkeiten und kulturellem Hintergrund
10.12.2013	Gartenwerkstatt	*Miriam,Nina ,Sarah,Emma, Sabrina, Hannah	Duftorangen fertigen	Sinnliche Wahrnehmung, Zusammenspiel von Sensorik und Motorik
17.12.2013	Gartenwerkstatt	*Miriam,Lena,Nina Sarah,Luisa,Emma, Lisa	Weihnachtsfeier	Gemeinschaft stärken
7.1.2014	Gartenwerkstatt	*Lena,Miriam,Nina Sarah,Emma,Lisa	Blumenschale bepflanzen für Geburtstag	Steigerung des Selbstwertgefühls und der Selbstsicherheit, Wertschätzung ausdrücken lernen
14.1.2014	Gartenwerkstatt	*Nele,Sarah, Miriam,Lena, Hannah, Emma,Theresa, Laura	Thema Mistel mit Geschichte und Mandala, Garten-planung für Frühjahr	Zur Ruhe kommen, Konzentration fördern, Introspektion

21.1.2014	Gartenwerkstatt	*Miriam,Sarah, Nina	Keimlinge ansetzen für Sprossen	Keimen einer Pflanze sehen beobachten – Motivation zu weiterem gärtnerischen Handeln
28.1.2014	Gartenwerkstatt	*Miriam,Sarah, Len, Hannah	Herstellung von Früchtetee	Bewusste sinnliche Wahrnehmung und Geschmacks-schulung
11.2.2014	Gartenwerkstatt	*Sabrina,Miriam, Hannah,Emma, Sarah	Ikebana zum Valentinstag	Klar strukturierte Methoden kreativ umwandeln
18.2.2014	Gartenwerkstatt	*Lisa	Paperpots herstellen und Tomatensamen aussäen	Fertigkeiten aneignen, Feinmotorik trainieren
25.2.2014	Gartenwerkstatt	*Lena,Julia(Gast), Sarah,Lisa,Elena, Nele,Miriam	Paperpots herstellen und Paprikasamen aussäen	Saisonale Planung von der Aussaat bis zur Ernte
11.3.2014	Vorgarten	*Miriam,Sarah, Lena,Lisa, Elena,Emma	Frühjahrsblüher pflanzen	Selbstwirksamkeit erleben
18.3.2014	Gartenwerkstatt	*Miriam,Lena, SarahLisa,Emma, Nina,Elena,Hannah	Weidennester bauen, Frühlingsgefühle	Aufmerksamkeit, konzentriertes Arbeiten fördern, Phantasie und Wünsche entwickeln
25.3.2014	Vorgarten	*Sarah,Lena, MiriamLisa,Emma, Hannah	Nester bepflanzen und in den Nachbarsgärten anbringen	Neue Kommunikations-wege kennenlernen
1.4.2014	Vorgarten	*Lena,Sarah,Lisa, Emma,Elena,Nina, Luisa,Miriam	Beeteinfassung bemalen, Platzsuche für eig.Beet	Kreative Fähigkeiten und soziale Kompetenzen ausprobieren

5.4.2014	Exkursion zur Gärtnerei	*Lisa,Nina,Elena, Miriam,Luisa	Blumen für die eig. Beete kaufen	Selbstbestimmung und Freude am Gestalten entwickeln
8.4.2014	Vorgarten	*Lena,Nina,Luisa, Sarah,Lisa,Miriam, Elisabeth(Gast)	Ausbringen der gekauften Pflanzen, Blumen auf die eig. Beete,Kompost	Umgang mit Werkzeug und Pflanzen erleben
29.4.2014	Vorgarten	*Lisa,Nina,Sarah, Luisa,Miriam	Aussäen der Samen von Ostern, Kartoffel in Jutesäcke pflanzen	Experimentelles Werken im Garten
6.5.2014	Vorgarten	*Lisa,Lena,Nina, Sarah	Einpflanzen von Gemüsepflanzen, Beeterkundung	Selbstvertrauen stärken durch Entwicklung und Umsetzung eig. Ideen (Pflanz-plan) und Austausch untereinander
13.5.2014	Vorgarten	*Nina,Zoe,Emma, Luisa,Miriam	Garten-und Beetpflege, lustige Heckenform schneiden	Verantwortung und Sorge übernehmen, Aufmerksamkeit schulen, Gießen, Jäten, Düngen
27.5.2014	Vorgarten	*Miriam,Luisa,Nina Sarah,Emma	Garten-und Beetpflege	Gießen, Jäten, Düngen, Erfolgserlebnisse und Ernte

Tabelle 1 **Überblick über Einheiten der Gartenwerkstatt**
Quelle: ©Pollin 2014

***** Anmerkung: Sämtliche Namen wurden aus Datenschutzgründen geändert. Um keinerlei Rückschlüsse auf die persönliche Geschichte oder Herkunft der Mädchen ableiten zu können, wurden die geänderten Namen der Einfachheit halber der Liste der beliebtesten Mädchennamen 2014 entnommen.

4 Fragestellung der Masterthese und ihre Anbindung an aktuelle Forschungsfelder

Die Arbeit im Mutter – Kind – Haus mit traumatisierten Frauen und Kindern ist ein unablässiges Bemühen um eine Verbesserung der Lebensqualität der Betroffenen. Gerade der gesundheitliche Aspekt in physischer und psychischer Hinsicht wird sehr oft überlagert von anderen existenzgefährdenden Faktoren wie zum Beispiel der Sicherung des Wohnplatzes, des Grundeinkommens und der Aufenthaltsberechtigung in Österreich.
In dem Bestreben, nicht nur die Mütter, sondern auch die Schwächsten in diesem System, nämlich die Kinder, zu schützen und zu stärken, wurde die „Gartenwerkstatt für Mädchen“ ins Leben gerufen. Es war der Versuch, auf die Frage „Was macht Kinder stark, was lässt sie widerstehen?“ mit Hilfe dieses gartentherapeutischen Projekts eine Antwort zu finden.
Die vorliegende Untersuchung soll zeigen, ob dieses Modell geeignet ist, seelisches Wachstum und aktive Lebensgestaltung bei traumatisierten Mädchen zu fördern.
Stärken die Erfahrungen der „Gartenwerkstatt“, machen sie die Mädchen widerstandsfähiger gegen die Folgen ihrer belastenden Lebensumstände? Kann diese positive Entwicklung „weg vom Trauma – hin zum Träumen“ führen und damit auch zu einem gesünderen, glücklicheren Leben?

In diesem Sinne lautet die Forschungsfrage dieser Arbeit:

„Vom Trauma zum Träumen – ist die „Gartenwerkstatt für Mädchen“ als Modell zur Erreichung seelischen Wachstums und aktiver Lebensgestaltung ein geeignetes Angebot?“

Ausgangspunkt war zunächst die Annahme, dass die Arbeit in und mit der Natur die Mädchen im Sinn von „Freude und Lebensqualität“ stärkt. Die Vorstellung, dass der direkte Kontakt mit der Erde, den Pflanzen und Blüten eine intensive Verbundenheit mit der Natur hervorruft und ein damit einhergehendes Glücksgefühl war der Motor für dieses Projekt. Im Laufe des Jahres hat sich herauskristallisiert, dass sich diese

Vorstellungen „vom Glück in der Natur zu sein“ von denen der Mädchen unterscheiden. Jedes einzelne Mädchen hat einen ganz individuellen Zugang entwickelt.

Im Folgenden soll dieser Entwicklungs- und Erkenntnisprozess beschrieben werden und können vier Unter-Fragen formuliert werden:

1. Welche Wirkungen sind bei den teilnehmenden Mädchen feststellbar?
2. Woran ist das erkennbar?
3. Mittels welcher Methoden lassen sich diese Wirkungen erheben?
4. Welche Instrumente eignen sich besonders gut zur Erhebung dieser Studie und lässt sich daraus etwas Generalisierbares ableiten?

5 Beschreibung der Zielgruppe

In diesem Abschnitt wird zunächst einmal die konkret vorherrschende Lebenssituation der Mütter und der Mädchen geschildert. Im Anschluss daran wird näher auf die psychische Verfassung der Mädchen eingegangen und es werden Auffälligkeiten der Mädchen als Reaktion auf die traumatisierenden Umstände dargestellt. Im Folgenden wird eine kurze Beschreibung der Mädchen gegeben, um das Bild der Gartenwerkstatt - Besucherinnen anschaulicher zu machen.
Die Informationen aus diesem Kapitel dienen als Hintergrundinformationen zum tieferen Verständnis der Arbeit und gehen aus der Familienanamnese hervor. Aufgrund der konkreten Zielsetzungen dieser Studie wurden sie nicht in die eigentliche Datenerhebung miteinbezogen.

5.1 Allgemeine Situation der Mütter

Aus ethischen Gründen und aus denen des Datenschutzes wird auf eine genaue Zuordnung von lebensgeschichtlichen Ereignissen verschiedener Frauen mit den dazugehörigen Mädchen verzichtet. Durch die in der Arbeit verwendeten Fotoaufnahmen wäre es damit theoretisch unter Umständen möglich, trotz Namensänderungen, das eine oder andere Schicksal konkret ausfindig zu machen. Für die wissenschaftliche Untersuchung hat dies keine Relevanz, da das Grundthema – Trauma und Gartentherapie – sich durch alle geschilderten Biographien erstreckt. Einleitend ist zunächst festzustellen, dass alle Frauen – ohne Ausnahme – mit extrem belastenden Vorgeschichten ins Mutter – Kind - Haus einzogen. Die Schicksale reichten von traumatisierenden Kindheitserlebnissen durch Gewalt- und Missbrauchserfahrungen in der Familie, Verlassen werden von der Mutter in frühester Kindheit bis hin zu Kriegs- und Fluchterlebnissen. Häufig wiederholten sich später die familiär erlebten Situationen im Zusammenleben mit einem Partner. Angst, Unterdrückung, Abhängigkeit, erlebte Hilflosigkeit, erneute Flucht, aber auch Suizid eines nahen Angehörigen oder dessen plötzliches Verschwinden, sowie eigene akute Erkrankungen an Krebs oder einer Depression, belasteten die Frauen schwer. Meist mit einem hohen Schuldenberg, manchmal wiederum schwanger und immer ohne

selbständige Wohnmöglichkeit waren sie teilweise sehr überfordert, das eigene Kind, bzw. die eigenen Kinder in dieser Situation adäquat zu versorgen. Allen Frauen war zu eigen, dass sie trotz aller Widrigkeiten immer wiederkehrende enorme Anstrengungen unternahmen, um die Familiensituation zu verbessern. Je nach Verfassung und Vorgeschichte war es für einige besser zu bewältigen als für andere, die hochgradig von den oben geschilderten Ereignissen in Mitleidenschaft gezogen waren.

5.2 Allgemeine Situation der Mädchen

Zunächst ist es wichtig zu erwähnen, dass die teilnehmenden Mädchen zu Beginn des Projektes ganz unterschiedliche Aufenthaltszeiten im Mutter – Kind - Haus hatten. Die Bandbreite zog sich von bereits länger als zwölf Monate dauernden Aufenthalten bis zu Einzügen während des „Gartenwerkstattjahres“. Ebenso verhielt es sich mit den Auszügen: Von geplanten und sorgfältig vorbereiteten Übersiedlungen in die Finalwohnung während des Jahres bis zum spontanen Auszug aus dem Mutter - Kind - Haus nach nur wenigen Monaten zu einem neuen Partner der Mutter, waren die Mädchen schwerwiegenden Veränderungen ihres Lebens ausgesetzt. Im Allgemeinen kann man davon ausgehen, dass die Mädchen gerne ins Mutter - Kind - Haus ein- und ungern wieder auszogen. Ausnahmslos alle Lebensgeschichten, die zum Einzug führten, waren massiv belastend: Physische oder psychische Erkrankung der Mutter, Tod oder Verschwinden des Vaters, bzw. des Partners der Mutter, Verlassen der bisherigen Heimat auf Grund politischer oder persönlicher Umstände, Gewalterfahrungen am eigenen Leib oder an Familienangehörigen beobachtet und letztendlich Delogierung oder Flucht aus der bisherigen Wohnung. Der damit verbundene Verlust des bisherigen Lebensbezuges, der vertrauten Umgebung, von Freunden und Freundinnen aus der Nachbarschaft, dem Kindergarten oder der Schule, sowie manchmal sogar der Verlust der persönlichsten Dinge wie kleinen Erinnerungen, Spielzeug oder Kleidung, fanden entsprechenden Ausdruck in der Verfassung der Mädchen.

5.3 Psychische Verfassung der Mädchen

Die Unmöglichkeit, in irgendeiner Form das eigene Schicksal mitgestalten oder mitbestimmen zu können, die Hilflosigkeit und Angst, mit der sie der Situation ausgesetzt waren, prägten die äußere und innere Befindlichkeit der Mädchen. Ihr Bedürfnis nach Schutz und Sicherheit einerseits und die große Angst andererseits, erneut ähnliche

Erfahrungen machen zu müssen, waren spürbar. Dies äußerte sich in unterschiedlichen Reaktionen oder Verhaltensweisen. Die Schwierigkeiten in der Beziehungsgestaltung und in der Selbstregulation fanden im alltäglichen Leben ihren Niederschlag.

- Beim Einzug ins Mutter – Kind – Haus zeigte sich bei verschiedenen Mädchen ein unverhältnismäßig rasches und übermäßig vertrautes Zugehen auf die zunächst noch unbekannten Mitarbeiter_innen im Büro. Unermüdlich versuchten sie, diese für sich in Anspruch zu nehmen, ihre volle Aufmerksamkeit zu erhalten und Zuwendung auf emotionaler und materieller Ebene zu erhalten.
- Den meisten der Mädchen konnte man das Attribut „Selbstversorgerinnen" geben, mit instabilen Müttern, auf die sie sich nicht verlassen konnten.
- Traurigkeit, schlechte Stimmung, Anspruchsverhalten, aber auch Rückzug in eine andere Welt waren immer wieder zu bemerkende Verhaltensweisen.
- Bei nahezu allen Mädchen war eine intensive Beschäftigung hinsichtlich der Sicherheit der Mutter oder der anderen Geschwister deutlich zu merken - ein Teil der Mädchen hatte Schwierigkeiten, sich von der Mutter zu trennen, die (meist jüngeren) Geschwister alleine zu lassen, auch fühlten sie sich über die Maßen für deren Wohlergehen verantwortlich.
- Viele Mädchen äußerten häufig Gefühle von Wertlosigkeit und kommunizierten ein negatives Selbstbild. Sie zweifelten an ihrem Können und trauten sich viele Dinge nicht zu.
- Hektischer Betätigungsdrang, provokative und aggressive Handlungsweisen wie Gewaltausbrüche, extreme Schimpfwörter und ausuferndes, selbst- und fremdgefährdendes Verhalten bei gemeinschaftlichen Ausflügen und Unternehmungen waren wiederholte Verhaltensmuster.
- Öfter zeigte sich ein Unvermögen, positive Stimmungen oder Situationen entspannt genießen zu können, diese wurden mit unruhigem, destruktivem Verhalten oder Vermeidung beantwortet.
- Einige der Mädchen hatten Schwierigkeiten, auch einfache Konflikte zu lösen. Selbst geringfügige Anlässe lösten bei ihnen untröstliches Weinen und Verzweiflung oder Wut aus, Frustrationstoleranz war nahezu keine vorhanden.
- Bei manchen Mädchen traten somatische Beschwerden wie wiederholtes Auftreten von Bauchschmerzen oder Kopfschmerzen ohne körperlich ersichtliche Ursache auf.

- Eine extreme Anspruchshaltung und zwanghaftes Verhalten zum Beispiel in Hinsicht auf schulische Leistungen war wahrnehmbar.
- Einige Mädchen fielen durch ein über die Maßen hinausgehendes Essverhalten auf.
- Zwei Mädchen äußerten Suizidgedanken, eines von den beiden zeigte autoaggressives und aggressives Verhalten.

Abschließend ist anzumerken, dass einige der Mädchen außerhalb des Mutter – Kind – Hauses professionelle psychotherapeutische Hilfe in Anspruch nahmen. Nicht alle Mädchen zeigten derartig auffällige Verhaltensweisen und waren somit in Hinblick auf das Gesamtgefüge der Gartenwerkstatt ein guter und wichtiger Ausgleich.

5.4 Knappe Beschreibung der Mädchen

Hannah ist die Älteste von vier Geschwistern. Sie fühlt sich besonders für diese verantwortlich und verbringt die meiste Zeit nach der Schule damit, sich um sie zu kümmern. Sie versorgt sie wie eine Mutter, steht auch in der Nacht auf, um sie zu füttern und zu wickeln und übernimmt all jene Aufgaben, die die Mutter nicht schafft. Sie lässt sich kaum von ihnen trennen und dazu überreden, etwas ohne ihre kleinen Geschwister, für sich allein und in der Gemeinschaft von Gleichaltrigen zu unternehmen. Hannah übernimmt viel Verantwortung und fühlt sich sehr ihrer Familie verbunden. Sie sagt nur zurückhaltend, was sie will und wirkt unbeholfen und schwerfällig. Sie ist oft irritiert, wenn andere über ihre Art lachen. In der Schule tut sie sich schwer, dort hat sie sonderpädagogischen Förderbedarf. Sie kommt sehr oft zu spät in die Schule oder geht gar nicht erst hin. Sie hat dort kaum Freunde_Freundinnen. Im Einzelgespräch zeigt sie ein gänzlich anderes Bild: Sie macht sich über vieles sehr schwere Gedanken, fragt intensiv und dringlich nach, kann sehr differenziert und klug ihre Nöte artikulieren. Sie genießt jede Form von Aufmerksamkeit und Zuwendung.

Nina ist die Jüngste von drei Schwestern (Sarah, Luisa). Sie ist sehr begeisterungsfähig, mitfühlend und kreativ. Die drei Mädchen sind durch die persönliche Situation der Mutter weitestgehend sich selbst überlassen. Sie nehmen viel Rücksicht auf die Mutter und versuchen sie zu unterstützen und zu entlasten. Sie haben eine zärtliche Beziehung zur Mutter und oft große Angst um sie. Sie haben eine eigene Familienstruktur entwickelt, in der sie sich einerseits unerlaubte Freiräume nehmen und diese genießen, andererseits aber auch hierarchisch altersentsprechend übereinander bestimmen und aufeinander

aufpassen. Nina wird dementsprechend sehr oft von den beiden älteren Schwestern unterdrückt, mit aggressiven Handlungen und Vorschriften eingeschränkt und zum Weinen gebracht. Sofern es möglich ist, driftet Nina in ihre Welt ab, beschäftigt sich intensiv damit und gewinnt daraus Freude und Befriedigung. Sie versucht über das „offene Büro“ sehr viel Zuwendung zu bekommen.

Sarah ist die mittlere der drei Schwestern. Sie will immer die Erste sein, drängt sich vor, nimmt sich, was sie bekommen kann. Auf ihre Art passt sie sehr auf ihre Schwestern auf und „hält“ Wacht. Sie lebt Konflikte mit anderen massiv aus. Sie versucht über sich und andere Kontrolle zu erhalten, ist auch sehr drängend und fordernd in ihrem Bemühen, Zuwendung zu bekommen. Sie ist sehr schnell entmutigt und aufgebracht, gibt schnell auf und hat das Gefühl, dass die anderen alles besser können und sie weniger Unterstützung bekommt. Eine Zeitlang hat sie auch autoaggressives Verhalten gezeigt und konkrete Suizidgedanken geäußert.

Luisa ist das älteste der drei Mädchen. Sie wirkt nach außen ruhig, besonnen, fast gelassen. Sie übernimmt volle Verantwortung für ihre jüngeren Schwestern, nimmt sich zurück, gibt ihr Letztes, sorgt wie eine Mutter für sie. Sie ist sehr dünnhäutig und zieht sich, wenn es ihr zu viel wird, zurück. Luisa zeigt ihre Not nicht, ist eine perfekte „Schauspielerin“ und driftet oft in eine andere Welt ab. Manchmal benützt sie auch ihre Stellung als Älteste, um Nina in einer bedenklichen Form einzuschränken. Luisa hat eine sehr hohe Erwartungshaltung an sich und ist ganz verzweifelt, wenn sie dieser nicht gerecht werden kann.

Lisa ist das jüngere von zwei Kindern und geht in die Vorschule. Sie ist durch ihre Übergewichtigkeit schwer für Bewegung zu motivieren. Sie versucht intensiv, Beziehung zu anderen aufzunehmen, wirkt darin bedürftig. Sie ist an allem interessiert und leicht zu begeistern. Sie kann gut, ohne Scheu, zupacken und ist geschickt. Sie ist musisch begabt, ehrgeizig, braucht viel Lob und Anerkennung. Im Zusammensein mit der Mutter kann sie sehr fordernd werden, sie raunzt und weint dann. Im Einzelkontakt ist sie offen und gesprächig, sie genießt das gemeinsame Tun und die uneingeschränkte Aufmerksamkeit. Durch die Krankheit ihrer Mutter ist Lisa seelisch oft sehr alleingelassen. Sie hat eine sehr enge und zärtliche Bindung zu ihrer Mutter und steht deren Problemen hilflos gegenüber.

Lisa weiß bereits in ihren jungen Jahren, dass sie die Fassade nach außen hin aufrechterhalten muss und „frisst“ ihren Kummer und den der Mutter in sich hinein. Ihre Mutter kritisiert dieses Verhalten und unterstützt es gleichzeitig durch falsche Ernährung.

Emma hat noch drei Geschwister, sie ist die Zweitälteste. Sie hat eine sehr unsichere Mutter, die auf ihre Wünsche oder Konflikte mit Drohungen, dass sie Emma von sich weggäbe, reagiert. Emma hängt sehr an der Mutter, manchmal zeigt sie Angst, Scheu und Verweigerung, versteckt sich hinter ihr. Die Mutter kann ihr kein starkes Rollenbild vorgeben. Emma hat zwei Gesichter: Eine schüchterne Seite, wo sie sich nicht zu reden traut und eine ungestüme, übergriffige Seite. Emma will immer gebeten werden, wartet oft hartnäckig, bis sie jemanden findet, die/der die Arbeit für sie macht. Sie raunzt und verweigert, mitzutun, im letzten Moment macht sie´s doch und macht´s sehr gut und geschickt. Begeisterung und Desinteresse wechseln sich ab. Eine Zeitlang hörte sie – abgesehen von ihrer Mutter – auf, mit anderen Menschen zu sprechen. Sie versuchte jedoch, sich durch ihre Körpersprache und ihre Mimik auszudrücken.

Miriam und Lena sind zwei Mädchen, die sehr unauffällig sind. Sie stammen beide aus geschwisterreichen Familien. Sie haben gute Bindungen in ihrer Familie und wählen für sich aus, was sie gerne tun möchten. Sie sind zurückhaltend und freundlich, arbeiten gerne und entspannt miteinander oder für sich alleine. Im Laufe des Jahres zeigen sie durchaus normale pubertäre Züge.

Zoe hat einen Bruder, der stark autistische Züge zeigt und sie sehr vereinnahmt. Sie ist die große, starke Schwester und übernimmt für ihn ein hohes Maß an Verantwortung. Sie ist sehr ernst und wirkt unkindlich. Zoe hat ihren Bruder oft gegen Gewalt durch den Vater schützen müssen. Sie hat ihm gegenüber sehr ambivalente Gefühle und kann es der Mutter oft nicht recht machen. Sie steht unter großem Erwartungsdruck und wirkt angepasst. Die Mutter versucht ihr seit dem Einzug im Mutter – Kind – Haus einen Teil dieser Last wieder abzunehmen. So gibt es für Zoe immer wieder Möglichkeiten, trotz Protestes des Bruders, ihren eigenen Vorlieben und Aktivitäten nachzugehen. Dort kann sie ihre freche und übermütige Seite ausleben.

Laura hat noch eine jüngere Schwester. Beide sind durch ihren Umzug und die Entfernung von der Großmutter sehr entwurzelt. Die Krankheit ihrer Mutter und der Tod des Vaters belasten beide schwer. Nach außen strotzt sie scheinbar vor Selbstbewusstsein, sie wirkt laut und unbekümmert. Sie redet in einer altklugen Art und Weise, ist mutig und spricht manchmal in anklagender Form Dinge an, die ihr widerfahren sind. Sie signalisiert eine große Anspruchshaltung und es scheint, als könne sie gut für sich sorgen. Sie ist sehr ehrgeizig und kann sich dem kaum entziehen. Im Inneren ist sie sehr verletzlich und philosophisch.

Theresa ist die jüngere Schwester von Laura. Sie ist still und nach innen gerichtet. Oft verhält sie sich wie eine kleine Katze, spricht ganz leise oder überhaupt ausschließlich mit Blicken und Mimik. Sie sucht bei ihrer Mutter und einzelnen Mitarbeiterinnen engen Körperkontakt und genießt Liebkosungen. Sie ist sehr besorgt darum, ihre Mutter zufrieden zu stellen. Manchmal wiederum zeigt sie ein weinerliches und vorwurfsvolles Verhalten. Überhaupt ist sie sehr leicht kränkbar und zieht sich dann sofort demonstrativ zurück. Beide Schwestern haben ein sehr traumatisches Erlebnis hinter sich und die ganze Familie ist nach wie vor schwer von den Folgen betroffen.

Sabrina ist die ersten Lebensjahre unter extrem schwierigen und für ein Kind inadäquaten Bedingungen aufgewachsen. Sie weist eine Essproblematik auf und hat zeitweise mit großen inneren Konflikten zu kämpfen. Sie hat ein sehr enges Verhältnis mit ihrer Mutter, vertraut sich ihr aber nicht ganz an, will sie nicht belasten. Ihre Vergangenheit und die äußeren ungewissen Umstände erschweren es beiden, einen sicheren Ort zu finden. Sie zieht sich leicht zurück und versucht ihren Platz zu finden.

Sophie ist die Älteste von drei Geschwistern. Sie fühlt sich sehr verantwortlich für ihre jüngeren Geschwister, passt auf sie auf, erzieht und maßregelt sie, gibt alles und ist dann wütend. Sie ist schon pubertierend, im Kontakt introvertiert, misstrauisch, nahezu wortlos. Sie lässt sich kaum aus der Reserve locken, öffnet sich kurz und zieht sich sofort wieder zurück. Sie ist sehr verletzlich, vergräbt sich auf ihrem Bett mit Lesen und Zeichnen.

Lara ist ihre kleine Schwester, sie will gefallen und ist sehr abhängig von dem, was ihre Mutter sagt. Sie erscheint gutmütig und ist sehr still. Die ganze Familie zieht kurzfristig in das Mutter – Kind – Haus ein und übersiedelt ebenso unerwartet nach kurzer Zeit zu einem neuen Partner der Mutter.

Nele ist ein Einzelkind, still und selbständig. Sie hat viele schwere Dinge mitansehen müssen und ist zurückgezogen. Sie hat viel Angst, oft Bauchweh, zeigt sich einerseits anspruchslos und andererseits fordernd. Sie regelt - auf Grund deren mangelnder Sprachkenntnisse – für ihre Mutter viele Angelegenheiten. Im praktischen Tun wirkt sie sicher und geschickt.

Elena hat viele Geschwister. Sie ist die „Frechste“ von allen, hat ein lustig – pfiffiges Verhalten. Als Kleinstkind hat sie an einer lebensbedrohlichen Erkrankung gelitten und wurde von allen sehr verwöhnt. Unsicherheiten überspielt sie mit Draufgängertum, sie kann soziale Beziehungen gut einschätzen und gibt und nimmt gerne.

6 Forschungsmethode – prinzipielle Überlegungen

Sir Karl R. Popper, „Gegen die großen Worte“: „Jeder Intellektuelle hat eine ganz spezielle Verantwortung. Er hat das Privileg und die Gelegenheit, zu studieren. Dafür schuldet er es seinen Mitmenschen (oder „der Gesellschaft“), die Ergebnisse seines Studiums in der einfachsten und klarsten und bescheidensten Form darzustellen“.(Popper 1984, S.100)

6.1 Mittels welcher Methoden lassen sich die Wirkungen der Gartenwerkstatt erheben?

Im Kapitel 6 werden die einzelnen Methoden, mit deren Hilfe das Gartenprojekt erforscht wurde, vorgestellt und näher beschrieben. Die besondere Situation der Mädchengruppe mit dem speziellen Hintergrund der traumatisierenden Ereignisse verlangte eine besondere Forschungsmethode. Welche Instrumente boten sich besonders gut zur Erhebung dieser Studie an? Ein Schwerpunkt lag auf der „Teilnehmenden Beobachtung“ von Roland Girtler. Diese Methode erschien im speziellen Fall auf Grund der kleinen, gut überschaubaren Gruppengröße, sowie dem regelmäßigen, intensiven Kontakt zu den Mädchen gut geeignet dafür. Mittels genauer Protokolle und eines „Tagebuchs“ wurden die Vorgänge während der Gartenwerkstattstunden aufgezeichnet. Ob statistische Auswertungsmethoden bei einer Gruppengröße von maximal zehn Mädchen ausreichen würden, war fraglich. Trotzdem wurden alle relevanten Daten wie Anzahl der Stunden, Anzahl der teilnehmenden Mädchen, sowie Häufigkeit des Besuchs der „Gartenwerkstatt“ mittels deskriptiver Statistik ausgewertet. Ein weiterer wichtiger Aspekt lag auf den strukturellen Gegebenheiten des Mutter – Kind – Hauses, nämlich den grundlegenden anamnestischen Daten und dem dynamischen, stets wechselnden Geschehen während der gesamten Zeit. Die regelmäßigen Alltagsbegegnungen mit den Mädchen und der kontinuierliche, professionelle Austausch über die Mädchen und ihre Familien innerhalb des Teams bildeten eine wichtige Grundlage zum Erheben und Sammeln der zusätzlich zu beobachtenden Daten. Als zusätzliches Kriterium wurde ein Großteil der Mütter ein halbes Jahr nach Abschluss des Projektes im Rahmen eines narrativen Interviews über ihre Beobachtungen und Eindrücke befragt.

Nach Abschluss der Studie bildete die Auswertung der erhobenen Daten mit Hilfe der vielfältigen Methoden darüber hinaus eine interessante Basis für weiterführende Überlegungen: Ist die durchgeführte Methodenvielfalt ein effektives Instrument, um in Zukunft mit Studien im Green Care Bereich gut arbeiten zu können? Welche Methoden funktionieren besonders gut und warum?

6.2 Teilnehmende Beobachtung nach Roland Girtler

Roland Girtler - Soziologe und Kulturanthropologe - gilt als Pionier der qualitativen Sozialforschung und der Entwicklung ihrer wichtigsten Methoden, der „teilnehmenden Beobachtung" und des „ero - epischen Gesprächs". Girtler unterstreicht die Bedeutsamkeit des „Alltagshandelns", da im täglichen Handeln und Sprechen verschiedene Vorstellungen oder Vorurteile über andere Personengruppen, Verhaltensweisen,… deutlich werden (vgl. Girtler 2001, S.12). Er geht von der These aus, dass ihm selbst alles in der eigenen Welt fremd ist und er somit auch überrascht werden kann von dem, was ihm begegnet. Erst wenn ein intensiver Kontakt zu der zu beobachtenden Personengruppe entsteht, ist es möglich, von eigenen Vorurteilen abzurücken (vgl. Girtler 2001, S.19).

Klaus Dörner beschreibt diese „Normalisierung der Begegnung" in dem Sinn, dass es dafür wichtig ist, seinen eigenen Anteil an der Begegnung durch die Wahrnehmung der eigenen Gefühle besser zu verstehen und zu erkennen, welches die Bedingungen des bisherigen Problemlöseverhaltens sind (vgl. Dörner, 1990, S.49)

Girtler geht es mit seiner Methode darum, menschliches Handeln nicht unter bestimmten Gesetzen einzuordnen, sondern vielmehr nach den typischen Regeln zu suchen, die soziales Handeln bestimmen. Denn: „Menschliches Handeln ist zu komplex, als dass man es in „Gesetzmäßigkeiten" einzuordnen vermag" (Girtler 2001, S.44). Er grenzt sich in seinen Methoden sehr stark vom Verwenden quantitativer Methoden ab: Statistische Daten ergeben Aufschluss über gewisse Strukturen, sagen aber wenig über Handlungsstrategien von Menschen aus.

Die beiden Prinzipien der freien Feldforschung „Beweglichkeit" und „gegenseitiges Lernen" ermöglichen lt. Girtler überhaupt erst, die soziale Wirklichkeit, wie sie die Menschen tatsächlich sehen, „objektiv" darzustellen (vgl. Girtler 2001, S.57). Ein Problem der „Wissenschaftlichkeit" liegt darin, dass beim Messen soziologischer Daten soziale

Sachverhalte miteinander verglichen werden, die sich nur äußerlich gleichen, im Hintergrund aber ganz verschiedene Motive haben können (vgl. Girtler 2001, S.49).

> „Dabei wird der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung bzw. anderen Methoden der qualitativen Sozialforschung latent so etwas wie Unwissenschaftlichkeit vorgeworfen, was falsch ist, ganz im Gegenteil: Es ist entscheidend für die Gültigkeit – und folglich auch für die Zuverlässigkeit -, dass man versucht, die empirische soziale Welt so darzustellen, wie sie für den Untersuchten (!) tatsächlich existiert, und nicht so, wie der Forscher sie sich vorstellt." (Filstead, 1979, S.33, zitiert nach Girtler 2001, S.50)

Girtler plädiert für eine „Soziologie des Alltags".

> „Eine wirksame Sozial - bzw. Kulturforschung bedarf also sowohl der gegenwärtigen Phase (Planum) als auch der zeitlichen Tiefe (Profil), ganz im Sinne Max Webers. Eine gute Sozialforschung fragt daher danach, vor welchen Wirklichkeiten, also auch vor welchem historischen Hintergrund, Menschen handeln, bzw. ihre Symbole und Rituale zu „verstehen" sind." (Girtler, 2001, S.33)

Seiner Meinung nach sind für eine echte, freie Feldforschung im Stil der teilnehmenden Beobachtung und des Gesprächs alle Mittel wie etwa Archivmaterial, Literatur, Zeitungsartikel, Fotos und ähnliche Dinge, die etwas über das Leben der betreffenden Gruppe auszusagen vermögen, wichtig. Die freie, teilnehmende Beobachtung ist durch nichts strukturiert, höchstens durch ein gewisses Vorverständnis der zu beobachtenden Gruppe. Für ein gutes Gelingen der Forschungsarbeit sind gewisse Kenntnisse über die Betreffenden, ehrliches Interesse und geschicktes Einfühlungsvermögen nötig. Girtler unterscheidet zwischen der „offenen" und der „verdeckten" Beobachtung und plädiert für erstere aus Gründen der Fairness. Wichtig ist auch die Klärung der Frage, ob der_die Forscher_in die Absicht hat, in der zu beobachtenden Gruppe eine aktive Rolle zu übernehmen, bei bestimmten Aktivitäten mit zu tun oder sich nicht einzumischen und ausschließlich teilzunehmen (vgl. Girtler 2001, s.77 ff) . Durch die Teilnahme an der Alltagswelt und das Erfahren der normalen Situation der Handelnden entsteht eine enge Beziehung zu der Gruppe und deren Wirklichkeit, die Akzeptanz durch diese hängt von den persönlichen Beziehungen untereinander ab.

Durch genaue Beobachtung und gründliches Protokollieren der beobachteten Fakten, wird es möglich, die dem Handeln zugrundeliegenden Regeln herauszufinden. Durch den Prozess der Überprüfung von Ergebnissen, kommt man der sozialen Wirklichkeit sehr nahe und kann sich an jenes Alltagswissen herantasten, welches für das Handeln der Teilnehmer_innen verantwortlich ist (vgl. Girtler 2001, S. 139 ff). Den Begriff des „ero –

epischen Gespräches“ hat Roland Girtler begründet. Im Altgriechischen bedeutet „Erotema“ „Frage“, „eromai“ so viel wie befragen, nachforschen und „Epos“ „Erzählung, Nachricht“, aber auch „Götterspruch“ (vgl. Girtler 2001, S. 150). Sowohl Forscher_in als auch Gesprächspartner_in bringen sich beide ins Gespräch ein, beide sind voneinander Lernende. Ihre Beziehung ist durch das Prinzip der Gleichheit bestimmt, ihre Fragen ergeben sich aus dem Gespräch und der jeweiligen Situation(vgl. Girtler S.147).

6.3 Die Methodenvielfalt

Im Kapitel 2.3. (Kommunikation zwischen den Familien und dem Team) wurde sehr ausführlich über die Grundvoraussetzungen für die „Teilnehmende Beobachtung“ nach R. Girtler berichtet. Die theoretischen Grundlagen zur Anwendung dieser Methode wurden im vorhergehenden Abschnitt umfassend dargestellt. Im nächsten Schritt werden – basierend auf dieser Grundlage - die Umsetzung dieser Methode, sowie der Einsatz weiterer Methoden geschildert.

6.3.1 Die teilnehmende Beobachtung und deren Dokumentation

<u>Erhebung und Dokumentation der Ergebnisse:</u>

Die Ergebnisse der „Gartenwerkstatt für Mädchen“ werden im nachfolgenden Kapitel dargestellt. Grundlage dafür bildete die teilnehmende Beobachtung der Vorgänge in der Gartenwerkstatt und deren Aufzeichnung in Form einer genauen Dokumentation durch die Verfasserin dieser Arbeit. Nach Abklärung der (wie in Kapitel 3 beschriebenen) notwendigen Rahmenbedingungen und deren Realisierungsmöglichkeiten wurde von ihr

- ein Konzept entwickelt, nach dem die Gartenwerkstattstunden aufgebaut und gestaltet werden konnten.
- Darüber hinaus wurde ein Protokollblatt entworfen, um die einzelnen Stunden darin zu dokumentieren (siehe Vorlage des Protokollblattes im Anhang). Darin wurden vorbereitende Überlegungen und direkte Beobachtungen zu jeder einzelnen Stunde in Form von kurzen Notizen und Stichwörtern darin festgehalten.
- Des Weiteren wurde ein Tagebuch geführt. Die genauen Beobachtungen wurden innerhalb weniger Stunden darin protokolliert, Hinweise auf Forschungsergebnisse und persönliche Eindrücke erweiterten laufend die

Perspektive. Die Aufzeichnungen daraus sind umfangreich in die Ergebnisse eingeflossen und darin dokumentiert.

- Die schriftlichen Aufzeichnungen wurden in regelmäßigen Abständen kritisch gesichtet und inhaltlich überprüft, das Erarbeitete reflektiert.

Insgesamt wurden dreißig Stunden der „Gartenwerkstatt für Mädchen“ in den Protokollblättern und in dem Tagebuch dokumentiert. Die Aufzeichnungen gliederten sich inhaltlich in zwei Teile:

Im ersten Teil wurde die Vorbereitung jeder einzelnen Gartenwerkstatt–Stunde niedergeschrieben:

Diese Vorbereitung beinhaltete

- das geplante Thema und die beabsichtigte Zielsetzung,
- die dafür notwendigen Vorbereitungsmaßnahmen,
- einen Plan wie das erforderliche Material den Bedürfnissen der Mädchen entsprechend hergerichtet sein sollte, damit eine sogenannte „vorbereitete“ Umgebung zu optimalen Voraussetzungen für das Arbeiten mit den Mädchen führen konnte.

Im zweiten Teil der Dokumentation, der sogenannten „Nachbereitung“, waren zunächst die äußeren Fakten notiert:

- Datum und Ort
- Welche Mädchen sind gekommen (unter Umständen: welche Mädchen nicht und warum)?
- Waren Zeit und Material ausreichend vorhanden?

Danach wurden inhaltliche Punkte protokolliert:

- Wie ist das Thema aufgegriffen worden?
- Wie ist die Umsetzung davon passiert?
- War die persönliche Unterstützung ausreichend?
- In welchem Zustand haben sich die einzelnen Mädchen befunden?
- Was hat für eine Stimmung in der Gruppe geherrscht?
- Was ist positiv aufgenommen worden, wo hat es Probleme gegeben?
- Gab es Besonderheiten, Auffälligkeiten in der Gruppe, bei einzelnen Mädchen?
- War eine Ursache dafür erkennbar?

- In welchem Kontext standen die Ergebnisse mit der zu diesem Zeitpunkt vorherrschenden Situation der Mädchen?

In diese Aufzeichnungen wurde auch aktueller Weise das gesamte Spektrum der Alltagsbeobachtungen mit einbezogen. Wie in Kapitel 2.3. erläutert, wurden das Vorstellungsgespräch mit seinen anamnestischen Daten, der Austausch im Team über das aktuelle Geschehen, die Beobachtungen an den Kindern, die Erkenntnisse aus den Betreuungsgesprächen, den Kontakten im Büro und während der Abendrunden als aufschlussreiches Wissen in den Forschungsprozess integriert. Alle diese Ergebnisse wurden schwerpunktmäßig in verschiedenen Themenkreisen zusammengefasst und in der vorliegenden Arbeit schriftlich festgehalten.

Darstellung der Ergebnisse:

Die Möglichkeiten, die Ergebnisse der dreißig Gartenwerkstattstunden darzustellen, waren unterschiedlich. Es bot sich an, jede einzelne Stunde – nach Thema strukturiert – zu beschreiben und zu erläutern. Dies hätte den Vorteil gehabt, die Vielfältigkeit und das Spektrum verschiedener Bereiche und Abläufe in den jeweiligen Stunden nachvollziehbar zu machen, hätte aber den Rahmen dieser Arbeit gesprengt. Ein anderer Weg, die Ergebnisse der Beobachtungen wiederzugeben war, verschiedene Kriterien zu finden und an Hand derer, mögliche vorhandene Effekte aufzuzeigen.

So ist aus der genauen Beobachtung und dem Protokollieren der beobachteten Fakten ein Bild unterschiedlicher Vorgänge und „Phänomene“ entstanden, das die vielfältigen Wirkungsweisen der Gartenwerkstatt auf die Mädchen offenlegt.

6.3.2 Deskriptive Statistik

Die Erhebung der Rohdaten erfolgte mittels eines speziell für die Gartenwerkstatt verfassten Stundenprotokolls durch die Verfasserin dieser Arbeit. Von September 2013 bis Mai 2014 wurden sowohl die Termine der stattfindenden Einheiten als auch die Anwesenheit der einzelnen Mädchen dabei aufgezeichnet. Die Daten wurden gesammelt, anonymisiert und nach Abschluss der Erhebung in einer Excel – Datei gespeichert und geordnet. Anhand eines Balken- und Kurvendiagramms wurden zwei deskriptive Statistiken erarbeitet, die über die Häufigkeit der Anwesenheit der einzelnen Mädchen und über den prinzipiellen durchschnittlichen Besuch der Gartenwerkstatt Aufschluss geben sollten.

Da es sich dabei um maximal sechzehn mögliche Teilnehmerinnen handelte, wurde dieser Teil ausschließlich als ergänzendes Untersuchungsinstrument ausgewählt.

6.3.3 Gespräche mit den Müttern

Als Methode zur Befragung der Frauen wurde das „narrative Interview“ gewählt. Diese Vorgehensweise wird vor allem im Rahmen biographischer Forschung gewählt. Eröffnet wird das Gespräch durch die dem Thema entsprechende Eingangsfrage, „die die Haupterzählung des Interviewten stimulieren soll“. (Flick 2005, S.228) Der nachfolgende Teil ist der Nachfrage vorbehalten, ist vorab noch nicht festgelegt. Den Abschluss bildet die Bilanzierungsphase. Die interviewten Personen werden als Expertinnen ihrer selbst gesehen. Es geht darum, von ihnen Erklärungen für das Geschehene zu hören. Die Hauptfrage wird sehr offen und gleichzeitig spezifisch gestellt, so dass auf einen bestimmten zeitlichen und thematischen Ausschnitt aus der Biographie der Befragten eingegangen werden kann (vgl. Flick 2005, S.229)

Ein halbes Jahr nach Beendigung der „Gartenwerkstatt“ wurde ein Teil der Mütter der teilnehmenden Mädchen befragt, was sie für Beobachtungen bei ihren Kindern gemacht hatten. Die Gespräche erfolgten im Rahmen eines narrativen Interviews, das von der Verfasserin dieser Arbeit mit folgender Fragestellung eingeleitet wurde: „Hast Du an Deiner Tochter irgendwelche Veränderungen bemerkt, seit sie die Gartenwerkstatt besucht hat?“ Die Mütter wurden vorher über den Hintergrund und die weitere Auswertung dieser Gespräche aufgeklärt und um ihr Einverständnis dazu gebeten. Die Gespräche dauerten zwischen zehn und vierzig Minuten und wurden schriftlich festgehalten. Die für die Gartenwerkstatt relevanten Teile sind auszugsweise in Kapitel 7.3. nachzulesen.

Insgesamt fanden acht Gespräche statt, immer in der Wohnung der jeweiligen Mutter. Ein Teil dieser Familien wohnte zu dieser Zeit nicht mehr im Mutter – Kind – Haus und wurde in den Nachfolgewohnungen besucht. Vier von insgesamt zwölf Müttern standen für die Befragung nicht mehr zur Verfügung, weil sie nicht mehr in Kontakt mit dem Mutter Kind – Haus standen und daher nicht erreichbar waren.

Die Fragestellung war mit Absicht sehr offen gehalten, um dadurch soweit als möglich keinerlei Vorgaben oder Beeinflussung zu bewirken. Die vermutete Schwierigkeit bei dieser Befragung lag in der – unter Umständen - mangelnden Autarkie der Mütter. Die Betreuungssituation im Mutter – Kind – Haus und die damit zusammenhängende

emotionale Verbundenheit, aber auch die noch teilweise Abhängigkeit im Bereich der Wohnraumsicherung konnte möglicherweise eine Befangenheit bei der Beantwortung der Fragen mit sich bringen.

6.3.4 Fotos

Während der gesamten Projektlaufzeit wurden durch die Autorin begleitende Fotos gemacht, die nicht als eigenständige wissenschaftliche Methode in diese Arbeit eingeflossen sind, sondern als grafische Untermauerung der Ergebnisse dienen sollen. Diese Fotos werden nicht in einem separaten Kapitel dargestellt, sondern wurden an passender Stelle bei den sonstigen Ergebnissen platziert.

7 Ergebnisse - Die Gartenwerkstatt für Mädchen

Jedes Kind bringt seine Geschichte in die Gartenwerkstattstunde mit. Die meisten Mädchen sind durch die Haus- und Schicksalsgemeinschaft miteinander vertraut. Es gibt engere Verbindungen und auch manche Animositäten. In der Gartenwerkstatt ergibt sich eine neue Situation: Sie sind die „Großen“, kleine Geschwister, Brüder, Mütter sind ausgeschlossen und können auch nicht so leicht in die Stunde eindringen und ihre Forderungen stellen. Wer es von den Mädchen schafft, bis in den vierten Stock in die Gartenwerkstatt zu kommen oder im Arbeitsmodus im Garten bei wichtigen Arbeiten gesichtet wird, kann ziemlich sicher sein, eine Stunde nicht gestört, unterbrochen, weggeholt zu werden. Es gibt verschiedene Gründe und Voraussetzungen, um pünktlich oder überhaupt in die Gartenwerkstattstunden kommen zu können. Bei den jüngeren Mädchen ist es wichtig, dass ihre Mutter sie zur entsprechenden Uhrzeit an diesem Tag daran erinnert. Wenn die Mutter darauf vergisst oder zu diesem Zeitpunkt nicht im Mutter – Kind – Haus ist, weil sie andere Termine wahrnimmt, fällt die Gartenwerkstatt für dieses Mädchen aus. Ältere Mädchen, die von der Schule heimkommen, werden oft von jüngeren Geschwistern vereinnahmt und kommen dann nicht mehr weg von zu Hause. Aktuelle attraktive „Ablenkungen“, wie zum Beispiel spontane Besucher_innen der Familie, aber auch Konflikte zu Hause und schlechte Gemütsverfassung können das Fehlen der Mädchen in einer Stunde bewirken. Urlaube in der alten Heimat oder zwischenzeitliche Aufenthalte im Krisenzentrum unterbrechen den regelmäßigen Besuch oft für einige Wochen. Hinzu kommt, dass nur ein Teil der Mädchen während des gesamten Arbeitsjahres im Mutter – Kind – Haus gelebt hat, während dieser Zeitspanne ist es sowohl zu Ein- als auch zu Auszügen gekommen.

Noch eine Besonderheit ist diesem Kapitel erklärend voran zu stellen.

Wie schon in Kapitel 6.2. dargelegt, sind nach R. Girtler Beweglichkeit und gegenseitiges Lernen Prinzipien der Feldforschung(vgl. Girtler 2001, S.56).

> „Durch die Prinzipien der Beweglichkeit und des gegenseitigen Lernens gelingt es, die soziale Wirklichkeit, wie sie die Menschen tatsächlich sehen – und nicht wie sie der Soziologe sieht-, „objektiv" dazustellen." (Girtler 2001, S.57).

Gartentherapeutische Arbeit mit den Mädchen ist immer auch gleichermaßen Beziehungsarbeit. Durch die Verwendung der ersten Person Singular in diesem Kapitel möchte ich deutlich machen, dass „ich" als Autorin in den folgenden Texten präsent bin, bei allem Bemühen, nicht nur meine subjektive Sicht darzustellen (vgl. F.J.Zessner-Spitzenberg 2014, S.22).

7.1 Beschreibung einzelner Stunden, Phänomene

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Beobachtungen dargestellt. Insgesamt wurden zehn Kriterien gefunden, anhand derer seelisches Wachstum und eine Erhöhung der aktiven Lebensgestaltung bei den Mädchen der Gartenwerkstatt gezeigt werden können.

Abbildung 6 **Kriterien für seelisches Wachstum und aktive Lebensgestaltung**
Quelle: ©Pollin 2015

Kriterium 1: Mit allen Sinnen – multisensorische Spaziergänge:

Das Arbeiten in der Gartenwerkstatt bietet vielerlei Gelegenheiten für bewusstes, sinnliches Erleben. Egal, ob es sich um die Zubereitung eines duftenden Kräuterkissens handelt oder um das Pflanzen von Kartoffeln – die Möglichkeiten, sich auf visuelle, olfaktorische oder taktile Wahrnehmungen einzulassen, sind vielfältig. Ebenso unterschiedlich fallen die Reaktionen der Mädchen darauf aus: Bei der Herstellung eines Duftkissens zum Beispiel bringe ich sowohl die getrockneten Kräuter, als auch jeweils ein frisches Exemplar von Lavendel, Apfelminze, Zitronenverbene usw. mit. Die Erstbegegnung damit erfolgt über Befühlen, Riechen, Kosten, Schmecken (auch Ausspucken ist erlaubt). Das ist interessant, fast aufregend für die Mädchen.

Bei der Zubereitung von Orangenmarmelade und Früchtetee aus den geschnittenen Schalen begeistern sie wiederum besonders der Duft und der gute Geschmack. Im Sommer wiederholen wir das Ganze mit frischen Erdbeeren – die Lust am hemmungslosen Naschen und der aufsteigende Duft der süßen köchelnden Marmelade bereitet ihnen großes Vergnügen

Abbildung 7 **Vorfreude**
Quelle: ©Pollin 2014

Ganz unterschiedlich fallen die Reaktionen auf „Matschen“ aus. Einmal fertigen wir Futterglocken für die Vögel im Winter an. Dafür verzieren wir die Tontöpfe mit Motiven in Serviettentechnik. Der kühle, vorbereitete Kleister ist durchgehend beliebt bei allen Mädchen und eine offensichtlich sehr angenehme, sinnliche Erfahrung. Im Gegenteil dazu zeigen sich beim Aushöhlen der Halloweenkürbisse extrem verschiedene Reaktionen: Zunächst herrscht überwiegend Ekel vor, das glitschige Innere des Kürbisses samt Kernen mit Hilfe eines Löffels herauszulösen. Nele wandelt den Ekel in Begeisterung zum Matschen, holt das Fruchtfleisch samt Kernen heraus und wühlt genussvoll mit beiden Händen darin herum. Die anderen Mädchen reagieren zögerlich und versuchen, diese Arbeit möglichst „sauber“ zu erledigen. Nina kapituliert sehr schnell und weigert sich, weiter zu machen.

Die Pflanzarbeiten im Garten werden sehr unterschiedlich angenommen. Das Einlegen verschiedener Kartoffelsorten wird zuerst mit Ekelschreien kommentiert. Die leicht eingetrockneten dunklen Hörnchen mit den Austrieben ähneln aber auch nur sehr entfernt den Kartoffeln, wie die Mädchen sie aus dem Supermarkt kennen. Das Halten, Einschaufeln und Hineinschütten der Erde in die vorbereiteten Jutesäcke, in denen wir die Kartoffeln ziehen wollen, ist akzeptabel. Sie weigern sich aber, die Kartoffeln anzugreifen, maximal deren Austriebe werden angefasst, um die Knollen in die Erde zu legen. Beim Einpflanzen von Blumen oder Zwiebelknollen in vorbereitete Beete hingegen, greifen Lena, Nina, Emma, Lisa, Elena und Nele herzhaft zu. Das Wässern und Auflockern der Pflanzenballen bereitet ihnen Vergnügen, ebenso das Einpflanzen in die Erde. Mit Hilfe von kleinen Schaufeln und ihren Händen bearbeiten sie die kühle, feuchte Gartenerde und sind dabei sehr entspannt und zufrieden. Miriam und Luisa schreckt hingegen schon allein die Vorstellung, in die Erde greifen zu müssen. Sie weigern sich, irgendetwas anzufassen, ziehen die Weste schützend bis über die Fingerspitzen und bitten mich, die Pflanzen aus dem Topf zu nehmen und in die Erde zu geben. Sie benützen die Schaufel, um den Ballen mit Erde anzuhäufen und festzudrücken und ekeln sich extrem. Am Ende sind auch sie sehr zufrieden mit ihrem Ergebnis, aber – ihh! – was macht man mit der Erde, die doch auf die Finger geraten ist?

Abbildung 8 **„Wir brauchen Gartenhandschuhe – Hilfe, Erde!“**
Quelle:© Pollin 2014

Abbildung 9 **„Ich habe einen Plan…“**
Quelle: ©Pollin 2014

Kriterium 2: Aufmerksamkeit, Konzentration, Geduld, zur Ruhe kommen, Introspektion:

Von Beginn an sind die Aufmerksamkeit und das Interesse der Mädchen groß. Das Angebot ist freiwillig und alle, die kommen, sind äußerst motiviert. Das Arbeiten in dem ruhigen Raum ist angenehm und unkompliziert, konzentriertes Arbeiten dadurch möglich. Die Arbeiten im Garten hingegen hängen davon ab, ob wir „unter uns“ sind oder Besucher_innen, Zuschauer_innen haben. Diese können entweder beflügelnd oder ablenkend wirken.

Es gibt ein paar prinzipielle Herausforderungen an die Geduld der Mädchen: Manche, z.B. Lena und Sarah sind sehr pünktlich, andere kommen zehn Minuten später oder gar erst

gegen Ende der Stunde. Das bedeutet, dass ich mit bestimmten Erklärungen von neuem beginnen muss, damit die Zuspätkommenden noch mitmachen können. Das löst verständlicherweise den Unmut der Pünktlichen aus.

Das Halten der Aufmerksamkeit ist für eine bestimmte Zeitspanne möglich, wichtig ist, dass die geforderte Zuwendung und Unterstützung ausreichend vorhanden ist. In Momenten, in denen – wie z.B. beim Kürbisschnitzen – alle Mädchen nahezu gleichzeitig Hilfe benötigen, ist die Frustrationstoleranz sehr niedrig. Beim „Abrebeln" der Lavendelzweige und diverser Kräuter für die Duftkissen ist das Durchhaltevermögen schon sehr strapaziert. Die Motivation, die Arbeit zu Ende zu bringen erfolgt über den sinnlichen Aspekt der Beschäftigung mit Rosenblütenblättern und Zitronenverbene, der die Mädchen nicht widerstehen können.

Wenn die Kompetenz und die Wünsche der Mädchen in Hinblick auf die Gestaltung und Planung der gemeinsamen Beete gefragt ist, ist ein reges und anhaltendes Interesse feststellbar. Bei der Vorbereitung der Weidennester und der dazugehörigen „Frühlingsgedanken" merkt man sehr deutlich, dass die Mädchen, sobald der Schwierigkeitsgrad ansteigt, schnell die Lust am Arbeiten verlieren. Ich ersuche die Mädchen, ihre Gedanken zum Thema „Frühling" aufzuschreiben, wir werden dann diese Schilder gemeinsam mit ihren Nestern in den nachbarlichen Vorgärten anbringen. Die Gedanken dazu sind ganz unterschiedlich: „Frühling….ich denke an Blumen…ich denke an gar nichts….der Frühling ist da...im Frühling ist der Osterhase…..die Bäume schön...bunt, heiß…..Ferien…..mit Freunden treffen und Eis essen….und lesen, wenn es warm ist…..mit Freundinnen abhängen…..auf der Wiese liegen und die Sterne angucken…..".

Abbildung 10 **Frühlingsnester in die Nachbarsgärten bringen**
Quelle: ©Pollin 2014

Eine sehr beeindruckende und ungewöhnliche Stunde findet an einem grauen Wintertag statt, als wir – wetterbedingt – in der „Gartenwerkstatt“ sitzen und ich den Mädchen ein Pflanzenmärchen zum Thema „Mistel“ vorlese. Die Mädchen haben verschiedene Mandalas aus zarten Blumenmotiven ausgewählt und malen diese mit Hingabe aus. Sie lauschen der Erzählung und es ist zwanzig Minuten so still, dass man eine Stecknadel fallen hörte, sie sind vollkommen in der Ruhe.

Kriterium 3: Fertigkeiten aneignen und Kreativität:

Die Neugier und der Eifer der Mädchen sind beeindruckend. Viele von ihnen haben keinerlei Vorerfahrungen mit Pflanzen und Blumen. Egal, ob es sich um das Vorbereiten der Schnittblumen bei einem Gesteck oder um das Pflanzen von Freilandgewächsen handelt – sie wollen alles probieren und das möglichst schnell.

Das Arbeiten im Freien ist sehr komplex, Arbeitsabläufe eng voneinander abhängig, oft ist die Arbeitsmenge in diesem Rahmen und Zeitraum zu viel. Ein Teil der Mädchen hat

Vorerfahrungen, meistens durch Gärtnern in der alten Heimat. Manche Mädchen können Keimlinge und zarte Pflänzchen noch so vorsichtig und bemüht anfassen – sie gehen nahezu alle kaputt, knicken, brechen. Anderen gelingt es scheinbar mühelos, die filigranen Gewächse sicher in den vorbereiteten Boden oder Topf zu pflanzen. Manche sind geschickt bei handwerklichen Sachen wie Kürbisschnitzen oder Weidennester bauen. Die Mädchen gehen mit dieser Herausforderung ganz unterschiedlich um: Mein „Prototyp" zum Beispiel wird von Sarah sofort vereinnahmt und „eingearbeitet", Lena und Nina fertigen selbständig haltbare und schöne Nester, Miriam verzagt über ihrem Kranz und bekommt von Nina im letzten Moment einen wunderschönen Boden eingeflochten. Die restlichen Mädchen probieren es erst mal gar nicht und vergnügen sich damit, die Weidenzweige zu entrinden und sich an den leuchtend weißen Holzstecken zu erfreuen. Die geschälte Rinde wird von den anderen gleich eingeflochten.

Ikebana - ähnliche Gestecke sind eine interessante Tätigkeit. Es beginnt mit dem lustvollen Vollsaugenlassen des Steckschwammes und den schönen Blumen, die sich vor ihnen am Tisch ausbreiten. Das Stecken macht den Mädchen offensichtlich Spaß, sie versuchen sich an die vorgegebene Form – drei Ausrichtungen – zu halten. Manchmal ist es gut, dass sie eine bestimmte Vorgabe haben, an der sie sich orientieren können. Auch ist die Zahl der Blumen auf drei begrenzt und ein Streit darum und das Horten der Schätze damit weitgehend entschärft. Sie sind sehr engagiert, setzen ihre Phantasie ein und wählen mit Bedacht aus. Sehr unterschiedlich sind die Mädchen im Tun: Die einen schlicht in der Ausführung während die andern nicht genug bekommen können, das „Beiwerk" – Blätter, Gräser usw. hinzuzufügen.

Kriterium 4: Wachstum und Leben:

Ein Anliegen von mir ist, dass die Mädchen eine Vorstellung von Wachstum und Leben bekommen.

Im Spätherbst, als die Natur sich zurückzieht, bringe ich vorgetriebene Hyazinthenzwiebeln. Miriam und Lena haben schon in der Vorwoche im Vorgarten die Baumscheibe mit Tulpen-, Märzenbecher- und Krokuszwiebeln bepflanzt. Sie haben die Blumenzwiebeln in der Hand eingehend betrachtet und geraten, wo oben und unten ist, an welcher Stelle der Keim wächst und wo die Wurzeln. Nun studieren wir miteinander die Pflanzanleitung, pflanzen die Zwiebeln in die Töpfe, basteln „Hüte", die wir darüber

stülpen und tragen sie nach dem Eingießen in den kühlen Keller. Kurz nach Weihnachten werden die Mädchen strahlend ihre duftende Hyazinthenblüte präsentieren.

Abbildung 11 **Selbstgezogen!**
Quelle: ©Pollin 2013

In einer anderen Stunde bringe ich den Mädchen eine Mischung aus Bohnen, Kichererbsen und Linsen, wir betrachten Fotos von Keimlingen und wollen selbst probieren, welche für den Eigenbedarf in Gurkengläsern selbst vorzuziehen. Nina sagt sofort, dass sie die Keimlinge später nicht essen will, sie will lieber zuschauen, wie die Pflanzen sich entwickeln und sie nicht „kaputt machen".

Als die warme Jahreszeit kommt, bepflanzen die Mädchen ihre eigenen Beete mit Blumen, Gemüse und Erdbeeren. Die Entwicklung der Beete wird im Laufe der nächsten Wochen neugierig und aufgeregt betrachtet, kommentiert und teilweise durch mangelnde Vorkenntnisse missverstanden. Die aufblühenden, noch geschlossenen Blütenkelche der Petunien werden mit verwelkten Blüten verwechselt. Doch als ich ihnen zeige, wie abgeblühte Dahlien geschnitten werden, damit die Pflanze mehr Kraft zum Weiterblühen hat, reagieren sie entsetzt, weil sie das als Zerstörung empfinden. Die Salatpflanzen haben sich schon recht gut entwickelt, der Colastrauch hat stark ausgetrieben und duftet, ein kleiner Paprika und grüne Tomaten sind schon sichtbar.

Einige der ausgesäten Samen sind nicht aufgegangen – darüber sind die Mädchen enttäuscht. Sie versorgen ihre Pflanzen gerne mit Wasser und schauen fast täglich, wie sie sich entwickeln. Nina bringt ihr Bemühen auf den Punkt und sagt: „Wir müssen ihnen jetzt helfen, dass sie gut wachsen können!“

Kriterium 5: Tiere:

Tiere im Garten sind ein sensibles Thema. Wenn es darum geht, Futterglocken für die Vögel im Winter herzustellen, sind alle Mädchen zwar sofort dabei, aber das Interesse an den verschiedenen Arten und deren Ansprüchen ist gemäßigt. In der Begegnung mit allem, was da im Garten lebt, sind viele der Mädchen stark zurückhaltend bis ablehnend. Bei den Grabe- und Pflanzarbeiten lerne ich, kleine Zwischenerlebnisse zu schätzen: Von „Ihh, nimm das weg da!!!!, schnell nimm dieses TIER !!!!!runter“ – gemeint war eine Ameise – bis zum Bestaunen, Bewundern, Achten lernen. Wichtig ist, in diesem Moment zu versuchen, behutsam und erklärend die Ameise o.ä. und die Mädchen miteinander bekannt zu machen.

Bei unserem Ausflug ins Gartencenter beobachten die Mädchen fasziniert und geängstigt zugleich einige Bienen, die mit pollenbestäubten Hinterbeinen zwischen den Blüten umherfliegen. Als wir aber – mit zwei vollbepackten Blumenkartons nach Hause fahren, sind die Mädchen zunächst sehr böse auf mich, weil ich mich weigere, alles in Cellophanpapier zu wickeln. Es ist wieder die Angst vor den „bösen“ Tieren, die unter Umständen aus den Blumen kommen und sie stechen. Auf meine Frage, was wir denn machen könnten, damit sie sich nicht so fürchten müssen, kommt blitzschnell die Antwort „Töten“. Sie können auch nicht glauben, wie wichtig Bienen sind, so erfüllt sind sie von ihrer Abneigung und Furcht.

Einmal machen wir Blumengestecke in flachen Schalen und es gibt auch Sternchenmoos, um die Erde gut abzudecken damit. Wieder ist es die Angst vor etwaigen Tieren, die da heraus kommen könnten, die Mädchen wollen das Moos nicht angreifen und bitten mich, es für sie zu arrangieren.

Ein anderes Mal bringe ich ihnen gut abgelagerte Komposterde und ein halb zerfallenes Rindenstück mit und erzähle ihnen etwas über das Zustandekommen der nahrhaften Erde durch Bodenlebewesen. Dabei finden wir auch einige davon, eingerollte Asseln, leider auch eine zerplatzte Larve eines wunderschön glänzenden Rosenkäfers. Wieder ist es

Nina, die den Käfer angreift, auch wenn sie sich fürchtet – sie ist einfach fasziniert davon und experimentierfreudig.

Die zahlreichen Ameisen hingegen schrecken die Mädchen (mittlerweile) nicht mehr, die zerfressenen Blätter der Erdbeeren werden von Nina mit den Worten „Ich hab´ Ameisen gesehen!“ kommentiert.

Regenwürmer gehören zu den akzeptierten Bodenlebewesen. Nicht alle Mädchen wollen sie angreifen, aber sie gehen achtungsvoll mit ihnen um, auch Lisa weiß bereits, dass sie nicht zu lange Luft und Sonne ausgesetzt sein dürfen und bedeckt sie fürsorglich mit lockerer Erde.

Abbildung 12 **„Vorsicht – dass wir dem Regenwurm nicht weh tun!“**
Quelle: ©Pollin 2014

Die Mädchen finden auch Marienkäfer. Nina hat zunächst Angst, dass der Käfer verletzt ist, weil dieser einen gelben Saft abgesondert hat, Lena erklärt ihr aber, dass er das als Schutz zur Abschreckung von Feinden gemacht hat. Daraufhin wollen die Mädchen ihn füttern. Es ekelt sie aber dermaßen vor den Blattläusen, dass sie den Marienkäfer dann lieber in die Freiheit entlassen, als ihn in die Wohnung mit hinaufzunehmen, wo sie ihn nicht ausreichend versorgen könnten. An diesem Tag erklärt mir Nina, dass sie sich heute ausschließlich mit den Tieren beschäftigen will.

Abbildung 13 **„Schau, was ich entdeckt habe!“ -**
Die kleinste Babynacktschnecke der „Gartenwerkstatt“
Quelle: ©Pollin 2014

Einen Tag später holt mich sie ganz aufgeregt in den Garten – sie hält mir eine Blüte hin – ob das eine Babynacktschnecke sei? Wirklich, so eine kleine hab´ ich noch nie gesehen, man braucht fast eine Lupe. Wir sind beide sehr entzückt, ganz neugierig und behutsam hält Nina das winzige Tier. Von nun an sind Schnecken ihre Lieblingstiere. Sie findet eine Schnirkelschnecke und baut ihr aus einem Karton und viel Grünzeug ein wunderschönes Haus. Sie versteckt und behütet dieses Haus in der Wohnung, denn ihre ältere Schwester hat ihr einmal eine Schnecke aus der Hand gerissen und in den Teich geworfen. Darüber hat sie sich sehr gekränkt.

Abbildung 14 **„Heute mach´ ich nur mehr was mit Tieren!“**
Quelle: ©Pollin 2014

Kriterium 6: Selbstwertgefühl, Wertschätzung und Zuwendung:

Die Mädchen lieben es, etwas mit ihren Händen gestalten zu können und am Ende der Stunde ein „Ergebnis“ vor sich zu sehen.

Abbildung 15 **Frühlingszwiebel pflanzen**
Quelle: ©Pollin 2014

Abbildung 16 **„Oh Lisa, die sind aber wunderschön die Blumen! 2014**

Quelle: © Pollin 2014

So ist es gut, miteinander ein buntes Blumenbeet zu bepflanzen oder das eigene Beet zu gestalten. Es macht ihnen Spaß, Bioorangen auszupressen, den Saft in einem großen Topf zu Orangenmarmelade zu verarbeiten und aus den Schalen kleine Stückchen zu schneiden, die später getrocknet für Früchtetee verwendet werden.
Entscheidend ist bei alle dem, dass jedes Mädchen wichtig ist, seinen Platz und seine Bedeutung hat. Und - wenn die „Produkte“ danach noch von anderen bewundert werden oder ein Blumengesteck von der Mutter einen Ehrenplatz in der Wohnung erhält, ist das eine schöne Bestätigung! Auch wenn Marmelade und Früchtetee der Familie beim Frühstück gut schmecken oder die Mutter gemeinsam mit dem Mädchen die Hyazinthenzwiebel hütet, bis sie eine Blüte austreibt. Oft gehen die Mädchen zufrieden mit ihrem Werk nach Hause und freuen sich über die Freude oder Anerkennung der Mutter.

Abbildung 17 **„Schau! Hab´ ich das schön gemacht?“**
Quelle: ©Pollin 2014

Bei Lisa ist das Bedürfnis nach Zuwendung besonders stark ausgeprägt. Ihr ist eigentlich egal, was wir machen, Hauptsache, sie ist in engem Kontakt mit mir. Einmal haben wir miteinander eine „Solostunde“, da blüht sie auf. Wir schauen zuerst die verschiedenen Gemüse, vor allem Fotos von Tomaten an, sprechen über den Aufbau, die Entwicklung der Blüten bis zu den Früchten und die vielfältigen Sorten. Lisa erzählt, welche

Gemüsesorten sie besonders gern isst. Dann machen wir miteinander eine kleine Menge Paper Pots, Lisa ist sehr geschickt und freut sich über ihre tollen Pots, die ihr wirklich sehr gut gelingen. Danach füllen wir diese mit Erde und säen die Samen darauf aus, bedecken sie mit Erde und stellen sie in einem Minigewächshaus auf´s Fensterbrett. In dieser Stunde ist Lisa sehr glücklich, ansonsten geht sie leicht unter den meist älteren Mädchen unter, steht viel daneben und wartet auf meine Unterstützung. Geduldig, ohne Vorwurf, aber mit starkem Appellcharakter ruft sie dann klagend "Nooooora!". Beim Einkauf im Gartencenter wählt sie ein knallrosa Löwenmäulchen aus und meint strahlend: „Meine Mama wird sagen: Oh Lisa, die sind aber wunderschön die Blumen!" – Und wirklich – ihre Mutter reagiert genauso, wie Lisa sich das ausgemalt hat, als diese ihr zu Hause stolz die Blume präsentiert.

Kriterium 7: Lernen:

Zu Beginn der Gartenwerkstatt sind Informationen über Blumen, Wachstumsvorgänge und Pflanzanleitungen ein fixer Bestandteil der Stunden. Die Mädchen sind daran interessiert, aber je mehr wir ins Tun kommen, desto mehr tritt das Interesse am theoretischen Wissen in den Hintergrund. Während der Arbeit erinnern sie sich sehr genau an alles, was sie bisher erfahren haben, können Blumen benennen und wie sie am besten mit ihnen umgehen. Sie wollen am liebsten kurze, aufschlussreiche Informationen und die sofortige Umsetzung des Gelernten. Das passt gut, denn wir arbeiten gemeinsam und ich erkläre und zeige währenddessen die wichtigsten Fakten. Manchmal ist das jedoch nicht so einfach, denn gerade die jüngeren Mädchen wie Emma sind so eifrig bei der Sache, dass sie zum Beispiel beim „Tunken" der Blumen im Trog voller Begeisterung alle Töpfe hineinwerfen und mit beiden Händen unter Wasser drücken.

Als ich mit ihnen die Sommerbepflanzung ihrer neuen Beete überlege, bin ich erstaunt, dass sie „Tulpen, Märzenbecher, Krokusse, Schneeglöckchen und Rosen" vorschlagen. Erst dann wird mir klar, dass das nahezu die einzigen Blumen sind, die sie im Laufe des bisherigen Gartenjahres kennengelernt haben und ihnen kaum andere bekannt sind.

Kriterium 8: Zwischen Experimentieren und Planen:

Für die meisten der Mädchen ist die Arbeit in und rund um den Garten völlig neu, einige haben Vorerfahrungen aus früheren Zeiten.

Die breite Palette der im Laufe des Jahres angebotenen Möglichkeiten gestattet ihnen, auszuwählen und auszuprobieren. Schon eine einfache Tätigkeit, wie das Dekorieren der Gläser mit der selbstgemachten Orangenmarmelade, macht ihnen Freude. Sie sind begeistert von den Materialien und wählen genussvoll verschiedenfarbige Samtstoffe und Bänder aus. Beim Ausschneiden driften Vorstellung und Ergebnis auseinander, aber das macht den meisten nichts, nur Luisa ist schwer aufzuheitern. Das Kräuseln der Bänder und die verschiedenartige Gestaltung ist leichter – die Mädchen „toben" sich aus und sind danach mit ihrem Werk zufrieden. Auch das Verzieren von Orangen mit Nelken ist eine sehr klare und einfache Tätigkeit mit kreativen Möglichkeiten und überschaubarem Zeitrahmen. Nur Emma möchte zunächst gar nichts machen („ich kann das nicht, die Nelken tun weh, mach du das für mich,…"). Ich bin bei ihr und halte es aus, dass sie zwanzig Minuten gar nichts macht. Danach gestaltet sie eine wunderschöne Orange und freut sich sehr darüber. Sarah war diesmal sehr aktiv, möchte aber zum Schluss ihr eigenes Werk gegen meine Orange tauschen. Hannah kommt wiederum zu spät, muss dann nochmal weg und kann aus Zeitmangel nichts mehr tun.

Um Weihnachten herum mache ich eine kleine Rückschau und Ausblick mit den Mädchen: Was hat ihnen bisher gefallen, was wünschen sie sich für die kommenden Monate? Nina, Miriam, Luisa und Lena erzählen, was ihnen am eindrücklichsten in Erinnerung ist, Sarah spricht als Einzige davon, dass „die anderen Futterglocken für die Vögel gemacht haben". Beim Überlegen, was sie gerne in die eigenen Beete pflanzen wollen, kommt bei allen der Wunsch nach Obst: Sie wollen Kirsch- und Apfel-, Orangen und Mangobäume und haben keine Vorstellung von der Größe und Wachstumsdauer solch einer Pflanzung. Glücklicherweise beherbergt der Garten zwei Birnen- und einen Apfelbaum, der alternative Vorschlag mit Erdbeerpflanzen wird gerne angenommen. Experimente, wie Kartoffeln in Jutesäcken ziehen oder Blumensamen direkt aussäen und deren Austreiben gespannt zu erwarten, gelingen leider nicht immer.

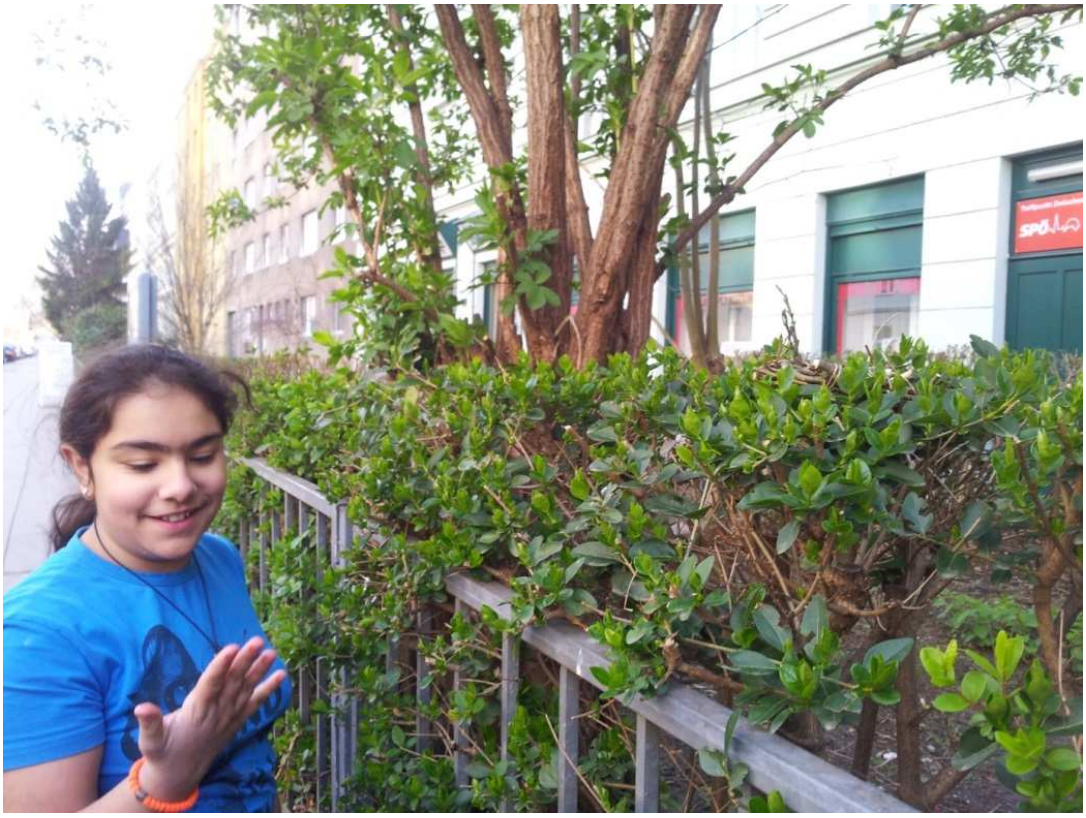

Abbildung 18 **„Was werde ich alles pflanzen?“**
Quelle: ©Pollin 2014

Kriterium 9: Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit:

Von Anfang an sollen die Mädchen in möglichst vielen Bereichen ihre Ideen, Wünsche und Vorstellungen einbringen und umsetzen können. Als Grundlage dafür steht ihnen gutes Pflanzenmaterial, Werkzeug und natürlich der Garten zur Verfügung. Ich versuche sie inhaltlich, praktisch und persönlich zu unterstützen und zu begleiten. Beginnend beim Bepflanzen des Herbstbeetes mit bunten Stiefmütterchen entscheiden sie, welche Farben ihnen am besten gefallen und in welcher Anordnung sie sie pflanzen wollen – ein spannendes miteinander Abwägen, wieder Verwerfen und zu einer gemeinsamen Entscheidung kommen. Beim Ausbringen der Frühlingsblüher bestimmen sie den Platz, bearbeiten die Erde um die Baumscheibe herum, beachten Pflanztiefe und Abstand und legen die Zwiebel sorgfältig in die vorbereiteten Löcher. Anhand der Fotos versuchen sie sich vorzustellen, wie sich die Blumen im Frühjahr mit- und nebeneinander ausnehmen werden. Einige Monate später werden sie um den Baum herum stehen und die Krokusse bestaunen, die in einem wunderbaren Kreis wachsen. Der Ausspruch von Lena ist dementsprechend stolz und zufrieden: „Das ist uns wirklich gut gelungen, das haben wir gut gemacht!“

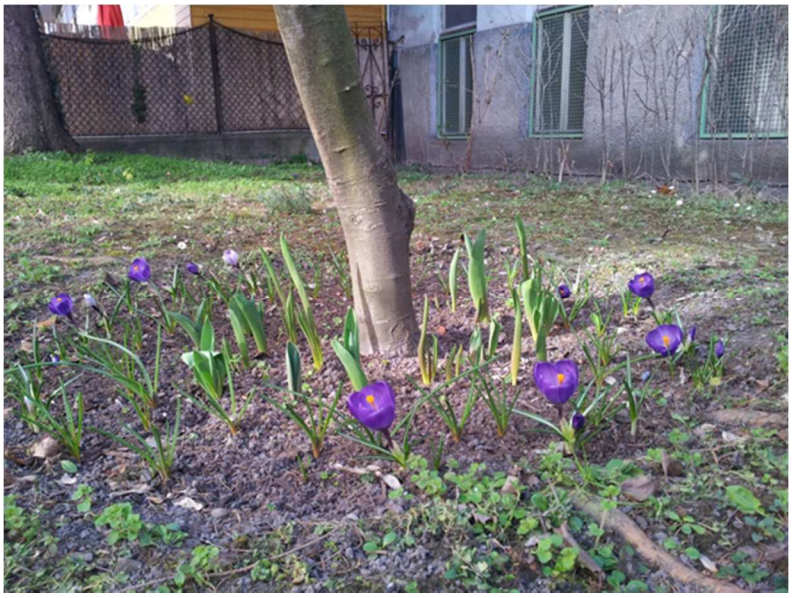

Abbildung 19 **Die ersten selbstgepflanzten Frühlingszwiebeln blühen!**
Quelle: ©Pollin 2014

Als es wärmer wird, ist es Zeit, die Beete vorzubereiten. Da für jedes Mädchen ein eigenes Beet geplant ist, bringe ich vorbereitete Holzeinfassungen aus Fichtenbrettern, die den Rahmen dafür geben sollen. Ich zeige ihnen, an welchen Plätzen sie ihr Beet einrichten können - sofort beginnt ein kleines Gerangel darum, wird aber abgelöst davon, dass sich die Mädchen zunächst im Vorgarten ein eigenes Plätzchen suchen, um die Beeteinfassung zu bemalen. Wiederum bricht eine Diskussion um die „besten“ und „schönsten“ Ölkreiden los, zunächst ein „Neiden, Hamstern und Schimpfen“.

Abbildung 20 **Vorbereitung für´s eigene Beet – „Das gehört dann aber nur MIR!“**
Quelle: ©Pollin 2014

Dann aber malen vor allem Sarah, Lena, Nina, Luisa und Elena sehr intensiv und konzentriert, können loslassen und sich entspannen.

Abbildung 21 **Vorbereitung für´s eigene Beet – „Welche Farbe nehm´ ich denn am besten?“**
Quelle: ©Pollin 2014

Lisa – eher unselbständig und bedürftig – versucht tapfer ihr Glück, Emma probiert es abwechselnd mit Schmollen und Verweigern, ob nicht doch jemand für sie die Arbeit

macht. Elena, die anfangs das große Wort geführt hat, wird dann – auf meine Bitte hin – die Partnerin von Emma und unterstützt deren tapferen Versuche, Herzen zu malen.

Abbildung 22 **Vorbereitung für´s eigene Beet: Jetzt hab´ ich doch noch wen gefunden und muss es nicht alleine machen!“**
Quelle: ©Pollin 2014

Luisa hat mit großer Leichtigkeit und Treffsicherheit zarte Ornamente gemalt und verschwindet, sobald sie fertig ist. Miriam kommt erst gegen Ende der Stunde und malt mit großen Buchstaben: „I love Gartenwerkstadt“. Die Mädchen sind danach hochzufrieden und unglaublich stolz auf ihre Werke, die den Rahmen für das eigene Beet bieten sollen.

Ein Höhepunkt ist der gemeinsame Wochenendausflug ins Gartencenter. Jedes Mädchen bekommt eine kleine Geldsumme zur Verfügung gestellt, mit der es sich Blumen, Kräuter – was auch immer – auswählen und kaufen darf. Zu Anfang sind sie völlig überwältigt und überfordert, denn im Eingangsbereich liegt die Abteilung für Gartendekoration und Zubehör. Sie fallen in jeder Beziehung über das Gartencenter her, quetschen die

Steckschwämme, probieren die Gartenliegen, sie sind entzückt von den Seidenrosen, spielen Prinzessin und posieren lustig als „königliche Gruppe“ im passenden Ambiente.

Abbildung 23 **„Die Prinzessinnen“**
Quelle: ©Pollin 2014

Dann wird´s aber ernst, denn jetzt kommen die Tische voller Freilandblumen. Sie sind vollkommen hingerissen, wollen alles und sofort kaufen, sind böse auf mich, als ich sage, sie sollen zunächst einmal schauen und danach auswählen. Wir haben Glück und treffen auf eine junge, einfühlsame Verkäuferin, die Blüten vom Löwenmäulchen für die Mädchen pflückt. ihnen den Mechanismus zeigt und sie probieren lässt. Sie bringt ihnen auch kleine Früchte von Kumquats und Orangenbäumchen und alle dürfen probieren. Die Mädchen sind begeistert.

Abbildung 24 **„Was ist das?“**
Quelle: ©Pollin 2014

Abbildung 25 **„Ui, ist das aber sauer!“**
Quelle: ©Pollin 2014

Abbildung 26 **„Schmeckt aber gut!“**
Quelle: ©Pollin 2014

Dann beginnt das große Aussuchen und das ist eine sehr schwierige Entscheidung, denn es gefällt ihnen vieles. Letztendlich wählen die meisten eine kleine Rose und dazu eine Dahlie oder Pelargonie in leuchtenden Farben, Nina und Elena nehmen stattdessen

Plastikkistchen mit mehreren Petunien und Eisbegonien. Am Heimweg entdecken wir eine Wiese und wieder ist es Nina die damit beginnt, die vollendet blühenden Löwenzahnköpfe zu pflücken. Das gefällt allen, ein Wetteifern und Wegblasen beginnt, die vollendeten Sternchenkugeln faszinieren sie.

Kriterium 10: Kommunikation, Gemeinschaft, Konflikte:

Die Mädchen kommen in unterschiedlicher Verfassung in die Stunde. Pünktliches Beginnen, eine vorbereitete Umgebung, ein freundlicher Empfang und eine Fülle an Betätigungsmöglichkeiten und Materialauswahl sollen einen guten Einstieg ermöglichen.
Zu Beginn kommen die meisten ausgeruht und motiviert, oft entscheidet die Konstellation – welche Mädchen kommen und welche ausbleiben –über die Stundenatmosphäre. Für die Mädchen ist es wichtig, dass alle Tätigkeiten von allen gut erledigt werden können, dass genügend Material vorhanden ist. Sie wechseln sich ab und machen unterschiedliche Arbeitsvorgänge (z.B. Orangen auspressen und die Schalen in Stücke schneiden) für eine gemeinsame und gleichzeitig individuelle Sache („gehört mir“!). Sie haben Erfolgserlebnisse und freuen sich darüber („schau, wieviel ich schon ausgepresst habe!.... schau, wie schön das Geburtstagsgesteck für den Tomas ausschaut!“). Sie warten nicht gerne auf ein Werkzeug oder auf Unterstützung („Oih, ich komm´ erst so spät dran!“) Soziale Fähigkeiten wie z.B. einander helfen oder die zahlreichen Buntstifte gerecht miteinander zu teilen, sind teilweise noch ausbaufähig. Einige der Mädchen sind sehr bedürftig und wollen das, was für alle vorbereitet ist, für sich alleine haben. Auffallend ist, dass Sarah jede Stunde ausprobiert, wo ihre Grenzen sind. Sie will sich auf meinen Platz setzen, sie möchte meinen Kürbis haben, die anderen haben ein schöneres Gesicht geschnitzt, vor lauter Wut haut sie ihre kleine Schwester in den Magen, die daraufhin in Tränen ausbricht. Sie bringt oft Naschsachen in die Stunde mit und will sie demonstrativ vor allen Mädchen alleine essen. Luisa gleicht aus, hilft der einen, schenkt der anderen ihren eigenen schönen Kürbis, aber sie bleibt nach solchen Interventionen oft wochenlang daheim. Manchmal ist sie ganz verzweifelt und schmerzerfüllt, dass ihr etwas nicht so gelingt, wie sie es sich vorstellt. Von außen betrachtet kann ich das nicht nachvollziehen, das Gesteck ist wunderschön gelungen, sie hat reichlich Auswahl gehabt - aber da ist so ein Schmerz, der sich darin Bahn bricht.

Abbildung 27 **Traurig**
Quelle: ©Pollin 2014

Luisa zeigt viele Seiten von sich in den Gartenwerkstattstunden: Bei der Fahrt ins Gartencenter ist Elena mitgekommen. Elena versteht sich gut mit Miriam, aber an diesem Tag hat sie keine Chance. Luisa passt es nicht, dass Elena dabei ist und das lässt sie sie auch die ganze Zeit spüren, läuft mit Miriam vor und tuschelt.

Wenn Emma hingegen anwesend ist, ist die Stimmung „aufgeladen", Emma „zündelt" dazwischen und bringt die anderen Mädchen damit zur Weißglut. Das Raunzen macht in der Luft einen argen Ton, sie braucht viel Unterstützung und Zuwendung. Die Situation verbessert sich, als Lisa dazu kommt. Ab diesem Moment verändert sich die Gruppe, es gibt die Konstellation der „Kleinen", die gerne miteinander arbeiten, die beiden Großen – Miriam und Lena, die ausgeglichen ihr Tun genießen und selbständig und zufrieden arbeiten.

Die drei Schwestern, die je nach Verfassung und Situation zu Hause entspannter oder angespannter arbeiten (ein sehr schwieriger Kontext) und dann ihre Machtspiele an allen ausprobieren. Sarah ist nicht auf den Ausflug ins Gartencenter mitgekommen, aber sie ist böse, dass sie keine schönen Blumen hat und zwingt Nina, ihr die schönsten von sich zu

geben. Als Nina entzückt Löwenzahn pflückt und begeistert den Blütenstaub durch die Nase inhaliert, entreißt Luisa ihr die Blume und wirft sie weg mit der Begründung, dass ältere Geschwister kulturell bedingt über ihre jüngeren Geschwister bestimmen dürfen (was schlichtweg erfunden ist, sagt die Mutter später). Nina ist wütend und traurig, Luisa davon ungerührt.

Abbildung 28 **„Meines!"**
Quelle: ©Pollin 2014

Dazu kommt Laura, die manchmal das große Wort führt, Hannah über den Mund fährt und sie damit schwer kränkt. Hannah, die nur selten kommen kann, weil sie sehr oft die Mutter mit den kleinen Geschwistern unterstützt, die ganz genau nachfragt und sich sehr intensiv mit allem beschäftigt. Da ist auch Sabrina, die sich relativ rasch aus der Gruppe zurückzieht und Nele, die vor kurzem übersiedelt ist, manchmal auf Besuch kommt, im Garten wie ein Profi arbeitet und ganz still und zurückgezogen ist. Und Lisa und Nina, die so liebesbedürftig sind und kuscheln kommen.
Es wird viel gestritten, aber auch viel miteinander geteilt. Das Pflanzen und Aussäen, das Gießen und Pflegen verschaffen den Mädchen ein zufriedenes Gefühl, sie übernehmen Verantwortung und teilen den Stolz und die Freude über Gelungenes und Wachstum.

Abbildung 29 **Freude am gelungenen Werk…**
Quelle: ©Pollin 2014

Abbildung 30 **…..und zufrieden mit sich und dem Leben!**
Quelle: ©Pollin 2014

7.2 Ergebnis der deskriptiven Statistiken

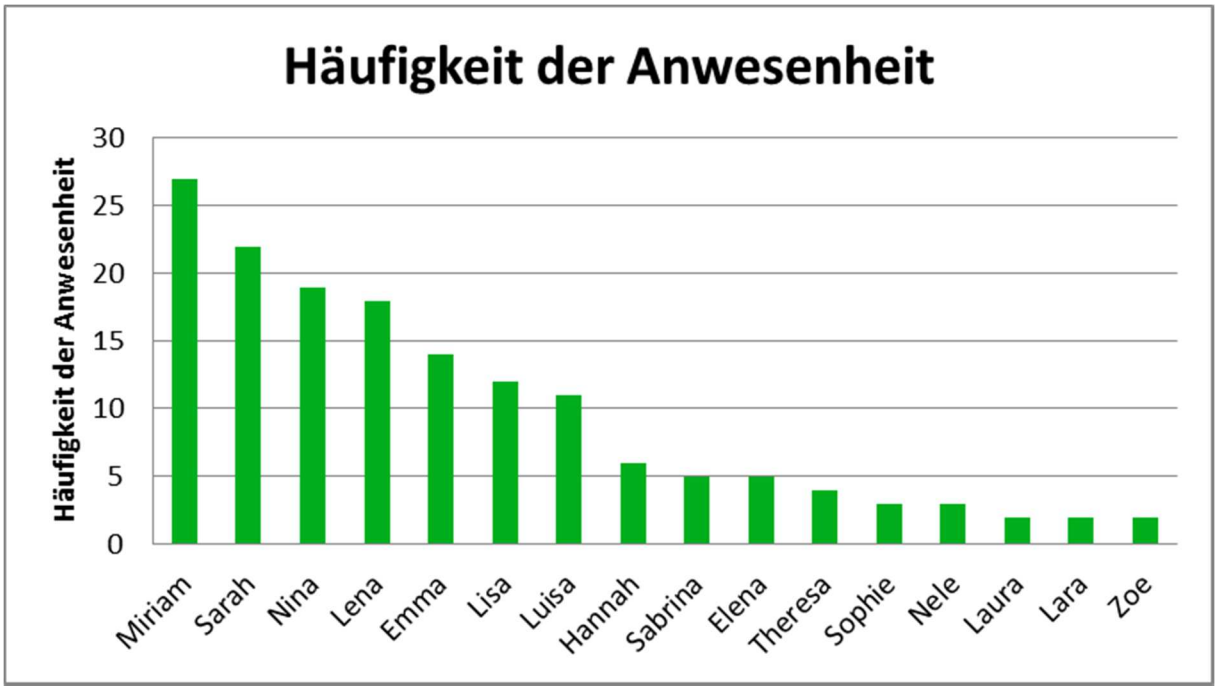

Figure 1 **Häufigkeit der Anwesenheit**
Quelle: ©Pollin 2015

Beschreibung: Dieses Balkendiagramm zeigt, wie oft jedes der Mädchen im Verlauf der gesamten Stunden anwesend war.

Die Häufigkeit der Anwesenheit war bei den einzelnen Mädchen sehr unterschiedlich. Keines der Mädchen war in allen 30 Stunden anwesend, zwei von ihnen waren es in mehr als 20 Stunden. Fünf Mädchen waren in 10-19 Stunden anwesend und neun Mädchen in zwei bis 6 Stunden.

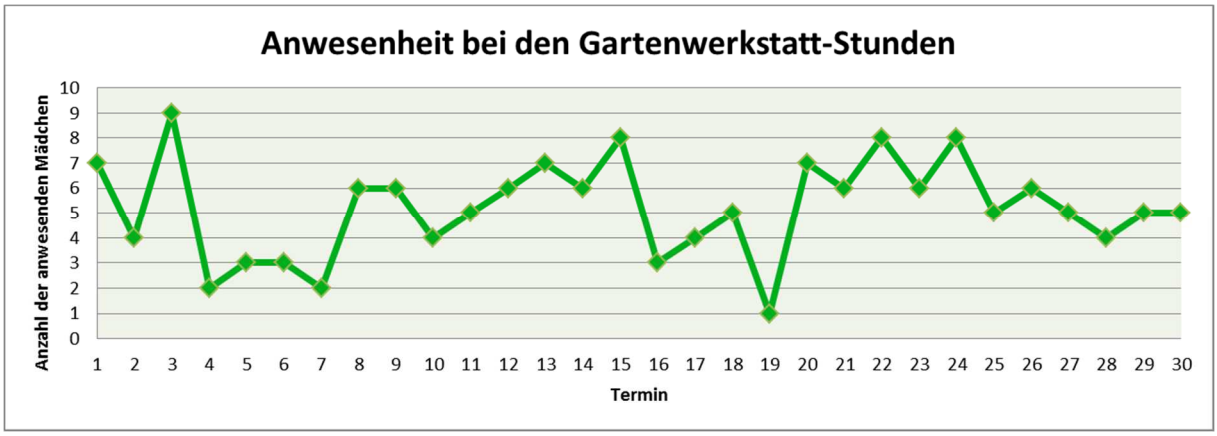

Figure 2 **Anzahl der anwesenden Mädchen**
Quelle: ©Pollin 2015

Beschreibung: Dieses Diagramm zeigt als Zeitlinie, wie viele Mädchen bei den einzelnen Terminen jeweils anwesend waren.

Die höchste Besucherinnenzahl betrug neun, die niedrigste ein Mädchen. In zehn von dreißig Stunden besuchten ein bis vier Mädchen die Gartenwerkstatt, sechzehn Stunden waren durchschnittlich von fünf bis sieben Mädchen besucht, in vier Stunden waren acht bis neun Mädchen vor Ort.

Die durchschnittliche Anwesenheit der Mädchen betrug 52 %.

Zwar gibt es durchgehend große Schwankungen in der Anwesenheit, es lässt sich aber kein klares Muster dafür erkennen.

7.3 Ergebnis der Gespräche mit den Müttern

Im Folgenden werden Gespräche mit den Müttern wiedergegeben. Die Frage an diese bezog sich auf Beobachtungen und Eindrücke von den Mädchen in Bezug auf die Gartenwerkstatt, die Aufgabenstellung lautete: „Hast Du an Deiner Tochter irgendwelche Veränderungen bemerkt, seit sie die Gartenwerkstatt besucht hat?“

„Sie war glücklich, aufgeregt, wie groß ihr Paprika jede Woche geworden ist! Immer, wenn sie von der Schule gekommen ist, hat sie gesagt „Mama, ich geh in die Gartenwerkstatt“. Sie hat nicht gefragt, sie wollte unbedingt hin und ist einfach gegangen!

Jedes Mal, wenn sie nach Hause gekommen ist, hat sie erzählt, was sie gesehen hat, wie sie gegossen hat. Traurig war sie, als wir nach….zu meiner Familie gefahren sind, denn als wir nach einigen Wochen zurückkamen, war ihr Paprika weg.

Ich hab´ mich auch gefreut, dass sie das kennenlernt. Ich hab´ das auf dem Bauernhof gehabt, den Kindern hier fehlt die Erfahrung!
Für mich war das auch schön, es war grün, die Bäume, wenn ich vorbeikomme genieße ich, es riecht gut und tut mir gut. Es hat mir ein Gefühl gegeben von Heimat.“
(Mutter von Zoe)

„Sie war immer glücklich und fröhlich, wenn sie runter gekommen ist von der Gartenwerkstatt. Sie war enttäuscht, wenn sie zu spät gekommen ist und alles beinahe vorbei war.
Sie hat das Handwerkliche am meisten gemocht, das Kräuterkissen zum Beispiel oder das Blumengesteck. Sie hat mir alles geschenkt! Sie arbeitet gerne mit ihren Händen und sie ist so genau und präzise.
Sie hat immer gesagt „ich geh rauf zu Nora“, nie zur Gartenwerkstatt, dich hat sie geliebt!“
(Mutter von Hannah)

„Für Lisa war das eine neue Erfahrung, ein Experiment – anders als Spielzeug. Warten, wie die Blume wächst, wenn sie wächst wird sie eine schöne Blume, wird schönes Obst! Ich liebe auch verschiedene Arten von Blumen. Wenn ich schöne Blumen sehe im Garten, ich mache Foto – schön! Ich verbinde mit schönen Blumen schöne Sachen – Liebe zum Beispiel! Seit meiner Kindheit in….. liebe ich Blumen, Orchideen zum Beispiel! Ich rede mit ihnen und gebe ihnen Wasser, zusammen mit meiner Oma habe ich das gemacht. Meine Oma hat mich an der Hand genommen und gesagt: „Komm, wir geben zusammen Wasser und dann reden wir mit den Blumen“. Wenn Leute vorbeikommen, haben sie immer zuerst auf die Blumen geschaut! Ich liebe diese gelben Blumen (Handbewegung) – Sonnenblumen! Und Rosen und diese weißen mit den Blättern, Lilien!“
(Mutter von Lisa).

„Sie ist immer glücklich gekommen und hat erzählt und es hat ihr gefallen!“
(Mutter von Miriam)

„Es hat ihnen alles gefallen, aber Sarah war immer so unzufrieden mit sich, sie hat gemeint, sie macht das nicht gut. “
(Mutter von Nina, Sarah, Luisa)

„Mit der Sabrina - sie hat nichts über die Garten geredet, es gibt nur einen Blumentopf, einmal du hast mit die Kinder gemacht, einmal sie sagt, ich hab sie trocken gelassen. Ich hab gesagt, „ist deine Blume, du musst gießen, nein, das ist deine, die gieß ich nichts". Es ist so: Sie will, aber die Mama muss das machen, sie nicht. Sie hat schon geplant, dass ich die Arbeit mach. Jetzt zeigt sie immer leeren Topf und sagt: „Du bist schuld"."
(Mutter von Sabrina)

„Sie hat immer erzählt, sie mag sowas, weil sie war auch immer bei meiner Mama im Garten in ….im Sommer, da gibt´s halt alles, Blumen, Gemüse, Obst! Sie wollte so gerne alles machen, muss man den Kindern lernen, kannst du nicht sagen „nein" wenn sie das mag gerne. Aber sie hat auch immer Phasen, da will sie gar nichts, nur mit den kleinen Kindern unten spielen. Sie hat nur erzählt, sie haben das gemacht, die Beete, hat sich so gefreut, „wir haben diese Blumen, dieses Gemüse gemacht"."
(Mutter von Emma)

„Die waren so froh, weißt du! Ich finde, das war super! Du weißt eh, die Mädchen haben wunderschöne Zeit gehabt, die haben immer so schöne Blumen gemacht. Ich habe eine Blume davon auch zu Hause, ich finde, das war gut. Was sie gemacht haben, sie haben gebracht nach oben. Ich hab keine Erfahrung mit diese Sachen, ich interessiere mich nicht so. Laura liebt das sehr, die haben auch in….bei ihrer Großmutter im Garten geholfen. Theresa wollte immer darüber reden, bevor sie was gemacht haben, wollte wissen, wie alles funktioniert. Ich habe nur eine einzige Blume bis heute, das hab ich noch nie gehabt so lange, hab ich bis heute, so schön!
(Mutter von Theresa und Laura)

8 Diskussion und Ausblick

8.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse:

8.1.1 Die Gartenwerkstattstunden

Während des Gartenwerkstattjahres hat es eine Vielzahl von Angeboten gegeben.

- Bei „multisensorischen Spaziergängen“ zeigten sich die unterschiedlichsten Reaktionen von Begeisterung (vorwiegend) bis Ekel.
- Die Anregung der Sinne, das Erleben, Zulassen und Reflektieren von Emotionen, die Erweiterung des Horizontes durch das Kennenlernen der Natur erfüllte die Mädchen mit Freude und Stolz.
- Ihre Freiwilligkeit und Motivation ermöglichten ein hohes Ausmaß an Aufmerksamkeit, Konzentration und Geduld, sie lernten Durchhaltevermögen und Weitblick.
- Die Mädchen konnten neue Talente an sich entdecken, diese fördern und ausleben und sich neue Fertigkeiten aneignen.
- Vorgaben in der Gestaltung mancher Aufgaben verhalfen zu besserer Orientierung, Regeln und Gerechtigkeit waren immer wieder Thema in einzelnen Stunden.
- In der Begegnung mit allem, was lebt, entwickelten sich Angst und Abwehr teilweise zu Staunen und Faszination, gepaart mit einer wachsenden Achtung vor dem Leben und einer größeren Sorgfalt im Umgang damit. Für einige Mädchen blieb dieses Thema weiterhin angst- und ekelbesetzt.
- Jedes Mädchen konnte individuelle Wünsche und Ideen einbringen und hatte durch das vielfältige Angebot die Möglichkeit, persönliche Vorlieben und individuelle Stärken zu entdecken. Die Mädchen erlebten durch ihr Tun und durch die sichtbaren „Früchte“ ihrer Arbeit Wertschätzung und erfuhren Zufriedenheit mit sich selbst.

- Die Freude an der „Gartenwerkstatt“ wurde zunächst in der Gruppe geteilt und ging dann auch auf die übrige Familie, bzw. das Umfeld über. Auch machten sich manche „Wurzeln“ zur Ursprungsfamilie, gepaart mit schönen Erinnerungen an gemeinsame Gartenaktivitäten bemerkbar.
- Bei den Mädchen, die durch ihre persönliche, familiäre Situation besonders stark beeinträchtigt waren, konnte zeitweise keine unmittelbare Entlastung wahrgenommen werden.

8.1.2 Deskriptive Statistik

In der Einleitung von Kapitel 7 dieser Arbeit wurde erläutert, von welchen Umständen der Besuch der Gartenwerkstatt oft abhängig war und die Schwankungen auf eine Vielzahl unterschiedlicher Gründe/ Faktoren wie zum Beispiel Ein- und Auszüge während des Jahres oder Aufenthalte im Krisenzentrum zurückzuführen waren. Die Häufigkeit der Anwesenheit hing also zum Teil davon ab. Parallel dazu wurde die subjektive Befindlichkeit der Mädchen – durch Beobachtung der vorangegangenen Ereignisse oder durch direktes Erleben vor Ort, miteinbezogen.

Luisa, zum Beispiel, kam elf Mal zur Gartenwerkstatt, während ihre beiden Schwestern neunzehn und zweiundzwanzig Mal daran teilnahmen. Das lässt den Schluss zu, dass Luisa die Stunden in der Gartenwerkstatt nicht in dem Ausmaß für sich genutzt hat, wie ihre beiden jüngeren Geschwister es getan haben. Umso erstaunlicher jedoch erscheint bei allen drei Mädchen der Umstand, dass sie trotz mehrwöchiger Abwesenheit vom Mutter – Kind – Haus (durch Aufenthalt im Krisenzentrum bedingt) so häufig gekommen sind. Sophie und Lara hingegen kamen die ersten Male regelmäßig, danach besuchte Lara mit Anfang Oktober einen Kurs. Sophie vergrub sich daraufhin in ihrem Zimmer und nahm an keinerlei gemeinschaftlichen Aktivitäten mehr Teil bis zum Auszug der ganzen Familie Anfang Dezember. Die Vermutung ist, dass für Sophie in dem Moment, in dem sie nicht mehr auf die jüngere Schwester aufpassen musste, die Gartenwerkstatt an Bedeutung verlor. Theresas und Lauras Termine in der Schule kollidierten teilweise mit der Gartenwerkstattstunde, auch diese beiden übersiedelten nach kurzer Zeit. Elena durfte zunächst nicht kommen und Nele war zum Zeitpunkt der Gartenwerkstatt mit ihrer Mutter schon am Übersiedeln in eine eigene Wohnung. Sabrina hingegen entschied nach kurzer Zeit, dass sie lieber zu Hause bliebe, wohingegen Hannah immer wieder Versuche

unternahm, sich für eine kurze Weile aus der familiären Verbindung zu lösen. Bei Emma und Katrin, den beiden Jüngsten, waren die Besuche sehr von ihren Müttern abhängig, wohingegen Miriam und Lena selbständig entscheiden konnten. Zoe zog erst im späten Frühjahr 2014 ein und war nach zwei Besuchen einige Wochen im Ausland bei ihrer Oma.
Bei der Anzahl der anwesenden Mädchen lässt sich weder eine kontinuierliche Zunahme, noch eine absteigende Tendenz über den Zeitraum von September 2013 bis Mai 2014 erkennen. Dass knapp mehr als die Hälfte der Mädchen das Jahr über anwesend war, vor allem unter den vorhin erwähnten Bedingungen, bedeutet auch, dass die „Gartenwerkstatt“ gut angenommen wurde, was an dieser Stelle positive Erwähnung finden soll.

8.1.3 Gespräche mit den Müttern

Die Bereitschaft der Frauen zu einem „Interview“ war groß, die Atmosphäre entspannt, freundlich und engagiert. Zunächst fällt auf, dass der persönliche Bezug zu Natur- und Gartenerfahrungen sehr oft einfließt. In einigen Fällen gibt es konkrete Wurzeln in der Heimat, an denen ein Teil der Mädchen in den Sommerferien oder in der Vergangenheit praktisch teilhaben kann oder konnte. Bei erinnerten, bzw. erlebten Situationen handelt es sich um die Großmütter der Mädchen. Je nachdem, aus welchem Land die Familien kommen, ist es entweder nach wie vor möglich, diesen Garten zu besuchen oder er ist durch Flucht oder persönliche Schicksale für die Familien nicht mehr zugänglich.
Die Mütter sind dem Thema gegenüber positiv eingestellt und die meisten werten die Teilnahme daran als wichtige Erfahrung für ihr/e Kind/er im emotionalen und/ oder intellektuellen Bereich.
Manche Beobachtungen sind sehr genau und detailliert. Diese Mütter kommen beim Erzählen in eine starke, positive Emotion, die vor allem von eigenen Naturerfahrungen bestimmt ist und offensichtlich nach wie vor ihre Wirkung zeigt.
Manche Mütter haben sich in diesem Jahr in einer akuten Krisensituation oder massiv überfordernden Situation befunden. Dementsprechend war ihre Aufmerksamkeit dem Erleben der Kinder gegenüber stark eingeschränkt. Trotzdem stellt sich heraus, dass diese Mütter sehr wesentliche psychische Befindlichkeiten bei ihren Kindern wahrgenommen und auch Anteil daran genommen haben. Die persönlichen Beziehungen der Mädchen spielen in ihrer Erinnerung eine wichtige Rolle. Eine Mutter schildert den Konflikt zwischen der Tochter und ihr an Hand einer vertrockneten Pflanze. Eine andere erlebt

den Besuch ihrer Tochter bei der „Gartenwerkstatt“ nicht aus Interesse am gärtnerischen Tun, sondern aus Zuneigung zur Gartentherapeutin. Eine Frau beschreibt das Konfliktpotential ihrer Tochter, das diese in allen Lebensbereichen massiv belastet. Der größere Teil der Mütter findet, dass die Teilnahme an der „Gartenwerkstatt“‘ den Mädchen viel Spaß gemacht hat und dass sie Freude und Interesse daran hatten.

Naturgemäß fließt die persönliche Geschichte der Mutter in die Gespräche ein, des Weiteren bringen die Frauen darin auch ihre Beziehung zu den Kindern zum Ausdruck. Bei manchen ist der „Lernfaktor“ spürbar, diese Kinder sind von zu Hause angehalten, fleißig für die Schule zu lernen, dementsprechend positiv wird auch der „Lernfaktor“ der Gartenwerkstatt eingeschätzt. In vielen Gesprächen drückt sich das Mutter - Tochter - Verhältnis aus: Die Mutter von Sabrina zum Beispiel ist eine begeisterte Hobbygärtnerin, liebt Blumen und experimentiert damit auch am Fensterbrett. Der von ihr geschilderte Konflikt um die verdorrte Blume ist Ausdruck des pubertären Machtkampfes zwischen Mutter und Tochter. Eine andere Frau hat sehr viel Vertrauen in ihre Tochter, ist einfühlsam und achtungsvoll. Sie ist aufmerksam und am Leben ihrer Kinder interessiert und drückt mit wenigen Worten viel aus. Andere sind sehr eng mit ihrer Tochter verbunden, die gemeinsame Begeisterung und Freude ist auch in ihren Erzählungen über die Gartenwerkstatt bemerkbar. Die Anzahl und Häufigkeit der Besuche – in einigen Fällen durch Neueinzug oder organisatorische Gründe auf seltene Besuche beschränkt – hat wenig Aussagekraft in Bezug auf die Inhalte. So schildert eine Frau die Begeisterung ihrer Tochter in einer Art und Weise, die auf eine überwiegende Anwesenheit in den Stunden schließen lässt, obwohl diese höchstens dreimal an der Gartenwerkstatt teilnehmen konnte. Daraus kann gefolgert werden, dass die Intensität des Erlebens und die Freude darüber bei manchen Mädchen innerhalb kürzester Zeit erfolgen und anhalten können. Die eigene Geschichte der Mütter mit Naturerlebnissen spielt teilweise eine Rolle. Manche Frauen haben gute Erinnerungen an Naturerlebnisse und freuen sich, dass die Mädchen ähnliche Erfahrungen machen können. Andere spüren die Wichtigkeit und den Wert, ohne dass sie es selbst jemals in dieser Form erleben konnten.

8.2 Schlussfolgerungen und Ausblick

Ausgangspunkt der „Gartenwerkstatt für Mädchen“ war die Annahme, dass die Arbeit in und mit der Natur die Mädchen im Sinn von „Freude und Lebensqualität“ stärkt - dass Natur „als Hintergrund für persönliche Entwicklung, als Projektionsfläche für das eigene Leben und als Refugium angesichts schwieriger menschlicher Verhältnisse“ wirkt (vgl. Langer 1965 zitiert nach Gebhard 2013, S.36).

Ziel der vorliegenden Studie war es, zu untersuchen, ob die „Gartenwerkstatt für Mädchen“ als Modell zur Erreichung seelischen Wachstums und aktiver Lebensgestaltung ein geeignetes Angebot darstellt. Was war notwendig, um bei den Mädchen die Veränderung vom „Trauma“ zum „Träumen“ zu bewirken?

Grundsätzlich lebt der Mensch (oft unbewusst) nach dem Prinzip, dass das Leben einigermaßen kontrollierbar und vorhersagbar ist, dass Gerechtigkeit und Fairness, Sinnhaftigkeit und Unverletzbarkeit im Leben funktionierende Parameter sind (Spierings zitiert nach Wintersperger, 2014). Das Verhältnis von Vertrautem und Unvertrautem ist somit einigermaßen ausgeglichen. Bei Menschen mit traumatisierender Vergangenheit ist dieses Weltbild erschüttert. So ist auch der Lebenshintergrund der Mädchen ein schwieriger, ist nicht „clean“.

In der Gartenwerkstatt drückte sich das bei vielen Mädchen in Abwehr und Ekel aus, Erde wurde gleichgesetzt mit „Schmutz“, ein Wurm oder eine Ameise lösten zu Anfang Abscheu aus, die Angst vor Unbekanntem war augenfällig. Diese Widerstands- und Identifikationsprozesse veränderten sich mit der Zeit, wurden abgeschwächt oder umgewandelt. Der Plan, die Mädchen „mit Erde zu impfen“, um sie psychisch immun, zumindest widerstandsfähiger zu machen gegen die Schwierigkeiten im Leben, zeigte Erfolg. Der Bodenkontakt und die Möglichkeit, etwas Sinnvolles zu tun, zu pflanzen, Wachstum zu beobachten und begleiten zu können, hatten stabilisierende Wirkung. Die Mädchen lernten Selbstwirksamkeit und Selbstempfinden, sie konnten aktiv werden und damit ein neues Selbstbewusstsein erwerben. Sie nahmen sich selbst und einander als Person wahr und erprobten neue Wege, (gemeinsam) mit dem Lebendigen umzugehen. Am Beispiel von Nina wurde deutlich, wie das Leid, als Kind auf sich allein gestellt zu sein, sich wandelte in Aufmerksamkeit und leidenschaftliche Begeisterung für das Kleine, Schützenswerte. Die Identifizierung mit kleinen Lebewesen führte zu einer intensiven Wahrnehmung der eigenen Lebendigkeit.

Darüber hinaus stand auch das Wachstumssetting, genauer gesagt, die Divergenz zwischen dem Setting der Mädchen und dem Setting des Pflanzenwachstums im Blickpunkt. In der Gartenwerkstatt bekamen die Mädchen ein Modell für Wachstum und Leben. In dem Ausmaß, in dem sie die Prozesse in der Natur verstanden, konnten sie auch sich selbst besser verstehen.

Nicht zuletzt stellte sich die gemeinsame Arbeit im Garten auch als eine friedenssichernde Maßnahme heraus. Die Mädchen lernten Spannungen auszuhalten zwischen ihrem Anspruch „eigenen Grund und Boden zu besitzen und zu bewirtschaften“ und dem Bewusstsein, dass dieser Boden, mit seinen Lebewesen und seinen Möglichkeiten, Nahrung und Leben zu geben, auch für andere zur Verfügung stehen sollte.

Gartenarbeit ist ein längerfristiges Projekt, viele der Mädchen hatten aber nur kurzfristig die Möglichkeit, daran teilzunehmen. Machte es daher Sinn, zwei zeitlich so unterschiedliche Vorhaben trotzdem miteinander zu kombinieren? Betrachtet man die Fotos, kann man erkennen, in welchem Ausmaß sich die Mädchen mit ihrem Tun identifizierten. Die Mädchen waren auf sehr unterschiedliche Weise stark emotional involviert, die Aussagen der Mütter bestätigten diesen Eindruck.

8.3 Evaluation der Studie und Ausblick

Die Verwendung der „Teilnehmenden Beobachtung“ als Hauptmethode, kombiniert mit einer Vielfalt von kleinen, methodischen Ergänzungen, hat sich für diese Studie gut bewährt.

Die Gespräche mit den Müttern zeigten überraschende Ergebnisse in der Form, dass sie eine unerwartet differenzierte und genaue Wahrnehmung in Bezug auf die Mädchen beleuchteten. Die Vermutung einer eventuellen Befangenheit wie in 6.3.3. beschrieben konnte weder verifiziert noch falsifiziert werden.

Die deskriptiven Statistiken präzisierten eine Dauer und Häufigkeit der Besucherinnenzahl, die subjektiv ganz anders erinnerlich waren und daher eine umso größere Bedeutung im positiven Sinn hatten.

Eine gute Grundlage für diese Studie boten die detaillierten Aufzeichnungen über die Vorgänge während der Gartenwerkstattstunden und über die regelmäßigen Begegnungen mit den Mädchen und ihren Familien im Alltag. Ebenso hilfreich waren die Gespräche und der inhaltliche Austausch mit verschiedenen, an diesem Thema

interessierten und in ähnlichen Fachgebieten arbeitenden Menschen während des gesamten Jahres.

Eine große Herausforderung stellte die - für eine Studie – relativ geringe Anzahl von zu untersuchenden Mädchen dar. Durch die gewählte Methodenvielfalt konnte dieses Projekt wissenschaftlich evaluiert werden und darüber hinaus aufgezeigt werden, dass die daraus gewonnenen Ergebnisse sehr aufschlussreich waren.

Weiterführende Studien wären in mehrerlei Hinsicht wünschenswert:

Einerseits wäre es interessant zu erforschen, ob sich das Interesse und diese Effekte bei Mädchen in der Pubertät und im späteren jungen Erwachsenenalter verändern?

Darüber hinaus könnten Langzeitstudien, die diese Mädchen und auch nachfolgende „Generationen von Gartenwerkstattbesucherinnen“ über viele Jahre begleiten, die Bedeutung und den Nutzen für verbesserte Gesundheit und Wohlbefinden untersuchen.

9 Literaturverzeichnis

Abram, D. (2012). *Im Bann der sinnlichen Natur: die Kunst der Wahrnehmung und die mehr-als-menschliche Welt*. Klein Jasedow: Drachen Verlag.

Antonovsky, A., & Franke, A. (1997). *Salutogenese: zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: DGVT-Verl.

APA DS-5. (n.d.). Retrieved from http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx

Berting-Hüneke, C., & Niepel, A. (2010). *Gartentherapie*. Idstein: Schulz-Kirchner.

Betzel, A. (2006). *Psychotraumatologie des Kinde- und Jugendalters als Ressource pädagogischer Kompetenz*. Pädagogische Hochschule Heidelberg.

Bogyi, G. (2011, July). *Entwicklungsverläufe nach Traumatisierung im Kindesalter*. Presented at the Traumapädagogischer Kongress, Salzburg.

Bogyi, G. (2013, September). *"Traumatisierung im Kindes- und Jugendalter."* Vortrag presented at the ÖAGG – Propädeutikum, Wien.

Brisch, K. H., & Hellbrügge, T. (2009). *Bindung und Trauma: Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern* (3.Auflage ed.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Brohm, M. (2009). *Sozialkompetenz und Schule theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen*. Weinheim; München: Juventa.

Dörner, K. & Plog, U. (1990). *Irren ist menschlich: Lehrbuch der Psychiatrie.* Bonn; Psychiatrieverlag

Cornell, J. B. (2006). *Mit Cornell die Natur erleben: Naturerfahrungsspiele für Kinder und Jugendliche ; der Sammelband*. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.

Exenberger, S. (2013, November). *Was Kinder wi(e)der stehen lässt Resilienz als Fundament für Kinder und Jugendliche bei traumatischen Ereignissen*. 11.Fachtagung des Wiener Netzwerkes, Wien.

Falkai, P., & American Psychiatric Association. (2015). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-5*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.

Felitti, V. J. (2009). Adverse childhood experiences and adult health. *Academic Pediatrics*, 9(3), 131–132. http://doi.org/10.1016/j.acap.2009.03.001

Filstead, W. J. (1979). *"Soziale Welten aus erster Hand" in Explorative Sozialforschung*. Stuttgart: Gerdes K. (Hg.).

Fischer, G. & Riedesser, P. (2009). *Lehrbuch der Psychotraumatologie* (4. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Flick, U. (2005). *Qualitative Sozialforschung - Eine Einführung* (2.Auflage ed.). Reinebeck bei Hamburg: Rohwohlt Taschenbuchverlag.

Freud, S. (1930). *Das Unbehagen in der Kultur*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.

Fromm, E. (1976). *Haben oder Sein Die Seel. Grundlagen einer neuen Gesellschaft.* Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt GmbH.

Gebhard, U. (2013). *Kind und Natur die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.

Gemoll, W. (1979). *Griechisch - deutsches Handwörterbuch* (9. Auflage). München/ Wien: G. Freytag Verlag.

Geschlechtergerechte Sprache Gleichbehandlungsanwaltschaft 2015 - http://www.gleichbehandlungsanwaltschaft.at/site/6448/default.aspx. Retrieved April 12, 2015

Girtler, R. (2001). *Methoden der Feldforschung*. Wien [u.a.]: Böhlau.

Halper, M., & Orville, P. (2013). *Traumapädagogik Grundlagen für den pädagogischen Alltag und Aus- und Weiterbildungsprogramm des öTPZ*. Staniza: öTPZ Traumapädagogikzentrum.

Haubenhofer, D., & Enzenhofer, K. (2013). *Gartentherapie Theorie - Wissenschaft - Praxis*. St.Pölten/Brünn.

Haubenhofer, D., & Strunz, I. A. (2013). *Raus auf's Land! Landwirtschaftliche Betriebe als zeitgemäße Erfahrungs- und Lernorte für Kinder und Jugendliche*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Hüsson, D. (2014). Trauma bei Kindern und Jugendlichen. Presented at the (Ver)störende Kinder - Traumatisierte Kinder und Jugendliche als Herausforderung im pädagogischen Alltag, Wien.

ICD 10 - WHO. (n.d.). Retrieved from http://www.who.int/classifications/icd/en/

Inkongruenz und Fallkonzeption in der Psychologischen Therapie. (2004), (36.Jg (1), 9-21). Retrieved from https://www.google.at/search?newwindow=1&q=konsistenztheorie+nach+klaus+grawe&oq=klaus+grawe++konsistenztheorie&gs_l=serp.1.1.0j0i8i30.348819.363088.0.366663.41.30.1.0.0.6.243.2562.27j1j2.30.0.msedr...0...1c.1.62.serp..27.14.1245.Ubjj88hhfiw

Kellert, S. R. (1995). Biophilia Hypothesis Edward Wilson. Retrieved March 8, 2015, from http://scholar.google.at/scholar?q=biophilia+hypothesis+edward+wilson&hl=de&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ei=cXL8VJiSDsHtaIONgBg&ved=0CCAQgQMwAA

Kunert, V., & Wolf, F. (n.d.). Resilienz als Lebenskompetenz: Über das Potential von schulischen Förderungsprogrammen und dem didaktischen Prinzip der künstlerischen Bildung im Zusammenhang mit Lebenskompetenz. Retrieved

March 5, 2015, from https://felixmwolf.wordpress.com/2012/03/27/resilienz-als-lebenskompetenz-uber-das-potential-von-schulischen-forderungsprogrammen-und-dem-didaktischen-prinzip-der-kunstlerischen-bildung-im-zusammenhang-mit-lebenskompetenz/

Langer, S. (1965). *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst.* Frankfurt/Main: Fischer.

Louv, R. (2011). *Das letzte Kind im Wald?: Geben wir unseren Kindern die Natur zurück!* Weinheim: Beltz.

Lueger-Schuster, B. (2013, November). *Was Kinder wi(e)der stehen lässt Resilienz als Fundament für Kinder und Jugendliche bei traumatischen Ereignissen*. 11. Fachtagung des Wiener Netzwerkes, Wien.

Montessori, M. (1966). *Von der Kindheit zur Jugend*. Freiburg: Herder.

Montessori, M. (2002). *"Kosmische Erziehung", 5. Aufl. Freiburg 2002* (5. Auflage). Freiburg: Herder.

Neuberger, K. (2011). Ansätze zu einer Integrativen Gartentherapie, *37*(4).

Niepel, A., Emmrich, S., & Zacharias, R. (2005). *Garten und Therapie: Wege zur Barrierefreiheit*. Stuttgart (Hohenheim): Ulmer.

Niepel, A., & Pfister, T. (2010). *Praxisbuch Gartentherapie*. Idstein: Schulz-Kirchner.

Petschenig, M. (1971). *Der kleine Stowasser - Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch* (1. Auflage). München: G. Freytag Verlag.

Popper, K. R. (1984). *Auf der Suche nach einer besseren Welt - "Gegen die großen Worte."* München Zürich: Piper.

Reck Burneo, L. (n.d.). City Farm Schönbrunn :: Home. Retrieved March 7, 2015, from http://cityfarmschoenbrunn.org/v2/

Searles, H. F. (1960). *The Nonhuman Environment: In Normal Development and Schizophrenia* (Vol. 5). International Universities PressInc. Retrieved from http://books.google.at/books/about/The_Nonhuman_Environment.html?id=13q0AAAAIAAJ&redir_esc=y

Streeck-Fischer, A. (2014). *Trauma und Entwicklung: Adoleszenz - frühe Traumatisierungen und ihre Folgen ; mit 45 Tabellen*. Stuttgart: Schattauer.

Terr, L. (1995). *Schreckliches Vergessen, heilsames Erinnern: traumatische Erfahrungen drängen ans Licht*. München: Kindler.

Völkl - Kernstock, E. (2014). Trauma bei Kindern und Jugendlichen. Presented at the (Ver)störende Kinder - Traumatisierte Kinder und Jugendliche als Herausforderung im pädagogischen Alltag, Wien.

Weber, A. (2011). *Mehr Matsch ! Kinder brauchen Natur*. Berlin: Ullstein.

Weber, A. (2013). Lebendigkeit pädagogische Strahlwirkung einer Poetik des Humanen. Retrieved March 9, 2015, from https://www.google.at/search?newwindow=1&site=&source=hp&q=lebendigkeit+p%C3%A4dagogische+Strahlwirkung+einer+Poetik+des+Humanen&oq=lebendigkeit+p%C3%A4dagogische+Strahlwirkung+einer+Poetik+des+Humanen&gs_l=hp.3...1858.80407.0.81591.75.65.5.3.3.0.470.7546.1j40j4j3j1.49.0.msedr...0...1c.1.62.hp..65.10.1086.0.mVfY47s3w4g

Weber, A. (2014). *Alles fühlt: Mensch, Natur und die Revolution der Lebenswissenschaften*. [S.l.]: Drachen-Verl.

Weber, A., & Kurt, H. (2012). *Minima Animalia ein Stundenbuch der Natur*. Klein Jasedow: ThinkOya.

Wetschanow,K.(2012).https://www.vielefacetten.at/technikingenieurwissenschaften/the

menfelder/geschlechtergerecht-formulieren/sprach-leitfaeden/#c388

WHO. (2015). Post-traumatic stress disorder. In *international classification of diseases* (Vol. ICD-10/ F43.1).

Wintersperger, S. (2014, April). *Stabilisierung in der traumafokussierten Behandlung*. Wien.

Wolf, R., & Haubenhofer, D. (in prog.). *Abschlussreport zur Studie Gartenpädagogik*. Durchgeführt im Auftrag von Natur im Garten und der Niederösterreichischen Landesregierung.

Wolf, R., & Haubenhofer, D. (2014). *Studie Gartenpädagogik*. Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.

Zessner-Spitzenberg, F. J. (2014). Vergessen und Erinnern - Titel - Hochschulschriften - UB Graz (UGR). Retrieved March 22, 2015, from http://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/308647

10 Anhang - Erhebungsblatt „Gartenwerkstatt für Mädchen“

Erhebungsblatt „Gartenwerkstatt für Mädchen“:

Vorbereitung

Für jedes Mädchen

- eine Mappe vorbereiten, in die sie die vorbereiteten Infoblätter und ihre eigenen, individuellen Aufzeichnungen geben, schreiben, zeichnen können.
- jede Stunde etwas überlegen, das sie „mit nach Hause nehmen können“, genießen oder sich daran freuen können!

Protokollblatt für jede Stunde

Datum / Ort	
Teilgenommen haben (Name Mädchen)	
Thema der Stunde - Zielsetzung	
Notwendige Vorbereitungen	
Mitgebrachte Materialien	
Anmerkungen zur Stunde	

Ehrenerklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterthese selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich die Reinschrift der Masterthese einer Korrektur unterzogen und ein Belegexemplar verwahrt.

Wien, April 2015