INTERDISZIPLINÄRES FORSCHUNGSZENTRUM
für Technik, Arbeit und Kultur

IFZ - Electronic Working Papers

Der Garten als transformativer (Bildungs-)Raum

David Steinwender, Sandra Karner

01 - 2026

FORSCHUNG VERÄNDERT

IFZ - Electronic Working Papers
ISSN: 2077-3102

Editiert von
IFZ - Interdisziplinäres Forschungszentrum für Technik, Arbeit und Kultur
Gartengasse 27
8010 Graz

Tel: +43/316/813909-0
E-Mail: office@ifz.at;
Web: https://www.ifz.at

Förderungen

Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Klima- und Umweltschutz, Regionen und Wasserwirtschaft (BMLUK)

Das Land Steiermark und die Stadt Graz unterstützen das IFZ mit einer Förderung.

Zusammenfassung

Gemeinschaftsgärten produzieren weit mehr als Gemüse: Beziehungen, Wissen und Erfahrung entstehen dort ebenso, und ihre Wirkung reicht oft weit über den Gartenzaun hinaus. Das Projekt EDUGARTEN (Gärten als (Bildungs-)Räume für eine sozial-ökologische Transformation)[1] verfolgte drei Ziele: Garteninitiativen und Bildungsinstitutionen bundesweit zu vernetzen und diese Vernetzung über das Projekt hinaus zu institutionalisieren; Gärten als Bildungsräume besser zu verstehen und ihren konkreten Bedarf im öffentlichen Diskurs sichtbar zu machen; und, ausgehend von Bestand, Bedarf und Machbarem, eine digitale Info-, Vernetzungs- und Austauschplattform zu erarbeiten. Der vorliegende Bericht dokumentiert die Forschungsseite dieses Vorhabens: wie Gemeinschaftsgärten in allen neun österreichischen Bundesländern als Räume formaler, nonformaler und informeller Bildung und transformativer Praxis wirken – und was sie dafür brauchen.

Die empirischen Ergebnisse beruhen auf Workshops mit Gärtner:innen und Initiativenvertreter:innen in allen neun Bundesländern, eine ergänzende Online-Umfrage mit 35 Teilnehmenden, von denen 22 den Fragebogen vollständig abschlossen haben, sowie einer Fokusgruppe mit Bildungsexpert:innen zu Fragen transformativen Lernens. Aufgrund der kleinen Stichprobe sind die quantitativen Befunde nicht repräsentativ für alle österreichischen Gemeinschaftsgärten, sie liefern jedoch gemeinsam mit den qualitativen Ergebnissen wichtige Hinweise auf wiederkehrende Potenziale, Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe.

Theoretisch ordnet dieser Bericht den Garten als Raum transformativer Bildung ein: ein Ort, an dem Perspektivwechsel, Handlungswissen und soziale Praxis zusammenkommen, statt Wissen nur zu vermitteln. Empirisch zeigt sich, dass Gärten dafür charakteristische Stärken mitbringen – direkten Sinneskontakt, Care als Gestaltungsmoment, Reduktion von Komplexität, eine große thematische Bandbreite von Ökologie bis Demokratiebildung –, deren Wirkung aber an reale Zugangsbedingungen gebunden bleibt: Gartenpädagogik, die bei Naturerfahrung stehen bleibt, ohne die Lebensrealität der Zielgruppe zu adressieren, kann folgenlos bleiben oder sich kontraproduktiv auswirken.

Kooperationen mit Schulen, Umwelt- und Sozialeinrichtungen, Landwirtschaftsbetrieben und Kommunen erweitern die Wirkung von Gärten systematisch, folgen aber einer strukturellen Asymmetrie: Ein gut funktionierender Garten wird als Kooperationspartner begehrt, ohne dass die Ressourcen dafür automatisch mitwachsen. Die Bedarfserhebung bestätigt empirisch: Zeitmangel einzelner Mitglieder ist die mit Abstand am stärksten benannte Belastung, und die Frage, ob ein Garten von einzelnen Personen unabhängig ist, erreicht den niedrigsten Zustimmungswert im gesamten Strukturblock. Rechtlich zeigen sich vor allem bei Flächensicherung und Haftung wiederkehrende Unsicherheiten. Die Ergebnisse verweisen damit auf eine zentrale Spannung: Gerade jene Gärten, die aufgrund ihres Engagements, ihrer Erfahrung und ihrer sozialen Einbettung besonders häufig für Kooperationen angefragt werden, laufen Gefahr, durch zusätzliche Anfragen und Aufgaben weiter belastet zu werden. Kooperationen entfalten daher vor allem dann eine nachhaltige Wirkung, wenn Verantwortlichkeiten klar geregelt sind, zusätzliche personelle und finanzielle Ressourcen bereitgestellt werden und die beteiligten Institutionen nicht nur

[1] Gefördert vom BMLUK, im Rahmen einer Kooperation zwischen Forum Urbanes Gärtnern, Gartenpolylog und IFZ.

Angebote nachfragen, sondern auch dauerhaft zur organisatorischen Absicherung des Gartens beitragen.

Daraus leiten sich fünf Bedarfe ab, um dieses Potenzial zu erfüllen: Anerkennung der Leistungen, dauerhafte Ressourcen, regionale Ansprech- und Support-Stellen, qualifizierte Angebote sowie die Einbettung von Gemeinschaftsgärten auf Augenhöhe in Lebensmittelsystem, Nachbarschaft, Planung, politischen Diskurs und Curricula. Drei im Anhang skizzierte Modelle operationalisieren diese Bedarfe in unterschiedlichen Kontexten: die Essbarschaft für die stadtteilbezogene Vernetzung, die Bio-/Diverse Essbare Region für den ländlich-suburbanen Raum, die Arbeitsgemeinschaft Garten+Bildung als österreichweite Koordinationsstruktur und ein Innovationslabor als koordinierte Unterstützung für Gemeinschaftsgärten. Ein aus der Begleitforschung abgeleitetes Positionspapier fasst die zentralen Forderungen für die politische Praxis zusammen.

Graz, 31. August 2026

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung....3
Einleitung....8
Hintergrund....8
Methodik....11
Transformative Bildung, eine Einordnung....12
Was ist transformative Bildung?....12
Der Garten als transformativer Lern- und Bildungsraum....16
Gesellschaftliche Teilhabe als „Transformationsbedingung“....19
Gärten als vielseitige Lernräume für eine Welt von heute & morgen....21
Charakteristika....22
Themen....25
Didaktik/Methodik/Tools....32
Kooperationen und institutionelle Einbettung....37
Bedarf / Rahmenbedingungen für Gärten als Bildungsräume....45
Vorbemerkung zur Datenbasis....45
Infrastrukturelle Ressourcen (Selbst oder extern bereitgestellt)....46
Gruppenbezogene Ressourcen (Selbst oder extern bereitgestellt)....47
Strukturelle Ressourcen (Selbst oder extern bereitgestellt)....48
Rechtliche Aspekte....49
Wünsche/Bedarf bezogen auf Rahmenbedingungen....51
Fazit: Schlussfolgerungen & Handlungsempfehlungen....52
Vier Handlungsebenen....52
Die drei Modelle als Operationalisierung....53
Danksagung....54
Abschließende Anmerkungen....54
Anhang 1: Aus der Begleitforschung abgeleitetes Positionspapier....55
Anhang 2: Arbeitsgemeinschaft Garten + Bildung (ArGe GaBi)....57
Anhang 3: Essbarschaft – Ideen für den städtischen Raum....60
Anhang 4: Bio-/Diverse Essbare Kompetenzregion – Ideen für den ländlichen/suburbanen Raum.63
Anhang 5: Innovationslabor – Ideen für eine koordinierte Unterstützung der Gemeinschaftsgärten
Literatur....70

Einleitung

In einer zunehmend urbanisierten, digitalisierten und durchgetakteten Welt entfremden sich viele Menschen – insbesondere Kinder und Jugendliche – zusehends von der natürlichen Umwelt. Das „Naturdefizitsyndroms“ beschreibt die psychischen, physischen und sozialen Folgen mangelnder Naturerfahrung.[2] Studien zeigen, dass regelmäßiger Kontakt mit natürlichen Umgebungen nicht nur die körperliche Gesundheit fördert, sondern auch Konzentration, Selbstwirksamkeit und soziales Verhalten positiv beeinflusst.[3] Gleichzeitig wird deutlich, dass Naturkontakte in vielen Bildungskontexten – sei es durch räumliche Begrenzung, Sicherheitsbedenken oder curriculare Enge – kaum realisiert werden kann.

In diesem Spannungsfeld rücken Gärten als pädagogische Räume zunehmend in den Fokus: als Orte der Entschleunigung, der sinnlichen Erfahrung, des Dialogs mit der Mitwelt – und vor allem: als Orte des Lernens. Inmitten globaler Herausforderungen wie Klimawandel, Biodiversitätsverlust und sozialer Fragmentierung stellt sich die Frage, wie Bildung nicht nur Wissen über Nachhaltigkeit vermitteln, sondern tiefgreifende Transformationsprozesse anstoßen kann – im Denken, Fühlen und Handeln. Genau hier setzen Konzepte wie die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), die Global Citizenship Education (GCE) und insbesondere das transformative Lernen an.

Gärten bieten hierfür nicht nur ein inhaltlich reiches Erfahrungsfeld, sondern auch eine soziale und emotionale Infrastruktur, um Beziehungen zur Umwelt neu zu denken. Diese Arbeit untersucht daher, inwiefern Gärten als transformative Lernräume fungieren können – jenseits funktionaler Bildung hin zu einer Bildung, die Menschen befähigt, in einer komplexen Welt verantwortungsvoll und verbunden zu handeln.

Hintergrund

Bildung beschreibt einen fortwährenden Prozess des Sich-Bildens sowie gleichzeitig ein Ergebnis dieses Prozesses – wobei dieses nie ein endgültiges Stadium erreicht. Bildung umfasst Wissen, Fähigkeiten sowie Werte und Haltungen – sowohl körperlicher als auch geistiger Art –, die es einem Menschen ermöglichen, Aufgaben und Herausforderungen selbstbestimmt zu bewältigen, aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, sich einzubringen und zur Gestaltung einer lebenswerten Zukunft beizutragen.[4,5,6,7,8] Je nachdem, worauf sich Bildung inhaltlich, methodisch oder institutionell bezieht, existieren unterschiedliche Begriffe und Konzepte, darunter zum Bei-

[2] Louv (2005)

[3] z. B. Pirchio et al. (2018), Tillmann et al. (2018), Martin et al. (2020), Maddock et al. (2022), Arbuthnott (2023), Cheng et al (2024), Mei et al (2024)

[4] https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/bildung

[5] https://www.plan.de/bildung-einfach-erklaert.html

[6] https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/bildung-100060

[7] https://de.wikipedia.org/wiki/Bildung

[8] Krüger & Helsper (2013)

spiel: Politische Bildung, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Finanzbildung, berufliche Bildung, etc.

Die **Pädagogik** beschäftigt sich wiederum mit der Gestaltung, Begleitung und Reflexion von Lern- und Bildungsprozessen in unterschiedlichen Lebensphasen und Kontexten – von der frühen Kindheit über die Schule bis zur Erwachsenenbildung oder informellen Lernorten. Pädagogik fragt danach, wie Bildung ermöglicht werden kann, unter welchen Bedingungen Lernen gelingt und welche Haltungen, Methoden und Strukturen dabei förderlich oder hinderlich sind.[9,10,11]

In der bildungswissenschaftlichen Debatte lassen sich im Wesentlichen drei zentrale Debatten / Kritiken unterscheiden. Erstens führt die zunehmende Spezialisierung des Wissens dazu, dass übergreifende Zusammenhänge sowie das kritische Denken vernachlässigt werden. Zweitens wird Bildung zunehmend auf eine reine Berufsausbildung reduziert, was zu einem Konkurrenzkampf verschiedener Inhalte – etwa aus den Bereichen Wirtschaft, Umwelt und Digitalisierung – um Lehrplanressourcen führt. Drittens stehen geeignete Lernsettings und didaktische Konzepte unter kontinuierlicher Diskussion und Weiterentwicklung.[12]

Im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Herausforderungen, z. B. Klimawandel, Kriege, wirtschaftlichen Entwicklungen, technologischem Fortschritt und Gerechtigkeitsfragen, werden jedenfalls neue Kompetenzen benötigt. Dabei kann sowohl auf altbewährtes, traditionelles und indigenes Wissen, Fertigkeiten sowie Wertesysteme – unter Einbeziehung einer Nord-Süd-Perspektive – als auch auf neue Erkenntnisse zurückgegriffen werden, wenn es um die Gestaltung unserer Zukunft geht.[13]

Der Garten ist ein – heute meist durch Zaun, Hecke oder Mauer – umgrenztes Stück Land, das der Kultivierung von Nutz- und/oder Zierpflanzen sowie gegebenenfalls der Tierhaltung dient. Gärten erfüllen vielfältige Funktionen: Sie können der Lebensmittel- und Kräuterproduktion, therapeutischen Zwecken oder der Freizeitgestaltung und Erholung dienen. Neben Flora und Fauna finden sich in Gärten in der Regel auch verschiedene Artefakte, die funktionalen oder ästhetisch-künstlerischen Ansprüchen gerecht werden – etwa Brunnen, Statuen (z. B. Gartenzwerge), Pavillons oder andere Aufenthaltsbereiche.[14,15,16] Es existieren zahlreiche Gartenformen, die sich nach Zweck, Nutzung oder gestalterischer Ausrichtung unterscheiden lassen – zum Beispiel Heimgärten, Gemeinschaftsgärten, Therapiegärten, Hausgärten oder Botanische Gärten; darüber hinaus Nutzgärten, Schaugärten, Permakulturgärten, Naturgärten oder sogenannte Steingärten. Die „richtige“ Bewirtschaftung des Gartens ist häufig eines ideologisierte bzw. wertabhängige Fra-

[9] Krüger & Helsper (2013)

[10] https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/p%C3%A4dagogik

[11] https://de.wikipedia.org/wiki/P%C3%A4dagogik

[12] z. B. Greendorfer (1987), Negt (1997), Deng (2020), Reznicek & Smutny (2020), Schroeder (2022)

[13] z. B. Demssie (2021), Österreichische UNESCO-Kommission (2023), Takács & Abcouwer (2024), Aziz & Abdullah (2024)

[14] https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/garten

[15] https://de.wikipedia.org/wiki/Garten

[16] https://klexikon.zum.de/wiki/Garten#:~:text=Ein%20Garten%20ist%20ein%20Ort,sollen%20vor%20allem%20sch%C3%B6n%20aussehen.

ge,[17] und in vielen Fällen auch eine Frage der vorhandenen, ökonomischen Ressourcen (Zeit, Maschinen/Gerät, etc.).

Die zielgerichtete Bewirtschaftung eines Gartens setzt ein bestimmtes Maß an Wissen und Kompetenzen voraus, das auf unterschiedliche Weise erworben werden können – etwa autodidaktisch über diverse Quellen, erfahrungsbasiert durch praktisches Ausprobieren, durch mündliche oder schriftliche Überlieferungen oder durch Anleitung von Fachpersonen oder Gleichgesinnten in Bildungsformaten wie Kursen, Seminaren oder schulischem Unterricht. Relevantes Wissen bezieht sich dabei nicht nur auf Pflanzenkunde, Tierwelt und ökologische Zusammenhänge (z. B. Bodenkunde, Garten als Ökosystem), sondern – je nach Gartenform und Zielsetzung – auch auf organisatorische, planerische und soziale Aspekte wie Logistik, Gruppenmanagement, Konfliktlösung oder Arbeitsteilung.

Der Garten – hier stellvertretend für viele Ökosysteme – ist ebenfalls (mehr oder weniger und abhängig von der konkreten Lage) von den ökologischen Herausforderungen betroffen, z. B. Wassermangel, Hitze, Artenvielfalt. Das heißt, auch die Gartenbewirtschaftung muss sich an diese Entwicklungen anpassen (wenn nicht „komplett" isoliert von der Umgebung) – sei es durch die Auswahl von Pflanzensorten oder Tierrassen, Umgang mit (neuen) unerwünschten Pflanzen und Tieren („Schädlinge", „Unkräuter"), Wassermanagement, Struktur des Gartens (z. B. Beschattung) etc.

Anhand dieser kurzen Einleitung soll deutlich werden, dass sowohl Bildung als auch Garten zwei komplexe, und breite Themenfelder darstellen, die einerseits an gewissen Stellen in Verbindung stehen, und andererseits relevante Kontexte für die zukünftige Entwicklung darstellen, die es zu gestalten gilt.

Im Rahmen des Projekts Gärten als (Bildungs-)Räume für eine sozial-ökologische Transformation (EDUGARTEN) wurde deswegen der Garten als Bildungsraum näher untersucht – konkret: kollektiv bewirtschaftete Gartenformen, mit einem Schwerpunkt auf Gemeinschaftsgärten in ihren vielen Facetten. Das Projekt insgesamt wollte den Garten als vielseitigen Bildungsraum verstehen und angesichts zukünftiger Herausforderungen auch als zentralen und relevanten Bildungsraum positionieren. Dazu wurden in allen österreichischen Bundesländern relevante Akteur:innen aus dem Bereich (Gemeinschafts-)Garten und Bildung/Lernen zu diesem Anliegen miteinander vernetzt. Die in diesem Bericht dargelegte Begleitforschung unterstützte den Einordnungsprozess von Gärten als Bildungsraum einerseits generell, andererseits in Hinblick auf Zukunftsfragen.

In diesem Bericht wird einerseits näher auf die vielfach geforderte sozial-ökologische Transformation[18] und den damit verbundenen Bildungskonzepten eingegangen, andererseits aufgearbeitet, was den (Gemeinschafts-)Garten als Bildungs- bzw. Lernraum besonders macht und welche Rahmenbedingungen er dafür braucht. Die Schlussfolgerung stellt sozusagen Handlungsempfehlungen dar.

[17] z. B. Flach (2010), Carlsens Classens (2015)

[18] z. B. WBGU (2011), APCC (2023)

Methodik

Neben einer Literaturrecherche (wissenschaftliche und graue Literatur) wurden empirische Daten über drei Zugänge erhoben: Workshops in allen neun Bundesländern, eine ergänzende Online-Umfrage sowie eine Fokusgruppe mit drei Bildungsexpert:innen.

Die Workshops fanden mit verschiedenen (Gemeinschafts-)Gärtner:innen, Initiativenvertreter:innen und Unterstützungsorganisationen statt. Ihre jeweiligen Leitfragen werden direkt in den entsprechenden Kapiteln vorgestellt, da sie sich auf unterschiedliche Themenblöcke beziehen (Charakteristika, Didaktik, Kooperation im Kapitel zu Gärten als Lernräumen; Infrastruktur, Gruppe, Struktur und Recht im Bedarfskapitel).

Die Online-Umfrage richtete sich an Gärtner:innen und Initiativenvertreter:innen (n = 35 aktive Teilnehmende, davon 22 vollständig abgeschickt). Stichprobe und Struktur werden in der Vorbemerkung zum Bedarfskapitel näher beschrieben, wo die Umfragedaten primär ausgewertet werden.

Die Fokusgruppe mit drei Bildungsexpert:innen fand am 29.4.2026 statt. Sie widmete sich dem Verständnis von Transformation und transformativem Lernen, dem Verhältnis von BNE/GCE zu Planetary Citizenship Education sowie der inneren Transition als möglicher Voraussetzung äußerer Transformation, entlang der Ebenen Mikro, Meso und Makro. Diskutiert wurden zudem die Rolle des Gartens im Vergleich zu anderen Grünräumen wie Parks oder Wäldern – insbesondere über Care als Gestaltungsmoment und die Reduktion von Komplexität – sowie beobachtbare Overspill-Effekte in andere Lebensbereiche wie Mobilität, Ressourcenkonsum oder soziale Beziehungen. Zwei weitere Themen rundeten die Fokusgruppe ab: die Grenzen des Gärtnerns sowie Beispiele dafür, Schulen nicht über einen eigenen Schulgarten, sondern als Teil eines bestehenden Gemeinschaftsgartens zu denken.

Transformative Bildung, eine Einordnung

Was ist transformative Bildung?

Die Bildungswissenschaft unterscheidet heute zwischen formaler, nonformaler und informeller Bildung. Formale Bildung meint jene Prozesse, die in institutionalisierten Zusammenhängen ablaufen: Schulen, Hochschulen, Berufsausbildungen (Lehre) – dort, wo Lernprozesse zu Abschlüssen, z. B. eine staatliche Zertifizierung, führen. Nonformale Bildung hingegen umfasst organisierte Lerngelegenheiten, die nicht zum formalen Bildungssystem gehören und der Stellenwert von Zertifizierung von einigen Faktoren abhängt:[19] etwa Workshops, Volkshochschulkurse, Trainingsprogramme, diverse Weiterbildungsangebote. Informelle Bildung schließlich passiert beiläufig, im Alltag, fast unsichtbar: im Gespräch mit Nachbar*innen, beim Lesen eines Artikels oder Buchs, bei der Nutzung von Apps, Videoplattformen, Social Media sowie beim Ausprobieren und Experimentieren. Alle drei Bildungsformen sind auch Teil des Lebenslangen Lernens. Diese drei Formen sind nicht voneinander getrennt, sondern durchziehen das Leben vielfach gleichzeitig: Lebenslanges Lernen beginnt mit dem formalen Bildungssystem (Schulbildung) und umfasst neben außerschulischen Bildungsangeboten die Erwachsenenbildung.[20,21].

Wie bereits in der Einleitung angedeutet, gibt es nicht *die eine* Bildung oder *die eine* Pädagogik. Bildungsverständnisse und didaktische Ansätze entwickeln sich im historischen und gesellschaftlichen Kontext weiter. Bekannt sind etwa reformpädagogische Strömungen wie jene nach Maria Montessori oder Rudolf Steiner (Waldorfpädagogik), die das Kind als aktives, eigenständiges Subjekt in den Mittelpunkt stellen.[22] Weniger verbreitet – und dennoch hochaktuell – ist das Konzept des *transformativen Lernens*, welches anhand eines Dossiers der Österreichischen UNESCO-Kommission[23], in den folgenden Abschnitten zusammenfassend dargestellt wird.

Transformatives Lernen, wie es erstmals von Jack Mezirow[24] ab den 1970er-Jahren beschrieben wurde, meint mehr als bloßes Wissenserwerben. Es geht um Veränderung: im Denken, im Selbstverständnis und schließlich im Handeln. Menschen werden durch Erfahrungen – oft irritierende, unerwartete oder gar krisenhafte – angeregt, ihre gewohnten Deutungsmuster zu hinterfragen, ihre Perspektiven zu erweitern und neue Formen des Verstehens und Handelns zu entwickeln. Mezirow spricht von einer *perspective transformation*, einem Prozess, in dem Menschen lernen, ihre bisherigen Überzeugungen kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls zu revidieren.[25]

[19] Eine Teilnahmebestätigung in einem Kurs unterscheidet sich von einer staatlich anerkannten (akkreditierten) Fort- bzw. Weiterbildung, die gesetzlich für die Ausübung gewisser (beruflicher) Tätigkeiten als Befähigungsnachweis zwingend erforderlich sind.

[20] https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:cfd7adb0-761d-4ddb-93ff-2acaed89f53a/infosheet-informelles-und-non-formales-lernen.pdf

[21] https://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/was_ist_lll/lernformen.php

[22] Vgl. Natur im Garten (2019, S. 10)

[23] Österreichische UNESCO-Kommission (2023)

[24] Mezirow (1990, 2000) in Österreichische UNESCO-Kommission (2023)

[25] Singer-Brodowski, M. (2016, S. 15)

Allerdings wurde Mezirows Ansatz auch bald kritisiert – insbesondere wegen seiner starken Fokussierung auf das Individuum und auf kognitive Prozesse. Kritische Stimmen fordern, dass transformatives Lernen nicht nur als Veränderung der inneren Landkarte verstanden werden dürfe, sondern auch emotionale, soziale und gesellschaftliche Dimensionen berücksichtigen müsse.[26,27] Lernen findet nie im luftleeren Raum statt, sondern ist in Machtverhältnisse, kulturelle Muster und soziale Praktiken eingebettet.[28] Auch Pierre Bourdieus Konzept des *Habitus*[29] – internalisierte Denk- und Handlungsmuster – wurde als ergänzende Perspektive eingebracht: Transformatives Lernen erfordert oft auch ein Umlernen auf der Ebene verkörperter Routinen und impliziter Weltbilder.[30]

Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, transformative Bildung klar von instrumentellen Bildungsverständnissen abzugrenzen. Ihr Anspruch besteht nicht darin, Lernende gezielt in eine vorab definierte Richtung zu lenken oder sie im Sinne politischer oder gesellschaftlicher Zielsetzungen zu „verändern". Vielmehr wird transformative Bildung als offener, nicht steuerbarer Prozess verstanden, der auf Autonomie, Kritikfähigkeit und Selbstorganisation der Lernenden basiert.[31] Transformation ist dabei kein pädagogisch herstellbares Ergebnis, sondern kann sich als Folge von Irritation, Reflexion und dialogischer Auseinandersetzung einstellen. Zugleich lässt sich transformative Bildung mit einer erweiterten Wirkungslogik verbinden, die Lernprozesse selbst als gesellschaftlich relevante Wirkung begreift. Insbesondere in praxisnahen, ko-kreativen Kontexten zeigen sich zentrale Wirkungen weniger in messbaren Outputs als in nachhaltigen Perspektivverschiebungen und veränderten Formen der Zusammenarbeit.[32]

In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, zwischen unterschiedlichen Ebenen des Lernens zu unterscheiden, worüber Stephen Sterling in Hinblick auf Change-Theorien einen guten Überblick gibt[33]

Ebene	**Ziel**	**Umgangssprachlich**
1. Ordnung (‚1st order learning', auch nach anderen Autor:innen: ‚basic learning', ‚cognition'):	Effizienz, Effektivität	Konformativ: „Dinge besser machen"
2. Ordnung („2nd order learning; auch ‚meta-learning', ‚meta-cognition')	Annahmen hinterfragen und verändern	Reformativ: „Bessere Dinge machen"

[26] Hoggan (2016) in Österreichische UNESCO-Kommission (2023)

[27] Illeris (2014) in Österreichische UNESCO-Kommission (2023)

[28] Freire (1973) in Österreichische UNESCO-Kommission (2023)

[29] Millmann (2013) in Österreichische UNESCO-Kommission (2023)

[30] Österreichische UNESCO-Kommission (2023, S. 15ff.)

[31] Singer-Brodowski (2018)

[32] Yee et al. (2019)

[33] Sterling (2011, S. 22ff.)

3. Ordnung (‚3rd order learning'; oder ‚epistemisches Lernen')	Paradigmenwechsel	Transformativ: „Dinge anders sehen"

Vor diesem Hintergrund wurden in den letzten Jahrzehnten Konzepte entwickelt, die den Anspruch an Bildung deutlich erweitern. Die **Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)** verfolgt das Ziel, Menschen dazu zu befähigen, aktiv an einer nachhaltigen, gerechten und lebenswerten Zukunft mitzuwirken. Dabei geht es um mehr als Umweltwissen: BNE verbindet ökologische, ökonomische und soziale Fragen, verlangt kritische Reflexion über Lebensstile, Konsum, globale Gerechtigkeit und die Rolle von Technologie.[34,35] Kritiker*innen merken jedoch an, dass BNE – trotz ihrer weitreichenden Ziele – oft bei der Vermittlung von Problemwissen stehenbleibt und zu wenig Handlungswissen oder tiefgreifende transformative Prozesse erzeugt.[36] [37]

Eng verbunden damit ist das Konzept der **Global Citizenship Education (GCE)**, das auf die politische Dimension des Lernens fokussiert. GCE betont globale Zusammenhänge, interkulturelle Kompetenzen und das Engagement für Menschenrechte, Frieden und Gerechtigkeit.[38,39] Es fordert kosmopolitisches Denken, kritisiert eurozentrische Wissensordnungen und will Lernende als Weltbürger*innen ansprechen, die Verantwortung über nationale Grenzen hinaus übernehmen. Auch hier gibt es unterschiedliche Lesarten: Während manche Ansätze auf individuelle Bewusstseinsbildung setzen („soft GCED"), betonen andere die Notwendigkeit struktureller Veränderungen und systemkritischer Bildungsinhalte („critical GCED").[40]

In neuerer Zeit wurde versucht, beide Konzepte unter dem Begriff **Education for Planetary Citizenship** zusammenzuführen. Dieses Konzept rückt die Verbundenheit allen Lebens auf der Erde ins Zentrum und fordert eine Bildung, die nicht nur Menschenrechte, sondern auch das nichtmenschliche Leben einbezieht. Es steht für ein postkoloniales, ökologisch fundiertes Bildungsverständnis – und erinnert daran, dass Bildung immer auch eine Frage der Beziehung zur Welt ist.[41]

Ein weiteres wichtiges Rahmenwerk stellen die **21st Century Competences** dar.[42] Sie umfassen jene Fähigkeiten, die Lernende benötigen, um in einer komplexen, global vernetzten und sich rasant verändernden Welt handlungsfähig zu bleiben. Dazu zählen unter anderem die Lernkompetenzen kritisches Denken, Kreativität, Kollaboration und Kommunikation, ebenso wie digitale

[34] https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bine.html

[35] https://bildung2030.at/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/bne-kompetenzen/

[36] Österreichische UNESCO-Kommission (2023, S. 25ff.)

[37] https://de.wikipedia.org/wiki/Bildung_f%C3%BCr_nachhaltige_Entwicklung

[38] https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/globales_lernen.html

[39] https://en.wikipedia.org/wiki/Global_citizenship_education

[40] Österreichische UNESCO-Kommission (2023, S. 29ff.)

[41] Österreichische UNESCO-Kommission (2023, S. 35ff.)

[42] Ananiadou und Claro (2009), Bellanca (2010)

Kompetenzen und Lebenskompetenzen (Führung, Produktivität, Soziale Fähigkeit).[43,44] In Verbindung mit dem Konzept der *Education for Planetary Citizenship* erweitern sie den Blick auf Bildung um die Notwendigkeit, verantwortungsvoll, reflektiert und nachhaltig in einer pluralistischen und ökologisch vulnerablen Welt zu agieren.[45] Diese Kompetenzorientierung findet mittlerweile auch Eingang in die Schullehrpläne, wodurch neben dem fachlichen (einzelne Gegenstände), fächerübergreifenden (z. B. BNE, politische Bildung) und überfachlichen (z. B. Soft Skills) Kompetenzen auch das lebensweltliche Lernen zunehmend an Bedeutung erlangt.[46]

Diesen pädagogischen Ansätzen und Konzepten stehen zentrale ethische Fragestellungen gegenüber, die sorgfältig abgewogen werden müssen:

- Wie lässt sich das Humboldtsche Ideal der Selbstbestimmung der Lernenden mit normativen Vorgaben in Einklang bringen – etwa hinsichtlich der Frage, welche Inhalte vermittelt und welche Werte gefördert werden sollen?
- Wie lässt sich der Fokus auf individuelle Entwicklung – im Sinne innerer Transformation, persönlicher Perspektiven, Kompetenzen und Bedürfnisse – mit dem Anspruch verbinden, den Menschen als eingebettetes Wesen zu begreifen: sozial verortet, gesellschaftlich geprägt und ökologisch verbunden?
- Wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, insbesondere mit Blick auf Machtverhältnisse, Rollenverständnisse und wechselseitige Verantwortlichkeiten im Bildungsprozess?

Diese Fragen berühren zentrale Spannungsfelder, die im Kontext von Bildung immer wieder neu ausgehandelt werden müssen – insbesondere vor dem Hintergrund unterschiedlicher Interessen und Machtverhältnisse. Bildungsziele und -inhalte entstehen nie im luftleeren Raum, sondern als Aushandlungsprozess von (supra-)staatliche Institutionen, Wissenschaft und Fachverbänden sowie unter Einwirkung von anderen Akteur*innen mit spezifischen Interessen, seien es zivilgesellschaftlich oder unternehmerisch.[47]

Eine zusätzliche Herausforderung liegt in der wachsenden Skepsis gegenüber wissenschaftlicher Erkenntnis, die in Teilen der Gesellschaft zunehmend sichtbar wird. Sie ist nicht nur auf individuelle Bildungslücken zurückzuführen, sondern vielfach psychologisch motiviert ist oder wird strukturell verstärkt – etwa durch ökonomische Interessen, ideologische Überzeugungen oder gezielte Desinformation.[48] In einer fragmentierten Informationslandschaft, in der Algorithmen personalisierte Inhalte verstärken, verbreiten sich sogenannte „alternative Fakten“ rasch.[49] Gleichzeitig gibt es Bewegungen, welche die Moderne ablehnen und sich eine romantisierte „alte“, „heile“ Welt herbeisehnen, bspw. sich gegen medizinischen Fortschritt stellen, und in einigen Fällen

[43] https://karlhosang.de/21st-century-skills/

[44] https://www.theglobalcitizenacademy.com/blog/21st-century-skills-12-essential-competencies-for-global-citizens

[45] Hadjichambis et al. (2020)

[46] Vgl. Lehrpläne der Mittelschule und Allgemeinbildenden höheren Schulen.

[47] Olaf Köller (2010, S. 529)

[48] Hornsey (2020), Hornsey & Lewandowsk (2022)

[49] Vgl. UNESCO (2021, S. 8f., 72f., 79,)

auch völkisch-rassistische Ansichten (mit Nahbezug zur „Blut und Boden"-Ideologie des Nationalsozialismus) vertreten – dies kann z. B. im Zusammenhang mit der Naturheilkunde, Angebote aus dem Kontext der Natur-/Wildniserfahrung oder auch Feriencamps (Zeltlager, etc.) auftreten.[50,51] Diese Entwicklungen schwächen den Aufbau einer gemeinsamen Basis.

Für transformative Bildungsprozesse ist es deswegen bedeutsam, die emotionalen, sozialen und ideologischen Motive hinter einer Ablehnung zu verstehen, um wirksam zu kommunizieren und Lernprozesse anzustoßen. Transformative Bildung benötigt – in ihrer kritisch-reflexiven Ausrichtung – eine diskursive Offenheit, auf die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel und auf ein Mindestmaß an epistemischem Konsens.[52] Neben der Bereitschaft der Lernenden ist auch die Lernumgebung – inkl. den Lehrenden – von zentraler Bedeutung, um Lernprozesse und folglich auch Handlungen transformativ zu gestalten.[53]

Der Garten als transformativer Lern- und Bildungsraum

In einer Welt, die von ökologischen Krisen, globaler Ungleichheit und sozialem Wandel geprägt ist, wird Bildung zunehmend als Schlüssel zu einer nachhaltigen, gerechten und lebenswerten Zukunft verstanden. Doch was bedeutet das konkret – und vor allem: *wo* kann eine solche Bildung stattfinden? Der Garten bietet hier einen besonders fruchtbaren Boden – im wörtlichen wie im übertragenen Sinn. Als Lern- und Erfahrungsraum verbindet er das Individuum, Gesellschaft und Natur auf einzigartige Weise und eröffnet Potenziale für transformative Bildungsprozesse in all ihren Facetten.

Formale Bildung im Garten bedeutet nicht nur, biologische Wachstumsprozesse oder ökologische Zusammenhänge zu beobachten. Vielmehr lassen sich im Kontext des Gartens komplexe globale Zusammenhänge konkret erfahrbar machen – etwa durch die Auseinandersetzung mit unserem Lebensmittelsystem. Was bedeutet es, Tomaten im Schulgarten zu ziehen, wenn gleichzeitig importierte Tomaten unter prekären Arbeitsbedingungen in Südeuropa angebaut werden? Wie verändern sich globale Lieferketten durch den Klimawandel, welche Rolle spielt Technologie in der Landwirtschaft, und wie wirken sich Konsumentscheidungen auf Menschenrechte und Umwelt aus? Diese Fragen können im Unterricht – etwa in Geografie, Biologie der Philosophie – nicht nur theoretisch diskutiert, sondern durch die gärtnerische Praxis und begleitende Kochaktionen unmittelbar mit dem Alltag der Lernenden verknüpft werden. Auch in gärtnerischen Lehrberufen – etwa in der Ausbildung zum/zur Garten- und Landschaftsbauer*in, Klimagärtner*in oder im Bereich der ökologischen Landwirtschaft – kann der Garten als praxisnaher Lernort dienen, an dem fachliches Know-how mit Fragen der Nachhaltigkeit, globaler Gerechtigkeit und klimabezogener Herausforderungen verknüpft wird. So wird berufliche Qualifikation mit einem vertieften Verständnis für ökologische und gesellschaftliche Zusammenhänge verbunden. Mit den neuen Lehrplänen sind auch Lehrer:innen aktiv dazu aufgefordert, mit ihren

[50] https://www.nf-farn.de/rechte-narrative-umweltbildung

[51] https://www.dnr.de/aktuelles-termine/aktuelles/einfallstor-von-rechts-menschenfeindlichkeit-der-umweltbildung

[52] Vgl. Boström et al. (2018), vgl. Paul & Quiggin. (2020), Glackin, M., & Greer, K. (2025)

[53] Sterling (2011, S. 27f.)

Schüler:innen rauszugehen, wofür sich ein Schulgarten anbietet aber genauso der öffentliche (Grün-)Raum.

Auch nonformale Bildung findet im Garten einen lebendigen Ort: In Workshops und Trainings können spezifische gärtnerische Fertigkeiten erworben und gleichzeitig gesellschaftlich relevante Themen aufgegriffen werden. Ein Kurs zum Bodenaufbau wird zur Auseinandersetzung mit dem verantwortungsvollen Umgang mit natürlichen Ressourcen; eine Schulung zum klimaangepassten Gärtnern vermittelt nicht nur Wissen, sondern auch konkrete Handlungsoptionen. Durch die gärtnerische Tätigkeit können Aspekte einer gesunden Ernährung sowie Verarbeitung von – auch neuen oder bisher unbekannten – Lebensmitteln behandelt werden. Darüber hinaus bietet der Garten Raum für soziale Lernprozesse: In inklusiven Gruppen begegnen sich Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen, lernen voneinander und erleben Gemeinschaft sowie Diversität als Stärke. Trainings zur interkulturellen Verständigung oder zum achtsamen Miteinander stärken nicht nur soziale Kompetenzen, sondern auch das Bewusstsein für gesellschaftliche Teilhabe und Gerechtigkeit.

Im Bereich der **informellen Bildung** kann der Garten niederschwellige Lernmöglichkeiten bieten: Hier entsteht Bildung nicht durch geplante Vermittlung, sondern ereignet sich beiläufig – im Tun, im Gespräch, im gemeinsamen Erleben. Alltagsnahe Kommunikation fördert dabei ganz natürlich den Spracherwerb, insbesondere in heterogenen Gruppen mit unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen. Projekte wie ein „Weltacker" oder ein Gemeinschaftsgarten binden Menschen mit vielfältigen Erfahrungen und kulturellen Perspektiven ein, fördern den Austausch von Wissen jenseits akademischer Kontexte und schaffen Orte des Empowerments. Der Garten kann dabei auch politisches Engagement fördern: Wer gemeinsam pflanzt, erntet und diskutiert, gestaltet nicht nur die Fläche vor Ort, sondern auch das gesellschaftliche Miteinander. Daraus kann ein neues Interesse an lokalen Stadtentwicklungsprozessen und ein wachsendes Bedürfnis nach politischer Teilhabe entstehen – im Sinne einer *planetaren Citizenship*, die globale Verantwortung mit lokalem Handeln verbindet.

Der Garten als Bildungsraum wirkt dabei auf mehreren Ebenen: Er ermöglicht sinnliches, erfahrungsorientiertes Lernen, fordert körperliche Beteiligung ebenso wie kognitive Reflexion, öffnet Perspektiven und durchbricht Routinen. Lernen im Garten kann irritierend sein – etwa, wenn Erträge ausbleiben oder Schädlinge auftauchen – und damit jenen Moment der Verunsicherung schaffen, der Mezirow zufolge Voraussetzung für transformative Prozesse ist. Der Garten wird so zum Ort, an dem Lernende eingeladen sind, ihre Haltung zur Natur, zu sich selbst und zur Gesellschaft zu überdenken – und neue Formen des Denkens und Handelns zu erproben.

So verstanden ist der Garten weit mehr als ein pädagogisches Hilfsmittel. Er ist ein sozial-ökologischer Erfahrungsraum, der formale, nonformale und informelle Bildungsformen miteinander verwebt, und damit ideale Voraussetzungen für transformative Bildung im Sinne von BNE, GCE und Planetary Citizenship bietet. Inmitten der gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen stellt der Garten einen Ort dar, an dem Bildung nicht nur über die Welt spricht, sondern mit ihr in Beziehung tritt.

Gärten sind jedoch nicht per se „gute" Bildungsräume und verfolgen auch nicht automatisch einen transformativen Anspruch. Ihre Wirkung ist eingebettet in gesellschaftliche und kulturelle

Kontexte – und damit auch ambivalent. So besteht die Gefahr einer Romantisierung von Natur, die komplexe ökologische Zusammenhänge oder globale Abhängigkeiten ausblendet. Ebenso können Gärten für ideologische Zwecke vereinnahmt werden. Hinzu kommt, dass nicht alle gesellschaftlichen Gruppen gleichermaßen Zugang zu gemeinschaftlich genutzten Gärten haben: Soziale Exklusion kann sich dort fortsetzen, wo Flächen, Zeitressourcen oder kulturelles Kapital ungleich verteilt sind.

Entscheidend ist daher nicht, ob ein Garten als Bildungsraum existiert, sondern wie er gestaltet, genutzt und reflektiert wird – und in welchem Maß er Lern-, Erfahrungs- und Transformationsprozesse tatsächlich ermöglicht. In der Transformationsforschung wird gesellschaftlicher Wandel nicht als binäre Eigenschaft verstanden, sondern als ein prozesshafter, mehrdimensionaler und kontextabhängiger Veränderungsprozess, der sich in unterschiedlicher Tiefe, Reichweite und Qualität vollzieht und verschiedene Ebenen sozialen Handelns betrifft. Transformation lässt sich daher nicht eindeutig feststellen, sondern nur relational und typologisch einordnen und bewegt sich entlang unterschiedlicher Verständnisse und Intensitäten von Veränderung.[54,55,56]

Martin Seeger[57] ordnet unterschiedliche Dimensionen gemeinschaftlicher Gartenpraxis verschiedenen Transformationsgraden zu. Diese reichen von nicht-transformativen Nutzungsformen (Grad 0) bis hin zu strahlkräftigen, systemisch wirksamen Praxisräumen (Grad V). Die Transformationsgrade sind idealtypisch zu verstehen und können sich in der Praxis überlagern oder weiterentwickeln.

- Transformationsgrad 0 (nicht transformativ) beschreibt eine primär funktionale Nutzung mit konventionellen Anbaumethoden, geringer Biodiversität und ohne expliziten Bildungs- oder Reflexionsbezug; Organisation und Entscheidungsfindung sind hierarchisch oder individuell, gesellschaftliche Wirkung bleibt aus.

- Transformationsgrad I (entstehend und anknüpfend) kennzeichnet erste Öffnungen hin zu ökologischer Sensibilisierung und gemeinschaftlicher Nutzung, wobei Lernen vor allem informell im Alltag erfolgt und Beteiligung sowie Zugänglichkeit noch begrenzt sind.

- In Transformationsgrad II (lernend und wandelnd) wird der Garten zunehmend als Lernort genutzt: gemeinsames Experimentieren, die bewusste Förderung von Biodiversität und erste Kreislaufpraktiken prägen die Praxis, Organisationsformen werden partizipativer.

- Transformationsgrad III (reflektierend und selbstwirksam) ist durch eine bewusste Reflexion gärtnerischer und sozialer Praktiken gekennzeichnet; Bildung und gemeinsame Gestaltung rücken in den Mittelpunkt, Gruppenstrukturen stabilisieren sich und der Garten entfaltet wachsende Wirkung nach außen.

[54] Vgl. Meadows (1999)

[55] Vgl. Few et al. (2017)

[56] Vgl. Evans et al. (2025)

[57] Seeger (2024)

- In Transformationsgrad IV (etabliert und außenwirksam) sind regenerative Praktiken und inklusive Organisationsformen strukturell verankert, der Garten ist in lokale Netzwerke eingebunden und übernimmt gestaltende Verantwortung im Umfeld.
- Transformationsgrad V (strahlkräftig und systemisch verändernd) schließlich beschreibt Gärten, die als Reallabore sozial-ökologischer Transformation wirken, ökologische, soziale und politische Dimensionen verbinden und über den Garten hinaus Vorbild- und Transformationswirkung entfalten.

Damit stellt sich auch die Frage nach Zugänglichkeit und Teilhabe: Wer kann sich beteiligen, wer bleibt ausgeschlossen – sei es durch Zeitressourcen, Sprachbarrieren, ökonomische Hürden oder kulturelle Codes? Fragen der Teilhabe sind dabei nicht nachgelagert, sondern zentrale Bedingungen transformativer Bildungsprozesse.

Gesellschaftliche Teilhabe als „Transformationsbedingung"

Gärten als Bildungsräume stehen nicht im luftleeren Raum, sondern spiegeln die Vielfalt und die bestehenden Ungleichheiten unserer Gesellschaft wider. Fragen nach Zugänglichkeit und Teilhabe betreffen nicht nur die räumliche oder organisatorische Ebene, sondern auch tieferliegende soziale Strukturen: Wer wird sichtbar, wer bleibt unsichtbar, wer ist beteiligt – und wer ausgeschlossen?

Der Begriff Intersektionalität beschreibt, dass Menschen nicht nur durch ein einzelnes Merkmal (z. B. Geschlecht oder Herkunft) geprägt und benachteiligt sein können, sondern durch das Zusammenspiel mehrerer Dimensionen – etwa Klasse, Ethnizität, Alter, Behinderung oder sexuelle Orientierung. Diskriminierungen überlagern sich und erzeugen spezifische Formen der Benachteiligung.[58] Für die Gestaltung transformativer Bildungsräume bedeutet das: Ungleichheiten müssen nicht additiv, sondern verschränkt betrachtet werden.[59]

Dies ist z. B. im Kontext von gesellschaftlicher Teilhabe von großer Bedeutung. Partizipation bzw. Beteiligung ist dabei je nach Kontext zu definieren und immer graduell: von fehlender Partizipation, über reine Information über Konsultation bis hin zur Mitbestimmung.[60,61] Ausführlicher beschreibt Arnsteins „Leiter der Partizipation", dass Beteiligung viele Stufen haben kann – insbesondere auch Formen der Scheinbeteiligung einerseits, andererseits auch der Selbstverantwortung.[62] Für Gärten stellt sich daher die Frage, ob Menschen tatsächlich inhaltlich mitgestalten können oder lediglich als Nutzer:innen angesprochen werden.

Gerade in der Quartiers- und Stadt(teil)entwicklung zeigt sich die Relevanz von Beteiligung besonders deutlich. Hier stellt sich die Frage, in welchem Ausmaß (künftige) Gärtner:innen in Pla-

[58] Crenshaw (1989, 1991), Thaler und Karner (2023)

[59] Zum Beispiel der beschriebene Zugang in: Krause et al. (2024) und weitere Erfahrungen aus Steinwender et al. (2025).

[60] https://partizipation.at/

[61] Arbter et al. (2005)

[62] Arnstein (1969)

nungs-, Neu- oder Umbauprozesse eingebunden sind und ob sie echte Mitgestaltungsmöglichkeiten erhalten. Gemeinschaftsgärten dienen dabei häufig als Instrument der Zwischennutzung, können aber ebenso langfristig in die Gestaltung von öffentlichen oder privaten Grünräumen integriert werden. Entscheidend ist, ob Beteiligung lediglich symbolisch bleibt oder ob Gärten tatsächlich als Orte verstanden werden, an denen Bewohner:innen ihre Vorstellungen aktiv einbringen und Verantwortung übernehmen können.[63]

Um Gärten inklusiv und transformativ zu gestalten, braucht es bewusst geschaffene Umgebungen, die Diversität wertschätzen und soziale Inklusion fördern. Dies bedeutet, nicht Defizite in den Vordergrund zu stellen („Was fehlt?"), sondern Ressourcen und Fähigkeiten („Was bringen Menschen ein?"). Eine solche ressourcenorientierte Perspektive eröffnet vielfältige Chancen: Sie macht sichtbar, dass unterschiedliche Fähigkeiten, Erfahrungen und kulturelle Hintergründe nicht als Hindernis, sondern als Bereicherung für die gemeinsame Gestaltung des Gartens verstanden werden können.[64] Dieser Aspekt ist besonders in sozial benachteiligten Stadtvierteln von Bedeutung, wo Gärten zu wichtigen Bestandteilen der Gemeinwesenarbeit werden können. Sie aktivieren Nachbarschaften, schaffen Räume für Begegnung und eröffnen Handlungsmöglichkeiten. In Quartieren, die von sozialen Ungleichheiten, prekären Wohnverhältnissen oder einem Mangel an öffentlichen Aufenthaltsorten geprägt sind, bieten sie neue Perspektiven – nicht nur auf das eigene Lebensumfeld, sondern auch auf gesellschaftliche Teilhabe und Selbstwirksamkeit.[65] Diese Räume müssen aktiv und bewusst geschaffen und sollten (professionell) begleitet werden, sonst können diese Effekte schwer eintreten oder gar negative Entwicklungen nehmen.

Gerade in nonformalen und informellen Bildungskontexten profitieren Menschen, die oft wenig Berührung mit komplexen Nachhaltigkeitsthemen haben, von lebensweltlichen Zugängen: vom gemeinsamen Anbau und Ernten über das Teilen von Rezepten bis hin zu handwerklichen Tätigkeiten wie dem Bau von Hochbeeten. Solche konkreten Erfahrungen schaffen unmittelbaren Nutzen und vermitteln Wissen „nebenbei", anstatt abstrakte normative Vorstellungen aufzuzwingen. Das Grazer Beispiel GAIA Gartenberg aus dem Horizon-Europe-Projekt PLANET4B zeigt, wie wichtig es ist, Überforderung zu vermeiden, damit nachhaltige Lernprozesse entstehen können.[66]

Entscheidend ist dabei die Schaffung eines sicheren Rahmens: Orte, an denen Menschen ohne Angst vor Abwertung oder Ausschluss lernen, experimentieren und handeln können. Transformation bedeutet hier nicht nur individuelles Umlernen, sondern auch die Entwicklung neuer sozialer Praktiken – etwa der Übergang von Konkurrenz zu Kooperation oder vom individuellen Konsum zum Teilen, Tauschen und gemeinsamen Produzieren.[67] Gärten werden so zu Experimentierfeldern für ein anderes Miteinander, in dem Commons nicht nur theoretisch diskutiert, sondern praktisch erprobt werden.[68]

---

[63] Vgl. Rosol 2006d; Kumnig et al. 2017, siehe auch Steinwender (2023, S. 14f.)

[64] Vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Ressourcenorientierung

[65] Ohmer et al. (2009), Bleasdale, Crouch & Harlan (2011), Lampert et al. (2021), Krause et al. (2024), Abrantes et al. (2025)

[66] https://urbanes-gaertnern.at/allgemein/2024/08/02/gaia-gartenberg/

[67] Krause et al. (2024), Steinwender et al. (2025).

[68] Steinwender (2014, 2023), Schützenberger (2014).

Ein inklusiver Bildungsraum setzt darüber hinaus Barrierefreiheit auf mehreren Ebenen voraus.[69] Dies umfasst räumlich-körperliche Zugänglichkeit, etwa durch barrierefreie Wege oder Hochbeete für Rollstuhlfahrer:innen, ebenso wie sprachliche Zugänglichkeit, zum Beispiel durch einfache Sprache oder die Einbindung mehrsprachiger Materialien. Zunehmend wichtig ist auch die digitale Barrierefreiheit: Apps, Webseiten oder digitale Tools müssen so gestaltet sein, dass sie niedrigschwellig genutzt werden können – unabhängig von Alter, technischer Erfahrung oder sozialem Hintergrund.

Gärten als vielseitige Lernräume für eine Welt von heute & morgen

Dieses Kapitel zeigt Potenziale von Gärten als Lern- und Bildungsräume auf und berücksichtigt zugleich, dass deren Realisierung von Spezialisierung und Rahmenbedingungen abhängt. Der Garten wird in diesem Zusammenhang als Setting verstanden, in dem Lernprozesse stattfinden. Ein pädagogisches Setting beschreibt dabei das Zusammenspiel physisch-räumlicher, sozialer, organisatorischer, didaktischer und symbolisch-kultureller Komponenten, die gemeinsam die Lern- und Erfahrungsprozesse der Beteiligten prägen.[70,71,72,73]

Im Rahmen von Workshops in jedem Bundesland, zu denen verschiedene (Gemeinschafts-)Gärtner:innen und Initiativenvertreter:innen sowie Unterstützungsorganisationen dieser Initiativen eingeladen wurden, wurden ergänzend zur Literaturrecherche Daten gesammelt, die den Garten als Lernsetting beschreiben.

Die Leitfragen für die veranstalteten Workshops waren:

- Was macht Gärten als Lernräume besonders?
- Was können Gärten gut vermitteln?
- Wie tun sie das? Welche Tools (didaktische Grundlagen, digitale Apps, etc.), um das zu vermitteln?
- Welche Kooperationen können dabei realisiert werden?
- Gibt es Unterschiede zwischen Gartentypen? (im Park, Gemeinschaftsgarten)

[69] Booth & Ainscow (2019)

[70] Vgl. WHO Health Promotion Glossary

[71] Vgl. https://leitbegriffe.bioeg.de/alphabetisches-verzeichnis/settingansatz-lebensweltansatz/

[72] Vgl. https://fgoe.org/glossar/setting

[73] Vgl. https://www.duden.de/rechtschreibung/Setting
https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/64546/WHO_HPR_HEP_98.1.pdf

Diese Fragen wurden in Items mit verschiedener Ausprägung versehen und werden in folgenden Unterkapiteln vorgestellt.

Charakteristika

Der Garten bietet eine authentische realweltliche Umgebung, in der wir im direkten Kontakt zu lebenden und dynamischen Systemen stehen, was Lernprozesse greifbar und relevant macht.[74] Es besteht ein direkter Kontakt zur „Natur", der unmittelbar mit allen Sinnen (riechen, sehen, schmecken, tasten, hören) wahrgenommen und erfahren werden kann, was sich positiv auf Emotionen, Motivation und Wohlbefinden auswirkt.[75] Gleichzeitig bedeutet mit allen Sinnen auch, dass die Einschränkung eines oder mehrerer Sinne, z. B. Seh- oder Hörbehinderung, diese Erfahrungen nicht ausschließt – vorbehaltlich baulicher Barrierefreiheit ist ein Garten ein inklusiver und teilweise geschützter Raum. Darüber hinaus ist der Garten bzw. der Grünraum ein Kommunikations- und Interaktionsraum, der soziales Lernen bedingt und mitunter identitätsstiftende Bedeutung hat.[76]

Dies unterscheidet den Garten auch von anderen Lernumgebungen, wie ein Klassenzimmer. Er ist zum einen ein Ort, der als Raum, in dem Lernen stattfinden kann, genutzt wird („Lernen im Garten"), zum anderen auch ein Mittel zum Lernen („Lernen mit dem Garten") – und somit ein Allrounder.

Gemeinschaftsgarten und öffentlicher Grünraum

Für weitere und differenzierte Charakterisierung ist es aber zweckdienlich, nicht nur die Definition eines Gartens (bzw. die verschiedensten Formen) aus der Einleitung herzunehmen, sondern auch Parkanlagen als Lernräume miteinzubeziehen – manche Gemeinschaftsgärten oder vergleichsweise bewirtschaftete Flächen befinden sich beispielsweise in Parks. Entsprechend werden die hier präsentierten Inhalte anhand von zwei Idealtypen vorgestellt, die sich primär an der Offenheit bzw. Zugänglichkeit unterscheiden: 1) ein Gemeinschaftsgarten (geschlossen; bzw. Gruppe), 2) eine Parkanlage (öffentlicher Grünraum).

Die Beschreibung der Settings bezieht sich in diesem Unterkapitel auf die Personen und ihre Beziehungen, sowie physisch-räumliche Ausstattungsmerkmale. Lerninhalte und institutionelle Einbettungen werden in anderen Unterkapiteln behandelt.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über das Setting:

[74] Hake (2007), Eugenio-Gozalbo et al. (2020), Gradinšćak et al. (2021), Lloyd & Paige (2022), Acharya et al. (2022), Yilmaz et al. (2023)

[75] Hake (2007), Hurtado-Soler et al. (2020), Gray et al. (2022), Yilmaz, S., et al. (2023)

[76] Hake (2007), Acharya et al. (2022), Gray et al. (2022)

Frage	Gemeinschaftlich genutzter Garten	Parkanlage / Öffentlicher Grünraum
Wer hält sich mit welcher Rolle dort auf?	Menschen haben in der Regel eine aktive Rolle in der Nutzung bzw. Bewirtschaftung des Gartens und sind zueinander bekannt: Gärtner*innen, Schüler*innen, Pädagog*innen, Freiwillige.	Menschen(gruppen) sind überwiegend als passive Nutzer*innen zu sehen, die sich auf der Grünanlage aufhalten und sich tenden-ziell nicht kennen: Spaziergänger*innen, Sportler*innen, Picknicker*innen, etc.
Welche Zugänglichkeit besteht für wen?	Oft lokal begrenzt (z. B. Vereinsmitgliedschaft, Schulzugehörigkeit), aber mit bewusster Offenheit gestaltet.	Öffentlicher Raum, jederzeit zugänglich, niedrigschwellig – aber ohne didaktische Steuerung.
Wie finden Interaktionen statt?	Aktive und gewollte Interaktion: Engagiert, kooperativ, gemeinschaftlich, aber auch Konflikte und andere gruppendynamische Prozesse. Lernende übernehmen Verantwortung, reflektieren, diskutieren, handeln.	Selten explizite Interaktion unter Nutzenden. Austausch und Lernen eher zufällig oder im Rahmen organisierter Veranstaltungen.
Wer bietet Lerninhalte an?	Organisiert (non-/formal) oder beiläufig (informell) über die Gärtner*innen selbst (peer learning) sowie organisiert über externe Pädagog*innen, Umweltbildner*innen, etc.	(Selbst-)organisiert von verschiedensten Personen oder Institutionen mit oder ohne Auftrag; oft Angebote des Parkbetreibers. Beiläufig/informell eher über gezielte Interventionen oder passiv (z. B. Infotafeln).
Wer ist Zielgruppe?	Klar, eindeutig: Die Gärtner*innen selbst oder Externe wie Kinder, Jugendliche, Nachbarschaft, Schulen. Organisierte Bildungsangebote werden aktiv aufgesucht/nachgefragt.	Unklar, unspezifisch. Breite Öffentlichkeit: abhängig von Parkbesucher:innen. Organisierte Bildungsangebote werden eher spontan, oder von gewissen Menschen auch gezielt aufgesucht. Nutzung passiver Angebote (Infotafeln) nicht steuerbar.
Was kann dort gemacht werden? (Ausstattung)	Ausstattung ist abhängig vom Platzangebot: Beete, Biotope, Aufenthaltsflächen und spezifische Einrichtungen. Gärten fungieren als	Aufgrund der Größe von Parkanlagen bieten sie im Vergleich zu Gärten eine potenziell höhere Vielfalt an Ausstattungen.

Frage	Gemeinschaftlich genutzter Garten	Parkanlage / Öffentlicher Grünraum
	„natürliches Labor“ für ökologisches, kognitives und soziales Lernen und können demnach zielgerichtet ausgestattet sein: Gärtnern, Kochen, Umweltprojekte, Messungen, Biodiversität erfassen, Ernährungsbildung.	Infrastruktur ist oft aber nicht auf aktives Lernen ausgerichtet. Beobachtung von Natur, Erholung, punktuelle/temporäre/mobile Bildungsangebote – stärker auf aktive Interaktion ausgerichtet.
Welche Tools/Mittel stehen zur Verfügung?	Werkzeuge, Beete, Wasser, Kompost, Lernstationen, Tafeln, Pflanzenvielfalt, eigene Gestaltungsmöglichkeiten.	Grundausstattung des Parks (Bänke, Schilder, ggf. Naturlehrpfade). Oft keine didaktische Infrastruktur, Nutzer*innen müssen selbst initiativ werden.
Wann finden Aktivitäten statt?	Je nach Organisation: regelmäßig, saisonal, projektgebunden. Vielfach curricular eingebunden (z. B. in Schulen).	Punktuell: Aktionen, Führungen, Freizeitaktivitäten. Zeitlich frei, aber unstrukturiert.

Schlussfolgerung

Sowohl gemeinschaftlich genutzte Gärten als auch öffentliche Parkanlagen können als wertvolle Lernräume dienen – und zwar im Rahmen aller drei Bildungsformen: formal, nonformal und informell. Dabei unterscheiden sie sich jedoch grundlegend hinsichtlich Zugänglichkeit, Steuerbarkeit und didaktischer Ausrichtung.

Der Gemeinschaftsgarten bietet als eher geschlossene, aber partizipativ organisierte Lernumgebung einen strukturierteren Rahmen. Lernprozesse lassen sich hier gezielter planen und auf definierte Zielgruppen ausrichten – etwa Schüler*innen, Freiwillige oder Vereinsmitglieder. Durch die wiederkehrende Teilnahme und die aktive Einbindung der Beteiligten entsteht ein stabiler sozialer Kontext, der tiefere Lernprozesse, Verantwortungsübernahme und gruppendynamische Entwicklungen ermöglicht. Auch wenn solche Gärten nicht immer explizit als Bildungsräume angelegt sind, lassen sie sich mit vergleichsweise geringem Aufwand didaktisch erweitern und vielfältig nutzen.

Demgegenüber stehen öffentliche Parkanlagen als offene, niedrigschwellige Räume mit oft informellem oder spontanem Bildungscharakter. Ihre Offenheit ermöglicht eine breite Erreichbarkeit, birgt aber auch Herausforderungen: Die Zielgruppen sind nicht eindeutig, Lernprozesse verlaufen weniger strukturiert und die Steuerung pädagogischer Angebote ist begrenzt. Dennoch liegt gerade in dieser Offenheit ein Potenzial für informelle und niederschwellige Bildungsformate, etwa in Form von Infotafeln, mobilen Lernstationen oder öffentlichen Veranstaltungen. Parks können – abhängig von Ausstattung und Konzept – als Orte des Entdeckens, der Reflexion und

des Austauschs fungieren und somit Impulse für transformative Bildung im öffentlichen Raum setzen.

Gemeinschaftsgärten und öffentliche Grünräume erfüllen unterschiedliche Funktionen und bieten jeweils spezifische Stärken. Während der Garten vor allem durch Verbindlichkeit, Beziehung und konkrete Praxis überzeugt, ermöglicht der Park Reichweite, Sichtbarkeit und spontane Bildungsgelegenheiten. In einer ganzheitlichen Bildungsstrategie können beide Typen komplementär gedacht und gestaltet werden – als sich ergänzende Räume für nachhaltiges, soziales und transformatives Lernen im urbanen Raum.

Themen

Bei Gärten als Bildungsräume mag man vorrangig an Umwelt- und Ernährungsbildung denken. Jedoch bietet die Arbeit mit dem Garten für alle drei Bildungskontexte (formal, nonformal, informell) und viele verschiedene Themen aus allen Fachbereichen eine passende Lernumgebung:[77] Bezugnehmend auf seinen real-weltlichen Charakter bietet der Garten den Raum, in dem naturwissenschaftliche bzw. MINT-Themen[78] im Kleinen behandelt und gleichzeitig in größere bzw. globale Zusammenhänge – etwa das Klimasystem – eingebettet diskutiert werden können. Eine derartige „Atmosphäre", wie sie im Garten erfahrbar ist, lässt sich durch klassische Lernräume wie das Klassenzimmer oder durch Medien (z. B. Bücher oder Apps) allein kaum erzeugen (vgl. Charakteristik).[79] Darüber hinaus lassen sich im Garten auch geistes-, sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Fragestellungen mit interdisziplinärem Fokus thematisieren. Neben der Vermittlung von Wissen können im Garten zudem (handwerkliche) Fertigkeiten erworben werden, die für die Beteiligten sowohl im privaten als auch im beruflichen Kontext von Nutzen sein können. Des Weiteren spielen neben fachlichen Kompetenzen (Hard Skills) auch überfachliche Kompetenzen (Soft Skills) eine zentrale Rolle: sei es zur Förderung individueller Kompetenzen – etwa im Hinblick auf Selbstreflexion, emotionale Stabilität oder Resilienz – oder zur Stärkung sozialer Fähigkeiten, die für das Zusammenleben in Gruppen oder der Gesellschaft insgesamt erforderlich sind (soziales Lernen).

Bildungsinhalte im Gartenkontext

Die folgende Tabelle bietet einen – nicht abschließenden – Überblick über Inhalte, die sich mithilfe eines Gartens thematisieren lassen. Hinsichtlich der Behandlung verschiedener Themen gibt es keine nennenswerten Unterschiede zwischen den beiden Typen „Gemeinschaftsgarten" und „Öffentlicher Grünraum", weswegen in diesem Unterkapitel keine dahin gehend differen-

[77] Miller (2007), McArthur et al. (2010), Williams & Dixon (2013), Vandermaas-Peeler & McClain (2015), Casey et al. (2019), Wallace (2019), Eugenio-Gozalbo et al. (2020), Acharya et al. (2020), Pérez-López (2020), Maddali & Lazar (2020), Hurtado-Soler et al. (2020), Coxon (2021), Lloyd & Paige (2022), Gulhan (2023), Syamsia et al. (2023), Ingram et al. (2024)

[78] https://samen.de/blog/pflanzenanzucht-als-mint-projekt-fuer-kinder.html

[79] Cheang et al. (2017)

zierte Abhandlung erfolgt. Relevant wird dieser wieder bei der Vermittlung der Inhalte im Folgekapitel (siehe Methodik/Didaktik).

Naturwissenschaft & Ökologie

Grundlagen biologischer, ökologischer und geowissenschaftlicher Zusammenhänge durch direkte Beobachtung und Erfahrung im Garten.

Einzelthemen	Beispiele
Botanik & Zoologie	Aufbau und Funktion von Pflanzen (Blätter, Wurzeln, Leitbahnen), Photosynthese, Wachstumsphasen, Blüte und Fortpflanzung; Unterscheidung von Tierklassen, Lebensweise bodennaher und flugfähiger Tiere
Ökosysteme & Biodiversität	Bedeutung und Unterschiede von Lebensräumen (Beet, Hecke, Kompost, Biotope, Wälder, etc.), Artenvielfalt, Nahrungsnetze und Nahrungsketten, Wechselwirkungen (z. B. Bestäubung), Wild- vs. Nutztiere, Natur- vs. Kulturpflanzen, Rolle von Nützlingen und Schädlingen
Boden & Wasser	Bodenarten (Sand, Lehm, Ton), Bodenbildung, Humus, Bodenlebewesen, Versickerung, Bodenerosion; Wasserkreisläufe, Regenwasserbewirtschaftung, Verdunstung, Wasserspeicherfähigkeit von Böden
Bewirtschaftung	Formen der Land- und Gartenwirtschaft (konventionell, biologisch, permakulturell), Fruchtfolge, Mischkultur, Mulchen, Kompostieren, Flächenverbrauch; regionale Unterschiede (Stein-, Löss-, Moorböden) und ihre Nutzung
Klimawandel & Wetter	Mikroklima im Garten, klimatische Bedingungen und Zonen, Auswirkungen von Extremwetter auf Pflanzen und Tiere (Hitze, Dürre, Starkregen), globale und lokale Klimaveränderungen, Bedeutung von Schnee, Wind, Verdunstung
Naturbeobachtung & Phänologie	Blühkalender, Saisonbeobachtung, Tierbeobachtungen (z. B. Zugvögel, Insektenaktivität), Erkennen von Witterungszusammenhängen, Tages- und Jahresrhythmen, Windrichtungen, Mondphasen, Bestimmungsübungen

Nachhaltigkeit & Umweltbildung

Förderung nachhaltigen Denkens und Handelns durch praxisnahe Erfahrungen und reflektiertes Tun im Garten.

Einzelthemen	Beispiele
Ressourcenschonung	Kompostierung von Bioabfällen, Regenwassersammeln (Zisterne, Tonne), Wiederverwendung alter Materialien (Pflanzgefäße, Baumaterial), sparsamer Umgang mit Wasser und Strom
Permakultur & Kreislaufwirtschaft	Planung nach permakulturellen Prinzipien (z. B. Zonierung, Mischkultur, Dauerpflanzen), natürliche Kreisläufe erkennen und fördern, Mulchen, Kompostkreislauf, Nährstoffkreislauf, Bedeutung für andere Lebensbereiche (z. B. Konsum, Industrie)
Klimaschutz & Anpassung	Regionale, saisonale Produktion zur Reduktion von Transportwegen, CO_2-Bindung durch Bodenaufbau und Begrünung, klimafitte und hitzeresistente Pflanzenarten, Schattenpflanzung, Erhalt von Bodenfeuchtigkeit
Abfallvermeidung	Vermeidung von Verpackungsmüll (eigene Ernte), Herstellung von DIY-Produkten (z. B. Pflanzenstärkungsmittel, Saatgutbänder), Upcycling im Gartenbau (z. B. aus Paletten), Mülltrennung vor Ort
Umweltethik & Verantwortung	Reflexion über Mensch-Natur-Verhältnis, Diskussion über Konsumverhalten, ökologischer Fußabdruck, Verantwortung für Mitwelt und nachfolgende Generationen, intergenerationelles Lernen

Ernährung, Gesundheit & Lebensstil

Verknüpfung von Gartenarbeit mit Ernährungskompetenz, Wohlbefinden und alltagsrelevanten Fertigkeiten.

Einzelthemen	Beispiele
Herkunft & Saisonalität von Lebensmitteln	Herkunft und Entstehung von Nahrungsmitteln verstehen (vom Samen bis zur Frucht), Anbaukalender, Saisonalität, regionale Unterschiede, globale Lieferketten
Gesunde Ernährung	Zubereitung einfacher Gerichte mit selbst geernteten Zutaten, Nährstoffgehalte verschiedener Pflanzen, Verzicht auf Zusatzstoffe, Förderung von Frische und Vielfalt
Pflanzenheilkunde & Wildkräuter	Erkennen und verantwortungsvoller Umgang mit Heilpflanzen (z. B. Ringelblume, Salbei), Einsatz bei einfachen Beschwerden,

Einzelthemen	Beispiele
	Unterscheidung zu giftigen Pflanzen, Tinkturen & Tees
Bewegung & psychische Gesundheit	Körperliche Aktivität in der Natur, Abbau von Stress und Anspannung, Förderung von Achtsamkeit und Sinneserfahrung, Natur als Rückzugsort und Quelle emotionaler Stabilität
Grundkompetenzen	Selbstversorgung, Haushaltsführung, Verantwortung für lebendige Systeme, Planung und Geduld, Alltagstauglichkeit ökologischer Praktiken

Soziales & Emotionales Lernen

Förderung personaler und sozialer Kompetenzen durch gemeinschaftliches Arbeiten, Verantwortung und Beziehung zur Natur.

Einzelthemen	Beispiele
Selbstwahrnehmung & Achtsamkeit	Aufmerksamkeit für eigene Gefühle und Bedürfnisse, achtsames Gärtnern, bewusstes Erleben von Naturprozessen (z. B. barfuß gehen, mit allen Sinnen erleben)
Empathie & Perspektivübernahme	Rücksichtnahme bei Gruppenarbeiten, Verantwortung für Lebewesen, Reflektion über andere Lebensrealitäten (z. B. Ernährungssicherheit, Artensterben)
Kooperation & Konfliktlösung	Gemeinsame Gartenpflege, Rollenverteilung, Verhandlung bei Flächen- oder Ressourcennutzung, Konfliktmanagement (z. B. Entwicklung von Lösungsstrategien), Entwicklung und Aufbau von Governance-Systemen bzw. Kooperationsarrangements, Umgang mit Frust (z. B. Missernten) sowie mit Gewalt (Gewaltprävention)
Verantwortung & Verlässlichkeit	Kontinuierliche Pflegeaufgaben, Tierhaltung im Garten, Pflanzenpatenschaften, Einhalten von Absprachen
Naturverbundenheit & Resilienz	Stärkung der inneren Stabilität durch Naturkontakt, Aufbau von Selbstwirksamkeit (etwa beim Beobachten des Pflanzenwachstums), Umgang mit Scheitern (z. B. Ernteausfall), Aufbau emotionaler Ressourcen

Interdisziplinäre & kreative Kompetenzen

Verknüpfung des Gärtnerns mit künstlerischen, sprachlichen und technischen Ausdrucksformen

Einzelthemen	Beispiele
Sprache & Kommunikation	Gartentagebuch, Wortschatzarbeit (z. B. Pflanzenbezeichnungen), Diskussionen, Präsentationen, Beschilderung in mehreren Sprachen, Erlernen anderer Sprachen bzw. Umgang mit Sprachvielfalt
Kreativer Ausdruck & Gestaltung	Bau und Gestaltung von Hochbeeten, Mosaike, Landart, Pflanzenfarben herstellen, Naturklänge imitieren
Mathematik & Logik	Stock-Flow-, Flächen- und Volumenberechnung, Mengenplanung für Saatgut oder Erde, Diagramme zur Wachstumserfassung, Symmetrien und Muster in der Natur
Digitale & mediale Gestaltung	Gartenblog, Fotodokumentation, Erklärvideos, Interviews mit Gärtner:innen, QR-Codes für Pflanzeninfos
Verbindung mit Kunst & Kulturgeschichte	Mythen & Symbolik von Pflanzen, Gärten in der Literatur, Anbaukulturen weltweit, künstlerische Darstellungen von Natur in Malerei oder Musik

Gesellschaft, Teilhabe & Demokratie

Gärten als Erfahrungsräume für soziale Teilhabe, Mitbestimmung, Inklusion und gesellschaftliches Engagement

Einzelthemen	Beispiele
Partizipation & Mitbestimmung	Gemeinsame Entscheidungsprozesse (bei der Beetvergabe), Abstimmungen über Pflanzpläne, demokratische Aushandlung von Regeln, Thematisierung von Demokratie anderer gesellschaftlicher Bereiche
Gemeinwohl & Commons	Gärten als Gemeinschaftsgut, kollektive Verantwortung für Flächen, offene Gärten ohne Konsumzwang, solidarisches Gärtnern
Diversität & soziale	Interkulturelle Gartenprojekte, barrierefreie Gestaltung, Gärtnern mit

Einzelthemen	Beispiele
Gerechtigkeit	marginalisierten Gruppen, Diskussion über Ernährungsgerechtigkeit
Stadtentwicklung & öffentlicher Raum	Verstehen von Planungsprozessen, Beteiligung an lokaler Flächenplanung, Gestaltung grüner Schulhöfe oder öffentlicher Beete,
Verantwortungsbewusstsein & Gemeinwohlorientierung	Reflexion über Verantwortung für Mensch und Natur, aktives Mitgestalten des Gartens als Gemeingut, Engagement für ein solidarisches Zusammenleben

Berufliche Orientierung & Arbeitsweltbezug

Der Garten als Lern- und Erprobungsraum für berufliche Kompetenzen, Selbstorganisation und handlungsorientiertes Lernen.

Einzelthemen	Beispiele
Einblick in grüne Berufe	Gartenbau, Zierpflanzenbau, Landwirtschaft, Floristik, Umweltpädagogik, Naturraumpflege
Arbeitsorganisation & Zeitmanagement	Erstellung und Umsetzung von Pflegeplänen, Saisonkalender, Dokumentation von Arbeitsschritten
Projektorientiertes Arbeiten	Planung, Durchführung und Reflexion eigener Gartenprojekte (z. B. Bau eines Hochbeets, Kompostplatz)
Verantwortung & Selbstständigkeit	Betreuung eines eigenen Beets, Ernteplanung, Budget- und Materialverwaltung
Handwerkliche & technische Fertigkeiten	Umgang mit Gartengeräten, Werkzeugpflege, Bau von Rankhilfen, Reparaturen, Wasserinstallationen

Technik, Digitalisierung & Medienbildung

Verknüpfung analoger Praxis mit digitalen Kompetenzen im Sinne einer zeitgemäßen Bildung.

Einzelthemen	Beispiele
Smart Gardening & Automatisierung	Entwicklung und Bau von Bewässerungssystemen, Bau einer eigenen Wetterstation, Nutzung von Solarpumpen
Digitale Pflanzen- & Tierbestimmung	Apps wie *Flora Incognita*, *PlantNet*, *NABU Vogelwelt*, Integration in Bestimmungsübungen
Medienkompetenz & -produktion	Fotodokumentation, Erklärvideos, Social Media, Blogs und Podcasts zu Gartenprojekten,
Datenanalyse & Monitoring	Messung von Temperatur, Luftfeuchte, pH-Werten; Darstellung und Interpretation in Tabellen und Diagrammen
Kritische Medienreflexion	Diskussion zu Technikabhängigkeit, digitaler Nachhaltigkeit, Ressourceneinsatz und Datensouveränität

Schlussfolgerung

Die Vielfalt an Themen, die im Garten behandelt werden können, zeigt eindrücklich, dass dieser weit mehr ist als ein Ort für Umwelt- oder Ernährungsbildung. Als realweltlicher Erfahrungsraum eröffnet der Garten vielfältige Anknüpfungspunkte für formale, nonformale und informelle Bildungsprozesse – und das über alle Fachbereiche hinweg. Naturwissenschaftliche, gesellschaftliche, kreative, technische und soziale Themen lassen sich nicht nur anschaulich vermitteln, sondern unmittelbar erleben, reflektieren und in Handlungen übersetzen.

Diese thematische Breite gilt grundsätzlich auch für Lernprozesse im öffentlichen Grünraum, etwa in Parkanlagen. Während dort die didaktische Steuerung oft geringer ist und Lernprozesse stärker informell oder punktuell organisiert stattfinden, bietet der Park dennoch einen wertvollen Rahmen zur thematischen Anknüpfung – insbesondere, wenn gezielte Interventionen, temporäre Lernstationen oder pädagogische Angebote integriert werden. Die thematischen Potenziale bleiben weitgehend dieselben; sie unterscheiden sich primär in ihrer methodisch-didaktischen Umsetzung (siehe Kapitel Methodik/Didaktik).

Durch seine situative, oft interdisziplinäre Natur wird der Garten – und in Teilen auch der Park – zum Knotenpunkt für Wissensvermittlung, Kompetenzförderung und Persönlichkeitsentwicklung. Neben fachlichen Inhalten vermittelt er überfachliche Schlüsselkompetenzen wie Selbstorganisation, Teamfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Resilienz – Fähigkeiten, die für eine nachhaltige Zukunft ebenso zentral sind wie für individuelle Lebensgestaltung und berufliche Orientierung.

Zugleich bieten beide Orte einen niedrigschwelligen Zugang zu komplexen globalen Fragen: Klimawandel, Ernährungssouveränität, soziale Gerechtigkeit oder demokratische Teilhabe werden

im konkreten Tun greifbar und ermöglichen Perspektivwechsel. So wirken Garten und öffentlicher Grünraum als Lern- und Erfahrungsräume, in denen Bildung nicht abstrakt bleibt, sondern Hand, Herz und Verstand gleichermaßen anspricht.

Die Breite der Themen und Lernchancen unterstreicht das Potenzial beider Räume als integrative Bildungsorte – insbesondere im Sinne einer transformativen Bildung, die nicht nur Wissen vermittelt, sondern Weltbeziehung, Handlungsfähigkeit und gesellschaftliche Mitgestaltung fördert.

Eine differenzierte didaktische Umsetzung ist dabei entscheidend, um die Themen wirksam im Garten, im Park oder an den Schnittstellen beider Räume bearbeitet werden.

Didaktik/Methodik/Tools

Gartenbasiertes Lernen ist ein praxisorientierter Bildungsansatz, der Menschen jeden Alters ermöglicht, durch aktive Erfahrungen mit der Natur ganzheitlich zu lernen. Es findet nicht nur in Schulen statt, sondern auch in Kindergärten, Gemeinschaftsgärten, Parkanlagen, Umweltzentren oder therapeutischen Einrichtungen. Je nach Einbettung und Zielgruppe ergeben sich unterschiedliche Ansprüche und Herausforderungen an die Didaktik.

Verschiedene Lernmethoden

In diesem Kapitel werden einige Lernmethoden in Bezug auf den Garten vorgestellt. Die Recherche nach diesen Lernmethoden brachte eine Vielzahl an Konzepten hervor, die Zusammenhang mit Garten und Bildung auftauchten. Die oben genannten Ausführungen über das „Leistungsvermögen“ von Gärten hinsichtlich Bildung lassen sich stark mit dem **erfahrungsbasierten Lernen (EL)**[80] als didaktisches Paradigma in Verbindung diskutieren:[81] Lernende erwerben Wissen durch praktisches Tun, Beobachten und Reflexion, z. B. durch die Arbeit mit Pflanzen, Böden und Ökosystemen. „Action Learning“ und problembasiertes Lernen kann zum EL hinzugezählt werden. Beispiele für Lernsettings können sein: Praktika, Laborversuche, Rollenspiele/Simulationen, Projekte, etc.[82,83,84]

EL kann durch verschiedene Lernformen bzw. didaktische Settings umgesetzt werden, z. B.:

- **Projektbasiertes Lernen (PBL)**: ist ein ziel- und ergebnisorientierter Ansatz, bei dem Lernende ein reales, komplexes Problem über einen längeren Zeitraum eigenverantwortlich und meist in Gruppen bearbeiten. Im Gartenkontext kann das die Planung, Gestaltung und Pflege eines Beetes, die Entwicklung eines Bewässerungssystems oder die Nutzung

[80] Kolb (2014)

[81] Desmond et al. (2004), Williams & Brown (2012)

[82] Williams & Dixon (2013), Eugenio-Gozalbo et al. (2020), Acharya et al. (2020), Gradinšćak et al. (2021)

[83] https://www.kent.edu/community/what-experiential-learning-and-why-it-important

[84] https://de.wikipedia.org/wiki/Erfahrungsbasiertes_Lernen

des Gartens für ökologische Messungen sein. In der formalen Bildung ist *Service Learning* als Engagement z. B. bei einer gemeinnützigen Organisation, zu sehen. Dabei fördern die Projekte nicht nur Fachwissen, sondern auch Selbstorganisation, Teamfähigkeit und Problemlösungskompetenz.[85,86,87,88]

- **Kollaboratives Lernen (KL)** beschreibt eine sozial-interaktive Lernform, bei der Lernende gemeinsam Wissen aufbauen und durch Austausch ihr Verständnis vertiefen. Im Garten geschieht dies etwa durch das gemeinsame Planen von Anbauflächen, das gegenseitige Erklären von Arbeitsschritten oder den Austausch über nachhaltige Anbaumethoden. Der Fokus liegt weniger auf dem Produkt als auf dem gemeinsamen Lernprozess. Teamarbeit, Wissensaustausch und gemeinsames Problemlösen Beispiele für Formate sind Gruppenarbeiten aller Art, Diskussionsrunden, Peer-Learning und Peer-Feedback, virtuelle Lernumgebung.[89,90,91]

- **Forschendes Lernen (FL)** zielt darauf ab, Lernende wie Forschende denken und handeln zu lassen. Sie entwickeln eigene Fragestellungen, wählen passende Methoden, führen Untersuchungen durch und reflektieren ihre Ergebnisse. Im Garten kann dies z. B. bedeuten, den Einfluss von Standortfaktoren auf Pflanzenwachstum zu untersuchen oder die Artenvielfalt auf unterschiedlichen Beeten zu vergleichen. Der Lernprozess ist eng an wissenschaftliches Arbeiten angelehnt und stärkt Erkenntnisinteresse, Eigenständigkeit und kritisches Denken.[92,93,94]

Weitere didaktische Elemente begleiten und vertiefen die Lernprozesse. Eine zentrale Rolle spielt dabei die **Reflexion und Dokumentation**, bei der Lernende ihre Beobachtungen und Erfahrungen festhalten – etwa in Form von Tagebüchern, Zeichnungen oder kurzen Videobeiträgen. So wird das Erlebte bewusster verarbeitet und das Verständnis vertieft.

Motivation und Engagement lassen sich durch **Gamification**[95,96] fördern: Spielerische Elemente wie Herausforderungen, Belohnungen oder kleine Wettbewerbe regen zum Mitmachen an und erhöhen die Lernbereitschaft. Wie bereits unter Charakteristika bietet der Garten, idealen Lernort, weil er abstrakte Inhalte in einen **realen Kontext** überführt – als lebendiges Labor, in dem theoretisches Wissen praktisch erfahrbar wird. Er ist gleichzeitig eine sinnlich Lernumgebung:

---

[85] Acharya et al. (2020), Zuiker & Riske (2021), Salvadó & Novo (2025)

[86] https://insights.tt-s.com/de/projektbasiertes-lernen

[87] https://www.projektbasierteslernen.com

[88] https://de.wikipedia.org/wiki/Service_Learning

[89] Williams & Dixon (2013), Acharya et al. (2020), Zuiker & Riske (2021)

[90] https://www.personio.de/hr-lexikon/kollaboratives-lernen/

[91] https://www.leuphana.de/lehre/gestalten/konzipieren/kollaboratives-lernen.html

[92] Ingram et al. (2024), Kong & Chen (2024), Vančugovienė et al. (2025)

[93] https://www.forschendes-lernen.net/was-ist-forschendes-lernen.html

[94] https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/forschendes-lernen

[95] https://www.e-teaching.org/didaktik/konzeption/methoden/lernspiele/game_based_learning

[96] https://de.wikipedia.org/wiki/Gamification

multisensorisches Lernen – Sehen, Tasten, Riechen, Schmecken, Hören – macht Lerninhalte anschaulich und einprägsam.[97]

Gestaltung des Settings

Diese eben – wenn auch nicht vollständig – vorgestellten Lernmethoden und Ansätze benötigen auch eine Einbettung: Didaktische Prinzipien sind in diesem Zusammenhang grundlegende Regeln und Richtlinien für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Sie sollen dazu beitragen, dass das Setting effektiv, motivierend und lernförderlich gestaltet wird.[98,99,100,101]

Von der Literatur abgeleitet, bieten sich im Garten als Lernort zahlreiche Möglichkeiten, didaktische Prinzipien praktisch umzusetzen: Das Prinzip der Anschaulichkeit zeigt sich etwa darin, wenn biologische Kreisläufe direkt am Komposthaufen oder Wachstumsprozesse beim Säen und Ernten beobachtet werden können. Das Prinzip der Lebensweltorientierung wird wirksam, wenn Teilnehmende eigenes Wissen einbringen oder Bezüge zu Alltagserfahrungen – z. B. zur eigenen Ernährung oder ökologischen Fragen – herstellen.

Weitere zentrale didaktische Prinzipien wie das der Aktivierung und Partizipation lassen sich im Garten hervorragend umsetzen: Teilnehmende übernehmen Verantwortung für Beete, dokumentieren Wachstumsverläufe oder gestalten Lernstationen selbst mit. Das Prinzip der Ganzheitlichkeit wird dann greifbar, wenn neben kognitiven auch motorische, soziale und emotionale Lernprozesse angesprochen werden – etwa beim gemeinsamen Bau von Hochbeeten oder der Planung einer Ernteaktion. Und nicht zuletzt spielt das Prinzip der Nachhaltigkeit eine zentrale Rolle, wenn Fragen der Ressourcennutzung, Biodiversität oder Ernährungssouveränität mitgedacht werden.

Ebenso wichtig ist die Einbettung gärtnerischer Lernaktivitäten in einen inhaltlichen Rahmen oder ein übergeordnetes Bildungskonzept (z. B. Lehrplan, Kursprogramm, Curriculum, etc.), wenn sie gezielt mit fachlichen oder thematischen Schwerpunkten – etwa aus den Bereichen Naturwissenschaften, Mathematik, Sprache oder gesellschaftliche Bildung – verknüpft werden. So wird sichergestellt, dass das Lernen im Garten nicht isoliert geschieht, sondern inhaltlich anschlussfähig und kontextgebunden bleibt – ein Aspekt, der insbesondere auch für die Verzahnung von formalen, nonformalen und informellen Lernprozessen von Bedeutung ist.

Didaktische Prinzipien dienen somit auch in der Bildungsarbeit als Leitlinien, um Lernprozesse bewusst zu gestalten – anschlussfähig, erfahrungsbezogen und selbstwirksam. Besonders in nonformalen und informellen Bildungskontexten – etwa in der Erwachsenenbildung oder gemeinwe-

[97] Hurtado-Soler et al. (2020), Gray et al. (2022), Yilmaz, S., et al. (2023)

[98] https://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/10040500/dokumente/Texte_zu_Grundfragen/weigand_didaktische_prinzipien.pdf

[99] https://pädagogik-und-psychologie.de/didaktische-prinzipien/

[100] https://de.wikipedia.org/wiki/Unterrichtsprinzipien

[101] https://naturkitas.de/forschung-und-fachwissen/didaktik-und-methoden-im-freien/

senorientierten Bildungsarbeit – sind diese Prinzipien eine wichtige Orientierung, da hier oft keine starren Lehrpläne oder institutionellen Strukturen vorgegeben sind.[102]

Einsatz von Lernmethoden im Kontext: Gemeinschaftsgarten und öffentlicher Grünraum

Je nach Setting müssen diese Lernmethoden und didaktischen Prinzipien zugeschnitten werden. Die hier angeführten Punkte beschreiben vor allem Erfahrungen verschiedener Akteur*innen über den Einsatz spezifischer oben genannter Lernmethoden im Zusammenhang mit konkreten Beispielen – wie unter Charakteristik beschrieben: zum einem im Kontext Gemeinschaftsgarten als ein ein mehr geschlossenes, steuerbares und hinsichtlich der Zielgruppen klareres Setting; zum anderen eine öffentliche Grünanlage wie einen Park, die dahingehend offener, weniger klarer und steuerbar ist.

Die Fokusgruppe liefert dazu konkrete Praxisbeispiele. Ein Schulgarten, der über ein MINT-Projekt entstanden ist, öffnet sich für deutlich mehr Fächer als nur Biologie oder Geografie: Mathematik, Technik und der gestalterisch-ästhetische Bereich lassen sich ebenso einbinden, was gerade die emotionale Dimension von Bildung stärkt, die in rein rationalen Fächern oft zu kurz kommt. Der Garten lässt sich auch mit Demokratiebildung verknüpfen: Als kleines System, in dem Kinder Dinge demokratisch aushandeln und mitgestalten können, wird der Schulgarten zu mehr als einem Ort ökologischen Lernens. Service-Learning-Formate verbinden gärtnerische Praxis schließlich mit realer gesellschaftlicher Wirkung, etwa wenn Schulklassen gemeinsam mit Studierenden Bedürfnisse im eigenen Wohnumfeld erheben und konkrete Vorschläge zur Umsetzung einbringen. Entscheidend ist dabei, dass Lernen nicht in einem isolierten Raum stattfindet, sondern in der Welt, in der sich auch nachhaltig Wirkung zeigen lässt.

Kategorie	Gemeinschaftsgarten	Öffentliche Parkanlage
Didaktische Ausrichtung	Zielgerichtet, längerfristig planbar; Fokus auf prozesshaftes, erfahrungsbasiertes Lernen	Situativ, impulsartig, häufig beiläufig oder explorativ
Methodische Ansätze	Projektarbeit, partizipative Planung, Lernwerkstätten, angeleitetes Experimentieren	Lernspaziergänge, Beobachtungsaufgaben, interaktive Stationen, Mitmachaktionen
Lernformate	Kurse, Workshops, kontinuierliche Gruppenarbeit	Einmalige Events, offene Formate, temporäre Interventionen (z. B. Infostände)
Zugang zu	Über Institutionen (z. B.	Offen, zufällig, heterogen;

[102] z. B. Tippelt & von Hippel (2018), Hippel, Kulmus & Stimm (2022)

Kategorie	Gemeinschaftsgarten	Öffentliche Parkanlage
Zielgruppen	Bildungsträger, Nachbarschaftsgruppen); stabilere Gruppenstruktur	niederschwellige Zugänge notwendig
Rolle der Bildungsakteur*innen	Moderation, Begleitung, pädagogische Steuerung; Beziehungsaufbau möglich	Impulsgeber:innen, Hosts; oft anonym und punktuell im Kontakt
Verwendete Tools (analog/digital)	Beetpläne, Pflanztagebücher, QR-Codes zu Pflanzeninfos, Tablets mit Dokumentationsapps, didaktische Karten	Interaktive Schilder, Audio-Guides, Augmented-Reality-Apps, mobile Lernkoffer
Medien und Materialien	Werkzeuge, Saatgut, Lernmaterialien vor Ort; feste Lernorte	Mobile Materialien, wetterfestes Infomaterial, ggf. digitale Inhalte über Smartphone
Evaluation / Dokumentation	Reflexionseinheiten, Lerntagebücher, Portfolioarbeit, Fotodokumentation	Feedback-Impulse, QR-basierte Umfragen, Besucherzählung, soziale Medien
Anbindung an Inhalte / Bildungsziele	Möglich durch längerfristige Curricula oder thematische Schwerpunkte (z. B. Ökologie, Ernährung, Biodiversität, MINT, Demokratiebildung); anschlussfähig auch für nicht-naturwissenschaftliche Fächer über Technik, Mathematik und gestalterisch-ästhetische Zugänge	Niedrigschwellige Verbindung durch Themenstationen, Plakataktionen, Kurzinfos

Schlussfolgerung

Gartenbasiertes Lernen bietet ein außergewöhnlich reichhaltiges didaktisches Potenzial: Es verknüpft erfahrungsbasiertes Lernen mit sozialer Interaktion, forschender Neugier, praktischer Handlungskompetenz und sinnlicher Wahrnehmung. Die im Gartenkontext eingesetzten Methoden – vom projektbasierten über das kollaborative bis hin zum forschenden Lernen – zeigen, wie Bildungsprozesse im Sinne von Ganzheitlichkeit, Lebensweltbezug und Nachhaltigkeit gestaltet werden können.

Dabei wird deutlich, dass die Qualität und Wirksamkeit gärtnerischer Bildungsarbeit stark vom jeweiligen Lernsetting abhängt. Der **Gemeinschaftsgarten** bietet durch seine relativ stabile Struktur, definierte Zielgruppen und kontinuierliche Beteiligung besonders günstige Bedingungen für vertiefte Lernprozesse, Beziehungsarbeit und didaktische Steuerung. Hier können Methoden langfristig angelegt, Verantwortung schrittweise übertragen und partizipative Bildungsansätze systematisch umgesetzt werden.

Im Gegensatz dazu stellt die **öffentliche Parkanlage** als offener, wenig vorstrukturierter Raum andere Anforderungen an die didaktische Gestaltung. Hier dominieren informelle und impulsartige Lerngelegenheiten, etwa durch temporäre Bildungsstationen, Mitmachaktionen oder digitale Tools. Um Bildung im öffentlichen Grünraum wirksam werden zu lassen, braucht es gezielte Interventionen, kreative Formate und niedrigschwellige Zugänge, die auch spontane oder zufällige Nutzer*innen ansprechen.

Didaktische Prinzipien wie Lebensweltorientierung, Aktivierung, Partizipation oder Ganzheitlichkeit bieten eine wertvolle Orientierung – insbesondere in nonformalen und informellen Bildungssettings, in denen formale Rahmenbedingungen oft fehlen. Sie helfen dabei, gartenbasiertes Lernen nicht dem Zufall zu überlassen, sondern bewusst zu gestalten und an konkrete Bildungsziele rückzubinden.

Gärten – ob als gemeinschaftlich genutzter Raum oder als Teil öffentlicher Grünanlagen – sind damit nicht nur Orte des Lernens, sondern auch eigenständige Lernformen: adaptiv, kontextsensibel und anschlussfähig an unterschiedlichste Bildungsbereiche und Zielgruppen. Ihr didaktischer Wert entfaltet sich dort besonders, wo Naturerfahrung, Reflexion und pädagogische Intention in einem gestalteten Lernprozess zusammengedacht werden – für eine Bildung, die berührt, beteiligt und befähigt.

Kooperationen und institutionelle Einbettung

Das vielseitige Leistungsportfolio von Gärten als Bildungsorte – sei es in der Schule, im Quartier oder im urbanen Raum – schafft sowohl Nährboden als auch Anziehungskraft für kooperative Arrangements. Gärten sind mehr als grüne Flächen: Sie sind Räume für Erfahrung, Gemeinschaft, Nachhaltigkeit und Bildung. Diese Offenheit bringt es mit sich, dass Gärten einerseits Kooperationen eingehen, um ihre Wirkung zu entfalten – und andererseits gerade durch solche Kooperationen in ihrer inhaltlichen, sozialen und organisatorischen Vielfalt erst geformt werden.

Kooperationen als dynamisches Lern- und Wirknetz

Die Zusammenarbeit mit externen Partner:innen ist zentral für viele Gartenprojekte. Sie erfordert allerdings Investitionen auf mehreren Ebenen: Der Aufbau tragfähiger Netzwerke, das Klären gemeinsamer Rahmenbedingungen und Zielvorstellungen sowie die Akquise gemeinsamer Projekte und Ressourcen kosten Zeit und Energie. Gerade bei Bildungsgärten ist eine sorgfältige

Abstimmung wichtig – sowohl intern (z. B. zwischen ehrenamtlich Engagierten und Trägerstrukturen) als auch mit den Kooperationspartnern (z. B. Schulen, NGOs oder kommunalen Stellen).

Kooperationen bieten jedoch vielfältige Benefits: Sie ermöglichen es Gärten, über ihren unmittelbaren Wirkungskreis hinaus aktiv zu werden, neue Zielgruppen zu erreichen, Know-how auszutauschen, Inhalte zu erweitern und Synergien zu nutzen. Dabei geht es nicht nur um inhaltliche Zusammenarbeit, sondern auch um geteilte Verantwortung und Ressourcen. Voraussetzung für gelingende Kooperationen ist ein professionelles Management, das klare Zuständigkeiten, abgestimmte Ziele sowie organisatorische und zeitliche Vereinbarungen einschließt – kurz: das übliche Projekt- und Teammanagement gilt auch im Garten.

Institutionelle Einbettung als strukturelle Verankerung

Ein anderes Arrangement stellt die institutionelle Einbettung von Gärten dar – also ihre formale Integration in bestehende Organisationen oder Programme. Das können Schulen, Trägervereine, Hochschulen, soziale Einrichtungen oder auch kommunale Bildungsstrategien sein. Im Unterschied zur oft projektbezogenen Kooperation sichert die Einbettung strukturelle Beständigkeit, Zuständigkeit und Ressourcenverfügbarkeit.

So ermöglichen beispielsweise Schulgärten, die fest im Curriculum verankert sind, eine kontinuierliche Bildungsarbeit über Jahre hinweg. Gärten, die Teil eines größeren Trägervereins im Sozial-, Umwelt- oder Bildungsbereich sind, profitieren häufig von professionellem Personal, bestehenden Verwaltungsstrukturen und dem Zugang zu Fördermitteln. Gleichzeitig bedeutet institutionelle Einbettung auch, Teil eines komplexen Systems zu sein – mit all den damit verbundenen Anforderungen, Abstimmungsprozessen und formalen Rahmenbedingungen. Dazu gehört auch die Herausforderung, ständig um ausreichende Ressourcen werben und sich gegenüber Fördergebenden oder internen Gremien rechtfertigen zu müssen. Einbettung schafft Stabilität – doch diese ist nicht frei von Dynamiken und Aushandlungen

Gegenüberstellungen

Die folgende Übersicht stellt **zentrale Unterscheidungsmerkmale** von Kooperationen und institutionellen Einbettungen gegenüber:

Kriterium	Kooperationen	Institutionelle Einbettungen
Art der Beziehung	Partnerschaftlich, oft projektbezogen, freiwillig	Strukturell, formell oder organisatorisch eingebunden
Dauer und Stabilität	Meist zeitlich begrenzt oder projektbasiert	Eher dauerhaft, strukturell verankert

Kriterium	Kooperationen	Institutionelle Einbettungen
Ziel der Beziehung	Gemeinsame Durchführung von Aktivitäten, Austausch von Ressourcen/Know-how	Sicherung des Betriebs, Verankerung im institutionellen Kontext
Verbindlichkeit	Flexibel, oft ohne feste vertragliche Bindung; mündliche Vereinbarungen, sofern nicht größere Projekte dahinter mit formeller Absicherungsnotwendigkeit dahinter.	Formal geregelt; interne Vorgaben z. B. hinsichtlich Ausmaß der Tätigkeiten gegenüber bestimmten Budget sind zu erfüllen.
Beispielhafte Instrumente	Projektpartnerschaften, gemeinsame Workshops, Austauschformate	Curriculare Integration, Förderprogramme, Personalstruktur, Governance
Funktion für den Garten	Ermöglichen externe Impulse, Ressourcen, Zielgruppen	Sichern Kontinuität, Struktur, Zuständigkeiten und institutionelle Legitimation
Grad der Einbindung	Außenwirkung, ergänzend oder kollaborativ	Innenwirkung, organisatorisch oder rechtlich verankert

In der Praxis sind Kooperationen und institutionelle Einbettungen nicht strikt zu trennen, sondern bedingen und ergänzen sich häufig. Ein gut eingebetteter Garten hat meist bessere Voraussetzungen, belastbare Kooperationen einzugehen – sei es durch Personal, Räume oder institutionelle Glaubwürdigkeit. Umgekehrt können gelungene Kooperationen neue Perspektiven eröffnen und zur langfristigen Verankerung beitragen.

Entscheidend für beides ist ein aktives Beziehungs- und Projektmanagement: Gärten als Lernorte funktionieren am besten, wenn sie zwischen Offenheit und Struktur, zwischen Eigenverantwortung und Partnerschaft balanciert geführt werden. Nur so können sie ihr volles Potenzial als Bildungsräume im Sinne einer nachhaltigen, sozialen und gemeinschaftsorientierten Zukunft entfalten.

Beispiele für Kooperationen und institutionelle Einbettungen

Die folgende Auflistung gibt einen groben Überblick über Kooperationen bzw. institutionelle Einbettungen.

Mit Schulen und Bildungseinrichtungen

Benefits: Für Kinder und Jugendliche entstehen praktische, sinnlich erfahrbare Lernräume abseits des Klassenzimmers. Die Gärten können in den Unterricht oder sogar in das Curriculum eingebettet werden – von punktuellen Projekttagen bis zu MINT- oder Demokratiebildungsschwerpunkten, die sich im Gartenkontext besonders gut verankern lassen. Auch der Einsatz externer Referent:innen bereichert das Lernen. Die Beziehung ist dabei nicht einseitig: Schulen bringen strukturierte didaktische Planungskompetenz, verlässliche Gruppengrößen und oft auch öffentliche Sichtbarkeit und Legitimation mit, die ein Gemeinschaftsgarten allein schwerer aufbauen kann. Umgekehrt profitieren Schulen von einem Lernort, der ohne größere bauliche Investitionen ganzjährig nutzbar ist. Der internationale Forschungsstrang zum „Draußenlernen" – in Skandinavien als udeskole bekannt – zeigt, dass regelmäßige, lehrplanbasierte Lernaktivitäten außerhalb des Klassenzimmers positive Effekte auf Motivation, soziale Beziehungen und fachliches Lernen haben, wenn sie fest im Schulalltag verankert sind (wöchentlich oder zweiwöchentlich) statt bloß gelegentlicher Ausflug zu bleiben.[103] Der seit 2023 gültige kompetenzorientierte Lehrplan verlangt zudem explizit eine „Öffnung der Schule und des Unterrichts" als organisatorischen Rahmen und rückt gerade im Sachunterricht weniger Fachinhalte im engeren Sinn in den Mittelpunkt als zentrale fachliche Konzepte wie „Raum und Lebenswelt" oder „Systeme und Wechselwirkungen, Ursachen und Konsequenzen" – Deutungsmuster, mit denen Kinder lernen sollen, sich selbst als Teil physischer, sozialer und ökologischer Zusammenhänge zu verstehen.[104] Ein Garten macht genau diese Konzepte unmittelbar erfahrbar: Wachstum als Zeit- und Wandelprozess, Kompostierung als Stoffkreislauf, die eigene Beetpflege als Beispiel für Struktur-Funktions-Zusammenhänge. Ein bestehender Gemeinschaftsgarten in der Nähe ist dafür eine naheliegende, bereits vorhandene Infrastruktur, die keine Schule eigens aufbauen muss.

Herausforderungen: Die Verantwortung liegt oft bei einzelnen Lehrpersonen, nicht bei den Schüler:innen selbst. Betreuung in den Sommerferien ist schwer zu gewährleisten (Zugänglichkeit, Anwesenheit). räumliche Einschränkungen am Schulgelände: Gärten stehen oft in Konkurrenz zu anderen Nutzungen (Sportflächen, Pausenbereiche). Hinzu kommt eine pädagogische Herausforderung, die leicht übersehen wird: Gartenangebote setzen oft unausgesprochen einen Zugang zu Grün- und Naturräumen voraus, den nicht alle Kinder in ihrem Lebensumfeld haben. Eine kritische Rückmeldung aus der Fokusgruppe macht das an einem konkreten Fall deutlich: Studierende hatten in einem Seminar zur Gartenpädagogik selbst hinterfragt, ob solche Lehrangebote aus einem privilegierten Blickwinkel entstehen – einem Blickwinkel, der die Realität von Kindern ohne eigenen Grünraumzugang übergeht, etwa in einer Hochhaussiedlung ohne Balkon. Bildung, die Naturerfahrung vermittelt, ohne zugleich reale Zugangsmöglichkeiten im Lebensumfeld der Kinder zu schaffen, bleibt folgenlos oder wirkt sogar kontraproduktiv. Umgekehrt kann der Schulgarten gerade in Vierteln mit wenig privatem Grünraum zu einem Ausgleichsort werden, wenn er genau die Möglichkeit schafft, die zuhause fehlt.

Mögliche Lösungen: Bewirtschaftung einzelner Beete oder ganzer Flächen in Gemeinschaftsgärten in der Nähe der Schule, wo auch in den Ferien gemeinsam bewirtschaftet wird. Kooperation mit außerschulischen Akteur:innen zur Betreuung. In der Praxis zeigen sich verschiedene Varian-

[103] Vgl. Mann et al. (2023)

[104] Verordnung BGBl. II Nr. 1/2023, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen (BGBl. Nr. 134/1963) geändert wird, Anlage A, Sachunterricht, zentrale fachliche Konzepte

ten dieses Grundmodells: Schulklassen, die regelmäßig einen bestehenden Gemeinschaftsgarten mitnutzen, statt einen eigenen Schulgarten zu unterhalten; die Mitnutzung kirchlicher oder anderer institutioneller Flächen in der Nähe, wenn am Schulgelände selbst kein Platz vorhanden ist; oder eine feste, monatliche Kooperation zwischen Kindergarten und einem nahen Gemeinschaftsgarten. Für (angehende) Pädagog:innen, die sich den Einstieg in gartenbasiertes Arbeiten mit Kindern zunächst nicht zutrauen, senkt ein bereits etablierter, funktionierender Gemeinschaftsgarten die Hürde erheblich – die dort Gärtnernden sind meist froh über den Besuch und schaffen einen niedrigschwelligen Einstieg

Mit Umwelt(bildungs)- und Naturschutzorganisationen

Benefits: Der Garten macht Natur in kontrollierter, gestaltbarer Form erfahrbar – im Unterschied zu einer wilden, unberührten Fläche, die sich pädagogischer Bearbeitung leichter entzieht. Vorhandenes oder über Projekte erarbeitetes Fachwissen und Bildungsformate dient als Grundlage. Gärten haben mitunter eine spezifische Ausrichtung, z. B. als konkrete Lernorte für Biodiversität, Klima- und Ressourcenschutz. Sie bieten einen praktischen, öffentlich sichtbaren Wirkungsort, insbesondere als Schaugarten (z. B. botanische Gärten).

Herausforderungen: Meist projektbezogene Finanzierung (z. B. durch Spenden oder Fördermittel) bei gleichzeitig mitunter hohem Ressourcenaufwand für Grundpflege (z. B. Pflegearbeiten, Personalbedarf). Potenzielle Zielkonflikte (z. B. Artenvielfalt vs. Nutzpflanzenproduktion). Hinzu kommt, dass Naturschutzorganisationen und Gärten einander oft schlicht nicht kennen: Ohne aktiven Aufbau von Bekanntheit nach außen bleiben mögliche Kooperationspartner:innen unsichtbar füreinander, selbst wenn die inhaltliche Passung eigentlich gegeben wäre.

Mögliche Lösungen: Frühzeitige Zielklärung, klare Rollenverteilung und Koordination über gemeinsame Bildungsangebote (z. B. Aktionstage, Schulprojekte). Aufbau langfristiger Kooperationen mit festen Ansprechpartner:innen, verbunden mit gezieltem, kontinuierlichem Vertrauensaufbau statt punktueller Einzelaktionen. Eine intermediäre, lokal verankerte Bildungsstelle (etwa eine bestehende Umweltstation) kann dabei als Vermittlungsinstanz fungieren, die Kontakte zwischen Gärten und Naturschutzorganisationen aktiv herstellt und pflegt, statt dies den einzelnen Initiativen zu überlassen. Die öffentliche Sichtbarkeit von Gärten als Schaugärten lässt sich dafür gezielt nutzen, um auf mögliche Naturschutz-Kooperationen erst aufmerksam zu machen.

Mit Sozialeinrichtungen und NGOs

Benefits: Gärtner:innen (z. B. aus sozial benachteiligten Hintergründen) profitieren von einem niedrigschwelligen, sinnstiftenden Erfahrungsort, der soziale Teilhabe, Integration und Begegnung (Kommunikationsraum) bietet und Selbstversorgung ermöglicht. Wissensvermittlung findet lebensweltlich statt. Wie stark dabei auch die ökologische Dimension mitgedacht wird, hängt von der Ausrichtung der jeweiligen NGO ab: Bei sozial ausgerichteten Organisationen steht die Teilhabe im Vordergrund, bei ökologisch-sozialen Doppelmandaten rückt der Garten als Ort für Soziales und Ökologisches zugleich in den Blick. Selten, aber dort umso relevanter, kommt eine

dritte Dimension hinzu: der Beitrag zur Selbstversorgung – ein Aspekt, der im Konzept der Essbarschaft (siehe Anhang) eine zentrale Rolle spielt.

Herausforderungen: Intensive Betreuung bzw. Begleitung erforderlich. Teilnehmende benötigen oft individuelle Unterstützung, was Zeit und personelle Ressourcen bindet, die ehrenamtlich getragene Gärten selten in ausreichendem Maß aufbringen können. Zielkonflikte (z. B. zwischen gärtnerischem Anspruch und sozialer Nutzung) sowie unklare Verantwortlichkeiten können entstehen. Die Gruppendynamik innerhalb gemischter Gruppen ist zudem schwerer steuerbar als in homogenen Kontexten.

Mögliche Lösungen: Koordinierende Rollen (z. B. Sozialpädagog:innen), verbindliche Absprachen zur Nutzung, Formulierung gemeinsamer pädagogischer Ziele. Beteiligung der Zielgruppen bei der Gestaltung und Pflege. Dabei hilft es, auch das unmittelbare soziale Umfeld der beteiligten Personen aktiv mitzudenken, statt die Planung allein auf den Garten selbst zu beschränken.

Mit Landwirtschaftsbetrieben / Urban-Farming-Initiativen

Benefits: Die Beziehung zu Landwirtschaftsbetrieben ist wechselseitig angelegt – nicht nur der Garten profitiert. Landwirtschaftliche Betriebe verfügen oft über Geräte, Maschinen oder praktisches Wissen, etwa beim Pflügen oder bei der Bodenbearbeitung, die sich Gärten leihweise oder im Rahmen einer Kooperation zunutze machen können. Umgekehrt bringen Gartenmitglieder je nach beruflichem Hintergrund Kompetenzen ein, die landwirtschaftlichen Betrieben oft fehlen – von IT-Kenntnissen über Grafikdesign bis zu neuen konzeptionellen Ideen, etwa für Vermarktung oder Digitalisierung. Diese Gegenseitigkeit wird besonders interessant, sobald es um Lebensmittelbereitstellung im größeren Rahmen geht, wie im Konzept der Essbarschaft (siehe Anhang): Dort befruchten sich die praktische Erfahrung landwirtschaftlicher Betriebe und die vielfältigen, oft branchenfremden Kompetenzen der Gartenmitglieder gegenseitig.

Herausforderungen: Unterschiedliche Arbeitsrhythmen (z. B. Saisonzeiten, Produktionsdruck), begrenzte Zeitressourcen bei landwirtschaftlichen Betrieben; abhängig vom konkreten Hintergrund: eventuell fehlender pädagogischer Fokus. Hinzu kommt eine grundsätzliche Planungsunsicherheit, die beide Seiten betrifft: Anbauplanung und mögliche Ernteausfälle sind wetterabhängig kaum verlässlich vorherzusagen, was auch die Abnahme vereinbarter Mengen erschwert. Eine transparente Aufklärung über dieses Risiko auf beiden Seiten ist Voraussetzung, damit Enttäuschungen nicht die gesamte Kooperation belasten.

Mögliche Lösungen: Feste Kooperationsformate (z. B. Hofführungen, Praxistage, Bildungskooperationen), personelle Schnittstellen zwischen Bildung und Landwirtschaft. Nutzung gemeinsamer Flächen für Bildungszwecke. Verbindliche, aber flexible Absprachen zu Mengen und Terminen – etwa mit Pufferregelungen für Ernteausfälle – sowie ein aktiver Austausch von Ressourcen und Kompetenzen in beide Richtungen (Geräte und Fachwissen vom Betrieb, IT- oder Organisationskompetenz aus dem Garten) tragen zur Kontinuität der Zusammenarbeit bei.

Mit Kommunen und Stadtverwaltungen

Benefits: Einbindung in kommunale Bildungs- oder Nachhaltigkeitsstrategien, Zugang zu (größeren) öffentlichen Flächen, Förderprogrammen oder Verwaltungswissen (= mehr Möglichkeiten). Offizielle Anerkennung erhöht die Wirkung und langfristige Stabilität. Aus kommunaler Sicht erschließt sich der Nutzen dabei aus demselben Muster wie bei Sozialeinrichtungen: Gärten bedienen zugleich einen sozialen, einen ökologischen und einen bildungsbezogenen Auftrag, den Kommunen ohnehin erfüllen müssen – wodurch eine Kooperation mit bestehenden Gärten sich oft günstiger darstellt als der Aufbau eigener paralleler Angebote.

Herausforderungen: Unterschiedliche Erwartungshaltungen, langwierige Entscheidungsprozesse, wechselnde Ansprechpartner:innen, unklare Zuständigkeiten oder fehlende politische Unterstützung. Bürokratische Abläufe und eine oft unklare oder wechselnde Kommunikation zwischen Verwaltung und Garteninitiative erschweren die Zusammenarbeit zusätzlich, besonders wenn keine feste Ansprechperson auf kommunaler Seite benannt ist.

Mögliche Lösungen: Einbindung in strategische Dokumente (z. B. Bildungslandschaften, Klimaschutzkonzepte). Sicherstellung der Finanzierung von Initiativen, entweder als abgesicherte Förderungen (zur Planbarkeit) – einerseits als Unterstützung, andererseits als Wertschätzung – oder als Beauftragung für gewisse Leistungen (auch Vereine können entgeltliche Leistungen am Markt erbringen[105]).

Regelmäßige Kommunikation mit Schlüsselakteur:innen innerhalb der Verwaltung. Vertragliche Absicherung von Vereinbarungen. Kommunen können zudem als Vermittlungsinstanz zur lokalen Vereinslandschaft fungieren – etwa zu Feuerwehr, Musik- oder Sportvereinen –, die als zusätzliche Partner:innen für Veranstaltungen, Infrastruktur oder soziale Einbindung infrage kommen. Gerade bei Herausforderungen wie Vandalismus oder Diebstahl aus dem Garten kann eine gute kommunale Vernetzung helfen, etwa über eine aktive Nachbarschaft oder lokale Ansprechstellen, die im Blick behalten, was im öffentlichen Raum passiert.

Kooperative Arrangements mit Vorsicht zu genießen

Kooperationen mit externen Partner:innen sind gerade im Schulkontext bedeutsam und bereichern die Bildungsarbeit im Garten, sollten aber nicht kritiklos eingegangen werden. Organisationen verfolgen eigene Agenden, die von schlichter Eigenwerbung bis zu gezielter Einflussnahme reichen können. Besonders zu beachten sind wissenschaftsfeindliche Tendenzen sowie völkische Weltbilder und esoterische Naturromantik, die sich gerade im Kontext von Naturerfahrung, Wildnispädagogik oder Feriencamps andocken können.

Auch die Annahme, gemeinschaftliches Gärtnern führe von selbst zu mehr sozialem Miteinander, hält der Praxis nicht ohne Weiteres stand: Gärtner:innen sind nicht per se die sozialsten Menschen, ohne dass explizit daran gearbeitet wird. Konflikte um Ernteerträge oder Statuskämpfe ums schönste Beet kommen ebenso vor wie Kooperationsbereitschaft. Kooperationen und die

[105] Statutenkonformität und steuerliche Aspekte sind dabei aus Sicht des Vereins zu beachten.

Themensetzung im Garten profitieren daher von einer bewussten Prüfung, mit wem und zu welchem Zweck zusammengearbeitet wird.

Schlussfolgerung

Kooperationen und institutionelle Einbettungen sind tragende Säulen für die Qualität und Nachhaltigkeit gartenbasierter Bildungsarbeit. Sie schaffen die strukturellen und personellen Voraussetzungen, damit Gärten nicht nur als naturnahe Erlebnisorte, sondern als langfristig wirksame Bildungsräume etabliert werden können. Dabei entfalten Kooperationen ihr Potenzial besonders durch ihre Offenheit, Dynamik und die Möglichkeit, neue Zielgruppen, Perspektiven und Inhalte einzubringen – sei es durch die Zusammenarbeit mit Schulen, NGOs, Umweltorganisationen oder landwirtschaftlichen Betrieben. Institutionelle Einbettungen hingegen sichern Kontinuität, Ressourcen und Legitimation – etwa durch die Integration in Schulcurricula, Förderprogramme oder kommunale Strategien.

Beide Formen ergänzen einander: Kooperationsfähigkeit setzt strukturelle Stabilität voraus, während erfolgreiche Kooperationen wiederum zur institutionellen Anerkennung und Verankerung beitragen können. Entscheidend ist ein aktives Beziehungs- und Projektmanagement, das zwischen Offenheit und Verbindlichkeit vermittelt – und den Garten so als Ort kollektiven Lernens, sozialen Austauschs und partizipativer Bildungsarbeit positioniert.

Insbesondere im Spannungsfeld zwischen Gemeinschaftsgarten und öffentlichem Grünraum zeigt sich, wie wichtig diese strukturellen Rahmenbedingungen sind. Während der Gemeinschaftsgarten stärker auf kontinuierliche Kooperationen und institutionelle Unterstützung angewiesen ist, braucht die Bildungsarbeit im öffentlichen Raum flexible Partnerschaften, kreative Formate und kommunale Rückendeckung. Nur durch ein Zusammenspiel beider Ebenen – Kooperation und Einbettung – können Gärten ihr volles Potenzial als inklusive, transformative Lernorte im urbanen Raum entfalten.

Diese Offenheit hat allerdings eine Kehrseite, die sich als durchgängiges Muster durch nahezu alle Kooperationsformen zieht: eine strukturelle Asymmetrie. Gärten, die gut funktionieren, werden gerade dadurch begehrt – als Kooperationspartner für Schulen, als Vorzeigeprojekt für Kommunen, als Praxisort für NGOs. Die Ressourcen, um dieser wachsenden Nachfrage gerecht zu werden, wachsen dabei aber nicht automatisch mit. Im Gegenteil: Dieselben wenigen engagierten Personen, die den Garten bereits am Laufen halten, tragen in der Regel auch die zusätzliche Last neuer Kooperationsanfragen, während sie gleichzeitig mit den unspektakulären, aber zermürbenden Alltagsproblemen kämpfen – Finanzierungsfragen, Vertragsdetails, schwierige Nachbarschaftsverhältnisse.

Wie fragil diese Abhängigkeit von einzelnen Schlüsselpersonen strukturell ist, zeigt das folgende Kapitel im Detail. Aus diesen letzten Unterkapiteln über das Setting des Gartens als Lernraum lassen sich konkrete Rahmenbedingungen ableiten, die Gärten bzw. darin befindliche Akteur*innen brauchen bzw. wünschen (= Bedarf), um gut arbeiten zu können. Sie werden im nächsten Kapitel vorgestellt.

Bedarf / Rahmenbedingungen für Gärten als Bildungsräume

Gärten, die als Bildungsorte wirksam werden wollen, benötigen bestimmte Voraussetzungen – räumlicher, personeller, organisatorischer und struktureller Art. Doch welche Bedingungen müssen konkret erfüllt sein, damit Bildungsprozesse im Garten gelingen, nachhaltig wirken und möglichst vielen Menschen zugänglich sind? Welche Ressourcen können die Gärten selbst aktivieren, und wo sind sie auf Unterstützung angewiesen – sei es durch Kooperationspartner*innen, fördernde Einrichtungen oder die öffentliche Hand?

Um diesen Fragen nachzugehen, wurden in den Workshops mit verschiedenen Gartenakteur:innen ebenfalls folgende Leitfragen diskutiert:

- Was würde mir als Garten helfen, um den Bildungsraum als solchen zu gestalten?
    - hinsichtlich des Gartens (Raum, Ressourcen, örtliche Besonderheiten) (Item: Infrastruktur)
    - hinsichtlich der Gruppe (Bereitschaft, Zeit, Knowhow, Umgang mit Konflikten)? (Item: Gruppe)
    - hinsichtlich der Strukturen (Kooperationen, Förderungen, Trainings)? (Item: Strukturen)
- Was davon können Gärten selbst bereitstellen? (Items: Infrastruktur-Selbst; Gruppe-Selbst; Strukturen-Selbst)
- Wo braucht es externe Unterstützung? (Items: Infrastruktur-Extern; Gruppe-Extern; Strukturen-Extern)
- Welche rechtlichen Aspekte sind für das Gärtnern förderlich bzw. hinderlich? (Item: Recht)
- Gibt es Wünsche an spezifische Einrichtungen? (Item: Wünsche)

Die Rückmeldungen der Teilnehmenden wurden in drei zentrale Handlungsfelder gegliedert: Infrastruktur, Gruppe und Strukturen. Für jedes dieser Felder wurden Ressourcen unterschieden, die Gärten selbst bereitstellen können – und solche, die externe Unterstützung erfordern. Zusätzlich wurden konkrete Wünsche und Bedarfe formuliert, die sich auf übergeordnete Rahmenbedingungen beziehen.

Vorbemerkung zur Datenbasis

Die folgenden Befunde stützen sich auf zwei Quellen: die Workshops mit Akteur:innen aus allen Bundesländern und eine ergänzende Online-Umfrage unter Gärtner:innen und Initiativenvertreter:innen (n = 35 aktive Teilnehmende, davon 22 vollständig abgeschickt). Die Stichprobe der

Umfrage besteht zu rund 80 % aus Gemeinschaftsgärten, mehrheitlich in Vereinsträgerschaft, mit einer durchschnittlichen Gruppengröße von 17 regelmäßig Beteiligten (Median 15, Spannweite 2 – 80). Da die Stichprobe klein sowie nicht zufällig zusammengesetzt ist, sind die Ergebnisse nicht repräsentativ für alle Gemeinschaftsgärten in Österreich. Zudem kann die Zahl der jeweils berücksichtigten Antworten je nach Frage variieren, da nicht alle Teilnehmenden den Fragebogen vollständig ausgefüllt haben. Die quantitativen Befunde sind daher als explorative Hinweise zu verstehen und wurden gemeinsam mit den qualitativen Ergebnissen aus den Workshops interpretiert.

Im Anschluss an die Leitfragen werden die Ergebnisse entlang der drei Handlungsfelder Infrastruktur, Gruppe und Strukturen aufbereitet, gefolgt von einem Abschnitt zu rechtlichen Aspekten. Die Daten sind in mehrfacher Hinsicht aufschlussreich: Sie zeigen weniger ein verteiltes Mängelbild als ein klares Spannungsverhältnis zwischen einer hohen internen Selbstorganisationsfähigkeit der Gärten und einer fragilen Verankerung in Förderlandschaften, Pacht- und Trägerverhältnissen. Diese Spannung zieht sich durch alle drei Bedarfsfelder.

Infrastrukturelle Ressourcen (Selbst oder extern bereitgestellt)

Die räumliche und materielle Ausstattung eines Gartens bildet die physische Grundlage für jegliche Bildungsaktivitäten. Doch nicht alle Gärten verfügen über ausreichend Platz, geeignete Materialien oder eine stabile Grundinfrastruktur, um als Lernort zu fungieren. Im Fokus dieses Handlungsfeldes steht daher die Frage, welche infrastrukturellen Voraussetzungen ein Garten braucht, um Bildungsprozesse sinnvoll zu ermöglichen – und wie diese entweder aus eigener Initiative heraus oder mit externer Unterstützung geschaffen werden können.

Die elementare Garteninfrastruktur — Beete, Geräte, Wasseranschluss, einfache Aufenthaltsbereiche — wird von den befragten Gärten in der Regel selbst aufgebaut und gepflegt. Die Mehrheit verfügt über funktionierende Bewirtschaftungsstrukturen, was sich auch darin spiegelt, dass die Befragten ihre Gärten als gemeinschaftlich nutzbare Lernorte wahrnehmen. Was hinzukommen muss, sobald gezielte Bildungsangebote stattfinden, ist eine zweite Schicht: ein wettergeschützter Versammlungsraum für Gruppenarbeit, sanitäre Einrichtungen, Lagerflächen für didaktische Materialien sowie Möglichkeiten zur Verarbeitung und Zubereitung von Gartenprodukten. Diese pädagogische Zusatzausstattung ist in vielen Gärten lückenhaft und wird häufig improvisiert.

Die wichtigste infrastrukturelle Frage betrifft jedoch nicht die Ausstattung, sondern die Fläche selbst. Die Umfragedaten und die offenen Antworten zeigen, dass die Sicherheit der Flächennutzung eine der zentralen Bruchstellen ist. Pachtverträge im privaten Bereich unterliegen in Österreich den allgemeinen Bestimmungen der §§ 1090 ff. ABGB; das Mieterschutzgesetz greift nicht, und mündliche Pachtverträge sind zwar rechtsgültig, bieten aber im Streitfall kaum Schutz vor Kündigung oder

Eigentümer:innenwechsel.[106] In einer der offenen Antworten beschreibt eine Person die eigene Lage so: „Unser Grundstück basiert auf einem mündlichen Pachtvertrag mit einem unzuverlässi-

[106] Vgl. ABGB §§ 1090 ff. bzw. https://at.schindhelm.com/international/expertise/pachtvertrag

gen Eigentümer.“ Solche Konstellationen sind kein Einzelfall. Die organisatorische Langfristigkeit, also das Item, das diese Dimension in der Umfrage abbildet, erreicht nur einen mittleren Wert (Ø 3,55 auf einer fünfstufigen Skala). Damit ist die Flächensicherung nicht nur eine juristische, sondern auch eine bildungsrelevante Frage: Ohne verlässliche Pachtverhältnisse oder vergleichbare Nutzungsrechte über mehrere Jahre lassen sich weder mehrjährige Bildungsformate noch Investitionen in pädagogische Infrastruktur planen.

Aus eigener Kraft können Gärten die kleinteilige Ausstattung sowie die laufende Bewirtschaftung tragen, mit Eigenmitteln, Mitgliedsbeiträgen und vorhandenem ehrenamtlichem Einsatz. Externe Unterstützung wird vor allem dort gebraucht, wo es um langfristige Sicherheit und größere Investitionen geht: schriftliche, mehrjährige Pacht- oder Nutzungsverträge mit kommunalen oder privaten Eigentümer:innen, infrastrukturelle Grundausstattung wie Wasser- und Stromanschlüsse, sanitäre Anlagen, sowie wettergeschützte Aufenthaltsbereiche, die Bildungsformate auch außerhalb der wärmsten Monate möglich machen. Die Umfrage zeigt, dass der Bedarf nach struktureller Unterstützung (Räume, Organisation, Koordination) deutlich über dem Bedarf nach reinen Sachmitteln rangiert; das spricht dafür, dass Förderungen, die ausschließlich Anschaffungen abdecken, am tatsächlichen Engpass vorbeigehen.

Gruppenbezogene Ressourcen (Selbst oder extern bereitgestellt)

Damit Bildungsprozesse im Garten gelingen, braucht es mehr als nur Raum – es braucht Menschen, die Zeit, Interesse und Wissen mitbringen. Wie gelingt der Aufbau einer motivierten, offenen und lernbereiten Gruppe? Welche Kompetenzen, welches Know-how und welche sozialen Dynamiken sind förderlich – und wo zeigen sich Grenzen, etwa im Umgang mit Konflikten oder im Zeitmanagement? Dieses Kapitel beleuchtet, welche gruppenbezogenen Ressourcen innerhalb der Garten-Community mobilisiert werden können und wo externe Impulse, Schulungen oder Begleitung notwendig erscheinen.

Die innere Verfasstheit der befragten Gartengruppen ist ausgesprochen stabil. Selbstwirksamkeit (Ø 4,47), die Bereitschaft, Neues auszuprobieren (Ø 4,58) und der freie Austausch über Gartenerfahrungen (Ø 4,65) erreichen Spitzenwerte; die partizipative Praxis ist ähnlich ausgeprägt, mit gemeinsamen Entscheidungsfindungen (Ø 4,33) und der Möglichkeit, eigene Ideen einzubringen (Ø 4,26). Diese Werte zeichnen das Bild eines Settings, das Lernende nicht nur aktiviert, sondern auch demokratisch einbindet — und sie bestätigen, was die theoretische Einordnung weiter oben über den Garten als transformativen Lernraum festgehalten hat: Lernen entsteht hier durch Erfahrung, gemeinsames Tun und Reflexion.

Hinter dieser Stabilität liegt allerdings eine Verteilungsfrage. Das Item „Alle im Garten übernehmen Verantwortung“ erreicht mit Ø 3,40 den niedrigsten Wert in der Skala zur Gruppendynamik. Mehrere offene Antworten konkretisieren das Bild: Die Verantwortung liegt typischerweise bei einem kleinen Kreis aktiver Personen, während die Mehrheit der Mitglieder seltener oder nur sporadisch beiträgt. Eine Befragte formuliert: „Wir haben super viele Ideen aber zu wenig Unterstützer und die auch zu wenig Zeit und Geld für die Umsetzung.“ Eine andere Person schreibt, sie habe „Mitglieder in 1,5 Jahren noch nie persönlich getroffen“. Diese Diffusion ist nicht nur eine Frage der Beteiligungsqualität, sondern direkt mit der zentralen Engpassressource verknüpft, die

in den Daten am deutlichsten hervortritt: Zeit. „Zu wenig Zeit einzelner Mitglieder“ ist die mit Abstand am stärksten benannte Herausforderung (Ø 3,77 auf einer Skala der Belastung), deutlich vor finanziellen Mitteln und allen anderen genannten Hürden.

Wardle et al. (2024) beschreiben in einer Studie zu urbanen Gartenkoordinator:innen ein strukturell ähnliches Muster: Gerade die multifunktionalen Rollen, die Gemeinschaftsgärten ausmachen, führen bei den zentralen Aktiven zu Erschöpfung und übermäßiges Engagement; die positiven Wirkungen des Settings auf die Allgemeinheit der Beteiligten gehen auf Kosten weniger.[107] Damit relativiert sich die Befundlinie der Umfrage: Es geht in den befragten Gärten nicht um einen Mangel an Engagement oder Kompetenz — es geht um die ungleiche Verteilung beider innerhalb der Gruppe. Externe Unterstützung in diesem Feld bedeutet daher zuerst Entlastung, nicht Aktivierung. Konkret: niedrigschwellige Begleitung in Gruppenprozessen, Moderation in Konfliktphasen, kompakte Einführungen in partizipative Entscheidungsformate, sowie geteilte Koordinationsstellen, die nicht jede Initiative selbst aufbringen muss. Die Befragten formulieren dazu auch konkrete Wünsche, etwa nach „erprobter Outdoor-Didaktik und Outdoor-Methoden“ oder nach Fortbildungen zu Gruppendynamik und Konfliktlösung.

Was Gärten selbst leisten können, ist die Pflege ihrer internen Beteiligungskultur — und dieses Potenzial ist in den Daten klar belegt. Was sie nicht aus eigener Kraft kompensieren können, ist die Knappheit an Zeit, die alle Mitglieder gleichermaßen betrifft. Genau hier setzt der größte unerfüllte Bedarf an: Zeit lässt sich nicht durch Eigeninitiative schaffen, wohl aber durch strukturelle Entlastung — über Koordinationsstellen, gemeinsame Trägerschaft mit Sozial- oder Bildungseinrichtungen oder bezahlte Gartenpädagog:innen, die wiederkehrende Aufgaben übernehmen.

Strukturelle Ressourcen (Selbst oder extern bereitgestellt)

Gärten als Bildungsräume sind oft Teil eines größeren Netzwerks – sei es lokal, institutionell oder förderpolitisch. Damit Bildungsarbeit im Garten langfristig Wirkung entfalten kann, braucht es tragfähige Strukturen: Kooperationen mit Schulen oder sozialen Einrichtungen, verlässliche Fördermöglichkeiten, organisatorische Rahmenbedingungen und Zugang zu Weiterbildung. Dieses Kapitel widmet sich den strukturellen Voraussetzungen, die für eine nachhaltige Verankerung gartenpädagogischer Arbeit entscheidend sind, und stellt Überlegungen an, wie solche Strukturen von innen heraus entwickelt oder von außen gestärkt werden können.

Auf der strukturellen Ebene zeigen die Daten ein gespaltenes Bild. Einerseits verfügen die meisten befragten Gärten über eine stabile Trägerstruktur — typischerweise einen Verein. Das entsprechende Item erreicht mit Ø 4,45 den höchsten Wert im gesamten Block zur Verankerung; auch die Verlässlichkeit der Vereinbarungen mit Partner:innen (Ø 4,15) und der erkennbare Mehrwert von Kooperationen (Ø 3,90) sind hoch. Auf dieser Ebene funktioniert die Verankerung. Andererseits zeigen die Daten genau dort Schwächen, wo es um die Resilienz dieser Strukturen geht: „Der Garten ist nicht von einzelnen Personen abhängig“ erreicht nur Ø 2,96, „Wissen und Erfahrungen werden dokumentiert und weitergegeben“ Ø 2,76. Beide Items liegen unter der Schwelle, ab der man von einer übertragbaren, von Einzelpersonen unabhängigen Praxis spre-

[107] Wardle et al. (2024)

chen könnte. Die Folge ist eine Verwundbarkeit, die in zivilgesellschaftlichen Initiativen häufig dokumentiert ist: Verlassen die Schlüsselpersonen die Initiative, geht ein Großteil des Wissens und der Beziehungsnetze mit ihnen verloren.

Die Kooperationslandschaft selbst ist dichter, als die theoretische Einordnung im vorigen Kapitel vielleicht erwarten ließe. Vereine und NGOs sind die häufigsten Partner:innen (58 % der Befragten), gefolgt von anderen Garteninitiativen (46 %) und kommunalen Stellen (42 %). Auffällig ist jedoch, wer fehlt: Forschungseinrichtungen (17 %), Landwirtschaftsbetriebe (17 %) und Unternehmen (8 %) sind kaum eingebunden. Auch Schulen und Bildungseinrichtungen, im theoretischen Teil als zentrale Partner:innen für gartenbasiertes Lernen herausgearbeitet, kommen nur in 29 % der Gärten als reguläre Kooperationspartner:innen vor. Das ist die wahrscheinlich wichtigste Lücke aus pädagogischer Sicht: Die meisten der befragten Gärten sind faktisch keine institutionell verankerten Bildungsorte, sondern zivilgesellschaftliche Initiativen mit pädagogischem Potenzial — was in der Praxis einen Unterschied macht.

Die finanzielle Verankerung ist ebenfalls fragiler, als die positive Bewertung der Trägerstruktur vermuten lässt. Die mittelfristige Finanzierung erreicht nur Ø 3,68; die offene Frage zu Herausforderungen liefert dazu konkrete Beispiele, etwa die Erfahrung einer Initiative, dass die Gemeinschaftsgartenförderung der Stadt Graz für eine kleinere Anschaffung „dann schon leer“ war. Wardle et al. (2024) identifizieren in ihrer Untersuchung dieselbe Fragilität als strukturellen Befund: Eine zu starke Abhängigkeit von kompetitiver Projektförderung untergräbt die Langfristigkeit von Initiativen, die genau aufgrund ihres öffentlichen Gesundheits- und Bildungsbeitrags eigentlich auf stabilen Grundlagen stehen müssten.[108] Das deckt sich mit den Wünschen, die in der Umfrage am stärksten artikuliert werden: ein Interesse an Fortbildungen und Qualifizierungsangeboten (Ø 3,70), eine stärkere Vernetzung mit anderen Gärten (Ø 3,00) und der Wunsch, die Bildungsarbeit auszubauen (Ø 3,00). All diese Wünsche setzen Strukturen voraus, die jenseits der einzelnen Initiative liegen.

Was Gärten selbst entwickeln können, ist die Dokumentation ihres Wissens, der Aufbau interner Übergabestrukturen und die aktive Pflege bestehender Kooperationen. Was extern bereitzustellen ist, sind länger laufende Förderzyklen, niedrigschwellige koordinierende Mittlerstrukturen — etwa auf Gemeinde- oder Landesebene — sowie eine programmatische Anerkennung von Gärten als Bildungsorte, die nicht über projektgebundene, sondern über strukturelle Förderlinien adressierbar ist. Das ist genau die Lücke, in der die Wünsche aus der Umfrage und die strukturelle Diagnose der Forschungsliteratur zusammenfallen.

Rechtliche Aspekte

Drei rechtliche Felder berühren die Bildungsarbeit im Garten direkt: die Sicherung der Fläche, die Haftung gegenüber Teilnehmenden und der Umgang mit Lebensmitteln und Bildungsangeboten gegenüber Dritten.

Die Flächensicherung wurde bereits im Abschnitt zur Infrastruktur angesprochen. Aus rechtlicher Sicht ist hervorzuheben, dass Pachtverhältnisse im außerlandwirtschaftlichen Bereich primär den

[108] Wardle et al. (2024)

allgemeinen Bestimmungen der §§ 1090 ff. ABGB unterliegen, ohne den Schutzcharakter des Mietrechts. Mündliche Pachtverträge sind zwar wirksam, aber im Streitfall schwer durchsetzbar; eine grundbücherliche Eintragung des Bestandsrechts ist die einzige Absicherung gegen einen Eigentümer:innenwechsel.[109] Wo eine Initiative dauerhaft pädagogisch arbeiten möchte, ist ein schriftlicher, mehrjähriger Pachtvertrag mit klaren Regelungen zu Bauwerken, Bewirtschaftung und Auflösungsentschädigung daher die rechtliche Mindestvoraussetzung. Das Kleingartengesetz selbst gilt nur für klassische Kleingartenanlagen mit Generalpachtverhältnis und ist auf den überwiegenden Teil der hier untersuchten Gemeinschaftsgärten nicht anwendbar.

Die Haftung betrifft alle Gärten, die Veranstaltungen oder Bildungsangebote für Dritte anbieten. Vereinsträger haften nach österreichischem Recht für Schäden, die im Rahmen der statutengemäßen Tätigkeit entstehen, mit ihrem Vereinsvermögen; bei Veranstaltungen kann die Haftung auf Funktionär:innen durchschlagen, wenn ein Organisationsverschulden vorliegt.[110] Daraus ergeben sich zwei praktische Erfordernisse. Erstens müssen die in den Vereinsstatuten verankerten Tätigkeiten mit der gelebten Praxis übereinstimmen — Bildungsarbeit, Workshops, Schulkooperationen sollten als Vereinszwecke ausdrücklich aufgeführt sein, sonst greift im Schadensfall die Vereinshaftpflichtversicherung möglicherweise nicht. Zweitens empfiehlt sich für regelmäßige öffentliche Veranstaltungen eine eigene Veranstalter-Haftpflichtversicherung, die in mehreren Bundesländern für bestimmte Veranstaltungstypen ohnehin verpflichtend ist.

Beim Umgang mit Lebensmitteln und Bildungsangeboten gegenüber Dritten entscheidet die Tätigkeit, nicht die Bezeichnung. Die direkte Abgabe selbst angebauten, unverarbeiteten Obstes und Gemüses gilt als Urproduktion und ist gewerberechtlich frei. Sobald aber verarbeitet wird, z. B. zu Marmelade, Säften, eingelegtes Gemüse etc., greifen die EU-Lebensmittelhygieneverordnung 852/2004 sowie die österreichische Lebensmittelhygiene-Direktvermarktungsverordnung; eine Hygieneschulung wird verpflichtend, und je nach Vertriebsform kann eine Gewerbeanmeldung erforderlich sein.[111] Wichtig ist, dass die Pflichten von Lebensmittelunternehmer:innen schon durch die Weitergabe von Lebensmitteln ausgelöst werden, also unabhängig davon, ob sie verkauft oder verschenkt werden — eine Konstellation, die in Gemeinschaftsgärten mit gemeinsamem Kochen oder Verteilaktionen häufig auftritt.[112] Bildungsangebote selbst sind dagegen rechtlich unproblematischer: Die Durchführung von Unterricht, Seminaren, Vorträgen und Workshops unterliegt nicht der Gewerbeordnung und ist auch durch ehrenamtlich tätige Personen frei möglich.[113] Sobald jedoch eine individualisierte Beratung stattfindet, etwa eine auf die persönliche Lebenssituation zugeschnittene Ernährungs- oder Gesundheitsberatung, ist eine entspre-

[109] Vgl. ABGB §§ 1090 ff., insbesondere § 1095 ABGB zur Wirkung der Verbücherung des Bestandsrechts gegenüber Dritten.

[110] Vgl. Vereinsgesetz 2002; zur Haftung von Funktionär:innen bei Organisationsverschulden allgemein § 1295 ABGB.; Freiwilligencenter NÖ: Haftung und Versicherung im Vereinswesen. https://freiwilligencenter.at/service/handbuch/haftung-und-versicherung

[111] Verordnung (EG) Nr. 852/2004 über Lebensmittelhygiene; Lebensmittelhygiene-Direktvermarktungsverordnung (BGBl. II Nr. 108/2006 idgF); Wirtschaftskammer Österreich: Lebensmittelhygiene-Vorschriften. https://wko.at/branchen/gewerbe-handwerk/lebensmittelgewerbe/lebensmittelhygiene-vorschriften.html

[112] § 3 Z 9 LMSVG i. V. m. Art. 3 Z 8 Verordnung (EG) Nr. 178/2002: „Inverkehrbringen" bezeichnet das Bereithalten von Lebensmitteln für Verkaufszwecke einschließlich des Anbietens zum Verkauf oder jeder anderen Form der Weitergabe, gleichgültig, ob unentgeltlich oder nicht, sowie den Verkauf, den Vertrieb oder andere Formen der Weitergabe selbst.

chende Gewerbeberechtigung erforderlich, was für die meisten in der Stichprobe vertretenen Bildungsformate aber nicht relevant sein dürfte.

Wünsche/Bedarf bezogen auf Rahmenbedingungen

Verdichtet man die drei Befundlinien, ergibt sich ein konsistentes Bild. Die befragten Gärten leisten viel aus eigener Kraft — sie organisieren Beteiligung, halten Beziehungen zu lokalen Partner:innen, übernehmen Verantwortung für Flächen, die ihnen oft nur prekär zur Verfügung stehen. Was sie aus eigener Kraft nicht leisten können, ist die Schaffung der drei Voraussetzungen, die für eine längerfristige Bildungsarbeit unerlässlich sind: rechtlich abgesicherte Fläche, dauerhafte koordinierende Entlastung und eine institutionelle Anerkennung als Bildungsort.

Die in den Daten am häufigsten artikulierte Wünsche lassen sich entsprechend bündeln. An die öffentliche Hand richten sich vor allem drei Forderungen: die Bereitstellung mehrjähriger, schriftlich gesicherter Pacht- oder Nutzungsverhältnisse, mehrjährige statt projektförmige Förderlinien sowie niedrigschwellige Koordinationsstrukturen auf Gemeinde- oder Landesebene, die Vernetzung, Konfliktbegleitung und pädagogische Weiterbildung organisieren, ohne dass jede Initiative dafür eigene Strukturen aufbauen muss. An Bildungseinrichtungen, insbesondere Schulen, richtet sich der Wunsch nach formalisierten Kooperationen, die über punktuelle Projekttage hinausgehen — die geringe Anbindung der befragten Gärten an Schulen (29 %) zeigt, dass dieser Zusammenhang in der Praxis bisher nur teilweise hergestellt ist. An Forschungseinrichtungen und intermediäre Organisationen schließlich richtet sich der Wunsch nach Fortbildungen, Methoden und Begleitformaten, die das informelle Bildungspotenzial der Gärten in eine geplante didaktische Praxis überführen können, ohne dabei den charakteristisch offenen, erfahrungsbasierten Charakter zu verlieren.

In der Summe deutet das auf einen Förderbedarf hin, der über die übliche projekt- und sachmittelorientierte Logik hinausgeht. Was die Daten zeigen, ist nicht der Bedarf an einer einzelnen Maßnahme, sondern an einer veränderten Logik: Statt Gemeinschaftsgärten primär als zivilgesellschaftliche Aktivitäten zu fördern, deren Erfolg an Sichtbarkeit oder Teilnehmer:innenzahlen gemessen wird, müssten sie als Bildungsorte mit eigener Logik anerkannt und entsprechend strukturell ausgestattet werden — mit Zeit, Fläche, Verbindlichkeit und Anschlussfähigkeit an formale Bildungsinstitutionen.

[113] Vgl. Gewerbeordnung 1994 § 1 (Gewerbsmäßigkeit setzt Selbstständigkeit, Regelmäßigkeit und Ertragsabsicht voraus) — ehrenamtliche Bildungsangebote ohne Erwerbsabsicht erfüllen diese Voraussetzungen nicht. Wirtschaftskammer Österreich: Tätigkeiten ohne Gewerbeberechtigung — FAQ. https://www.wko.at/gruendung/taetigkeiten-ohne-gewerbeberechtigung-faq sowie erwachsenenbildung.at zur Selbstständigkeit in der Erwachsenenbildung. https://erwachsenenbildung.at/themen/berufsfeld/rechtliche_grundlagen/beschaeftigungsformen/neueselbststaendige.php

Fazit: Schlussfolgerungen & Handlungsempfehlungen

Gemeinschaftsgärten produzieren weit mehr als Gemüse. Beziehungen, Wissen und Erfahrung entstehen dort ebenso, und ihre Wirkung reicht, abhängig von Person, Kontext und Thema, oft weit über den Gartenzaun hinaus. Dieser Mehrwert lässt sich gegenüber Dritten aber schwer greifen.

Die Wirkung von Gärten ist an Personen gebunden, die diese Wirkung hervorbringen — und genau diese Personen sind es, die zuerst überlastet werden, wenn keine Struktur dahintersteht. Dieser Mechanismus tritt nicht trotz, sondern wegen des Erfolgs ein: Ein gut funktionierender Garten wird als Kooperationspartner begehrt — für Schulen, für Kommunen, für NGOs. Die Ressourcen, um dieser Nachfrage zu begegnen, wachsen dabei aber nicht automatisch mit. Dieselben wenigen engagierten Personen tragen die zusätzliche Last neuer Anfragen, während sie gleichzeitig mit Finanzierungsfragen, Vertragsdetails und schwierigen Nachbarschaftsverhältnissen kämpfen.

Aus der Netzwerktagung stammt eine Beobachtung, die diesen Befund praktisch wendet: Kooperationen tragen erst dann verlässlich, wenn zuvor die Beziehungen zu unmittelbaren Nachbar:innen und thematisch naheliegenden Akteur:innen stimmen. Größere Netzwerke lassen sich nicht an die Stelle dieser lokalen Beziehungsarbeit setzen, sie setzen sie voraus. Umgekehrt gilt aber auch: Wer gut in größere Netzwerke eingebettet ist, kann einzelne schwierige Nachbarschaftsverhältnisse leichter abfedern, weil nicht jede Spannung gleich existenzbedrohend wird. Beide Ebenen — lokale Beziehungspflege und überörtliche Einbettung — bedingen sich, keine ersetzt die andere.

Diese Empfehlungen tragen allerdings eine Grenze in sich, die im Kapitel „Kooperationen und institutionelle Einbettung" deutlich wurde: Gartenpädagogik, die bei Naturerfahrung stehen bleibt, ohne reale Lebensbedingungen zu adressieren, bleibt folgenlos oder wirkt kontraproduktiv. Strukturelle Unterstützung für Gärten ist notwendig, aber sie ersetzt nicht die Frage, wessen Lebensrealität ein Garten tatsächlich erreicht.

Vier Handlungsebenen

Aus dem Befund ergeben sich vier ineinandergreifende Ebenen, auf denen politisches und institutionelles Handeln ansetzen kann.

Erstens Anerkennung und institutionelle Verankerung: Gärten als Bildungsorte mit eigener Logik in Strategiedokumente, Curricula und Förderrichtlinien aufzunehmen, statt sie an den Kriterien zivilgesellschaftlicher Projektarbeit — Sichtbarkeit, Teilnehmer:innenzahlen — zu messen.

Zweitens regionale Koordination auf Landes- oder Gemeindeebene: niedrigschwellige Ansprech- und Supportstellen, die Vernetzung, Konfliktbegleitung und Weiterbildung organisieren, ohne dass jede Initiative eigene Strukturen dafür aufbauen muss. Genau die Entlastung, die einzelne Gärten strukturell nicht leisten können.

Drittens Qualifizierung mit Qualitätssicherung: Fortbildungsangebote für Gartenkoordinator:innen, die vorhandenen Kompetenzen zertifizieren, statt bestehende, oft teure und zeitaufwendige Parallelstrukturen weiter zu vervielfachen.

Viertens konsolidierte Flächen-, Infrastruktur- und Strukturförderung: mehrjährige statt projektgebundene Finanzierung, rechtlich abgesicherte Pacht- oder Nutzungsverhältnisse und eine Förderlogik, die auf Kontinuität statt auf wiederkehrende Antragstellung setzt.

Die drei Modelle als Operationalisierung

Die drei Modelle im Anhang sind keine abstrakten Zukunftsvisionen, sondern konkrete Vorschläge, wie diese vier Ebenen in unterschiedlichen Kontexten ansetzen könnten. Die Essbarschaft operationalisiert die zweite Ebene auf Stadtteilebene: eine koordinierende Struktur, die Gärten mit Landwirtschaft, Sozialeinrichtungen und Lebensmittelversorgung vernetzt, ohne dass der einzelne Garten diese Vernetzung allein leisten muss. Die Bio-/Diverse Essbare Region überträgt dieselbe Logik auf ländlich-suburbane Bedingungen, wo die Vereinslandschaft und die Nähe zu Landwirtschaftsbetrieben bereits vorhandene Anknüpfungspunkte bieten. Die ArGe GaBi schließlich adressiert die erste und dritte Ebene auf österreichweiter Basis: eine Dachstruktur, die Anerkennung, Sichtbarkeit und Qualifizierung bündelt, statt sie jedem einzelnen Garten und jeder einzelnen Region separat zu überlassen.

Keines der drei Modelle löst die vierte Ebene — konsolidierte Förderung — aus eigener Kraft. Die bleibt eine politische Entscheidung, die außerhalb der Reichweite von Netzwerken und Koordinationsstellen liegt, so gut sie auch organisiert sein mögen.

Danksagung

<ergänzen>

Abschließende Anmerkungen

<Verwendung von KI>

Anhang 1: Aus der Begleitforschung abgeleitetes Positionspapier

Das Projekt EDUGARTEN bezweckte, Gemeinschaftsgärten in allen neun österreichischen Bundesländern als Räume nonformaler und informeller Bildung für eine sozial-ökologische Transformation zu verstehen und zu stärken. Im Auftrag des Bundesministeriums für Land- und Forstwirtschaft, Regionen und Wasserwirtschaft (BMLUK) und in Kooperation mit Forum Urbanes Gärtnern und Gartenpolylog wurden dazu Workshops mit Gärtner:innen und Initiativenvertreter:innen in allen neun Bundesländern durchgeführt, ergänzt durch eine bundesweite Online-Umfrage und eine Fokusgruppe mit Bildungsexpert:innen. Die Begleitforschung zeigt: Gärten leisten bildungspolitisch und gesellschaftlich mehr, als ihre bisherige strukturelle Absicherung widerspiegelt.
Gemeinschaftsgärten produzieren weit mehr als Gemüse. Sie sind Orte transformativen Lernens, an denen ökologisches Wissen, soziale Kompetenz und Selbstwirksamkeit im direkten Erfahren entstehen, nicht in der Theorie: im Kontakt mit einem lebendigen System, das Verantwortung und Sorgetragen erfordert, und in einer Komplexität, die im überschaubaren Maßstab des Gartens begreifbar wird. Sie erreichen Zielgruppen – von Schulklassen bis zu Menschen mit erschwertem Zugang zu anderen Bildungsangeboten –, die formale Bildungsinstitutionen oft nur eingeschränkt erreichen, und das mit einer thematischen Bandbreite von Ökologie und Ernährung bis zu Demokratiebildung und Berufsorientierung.

Ihre Wirkung reicht über den eigenen Zaun hinaus: in Kooperationen mit Schulen, Umwelt- und Sozialeinrichtungen, Kommunen und Landwirtschaftsbetrieben, die wechselseitig Ressourcen, Fachwissen und Reichweite austauschen. Richtig vernetzt, können Gärten auch zur Lebensmittelversorgung ganzer Stadtteile oder Regionen beitragen – wie die im Anhang skizzierten Modelle einer Essbarschaft oder Bio-/Diversen Essbaren Region zeigen.

Dieser Mehrwert steht jedoch auf einem schmalen Fundament. Die Begleitforschung zeigt: Zeitmangel einzelner Mitglieder ist die mit Abstand am stärksten benannte Belastung in den befragten Gärten, und ausgerechnet die Frage, ob ein Garten von einzelnen Personen unabhängig ist, erzielt den niedrigsten Zustimmungswert im gesamten Strukturblock. Gerade weil gut funktionierende Gärten als Kooperationspartner begehrt sind – für Schulen, Kommunen, NGOs –, wächst die Last auf denselben wenigen engagierten Personen, ohne dass die Ressourcen dafür automatisch mitwachsen. Ihr Bestehen ist damit an eine kleine Zahl engagierter Personen gebunden, die den Garten ohne strukturelle Unterstützung nicht auf Dauer tragen können.

Aus der Begleitforschung ergeben sich fünf Bedarfe, um das Potenzial von Gärten als Bildungsräume zu erfüllen.

1. Anerkennung der Leistungen: Gärten als Bildungsorte mit eigener Logik in Strategien zu Bildung, Grünraum, Klima, Lebensmittel und Stadtentwicklung aufnehmen, statt sie an den Kriterien zivilgesellschaftlicher Projektarbeit — Sichtbarkeit, Teilnehmer:innenzahlen — zu messen.

2. Dauerhafte Ressourcen: Fläche, Infrastruktur und strukturelle Förderung mehrjährig statt projektförmig für Gärten mit Bildungsauftrag absichern.

3. Ansprech- und Support-Stellen: niedrigschwellige, regionale Koordinationsstellen — etwa nach dem Vorbild von Natur im Garten oder Klimabündnis OÖ, andockbar an bestehende KEM- und KLAR!-Regionen oder Gemeinden —, die Vernetzung, Konfliktbegleitung und Weiterbildung organisieren, ohne dass jede Initiative eigene Strukturen dafür aufbauen muss.

4. Qualifizierte Angebote: Gartenwissen, pädagogisches Knowhow und Kompetenzen im sozialen Gärtnern über anerkannte Qualifizierungswege zugänglich machen — über einzelne Personen ebenso wie über Kooperationen mit bestehenden Bildungseinrichtungen —, statt bestehende, oft teure und zeitaufwendige Parallelstrukturen weiter zu vervielfachen.

5. Einbettung von Gemeinschaftsgärten auf Augenhöhe: als gleichwertige Akteur:innen im Lebensmittel(versorgungs)system, in der Nachbarschaft, in Planungsprozessen, im politischen Diskurs und in Curricula, statt als Randerscheinung behandelt zu werden.

Diese fünf Bedarfe greifen ineinander: Anerkennung ohne Koordination bleibt symbolisch, Koordination ohne Förderung bleibt folgenlos. Werden sie gemeinsam adressiert, verwandelt sich das, was Gärten heute trotz prekärer Bedingungen leisten, in eine verlässliche, skalierbare Bildungsinfrastruktur – mit messbarem Nutzen für Klimabildung, soziale Teilhabe und regionale Lebensmittelversorgung, und das zu einem Bruchteil der Kosten, die der Aufbau vergleichbarer Strukturen von Grund auf verursachen würde. Die im Rahmen von EDUGARTEN entwickelten Modelle – Essbarschaft, Bio-/Diverse Essbare Region, ArGe GaBi – zeigen, wie sich diese Bedarfe in unterschiedlichen Kontexten konkret umsetzen lassen. Was jetzt fehlt, ist keine weitere Studie, sondern die politische Entscheidung, ein bereits bestehendes, wirksames Netz an Bildungsorten entsprechend auszustatten.

Anhang 2: Arbeitsgemeinschaft Garten + Bildung (ArGe GaBi)

Übersicht

Die ArGe GaBi ist eine Idee für eine österreichweite Dachplattform bzw. ein Netzwerk, die bzw. das vielfältige Forschungs- und Bildungsaktivitäten und -initiativen rund um unterschiedliche Gartenformen miteinander vernetzt. Es geht dabei um Bildung im und mit dem Garten in formalen, nonformalen und informellen Settings/Kontexten, womit alle Bevölkerungsgruppen angesprochen werden sollen.

Gärten bieten einen vielfältigen Lern- und Erfahrungsraum, der thematisch in zahlreichen Bereichen nutzbar ist. Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Bewusstsein auf individueller Ebene, sondern auch um gesellschaftliche und transhumane Perspektiven – insbesondere in Bezug auf Mensch-Natur-Beziehungen. In diesem Sinne bilden Gärten einen idealen Rahmen für transformative Lernprozesse.

Die ArGe GaBi fördert die Vernetzung von Akteur:innen, macht Initiativen sowie inspirierende Beispiele sichtbar und unterstützt den Austausch über erfolgreiche wie auch gescheiterte Praxisbeispiele und Erfahrungen. Darüber hinaus vernetzt sie Wissenschaft/Forschung und Praxis.

Vorbild ist die Bundesarbeitsgemeinschaft Schulgarten (BAG-S) aus Deutschland.

Mögliche Aufgaben

Die ARGE soll in erster Linie einen Rahmen für die Mitglieder darstellen und nach außen hin primär den Garten als Bildungsraum propagieren. Zu den Hauptaufgaben gehören:

- Schaffung einer Plattform für Austausch von Wissen, Erfahrungen und Beispielen
    - Jahrestagung mit Schwerpunkten (inkl Jahreshauptversammlung)
    - Gemeinsamer Veranstaltungskalender mit gegenseitiger Angebotswerbung (ggf. einfache Anerkennung von Fortbildungen vergleichbar mit ECTS)
- Förderung und Austausch zu transdisziplinärer Forschung rund um den Garten allgemein sowie als Bildungsraum, um diesen weiterzuentwickeln
    - Partizipative Ansätze, Aktionsforschung, Citizen Science
    - Begleitforschung und Evaluation
- Sichtbarmachung von Beispielen, Übersicht schaffen (Website - ev. Nutzung bestehender Infrastrukturen)
    - Initiativenüberblick / Karte, Termine

    - Lehr- und Lernmaterial
- Bekanntmachung/Propagierung des Gartens als (transformativen) Bildungsraum
    - Zielgerichtete Öffentlichkeitsarbeit
    - Lobbyarbeit für Garten+Bildung
    - Einfädeln größerer Kooperationen

Mögliche Zusammensetzung

Gemäß der oben beschriebenen Breite des Nexus Garten+Bildung sollen auch alle Interessierte daran teilhaben können. Entsprechend sollten sowohl verschiedene Themen als auch Geographien (Bundesländer, ev. auch Bezirke) durch diese abgebildet werden. Im Kern (ohne Anspruch auf Vollständigkeit):

1. Vertreter:innen aus dem formalen Bildungsbereich und Forschung zu Garten+Bildung (Ökolog, PHn, HAUP, etc.).
2. Vertreter:innen von Dach-/ Support-/ Netzwerkorganisationen von jedem Bundesland, von Gemeinschaftsgärten (z. B. Gartenpolylog, Forum Urbanes Gärtnern, Klimabündnis).
3. Vertreter:innen (privater) Bildungsinitiativen/-einrichtungen und sonstiger Garten-bezogener Verbände und Netzwerke.

Keine personellen Einschränkungen hinsichtlich Mitgliedschaft. Basis wählt den Vorstand und das Steering Committee (erweiterter Vorstand). Mitgliedsbeiträge zur Finanzierung gewisser Tätigkeiten.

Mögliche Organisationsform und Finanzierung

Die ARGE soll mit einem institutionellen Background der Beteiligten getragen sein – entweder von natürlichen Personen und/oder juristischen Personen. Die Rechtsform – ob lose als Netzwerk oder (später) formal als eigenständiger Verein – ist an dieser Stelle noch offen.

Finanzierungsideen:

- Mitgliedsbeiträge (von Organisationen als Mitglieder)
- Bereitstellung von Ressourcen durch Mitgliederorganistaionen, z. B. durch
    - Bereitstellung gewisser Personalstunden (um ehrenamtliche zu Entlasten) für komplexere Verwaltungsaufgaben PR-Tätigkeit, Website,
    - räumliche Ressourcen (z. B. für Treffen, Tagungen),

    - Subvention von Veranstaltungen (Tagungen)

- Akquise von Fördermitteln über Projekte, die von einzelnen oder mehreren ArGe-Mitgliedern durchgeführt werden (oder über einen Verein selbst)

Anhang 3: Essbarschaft – Ideen für den städtischen Raum

Was ist eine Essbarschaft?

Eine Essbarschaft (Essbare Nachbarschaft / Essen + Nachbarschaft) bezeichnet ein soziales Netzwerk rund um Lebensmittel, das sich primär räumlich definiert – etwa auf einen Stadtteil oder Bezirk bezogen –, aber auch thematische Zusammenschlüsse jenseits dieser räumlichen Grenzen umfassen kann. Auf der stofflichen Ebene geht es darum, kleinräumige Kreisläufe bei Lebensmittelversorgung und Abfallverwertung zu schaffen. Auf der sozialen Ebene geht es darum, unterschiedliche Bevölkerungsgruppen mit einem sozial inklusiven Ansatz miteinander zu vernetzen, Sozialkapital aufzubauen und nachbarschaftlichen Zusammenhalt zu stärken.

Warum eine Essbarschaft?

Der Zugang zu gesunden, nachhaltig produzierten Lebensmitteln ist ungleich verteilt. Barrieren bestehen finanziell (Lebensmittel sind nicht leistbar), örtlich (der Beschaffungsaufwand ist zu groß, insbesondere bei Mobilitätseinschränkungen), zeitlich (Erwerbsarbeit und Care-Verpflichtungen lassen wenig Raum für Beschaffung und Zubereitung), kompetenzbezogen (Wissen und Fertigkeiten zur Zubereitung fehlen), kulturell (das Lebensmittelangebot entspricht nicht persönlichen Vorlieben, Unverträglichkeiten oder religiösen und kulturellen Normen) und in Bezug auf Zugehörigkeit (die sozioökonomischen und soziokulturellen Werte mancher alternativer Lebensmittelnetzwerke wirken exklusiv statt einladend). Gemeinschaftsgärten allein adressieren diese Barrieren nur teilweise – die Essbarschaft denkt sie als Gesamtsystem mit.

Bausteine

Eine Essbarschaft verbindet mehrere Bausteine organisatorisch, logistisch und ökonomisch miteinander. Lokale Lebensmittelproduktion in Marktgärten, Gemeinschaftsgärten, Selbsterntemöglichkeiten und essbaren Landschaften (z. B. Obstbäume im öffentlichen Raum) nutzt vorhandene Flächen und reduziert Transportwege. Ein ergänzendes Netzwerk regionaler Produzent:innen erhöht den Versorgungsgrad, wo lokale Möglichkeiten nicht ausreichen, und stärkt zugleich regionale Versorgungsstrukturen. Food Hubs als Orte der Lebensmittelausgabe bieten fertige, vor Ort zubereitete oder zugelieferte Speisen an sowie Möglichkeiten zur gemeinschaftlichen Verwertung, etwa gemeinsames Kochen oder Konservieren. Eine nachhaltige Logistik verkürzt Transportwege, setzt auf postfossile Verkehrsmittel und stellt Lebensmittelsicherheit sicher. Die Rückführung der Abfälle ergänzt das bestehende Bioabfall-System um Kompostierung vor Ort und kleinräumige Rückführung aufs Feld. Sozial- und Bildungsangebote schließlich fördern soziale Beziehungen, positive Assoziationen und Wissen rund um Lebensmittel – gemeinsames Kochen und Verarbeiten frischer Lebensmittel ebenso wie Garteln oder Exkursionen zu landwirtschaftlichen Betrieben.

Wie kann eine Essbarschaft entstehen?

Eine Essbarschaft entsteht im Tun. Zielgruppen müssen von Beginn an als Dialoggruppen und aktive Gestalter:innen einbezogen werden – gerade weil es eine altbekannte Herausforderung ist, Menschen für Beteiligungsprozesse zu gewinnen, die vordergründig andere Sorgen haben als eine gesunde, ethisch vertretbare und nachhaltige Ernährung. Normative Vorstellungen dürfen dabei nicht zu viel Gewicht bekommen, sonst werden die entstehenden Angebote nicht angenommen. Eine Essbarschaft muss aus dem konkreten Setting erwachsen, in dem sie gebraucht wird.

Dafür bieten sich mehrere partizipative Formate an: Co-Kreations-Workshops erarbeiten mit Stakeholdern und interessierten Bewohner:innen das Grundkonzept und seine Bestandteile, während institutionelle Stakeholder die notwendigen Rahmenbedingungen für das Zusammenwirken der einzelnen Bausteine klären. Ein niederschwelliges, interkulturelles Format wie eine Kultur.Küche ermittelt Bedarfe, Perspektiven und Wünsche jener Bewohner:innen, die sich an klassischen Workshop-Formaten nicht beteiligen können oder wollen, und legt zugleich die Basis für eine künftige Community. Ein Bewohner:innen-Picknick erreicht Personen, die nicht zu zentral gelegenen Veranstaltungsorten kommen können oder sich a priori wenig für Ernährungsthemen interessieren. Pilot-Initiierungen – etwa Hochbeete oder ein Gemeinschaftskompost – sorgen dafür, dass Beteiligte unmittelbar etwas Handfestes aus ihrem Engagement mitnehmen, statt nur an einem abstrakten Konzept mitzuarbeiten.

Bedeutung für Gemeinschaftsgärten als (Bildungs-)Räume der sozial-ökologischen Transformation

Aus der Perspektive eines einzelnen Gemeinschaftsgartens ist die Essbarschaft ein möglicher Rahmen bzw. Anknüpfungspunkt, der bereits vorhandene Ressourcen und offene Bedarfe des Gartens sinnvoll zueinander in Beziehung setzt.

Der Gemeinschaftsgarten ist selbst einer der Bausteine einer Essbarschaft: 1) Als Ort lokaler Lebensmittelproduktion trägt er unmittelbar zur stofflichen Seite der Essbarschaft bei, auch wenn sein Beitrag zur Gesamtversorgung eines Stadtteils für sich genommen klein bleibt. Ernteüberschüsse, die im Garten ohnehin anfallen, können über einen Food Hub geteilt werden. 2) Ein Gemeinschaftsgarten kann eine zentrale, niederschwellige sozialräumliche Infrastruktur darstellen. In ihm lassen sich (Bewusstseins-)Bildungsangebote zu diversen Themen rund um Lebensmittelsysteme realisieren und in die Essbarschaft einspeisen. Auch komplexere Themen können vermittelt werden.

Jedoch ist darauf zu achten, dass die Gärtner:innen nicht mehrfach belastet werden. Selbst für einen „gut“ funktionierenden Garten sind die zunehmend gefragten Kooperationen mit Schulen, Kommunen oder NGOs aufwendig, weil zusätzliche Zeit oder Personalressourcen fehlen (siehe Kapitel „Kooperationen und institutionelle Einbettung“). Die erhobenen Daten unterlegen, dass Zeitmangel einzelner Mitglieder eine der stärksten benannten Belastung ist, und gleichzeitig besteht in vielen Gärten eine hohe Abhängigkeit an jene Personen, die bereits ausgelastet sind (siehe Kapitel „Bedarf/Rahmenbedingungen für Gärten als Bildungsräume“). Ein einzelner Garten

kann unter diesen Bedingungen nicht gleichzeitig Kontakte zu Schulen, Sozialeinrichtungen, der Kommune und landwirtschaftlichen Betrieben aufbauen und pflegen.

Eine koordinierende Struktur auf Essbarschafts-Ebene, die Kontakte bündelt und Kooperationen vermittelt, statt jede Initiative auf sich allein zu stellen, kann diese Last abnehmen, z. B. in dem sie Bildungsangebote koordiniert bzw. organisiert. Im Bereich der Versorgung kann diese Instanz einen Anschluss an eine Logistik- und Verteilinfrastruktur (Food Hubs, regionale Lieferant:innen) herstellen, um Ernteschwankungen abzufedern und Reichweite über die eigene Mitgliedschaft hinaus zu erzielen.

Anhang 4: Bio-/Diverse Essbare Kompetenzregion – Ideen für den ländlichen/suburbanen Raum

Der Ausgangspunkt sind Grundgedanken einer „Biodiversen Essbaren Stadt“[114], übertragen auf ländlich-suburbane Kontexte mit anderen Ausgangsbedingungen: mehr verfügbare Fläche, engere Nähe zur Landwirtschaft, aber eine schlankere kommunale Verwaltung ohne eigene Klimateams oder Bildungsabteilungen.

Was unterscheidet die ländlich-suburbane Variante?

In der Stadt sind Gemeinschaftsgärten oft ein Ersatz für fehlenden Zugang zu echter Landwirtschaft und ein Mittel gegen Flächenknappheit. In ländlich-suburbanen Gemeinden liegt der Wert woanders: Landwirtschaftsbetriebe sind in Reichweite, Boden ist seltener der limitierende Faktor. Auch dichter bebaute Ortskerne oder Siedlungsteile mit wenig privatem Grün kennen dennoch das städtische Gemeinschaftsgarten-Modell – beide Varianten schließen sich innerhalb derselben Gemeinde nicht aus. Was in der Fläche fehlt, ist daher selten der Boden selbst, sondern eine koordinierende Struktur, die die vorhandenen Akteur:innen – Gärten, Betriebe, Schulen, Sozialeinrichtungen, die lokale Vereinslandschaft – zueinander in Beziehung setzt. Die Vereinslandschaft ist in solchen Gemeinden meist die zentrale soziale Infrastruktur, in die sich Gärten leichter einbetten lassen als in städtischen Kontexten mit ihrer Vielzahl paralleler Institutionen. Bestehende KEM- oder KLAR!-Regionen, die in vielen ländlichen Gemeinden bereits als Koordinationsstelle für Klima- und Energiethemen etabliert sind, können hier eine naheliegende Andockstelle sein, statt eigens neue Strukturen aufzubauen.

Bildung, Bewusstsein und Kompetenzen

Wo eine Stadt eigene Bildungsstrategien und ein Ernährungs- und Klimakompetenzzentrum aufbauen kann, fehlt einer kleinen Gemeinde meist die Verwaltungskapazität dafür. Die naheliegende Alternative: Die vorhandene Schule – oft die einzige Volksschule der Gemeinde – wird zum Ankerpunkt, ergänzt durch informelle Bildung über die lokale Vereinslandschaft statt über eigens geschaffene städtische Bildungsinfrastruktur. Ernährungskompetenz entsteht hier eher durch direkten Kontakt mit landwirtschaftlicher Praxis – Hofbesuche, gemeinsame Erntetage – als durch kuratierte Bildungsprogramme. Generationenübergreifender Wissensaustausch, etwa traditionelles Wissen über Konservierung, Anbau und Sortenvielfalt, ist in ländlichen Gemeinden oft noch lebendig vorhanden und muss weniger neu aufgebaut als aktiv genutzt und weitergegeben werden. Manchmal bieten aber Gemeinschaftsgärten den Nährboden für Innovation oder nachhaltige/transformative Praxen – gerade dann, wenn sie Leute anzieht, denen Umwelt, Nachhaltigkeit, Miteinander, etc. wichtig ist. Sie können in dieser Rolle zu Bildungszentren und Experimentierräume für skalierbare Lösungen werden – eventuell in einer anderen Funktion als in der

[114] https://urbanes-gaertnern.at/wissen/2025/07/04/bio-diverse-essbare-stadt/

Stadt, wo meist grundsätzlich der Zugang der Bevölkerung zur Umwelt fehlt (obwohl dies nicht zwangsläufig im ländlichen Raum anders sein muss). Innovation bezieht sich sowohl auf soziale Innovationen – etwa Zeitbanken oder Tauschringe für Arbeitsleistungen, Repair-Cafés oder genossenschaftliche Modelle für gemeinsam genutzte Geräte und Flächen – als auch auf technische Lösungen. Diese reichen von Low-Tech-Ansätzen nach dem Motto „keep it simple" – solare Dörrgeräte, Hügelbeete, einfache Regenwassernutzung – bis zu Hightech-Anwendungen wie sensorgestützter Bewässerungssteuerung, wie sie etwa im Green Tech Cluster Steiermark entwickelt wird.

Regionale Wertschöpfung und Kreislaufwirtschaft

Die kurzen Wege zwischen Produktion und Konsum, die eine Stadt erst aktiv herstellen muss, sind in ländlich-suburbanen Regionen bereits gegeben. Was fehlt, ist meist die organisatorische Bündelung: Ein gemeinsamer Geräte- und Materialpool für Garteninitiativen, Marktgärten und kleinere Landwirtschaftsbetriebe ließe sich in einer Region mit überschaubarer Akteur:innenzahl unmittelbarer umsetzen als in einer Großstadt. Ebenso naheliegend sind die Bündelung kleinerer Betriebe und Gärten für die öffentliche Beschaffung, etwa die Schulverpflegung, sowie Kompostierungskooperationen zwischen Gemeinschaftsgärten und ansässigen Landwirtschaftsbetrieben. Kulinarischer Tourismus, in der Stadt ein Zusatzangebot, ist in vielen ländlichen Regionen bereits ein bestehender Wirtschaftsfaktor – Genussregionen, Hofläden –, an den sich Bildungs- und Gartenarbeit andocken lässt, statt ihn neu zu erfinden.

Was der Gemeinschaftsgarten einbringt, was er braucht

In ländlich-suburbanen Gemeinden ist die Nähe zur Landwirtschaft kein Ausnahmefall, sondern die Regel. Ein Gemeinschaftsgarten zieht Menschen mit unterschiedlichsten Ressourcen und Talenten an, die in einer lokalen Community nicht vorhanden sind und eingebracht werden können: sei es organisatorisches Know-how, digitale Kenntnisse oder neue konzeptionelle Impulse ein. Im Gegenzug profitiert der Garten vom direkten Zugang zu landwirtschaftlichen Geräten, Flächen und praktischem Anbauwissen (siehe Kapitel „Kooperationen und institutionelle Einbettung“).

Was der Garten vor Ort braucht, ist eine gezielte Anbindung an die bestehende Vereinslandschaft. Die Gemeinde, oder vergleichbare Instanz wie KEM/KLAR!, kann dabei eine Schlüsselrolle einnehmen. Sie muss keine neuen Strukturen aufbauen, sondern lediglich als Vermittlerin agieren und Kontakte zu lokalen Vereinen und Betrieben herstellen. Dafür ist mitunter Übersetzungsarbeit notwendig.

Anhang 5: Innovationslabor – Ideen für eine koordinierte Unterstützung der Gemeinschaftsgärten

Geschrieben von: DI David Stanzel (Gartenpolylog)

Ausgangslage und Bedarf

In Österreich sind in den vergangenen rund 16 Jahren an die 500 Gemeinschaftsgärten entstanden. Parallel dazu haben sich in mehreren Bundesländern Organisationen und Initiativen entwickelt, die Gemeinschaftsgärten beraten, begleiten und mit materiellen oder immateriellen Angeboten unterstützen. Diese Strukturen sind jedoch heterogen ausgeprägt: In manchen Bundesländern bestehen vielfältige Beratungs-, Bildungs-, Förder- und Vernetzungsangebote, in anderen nur wenige oder gar keine.

Zwischen diesen Strukturen findet bislang nur punktuell ein österreichweiter Austausch statt. Angebote, Materialien, Erfahrungen und Forschungsergebnisse werden kaum gemeinsam erfasst oder ausgewertet. Dadurch werden ähnliche Fragestellungen mehrfach bearbeitet, Wissen bleibt regional gebunden, und erfolgreiche Ansätze werden nur eingeschränkt weitergegeben. Gartenpolylog übernimmt seit vielen Jahren zivilgesellschaftliche Vernetzungsarbeit auf österreichischer Ebene; eine dauerhaft etablierte nationale Struktur für Bildung, Forschung, Entwicklung und Wissenstransfer im Bereich gemeinschaftlichen Gärtnerns besteht jedoch nicht.

Gemeinschaftsgärten können zugleich Beiträge zu mehreren gesellschaftlichen Herausforderungen leisten. Sie schaffen Räume für Begegnung und gemeinschaftliches Handeln, ermöglichen Umwelt- und Ernährungsbildung, können Integration und Teilhabe fördern, Menschen bis ins höhere Alter zu Aktivität anregen und als Trittsteinbiotope zur urbanen Biodiversität beitragen. Einmal etabliert, können sie über Jahrzehnte einen von Bürger:innen mitgestalteten und vergleichsweise kostengünstigen Handlungsraum bieten.

Gemeinschaftsgarten ist dabei nicht gleich Gemeinschaftsgarten. Zielsetzungen, Organisationsformen, räumliche Bedingungen, Trägerschaften und Nutzer:innengruppen unterscheiden sich stark. Modelle, die an einem Ort gut funktionieren, lassen sich nicht automatisch auf andere Standorte übertragen. Es braucht daher Wissen darüber, welche Modelle unter welchen Bedingungen funktionieren und welche Unterstützung sie benötigen.

Das Innovationslabor schafft dafür erstmals eine österreichweite Struktur.

Aufgabe und Ziel des Innovationslabors

Das Innovationslabor verbindet regionale Erfahrungen, Bildungsangebote, Forschung und Praxis und macht sie österreichweit nutzbar. Bestehende Organisationen und Angebote werden dabei nicht ersetzt. Vielmehr werden jene Aufgaben gemeinsam bearbeitet, bei denen eine nationale Ebene einen klaren Mehrwert bietet.

Dazu gehören die Sichtbarmachung vorhandenen Wissens, die Entwicklung gemeinsamer Bildungsangebote, österreichweiter Erfahrungsaustausch, Forschung und Evaluierung sowie die Entwicklung und Erprobung neuer Modelle des gemeinschaftlichen Gärtnerns.

Das Innovationslabor richtet nicht nur an Gemeinschaftsgärtner:innen, Gründer:innen und Koordinator:innen. Die Einbindung regionaler Unterstützungsorganisationen, Gemeinden und Städte (Verwaltung und Politik), Schulen und andere Bildungseinrichtungen, Wissenschaft, Wohnbauträger, Planer:innen und weitere Akteur:innen machen dabei erst den Mehrwert des Innovationslabors aus.

Damit entsteht eine Verbindung zwischen lokaler Praxis, österreichweitem Austausch und internationalem Wissen. Der Gartenpolylog arbeitet daran, diese Struktur gemeinsam mit Partnerorganisationen aufzubauen.

Bildung als Kern des Innovationslabors

Bildung ist ein zentraler Entwicklungsbereich des Innovationslabors. Es geht dabei um mehr als die Weitergabe von bestehendem Wissen: Bildungsangebote werden selbst entwickelt, erprobt, evaluiert und an unterschiedliche Zielgruppen angepasst.

In Österreich existieren bereits zahlreiche Materialien, Workshops und Bildungsangebote zum gemeinschaftlichen Gärtnern. Viele davon sind jedoch nur regional oder im Rahmen einzelner Projekte verfügbar. Das Innovationslabor sammelt und macht bestehende Angebote sichtbar und identifiziert zugleich Themen, für die neue österreichweite Angebote sinnvoll sind.

Gerade Bildungsformate können auf nationaler Ebene Ressourcen sparen. Nicht jede regionale Organisation muss eigene Schulungen und Materialien entwickeln oder für spezialisierte Themen ausreichend Teilnehmer:innen gewinnen. Österreichweite Angebote bündeln Ressourcen und schaffen zugleich Austausch zwischen Menschen aus unterschiedlichen Bundesländern. Dieser Austausch trägt wiederum dazu bei, Erfahrungen weiterzugeben und neue Lösungen zu entwickeln.

Ein Schwerpunkt liegt auf der Qualifizierung von Gründer:innen und Koordinator:innen von Gemeinschaftsgärten. Ein konkreter erster Baustein kann die Etablierung eines österreichweiten Gardeniser-Kursformats sein. Das international entwickelte Ausbildungsmodell verbindet Wissen zu Gartenorganisation, Gruppenprozessen, Beteiligung, Konfliktbearbeitung, nachhaltigem Gärtnern und langfristigem Management gemeinschaftlicher Gärten.[115] Andere bereits erprobte Bildungsformate, wie etwa das BioMappers-Training zur Erfassung und Kartierung von Biodiversität, können über das Innovationslabor gebündelt und österreichweit zugänglich gemacht werden.

Weitere Bildungsangebote richten sich an die oben genannten Stakeholder (Gemeinden und Verwaltung, Wohnbauträger, Schulen, Planer:innen, etc.). Damit erreicht das Wissen auch jene,

[115] Der Gartenpolylog hat dieses im Rahmen eines Erasmus+ Projekts bereits mitentwickelt und bietet dieses Modul an: https://gartenpolylog.org/node/1348

die Flächen bereitstellen, Projekte planen, begleiten oder über deren Rahmenbedingungen entscheiden, und bleibt nicht auf die Gartenszene beschränkt.

Innovationslinien und Arbeitsweise

Das Innovationslabor arbeitet an konkreten Fragestellungen aus Praxis, Bildung, Gemeinden und Forschung. Es sammelt vorhandene Erfahrungen, vergleicht sie und entwickelt sie gemeinsam mit den jeweiligen Akteur:innen weiter. Neue Ansätze lassen sich an realen Standorten erproben und anschließend auswerten. Sie sind dabei nicht nur auf den städtischen Raum begrenzt, sondern können genau im peri-urbanen / suburbanen oder ländlichen Raum umgesetzt werden.

Folgende Innovationslinien stehen dabei im Vordergrund:

Bildungsinnovation und Professionalisierung

Bestehende Bildungsangebote, Materialien und Erfahrungen werden hier erstmals systematisch zusammengeführt und österreichweit sichtbar und zugänglich gemacht. Darauf aufbauend werden Bedarfe und Lücken identifiziert und, wo sinnvoll, neue Bildungsformate gemeinsam mit den jeweiligen Zielgruppen entwickelt, erprobt und verbreitet, etwa ein österreichweites Gardeniser-Kursformat.

Rahmenbedingungen gestalten: Partizipative Strategien und Fördermodelle für Gemeinden

Städte und Gemeinden (Politik und Verwaltung) werden dabei unterstützt und qualifiziert, gemeinsam mit lokalen Akteur:innen Strategien für gemeinschaftliches Gärtnern zu entwickeln und diese in konkrete Maßnahmen, geeignete Rahmenbedingungen und bedarfsgerechte Fördermodelle zu übersetzen. Der strategische Rahmen ist dabei nicht nur zwangsläufig auf Gemeinschaftsgärten / urbanes Gärtnern im engeren Sinne begrenzt, sondern kann auch andere Aspekte umfasse: Stadt- und Grünraumplanung, Lebensmittelversorgung, Soziales, Bildung, Gesundheit, etc.[116]

Gemeinschaftsgärten als naturbasierte Lösungen für sozialen Zusammenhalt

Gemeinschaftsgärten werden als naturbasierte Lösungen (Nature-based Solutions, NBS) weiterentwickelt, die ökologische Funktionen mit sozialen Zielen verbinden. Untersucht und erprobt wird, wie gemeinschaftlich gestaltete Grünräume Begegnung, Teilhabe, Integration und sozialen Zusammenhalt fördern und insbesondere in sozial heterogenen Quartieren langfristig verankert werden können.

Klimaanpassung und Umweltgerechtigkeit

Erforscht und erprobt wird, welchen Beitrag gemeinschaftlich gestaltete Grünräume zu Klimaanpassung und Umweltgerechtigkeit leisten können, etwa als kühle Aufenthaltsorte in hitzebelaste-

[116] Im Rahmen einer Fallstudie des Horizon Europe-Projekts PLANET4B entwickelte das IFZ gemeinsam mit dem FUG das Konzept „Bio-/Diverse Essbare Stadt Graz“. Dieses schafft einen Rahmen, der verschiedene kommunale Politikfelder verknüpft, um einen gerechteren Zugang zu Grünräumen und Lebensmitteln zu fördern. https://urbanes-gaertnern.at/wissen/2025/07/04/bio-diverse-essbare-stadt/

ten Quartieren, durch die Verbesserung von Biodiversität und Mikroklima sowie durch einen möglichst niederschwelligen Zugang zu Natur und Grünräumen für unterschiedliche Bevölkerungsgruppen.

Gemeinschaftsgärten im Wohnbau (Bestand) und in neuen Stadtquartieren

Untersucht wird, welche Gartenmodelle sich für Neubau, Bestandsanlagen und größere Quartiere eignen und welche Rollen Bewohner:innen, Bauträger, Hausverwaltungen und Gemeinden übernehmen können.

Neue Flächen und Nutzungsmöglichkeiten

Gemeinschaftliches Gärtnern kann über klassische Gartenflächen hinaus gedacht werden. Modelle für Dachflächen, Schulen und Bildungseinrichtungen sowie weitere bislang wenig genutzte oder versiegelte urbane Räume können hier erprobt werden. Das Innovationslabor kann somit einen Beitrag leisten, Edible City Solutions umzusetzen.[117]

Neue Organisations-, Träger- und Finanzierungsmodelle

Nicht jedes Projekt benötigt dieselbe Organisationsform. Das Innovationslabor untersucht, welche Modelle unter unterschiedlichen Bedingungen langfristig funktionieren und wie Verantwortung und Finanzierung zwischen Zivilgesellschaft, Gemeinden, Wohnbau, Bildungseinrichtungen und anderen Partnerinnen geteilt werden können.

Mögliche Arbeitsformen sind Pilotprojekte, Workshops, Lehrgänge, Arbeitsgruppen, Beratung, (inter)nationale Forschungsprojekte, Evaluationen und der Aufbau gemeinsamer Wissensressourcen.

Forschung, Evaluierung und österreichweite Kooperation

Das Innovationslabor verbindet Forschung mit realen Fragestellungen aus Gemeinschaftsgärten und anderen gemeinschaftlich gestalteten Grünräumen. Es kann sowohl selbst Forschungs- und Evaluierungsarbeiten durchführen als auch Forschungsfragen aus der Praxis entwickeln, Partner*innen zusammenbringen und nationale sowie internationale Forschungsprojekte initiieren und umsetzen.

Mögliche Themen reichen – am Beispiel der Innovationslinien – von Biodiversität, Boden, Wasser, Ernährung und Klimaanpassung über soziale Wirkungen, Integration und gesundes Altern bis hin zu Organisationsformen, Beteiligung, Finanzierung und langfristiger Wirkung.

[117] Unter Edible City Solutions werden multifunktionale, naturbasierte Ansätze der städtischen Landwirtschaft und Begrünung verstanden, die kreislaufbasierte Lebensmittelproduktion mit aktiver Bürgerbeteiligung verbinden – wie beispielsweise Gemeinschafts- und Nachbarschaftsgärten, essbare Stadtparks und Alleen, vertikale Landwirtschaft an Fassaden und Dächern sowie urbane Agroforstsysteme und Aquaponikanlagen (Säumel et al., 2019).

Ein wesentlicher Bestandteil ist der Transfer zwischen Forschung und Praxis. Forschungsergebnisse sollen so aufbereitet werden, dass sie für Gemeinschaftsgärten, Gemeinden und Bildung nutzbar werden. Umgekehrt sollen Erfahrungen aus der Praxis neue Forschungsfragen anstoßen.

Regionale Partnerorganisationen bringen ihre Erfahrungen und Kontakte ein. Das Innovationslabor stellt die österreichweite Verbindung her und ermöglicht zugleich den Austausch mit internationalen Netzwerken und Projekten.

6. Mehrwert

Vorhandene Ressourcen lassen sich mit dieser Struktur besser gemeinsam nutzen: Bildungsangebote müssen nicht mehrfach parallel entwickelt werden, erfolgreiche Modelle werden sichtbar und übertragbar, Forschung wird stärker mit realen Fragestellungen verbunden, und regionale Erfahrungen lassen sich österreichweit nutzen.

Für Gemeinschaftsgärten bedeutet dies besseren Zugang zu Wissen, Ausbildung und Unterstützung. Gemeinden, Wohnbauträger und andere Institutionen erhalten Orientierung bei der Auswahl geeigneter Modelle. Regionale Organisationen profitieren von gemeinsam entwickelten Angeboten und österreichweitem Austausch. Forschung erhält Zugang zu Fragestellungen und realen Erprobungsorten.

Literatur

Abrantes, P., Moreno, L., Fonseca, M. L., Borhan Türeli, B., Stergiadis, C., Szüdi, G., Gajdusek, M. F., & Zorell, C. V. (2025). Examining inclusive governance of community gardens: lessons from European cities. *City and Environment Interactions*. https://doi.org/10.1016/j.cacint.2025.100286

Acharya, K. P., Budhathoki, C. B., & Acharya, M. (2022). Science Learning from the School Garden through Participatory Action Research in Nepal. Qualitative Report, 27(6)

Ananiadou, K. and M. Claro (2009), "21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries", *OECD Education Working Papers*, No. 41, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/218525261154.

APCC (2023) APCC Special Report Strukturen für ein klimafreundliches Leben (APCC SR Klimafreundliches Leben) [Görg, C., V. Madner, A. Muhar, A. Novy, A. Posch, K. Steininger und E. Aigner (Hrsg.)]. Springer Spektrum: Berlin/Heidelberg.

Arbter, K., Handler, M., Purker, E., Tappeiner, G., & Trattnigg, R. (2005). Das Handbuch Öffentlichkeitsbeteiligung. *Die Zukunft gemeinsam gestalten. Wien*. https://www.oegut.at/downloads/pdf/part_hb-oeff-beteiligung.pdf

Arbuthnott, K. D. (2023). Nature exposure and social health: Prosocial behavior, social cohesion, and effect pathways. Journal of Environmental Psychology, 90, 102109.

Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of planners*, *35*(4), 216-224.

Aziz, N., & Abdullah, N. A. T. (2024). Global Competencies and Climate Change Education. International Journal of Research and Innovation in Social Science, 8(12), 4190-4197.

Bellanca, J. A. (Ed.). (2010). 21st century skills: Rethinking how students learn. Solution tree press.

Bleasdale, T., Crouch, C., & Harlan, S. L. (2011). Community Gardening in Disadvantaged Neighborhoods in Phoenix, Arizona: Aligning Programs with Perceptions. Journal of Agriculture, Food Systems, and Community Development, 1(3), 99–114. https://doi.org/10.5304/jafscd.2011.013.007

Booth, T., & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Mit Online-Materialien. Auch für Kindergärten, Hochschulen und andere Bildungseinrichtungen übertragbar. Hrsg. v. Achermann, B., Amirpur, D., Braunsteiner, M.-L., Demo, H., Plate, E. & Platte, A. Weinheim & Basel: Beltz.

Boström, M., Andersson, E., Berg, M., Gustafsson, K., Gustavsson, E., Hysing, E., ... & Öhman, J. (2018). Conditions for transformative learning for sustainable development: A theoretical review and approach. *Sustainability*, *10*(12), 4479

Casey, E. M., DiCarlo, C. F., & Sheldon, K. L. (2019). Growing democratic citizenship competencies: Fostering social studies understandings through inquiry learning in the preschool garden. *The Journal of Social Studies Research*, *43*(4), 361-373.

Cheang, C. C., So, W. M. W., Zhan, Y., & Tsoi, K. H. (2017). Education for sustainability using a campus eco-garden as a learning environment. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *18*(2), 242-262.

Cheng, L., Wang, X., Shi, J., & Teng, F. (2024). Nature contact increases perceived humanness in others. Journal of Environmental Psychology, 98, 102389.

Classens, M. (2015). The nature of urban gardens: toward a political ecology of urban agriculture. Agriculture and Human Values, 32(2), 229-239.

Coxon, S. V. (2021). The Social and Emotional Benefits of Nature. In Teaching Gifted Children (pp. 369-372). Routledge.

Crenshaw, Kimberlé (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. The University of Chicago Legal Forum, 1989(1), 139–168.

Crenshaw, Kimberlé (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. Stanford Law Review, 43(6), 1241–1299. https://doi.org/10.2307/1229039.

Demssie, Y. N. (2021). Identifying and fostering sustainable development competencies: combining lessons from non-Western and Western contexts (Doctoral dissertation, Wageningen University and Research).,

Deng, Z. (2020). *Knowledge, content, curriculum and didaktik: Beyond social realism*. Routledge.

Desmond, D., Grieshop, J., & Subramaniam, A. (2004). *Revisiting Garden-Based Learning in Basic Education*. Rome: FAO / Paris: UNESCO-IIEP. https://openknowledge.fao.org/

Evans, J., Sharifi, A., Frantzeskaki, N. & Randrup, T. B. (2025). *Typologies of transformation: Visualizing different understandings of change.* Sustainability, 17(4), 4075. https://doi.org/10.3390/su17044075

Eugenio-Gozalbo, M., Aragón, L., & Ortega-Cubero, I. (2020). Gardens as science learning contexts across educational stages: Learning assessment based on students' graphic representations. Frontiers in psychology, 11, 2226.

Few, R., Morchain, D., Spear, D., Mensah, A. & Bendapudi, R. (2017). *Transformation, adaptation and development: relating concepts to practice.* Palgrave Communications, 3, 17092. https://doi.org/10.1057/palcomms.2017.92

Flachs, A. (2010). Food for thought: The social impact of community gardens in the greater Cleveland area. Electronic Green Journal, 1(30).

Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Befreiung. Reinbek: Rowohlt.

Glackin, M., & Greer, K. (2025). Bringing to life the qualities of a meaningful transformative education. Australian Journal of Environmental Education, 1-16.

Gradinšćak, D., Branković, N., & Kozoderović, G. (2021). Gardening-based learning. Norma, 26(1), 53-66. https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0353-7129/2021/0353-71292101053G.pdf übersetzt ins Deutsche mit ChatGPT.

Gray, T., Tracey, D., Truong, S., & Ward, K. (2022). Community gardens as local learning environments in social housing contexts: Participant perceptions of enhanced wellbeing and community connection. Local environment, 27(5), 570-585.

Greendorfer, S. L. (1987). Specialization, fragmentation, integration, discipline, profession: What is the real issue?. Quest, 39(1), 56-64.

Hadjichambis, A. C., Reis, P., Paraskeva-Hadjichambi, D., Činčera, J., Boeve-de Pauw, J., Gericke, N., & Knippels, M.-C. (Eds.) (2020). Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education. Environmental Discourses in Science Education, Vol. 4. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20249-1

Hake, B. J. (2017). Gardens as learning spaces: Intergenerational learning in urban food gardens. *Journal of Intergenerational Relationships*, *15*(1), 26-38.

Hippel, A., Kulmus, C., & Stimm, M. (2022). Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung (2. Aufl.). Paderborn: Brill | Schöningh.Hoggan, C. (2016). A typology of transformation: Reviewing the transformative learning literature. *Studies in the Education of Adults*, *48*(1), 65-82.

Hornsey, M. J. (2020). Why facts are not enough: Understanding and managing the motivated rejection of science. Current Directions in Psychological Science, 29(6), 583–591. https://doi.org/10.1177/0963721420969364

Hornsey, M. J., & Lewandowsky, S. (2022). *A toolkit for understanding and addressing climate scepticism*. *Nature Human Behaviour*, 6(11), 1454–1464. https://doi.org/10.1038/s41562-022-01463-y

Hurtado-Soler, A., Marín-Liébana, P., Martínez-Gallego, S., & Botella-Nicolás, A. M. (2020). The garden and landscape as an interdisciplinary resource between experimental science and artistic–musical expression: analysis of competence development in student teachers. Frontiers in psychology, 11, 2163.

Illeris, K. (2014). Transformative learning re-defined: As changes in elements of the identity. *International journal of lifelong education*, *33*(5), 573-586.

Ingram, E., Hill, T. W., Harshbarger, D., & Keshwani, J. (2024). Improving elementary pre-service teachers' science teaching self-efficacy through garden-based technology integration. *Education Sciences*, *14*(1), 65.

Kolb, D. A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson FT Press.

Köller, O. (2010): Bildungsstandards. In: Tippelt, R., & Schmidt-Hertha, B. (Eds.). (2010). Handbuch Bildungsforschung (Vol. 3). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-92015-3_6

Kong, C., & Chen, J. (2024). School garden and instructional interventions foster children's interest in nature. *People and Nature*, *6*(2), 712-732.

Krause, M., Thaler, A., Santer, K., Karner, S., Seliger, C., & Steinwender, D. Sowing change: A women*'s garden as queer-fem-inist intervention in biodiversity research.

Krüger, H. H., & Helsper, W. (Eds.). (2013). *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (Vol. 1). Springer-Verlag.

Kumnig, Sarah; Rosol, Marit; Exner, Andreas (Hg.) (2017): Umkämpftes Grün. Zwischen neoliberaler Stadtentwicklung und Stadtgestaltung von unten. 1. Auflage. Bielefeld: transcript (Urban Studies

Lloyd, D., & Paige, K. (2022, August). Learning science locally: Community gardens and our future. In Frontiers in Education (Vol. 7, p. 850016). Frontiers Media SA.

Louv, R. (2005). Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder. Chapel Hill: Algonquin Books.

Maddali, H. T., & Lazar, A. (2020, April). Sociality and skill sharing in the garden. In *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-13).

Maddock, J. E., Suess, C., Bratman, G. N., Smock, C., Kellstedt, D., Gustat, J., ... & Kaczynski, A. T. (2022). Development and validation of self-efficacy and intention measures for spending time in nature. BMC psychology, 10(1), 51.

Mann, J., Gray, T., Truong, S., Brymer, E., Passy, R., Ho, S., Sahlberg, P., Ward, K., Bentsen, P., Curry, C., & Cowper, R. (2022). Getting Out of the Classroom and Into Nature: A Systematic Review of Nature-Specific Outdoor Learning on School Children's Learning and Development. Frontiers in Public Health, 10, Article 877058.

Martin, L., White, M. P., Hunt, A., Richardson, M., Pahl, S., & Burt, J. (2020). Nature contact, nature connectedness and associations with health, wellbeing and pro-environmental behaviours. Journal of environmental psychology, 68, 101389.

Meadows, D. H. (1999). *Leverage points: Places to intervene in a system.* Hartland, VT: Sustainability Institute.

McArthur, J., Hill, W., Trammel, G., & Morris, C. (2010). Gardening with youth as a means of developing science, work and life skills. *Children, Youth and Environments*, *20*(1), 301-317

Mei, D., Yang, D., Li, T., Zhang, X., Rao, K., & Li, L. M. W. (2024). Nature contact promotes prosociality: The mediating roles of self-transcendence, nature connectedness, and materialism. Journal of Environmental Psychology, 96, 102324.

Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow & Associates (Eds.), Fostering critical reflection in adulthood (pp. 1–20). Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2000). Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome Way, San Francisco, CA 94104.

Miller, D. L. (2007). The seeds of learning: Young children develop important skills through their gardening activities at a midwestern early education program. *Applied Environmental Education and Communication*, *6*(1), 49-66

Millman, Theresa (2013): The complementarity of Mezirow and Bourdieu. Paper at the TASA Conference, Queensland University of Technology.

Natur im Garten (2019): Gartenpädagogik: Österreichisch-tschechisches Methodenhandbuch. [elektronische Version]. https://www.naturimgarten.at/files/content/DEUTSCH_Natur%20im%20Garten_Gartenpädagogik_österreichisch_tschechisches_Methodenhandbuch.pdf

Negt, O. (1997). Lernprozesse im Widerspruch: Bildung als transformatorische Praxis. Steidl.

Ohmer, M. L., Meadowcroft, P., Freed, K., & Lewis, E. (2009). Community Gardening and Community Development: Individual, Social and Community Benefits of a Community Conservation Program. Journal of Community Practice, 17(4), 377–399. https://doi.org/10.1080/10705420903299961

Österreichische UNESCO-Kommission (Hg.): Transformative Bildung, Global Citizenship Education und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Eine Erkundung. Dossier des Fachbeirats der Österreichischen UNESCO-Kommission „Transformative Bildung/Global Citizenship Education“. Wien, 2023.

Paul, L. A., & Quiggin, J. (2020). Transformative education. Educational Theory, 70(5), 561-579.

Pérez-López, R., Eugenio-Gozalbo, M., Zuazagoitia, D., & Ruiz-González, A. (2020). Organic learning gardens in higher education: do they improve kindergarten pre-service teachers' connectedness to and conception of nature?. *Frontiers in Psychology*, *11*, 282.

Pirchio, S., Passiatore, Y., Panno, A., Cipparone, M., & Carrus, G. (2021). The effects of contact with nature during outdoor environmental education on students' wellbeing, connectedness to nature and pro-sociality. Frontiers in psychology, 12, 648458.

Reznicek, V., & Smutny, Z. (2020). The Importance and Value of Knowledge in the Context of Informatization: The Problem of Knowledge Fragmentation. TEM Journal, 9(3).

Rosol, Marit (2006): Gemeinschaftsgärten in Berlin. Eine qualitative Untersuchung zu Potenzialen und Risiken bürgerschaftlichen Engagements im Grünflächenbereich vor dem Hintergrund des Wandels von Staat und Planung. Berlin: Mensch-und-Buch-Verl

Salvadó, Z., & Novo, M. (2025). *Dealing with Urban Biodiversity Through Butterfly Gardens: A Project-Based Learning Proposal for Pre-Service Teachers Training.* Sustainability, 17(5), 2195.

Säumel, I., Reddy, S. E., & Wachtel, T. (2019). Edible City Solutions—One step further to foster social resilience through enhanced socio-cultural ecosystem services in cities. Sustainability, 11(4), Artikel 972. https://doi.org/10.3390/su11040972

Schroeder, M. J. (2022). Multidisciplinarity, interdisciplinarity, and transdisciplinarity: The Tower of Babel in the age of two cultures. Philosophies, 7(2), 26.

Schützenberger, I. (2014). Vom Gemeinschaften in Gemeinschaftsgärten: Prozesse und Strukturen des Commoning in urbanen Gärten in Wien. *Wien, Österreich: Universität Wien*.

Seeger, M. (2024). *Gemeinschaftsgärten als Räume sozial-ökologischer Transformation.* Masterarbeit. Betreuung: Prof. Dr. Dorothee Benkowitz. Pädagogische Hochschule Karlsruhe.

Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 39(1), 13-17.

Singer-Brodowski, M. (2018). *Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee.*

Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and teaching in higher education*, *5*(11), 17-33.

Steinwender, D. (2014): Gemeinschaftsgärten als Commons. Institutionelle Charakterisierung und Sozialkapital beim Commoning als soziale Praxis. Bachelorarbeit. Universität Graz, Graz. Institut für Geographie und Raumforschung

Steinwender, D. (2023). Entwicklung des sozialen Gärtnerns in Graz. Ausrichtungen und der Bezug zur Ernährungsgerechtigkeit. IFZ - Electronic Working Papers. 01/2023. https://ifz.at/sites/default/files/2025-08/IFZ_working_paper_Soziales_G%C3%A4rtnern_Graz_Final.pdf

Steinwender, D., Thaler, A., & Karner, S. (2025). Community-Lernerfahrungen aus dem GAIA Frauen*garten. *magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, (56). https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-56/20631-community-lernerfahrungen-aus-dem-gaia-frauen-garten.php

Syamsia, S., Tahir, H., Abdurofi, I., Rahmi, R., & Syarif, A. (2023). Natural sciences and social sciences learning in school garden, Indonesian School of the Haque, Netherlands. *Journal of Community Service and Empowerment*, *4*(3), 478-485.

Takács, E., & Abcouwer, T. (2024, September). Stewardship for Managing Societal Challenges. In European Conference on Knowledge Management (pp. 846-853). Academic Conferences International Limited.

Thaler, Anita & Karner, Sandra (eds.) (2023). Methodological framework for intersectionality analysis. (Report No D1.3). Project 101082212 — PLANET4B. Brussels: European Research Executive Agency.

Tillmann, S., Tobin, D., Avison, W., & Gilliland, J. (2018). Mental health benefits of interactions with nature in children and teenagers: A systematic review. J Epidemiol Community Health, 72(10), 958-966.

Tippelt, R., & von Hippel, A. (Hrsg.) (2018). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (6. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris, France: Educational and Cultural Organization of the United Nations.

Wallace, H. D. (2019). Transdisciplinary learning in a kitchen garden: connecting to nature and constructing a path to ecoliteracy?. *International Research in Geographical and Environmental Education*, *28*(4), 309-323

Vančugovienė, V., Lehtinen, E., & Södervik, I. (2025). The impact of inquiry-based learning in a botanical garden on conceptual change in biology. *International Journal of Science Education*, *47*(7), 915-939.

Vandermaas-Peeler, M., & McClain, C. (2015). The Green Bean Has to Be Longer than Your Thumb: An Observational Study of Preschoolers' Math and Science Experiences in a Garden. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, *3*(1), 8-27.

Von Köppen, M., Schmidt, K., & Tiefenthaler, S. (2020). Mit vulnerablen Gruppen forschen–ein Forschungsprozessmodell als Reflexionshilfe für partizipative Projekte. In *Partizipative Forschung: Ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden* (pp. 21-62). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Wardle, J. M., McKenzie, J., Barker, M., Burslem, D. F. R. P., & Gray, D. (2024). Unexpected effects of urban food activism on community and human wellbeing. *Local Environment, 29(5),* 647–662.

WBGU (2011). Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Hauptgutachten. Berlin.

Williams, D. R., & Brown, J. D. (2012). *Learning Gardens and Sustainability Education: Bringing Life to Schools and Schools to Life*. New York: Routledge.

Williams, D. R., & Dixon, P. S. (2013). Impact of garden-based learning on academic outcomes in schools: Synthesis of research between 1990 and 2010. *Review of educational research*, *83*(2), 211-235.

Yee, J., Raijmakers, B., & Ichikawa, F. (2019). *Transformative Learning as Impact in Social Innovation.* Design and Culture, 11(1), 109–132.

Yilmaz, S., Vural, H., & Yilmaz, H. (2023). Effects of botanical gardens on student environmental perception. Ecological Informatics, 73, 101942.

Zuiker, S. J., & Riske, A. K. (2021). Growing garden-based learning: mapping practical and theoretical work through design. Environmental Education Research, 27(8), 1152-1171.

Disclaimer:

Bei der sprachlichen Überarbeitung und Strukturierung einzelner Kapitelabschnitte sowie bei der Formulierung von Schlussfolgerungen wurde eine KI-gestützte Schreibassistenz (ChatGPT, OpenAI) unterstützend eingesetzt. Die finalen Inhalte wurden vom *von der Autor*in überprüft und verantwortet.