

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im interkulturellen Kontext

– Anwendungsmöglichkeiten der BNE bei der Arbeit mit geflüchteten Menschen in
Interkulturellen Gärten –

Masterarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts (M.A)

vorgelegt im Fach
Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Gutachterin: Prof. Dr. Ingrid Hemmer
vorgelegt von: Alice Wichtmann
Gießerstraße 23
04229 Leipzig
alicewichtmann@posteo.de
Matrikelnummer: 673832
vorgelegt am: 08.09.2017

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei Frau Prof. Dr. Hemmer bedanken, die mich und die restlichen BNE-ler stets mit einem offenen Ohr durch den Master begleitet hat.

Daneben danke ich allen, die mir mit Rat und Tat zur Seite standen: Marion Löwenfeld von der Arbeitsgemeinschaft für Natur- und Umweltbildung (ANU) und Gudrun Walesch von der anstiftung für ihre wertvolle beratende Tätigkeit zu Beginn der Arbeit, all den fleißigen Korrekturleser*innen und nicht zuletzt unserer Dozentin Carolin Fischer, die leider vor Beginn dieser Arbeit von uns gegangen ist, mich aber bereits von Anfang des Masters an mit wahnsinnigem Elan und Eigeneinsatz in meinem Interesse für Interkulturelle Gärten unterstützt hat. Danke dafür!

Besonderer Dank gilt meinen Interviewpartner*innen, die meine Forschung überhaupt erst möglich gemacht haben. Vielen Dank für die Bereitschaft, mir mit Eurer Zeit und Eurem Wissen für meine Fragen zur Verfügung zu stehen und Eure Gedanken mit mir zu teilen.

Inhalt

Tabellenverzeichnis	IV
1 Einleitung	1
2 Theoretischer Rahmen	4
2.1 Bildung für nachhaltige Entwicklung	4
2.1.1 Das Kompetenz-Konzept der BNE	7
2.1.2 Zur Kritik an der BNE	8
2.2 Interkulturelle Gärten	11
2.2.1 Interkulturelle Gärten, nachhaltige Entwicklung und BNE	12
2.2.1.1 Gestaltungskompetenz in Interkulturellen Gärten	13
2.2.1.2 Interkulturelle Gärten und nachhaltige Entwicklung	16
2.2.3 <i>Exkurs</i> : Situation geflüchteter Menschen in Deutschland	17
2.2.4 Umweltbildung mit Geflüchteten – ANU Studie	21
3 Methoden	24
3.1 Vorüberlegungen	24
3.2 Das Experteninterview	25
3.3 Die SWOT-Analyse	26
3.4 Zusammenfassung Methodenauswahl	28
4 Die Studie	29
4.1 Die Forschungsfragen	29
4.2 Der Interviewleitfaden	30
4.3 Zugang zum Feld	35
5 Auswertung	37
5.1 Interviewsituation und Interviewpartner*innen	37
5.2 Gestaltungskompetenz	39
5.2.1 PERSPEKTIVÜBERNAHME: Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen	39
5.2.2 ANTICIPATION: Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können	43
5.2.3 DISZIPLINÜBERGREIFENDE ERKENNTNISGEWINNUNG: Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln	44
5.2.4 UMGANG MIT UNVOLLSTÄNDIGEN UND ÜBERKOMPLEXEN INFORMATIONEN: Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können	47
5.2.5 KOOPERATION: Gemeinsam mit anderen planen und handeln können	47

5.2.6 BEWÄLTIGUNG INDIVIDUELLER ENTSCHEIDUNGSDILEMMATA: Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können...	51
5.2.7 PARTIZIPATION: An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können.....	52
5.2.8 MOTIVATION: Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden.	53
5.2.9 REFLEXION AUF LEITBILDER: Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können.	55
5.2.10 MORALISCHES HANDELN: Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können.	56
5.2.11 EIGENSTÄNDIGES HANDELN: Selbstständig handeln und planen können.....	57
5.2.12 UNTERSTÜTZUNG ANDERER: Empathie für andere zeigen können.....	58
5.2.13 Zusammenfassung.....	60
5.3 Die Gärten im Vergleich	62
5.4 Die SWOT-Analyse	64
5.5 Grenzen der Arbeit.....	65
6 Praxisorientierte Tipps für Interkulturelle Gärten	68
6.1 Partizipation und Kooperation	68
6.1.1 Partizipationsmethoden.....	71
6.1.1.1 Zukunftswerkstatt.....	72
6.1.1.2 Murmelgruppen.....	73
6.1.1.3 Assoziatives Zeichnen.....	74
6.1.1.4 World Café.....	75
6.1.2 Link-Sammlung zu partizipativen Methoden	76
6.2 Einbindung von BNE-Inhalten in Interkulturelle Gärten.....	77
7 Ausblick.....	80
8 Zusammenfassung	82
Literaturverzeichnis	86
Anhang – Interviewleitfaden	92
Eidesstattliche Erklärung.....	95

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Die zwölf Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz.....	8
Tabelle 2: Interkulturelle Gärten und nachhaltige Entwicklung	16
Tabelle 3: Einfache SWOT-Matrix	27
Tabelle 4: Mögliche Interviewfragen nach den zwölf Teilkompetenzen	31
Tabelle 5: Strukturierung der Interviewfragen nach Oberthemen.....	34
Tabelle 6: SWOT-Analyse der Interview-Ergebnisse.....	64
Tabelle 7: Methoden-Sammlung	76
Tabelle 8: Online-Material für BNE-Bildungsveranstaltungen.....	78

1 Einleitung

In Interkulturellen Gärten bauen Menschen mit Zuwanderungsgeschichte gemeinsam mit „eingeborenen“ Deutschen aus allen sozialen Schichten Obst und Gemüse an, tauschen Saatgut und Zubereitungsformen aus, bauen Gemeinschaftshäuser aus Holz oder Brotöfen aus Lehm, kochen, grillen und feiern zusammen. Die Bearbeitung des Bodens, die vielen erstmals ermöglicht, ihr Wissen und ihr Können in einer internationalen Öffentlichkeit zur Aufführung zu bringen, schafft ein Lernfeld, das über das Pflanzen und Ernten von Gartenfrüchten weit hinausgeht. Heute gehören zum Repertoire eines „gut sortierten“ Gartenprojekts – vor allem in den Wintermonaten – Sprach- und Computerkurse, künstlerische und handwerkliche Aktivitäten, Sport, interkulturelle Umweltbildungsarbeit, die Vernetzung im Stadtteil, vielfältige Angebote für Kinder, Fortbildungen in Ernährungs- und Gartenthemen sowie Betriebsbesichtigungen und Exkursionen. (MÜLLER 2009: 3)

Das obenstehende Zitat von Christa MÜLLER macht bereits deutlich, welche vielfältigen Funktionen Interkulturelle Gärten in unserer Gesellschaft übernehmen können. Sie sind Orte der Begegnung, des Austauschs, der Erholung und zivilgesellschaftlichen Engagements. Vor allem seit dem Beginn der sogenannten „Flüchtlingskrise“ rücken diese Projekte verstärkt in die (öffentliche) Aufmerksamkeit, denn sie ermöglichen auf einzigartige Weise das Wachsen sozialer, kultureller und ökologischer Vielfalt und fördern so auch die Integration neuangekommener Mitbürger*innen¹. So ist es wohl kein Zufall, dass immer mehr interkulturelle Gartenprojekte sowohl im städtischen als auch ländlichen Raum entstehen – mittlerweile häufig auch direkt an den Flüchtlingsunterkünften selbst. Neben ihrer Integrationsleistung ermöglichen Interkulturelle Gärten einen Wissensaustausch zwischen Menschen unterschiedlicher soziokultureller Herkunft und somit aus vielfältigen Perspektiven. Nicht zuletzt aufgrund der in den Gartenprojekten immanent vorhandenen Themenvielfalt scheinen sie sich besonders gut für Bildungsveranstaltungen im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zu eignen. Die Frage, inwiefern Bildung für nachhaltige Entwicklung bereits in Interkulturellen Gärten umgesetzt wird beziehungsweise

¹ In der vorliegenden Arbeit wird bewusst auf das generische Maskulinum verzichtet. Stattdessen wird entweder eine geschlechtsneutrale Personenbezeichnung verwendet oder eine abgewandelte Form des Gender Gaps mit *. Das Sternchen steht dabei für alle Menschen, die sich weder dem männlichen noch dem weiblichen Geschlecht zugehörig fühlen. In einer Gesellschaft, die sich zur Gleichstellung der Geschlechter bekennt, müssen diese alle auch sprachlich zum Ausdruck kommen. Eine Diskriminierung, also Benachteiligung von nicht männlichen Personen oder Ignoranz derer Leistungen, setzt sich sprachlich in den rein männlichen Formulierungen fort. Siehe hierzu auch: PRETTENTHALER-ZIEGERHOFER et al. (o.J.).

se welche Anknüpfungspunkte sie an dieses Bildungskonzept bieten, soll im Folgenden untersucht werden.

Ich möchte an dieser Stelle zunächst auch ein paar wenige Worte zu meiner persönlichen Motivation für die vorliegende Arbeit verlieren, denn wie Uwe FLICK (2016: 133f.) zu Recht anmerkt, werden Forschungsfragen meist nicht beliebig gewählt, sondern stehen häufig im Zusammenhang mit ganz lebenspraktischen Interessen der Forscher*innen und beziehen sich somit auf deren jeweiligen sozialen oder historischen Kontext. Auch bei dieser Arbeit hatte die Wahl der Forschungsfrage bereits einen längeren Vorlauf und fußt letztlich auf meiner persönlichen Entwicklung der letzten Jahre: Während meines gesamten Studiums kristallisierte sich der Interessenschwerpunkt der „Interkulturellen Gärten“ nach und nach immer stärker heraus. Zunächst faszinierten mich – hauptsächlich durch eigene Mitarbeit in einem Kölner Gemeinschaftsgarten während meiner Bachelorarbeitsphase – urbane Gartenprojekte im Allgemeinen und diese vor allem im Hinblick auf ihre sozialen Aspekte sowie ihrer Erholungsfunktion für mich selbst. Später rückten dann interkulturelle Gartenprojekte stärker in den Fokus, denn die integrative Kraft von Gärten und ihre therapeutische Heilwirkung² erschienen mir augenscheinlich. An meinem zweiten Studienort Eichstätt initiierte ich während meines Masterstudiums „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ dann auch in der Gartensaison 2015 ein Projekt mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen im universitätseigenen Garten. Denn durch die quasi „natürliche“ Verbindung ökologischer und sozialer Fragestellungen in Interkulturellen Gärten sowie deren (lebens-) praktische Herangehensweise schienen mir diese als ideale Lernorte für das Bildungskonzept der BNE. Anschließend absolvierte ich ein halbjähriges Praktikum in einem Gartenprojekt, das urbane multifunktionale Agrikultur in Leipzig betreibt und bei dem in diesem Jahr ein Interkultureller Garten ins Leben gerufen wurde. Noch während des Schreibens dieser Arbeit übernahm ich ein halbes Jahr später die Leitung in ebendiesem Garten. So begleitete mich das Thema der Interkulturellen Gärten im Verlauf der Masterarbeit also auf ganz verschiedenen Ebenen: Theoretisch in Form der vorliegenden Studie, ganz praktisch in meinem Arbeitsalltag sowie als persönliches Herzensthema, welches mir in „theorielastigen“ Phasen auch immer wieder half, den Kopf frei zu kriegen und wieder Boden unter

² Die Gartentherapie – also das „Tätigsein“ in Gärten oder in der Landwirtschaft als therapeutische Maßnahme – hat ihre Ursprünge bereits im 1. Jahrhundert vor Christus und kann somit eine lange Tradition aufweisen. (NEUBERGER 2004: 75).

den Füßen zu gewinnen – also den Bezug zur Realität nicht zu verlieren³. Die Ergebnisse der Studie werden im Folgenden dargestellt.

Dabei beschäftigt sich die Arbeit zunächst auf theoretischer Ebene mit dem Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung, den Interkulturellen Gärten und der bisherigen Umweltbildungsarbeit mit geflüchteten Menschen. An dieser Stelle werden bereits erste Überlegungen zu Umsetzungsmöglichkeiten der BNE in interkulturellen Gartenprojekten angestellt und deren Bedeutung für eine nachhaltige Entwicklung analysiert. In einem zweiten Schritt erfolgen Erläuterungen zur Auswahl der Forschungsmethoden sowie der theoretischen Grundlage der SWOT-Analyse. Das sich anschließende Kapitel gibt einen Einblick in die Forschungspraxis und erläutert die Festlegung der Forschungsfragen, die Kriterien bei der Erstellung des Interviewleitfadens und den Zugang zum Feld. Der darauffolgende Teil der Arbeit beschäftigt sich mit der Auswertung der gewonnenen qualitativen Daten. Dazu zählt die Analyse der einzelnen Interviewsituationen, die Auswertung der Interviews im Hinblick auf die Vermittlung von Gestaltungskompetenz, ein Vergleich der Gartenprojekte hinsichtlich Zielgruppe, Standort, Organisation & Aufbau und Zielsetzung sowie die Einordnung der in den vorherigen Analyseschritten gewonnenen Erkenntnisse in ein SWOT-Analyseschema. In einem weiteren Schritt werden schließlich auch die Grenzen der Arbeit beschrieben. Die Ergebnisse der Studie werden anschließend in praktische Handlungsempfehlungen überführt. Hier werden zunächst mögliche Methoden für eine stärkere Partizipation aller Teilnehmer*innen der Gartenprojekte und speziell geflüchteter Menschen beschrieben sowie Literaturtipps für weitere partizipative Ansätze gegeben. Anschließend folgt eine Zusammenstellung geeigneter Lehrmaterialien zu den in den Interviews am meisten angesprochenen BNE-Themen. Zum Schluss werden schließlich mögliche weiterführende Forschungsfragen im Hinblick auf Umsetzungsmöglichkeiten von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Interkulturellen Gärten vorgeschlagen und somit ein Anreiz für die zukünftige Forschungspraxis in diesem Feld gegeben.

³ Aufgrund möglicher persönlicher Befangenheit wurde das Leipziger Gartenprojekt – der Arbeitsplatz der

2 Theoretischer Rahmen

Der folgende Teil der Arbeit beschäftigt sich auf theoretischer Ebene mit dem Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie der Geschichte und den gesellschaftlichen Leistungen Interkultureller Gärten, um diese beiden Themen anschließend miteinander in Verbindung zu bringen. Da Geflüchtete eine zentrale Zielgruppe interkultureller Gartenprojekte darstellen, setzt sich die Arbeit zudem in einem Exkurs mit der besonderen Situation dieser Menschen auseinander und unterbreitet zudem die Ergebnisse einer im Jahr 2016 von der Arbeitsgemeinschaft für Natur- und Umweltbildung (ANU) initiierten Studie zu Umweltbildung mit geflüchteten Menschen.

2.1 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) entwickelte sich aus verschiedenen pädagogischen Strömungen im Bereich der Umweltbildung sowie der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit und wurde in Folge der Agenda 21 von 1992 wissenschaftlich erarbeitet (GRÄSEL 2010: 845-850). Hintergrund dieser Entwicklung waren verschiedene historische Ereignisse wie die erste internationale Umweltkonferenz der Vereinten Nationen in Stockholm im Jahr 1972 und die Gründung der Weltkommission Umwelt und Entwicklung (WCED) im Jahr 1983. Letztere analysierte die aktuellen zentralen umwelt- und entwicklungspolitischen Probleme und erarbeitete Vorschläge für Lösungen im Rahmen der internationalen Zusammenarbeit. Auch der 1987 von der WCED veröffentlichte Bericht „*Our common future*“ – nach der damaligen Vorsitzenden der Kommission auch Brundtlandbericht genannt – beeinflusste den weltweiten Nachhaltigkeitsdiskurs maßgeblich. Bekanntheit erlangte der Bericht vor allem wegen der darin enthaltenen Definition von nachhaltiger Entwicklung. Diese wird dort beschrieben als eine „Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“. (BUDDEBERG 2014: 52) Fünf Jahre später wurden im Kapitel 36 der Agenda 21 – dem Abschlussdokument der UN-Konferenz über Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro – weitere Weichen in Richtung der BNE gestellt. Die Agenda 21 betrachtet Bildung darin als eine Möglichkeit, den Mitgliedern einer Gesellschaft die Thematik einer nachhaltigen Entwicklung nahe zu bringen und sie dazu zu befähigen, diese aktiv mitzugestalten (BUDDEBERG 2014: 13). Sie bewirkte so

eine globale Neuausrichtung der Bildung auf eine nachhaltige Entwicklung, denn ohne Bildung – so die Einsicht der Agenda 21 – sei eine nachhaltige Entwicklung nicht zu erreichen. (DE HAAN 2008: 24) In der Folge begann in Deutschland die programmatische, institutionelle und organisatorische Konzeption einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. So verabschiedete im Jahr 1998 die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) den Orientierungsrahmen „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung“. 1999 wurde im Auftrag des Bildungsministeriums das „Förderprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in die Wege geleitet. (KEHREN 2015: 79 und 85) Neben grundlegender Wissensvermittlung geht es der BNE um die Vermittlung von Gestaltungskompetenz (s.u.). Diese soll die Lernenden dazu befähigen, die Zukunft aktiv mitzugestalten und an politischen und gesellschaftlichen Diskursen teilzuhaben. (GRÄSEL 2010: 849) Die Inhalte der BNE weisen dabei ein hohes Facettenreichtum und Komplexität auf. Vier allgemeine Kriterien lassen sich jedoch für die Auswahl von BNE-Themen identifizieren: Erstens sollten BNE-Inhalte nicht auf einer abstrakten Ebene behandelt werden, sondern vielmehr die Lebenswirklichkeit der Lernenden aufgreifen und dabei möglichst den Zusammenhang zwischen lokalen und globalen Entwicklungen verdeutlichen. Zweitens erhebt BNE den Anspruch einer zukunftsfähigen Bildung. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, vor allem solche Themen auszuwählen, die längerfristig bedeutsam sind und nicht lediglich tagesaktuelle Relevanz aufweisen. Darüber hinaus sollte, drittens, über die ausgewählten Themen ein differenziertes Wissen existieren, sodass verschiedene Perspektiven und Sichtweisen dargestellt werden können. Auch nicht vorhandenes Wissen oder Wissenslücken sollten hier dargestellt werden können. Und viertens sollten schließlich die gewählten Inhalte ein möglichst großes Handlungspotential aufweisen. Denn BNE möchte aktuelle und zukünftige Problemlagen nicht nur beschreiben, sondern auch Möglichkeiten aufzeigen, wie diese verändert werden können. (DE HAAN 2002: 16f.) Hinsichtlich der didaktischen Konzipierung der BNE hat die Bundesländerkommission für Bildungsplanung und Bildungsförderung in einem Orientierungsrahmen zur BNE sechs didaktische Komponenten aufgestellt, dem KÜNZLI DAVID (2007) später das Prinzip der Visionsorientierung hinzugefügt hat:

1. *System- und Problemlöseorientierung*: Vernetzendes Lernen soll angesichts der Komplexität und Vernetztheit gesellschaftlicher Phänomene in Zeiten der Globalisierung zum Verstehen von Systemzusammenhängen führen. Die Vernetztheit von BNE-Inhalten soll dabei auf drei Ebenen vonstatten gehen: der Ebene der lokalen

und globalen Gegebenheiten, der Zeitdimension und der drei Dimensionen nachhaltiger Entwicklung (Ökologie, Ökonomie & Soziales). Dies soll die Lernenden dazu motivieren, sich aktiv an der Lösung gesellschaftlich relevanter Probleme zu beteiligen.

2. *Verständigungs- und Werteorientierung*: Dieses didaktische Prinzip verweist auf den normativen Charakter des Bildungskonzepts. Die BNE orientiert sich am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und möchte die Lernenden in diesem Zusammenhang dazu befähigen, das eigene Denken und Handeln sowie das anderer kritisch zu reflektieren und in einen Dialog dazu zu treten. Dazu gehört auch, aufzuzeigen, dass es keine „richtigen“ oder „falschen“ Lösungen für gesellschaftliche Probleme gibt, sondern jede Problemlösungsfindung ein komplexer und vielschichtiger Prozess ist. Die BNE leitet damit eine neue Lernkultur ein, bei der es nicht um Belehren, sondern die Befähigung zum kritischen Denken geht.
3. *Kooperationsorientierung*: Hier geht es um den Dialog mit anderen – auch auf internationaler und interkultureller Ebene – sowie um die Einbeziehung des lokalen und regionalen Umfeldes als Ort für das Lernen.
4. *Situations-, Handlungs- und Partizipationsorientierung*: Die BNE möchte den Lernenden vor allen Dingen Gestaltungskompetenz (s.u.) vermitteln. Die Themen sollen dabei praxisnah und alltagsorientiert sein, um ihnen aufzuzeigen dass und wie sie an der Gestaltung der Zukunft teilhaben können. So werden die Lernenden von passiven Rezipienten zu aktiven Konstrukteuren der Gesellschaft und Lehrende sollen ihre Bildungsangebote so konzipieren, dass selbsttätige Wissenserschließung und Erfahrungen der Selbstwirksamkeit möglich sind.
5. *Visionsorientierung*: An das vorhergegangene Prinzip anschließend soll durch die Visionsorientierung eine Abkehr von den für die Umweltbildung typischen Problem- und Katastrophenszenarien stattfinden. Anstelle von Problemen sollen Lösungen aufgezeigt werden.
6. *Selbstorganisation*: BNE möchte die Selbstorganisation und Eigenverantwortung der Lernenden sowie lebenslanges Lernen fördern.
7. *Ganzheitlichkeit*: Nachhaltigkeitsrelevantes Handeln soll auch außerhalb des Unterrichts gefördert und BNE ganzheitlich in den Bildungseinrichtungen verankert

werden, z.B. im Hinblick auf das eigene Leitbild oder ihren Umgang mit Ressourcen.

(BUDDEBERG 2014: 70-73)

2.1.1 Das Kompetenz-Konzept der BNE

Wie oben bereits beschrieben, steht die Vermittlung von Gestaltungskompetenz im Mittelpunkt des Bildungsverständnisses der BNE. Die insgesamt zwölf Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz (siehe Tabelle 1) sollen die Lernenden dazu befähigen, die Gesellschaft, in der sie leben in aktiver Teilhabe im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung mitzugestalten. (RIECKMANN/STOLTENBERG 2011: 117). DE HAAN (2002) schreibt hierzu: „Gestaltungskompetenz zu besitzen bedeutet, über solche Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verfügen, die Veränderungen im Bereich ökonomischen, ökologischen und sozialen Handelns möglich zu machen, ohne dass diese Veränderungen immer nur eine Reaktion auf vorher schon erzeugte Problemlagen sind. Mit der Gestaltungskompetenz kommt die offene Zukunft, die Variation des Möglichen und aktives Modellieren in den Blick.“ (DE HAAN 2002: 14) Mit der Fokussierung auf den Erwerb von Kompetenzen soll also sichergestellt werden, dass auch zukünftige und nach heutigem Wissensstand noch nicht ersichtliche Probleme bewältigt werden können (BUDDEBERG 2014: 65). Im Gegensatz zu konventionellen didaktischen Ansätzen ist die BNE – wie alle kompetenzorientierten Bildungskonzepte – nicht vordergründig am Input interessiert, sondern legt ihr Augenmerk auf bestimmte Lernziele, also den Output von Bildungsprozessen. Es geht dementsprechend nicht primär um die Festlegung bestimmter Inhalte, mit denen sich die Lernenden beschäftigen sollen, sondern um das Erlernen von Problemlösungsstrategien, Handlungskonzepte und -fähigkeiten. (DE HAAN 2008: 29)

Tabelle 1: Die zwölf Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz

1.	Perspektivübernahme	Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen.
2.	Antizipation	Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können.
3.	Disziplinübergreifende Erkenntnisgewinnung	Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln.
4.	Umgang mit unvollständigen und überkomplexen Informationen	Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können.
5.	Kooperation	Gemeinsam mit anderen planen und handeln können.
6.	Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata	Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können.
7.	Partizipation	An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können.
8.	Motivation	Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden.
9.	Reflexion auf Leitbilder	Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können.
10.	Moralisches Handeln	Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können.
11.	Eigenständiges Handeln	Selbstständig planen und handeln können.
12.	Unterstützung anderer	Empathie für andere zeigen können.

Quelle: Eigene Darstellung nach de Haan 2009: 21

2.1.2 Zur Kritik an der BNE

Nachhaltigkeit stellt seit einigen Jahrzehnten in den unterschiedlichsten Zusammenhängen einen prominenten Begriff dar und wird häufig sogar regelrecht inflationär gebraucht (BUDDERBERG 2014: 51). Ebenso gewinnt das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung zunehmend an Bedeutung und Aufmerksamkeit. Dies ist unter anderem auf die „UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung“ von 2005 bis 2014 sowie deren Folgeprogramm, dem „UNESCO-Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, sowie der Deutschen UNESCO-Kommission, zurückzuführen, welche die BNE strukturell im Bildungssystem und der Gesellschaft verankern möchten (BNE-PORTAL o.J.). Trotz oder gerade aufgrund dieser großen Aufmerksamkeit sollen an dieser Stelle auch einige kritische Aspekte der BNE beleuchtet werden.

Eine skeptische Position gegenüber einigen Grundannahmen und Zielen der BNE nimmt beispielsweise KEHREN (2015) in ihrem Buch „Bildung für nachhaltige Entwicklung – Zur Kritik eines pädagogischen Programms“ ein. Darin merkt sie im Kapitel „Nachhaltigkeit im Widerspruch zu Systemerhalt und Systemtransformation“ zum Beispiel kritisch an, dass Nachhaltigkeit „eine vernünftige Gestaltung der globalen gesellschaftlichen Prozesse unter unvernünftigen Bedingungen“ (KEHREN 2015: 63) anstrebe. Der Autorin zu Folge stellen die Forderungen nach einer nachhaltigen Entwicklung zwar grundsätzlich eine systemkritische Reflexion über die ökologischen und sozialen Folgen eines Zivilisationsmodells dar, welches auf permanentem Wachstum beruhe. Letztlich gehe der Nachhaltigkeitsdiskurs – aufgrund bestehender Machtverhältnisse – jedoch nicht über das Postulat des unbegrenzten Wachstums hinaus, da die ökonomischen Prämissen nicht grundsätzlich in Frage gestellt würden. So übernehme diese Reflexion zunehmend die Funktion eines unkritischen Systemerhalts. Anhand verschiedener Beispiele – zum Beispiel der sogenannten „geplanten Obsoleszenz“, also der künstlich beeinflussten, vorzeitigen Alterung von Produkten – zeigt KEHREN die bürgerlich-kapitalistischen Grenzen einer nachhaltigen Entwicklung auf und beschreibt diese als ökonomisch bedingte strukturelle Gewaltzusammenhänge. Als Konsequenz fordert sie von einer bildungstheoretischen Interpretation nachhaltiger Entwicklung, immanente Kritik im doppelten Sinne zu üben: Also in Form von immanenter Kritik *durch* und in der Folge auch als immanente Kritik *an* Nachhaltigkeit. (vgl. KEHREN 2015: 63-76) Im weiteren Verlauf des Buches hinterfragt KEHREN zudem die Tendenz zur Individualisierung und Pädagogisierung der Nachhaltigkeitsproblematik. Dadurch werde die Aufgabe der Lösung gegenwärtiger Krisen an die Bildung übergeben und anstatt bestehende Widersprüche globaler Vergesellschaftung zu kritisieren, die Verantwortung für deren Ausgleich in Form einer „Gestaltungskompetenz“ an die Subjekte übereignet. (vgl. ebd.: 127-135) Wie Franz RAUCH, Regina STEINER und Anna STREISSLER (2008) beschreiben, wird diese immer stärker werdende „Ökonomisierung der Bildung“ zunehmend kritisch betrachtet. Laut den Autoren geraten die Bildungssysteme durch die Verlagerung der Bildungsdiskussion von der Input- hin zur Output-Orientierung vermehrt in eine Art Rechenschaftszwang. Internationale Vergleichsstudien wie PISA oder TIMSS zeigten, dass Bildungserfolge zunehmend an den erzielten Kompetenzen der Lernenden gemessen werden. Unsere sogenannte Wissensgesellschaft sei geprägt von einer Dienstleistungsorientierung und Forderungen nach fächerübergreifenden Kompetenzen, sozialen Fähigkeiten sowie IT-Kenntnissen und -Fertigkeiten auf Seiten der arbeitenden Bevölkerung. Lebenslanges Lernen sei zu einem Postulat für Arbeiter*innen

und Angestellte geworden. Dieser Paradigmenwechsel in der Bildungslandschaft führe dazu, dass die Verantwortung auf das Individuum abgewälzt werde, während strukturelle Aspekte und besonders Schwächen des Aus- und Weiterbildungssystems damit aus dem Blickfeld gerieten. Aus der Sicht der Normativität des Konzeptes ergäben sich zudem zwei weitere Probleme: Erstens führe eine eventuelle zukünftige Umschreibung der Curricula und Bildungsprinzipien hin zu einer Outputorientierung nicht automatisch zu einer tatsächlichen Veränderung der Praxis von Lehrenden und Lernenden. Zweitens bestehe die Gefahr einer gewollten oder ungewollten einseitigen Fortschreibung der Paradigmen des neo-liberalen Marktes und des westlichen Gesellschaftssystems, da Kompetenzen stets soziale Konstrukte darstellen, die auf Wertvorstellungen und ideologischen Vorannahmen beruhen. (vgl. RAUCH/STEINER/STREISSLER 2008: 6f.)

Cornelia GRÄSEL (2010) kritisiert, dass aufgrund der Ausweitung der in der Umweltbildung behandelten Themen im Zuge der Orientierung am umfassenden Konzept der nachhaltigen Entwicklung eine Abgrenzung von anderen Feldern erschwert werde und diese somit an Kontur verliere. (GRÄSEL 2010: 849) Das vor allem auf internationaler Ebene weit aufgefasste Verständnis von nachhaltiger Entwicklung führe somit zu einer Überfrachtung der BNE, die den vielen an sie gestellten Ansprüchen nicht gerecht werden kann. Aus diesem Grunde schlägt DE HAAN – dabei auch auf die UNESCO beziehend – vor, der BNE nationale Prägungen zu geben. So könnten die spezifischen Problemlagen und Fragestellungen der jeweiligen Länder, deren gesellschaftliche Strukturen sowie vorhandene Expertise und Professionalität berücksichtigt werden. (DE HAAN 2008: 25f.)

Diese Forderung DE HAANs knüpft an einen weiteren Kritikpunkt am Bildungskonzept der BNE an: In ihrem Beitrag „Wer mit Zweitens anfängt – Bildung für nachhaltige Entwicklung kann Machtwissen tradieren“ üben Chandra-Milena DANIELZIK und Beate FLECHTKER (2012) eine post-kolonial inspirierte Kritik an den Prämissen des UN-Dekade-Programms aus. Sie weisen darin auf die Gefahr hin, dass die BNE als westliches Bildungskonzept eine weiße europäische Wahrheits- und Wissensproduktion fortschreibe, indem beispielsweise in Bildungsmaterialien Subjekte der ehemaligen Kolonien zu unterentwickelten, den Europäer*innen zivilisatorisch, geistig und moralisch Unterlegenen gemacht und privilegierte Europäer*innen in ihrer Vollmacht bestätigt würden. Ähnlich wie auch KEHREN (2015, s.o.) werfen die beiden Autorinnen dem Bildungskonzept der BNE vor, dass es bestehende ökonomische Verhältnisse – wie zum Beispiel den Entwicklungsimperativ – nicht hinterfrage und die gegenwärtigen Ausbeutungsverhältnisse zwischen

Nord und Süd nicht mit dem globalen kapitalistischen System in Verbindung bringe. Vielmehr stelle sie das stetige Wachstumsstreben fälschlicherweise als vereinbar mit dem Umweltschutz dar. Zudem würden Rassismus und Kolonialismus in den Bildungsmaterialien der BNE nicht oder nur sehr marginal thematisiert und dies stelle kein einfaches Versäumnis, sondern einen aktiven Prozess der Machtausübung dar. (vgl. DANIELZIK/FLECHTKER 2012: D8f.)

2.2 Interkulturelle Gärten

Interkulturelle Gärten – als eine Sonderform der urbanen Gärten – entstanden in Deutschland in ihrer systematischen Form in den 1990-er Jahren. Sie waren Orte der Begegnung zwischen Menschen deutscher Herkunft und zugewanderten Mitbürgern. Hier wurde gegärtnert, Wissen und Erfahrungen ausgetauscht, aber auch gemeinsam Feste gefeiert. Darüber hinaus hatten die Gärten bereits zu Beginn einen (stadt-) politischen und gesellschaftskritischen Charakter. Fragen zu Integration und Inklusion, (inter-) kultureller Begegnung, der Gestaltung von offenen Städten etc. wurden diskutiert und Alternativen gelebt. (MÜLLER 2013: 122) In Deutschland gründete sich 1996 der erste Interkulturelle Garten in Göttingen und zwei Jahre später folgte die Gründung des Vereins Internationale Gärten Göttingen e.V. Das auf Initiative bosnischer Flüchtlingsfrauen gegründete Projekt verbuchte schnell Erfolge in Form von medialer Aufmerksamkeit und mehrerer bundesweiter Förderpreise und Auszeichnungen. Es entwickelte zudem ein eigenes Umweltbildungskonzept, das ökologische und interkulturelle Fragestellungen miteinander verband und selbst initiierte und durchgeführte Kleinprojekte zu den Themenkomplexen Naturschutz, Nachhaltige Entwicklung und weltweite Gerechtigkeit beinhaltete. (MÜLLER 2002: 10, 74) Ausgehend von diesem ersten interkulturellen Gartenprojekt entstanden in den darauffolgenden Jahren zahlreiche weitere Gärten. Im Zuge dessen und hinsichtlich der beachtlichen Integrationsleistung Interkultureller Gärten gründete die Münchner Forschungsgesellschaft anstiftung & ertomis im Jahr 2003 die Stiftung Interkultur. Diese ist bundesweit für die Koordinierung des Netzwerkes der Interkulturellen Gärten zuständig. (FHH 2009: 3) Mittlerweile verzeichnet die Stiftung Interkultur in Deutschland 283 Interkulturelle Gärten (Stand Juli 2017). (ANSTIFTUNG o.J. b) Viele der Initiator*innen gehen den Schritt einer Gartengründung jedoch zum ersten mal und nicht selten sind sie „fachfremd“ im Bereich des Gartenbaus. Es besteht dementsprechend noch viel Bedarf an Aus-

tausch und gegenseitiger Unterstützung. Diese Lücke versucht die Stiftung Interkultur beispielsweise zu füllen, indem sie diverse Vernetzungstreffen für erfahrene und neue interkulturelle Gärtner*innen organisiert und Praxiswissen zum Thema des Gemeinschaftsgärtner*innen mit Geflüchteten und Asylbewerber*innen zusammenträgt und öffentlich zugänglich zur Verfügung stellt (ANSTIFTUNG o.J. a).

Interkulturelle Gärten übernehmen vielfältige Funktionen in unseren modernen Stadtgesellschaften und stehen laut Christa MÜLLER von der anstiftung & ertomis vor der Aufgabe, entwurzelten Menschen unterschiedlichster Herkunft das Ankommen und den Neuanfang zu erleichtern. In (interkulturellen) Gemeinschaftsgärten konnten und können, so MÜLLER, diesbezüglich viele Erfahrungen gesammelt und Konzepte entwickelt werden, denn sie würden nach wie vor zu den wenigen Orten in Deutschland gehören, an denen Menschen aus allen Teilen der Gesellschaft – ungeachtet ihres sozialen oder kulturellen Hintergrundes oder ihres Alters – zusammen aktiv werden können und die dabei „ohne Leitkulturphantastereien oder folkloristische Engführungen auskommen“. (vgl. MÜLLER 2017: 399) Mittlerweile haben auch viele Kommunen das Integrationspotential Interkultureller Gärten entdeckt und sind trotz ihrer oft schwierigen finanziellen Lage bereit, diese zu fördern (PETER 2005: 91). Interkulturelle Gärten verfolgen dabei einen ressourcenorientierten Ansatz: Die Gärtner*innen können dort ihre Potenziale und Fähigkeiten ausschöpfen sowie ihr Wissen weitergeben und anwenden. Durch die Produktion von Überschüssen – und damit der Möglichkeit, eine Kultur des Schenkens und der Gegenseitigkeit zu kultivieren – werden zudem Anchlüsse an die Mehrheitsgesellschaft möglich. Eine Herausforderung der Interkulturellen Gärten besteht dabei darin, in all der Diversität der Menschen, Ideen, Kulturen, Anbaumethoden etc. das Gemeinsame zu entdecken und zu erleben. (MÜLLER 2013: 123)

2.2.1 Interkulturelle Gärten, nachhaltige Entwicklung und BNE

Interkulturelle Gärten bieten unter theoretischen Gesichtspunkten viele Anknüpfungspunkte an das Konzept der nachhaltigen Entwicklung sowie dem daraus entstandenen Bildungskonzept der BNE. Im Folgenden soll zunächst dargestellt werden inwiefern Gestaltungskompetenz in den Gärten Anwendung finden kann. Anschließend werden in einer Tabelle die Potentiale Interkultureller Gärten im Hinblick auf die vier Dimensionen nachhaltiger Entwicklung – Ökologie, Ökonomie, Soziales und Kultur – aufgezeigt.

2.2.1.1 Gestaltungskompetenz in Interkulturellen Gärten

Anhand einzelner (von der Autorin als besonders relevant erachteter) Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz soll im Folgenden exemplarisch dargestellt werden, welche theoretischen Anknüpfungspunkte an BNE es in Interkulturellen Gärten gibt. Dabei besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit.

Teilkompetenz 1 – Perspektivübernahme: Gerade in den Städten – wo sich viele der Interkulturellen Gärten befinden – manifestiert sich unsere heutige Einwanderungsgesellschaft und dort verdichten sich die globalen Migrationsbewegungen. Gärten können hier eine wichtige Brückenfunktion übernehmen, da sie mögliche Begegnungsorte für die diverse Stadtgesellschaft darstellen und einen Austausch zwischen Menschen mit unterschiedlichem soziokulturellen Hintergrund ermöglichen. (MÜLLER 2009: 3) Geflüchtete, Migrant*innen und Deutsche begegnen sich hier und beschäftigen sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit gemeinsamen und für alle Beteiligten relevanten Themen. (MÜLLER 2002: 11) Lokales Wissen findet somit in den Gärten eine Plattform und gleichzeitig sind sie Orte, welche die Möglichkeit einer praktischen Anwendung dieses Wissens bieten.

Teilkompetenz 3 – Disziplinübergreifende Erkenntnisgewinnung: Interkulturelle Gärten stellen wichtige Erfahrungs- und Wissensräume dar. Sie bieten nicht nur einen Ort, sondern auch einen Rahmen für gärtnerisches und nachhaltigkeitsrelevantes Wissen. Sie stehen dabei im Gegensatz zu rational und theoretisch ausgerichteten Bildungsprozessen, da sie produktive Lernräume sind, in denen die Gärtner*innen im praktischen Tun zahlreiche Fähigkeiten erwerben können. (WERNER 2008: 2f.) Interkulturelle Gärten bieten Menschen mit Migrations- oder Fluchtbiographie oft erstmals die Chance, auch lokales Wissen und Können weiterzugeben und anzuwenden und sind somit weit mehr als Lernorte zur schlichten Weitergabe von gartenbezogenen Inhalten und funktionieren in diesem Zusammenhang auch jenseits von Sprache. (MÜLLER 2009: 3)

Teilkompetenz 5 – Kooperation: In Interkulturellen Gärten wird die Kooperationsfähigkeit der Gärtner*innen auf verschiedenen Ebenen und auf unterschiedliche Art und Weise geschult. Sei es bei alltäglichen Prozessen in den Gärten sowie der Verarbeitung der geernteten Produkte, bei der Weitergabe und dem Austausch von Wissen in Fortbildungen zu Ernährungs- und Gartenthemen oder ganz informell beim gemeinsamen Tun, bei der gemeinsamen Organisation von Veranstaltungen oder der Vernetzung mit anderen Initiativen im Stadtteil (MÜLLER 2009: 3) – die Kooperation zwischen den einzelnen Gärtner*innen

sowie mit anderen zivilgesellschaftlichen und sozialen Akteuren sind entscheidend für das Gelingen interkultureller Gartenprojekte.

Teilkompetenz 7 – Partizipation: Interkulturelle Gärten sind sowohl Konglomerate unterschiedlicher Sprachen, Kulturen und sozialer Milieus als auch Orte, an denen individuelle Wünsche, Vorstellungen und Kenntnisse aufeinandertreffen (MÜLLER 2009: 3). Dass in diesem Rahmen Aushandlungsprozesse tagtäglich stattfinden müssen und somit bei den Gärtner*innen die Fähigkeit, an kollektiven Entscheidungsprozessen teilzunehmen notwendig ist, lässt sich nicht von der Hand weisen. Die Teilnehmer*innen können in interkulturellen Gartenprojekten also lernen, mit Menschen aus anderen kulturellen Zusammenhängen Kompromisse zu schließen, gemeinsam Entscheidungen zu treffen und mit Konflikten und abweichenden Meinungen umzugehen.

Teilkompetenz 8 – Motivation: Interkulturelle Gärten verfolgen einen ressourcenorientierten Ansatz, der sich nicht auf Defizite wie fehlende Sprachkenntnisse oder nicht vorhandene berufliche Ausbildung konzentriert, sondern die individuellen Fähigkeiten, Interessen und Kenntnisse der einzelnen Gärtner*innen in den Vordergrund rückt. Dadurch werden die Mitglieder der Gartengemeinschaft zum Handeln motiviert. Die Tätigkeiten in den Gärten richten sich nach alltagspraktischen Problemen und Fragestellungen sowie der individuellen Situation der Gärtner*innen und greifen dabei auf bereits vorhandenes Wissen und Problemlösungsstrategien zurück. (MÜLLER 2002: 31f.) Interkulturelle Gärten lassen dabei viel Freiraum für die Entfaltung eines neuen Selbstverständnisses bei gleichzeitiger Bewahrung der eigenen Traditionen. (WERNER 2008: 2) Sie sind somit Orte für zivilgesellschaftliche Eigeninitiative und Empowerment sowie Schauplätze kreativer Neuaneignungen und Neuinterpretationen (MÜLLER 2009: 1). Die Gärtner*innen können hier Erfolge erleben, indem sie auf vorhandenes Wissen und individuelle Fähigkeiten zurückgreifen.

Teilkompetenz 9 – Reflexion auf Leitbilder: Die gemeinsame Gartenarbeit kann – ohne dies explizit formulieren zu müssen – zu einer Reflektion der eigenen Leitbilder und die der anderen Gärtner*innen führen. Denn in Interkulturellen Gärten gilt es, in Zusammenarbeit mit anderen ein Stück Land zu bewirtschaften und zu gestalten und dabei sowohl das Eigene wachsen zu sehen als auch im gleichen Zuge dieses in Beziehung zum jeweils Anderen zu setzen. (MÜLLER 2013: 123) Karin WERNER (2008) schreibt hierzu:

„Vorhandene Konzepte und Vorstellungen von sich selbst und "den Anderen" werden tagtäglich befragt, geschliffen und praktisch bewohnt, gedehnt, revidiert und verworfen. Wo vorher Vorurteile waren, entsteht eine Vertrautheit. Man lernt. In einer so neuen sozialen Form wie den Interkulturellen Gärten muss experimentiert werden. Sie laden dazu ein. Kulturelle Distanzen zwischen den Gärtner/innen werden vermessen, indem sie in Kontakt miteinander kommen und bleiben. Was nicht verfängt, wird untergepflügt. Das gilt vor allem für Vorurteile.“ (WERNER 2008: 1)

Der Austausch und die Reflektion unterschiedlicher Leitbilder kann dabei auf ganz unterschiedlichen Ebenen geschehen: Durch das Sichtbarwerden unterschiedlicher Anbaumethoden oder die Kultivierung verschiedener Nutzpflanzen, persönliche Geschichten im Hinblick auf Zubereitungsformen der geernteten Produkte, den Umgang mit Ressourcen oder das Bedürfnis nach eigenständigem beziehungsweise gemeinschaftlichem Arbeiten. Das Sprechen und der Austausch über das eigene Erlebte lässt somit Rückschlüsse auf unterschiedliche Leitbilder und Wertvorstellungen zu.

Teilkompetenz 10 – Moralisches Handeln: Interkulturelle Gärten bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte an ethische Fragestellungen im sozialen, ökologischen und ökonomischen Bereich. So lassen sich Fragen nach globaler Gerechtigkeit, einem schonenden Umgang mit natürlichen Ressourcen oder die Sinnhaftigkeit alternativer Wirtschaftsformen inhaltlich an die Arbeit in den Gärten anknüpfen. Aber auch im praktischen Sinne spielen Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage eine Rolle. Sowohl im alltäglichen Miteinander als auch im Hinblick auf die Bewirtschaftung der Gärten sind Werte wie Respekt, Toleranz oder Fürsorge essentiell für das Gelingen interkultureller Gartenprojekte.

Teilkompetenz 11 – Eigenständiges Handeln: Interkulturelle Gärten bieten auf besondere Weise Möglichkeiten der Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Die Gärtner*innen werden in die Lage versetzt, ihre unmittelbare (physische und soziale) Umgebung selbst mitzugestalten, sie sehen ihr eigenes Obst und Gemüse wachsen und erfahren sich selbst wieder als produktiv innerhalb einer Gemeinschaft. Gerade für Menschen mit einem unsicheren Aufenthaltsstatus und begrenzten Möglichkeiten der eigenständigen Betätigung bieten Interkulturelle Gärten dadurch die Möglichkeit, ihr Leben wieder stärker selbst in die Hand zu nehmen.

Teilkompetenz 12 – Unterstützung anderer: Interkulturelle Gärten sind transkulturelle Räume. Das heißt es finden sich in ihnen verschiedene kulturelle Gruppen und Einzelmigrant*innen zusammen, die im Rahmen des Gartens eine Gemeinschaft bilden. Auf der ei-

nen Seite teilen die nicht-deutschen Gärtner*innen die Gemeinsamkeit der Migrationserfahrung, auf der anderen Seite entstammen sie – wie auch die restlichen deutschen Gartenmitglieder – unterschiedlichen sozialen Milieus und Kulturkreisen. Das gemeinsame Tun erfordert und fördert Verständnis für diese Unterschiede und Empathie für die anderen. (MÜLLER 2009: 3) In Gießgemeinschaften oder bei Hilfestellungen in und außerhalb des Gartens lernen die Teilnehmer*innen interkultureller Gartenprojekte zudem, Verantwortung für andere zu übernehmen.

2.2.1.2 Interkulturelle Gärten und nachhaltige Entwicklung

Interkulturelle Gärten übernehmen vielfältige Funktionen und Aufgaben nachhaltiger Entwicklung sowohl in städtischen als auch ländlichen Regionen. Angelehnt an die Darstellung von STOLTENBERG (2010: 9) soll in der folgenden Tabelle beispielhaft deutlich gemacht werden, welche Rolle Interkulturelle Gärten im Hinblick auf ökonomische, soziale, ökologische und kulturelle Aspekte – kurz: für eine nachhaltige Entwicklung mit Fokus auch auf kulturellen Aspekten – spielen.

Tabelle 2: Interkulturelle Gärten und nachhaltige Entwicklung

Ökologische Dimension	Ökonomische Dimension
<ul style="list-style-type: none"> • klimaneutraler und biologischer Anbau • lokale und saisonale Produktion von Gemüse und somit Reduktion von Emissionen • Regulierung des Wasserhaushalts in Städten • Klimabeitrag („Kühlfunktion“) • Staubfilter • Lärmfilter • Orte für Biodiversität (z.B. durch Kultivierung alter, samenfester Sorten anstelle von Hybriden) • ökologische Nischen in der Stadt 	<ul style="list-style-type: none"> • Alternativökonomien – Tauschwirtschaft (z.B. Saatgut) • Erhalt von Gemeingütern • Subsistenz, Selbstversorgung • kostengünstige Produktion von und nicht-monetärer Zugang zu gesunden Lebensmitteln • Abkehr von der Konsumgesellschaft durch Do-it-Yourself, Reparieren und Wiederverwerten gebrauchter Gegenstände
Soziale Dimension	Kulturelle Dimension
<ul style="list-style-type: none"> • Integration/Inklusion • lebensfreundliche Orte in Städten • soziales Miteinander (Gärtnern, Kochen, Feste feiern etc.) • Orte der Begegnung und Vielfalt der Menschen • Erfahrung von Selbstwirksamkeit • Entschleunigung, Erholungsräume 	<ul style="list-style-type: none"> • Teilen von (kulturellem, lokalem) Wissen • Interkulturelle Begegnungen • Fortführen von Traditionen • Kennenlernen unterschiedlichen Naturverständnisses • Raum für vielfältige kulturelle Ausdrucksformen („Gärtnern als kulturübergreifende Betätigung“) • Ausleben unterschiedlicher Schönheitsver-

<ul style="list-style-type: none"> • Gesundheit (Verbesserung der Luftqualität, körperliche Betätigung, gesunde und frische Lebensmittel, Lärmschutz etc.) • Spiel- und Erlebnisraum • Orte des Lehrens und Lernens 	<p>ständnisse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Raum für Konzerte, Feste, Workshops, Theater etc.
--	---

Quelle: Eigene Darstellung nach STOLTENBERG 2010: 9

2.2.3 *Exkurs*: Situation geflüchteter Menschen in Deutschland

In Interkulturellen Gärten werden vor allem seit des vermehrten Zuzugs von Geflüchteten – der sogenannten „Flüchtlingskrise“ – vielfach Menschen mit Fluchtbiographie in bestehende Projekte eingebunden oder häufig ganz gezielt angesprochen. Die spezielle Situation von Asylsuchenden soll an dieser Stelle kurz beschrieben werden, da die soziale Lage dieser Menschen, die rechtlichen Bestimmungen je nach Aufenthaltsstaus sowie andere Aspekte wie besondere psychische Belastungen, sprachliche Barrieren etc. sich direkt auf die Arbeit in den Gärten auswirkt. Dabei kann – auch aufgrund der sich ständig verändernden politischen Situation – kein Anspruch auf Vollständigkeit bestehen. Vielmehr soll hier ein Bewusstsein für die besondere Situation der Geflüchteten geschaffen werden.

Weltweit waren noch nie so viele Menschen auf der Flucht wie heute. Ende 2016 sahen sich 65,6 Millionen Menschen dazu gezwungen, aufgrund von Krieg, Konflikten, Menschenrechtsverletzungen und Verfolgung ihre Heimat zu verlassen. Das sind somit 300.000 mehr Menschen als im Jahr zuvor und entspricht einer Zahl von zwanzig neuen Vertriebenen pro Minute im Jahr 2016. Damit verbleibt die Anzahl an Vertreibungen auf einem Rekordhoch. Über die Hälfte der geflüchteten Menschen waren im letzten Jahr Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren, von denen wiederum 75.000 ohne Begleitung ihrer Eltern unterwegs waren. 55 Prozent der geflüchteten Menschen stammten dabei aus Syrien, Afghanistan und dem Südsudan und Hauptaufnahmeländer waren die Türkei mit 2,9 Millionen Menschen, Pakistan mit 1,4 Millionen Menschen, der Libanon mit 1,0 Millionen Menschen, der Iran mit 979.400 Menschen, Uganda mit 940.800 Menschen und Äthiopien mit 791.600 Menschen. (UNHCR 2017: 2f.)

International betrachtet ist das Genfer Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge von 1951 – die sogenannte Genfer Flüchtlingskonvention – das wichtigste Dokument für den Schutz geflüchteter Menschen. Es verpflichtet alle beigetretenen Staaten zur Gewährung von Asyl und einem Mindestschutzstandard, sichert jedoch nicht den Anspruch des Einzelnen auf Asylgewährung. Die Konvention gebietet lediglich die Gewährung gewisser

Rechte bezüglich der Erwerbstätigkeit und einer sozialen Sicherheit gegenüber *anerkannten* politischen Flüchtlingen und verbietet darüber hinaus, dass geflohene Menschen in Gebiete gebracht werden, in denen ihr Leben oder ihre Freiheit wegen ihrer Rasse, Religion, Staatsangehörigkeit, ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder aufgrund ihrer politischen Überzeugung bedroht ist. (bpb o.J.) Deutschland ist eines der wenigen Länder, welches das Recht auf Asyl in der Verfassung verankert hat (Art. 16a GG). Es wurde jedoch im Zuge des Asylkompromisses von 1993 stark eingeschränkt. Mittlerweile unterliegt das Asyl- beziehungsweise Flüchtlingsrecht dem Zuständigkeitsbereich der Europäischen Union, wobei nationalstaatliche asylrechtliche Regelungen und Entwicklungen berücksichtigt werden. Wichtige asylpolitische Regelungen stellen in diesem Zusammenhang unter anderem die Dublin-Verordnungen von 2003 – welche festlegen, dass diejenigen Mitgliedstaaten für die Prüfung des Asylantrags zuständig sind, über die die Einreise in das EU-Gebiet stattgefunden hat ("Verursacherprinzip") – sowie die Ernennung sogenannter „sicherer Herkunftsstaaten“ dar. (MEDIENDIENST INTEGRATION o.J.) In Deutschland finden seit 2014 umfassende verschärfende Asylrechtsreformen statt, auf die an dieser Stelle jedoch nicht im Einzelnen eingegangen werden kann⁴.

Im Jahr 2016 wurden beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) insgesamt 745.545 formelle Asylanträge gestellt, das entspricht 268.869 mehr als im Vorjahr. Gleichzeitig ist die Zahl der asylsuchenden Menschen mit 280.000 im Vergleich zum Vorjahr deutlich zurückgegangen. Dort waren es noch ca. 890.000 Asylsuchende. (BMI 2017) Dabei spiegeln die Asylantragszahlen eines Jahres in der Regel jedoch nicht die tatsächliche Anzahl an Menschen wieder, die in Deutschland Schutz suchen, denn aufgrund der unübersichtlichen Zustände beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge können nicht alle der neu ankommenden Menschen einen Asylantrag stellen. Auch die Zahlen des EASY-Systems, in dem Asylsuchende in Deutschland zunächst registriert werden, sind nur bedingt aussagekräftig, da Deutschland für einige der geflüchteten Menschen nur ein Transitland für die Weiterreise in andere europäische Staaten darstellt. (PRO ASYL o.J. a) Dennoch spiegelt der Rückgang asylsuchender Menschen in Deutschland bei weltweit steigenden Vertreibungen die Abschottungspolitik der europäischen Staaten wieder. So schreibt die Organisation Pro Asyl, die sich für Menschenrechte und den Schutz von Geflüchteten in Deutschland und Europa einsetzt, auf ihrer Website:

⁴ Vgl. hierzu den Abschnitt „Asylrechtsreformen 2014-2017“ (MEDIENDIENST INTEGRATION o.J.)

Derzeit jagt eine Asylrechtsverschärfung die nächste. Was im Eiltempo auf den Weg gebracht wird, wird dramatische Folgen haben. Das Recht auf Familiennachzug wird eingeschränkt, unfaire Asylschnellverfahren werden eingeführt, Flüchtlinge werden mit Wohnsitzauflagen und anderen Schikanen an der Integration gehindert, auch kranke Menschen sollen künftig abgeschoben werden können. Die Beschneidung der Flüchtlingsrechte zielt auf Abschreckung und Ausgrenzung. (PRO ASYL o.J. b)

Eine der neuesten Untersuchungen zur Lebenssituation geflüchteter Menschen ist eine qualitative Studie im Auftrag des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF-FZ) und des Sozioökonomischen Panels (SOEP) am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW Berlin). Darin wurde die Situation der quantitativ bedeutsamsten Gruppen von geflüchteten Menschen in Deutschland⁵, ihre Beweggründe das Heimatland zu verlassen, ihr Bildungsstand sowie ihre Einstellungen, Werte und Vorstellungen von einem Leben in Deutschland untersucht. Einzelne Ergebnisse sollen im Folgenden zum besseren Verständnis der Lebensumstände der geflüchteten Menschen in Deutschland kurz dargestellt werden:

Die meisten Befragten sind aufgrund von Krieg, Gewalt und Verfolgung aus ihrer Heimat geflohen, ein weiterer Teil aufgrund von Diskriminierung, materieller Not und Hoffnungslosigkeit. In Ländern wie Syrien, Irak oder Afghanistan spielt die Bedrohung durch radikal-islamische Gruppierungen wie den IS oder die Taliban eine große Rolle, während für Eritreer häufig politische Verfolgung durch das dort herrschende Regime und der lange oder unbefristete Militärdienst den ausschlaggebenden Fluchtgrund darstellt. Menschen aus den Westbalkan-Staaten wiederum verlassen vielfach aufgrund wirtschaftlicher Perspektivlosigkeit ihre Heimatländer. Diese ist teilweise auch auf die Diskriminierung ethnischer Minderheiten zurückzuführen. Viele der Geflüchteten leiden unter den Erfahrungen von Krieg, Terror und ethnischer und religiöser Verfolgung. Die Fluchtdauer unterscheidet sich von Mensch zu Mensch erheblich. Manche der Schutzsuchenden sind nur wenige Tage bis zum Zielland unterwegs, andere berichten von einer mehrjährigen, etappenweisen Flucht mit teilweise traumatischen Erlebnissen. Dazu zählen Gefängnisaufenthalte in den Transitländern, lebensgefährliche Bootsfahrten, (sexuelle) Gewalt oder der Verlust von Angehörigen und Freunden. Deutschland steht für viele der hier Ankommenden von Be-

⁵ Die Stichprobe der Studie umfasst Menschen aus folgenden Ländern: Syrien, Iran, Irak, Afghanistan, Eritrea, West-Balkan (Serbien, Albanien, Kosovo, Mazedonien, Bosnien), Somalia, Pakistan und Gambia. (BRÜCKER et al. 2016: 7)

ginn an als Zielland fest, andere entscheiden sich erst während der Flucht dafür, nach Deutschland zu kommen. Als Gründe für die Wahl werden vor allem die besondere Unterstützung Schutzsuchender, die wirtschaftliche Stärke und die Qualität von Bildung und Ausbildung in Deutschland genannt. Die befragten geflüchteten Menschen befürworten die von ihnen mit Deutschland in Verbindung gebrachten Werte wie Freiheit, Rechtsstaatlichkeit und Familie und beschreiben ihre Religiosität als eine private Angelegenheit, die nicht vom Staat oder (radikalen) politischen Gruppen instrumentalisiert werden dürfe. Am meisten Unterschiede zu den in Deutschland mehrheitlich geteilten Werten zeigen sich hinsichtlich der Geschlechterrollen. Es überwiegt ein eher paternalistisch und traditionell geprägtes Rollenverständnis, wobei die Differenzen im Vergleich zur deutschen Bevölkerung bei den Menschen aus den Westbalkan-Staaten weniger stark ausgeprägt sind. (BRÜCKER et al. 2016: 9-16) Wie die Bundespsychotherapeutenkammer berichtet, sind viele der Geflüchteten aufgrund ihrer Erlebnisse im Heimatland oder auf der Flucht traumatisiert. Gleichzeitig sei das deutsche Gesundheitssystem jedoch nach wie vor nicht ausreichend auf eine angemessene Versorgung von psychisch erkrankten und traumatisierten Geflüchteten vorbereitet. Ebenso wenig sei es in der Lage, eine besondere Schutzbedürftigkeit überhaupt zu erkennen, um dann entsprechende Versorgungsmaßnahmen einzuleiten. Dabei hätten auch die Änderungen des Asylbewerberleistungsgesetzes (§ 6 Abs. 2 AsylbLG) keine Verbesserung gebracht. (vgl. BPtK 2015)

Das Thema Geflüchtete polarisiert die deutsche Gesellschaft stark. Während sich auf der einen Seite viele Menschen im Bereich der Flüchtlingshilfe engagieren und vielerorts dort einspringen, wo der Staat seinen Aufgaben nicht mehr gerecht wird, verschlechtert sich auf der anderen Seite die Stimmung in Teilen der Bevölkerung im Bezug auf die neu Ankommenden. Die Ablehnung von Geflüchteten stieg in jüngster Zeit stark an und es kommt vermehrt zu Demonstrationen und mehr oder weniger gewaltsamen Übergriffen auf Asylsuchende. Auf diese ablehnende Haltung in einigen Bevölkerungsteilen und Forderungen auch von Seiten der Politik, reagierte die Bundesregierung wie oben bereits angedeutet mit diversen Verschärfungen im Asylgesetz und gesetzlichen und politischen Maßnahmen wie dem „Asylverfahrensbeschleunigungsgesetz“. Dieses nahm unter anderem eine Erweiterung der Liste der sogenannten „sicheren Herkunftsstaaten“ vor. Menschen aus diesen Ländern können schneller abgeschoben werden, da von vorneherein davon ausgegangen wird, dass sie nicht politisch verfolgt werden. Flüchtlingshilfsorganisationen kritisieren diese Entwicklung. (HANEWINKEL 2015: 6)

2.2.4 Umweltbildung mit Geflüchteten – ANU Studie

In ihrer bundesweiten Studie „Umweltbildung mit geflüchteten Menschen – Erhebung zu Ist-Stand und Qualifikationsbedarf“ vom April 2016 führte die Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung (ANU) eine Umfrage mit 205 Teilnehmer*innen mit dem Ziel durch, sich einen Überblick über vorhandene Umweltbildungsaktivitäten mit geflüchteten Menschen zu verschaffen. Befragt wurden darin sowohl Mitarbeiter*innen und freie Honorarkräfte in Umweltzentren und anderen Umweltbildungseinrichtungen als auch freiberuflich und selbstständig tätige Umweltpädagog*innen. In der Studie werden unter anderem bisherige Erfahrungen in diesem Bereich, die genaue Zielgruppe, die Konzeption der Bildungsveranstaltungen (Zeitumfang, Themen, Methoden etc.) und die geschätzte Wirkung der Angebote untersucht. Auch werden Schwierigkeiten und der Bedarf an Weiterbildung und Vernetzung thematisiert. Einige Ergebnisse der Studie werden im Hinblick auf ihre Relevanz für Interkulturelle Gärten im Folgenden dargestellt (vgl. hierzu ANU 2016):

Die Studie zeigt, dass im Bereich der Umweltbildung momentan großes Interesse an der Arbeit mit geflüchteten Menschen besteht: Knapp die Hälfte der Teilnehmer*innen hatte zum Befragungszeitpunkt bereits Erfahrungen in dem Bereich sammeln können und von der anderen Hälfte gaben wiederum 91% Interesse an der Arbeit mit dieser Zielgruppe an. Die bisherigen und geplanten Umweltbildungsangebote richten sich laut der Studie vielfach gezielt an Geflüchtete, obwohl es auch gemeinsame Veranstaltungen mit anderen Zielgruppen gibt. Bei den Teilnehmer*innen handelt es sich um Menschen jeder Altersstufe, wobei die größte Gruppe Kinder und Jugendliche darstellen. Meist werden Einzelveranstaltungen mit einer Dauer von bis zu einem Tag angeboten (82% der Befragten antworteten auf diese Frage mit „gelegentlich“ oder „oft“), obwohl es häufig auch längerfristige Angebote mit gleichbleibenden Teilnehmer*innen (65% „gelegentlich“ und „oft“) gibt. Mehrtägige zusammenhängende Veranstaltungen stellen eher die Ausnahme dar. Im Hinblick auf das Forschungsthema würden sich Interkulturellen Gärten mit ihren regelmäßigen Gartentreffen am ehesten in die zweite Kategorie einordnen lassen, wobei auch eintägige Einzelveranstaltungen wie ein Kompost-Workshop oder mehrtägige Bildungsangebote wie beispielsweise ein Imker-Kurs denkbare Formate in interkulturellen Gartenprojekten sind.

Unter den beliebtesten Themen für die Umweltbildung mit geflüchteten Menschen befindet sich „Garten“ mit 40% an vierter Stelle nach „Naturschutz“ und „Freizeitgestaltung und Spiel“ (jeweils 51%) sowie „Natur“ (77%). Weitere von den Umweltbildner*innen bisher

gewählte Themen mit direktem Bezug zu Interkulturellen Gärten sind „Ernährung“ mit 38% und „Landwirtschaft“ mit 15%. Insgesamt scheinen Interkulturelle Gärten also an die bisherige Arbeit von Umweltbildungseinrichtungen und Umweltpädagog*innen anknüpfen beziehungsweise geeignete Themenbereiche anbieten zu können. Dies zeigt sich auch im Hinblick auf die bisher umgesetzten Herangehensweisen an die Arbeit mit geflüchteten Menschen. So gaben Umweltbildner*innen auf die Frage, welche Herangehensweisen sie für die Arbeit mit Geflüchteten gewählt haben oder in Zukunft wählen möchten, unter anderem Folgendes an: Naturerleben und -erfahren, gemeinsame Feste, gemeinsame Kochaktionen, Gärtnern und Gartengestaltung und Landschaftspflegegestaltung. All diese Aktionsformen sind in Interkulturellen Gärten umsetzbar.

Bei der Umweltbildung mit Geflüchteten scheint eine intensive Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern außerhalb der Umweltbildung von Bedeutung zu sein. Die meisten Befragten (86%) sind bisher bereits externe Kooperationen eingegangen oder sehen einen Bedarf an einer intensiveren Zusammenarbeit mit externen Partnern. Dies trifft vielfach auch für Interkulturelle Gärten zu, zum Beispiel wenn es um die Akquise von Teilnehmer*innen oder gemeinsame Projekte und Aktionen geht.

Ein Mangel ist laut den Befragten im Hinblick auf (öffentlich zugängliche) Materialien für die Arbeit mit geflüchteten Menschen zu erkennen: Nur 11% der Befragten hat selbst eine Handreichung zur Arbeit mit Geflüchteten oder ein Methodenrepertoire erstellt, von diesen sind jedoch keine öffentlich erhältlich. Einen hohen Bedarf gaben die Studienteilnehmer*innen dementsprechend hinsichtlich des kollegialen Austauschs, Fortbildungen oder Materialien und Methoden der Bildungsarbeit mit Geflüchteten an. Diese Ergebnisse der ANU-Studie verdeutlichen die Dringlichkeit der Erstellung von Arbeitsmaterialien für diesen Bereich und bekräftigen die Relevanz der vorliegenden Arbeit. Sowohl die Erkenntnisse aus den Interviews als auch der daraus abgeleitete Praxisleitfaden können eine Unterstützung für Umweltbildende bei ihrer Arbeit in Interkulturellen Gärten darstellen.

Bei der Frage nach der Wirkung von Umweltbildungsangeboten zeigt die Studie ein gemischtes Bild. So schätzten die Befragten den Effekt der Angebote hinsichtlich der Aspekte „Erholung“, „Abbau von Vorurteilen“, „Interkultureller Austausch“, „Verständigung zwischen Einheimischen und geflüchteten Menschen“ und „Spracherwerb“ von je 82-92% der Teilnehmer*innen als „sehr“ oder „mittel“ intensiv ein, während bei den Aspekten

„Gestaltungskompetenz“, „Konkretes Handlungswissen für den Alltag mit Umweltrelevanz“ und „Hintergrundwissen zu Umweltthemen“ jeweils ungefähr ein Drittel der Teilnehmer*innen angaben, diese „nicht oder wenig“ nutzen zu können. Auch diese Ergebnisse der Studie weisen auf einen Bedarf an Handreichungen für die verstärkte Umsetzung von BNE in Interkulturellen Gärten hin.

Hinsichtlich der Herausforderungen bei der Arbeit mit Geflüchteten wird die Verständigung mit den Teilnehmer*innen von fast 80% der Befragten als eine Schwierigkeit angesehen und fast ein Drittel nannte zudem kulturelle Unterschiede als Hindernis bei der Arbeit. Da Interkulturelle Gartenprojekte meist als niedrigschwellige Bildungsangebote konzipiert sind, bei denen auch eine Verständigung ohne Sprache möglich ist, sind diese Herausforderungen dort eventuell weniger gravierend. Gleichzeitig stellen Interkulturelle Gärten Lernorte dar, bei denen auf spielerische Weise Sprachkenntnisse vermittelt werden und kulturelle Diversität sowie lokales Wissen zum Beispiel über Anbau oder Verarbeitung von Nutzpflanzen eine Bereicherung darstellen können.

3 Methoden

Im Folgenden wird die für die Studie ausgewählte Forschungsmethode begründet sowie die Befragungstechnik des Experteninterviews in ihren Ansätzen beschrieben⁶. Anschließend wird die SWOT-Analyse kurz dargestellt. Dabei handelt es sich um ein der Konzeption des Interviewleitfadens zugrunde gelegtes Analyseverfahren, welches es Projekten und Organisationen ermöglicht, ihre bisherige und zukünftige Arbeit in Eigen- oder Fremddiagnose zu evaluieren.

3.1 Vorüberlegungen

Bei den Überlegungen zur Auswahl der richtigen Forschungsmethode wurde schnell klar, dass der Forschungsgegenstand durch ein qualitatives Vorgehen am besten untersucht werden kann, da subjektive Wahrnehmungen im Fokus des Interesses stehen sollten und diese mit quantitativen Methoden nur schwer ermittelbar sind (HELFFERICH 2011: 21f.). Die qualitative Forschung macht es sich zudem nicht zum Ziel, komplexe Zusammenhänge durch ihre Zerlegung in verschiedene Variablen zu vereinfachen, sondern es geht vielmehr um eine Verdichtung von Komplexität, indem auch der jeweilige Kontext mit in die Untersuchung einbezogen wird (FLICK 2016: 124). Da die Interkulturellen Gärten in ihren konkreten Zielsetzungen, ihrer Struktur und der Organisation sowie den vorhandenen Ressourcen (finanziell, personell, fachlich etc.) sehr divers sind, kann bei der Untersuchung einzelner Projekte kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben werden. Stattdessen sollen die aus der Studie gewonnen Erkenntnisse als mögliche Praxishilfe dienen. Das heißt, dass die vorliegende Arbeit nicht darauf zielt, allgemein gültige Schlüsse für die Arbeit mit geflüchteten Menschen in Interkulturellen Gärten zu ziehen, sondern lediglich mögliche Schwierigkeiten und Chancen bei der Vermittlung von Gestaltungskompetenz aufzeigen und darauf aufbauend Handlungsimpulse geben möchte. Darüber hinaus ist das Konzept der Gestaltungskompetenz so vielschichtig, dass deren Vermittlung nicht isoliert überprüft werden kann. Es geht vielmehr um Zusammenhänge zwischen einer (spezifischen) Situation und dem Potential der Vermittlung von Gestaltungskompetenz.

⁶ Für weitergehende Informationen siehe zum Beispiel KAISER (2014) und MEUSER/NAGEL (2010).

Nach der Entscheidung für die qualitative Sozialforschung stellte sich die Frage nach der geeigneten Methode. Der zu untersuchende Forschungsgegenstand ist noch relativ unerforscht und die vorliegende Arbeit versucht sich vor allem in der Klärung von Zusammenhängen. In solch explorativen Befragungen sind auch Informationen jenseits vorgelegter Antwortkategorien von Bedeutung, weshalb die Befragung eine relativ geringe Standardisierung aufweisen sollte (DIEKMANN 2010: 347). Auf Grundlage dieser Vorüberlegungen kamen zunächst zwei Formen der Datenerhebung in Frage: Das problemzentrierte Interview und das Experteninterview. Da bei der Forschungsarbeit vor allem der informative Inhalt der Interviews im Vordergrund steht und die Befragten eher aufgrund ihrer Eigenschaft als Expert*innen denn als (ganze) Person interessieren, wurde das Experteninterview als Interviewmethode ausgewählt. Denn diese Form der Befragung ermöglicht eine frühe Einschränkung des erhobenen sprachlichen Materials auf seinen informativen Gehalt. (HELFFERICH 2011: 39 und FLICK 2016: 214) Dies ist insofern entscheidend, als dass die Forschungsfrage sich bereits auf einen spezifischen Untersuchungsgegenstand beschränkt: Es soll nicht generell die Arbeit in Interkulturellen Gärten untersucht werden, sondern die Vermittlung von Gestaltungskompetenz im Sinne von BNE. Auch hinsichtlich der zeitlich begrenzten Ressourcen der Forschenden erschien ein enger gefasster Forschungsgegenstand sinnvoll. Im folgenden Kapitel wird daher die Methode des Experteninterviews genauer beschrieben.

3.2 Das Experteninterview

Das Experteninterview wird typischerweise in Fallstudien eingesetzt. Das heißt es werden ein spezifischer Fall beziehungsweise wenige und vielfach vergleichbare Fälle untersucht. Ziel dabei ist es, eine tiefe Durchdringung der Besonderheiten des Einzelfalls oder weniger Fälle zu erreichen. (KAISER 2014: 4) Wie oben bereits beschrieben, erfolgt beim Experteninterview die Auswahl der Interviewpartner*innen aufgrund ihrer Funktion als Expert*in in einem bestimmten Handlungsfeld. Expert*in kann dabei prinzipiell jede*r sein, meist jedoch handelt es sich um eine Person, die eine spezifische Position innerhalb einer Institution innehat und über ein bestimmtes (professionelles) Handlungswissen verfügt. (FLICK 2016: 215). BOGNER & MENZ schreiben hierzu:

„Der Experte verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf sein spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht. Insofern besteht das Exper-

tenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichen Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen. Das Wissen des Experten, seine Handlungsorientierungen, Relevanzen usw. weisen zudem – und das ist entscheidend – die Chance auf, in der Praxis in einem bestimmten organisationalen Funktionskontext hegemonial zu werden, d. h., der Experte besitzt die Möglichkeit zur (zumindest partiellen) Durchsetzung seiner Orientierungen. Indem das Wissen des Experten praxiswirksam wird, strukturiert es die Handlungsbedingungen anderer Akteure in seinem Aktionsfeld in relevanter Weise mit.“ (BOGNER/MENZ 2002: 46)

Nach Michael MEUSER und Ulrike NAGEL (2010) richtet sich das Erkenntnisinteresse der Experteninterviews auf folgende Aspekte: die Richtlinien und Grundsätze, welche zu bestimmten Entscheidungen geführt haben, das Erfahrungswissen der Experten und Prozesse der Findung von Richtlinien, innovatives Wissen, welches noch nicht bürokratisiert wurde sowie das Wissen über Fehlerquellen und Bedingungen, welche zu starren, unflexiblen Strukturen führen. Somit unterscheidet sich das Experteninterview durch die Fokussierung auf bestimmte Inhalte von anderen Interviewformen. (MEUSER/NAGEL 2010: 457) Neben diesem speziellen Erkenntnisinteresse lassen sich auch Unterschiede im Hinblick auf den Grad der Strukturierung und die Rolle des*der Interviewers*in finden. Während beispielsweise das narrative Interview eine offene Interviewsituation darstellt, bei der sich der*die Interviewer*in weitestgehend auf seine Rolle als Zuhörer*in beschränkt, weist das Experteninterview einen höheren Strukturierungsgrad mittels eines Interviewleitfadens auf. Dieser dient also dazu, die Interviewsituation zu strukturieren und zu steuern. (KAISER 2014: 2f. und 5) Als ein Gütekriterium bei der Durchführung von Experteninterviews kann die Neutralität und Offenheit des Forschers gegenüber neuen Erkenntnissen sowie anderen Relevanzsystemen und Deutungsmustern genannt werden. Das heißt, dass die Befragten in der Interviewsituation die Möglichkeit haben müssen, Antworten zu geben, die über bereits existente Annahmen der/des Forschenden hinausgehen oder diese auch widerlegen. Das Interview darf also nicht lediglich zur Bestätigung eigener Annahmen dienen. (KAISER 2014: 8f.)

3.3 Die SWOT-Analyse

Sowohl bei der Konzeption des Interviewleitfadens (s.u.) sowie hinsichtlich der Schlussfolgerungen aus den Interviews – welche in Form der praxisorientierten Tipps für Interkulturelle Gärten Eingang in die Arbeit gefunden haben – wurde die sogenannte SWOT-

Analyse als theoretische Grundlage gewählt. Die ursprünglich aus dem englischen Sprachraum stammende Methode bietet ein einfaches Analyseschema zur Selbst- oder Gruppenanalyse für Projekte beziehungsweise Organisationen. Das Akronym „SWOT“ setzt sich aus den Anfangsbuchstaben der vier Analyseebenen zusammen: *Strengths* (Stärken), *Weaknesses* (Schwächen), *Opportunities* (Chancen) und *Threats* (Gefahren/Risiken). (RAUCH/STREISSLER/STEINER 2008: 51) Sie ist ein einfach zu handhabendes und intuitiv verständliches Analyseverfahren, das auf unterschiedlichen Ebenen (Gesamtorganisation, Teilorganisation, Projekte, Personen) angewendet werden kann (DREWS/HILLEBRAND 2010: 141). Die besondere Dynamik dieser Methode entsteht dabei darin, dass sowohl gegenwarts- als auch zukunftsbezogene Dimensionen hinsichtlich positiver und negativer Aspekte analysiert werden. Die Stärke-/Schwäche-Dimension beschreibt dabei den Ist-Zustand des Analysegegenstandes und untersucht ihn auf interne und externe Stärken und Schwächen. Die Chancen-/Risiken-Dimension hingegen bezieht sich auf die zu erwartenden zukünftigen positiven und negativen Entwicklungen und Ereignisse. Alle Faktoren werden in einer einfachen SWOT-Matrix eingetragen und können – je nach Bedarf – zusätzlich mit verschiedenen Gewichtungen versehen werden (siehe Tabelle 3). (LOMBRISER/ABPLANALP 2015: 220f.).

Tabelle 3: Einfache SWOT-Matrix

<i>Aktuelle Situation</i>	Stärken (++++/+++/+)		Schwächen (---/-/-/-)	
	+++	Stärkefaktor 1	---	Schwächefaktor 1
	++	Stärkefaktor 2	--	Schwächefaktor 2
	++	Stärkefaktor 3	-	Schwächefaktor 3
	+	Stärkefaktor 4		
	Chancen (++++/+++/+)		Risiken (---/-/-/-)	
<i>Potenzielle zukünftige Situation</i>	+++	Chancenfaktor 1	--	Risikofaktor 1
	++	Chancenfaktor 2	--	Risikofaktor 2
	+	Chancenfaktor 3	-	Risikofaktor 3
	+	Chancenfaktor 4	-	Risikofaktor 4
			-	Risikofaktor 5

Quelle: Eigene Darstellung nach LOMBRISER/ABPLANALP 2015: 220

Auf Grundlage dieser Auflistung ist in einem weiteren Schritt eine bedarfsgerechte Auswahl der weiter zu behandelnden Probleme oder Themen – zum Beispiel im Hinblick auf die Zielpräzisierung – möglich (NEUGEBAUER/BEYWL 2006: 261).

3.4 Zusammenfassung Methodenauswahl

Das Experteninterview eignet sich aus mehreren Gründen für den in der vorliegenden Studie untersuchten Forschungsgegenstand: Immer mehr Umweltbildungsinstitutionen bieten Projekte für Menschen mit Fluchtbiographie an, häufig in Verbindung mit gärtnerischen Tätigkeiten, und deutschlandweit gründen sich fortlaufend neue interkulturelle Gartenprojekte⁷. Auf der anderen Seite findet sich bisher noch sehr wenig Literatur zur Umsetzung von BNE und der Vermittlung von Gestaltungskompetenz in Interkulturellen Gärten. Der explorative Charakter der Studie – deren Ziel es ist, das Wissen von Menschen aus der Praxis greifbar zu machen – legt die Verwendung von Experteninterviews nahe. Denn da es sich um eine pragmatisch orientierte Studie handelt, soll neben Fachwissen gezielt Praxis- und Handlungswissen abgefragt werden. Es interessiert also auch das Wissen darüber, ob und wie Gestaltungskompetenz ganz konkret Eingang in die untersuchten Projekten findet beziehungsweise finden könnte. Ebendieses Wissen soll auch für andere Akteur*innen im Aktionsfeld der Interkulturellen Gärten zugänglich gemacht werden und dort im besten Falle die gängige Praxis ergänzen und ausweiten, indem Chancen und Potentiale sowie mögliche Fehlerquellen und Risiken aufgezeigt werden. Aufgrund dieser Zielsetzung stellt die SWOT-Analyse eine geeignete Grundlage für die Konzeption des Interviewleitfadens sowie für die Auswertung des erhobenen Materials dar. Dabei soll keine vollständige SWOT-Analyse durchgeführt werden, sondern der Leitfaden orientiert sich lediglich an deren vier Analyseebenen. Auch in der Auswertung der Ergebnisse kann dieses Verfahren eine Orientierung geben. Das hohe Maß an Subjektivität sowie die geringe Systematik der SWOT-Kategorien – zwei Aspekte die von DREWS & HILLEBRAND (2010: 141) unter anderem als Nachteile der SWOT-Analyse aufgelisteten werden – mögen sich in wirtschaftlichen Kontexten negativ auswirken. Im Fall der Experteninterviews müssen sie jedoch nicht unbedingt ein Problem darstellen, denn schließlich sollen hier gerade subjektive Einschätzungen abgefragt werden und die Beantwortung der Fragen ist trotz der Orientierung an einem Leitfaden recht offen gestaltet (KAISER 2014: 2f.).

⁷ Siehe hierzu zum Beispiel die Webseiten der ANU und der anstiftung: <http://www.umweltbildung-mit-fluechtlingen.de/willkommen/>, <https://anstiftung.de/urbane-gaerten/gaerten-im-ueberblick>

4 Die Studie

Dieses Kapitel gibt einen Einblick in die Forschungspraxis der Studie: Wie wurden die genauen Forschungsfragen festgelegt, welche Kriterien wurden beim Erstellen des Interviewleitfadens beachtet und wie erfolgte der Zugang zum Feld? Diese Fragen werden im Folgenden geklärt.

4.1 Die Forschungsfragen

Nach einer ersten groben Festlegung des Forschungsthemas („BNE in interkulturellen Gärten“) stellte sich die Frage nach der genauen Ausrichtung der Studie innerhalb dieses Forschungsfeldes. Die zwei Fragestellungen, die in die engere Auswahl kamen, waren:

1. *Wie wird BNE in Interkulturellen Gärten aktuell bereits umgesetzt?*
2. *Sind Interkulturelle Gärten geeignete Lernorte für die Vermittlung von Kompetenzen der BNE?*

Aus der ersten Fragestellung würden sich als Untersuchungsobjekte vor allem Gärten eignen, in denen BNE explizit als Grundlage für die (Bildungs-) Arbeit festgelegt wurde. Denn wenn die *Umsetzung* von BNE untersucht werden soll, sollte bei den Multiplikator*innen im besten Falle zumindest eine ungefähre Vorstellung davon vorhanden sein, was BNE überhaupt bedeutet und beinhaltet. Bei einer solchen Ausrichtung der Forschungsfrage könnte beispielsweise untersucht werden, welche (unterschiedlichen) Auffassungen von BNE die Multiplikator*innen in den jeweiligen Gartenprojekten haben, wie BNE im Einzelnen umgesetzt wird und welche Schwierigkeiten und Chancen sich aus beziehungsweise bei der Verwendung dieses Bildungskonzeptes ergeben. Die zweite Fragestellung wiederum impliziert nicht in diesem Maße eine Beschränkung auf BNE-Projekte. Vielmehr könnte es hier gerade interessant sein, auch solche Projekte zu befragen, in denen BNE nicht explizit eine Rolle spielt und dann zu analysieren ob in Interkulturellen Gärten gewissermaßen „natürlicherweise“ Elemente von BNE angewandt und Teilkompetenzen von Gestaltungskompetenz vermittelt werden.

Beide Fragestellungen erschienen geeignet um die Umsetzbarkeit von BNE in Interkulturellen Gärten zu erforschen sowie diese als mögliche außerschulische Lernorte der BNE zu

erschließen, indem das Forschungsfeld dabei jeweils aus einer unterschiedlichen Perspektive betrachtet wird. Aus diesem Grund wurde zunächst entschieden, dass jeweils zwei Interkulturelle Gärten beiden Typs – also sowohl Gärten die BNE explizit nutzen als auch Gärten die BNE möglicherweise implizit umsetzen – untersucht werden sollten. Am Ende könnten dann eventuell auch einzelne Gartenprojekte oder einzelne Projekt-Elemente in Form von „Best Practice Beispielen“ als Vorschläge für eine umfassendere Umsetzung der BNE in Interkulturellen Gärten dienen. Wie sich bei der Recherche geeigneter Gartenprojekte später zeigen sollte (s.u.), gibt es bisher jedoch noch kaum interkulturelle Gartenprojekte in Deutschland mit explizitem BNE-Bezug. Auch bei Interkulturellen Gärten, die aufgrund ihrer Internetpräsenz auf die Umsetzung von BNE schließen lassen könnten, zeigte sich bei näherem Nachfragen, dass auf Seiten der Gärtner*innen kein oder nur sehr rudimentäres BNE-Wissen vorhanden war. Aus diesem Grund wurden die erste Forschungsfrage leicht abgewandelt: *Wie wird BNE in Interkulturellen Gärten aktuell bereits **implizit** umgesetzt?*

4.2 Der Interviewleitfaden

Eine Funktion von Interviewleitfäden ist die Sicherstellung, dass die forschungsrelevanten Themen während der Befragung auch tatsächlich angesprochen werden und dass zumindest eine gewisse Vergleichbarkeit der Ergebnisse gegeben ist. (SCHNELL/HILL/ESSER 2008: 387). Bei der Konzeption des Leitfadens wurden in der vorliegenden Studie die drei von KAISER (2014) beschriebenen zentralen Funktionen berücksichtigt:

1. *Strukturierung*: Der Leitfaden gibt die Anzahl und Reihenfolge der Fragen vor und dient somit der Strukturierung der Interviewsituation. Dem thematischen Aufbau kommt dabei eine wichtige Funktion zu. Der Ablauf der Fragen und Themenkomplexe sollte für die Interviewpartner*innen nachvollziehbar sein und es sollte genügend Raum für Abweichungen vom Leitfaden geben.
2. *„informed consent“*: Im Leitfaden sollten einige wichtige Aspekte hinsichtlich der Interviewsituation angesprochen werden. Dazu gehören beispielsweise Hinweise zum Ziel der Untersuchung sowie der Bedeutung der einzelnen Befragung für dieses Ziel, aber auch Maßnahmen der Anonymisierung und des Schutzes personenbezogener Daten.

3. *Rolle des*der Interviewers*in als „Co-Expert*in“*: Durch die Formulierung der Fragen sollte deutlich werden, dass der*die Forschende sich bereits in die Thematik eingearbeitet hat. Der Leitfaden kann also auch erklärende und strukturierende Hinweise enthalten.

(vgl. KAISER 2014: 52-55)

Bei der Formulierung der Fragen wurde darauf geachtet, dass Antworten durch Suggestion oder Aufzählung alternativer Aussagen nicht bereits vorweggenommen werden und Meinungen also nicht „hergestellt“ und so zu Artefakten gemacht werden (vgl. ATTESLANDER 2010: 121ff.). Die Operationalisierung der Forschungsfragen erfolgte anhand der Vorschläge von KAISER (2014: 55-68) Die Formulierung der Fragen und die inhaltliche Ausgestaltung des Leitfadens wurde auf Grundlage der vier Analysedimensionen der SWOT-Analyse sowie des Konzepts der Gestaltungskompetenz gewählt. So wurden – wie in der Tabelle 4 dargestellt – zunächst mögliche Fragen zur Erfassung der zwölf Teilkompetenzen gesammelt. Dabei konnten manche Fragen mehreren Teilkompetenzen zugeordnet werden, da sie unterschiedliche Teilbereiche der Gestaltungskompetenz abdecken.

Tabelle 4: Mögliche Interviewfragen nach den zwölf Teilkompetenzen

1.	Perspektivübernahme	Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen.
		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gibt es (in-/formelle) Formate des Wissensaustauschs unter den Teilnehmenden? Z.B. Im Hinblick auf verschiedene Formen der Kultivierung von Pflanzen, Verarbeitung der Ernte etc.? ➤ Werden externe Partner mit in die Arbeit im Garten eingebunden? ➤ Wie wird mit Konflikten/abweichenden Meinungen umgegangen? ➤ Kommen die unterschiedlichen sozialen, kulturellen Hintergründe der Gärtner*innen zur Sprache? Wie? ➤ Werden lokale Probleme, Fragestellungen, Entwicklungen mit globalen Aspekten in Verbindung gebracht? ➤ Inwiefern spielen Erfahrungen und Wissen aus den Herkunftsländern eine Rolle bei der (Garten-)Arbeit? ➤ Kommen die unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Beurteilungshorizonte der TN zur Sprache?
2.	Antizipation	Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können.
		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Wie und wann erfolgt die Planung des Gartenjahres? Wie weit in die Zukunft wird geplant ➤ Gibt es (regelmäßige) Planungstreffen oder Formen der Evaluation? ➤ Wie ist die alltägliche Pflege der Beete organisiert? ➤ Werden mögliche Chancen und Risiken im Vorfeld thematisiert oder eher bei/nach ihrem Auftreten aufgegriffen? ➤ Wird die Gestaltung des Gartens als ein offener und flexibel gestaltbarer Prozess verstanden? Gibt es hierbei (externe) Limitationen? (z.B. eine befristete Pacht, Aufenthaltsgenehmigungen der TN etc.)
3.	Disziplinübergreifende Erkenntnisgewinnung	Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln.
		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Werden externe Partner mit in die Arbeit im Garten eingebunden? Wird externes Wissen (von Experten) generiert? ➤ Bringen die TN ihr (Fach-)Wissen bei der Gartenarbeit oder bei sonstigen Tätigkeiten rund um

		<p>das Projekt ein?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Welches Wissen bzw. welche Formen des Wissensaustauschs haben sich dabei als besonders hilfreich erwiesen? ➤ Kommt es zu einem Wissensaustausch zwischen den TN und/oder eventueller externer Partner? ➤ Werden die drei/vier Dimensionen der Nachhaltigkeit (Ökonomie, Ökologie, Soziales, Kultur) zueinander in Beziehung gesetzt? ➤ Welche Rolle spielen unterschiedliche Formen des Wissenserwerbs? (z.B. Fachwissen, Erfahrungswissen, Handlungswissen, lokales Wissen etc.) ➤ Welche Rolle spielen die unterschiedlichen kulturellen Traditionen bei der Generierung von Wissen?
4.	Umgang mit unvollständigen und überkomplexen Informationen	Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können.
		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Werden mögliche Schwierigkeiten angesprochen und Lösungsstrategien entwickelt? ➤ Wie wird mit Entscheidungsdilemmata umgegangen? (z.B. Schädlingsbekämpfung vs. Ernteverluste, ...) ➤ Werden beim Auftauchen von Problemen unterschiedliche Lösungswege in Betracht gezogen und diskutiert? Können Sie hierfür ein Beispiel nennen?
5.	Kooperation	Gemeinsam mit anderen planen und handeln können.
		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Wie ist die Gartenarbeit organisiert? ➤ Gibt es Kooperationen zwischen den Gärtner*innen? ➤ Werden die Parzellen von Einzelpersonen/einzelnen Familien bewirtschaftet oder gibt es gemeinsame Beete? ➤ Wie erfolgt(e) die Aufteilung der Flächen? Gab es Konflikte? ➤ Wie wurde die Konzeption des Gartens geplant?
6.	Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata	Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können.
		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Wie wird mit Entscheidungsdilemmata umgegangen? (z.B. Schädlingsbekämpfung vs. Ernteverluste, ...) ➤ Entwickeln die TN eigene, kreative Lösungsstrategien beim Auftreten von Problemen?
7.	Partizipation	An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können.
		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Werden die TN aktiv in die Planung von Projekten/Aktionen eingebunden? (Welche Rolle spielt dabei der Nachhaltigkeitsgedanke?) ➤ Besteht auf Seiten der TN Interesse an aktiver Beteiligung oder empfinden Sie sie eher als passive „Konsumenten“ (die dankbar sind wenn sie auch mal nicht planen müssen)? ➤ Gibt es einen (offiziellen) Rahmen für gemeinsame Entscheidungsprozesse?
8.	Motivation	Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden.
		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Kommen die TN regelmäßig zu den Terminen? ➤ Kümmern sich die Gärtner*innen auch außerhalb der Termine um die Beete? ➤ Welche Themen sind den TN besonders wichtig? Wo ist die Motivation besonders groß? ➤ Engagieren sich die TN auch über die offiziellen Gartenzeiten hinaus? ➤ Wird der Garten auch außerhalb des Gärtnerns genutzt? ➤ Identifizieren sich die TN mit dem Projekt? ➤ Machen die TN eigene Vorschläge für Aktionen? ➤ Motivieren sich die TN gegenseitig zur Teilhabe/Partizipation/Übernahme von Verantwortung?
9.	Reflexion auf Leitbilder	Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können.
		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Wie wird mit differenten individuellen (kulturell geprägten) Leitbildern/Vorstellungen umgegangen? ➤ Kommt es zu Konflikten zwischen den verschiedenen Parteien im Garten? Warum? Wie werden diese gelöst? ➤ Welche unterschiedlichen gesellschaftlichen Leitbilder treffen im Garten aufeinander? ➤ Gibt es ein Bewusstsein über die verschiedenen kulturellen Verhaltensweisen, Normen, Werte bzw. wird dieses durch die Gartenarbeit gefördert?

10.	Moralisches Handeln	Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können.
		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Wie erfolgte die Verteilung der Beete? Gab es hierbei (gemeinsam ausgehandelte) Entscheidungskriterien? ➤ Welche Rolle spielen Vorstellungen von Gerechtigkeit bei der gemeinsamen Gartenarbeit?
11.	Eigenständiges Handeln	Selbstständig planen und handeln können.
		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Werden die TN bei der Ressourcenplanung miteinbezogen? ➤ Welche Entscheidungen können von den TN selbst getroffen werden?
12.	Unterstützung anderer	Empathie für andere zeigen können.
		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Werden Probleme gemeinsam gelöst? ➤ Wird dabei die spezifische Situation der Konfliktpartner/TN berücksichtigt? ➤ Welche Formen der gegenseitigen Unterstützung gibt es? ➤ Wie groß ist die Bereitschaft auch für andere Verantwortung zu übernehmen?

Quelle: Eigene Darstellung

Anschließend erfolgte eine Zuordnung der Fragen zu den sechs Oberthemen „Werte“, „Handeln“, „Wissen“, „Organisation“, „Kommunikation“ und „BNE-Fragen“ (vgl. Tabelle 5) – Aspekte, die in allen Teilkompetenzen zum Tragen kommen. Dabei wurden im Sinne der SWOT-Analyse sowohl Nachfragen zu gegenwärtigen Potentialen und Schwierigkeiten als auch zukünftigen Chancen und Risiken Interkultureller Gärten formuliert. Der daraus entstandene Leitfaden orientiert sich an diesen Vorstrukturierungen und wurde schließlich in die großen BNE-Kompetenzbereiche „Planen“, „Handeln“, „Wissen“ und „Werte“ gegliedert, um einen nachvollziehbaren thematischen Aufbau des Leitfadens sicherzustellen.

Tabelle 5: Strukturierung der Interviewfragen nach Oberthemen

„WERTE“	„HANDELN“
<p>Welche Werte werden im Projekt vermittelt?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Welche Rolle spielen unterschiedliche kulturelle Traditionen und Werte der TN? - Wie wird mit Entscheidungsdilemmata umgegangen? (z.B. Schädlingsbekämpfung vs. Ernteverluste, ...) - Welche unterschiedlichen gesellschaftlichen Leitbilder treffen im Garten aufeinander? - Gibt es ein Bewusstsein für die verschiedenen kulturellen Verhaltensweisen, Normen, Werte bzw. wird dieses durch die Gartenarbeit gefördert? - Welche Formen der gegenseitigen Unterstützung gibt es? - Wie groß ist die Bereitschaft auch für andere Verantwortung zu übernehmen? - Welche Rolle spielen Vorstellungen von Gerechtigkeit bei der gemeinsamen Gartenarbeit? 	<p>Wie sind die Teilnehmenden in die Gestaltung des Projekts eingebunden?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ist ihr Eindruck, dass die Gestaltung des Gartens als ein für jeden offener und flexibel gestaltbarer Prozess verstanden wird? Gibt es hierbei (externe) Limitationen? - Besteht auf Seiten der TN Interesse an aktiver Beteiligung oder empfinden Sie sie eher als passive „Konsumenten“ (die dankbar sind wenn sie auch mal nicht planen müssen) <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - Gibt es Kooperationen zwischen den Gärtner*innen? - Werden die Parzellen von Einzelpersonen/einzelnen Familien bewirtschaftet oder gibt es gemeinsame Beete? - Wie erfolgt(e) die Aufteilung der Flächen? Gab es Konflikte? - Kommen die TN regelmäßig zu den Terminen? - Kümmern sich die Gärtner*innen auch außerhalb der Termine um die Beete? - Welche Themen sind den TN besonders wichtig? Wo ist die Motivation besonders groß? - Welche Entscheidungen treffen die TN allein? Beispiele? - Werden die TN aktiv in die Planung von Projekten/Aktionen eingebunden?
<p>„WISSEN“</p>	<p>„ORGANISATION“</p>
<p>Welche Formen des Wissensaustauschs bzw. der Wissensvermittlung gibt es im Projekt?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gibt es (informelle oder formelle) Formate des Wissensaustauschs unter den Teilnehmenden? Können Sie Beispiele hierfür nennen? - Welches Wissen bzw. welche Formen des Wissensaustauschs haben sich dabei als besonders hilfreich erwiesen? - Werden externe Partner mit (Fach-) Wissen in das Projekt eingebunden? - Welche Themen werden (schwerpunktmäßig) behandelt? Können Sie Beispiele geben? - Inwiefern spielen Erfahrungen und Wissen aus den Herkunftsländern eine Rolle bei der (Garten-) Arbeit? - Welche Rolle spielen unterschiedliche Formen des Wissenserwerbs? (z.B. Fachwissen, Erfahrungswissen, Handlungswissen, lokales Wissen etc.) 	<p>Wie ist der Garten organisiert?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie und wann erfolgt die Planung des Gartenjahres? - Gibt es (regelmäßige) Planungstreffen oder Formen der Evaluation? - Werden wichtige Entscheidungen gemeinsam getroffen? - Wie ist die alltägliche Pflege der Beete organisiert? - Werden die TN aktiv in die Planung von Projekten/Aktionen eingebunden? - Wie wird mit bestehenden oder möglichen Problemen umgegangen? - Werden mögliche Schwierigkeiten angesprochen und (unterschiedliche) Lösungsstrategien entwickelt? - Was könnte bei der Organisation besser laufen? - Was sind Stärken des Projekts?

„KOMMUNIKATION“	„BNE-FRAGEN“
Wie verläuft die Kommunikation innerhalb des Gartens?	Bitte beschreiben Sie ihr Verständnis von Nachhaltigkeit und BNE.
<ul style="list-style-type: none"> - Wie wird mit Konflikten/ abweichenden Meinungen umgegangen? Werden Probleme gemeinsam gelöst? - Kommen die unterschiedlichen wahrnehmungs- und Beurteilungshorizonte der TN zur Sprache? - Werden mögliche Schwierigkeiten angesprochen und Lösungsstrategien entwickelt? - Wie wird mit Entscheidungsdilemmata umgegangen? (z.B. Schädlingsbekämpfung vs. Ernteverluste, ...) - Kommt es zu Konflikten zwischen den verschiedenen Parteien im Garten? Warum? Wie werden diese gelöst? - Wie erfolgte die Verteilung der Beete? Gab es hierbei (gemeinsam ausgehandelte) Entscheidungskriterien? 	<ul style="list-style-type: none"> - Kommen die drei/vier Dimensionen der Nachhaltigkeit zur Sprache? Werden diese zueinander in Beziehung gesetzt? - Werden lokale Probleme, Fragestellungen, Entwicklungen mit globalen Aspekten in Verbindung gebracht?

Quelle: Eigene Darstellung

4.3 Zugang zum Feld

Nach der Festlegung des Forschungsgegenstandes sowie der Fertigstellung des Interviewleitfadens erfolgte die Auswahl möglicher Interviewpartner*innen auf Grundlage eigener Internetrecherche. Hilfreich war in diesem Zusammenhang die Website der „anstiftung“⁸, die einen Überblick über einen Großteil Interkultureller Gärten bietet. Hier und auch bei der restlichen Recherchearbeit wurde bei der Suche nach geeigneten Projekten zunächst ein Fokus auf Interkulturelle Gärten mit BNE-Bezug gelegt. Es stellte sich jedoch wie oben beschrieben bald heraus, dass nur sehr wenige interkulturelle Gartenprojekte sich selbst – zumindest in ihrem Internetauftritt – mit BNE in Verbindung bringen und die wenigen Gärten bei denen dies doch der Fall war, standen entweder nicht für ein Interview zur Verfügung oder verneinten auf Anfrage ihren direkten BNE-Bezug. Aufgrund dessen konnte die ursprüngliche Idee, zu ungefähr gleichen Teilen Gärten mit und ohne direkten BNE-Bezug zu untersuchen, nicht umgesetzt werden. Die Auswahl der kontaktierten Gärten erfolgte daraufhin aus Kosten- und Zeitgründen vor allem hinsichtlich räumlicher Nähe zu Leipzig. Ein einzelner Kontakt zu einem weiter entfernten Gartenprojekt, der aufgrund der vorherigen Auswahlkriterien zustande gekommen waren, wurde trotzdem wahrgenommen. So konnten schließlich vier Interviewpartner*innen gewonnen werden. Der Erstkontakt fand jeweils per E-Mail statt und genauere Absprachen konnten bei Bedarf per Telefon

⁸ <https://anstiftung.de/>

geklärt werden. Die Interviews selbst wurden alle persönlich und im direkten Kontakt durchgeführt, wobei ein Interview bei der befragten Person zuhause erfolgte während die restlichen Gespräche jeweils in dem jeweiligen Gartenprojekt selbst stattfanden. Im Anschluss an die Transkription der Interviews wurden die wurden die Transkripte anonymisiert und nummeriert um Rückschlüsse auf die Identität der Interviewpartner*innen zu vermeiden. Hierzu wurden auch genaue Ortsangaben wie die jeweiligen Ortsteile der Gartenprojekte durch „[Name Ortsteil]“ ersetzt. (KRUSE/SCHMIEDER 2014:366) Die Transkripte befinden sich aufgrund der hohen Seitenzahl auf einer dieser Arbeit beigelegten Daten-CD (Anhang 2).

5 Auswertung

Der folgende Teil der Arbeit beschäftigt sich mit der Auswertung der gewonnenen qualitativen Daten. Dazu werden zunächst die einzelnen Interviewsituationen beschrieben und miteinander in Verbindung gebracht, um einen ersten Eindruck von den untersuchten Projekten zu vermitteln. In diesem Teil werden bereits auch mögliche Verzerrungen der Ergebnisse skizziert. Anschließend erfolgt die Auswertung der Interviews im Hinblick auf die Vermittlung von Gestaltungskompetenz. Dabei werden die einzelnen Aussagen der Interviewpartner*innen den zwölf Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz zugeordnet und analysiert. In einem weiteren Kapitel werden die Gartenprojekte hinsichtlich Zielgruppe, Standort, Organisation & Aufbau sowie Zielsetzung untersucht. Nach diesen Analyse-schritten werden die darin gewonnen Erkenntnisse in einer SWOT-Matrix dargestellt, um gegenwärtige Stärken und Schwächen sowie zukünftige Chancen und Risiken übersichtlich zusammenzufassen. In einem letzten Schritt erfolgt schließlich die Beschreibung der Grenzen der Arbeit.

5.1 Interviewsituation und Interviewpartner*innen

Alle Interviews fanden in einer gelösten und persönlichen Atmosphäre statt und es entwickelte sich schnell ein entspanntes Miteinander. Bis auf das erste Interview, welches bei der Befragten zuhause durchgeführt wurde, fanden alle Interviews in den Gartenprojekten selbst statt. In dem zweiten befragten Projekt wurde an dem Interviewtag ein Pflanzentauschmarkt veranstaltet, wodurch sich viele Menschen im Garten befanden und eine geschäftige Atmosphäre herrschte. Die Interviewsituation wurde dadurch jedoch nicht gestört, da die Befragung ein wenig abseits durchgeführt wurde. Das dritte Interview fiel auf ein offenes Gartentreffen des Projekts. Dies führte dazu, dass neben der eigentlichen Interviewpartnerin – der für das Projekt zuständigen Sozialarbeiterin – zusätzlich noch weitere Gärtner*innen anwesend waren (im Transkript gekennzeichnet durch B3_, B3_3 & B3_4), die sich zeitweise am Gespräch beteiligten. Die Interviewende entschied sich, diese Situation nicht aufzulösen, da durch diesen Umstand spannende Aspekte angesprochen wurden, die sonst eventuell nicht thematisiert worden wären und das Projekt so aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden konnte. Einer der zusätzlichen Interviewpartner (B3_3) war ein geflüchteter Mensch, wodurch auch dessen Perspektive zumindest ansatz-

weise mit in die Untersuchung einfluss. Die Befragte im vierten Projekt wiederum gehörte zu den Gründungsmitgliedern des Gartens und ist in dem Projekt angestellt. Sie nahm also eine etwas offiziellere Rolle ein und verfügte somit über das von BOGNER & MENZ (2002: 46) für Expert*innen typisch beschriebene technische, Prozess- und Deutungswissen.

Jede Befragung ist als eine spezifische soziale Situation zu betrachten, auf die nicht nur die Menschen, die miteinander sprechen Einfluss nehmen, sondern auch die jeweilige Umgebung. Das Verhalten und die verbalen Reaktionen der Interviewpartner*innen werden durch gegenseitige Erwartungen und Wahrnehmungen aller Art beeinflusst, weshalb die soziale Situation „Interview“ nie unter vollkommen kontrollierten Bedingungen stattfinden kann. Der Beeinflussung durch die Fragestellenden wird jedoch meist zu wenig Bedeutung beigemessen. (ATTESLANDER 2010: 112) Auch in den befragten Projekten lassen sich unterschiedliche Einflussfaktoren auf die Interviewsituation und die Beantwortung der Fragen feststellen. So hatte sich zum Beispiel einer der Befragten (B2) vor dem Interview eigenständig über das ihm zuvor noch unbekannte Bildungskonzept der BNE informiert. Im Verlauf des Gesprächs nahm er immer wieder darauf Bezug, indem er beispielsweise betonte, dass ihm persönlich der Nachhaltigkeitsaspekt zu kurz komme (vgl. B2, Zeilen 145-146) und dass BNE nur in sehr geringem Maße umgesetzt würde (vgl. B2, Zeilen 210-225 & 253-257). So entstand bei der Interviewenden insgesamt der Eindruck eines Rechtfertigungsdrucks auf Seiten des Befragten, welcher bei einer vollkommenen Unwissenheit bezüglich des BNE-Konzepts vielleicht nicht vorhanden oder weniger ausgeprägt gewesen wäre. Beim dritten Interview nahmen – wie oben bereits beschrieben – statt wie geplant nur eine Person insgesamt vier Personen mehr oder weniger stark am Gespräch teil. Es kam dabei zu Unterbrechungen der Interviewsituation, da zwei der Gärtner*innen erst zu einem späteren Zeitpunkt in das Gespräch einstiegen. Durch die verschiedenen Gesprächspartner*innen kamen im Interview Aspekte zutage, die in einem Zweiergespräch unter Umständen nicht in demselben Maße deutlich geworden wären. So machte zum Beispiel allein der Umgang aller Beteiligten miteinander (vgl. B3, Zeilen 207-264), aber auch einige Äußerungen der zusätzlichen Interviewpartner*innen deutlich, dass in der Gartengemeinschaft ein unterstützender, fürsorglicher und familiärer Umgang miteinander herrscht und auch die geflüchteten Menschen sich im Garten wohlfühlen (vgl. B3, Zeilen 509-512, 677-743). Dieser Fakt wäre vielleicht auch in dem ursprünglich geplanten Zweiergespräch thematisiert worden, möglicherweise jedoch nicht so lebhaft zum Ausdruck gekommen.

Ein etwas vielschichtigerer Blick auf den Garten wäre im Nachhinein in den anderen Interviews ebenfalls interessant gewesen, da – wie B2 in seinem Interview selbst betonte (vgl. B2, Zeilen 102-103) – jedes Interview eine sehr persönliche Sicht auf die Projekte darstellt. Dass jeder Untersuchungsgegenstand aus der Perspektive einer bestimmten Person betrachtet wird, zeigte sich beispielsweise auch bei dem vierten Interview. Die Befragte war von Beginn an in dem Projekt engagiert und konnte deshalb einerseits aus vielen Erfahrungen schöpfen, andererseits fiel es ihr aus dem gleichen Grund bei manchen Fragen wiederum schwer, sich an alle relevanten Informationen zu erinnern (vgl. B4, Zeilen 336-337).

Diese hier nur im Ansatz beschriebenen Besonderheiten der verschiedenen Interviews verdeutlichen, dass die jeweilige spezifische Situation sowie die Person der*des Interviewten die Ergebnisse von Befragungen maßgeblich beeinflussen und bei der Auswertung der qualitativen Daten dringend mitbedacht werden müssen. Eine objektive Darstellung und Interpretation der Daten ist jedoch aufgrund der Subjektivität aller Beteiligten nicht möglich. Dieser Aspekt wird auch im Kapitel zu den Grenzen der Arbeit (Kapitel 5.5) noch einmal aufgegriffen.

5.2 Gestaltungskompetenz

Im Folgenden soll anhand der einzelnen Teilkompetenzen untersucht werden, in welcher Form Gestaltungskompetenz in den befragten Gärten vermittelt wird. Dabei wurden einzelne Aussagen der Befragten teilweise mehreren Teilkompetenzen zugeordnet, wodurch in diesem Teil der Auswertung Dopplungen von Interviewpassagen möglich sind.

5.2.1 PERSPEKTIVÜBERNAHME: Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen.

Die Kompetenz zu weltoffener Wahrnehmung und transkultureller Verständigung wird in den befragten interkulturellen Gartenprojekten insofern vermittelt, als dass ein Wissensaustausch und -erwerb in unterschiedlichen Formen und aus verschiedenen Perspektiven stattfindet. Dabei geht es sowohl um internen Wissenstransfer als auch um externes Wissen.

So kommt es beim gemeinsamen Gärtnern zu einem Erfahrungs- und Wissensaustausch **innerhalb** der Gartengemeinschaft bei dem alle Beteiligten voneinander lernen indem jede*r der Gärtner*innen unterschiedliche Kenntnisse mit in den Garten hineinträgt:

„Ja es gibt immer welche, die wissen ein bisschen das und der eine weiß ein bisschen da. Der eine kann besser bauen, da guckt der nächste zu. Also guckt man schon so ein bisschen voneinander, oder?“ (vgl. B3, Zeilen 451-453)

Von Seiten der deutschen Teilnehmer*innen werden den geflüchteten oder zugewanderten Gartenmitgliedern während der Arbeit im Garten neben praktischem Wissen beispielsweise sprachliche Kenntnisse vermittelt:

„Es ist nebenher natürlich auch so eine Wortschatzarbeit, die man da leistet und dann muss man auch erst mal erklären, warum es so viele Worte gibt, die alle fast gleich klingen und dass ein Haken etwas anderes ist als eine Harke oder so.“ (B1, Zeilen 216-218)

„[...] dann hatten wir da so "Schippe" - / also dass wir versucht haben, da Vokabeln rüber zu bringen. Ja, das war ja für den auch Ziel zu sagen "Ich will hier Ankommen, ich möchte hier Deutsch lernen", ne. Und nicht, dass jetzt andere Farsi lernen. Das war ja nicht das Ziel.“ (B3, Zeilen 607-610)

Zudem wird Wissen über die deutsche Kultur weitergegeben und Vergleiche zu anderen kulturellen Kontexten angestellt:

„[...] es gibt natürlich andere Vorstellungen. Das weiß man und das merkt man auch und es gibt auch im Umgang so im Miteinander auch andere Vorstellungen und ich glaube das war aber - / ist ja immer schwieriger für Leute, die neu in der Kultur sind, damit klar zu kommen. Dass – was weiß ich – die Frau auch die Schubkarre selber fährt und den Spaten selber nimmt und eben da ein anderes proaktives Auftreten hat, als es vielleicht im Herkunftsland üblich ist, ne. Und das ist aber (...) kein Konfliktfeld in dem Sinne. Das ist wahrscheinlich eher mit Erstaunen zur Kenntnis genommen und dann eben akzeptiert.“ (B1, Zeilen 306-313)

Beides findet statt, ohne, dass dies ein explizites Ziel in den Gartenprojekten darstellt. Vielmehr ist das Vermitteln sprachlicher Kenntnisse sowie kultureller Eigenheiten ein Nebenprodukt des gemeinsamen Tuns. Dieser im Prinzip absichtsfreie und somit jedoch gleichzeitig auch lebendige Charakter der Wissensweitergabe scheint dabei das Verständnis für und die Akzeptanz von „typisch deutschen“ Verhaltensweisen zu erleichtern und fördert somit das „Ankommen“ in der Leitkultur. Auf der anderen Seite bringen auch die Menschen mit Flucht- oder Migrationsgeschichte gleichermaßen neues Wissen mit in die Gärten:

„Also da muss ich sagen, und das ist auch ganz schön zu sehen und vielleicht auch noch ein Vorteil des Projekts, da profitieren wir auch sehr von den Geflüchteten, die - / also wir haben zum Beispiel eine Familie, der hat sich jetzt von seiner Familie im Irak noch Samen schicken lassen, von so Pflanzen die halt dort wachsen und jetzt probieren wir die bei uns sozusagen heimisch werden zu lassen und das wird glaube ich ein spannendes Projekt. Und da haben natürlich die Leute viel mehr Erfahrung wie man jetzt mit diesen Pflanzen umgeht und das

ist ganz spannend zu sehen, dass dort einfach wir auch was lernen können, ne?“ (B1, Zeilen 208-215)

Das Bewusstwerden kultureller oder sozialer Unterschiede kann so die üblichen Wahrnehmungs- und Beurteilungshorizonte aller Gärtner*innen in Richtung einer globaleren Betrachtungsweise führen. Allerdings empfinden alle Befragten der vier Gartenprojekte den inhaltlichen Input auf Seiten der Geflüchteten als noch eher gering (vgl. B1, Zeilen 246-250; B2, Zeilen 231-235; B3, Zeilen 503-505; B4, 158-161) und sprechen den Wunsch aus, dass sich diese Tatsache in Zukunft ändert:

„Leider, muss ich sagen. Mich würde ja auch mehr interessieren, was es vielleicht so an Pflanzen gibt, die ich im Ausland schon gesehen habe, aber hier vielleicht weniger angebaut werden und die man hier vielleicht auch mal hineintragen könnte, hineinsäen könnte.“ (B2, Zeilen 237-240)

Als Gründe dafür werden die „Schüchternheit der Geflüchteten“ (B1, Zeilen 247), „unterschiedliche Kulturen“ (B2, Zeilen 149) oder der Umstand genannt, dass die Menschen noch niemanden in den Gärten kennen (B4, Zeilen 106-113). Die gemeinsame Arbeit in den Gärten bietet jedoch insgesamt die Chance, das Verständnis für kulturelle und soziale Vielfalt zu fördern, denn in den Gartenprojekten begegnen sich neben Vertreter*innen verschiedener Kulturkreise (vgl. B4, Zeilen 312-317) auch Menschen unterschiedlicher Altersklassen (vgl. B1, Zeilen 507-512), Menschen mit und ohne Behinderung (vgl. B4, Zeilen 231-237) oder Menschen unterschiedlicher sexueller Orientierung (vgl. B4, Zeilen 364-366). Durch Begegnung während des gemeinsamen Gärtnerns findet so auch jenseits des sprachlichen Austauschs eine Perspektivübernahme statt und kann bei allen Beteiligten zum Abbau von Vorurteilen führen (vgl. B1, Zeilen 505-518; B2, Zeilen 81-85 & Zeilen 385-387; B3, Zeilen 611-616).

Dass Interkulturelle Gärten keine in sich geschlossenen Wissenskonglomerate darstellen, sondern von den Mitgliedern immer wieder ganz bewusst auch **externes** Wissen zu Rate gezogen wird, machen folgende Zitate deutlich:

„[...] wir wollten auch mal im Winter als Gruppe zusammenbleiben und hatten uns Räumlichkeiten organisiert, wo wir auch uns Experten eingeladen haben. Es gab nämlich vorheriges Jahr doch so ein bisschen Ärger: "Ja, wann gießt man eigentlich am günstigsten? Von oben oder unten, morgens, abends?". Und da hatten wir uns einen Uni-Prof eingeladen so, hatten wir - / der hat uns zum Thema richtig Wässern eine Weiterbildungsveranstaltung gemacht. Auch zum Thema Anpflanzen hatten wir uns jemanden ran geholt der ein bisschen mehr Ahnung hat als wir.“ (B3, Zeilen 454-460)

„[...] und da lagen Flyer aus von der landwirtschaftlichen Fakultät über nachhaltige Landwirtschaft und da meinte eine Teilnehmerin hier - / sagte "Oh da würde ich hingehen, zur Uni-Vorlesung" und ich habe gesagt "Da können wir mal hingehen" / - [...] drei Teilnehmerinnen sagten "Ok, da gehen wir alle zusammen hin" und dann sind wir alle zusammen hingegangen. Da haben wir uns angehört sozusagen über Düngen ohne Chemie und Pflanzenschutz.“ (B3, Zeilen 563-568)

„Wir haben zum Beispiel auch ne Kräuterkundige, die dann im Garten rum (...) - / also auf den noch unbeackerten Flächen rumgestiefelt ist und Wildkräuter gesammelt hat und uns halt gezeigt hat, was man damit machen kann. Das ist auch ganz spannend.“ (B1, Zeilen 231-234)

Externes Wissen spielt bei den Gärtner*innen vor allem im Bezug auf gartenbauliche, landwirtschaftliche oder ökologische Fragestellungen eine Rolle. Dabei geht es um Themen wie die nachhaltige Bewirtschaftung der Gärten oder ökologische Vielfalt. Auf der anderen Seite sind Interkulturelle Gärten selbst auch Orte der Wissensvermittlung – sowohl für die Gartenmitglieder selbst als auch für externe Gruppen (vgl. B4, Zeilen 231-273). So stellen sie ihre Flächen beispielsweise auch Menschen zur Verfügung, die selber nicht im Garten aktiv sind:

„Wir haben allerdings auch jetzt inzwischen einen Kontakt von jemandem der kommt und zum Beispiel so Vogelbeobachtungen macht. Und der kommt dann aber einfach als Einzelperson zu uns und guckt halt wer da ist und da Lust drauf hat und so etwas wollen wir auf jeden Fall noch forcieren, dass wir dann so kleine Pflanzenbestimmungsspaziergänge mal machen oder eben Vögel beobachten und solche Sachen. Also so kleine Naturprojekte.“ (B1, Zeilen 220-224)

Fazit: In Interkulturellen Gärten findet auf unterschiedlichen Ebenen ein Perspektivwechsel statt. Durch ihre prinzipielle Offenheit für alle Menschen wird die Begegnung unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen (Herkunft, Alter, Geschlecht, sozioökonomischer Status etc.) ermöglicht und gefördert und das Prinzip des (informellen) gegenseitigen Lernens eröffnet allen Beteiligten neue Sichtweisen. So erweitern sich die Wahrnehmungs- und Beurteilungshorizonte der Gärtner*innen – auch wenn von den Befragten bedauert wird, dass sich die Menschen mit Flucht- oder Migrationsgeschichte noch nicht im gleichen Maße in den Projekten einbringen (können). Der Wissensaustausch in den Gärten findet auf verschiedenen Ebenen statt. Wissen wird sowohl informell und durch gegenseitiges Lernen als auch teilweise durch eigens dafür konzipierte Bildungsveranstaltungen generiert und beschränkt sich dabei nicht nur auf die Gartengemeinschaft selbst. Eine stärkere Verankerung partizipatorischer Methoden und interdisziplinär angelegter Bildungsveranstaltungen

– wie es die BNE fordert – könnte in Interkulturellen Gärten zu einem intensiveren Austausch der Gärtner*innen beitragen und das Generieren von lokalem Wissen erleichtern.

5.2.2 ANTICIPATION: Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können.

Gemeinschaftsgärten haben meist bereits vor der eigentlichen Gründung des Gartens eine längere Entstehungsgeschichte hinter sich (vgl. B3, Zeilen 27-46) und werfen schon vorher eine Vielzahl von Fragen auf: Welche Fläche ist verfügbar? Wie kann die Finanzierung gesichert werden? Wer beteiligt sich im Projekt und welche Gruppen sollen mit einbezogen werden? Wie soll der Garten organisiert sein – Gemeinschaftsbeete, Einzelbeete oder beides? Welche Pflanzen sollen angebaut werden? Wie kann die Wasserversorgung stattfinden? Welche Projekte können und sollen auf der Fläche realisiert werden? Diese und viele weitere Fragen begleiten die Gartenmitglieder vor und während des gesamten Prozesses der Gründung bis hin in die alltägliche Organisation des bestehenden Gartens. Die formelle Struktur des Gartens muss beschlossen, die Gartenarbeit organisiert und Veranstaltungen geplant werden. In den befragten Gärten laufen diese Planungen mehr oder weniger formalisiert ab. Während manche Planungsschritte eher nebenbei stattfinden (vgl. B1, Zeilen 161-162), werden andere Aspekte in regelmäßig stattfindenden Vereinssitzungen, Planungstreffen oder Teammeetings besprochen (vgl. B1, Zeilen 88-96; B2, Zeilen 92-93; B4, Zeilen 127-132) Auch wird die bisherige Arbeit evaluiert und daraus resultierend Überlegungen für die kommende Saison angestellt:

„[...] wir haben einen Abschluss vom letzten Jahr gemacht: "Was war gut im Jahr, was hätte vielleicht besser werden können?". Die Punkte haben wir uns aufgeschrieben, da gab es so etwas wie "Es soll wieder auf jeden Fall ein Gartenkonzept geben" und wir wollten diese Hütte hier so ein bisschen finanziert haben, deswegen haben wir gesagt, wir würden da Bildungsarbeit ein bisschen machen. Da haben wir so ein paar Kisten vorbereitet, das wird für dieses Jahr sein, dass wir so ein bisschen Bildungsarbeit mehr machen [...].“ (B3, Zeilen 164-170)

Über die allgemeine Planung des Gartens hinaus erfordern Interkulturelle Gärten auch einen vorausschauenden Umgang mit verschiedenen materiellen und nicht-materiellen Ressourcen. Da die meisten Gärtner*innen der befragten Gärten in den Projekten ehrenamtlich aktiv sind, müssen sie zum Beispiel neben Beruf, Studium oder anderen Verpflichtungen mit ihrer Zeit haushalten (vgl. B1, 112-114 & 461-463; B2, 134-138). Die Gärten sind außerdem zum großen Teil auf externe Fördergelder angewiesen (vgl. B1, Zeilen 155-157;

B2, 53-54; B4, 75-76) und ihre Mitglieder müssen dementsprechend lernen, mit den begrenzten finanziellen Mitteln umzugehen:

„[...] wenn man jetzt zum Beispiel auf den Ausbau des Gartens guckt – haben wir gar nicht die finanziellen und materialmäßigen Ressourcen da jetzt alles neu zu bauen und irgendwie tolle schicke Sonnenschirme zu kaufen. Deshalb sehen wir halt zu, dass wir einfach upcyclen, mit dem was da ist klar kommen und das ist uns letztendlich auch wichtig da zu sagen "Wir müssen jetzt hier nicht alles auf Luxusvariante bringen", sondern es geht darum aus dem was an Ressourcen da ist was zu machen. Und das ist auch so bei den Pflanzen. Also wir sammeln dann auch die Samen oder gehen zur Samentauschbörse, die ja immer im Frühjahr stattfindet [...].“ (B1, Zeilen 480-487)

Darüber hinaus ist in den Gärten auch ein vorausschauender und schonender Umgang mit den natürlichen Ressourcen erforderlich. Dazu zählt beispielsweise eine nachhaltige Bewirtschaftung des Bodens durch eine mehrteilige Fruchtfolge oder die sparsame Nutzung des vorhandenen Wassers (vgl. B1, Zeilen 356-358; B2, Zeilen 168-174).

Fazit: Im Bezug auf vorausschauende Planung kristallisierten sich in den Interviews zwei größere Themenbereiche heraus, bei denen die Teilkompetenz der Antizipation in Interkulturellen Gärten zum Tragen kommt. So bedarf es sowohl eines vorausschauenden Umgangs hinsichtlich finanzieller, personeller, zeitlicher und natürlicher Ressourcen als auch im Hinblick auf zukünftige Planungsschritte rund um den Gartenbetrieb – also den Aufbau & Konzeption des Gartens, die Gartenarbeit, Veranstaltungen etc. Für das Gelingen interkultureller Gartenprojekte erfordert es auf Seiten der Mitglieder also die Fähigkeit, mit Zukunftsprognosen und -erwartungen sowie mit Unsicherheiten und nicht planbaren Änderungen umgehen zu können. Es zeigte sich in den Befragungen außerdem, dass sich aus der notwendigen Kalkulation mit begrenzten finanziellen und materiellen Mitteln „natürlicherweise“ nachhaltige Verhaltensweisen ergeben. So versuchen sich die Gärten im Upcycling und im Wiederverwerten gebrauchter Gegenstände (vgl. B1, Zeilen 483-486; B3, Zeilen 753-756), tauschen Samen mit anderen Gärtner*innen (vgl. B1, Zeilen 486-487; B2, Zeilen 356-357) oder machen sich Gedanken zum verantwortungsvollen Umgang mit natürlichen Ressourcen (vgl. B2, Zeilen 168-174).

5.2.3 DISZIPLINÜBERGREIFENDE ERKENNTNISGEWINNUNG:

Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln

Wie sich in den Interviews zeigte, stellen Interkulturelle Gärten ein Sammelsurium unterschiedlicher Themengebiete dar, die jedoch vielfach nur auf informeller Ebene behandelt

werden. So werden Aspekte wie eine fleischfreie Ernährung (vgl. B3, Zeilen 797-801), Biodiversität (vgl. B1, Zeilen 486-490) oder Upcycling (vgl. B3, Zeilen 752-759) eher im alltäglichen Miteinander angesprochen oder durch das gemeinsame Tun thematisiert, als dass dafür eigene Bildungsveranstaltungen konzipiert werden:

„Für meine Begriffe sehr wenig und auch nur so am Rande. Also es mag sein – um das jetzt konkret auf das Wasserproblem zu beziehen – dass da jemand auch gesagt hat "Ja, Wasser ist wertvoll und man sollte Wasser nicht vergeuden". Klar, das kann sein. Oder dass im Zusammenhang mit dem Kunstdünger, der vielleicht aufgebracht worden ist, jemand auch gesagt hat "Das tut dann letztlich dem Boden nicht gut und deshalb haben wir uns ja geeinigt biologische Dünger zu nehmen". Aber das sind allenfalls so Sätze, die man auch in irgendwelchen privaten Konversationen, wenn man verschiedene Meinungen hat, mit einfließen ließe, also da steckt jetzt kein – im Sinne von Bildung, im Sinne von Nachhaltigkeit, im Sinne von Ökologie – jetzt wirklich so ein großes Konzept dahinter.“ (B2, Zeilen 248-257)

Auf der anderen Seite bemühen sich die Gärtner*innen – wie oben bereits angesprochen – immer wieder, ihr Wissen in Bildungsveranstaltungen, Workshops oder AGs innerhalb der Gartengemeinschaft und darüber hinaus zu vermehren und zu teilen (vgl. B1, Zeilen 219-236; B3, Zeilen 454-464 & 471-476; B4, Zeilen 231-237 & 248-253). Interkulturelle Gärten entfalten ihr besonderes Potential dabei unter anderem dadurch, dass sie öffentlich zugängliche Lernorte darstellen, die allein durch ihre Beschaffenheit ganz unterschiedliche Themengebiete miteinander in Verbindung bringen:

„Weil es so viele Themen - / also was du gerade gesagt hast, diese Bereiche halt umfasst und halt auch so viel transportiert werden kann. Gerade was halt so Stadt - / also diese Begründung der Stadt, von Brachflächen, von Dachflächen - / welche Potentiale sind aus diesen versiegelten Flächen halt noch heraus zu holen für also diesen ökologischen Aspekt, aber halt auch im Sozialen halt durch diese - / durch ganz viele Potentiale, wo man halt Integration und Inklusion halt wirklich leben kann, irgendwie. Weil es halt so ein Ort - / es ist halt - / es ist ein öffentlicher Raum.“ (B4, Zeilen 499-505)

Dennoch drehen sich die in den Gärten schwerpunktmäßig behandelten Inhalte vielfach um den großen Themenbereich „Ökologische Landwirtschaft“. So kommen zum Beispiel Fragestellungen zu Biodiversität (vgl. B1, Zeilen 486-490), Kompost (vgl. B2, Zeilen 218-220), Boden (vgl. B1, Zeilen 252-255 & 355-358) oder Bienen (vgl. B3, Zeilen 569-571; B4, Zeilen 243-244) zum Tragen. Häufig werden auch die Themenbereiche Gärtnern und Kochen miteinander verknüpft (B1, Zeilen 341-344; B2, Zeilen 295-299; B3, Zeilen 411-415 & 646-648; B4, Zeilen 93-96, 232-238 & 312-317). Darüber hinaus werden jedoch teilweise auch Verbindungen gezogen, die nicht unmittelbar mit diesen Themenbereichen zusammenhängen:

„Und dann machen wir natürlich auch noch Förderprojekte, also von Fördermittelgebern. Da haben wir jetzt momentan noch eins wo es um Sauberkeit auf Spielplätzen geht – da würde man jetzt erst einmal denken, dass es nicht so viel mit dem [Name des Projekts]⁹ zu tun hat, [...] aber es ist halt hier im Quartier ansässig und es geht so ein bisschen darum, das zu verknüpfen mit dem gärtnerischen Aspekt.“ (B4, Zeilen 75-79)

In Interkulturellen Gärten kann es auch aufgrund der individuellen (stadtpolitischen) Lage zu einer Ausweitung der behandelten Themengebiete kommen. So war beispielweise eines der befragten Gartenprojekte zum Zeitpunkt des Interviews akut von der Räumung der bisher genutzten Fläche bedroht und knüpft in der Außenkommunikation und der Diskussion mit Entscheidungsträgern an Themen wie die Relevanz von urbanen Gärten für das ökologische und soziale Stadtklima an, um das Fortbestehen des Gartens zu sichern:

„Es ist schon, dass wir das auf das lokale Klima bez- / wird es schon oft bezogen, gerade bei der Flächen-Frage. Wenn es darum geht "Wie argumentieren wir?", dann spielen so Sachen wie Stadtklima – also ökologisches Stadtklima, aber auch soziales Stadtklima – immer eine unfassbare Rolle. Ich meine, das sind unsere Argumente. So wird das auch immer nach Außen hin kommuniziert. Genau, das sind alles so Themen aus der Stadtentwicklung, Stadtplanung, die halt immer - / mit der wir jetzt bisher auch einfach konfrontiert waren, durch die Flächen-Angelegenheit.“ (B4, Zeilen 288-294)

Fazit: Interkulturelle Gärten eröffnen zahlreiche Anknüpfungspunkte an nachhaltigkeitsrelevante Themenfelder im ökologischen, sozialen und ökonomischen Bereich. Aufgrund des meist informellen Charakters der Bildungsprozesse, werden diese Themen jedoch häufig eher beiläufig behandelt oder kommen lediglich im gemeinsamen Tun auf nicht-sprachlicher Ebene zum Ausdruck. Dies führt dazu, dass die in den didaktischen Prinzipien bereits beschriebene, in der BNE vorausgesetzte Vernetztheit von Inhalten in Bezug auf die lokale und globale Ebene, die Zeitdimension und die drei Dimensionen nachhaltiger Entwicklung (Ökologie, Ökonomie & Soziales) nur begrenzt bis gar nicht vorhanden ist. Dennoch ist in Interkulturellen Gärten prinzipiell die Zusammenarbeit verschiedener Fachwissenschaften nicht nur möglich, sondern sogar förderlich für das Gelingen der Projekte. Auch findet ein Zusammenspiel unterschiedlicher kultureller Traditionen und die Kombination ästhetischer wie kognitiver und anderer Herangehensweisen statt. Eine solche interdisziplinäre Herangehensweise kann dann wiederum zum Erkennen und Verstehen

⁹ Alle personenbezogenen Daten in den Interviews sowie genaue Ortsangaben oder Namen der Projekte wurden zu Anonymisierungszwecken geändert, sodass die Einzelangaben über persönliche oder sachliche Verhältnisse nicht mehr oder nur mit einem unverhältnismäßig großen Aufwand an Zeit, Kosten und Arbeitskraft einer bestimmten oder bestimmaren natürlichen Person zugeordnet werden können.

von Systemzusammenhängen führen und bietet allen Teilnehmer*innen geeignete Lernmöglichkeiten an.

5.2.4 UMGANG MIT UNVOLLSTÄNDIGEN UND ÜBERKOMPLEXEN INFORMATIONEN: Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können.

Im Hinblick auf den Umgang mit unvollständigen und überkomplexen Informationen zeigte sich – wie bereits in der Analyse der ersten beiden Teilkompetenzen beschrieben –, dass die befragten Gartenprojekte bei Unklarheiten oder Problemen teilweise bewusst externes Wissen oder Fachwissen heranziehen, um ihre Fragen zu klären (vgl. B2, Zeilen 220-223; B3, Zeilen 454-460). In einem der Gartenprojekte wurde zudem deutlich, dass auch Entscheidungen im Garten sich manchmal als äußerst komplex darstellen, wenn zum Beispiel verschiedene Interessen und zwischenmenschliche Beziehungen mit in die Entscheidungsfindung hineinspielen und alle Positionen mit einbezogen werden sollen:

„Es ist ja ein sehr demokratisches Projekt und da liegt natürlich auch das Augenmerk drauf. Und es ist auch ein sehr freundschaftlicher Umgang und dadurch entstehen dann natürlich gerade in so Personalmanagement öfter mal Schwierigkeiten und ich glaube da lernen die Leute halt so von Tag zu Tag mehr dazu, wie man damit umgeht. Aber da gibt es ja natürlich manchmal immer noch Schwierigkeiten, "Wie geht man damit um?". Also wenn man die in eine sehr - / also eine sehr wenig ausgeprägte Hierarchie hat, aber halt trotzdem irgendwie effizient arbeiten will.“ (B4, Zeilen 133-139)

Schwierige Entscheidungen wurden hier in kleineren Gremien diskutiert und dann mit der gesamten Gartengemeinschaft rückgesprochen (vgl. B4, Zeilen 211-222).

Fazit: Der Umgang mit unvollständigen und überkomplexen Informationen spielt in gemeinschaftlichen Gartenprojekten sowohl auf inhaltlicher Ebene als auch im Hinblick auf gemeinsame Entscheidungsfindung eine Rolle. Da in den befragten Gärten vernetzendes Lernen bisher nur am Rande stattfindet, stellte sich die Komplexität der thematisierten Inhalte in den Interviews jedoch als nicht allzu hoch dar.

5.2.5 KOOOPERATION: Gemeinsam mit anderen planen und handeln können.

Die Kompetenz, gemeinsam mit anderen planen und handeln zu können ist eine zentrale Voraussetzung für das Gelingen von interkulturellen Gemeinschaftsgartenprojekten. Be-

reits vor Gründung eines Gartens müssen sich die Beteiligten gemeinsam darüber verständigen, wie sie die zur Verfügung stehende Fläche zukünftig bespielen möchten und zusammen die dafür notwendigen Planungsschritte in die Wege leiten:

„[...] ich hatte irgendwie einen Film gefunden über Stadtteilgärten und habe gedacht "Das könnten wir doch irgendwie doch in [Name Ortsteil] vielleicht mit dieser Gruppe verwirklichen" und habe erst versucht die Gruppe zu infizieren indem ich den Film mitgebracht habe und gefragt habe, was ihnen so zum - / für das Alltagsglück brauchen und da kamen eben so Sachen wie: „Das wäre eben schön, wenn es einen Ort gäbe, wo man mit Kindern hingehen kann, wo irgendwie - / wo die Kinder sehen können, wo Gemüse wächst“, – zu der Zeit kamen auch schon einige Geflüchtete – „auch ein Ort wo Menschen zusammenkommen können, was nichts kostet“. [...] und dann haben wir dann ein Jahr Vorarbeit mit der Gruppe - / haben wir uns ab dann jede Woche einmal zusammengesetzt, ein Konzept geschrieben [...].“ (B4, Zeilen 32-46)

Und auch im laufenden Betrieb der Gärten ist die Kooperationsfähigkeit der Gärtner*innen gefordert. So haben beispielsweise alle befragten Projekte – meist neben Privatbeeten – Gemeinschaftsbeete oder gemeinschaftlich bewirtschaftete Flächen, über deren Nutzung zusammen Entscheidungen getroffen werden müssen (vgl. B1, Zeilen 47-51 & 149-153). Auch zwischen den Einzelnutzer*innen der Privatbeete finden Kooperationen statt, zum Beispiel in Form von Gießgemeinschaften (vgl. B2, Zeilen 313-315; B4, Zeilen 189-191). In einem der befragten Projekte wurden zudem Regelungen und Organisationsformen eingeführt, um die Zusammenarbeit und das Engagement für die Gartengemeinschaft zu fördern und zu stärken:

„Und im Gemeinschaftsgarten beim direkten Mitgärtnern oder halt bei allen anderen Sachen, die halt stattfinden, haben wir mal eingeführt als Pflicht, dass jeder der hier ein eigenes Beet hat, der muss um Jahr zehn Stunden für die Gemeinschaft leisten. Und das ist halt so dieser Anreiz sich auch einzubringen, was hier auch eigentlich alle machen und so entstehen halt dann mit den Pächterinnen und Pächtern auch diese Gemeinschaft im Garten. Dass die halt auch mal helfen, wenn irgendetwas ansteht und so. Und auch darüber hinaus. Es gibt einige, die sind halt auch super sonst. Super involviert. Das ist von Person zu Person auch unterschiedlich.“ (B4, 193-200)

„Und was gerade so ein bisschen im Aufbau ist, sind so verschiedene AGs. Also, das hat jetzt dieses Jahr so angefangen. Wir wollten jetzt so die Garten-AG und die Kompost-AG, die halt erst einmal von uns angeleitet werden, aber sich dann nach und nach so ein ehrenamtliches Team bildet, die das dann weiterführen. Weil wir haben halt eine super große Anfrage für Teilhabe und für Partizipation und bisher war es halt immer schwierig das zu koordinieren, wie - / also, dass die hier herkommen und dann gleich einen Platz finden, wo sie halt auch längerfristig mitmachen können. Vorher war es halt immer so: "Ja klar, ihr könnt jeden Tag vorbei kommen und im Gemeinschaftsgarten helfen", aber das hat halt schon auch funktioniert, aber wir wollen das irgendwie ein bisschen festigen.“ (B4, Zeilen 83-91)

Die Gartenmitglieder müssen lernen, mit unterschiedlichen Wünschen, Ideen, Vorstellungen und abweichenden Meinungen umzugehen (vgl. B2, Zeilen 288-294; B3, Zeilen 69-74; B4, Zeilen 417-447). Hier tun sich in den Projekten teilweise auch Schwierigkeiten auf:

„[...] richtige Konflikte in dem Sinne haben wir eher nicht. Also es gab jetzt einmal einen Fall, wo jemand offensichtlich wirklich auch so ein Blaukorn ausgebracht hat und da ist es angesprochen worden und derjenige eben drauf hingewiesen worden: "Ja, wir haben verabredet das nicht zu tun". [...] Also die Konflikte liegen eher so in diesem (...) - / manchen Rücksichtslosigkeiten. Also es wurde zum Teil – früher vor allem – von anderen Beeten geklaut oder es wurden Gerätschaften geklaut oder solche Dinge. Oder es gibt weiterhin so einen Konflikt, dass manche Leute halt viel Wasser verbrauchen.“ (B2, Zeilen 155-169)

„Wir gucken einfach was funktioniert, das bleibt. Und wir hatten auch vorheriges Jahr schon so das ein oder andere wo wir gesagt haben "Mensch schade, das ist irgendwie schief gelaufen da". Dass wir mal Menschen verloren haben, dass die Kommunikation nicht ganz gut untereinander geklappt hat.“ (B3, Zeilen 151-154)

Auch hinsichtlich des Selbstverständnisses des Gartens stehen Interkulturelle Gärten immer wieder vor Entscheidungen, bei denen sich ihre Mitglieder gemeinsam absprechen müssen:

„[...] bei diesen ganzen kleinen Entscheidungen, die wir jeden Tag oder jede Woche gemeinsam treffen, spielt immer super viel eine Rolle. Also die ewig lange Diskussion "Können Leute - /" Also weil unser Café ist vegetarisch, da gab es ewig lang die Diskussion: "Dürfen andere Leute hier Fleisch grillen?". Weil solche Anfragen hatten wir. Und das wird natürlich breit diskutiert im Garten und dann – je nachdem wie die Entscheidung fällt – auch nach Außen. [...] da gibt es immer wieder so Entscheidungen. Oder auch wenn Aufträge kommen. Wenn Gartenbauaufträge kommen von Unternehmen, die wir vielleicht jetzt nicht cool finden oder die viel Scheiße gemacht haben, wird so etwas halt meistens abgelehnt. [...] wir machen auch so kleine Video-Tutorials für ein Unternehmen und das - / da kommt auch immer wieder die Diskussion auf: "Ja also wie ist das gerechtfertigt, dass wir solche Sachen unterstützen? Machen wir Werbung für andere?". Also solche Diskussionen kommen immer wieder.“ (B4, Zeilen 324-349)

Die gemeinsame Planung des Gartens und die Organisation der Gartenarbeit sind in den Gärten mehr oder weniger formalisiert. Während in manchen Projekten Aufgaben vor Ort eher spontan verteilt werden und sich bei den Gartenterminen von allein ergeben (vgl. B1, Zeilen 186-188 & 328-332; B3, Zeilen 161-166), haben sich in anderen Gärten daneben auch verbindlichere Strukturen entwickelt, bei denen zum Teil auch Personen extra für organisatorische Aufgaben angestellt sind (vgl. B3, Zeilen 155-157; B4, 64-69). Allen Projekten gemein ist jedoch, dass es regelmäßig stattfindende Treffen gibt, bei denen zukünftige Entwicklungen, Termine oder Aktionen besprochen werden (vgl. B1, Zeilen 88-91; B2, Zeilen 92-96; B3, Zeilen 430-436; B4, Zeilen 471-474).

Kompetenzen der Kooperation werden aber nicht nur durch die Zusammenarbeit innerhalb der Gartengemeinschaft gefördert, sondern auch durch Kooperationen mit externen Partner*innen wie zum Beispiel anderen soziokulturellen Initiativen und Projekten, städtischen Partner*innen oder engagierten Privatpersonen. Denn Interkulturelle Gartenprojekte zeichnen sich durch ihre starke Vernetzung im Stadtteil und teilweise auch darüber hinaus aus (vgl. B1, Zeilen 405-437, B2, 450-363, B3, Zeilen 364-381, B4, Zeilen 81-82). Alle Befragten betonten in den Interviews die hohe Relevanz einer gut funktionierenden Quartiersarbeit:

„Das sind auch die unterschiedlichsten Initiativen. Das können sehr ähnliche Initiativen sein wie zum Beispiel das Baumhaus in der Gerichtsstraße, das ist auch so ein Projektraum für so sozioökologische Projekte, aber auch von so Kulturvereinen wie Kulturen im Kiez oder so. Wir haben zum Beispiel auch das Küchenfahrrad hier stehen und da gibt es dann so Sachen, die leihen sich das dann aus und dann hat man halt so kleinere Kooperationen. Genau. Oder wir kooperieren auch viel mit Fixpunkt auf dem Leopoldplatz, die so Suchtbetreuung machen und dann kochen wir mit denen immer gemeinsam. Solche Sachen machen wir auch und gucken - / oder sind halt auch sehr involviert in diese - / es gibt so ein Händlerfrühstück von so einem Gewerbetreibenden hier im Kiez oder der Runde Tisch vom Leopoldplatz, wo sich halt auch die Akteure immer alle – ich glaube alle zwei Wochen – zusammensetzen und halt so Themen vom Kiez besprechen und da sitzen wir halt immer mit am Tisch. Und das ist uns halt auch eigentlich mega wichtig, dass man da halt irgendwie dabei ist und halt über unseren Raum hinaus sich irgendwie beteiligt und miteinander spricht.“ (B4, Zeilen 404-417)

Durch die Kooperation können sich sowohl die Interkulturellen Gärten selbst als auch ihre Kooperationspartner ein Unterstützungsnetzwerk aufbauen und voneinander profitieren (vgl. B1, Zeilen 155-158; B2, Zeilen 358-363; B3, Zeilen 378-381 & 574-577; B4, Zeilen 407-409).

Fazit: Die Fähigkeit zu Kooperation spielt in Interkulturellen Gärten eine übergeordnete Rolle und ist im Hinblick auf verschiedene Aspekte von Relevanz. Denn sowohl in den Gärten selbst als auch bei der Zusammenarbeit mit externen Partnern müssen die Gärtner*innen im Gartenalltag gemeinsam mit anderen planen und handeln können. Sie lernen differente Standpunkte zu erkennen und Kontroversen demokratisch auszutragen, gemeinsam Entscheidungen zu treffen und die Gartenarbeit zu organisieren. Es haben sich in den Gärten bestimmte Organisationsstrukturen wie Vereinssitzungen, Teammeetings, Arbeitsgruppen oder Gartentreffen entwickelt um die Zusammenarbeit in den Gärten zu regeln und zu erleichtern. Interkulturelle Gärten vernetzen sich aktiv mit anderen Initiativen im Viertel und gehen gezielt Kooperationen mit externen Partner*innen ein. So werden unter-

schiedliche Themen in den Garten hineingetragen und es kommt zu gegenseitiger Unterstützung.

5.2.6 BEWÄLTIGUNG INDIVIDUELLER

ENTSCHEIDUNGSDILEMMATA: Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können.

In den Interviews kamen wenige konkrete individuelle Zielkonflikte bei der Reflexion von Handlungsstrategien zur Sprache. Eine der Befragten deutete an, dass es zu Entscheidungsdilemmata kommen kann, wenn es zum Beispiel um die Entscheidung geht, ob der Garten nach ökologischen Prinzipien bewirtschaftet werden soll oder auf die – manchmal eventuell leichtere – konventionelle Art (vgl. B1, Zeilen 277-281). Unterschiedliche Vorstellungen über die Bewirtschaftung des Gartens kamen auch in einem anderen Interview zur Sprache. Der Befragte bemängelte mehrfach die konsequente Umsetzung ökologischer Prinzipien und wünschte sich eine stärkere Thematisierung des Nachhaltigkeitsgedankens (vgl. B2, Zeilen 142-146, 155-159 & 248-257). Gleichzeitig wurde hier deutlich, dass beim Aufeinandertreffen unterschiedlicher Wertvorstellungen individuelle Zielkonflikte oder Entscheidungsdilemmata auftauchen können:

„Und es ist auch in der Praxis auch – wenn die Leute hier grillen und das Fleisch kommt halt vom Aldi oder sonst irgendwie – dann könnte ich lange einen Vortrag halten, "Ja man sollte vielleicht halt insgesamt weniger Fleisch essen, das würde der ganzen Welt gut tun. Und wenn man Fleisch ist, dann sollte man halt möglichst aus artgerechter Tierhaltung solange es möglich ist halt Fleisch nehmen". Das spielt bei den meisten Mitgliedern kaum eine Rolle, leider. [...] also ich persönlich möchte da jetzt auch nicht den großen Erzieher geben. Und wenn das nicht von vielen anderen auch so kommt oder von selber heraus und ich bin auch nicht der Erzieher von anderen Leuten. Und das meine ich halt, das ist eh schon so ein bisschen paternalistisches Verhältnis manchmal. Und das würde fast noch verstärkt werden, wenn man glaube ich solche Themen so sehr offensiv jetzt so angehen würde. Würde ich - / Ich überlege jetzt gerade beim Reden, weil ich es selber nicht weiß ob das so richtig ist, was ich jetzt gerade erzähle, aber es bewegt sich halt in diesem Spannungsverhältnis ja auch.“
(B2, Zeilen 258-277)

Dass die Mitglieder in Interkulturellen Gärten immer wieder vor „ideellen“ Entscheidungen stehen, die gemeinsam ausdiskutiert werden müssen, wurde bereits bei der Teilkompetenz deutlich (vgl. hierzu zum Beispiel B4, Zeilen 324-329).

Fazit: In Interkulturellen Gärten kommen viele verschiedene Menschen mit zum Teil unterschiedliche Wertvorstellungen, Herangehensweisen und Interessen zusammen. Diese

müssen im Garten miteinander in Einklang gebracht werden (vgl. B4, Zeilen 133-140). Dabei müssen die Gärtner*innen ein eigenes Rollenverständnis entwickeln und gegebenenfalls individuelle Wertvorstellungen an die Gesamtgemeinschaft anpassen.

5.2.7 PARTIZIPATION: An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können.

Die Fähigkeit, an kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben zu können, ist eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen interkultureller Gartenprojekte. Wie bereits weiter oben beschrieben wurde, entwickeln sich in den Gärten unterschiedliche und mehr oder weniger formalisierte Entscheidungsgremien. In ihnen werden sowohl für den Garten wichtige Fragestellungen diskutiert, als auch alltägliche Aufgaben verteilt und besprochen (vgl. B1, Zeilen 88-91; B2, Zeilen 92-95; B3, Zeilen 144-150 & 411-415; B4, Zeilen 127-132 & 471-474). Dabei versuchen die Gärtner*innen, möglichst viele Entscheidungen gemeinsam und demokratisch auszuhandeln (vgl. Zeilen B1, 32-36 & 149-153; B4, 133-140):

„Na wir versuchen eigentlich so Sachen, die wir gemeinschaftlich haben auch abzusprechen, aber - / also klar, ich und - / Susanne und ich sind als Sozialpädagogen da im Hintergrund immer da und gucken so ein bisschen. Klar, die Finanzen, die müssen ja über den Verein laufen, das ist ja keine Privatperson, die hier Fördermittel beantragen kann. Ja, also so etwas wie dass wir Bau organisieren, das haben wir schon irgendwie ein Stückchen in der Verantwortung der Sozialpädagogen, aber ansonsten was so inhaltlich im Garten passiert, das besprechen wir alles, ne?“ (B3, Zeilen 144-150)

Um Beteiligungsprozesse anzustoßen, greifen die Organisator*innen der Projekte auf verschiedene Maßnahmen zurück. In einem Gartenprojekt wurde beispielsweise von Beginn an darauf geachtet, dass die verschiedenen Interessen und Bedürfnisse aller Beteiligten berücksichtigt werden und somit ihre Lebensrealität Eingang in die Planung des Gartens findet (vgl. B3, Zeilen 32-43). In einem anderen Projekt wurden aufgrund der hohen Nachfrage für Teilhabe verschiedene AGs gegründet, in denen die Gärtner*innen – zunächst unter Anleitung und später dann eigenständig – bei den unterschiedlichen Aufgaben und Themengebieten aktiv werden können (vgl. B4, 84-91). Die Partizipation aller Teilnehmer*innen ist in den Projekten jedoch noch nicht immer gegeben. Gerade die Gärtner*innen mit Flucht- oder Migrationsbiographie sind im Hinblick auf organisatorische Aufgaben noch weniger stark eingebunden und nehmen oft noch unregelmäßig oder nur bei direkter Ansprache an den Gartenterminen oder gemeinsamen Aktionen teil (vgl. B1, Zeilen 57-63, 110-119 & 326-328; B2, Zeilen 104-114). Hierfür werden von den Befragten

unterschiedliche Erklärungsansätze gefunden, wie zum Beispiel die Wohnsituation der Menschen (vgl. B1, Zeilen 21-26), fehlende soziale Kontakte im Garten beziehungsweise eine noch nicht ausreichend gefestigte Vertrauensbasis (vgl. B1, Zeilen 114-122; B4, Zeilen 105-113), sprachliche Barrieren (vgl. B2, Zeilen 323-327) oder kulturelle Unterschiede (B2, Zeilen 328-343). Um diesen Umstand der geringen Beteiligung geflüchteter Menschen zu ändern, gehen die Gärtner*innen Kooperationen mit Flüchtlingsunterkünften ein und laden dort gezielt zu Veranstaltungen, etablieren eigene Bildungs- und Veranstaltungsformate, in denen diese Menschen direkt angesprochen werden oder möchten zukünftig eine stärkere Betreuung ermöglichen (vgl. B1, 116-117 & 124-128; B4, Zeilen 96-100 & 151-161).

Fazit: Die Kompetenz zur Partizipation und gemeinsamen Entscheidungsfindung ist in Interkulturellen Gärten in unterschiedlichen Bereichen von Bedeutung. Die Gärtner*innen müssen lernen, sowohl im Hinblick auf die alltägliche Gartenarbeit als auch auf größere Zusammenhänge gemeinsam Entscheidungen zu treffen und sich in die Gestaltung des Gartens einzubringen. Die Initiator*innen und Organisator*innen bemühen sich dabei, die Gärten als offene und flexibel gestaltbare Orte zu konzipieren. Die Partizipation geflüchteter und zugewanderter Menschen ist in den Projekten noch weniger stark ausgeprägt als bei den restlichen Gartenmitgliedern. Die Gärten verfolgen jedoch unterschiedliche Ansätze, um die Beteiligung aller zu fördern.

5.2.8 MOTIVATION: Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden.

In Interkulturellen Gärten kommt sowohl die Eigeninitiative der einzelnen Gärtner*innen zum Tragen als auch die Fähigkeit, andere zum Handeln zu motivieren:

„Also es gibt Leute, die stehen dann da und sagen "Gib mir mal eine Aufgabe" und dann machen sie die, und Aufgaben gibt es genug oder es sind halt Leute, die sagen "Ach ich hab jetzt mal Lust ein Kräuterbeet anzulegen. Findet ihr das auch gut?". Und dann - / Also das ist so ein bisschen eigene Intention. Auch wer so welche Stärken hat und Lust auf was hat und dann ist beides möglich. Also, der Gärtner, der Gartenmeister kann sagen "Wir müssen uns jetzt mal um diese olle Hecke hier kümmern" und der kann auch sagen "Was hast denn du für eine Idee, was dahinten passieren soll?".“ (B1, Zeilen 172-179)

Die anfängliche Initiative zur Gründung der Gärten leisteten in den Projekten ganz unterschiedliche Akteure: Eine städtische Behörde in Zusammenarbeit mit Einzelpersonen (vgl.

B2, Zeilen 44-54), zwei Sozialpädagoginnen (vgl. B3, Zeilen 32-36 & 145-146) oder verschiedene Privatpersonen (B1, Zeilen 38-46). Die daraus entstandenen Gärten leben davon, dass sich ihre Gärtner*innen bei der Planung und Gestaltung der Projekte einbringen (vgl. B1, Zeilen 51-57; B3, Zeilen 44-46 & 53-58; B4, Zeilen 361-367). Dabei geht das Engagement auch über die eigentliche Gartenarbeit hinaus. So motivierte eine Teilnehmerin in einem der Projekte andere Gärtnerinnen dazu, gemeinsam eine Veranstaltung zu nachhaltiger Landwirtschaft in der Universität zu besuchen (vgl. B3, Zeilen 563-568), während die Befragte eines anderen Projektes durch die Gartenarbeit dazu motiviert wurde, sich auch bei der Konzeption eines Wegweisers für ehrenamtliche Flüchtlingshelfer*innen zu beteiligen:

„Also ich arbeite auch noch mit in so einem Redaktionsteam von einem Wegweiser, der jetzt für alle Ehrenamtlichen, die irgendwie damit zu tun haben, erstellt wird. Also nicht von der Stadt – aber mit der Stadt – sondern von der Stiftung Bürger für Leipzig und da arbeiten wir auch – also ich jetzt – dran mit, dass wir da sozusagen so einen kleinen Wegweiser oder so ein Handbuch entwickeln, wo einfach Ehrenamtliche merken sie können zu dem Thema - / oder sie haben keine Adressen oder sie haben keinen Input zu dem Thema, können die halt da nachgucken und sagen "Hier, ihr braucht irgendwie Infos zur Schule" oder "Ihr habt Lust zu Gärtnern, dann guckt da rein". Und der ist grad im Entstehen und das ist auch eine intensive Zusammenarbeit [...]“ (B1, Zeilen 433-441)

In fast allen befragten Gärten werden die Teilnehmenden also auch in anderen Kontexten aktiv und vernetzen sich mit weiteren Initiativen (vgl. hierzu auch TK 3 und TK 5).

Wie schon im Hinblick auf andere Teilkompetenzen klar wurde, wünschen sich die Befragten in den verschiedenen Projekten, dass die Beteiligung der Geflüchteten und der Menschen mit Migrationsgeschichte besser gelingt und diese sich stärker und eigenständig in die Gestaltung des Gartens einbringen. Vor allem in einem der befragten Projekte wurde die fehlende Motivation auf Seiten der „nicht-deutschen“ Teilnehmer*innen hinsichtlich der Organisation von Veranstaltungen, der Planung des Gartens und nachhaltiger Lebensweise mehrfach betont (vgl. B2, Zeilen 96-98, 104-113, 142-150 & 197-200).

Fazit: Interkulturelle Gärten werden aus unterschiedlichen Beweggründen initiiert und verstehen sich als offene Orte, an denen sich jede*r auf seine*ihre Art und Weise einbringen und ausprobieren kann und die jeweiligen Stärken und Interessen des*der Einzelnen zum Ausdruck kommen können. In welche Richtung das Engagement der beteiligten Personen sich entwickelt, hängt von den unterschiedlichen Interessen, Kenntnissen und Fähigkeiten ab. Während manche Gärtner*innen sich eigenständig in die Planung und Umset-

zung der jeweiligen Aufgaben einbringen, bedarf es bei anderen zusätzlicher Ermunterung von Außen. Ein Hauptziel der befragten Projekte ist die stärkere Motivation der geflüchteten Menschen und der Menschen mit Migrationshintergrund. Dies ist auch insofern von Bedeutung für eine nachhaltige Entwicklung, als dass das Gefühl, im zivilgesellschaftlichen Bereich und in den Gärten sowie bei der selbständigen Gestaltung der Freizeit mitentscheiden und selbst bestimmen zu können, entscheidend ist für eine eigenständige Lebensführung. Die Erfahrung, „etwas verändern zu können“ kann wiederum als Motivation für weitergehendes Engagement hinsichtlich einer nachhaltigen Entwicklung dienen und die Menschen dazu ermutigen, sich für ihre eigenen Belange einzusetzen.

5.2.9 REFLEXION AUF LEITBILDER: Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können.

In Interkulturellen Gärten werden vor allem ökologische und soziokulturelle Leitbilder reflektiert. Erstere beziehen sich vielfach auf eine nachhaltige(re) Lebensweise:

Also bei den Werten ist es vor allen Dingen so, dass wir natürlich auf irgendwie im größten Sinne eine umweltgerechte Anbauweise und einen umweltgerechten Umgang, mit dem was da an Ressourcen da ist und gepflegt werden muss, vermitteln wollen. Das ist auch echt wichtig. Also nicht nur in Sachen Müll (LACHT). Das ist ja das große Highlight der deutschen Kultur, dass wir alle schön den Müll trennen, sondern einfach, dass wir eben auch ohne Chemie anbauen und eben eine ökologische Anbauweise wirklich [...].“ (B1, Zeilen 273-278)

„Was wir machen können, machen wir. Dass wir Kreisläufe schaffen, dass wir Kompost, dass wir nichts wegwerfen, dass wir immer gucken, dass es wiederverwendet wird. Ja. Dass wir auch selber gucken – also viele Sachen, die wir hier haben sind auch irgendwie weggeworfene Sachen – dass wir die verwenden, dass wir statt es neu zu kaufen, ja, dass wir versuchen eben - / ja, jetzt haben wir wieder Plastikstühle geschenkt gekriegt, aber dass wir eben auch Holz versuchen zu verbauen und - / oder ja – was weiß ich – dass wir gucken hier natürliche Beetumrandung, dass wir eben keine Plastikzäunchen machen, sondern schon irgendwie ein bisschen naturnah.“ (B3, Zeilen 752-759)

In diesem Zusammenhang werden in den Gärten auch Leitbilder hinsichtlich der Themen Essen und Nahrungsmittelproduktion diskutiert und reflektiert (vgl. B32, Zeilen 258-266; B3, Zeilen 797-801; B4, Zeilen 372-382). Hier spielt auch eine Rolle, welche Leitbilder nach Außen transportiert werden sollen (vgl. B4, Zeilen 324-329).

Im soziokulturellen Bereich findet vor allem eine Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder statt. Bestimmte Verhaltensweisen werden in eigenen oder abweichenden

kulturellen Kontexten verortet (vgl. B1, Zeilen 306-313; B2, Zeilen 197-203, 295-299 & 327-336; B3, Zeilen 671-674), Fremdheitsempfindungen hinterfragt sowie teilweise Vorurteile abgebaut (vgl. B1, Zeilen 505-518; B2, Zeilen 81-85, B3, 611-616) und in Ansätzen sogar Stellung in der Debatte um globale Gerechtigkeit bezogen (vgl. B3, Zeilen 614-616).

Fazit: In Interkulturellen Gärten wird über das Zusammensein während der Gartenarbeit und das Zusammentreffen verschiedener Bevölkerungsgruppen sowie durch das implizite oder explizite Selbstverständnis der Gärten als Orte nachhaltiger Entwicklung eine Reflexion über ökologische und individuelle soziokulturelle Leitbilder angestoßen. Sie fördern somit die Fähigkeit, das eigene Verhalten als kulturell bedingt wahrzunehmen und sich mit gesellschaftlichen Leitbildern auseinanderzusetzen. Außerdem veranlassen sie ihre Mitglieder dazu, sich mit Fragen und Themen der nachhaltigen Entwicklung zu befassen und diese auf das eigene Verhalten zu beziehen.

5.2.10 MORALISCHES HANDELN: Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können.

In Interkulturellen Gärten werden sowohl Vorstellungen von ökologischer, als auch von sozialer Gerechtigkeit vermittelt. Dies geschieht jedoch ebenfalls meist eher im gemeinsamen Tun, als dass solche Aspekte explizit thematisiert werden:

„[...] aber ich glaube Werte vermittelt man ja nicht einfach, dass man sagt "Ich vermittele jetzt hier Werte", sondern indem man es einfach macht. Und da wird es schon irgendwie über den - / wenn wir sagen "Ja los, wir machen hier jetzt diesen Rasenmäher [Anm.: handbetriebener Rasenmäher] im Sommer" – das ist halt auch schon Wertevermittlung, dass wir gucken mit Ressourcen schonend umzugehen und Müll zu trennen und, ja, zu gucken eben keine Chemie einzusetzen. Das ist ja schon irgendwie eine Wertevermittlung.“ (B3, Zeilen 657-663)

Durch bestimmte Verhaltensweisen wie den rücksichtsvollen Umgang miteinander oder eine ökologische Anbauweise (vgl. B2, Zeilen 287-295; B3, Zeilen 653-657, B4, 369-379), bestimmte Regeln im Garten hinsichtlich sozialer oder ökologischer Gesichtspunkte (vgl. B2, Zeilen 155-158; B4, Zeilen 193-196 & 369-379) oder gemeinsam diskutierter Fragestellungen (vgl. B4, Zeilen 324-328) werden Werte vermittelt und als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage genutzt:

„Oder auch wenn Aufträge kommen. Wenn Gartenbauaufträge kommen von Unternehmen, die wir vielleicht jetzt nicht cool finden oder die viel Scheiße gemacht haben, wird so etwas

halt meistens abgelehnt. Oder wenn - / wir haben auch so Video - / wir machen auch so kleine Video-Tutorials für ein Unternehmen und das - / da kommt auch immer wieder die Diskussion auf: "Ja also wie ist das gerechtfertigt, dass wir solche Sachen unterstützen? Machen wir Werbung für andere?". Also solche Diskussionen kommen immer wieder. Fleisch, alles mögliche, ja.“ (B4, Zeilen 343-349)

Die Gartengemeinschaft verständigt sich also gemeinsam auf die umgesetzten Gerechtigkeitsvorstellungen. Interkulturelle Gärten sehen sich selbst dabei gleichzeitig bestimmten – ungerechten – gesellschaftlichen Schieflagen ausgesetzt und sind gezwungen, sich mit diesen auseinanderzusetzen. So beschreibt eine der Befragten, dass sich seit Beginn des Projektes die Frage nach einer gerechten Entlohnung noch nicht zufriedenstellend gelöst hat:

„Es gibt sehr viele ehrenamtliche Stunden, auch von Leuten - / also jetzt nicht nur die ehrenamtlichen Stunden von den Leuten, die Ehrenamtliche sind, sondern auch von denen, die hier halt richtig arbeiten sozusagen und keinen anderen Einkunftsverdienst mehr haben. Und da ist natürlich immer Ziel, dass das irgendwie auf eine gerechte Art und Weise finanziert werden kann. Ich glaube das ist ein Kampf, den kämpfen wir schon von Anfang an und mittlerweile aber - / es wird einfach immer besser, das ist wirklich richtig krass, aber es ist noch weit weg von einer gerechten Entlohnung.“ (B4, Zeilen 120-126)

Fazit: In Interkulturellen Gärten treffen unterschiedliche Gerechtigkeitsvorstellungen aufeinander. Es geht dabei sowohl um ökologische Werte als auch um ein gutes und gerechtes (Zusammen-) Leben. Hierbei spielen beispielsweise Schlagworte nachhaltiger Entwicklung wie die intra- und intergenerationale Gerechtigkeit eine Rolle. Die Gärten leisten dabei nach eigener Aussage einen Beitrag zu einer gerechteren und nachhaltigeren (Stadt-) Entwicklung (vgl. B2, Zeilen 410-416; B3, Zeilen 825-834; B4, Zeilen 499-510). Dieser Einsatz wird jedoch von offizieller Seite nicht in ausreichendem Maße wertgeschätzt und unterstützt: Gartenprojekte sind oft ausschließlich auf ehrenamtliches Engagement angewiesen, müssen teilweise um das Fortbestehen der genutzten Flächen kämpfen und meist mit geringen finanziellen Mitteln auskommen.

5.2.11 EIGENSTÄNDIGES HANDELN: Selbstständig handeln und planen können.

Interkulturelle Gärten bieten durch ihre Offenheit viel Raum zum Selbermachen, Ausprobieren und Experimentieren und führen somit zu einem Empowerment der einzelnen Gärtner*innen:

„[...] also ich komme auch immer jedes mal wieder her und es ist wieder irgendwas entstanden hier, wo man dann denkt "Ok, irgendjemand hatte die Idee was zu dekorieren oder ir-

gendwas irgendwo hinzumachen". [...] jeder der hier mit dabei ist kann sozusagen selber Kreativität freien Lauf lassen.“ (B3, Zeilen 115-123)

Dabei gibt es in den befragten Projekten eine hohe Fehlertoleranz nach dem Prinzip „Aus Fehlern lernt man“ (vgl. B1 Zeilen 75-76 373-377; B2, Zeilen 155-159; B3, Zeilen 395-404). Die Gärtner*innen können in den Projekten eigene Ideen und Wünsche umsetzen sowie ihren individuellen Stärken und Interessen nachgehen (vgl. B1, Zeilen 75-76, 172-180 & 190-195; B3, Zeilen 32-39; B4, Zeilen 443-447). Je nachdem, wer in den Projekten gerade aktiv ist, können sich Themen und Aktionsfelder in den Gärten auch verändern und ausweiten:

„[...] wir fokussieren uns halt nicht nur auf Menschen mit Migrationshintergrund, sondern wir fokussieren uns auf Menschen mit Behinderung und auf viele verschiedene andere Dinge. [...] Ja, aber das ist halt immer abhängig von den Leuten, die hier sind, das ist halt so ein organischer Prozess finde ich [...].“ (B4, Zeilen 438-445)

Grenzen des eigenständigen Handelns und Planens tun sich vor allem auf Seiten der geflüchteten Menschen auf, da ihnen beispielsweise aufgrund ihrer Wohnsituation, des Flüchtlingsstatus und damit einhergehender Probleme, fehlender sprachlicher Kenntnisse oder eventueller kultureller Hürden weniger Möglichkeiten gegeben sind, sich selbstständig in den Projekten einzubringen (vgl. B1, Zeilen 324-328; B2, Zeilen 328-334; B3, Zeilen 509-514; B4, Zeilen 105-113).

Fazit: Im Bezug auf die Planungs- und Umsetzungskompetenz bieten Interkulturelle Gärten ihren Mitgliedern viel Freiheit und Gestaltungsspielraum. Jede*r kann eigenständig entscheiden, in welchem Maße und in welcher Form er*sie sich einbringen möchte, denn die Gärten sind Möglichkeitsräume für alle Teile der Bevölkerung. Einschränkungen gibt es aufgrund ihrer soziokulturellen und rechtlichen Situation vor allem für die in den Gärten aktiven geflüchteten Menschen.

5.2.12 UNTERSTÜTZUNG ANDERER: Empathie für andere zeigen können.

Interkulturelle Gärten ermöglichen das Zusammentreffen sehr unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen und fördern somit Begegnungen, die ansonsten vielleicht nicht stattfinden würden. Der Kontakt beim gemeinsamen Gärtnern ermöglicht den einzelnen Gärtner*innen einen Einblick in unterschiedliche Lebensrealitäten und schafft somit die Vo-

raussetzung für das Erwerben der Kompetenz, Empathie zu zeigen und sich in die Lage anderer Menschen hineinzusetzen (vgl. B1, Zeilen 324-326):

„Also es gibt sicher sehr viele Leute hier auch noch im Garten, die relativ schlecht Deutsch sprechen, das betrifft eben oft diese türkischen Frauen. Also da gibt es sicher in gewisser Weise Sprachbarrieren zwischen manchen Leuten. Das ist sicher auch ein Grund, warum sich manche migrantische Mitglieder weniger einbringen, also das ist ja auch verständlich.“ (B2, Zeilen 323-327)

[...] wo wir jetzt gehört haben, dass Habbo eben ne Ablehnung gekriegt hat, waren auch auf einmal alle - / auch selbst Sylvia, die jetzt nicht so übelst pro für Ausländer war, die sagte so "Das ist ja gemein, der ist doch nett. Wieso soll der denn jetzt weg?" (B3, Zeilen 613-616)

In den Gärten herrscht überwiegend eine Stimmung gegenseitiger Unterstützung und die Gartenmitglieder übernehmen bei den gemeinsamen Gartenterminen und der Organisation des Gartens regelmäßig Verantwortung für andere Mitglieder der Gemeinschaft (vgl. B1, Zeilen 509-512; B2, Zeilen 288-294 & 313-315; B4, Zeilen 196-199). Aber auch über den Kontext des gemeinsamen Gärtnerns hinaus unterstützen sich die Teilnehmer*innen der Gartenprojekte bei alltäglichen Problemen und spezifischen Fragestellungen wie Behördengänge oder dem Ausfüllen von Formularen, zeitlichen Engpässen oder auch einfach beim Ankommen in Deutschland (vgl. B1, Zeilen 116-121 & 433-442; B3, Zeilen 518-519 & 712-714; B4, Zeilen 177-178).

Dennoch gibt es manchmal auch Unstimmigkeiten, mit denen die Gärtner*innen beim gemeinsamen Bewirtschaften der Gärten lernen müssen umzugehen, wie sich bereits bei vorherigen Teilkompetenzen zum Beispiel im Hinblick auf Diebstahl oder unverhältnismäßigen Wasserverbrauch zeigte (vgl. B2, Zeilen 166-167).

Fazit: Durch den informellen und freundschaftlichen Kontakt in den Gemeinschaftsgärten und das gemeinsame Projekt „Garten“ findet bei den Gärtner*innen ein Perspektivwechsel statt. Sie kommen auf eine sehr persönliche und gleichzeitig unkomplizierte Art und Weise miteinander in Berührung, wodurch die Kompetenz, Solidarität mit anderen zu zeigen und sie zu unterstützen, gefördert werden kann. Aus dem garteninternen „Wir-Gefühl“ (vgl. B3, Zeilen 740-743) kann sich auch gerade durch die geflüchteten Menschen auch ein globales „Wir-Gefühl“ entwickeln, wie das obenstehende Zitat zeigt (vgl. B3, Zeilen 613-616). Denn im Gartenkontext wird über den persönlichen Kontakt mit Menschen aus anderen Herkunftsländern, die globale Ungerechtigkeit und die Aufteilung der Weltbevölkerung in Bevorteilte und Benachteiligte sichtbar und greifbar. In einem weiteren Schritt kann

dies wiederum dazu führen, dass die Betroffenen versuchen, gemeinsame zukunftsfähige Lösungen zu finden und sich reflektiert für mehr Gerechtigkeit einzusetzen.

5.2.13 Zusammenfassung

Insgesamt konnten alle 12 Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz zumindest in Ansätzen in den Interviews wiedergefunden werden. Auffällig ist jedoch, dass eine direkte Bezugnahme auf nachhaltige Entwicklung beziehungsweise diesbezügliches Wissen dabei meist nur eine untergeordnete Rolle spielt. Denn Wissen wird in den Gärten meist informell und ohne eine Vernetztheit der Inhalte weitergegeben, wie sie in den didaktischen Prinzipien der BNE gefordert wird. Insofern entspricht das transportierte Wissen nur in eingeschränktem Maße den Ansprüchen des BNE-Bildungskonzeptes. An dieser Stelle könnten Umweltbildner*innen anknüpfen, um eine stärkere Verankerung von BNE in Interkulturellen Gärten zu erreichen. Hilfreich könnte hier die meist schon stark vorangetriebene und/oder angestrebte Kooperation mit externen Partner*innen sein. So könnten Interkulturelle Gärten gemeinsam mit anderen Initiativen Bildungsveranstaltungen planen und durchführen und so auf bereits vorhandenes externes Wissen zurückgreifen. Ebenso können sie von dem schon in den Gärten selbst versammelten Wissen profitieren und sich dieses in Umweltbildungsangeboten zu Nutze machen. Hier sollten gezielt auch die „neuen“ Mitbürger*innen einbezogen werden. Eventuelle zeitliche und personelle Engpässen bei allen Beteiligten könnten auf diese Art und Weise durch eine solche Arbeitsteilung sowie durch „Sharing“ von Wissen überwunden werden.

Es werden in Interkulturellen Gärten also durchaus Fähigkeiten vermittelt, die an das Konzept der Gestaltungskompetenz anknüpfen, allerdings wird dabei nicht unbedingt nachhaltigkeitsrelevantes Wissen im Sinne von BNE vermittelt. Aber auch das Erwerben von Gestaltungskompetenz ohne direkten Nachhaltigkeitsbezug kann zu einem späteren Engagement für eine nachhaltige Entwicklung beitragen. Denn das Gefühl, aktuelle und zukünftige Entwicklungen mitgestalten und somit „einen Unterschied machen zu können“ – also ungerechten und nicht-nachhaltigen Prozessen nicht hilflos ausgeliefert zu sein – führt unter Umständen dazu, dass die Gärtner*innen auch in nachhaltigkeitsrelevanten Kontexten in diesem Sinne aktiv werden. Darüber hinaus leiten unterschiedliche Aspekte in Interkulturellen Gärten gewissermaßen „automatisch“ zu nachhaltigen Verhaltensweisen hin. So werden verschiedene „Knappheiten“ finanzieller, materieller oder zeitlicher Art gewisser-

maßen zu Motoren für nachhaltige Handlungsweisen, indem beispielsweise Wasser rationiert wird um Geld zu sparen, Baumaterialien improvisiert oder wiederverwertet werden und Saatgut eigenständig vermehrt und mit anderen Gärtner*innen getauscht wird. An diese bereits vorhandenen implizit nachhaltigen Verhaltensweisen könnte in Bildungsveranstaltungen angeknüpft werden. Hier wäre es möglich, durch Bildungsmodule das unbewusst ausgeführte Handeln in bewusstes Nachhaltigkeitswissen und -handeln zu überführen. BNE-relevante Themen, an die man anknüpfen könnte, lassen sich in den Gärten dabei zahlreiche finden. Bei der Konzeption von Lerneinheiten sollte auf eine interdisziplinäre Herangehensweise geachtet und unterschiedliche Methoden und Lernansätze integriert werden, um das Erkennen und Verstehen von Systemzusammenhängen zu ermöglichen und allen Teilnehmer*innen geeignete Lernmöglichkeiten anbieten zu können. Auch der Kontakt mit Menschen aus anderen Regionen der Erde – die teilweise bereits stärker von den Folgen des Klimawandels betroffen sind oder vor (daraus entstandenen) kriegerischen Auseinandersetzungen geflohen sind – stärkt das Bewusstsein für das Fehlen sowie die Notwendigkeit von inter- und intragenerationaler Gerechtigkeit. Diese Thematik kann in den Gärten unter Umständen mit den Betroffenen selbst erörtert werden.

Bei der Verankerung von BNE in Interkulturellen Gärten stellt sich die Partizipation *aller* Beteiligten – also auch der geflüchteten und zugewanderten Menschen – als eine weitere Herausforderung dar. Denn diese bringen sich sowohl auf der organisatorischen als auch auf der inhaltlichen Ebene noch nicht im gleichen Maße ein wie ihre „deutschen“ Mitgärtner*innen. Dafür gibt es verschiedene Erklärungsansätze wie sprachliche und kulturell bedingte Barrieren oder Hindernisse, die der besonderen Situation geflüchteter Menschen geschuldet sind. Hier wären beispielsweise der fehlende Internetzugang in den Unterkünften oder die unstete Wohnsituationen aufgrund von Abschiebungen oder Änderungen im Asylverfahren zu nennen. Dem Umstand der bisher noch defizitären Einbindung geflüchteter Menschen könnte durch gezielte Partizipationsmethoden entgegengewirkt werden. Durch den Einsatz solcher Methoden würden auf der einen Seite die Geflüchteten dazu ermutigt, sich selbst stärker in den Projekten zu engagieren und eigene Ideen und Wissen mit einzubringen, auf der anderen Seite würde den deutschen Teilnehmer*innen die Notwendigkeit der direkten Einbeziehung ihrer Mitgärtner*innen stärker ins Bewusstsein gerückt.

5.3 Die Gärten im Vergleich

Im folgenden Teil der Arbeit werden die vier Gartenprojekte einander gegenübergestellt und einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Hinblick auf die Zielgruppe, den Standort und die Organisation dargelegt. Dies soll der besseren Einordnung der oben beschriebenen Ergebnisse dienen und sowohl die Vielfalt als auch typische Merkmale Interkultureller Gärten verdeutlichen.

Gemeinsam ist beispielsweise allen vier Projekten, dass sie sich in eher strukturschwächeren Vierteln mit multikulturellem Charakter befinden. Die Gründung von interkulturellen Gartenprojekten – als Freizeit- und Begegnungsorte – liegt in diesen Quartieren grundsätzlich also nahe. Dennoch wiesen die Gärten hinsichtlich der aktiven Gärtner*innen einige Unterschiede auf. Während in dem zweiten befragten Projekt (B2) zum Beispiel hauptsächlich schon länger in Deutschland lebende Menschen mit Migrationshintergrund engagiert sind, bemüht sich der erste Garten (B1) aktiv um geflüchtete, noch relativ neu in Deutschland angekommene Gärtner*innen. B3 wiederum merkte bei der Begehung des Gartens vor dem Interview an, dass mit dem Projekt keine spezielle Zielgruppe angesprochen werden soll, sondern der Garten prinzipiell offen für alle Interessierten sei. In dem Stadtteil, in dem sich das Projekt befindet, leben jedoch laut Aussage der Interviewpartnerin viele Menschen ohne feste Beschäftigung, deren Lebensrealität Eingang in die Konzeption des Gartens fand. B4 legte sowohl im offiziellen Teil des Interviews als auch im anschließenden Gespräch dar, dass der Garten nicht die tatsächliche Bevölkerungsstruktur des Quartiers widerspiegele. Diese sei von einem relativ hohen Ausländeranteil geprägt, während im Projekt – anders als von städtischen Akteuren gewünscht – anteilig mehr deutsche Gärtner*innen aktiv seien und diese wiederum tendenziell der „alternativen“ linken Szene zugeordnet werden könnten. Dieser Überblick über die unterschiedlichen Zielgruppen verdeutlicht bereits das Facettenreichtum Interkultureller Gärten sowie die Bandbreite der dort relevanten Themen. Denn je nach Gartenprojekt können unterschiedliche BNE-Inhalte von Interesse und verschiedene Methoden sinnvoll sein. So stehen für bereits politisch aktive und sensibilisierte Gärtner*innen vermutlich andere Themen im Vordergrund als für Menschen, die mit Arbeitslosigkeit zu kämpfen haben oder erst vor Kurzem nach Deutschland gekommen sind.

Alle befragten Projekte versuchen (Umwelt-) Bildungs-Aspekte in die Gartenarbeit zu integrieren, wobei die Umsetzung unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Im dritten untersuch-

ten Garten wurden zum Befragungszeitpunkt zunächst einmal erste Voraussetzungen für Bildungsveranstaltungen geschaffen, wohingegen die Befragte B4 von schon recht etablierten Strukturen berichtete. Hinsichtlich der Vermittlung und dem Austausch von Wissen besteht für B2 hingegen noch viel Verbesserungspotential und auch im ersten befragten Projekt äußerte die Befragte den Wunsch, bisherige Ansätze für Bildungsveranstaltungen weiter auszubauen und stärker im Garten zu etablieren.

Bezogen auf die Fläche und den Standort existieren weitere Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Zwei der Projekte sind relativ zentral gelegen und gut erreichbar (B2, B4) während die anderen beiden weniger leicht zugänglich sind. Einer der Gärten befindet sich in einer Kleingartenanlage, wodurch laufende Mietkosten anfallen, die über Vereinsgelder finanziert werden (B1). Eine andere Projektfläche wiederum wird den Gärtner*innen von einer großen Wohnungsgesellschaft zur Verfügung gestellt (B3), während ein weiterer Garten auf städtische Initiative hin gegründet wurde und sich auf öffentlichem Grund befindet (B2). Das vierte Projekt ist akut von Räumung bedroht, da der Bezirk die Fläche für ein anderes soziales Projekt zur Verfügung stellen möchte (B4). Dies hat dazu geführt, dass sich die Gartengemeinschaft unter anderem durch den drohenden Zwangsumzug politisiert hat und aktuell versucht, die Räumung mit einer Petition zu verhindern. Hier zeigt sich, dass auch die spezifischen Rahmenbedingungen der Gartenprojekte Einfluss auf deren Struktur, Themen und Organisation haben.

Die durchweg positive Einschätzung hinsichtlich Wirkung und Erfolg der Gärten wird von fast allen Befragten geteilt. Sei es der freundliche Umgang miteinander und das vermittelte (Garten-) Wissen (B3), die Möglichkeit eines Begegnungsraums für Menschen mit und ohne Fluchtbiographie (B1) oder der stadtpolitische und stadtoökologische Nutzen (B4) – die Interviewpartner*innen äußerten sich fast ausschließlich positiv zu ihren Projekten. Einzig der Befragte im zweiten Projekt merkte während des gesamten Gesprächs immer wieder auch seine Kritikpunkte an der bisherigen Situation an. Dabei ging es vor allem um die geringe Beteiligung der migrantischen Gärtner*innen sowie die mangelhafte Umsetzung von BNE und Umweltbildung beziehungsweise des geringen Wissensaustauschs im Garten. Diese Einschätzung teilten die anderen Interviewpartner*innen zwar teilweise auch, stellten dafür aber andere positive Aspekte stärker heraus.

5.4 Die SWOT-Analyse

In der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse der Studie noch einmal in einer SWOT-Matrix übersichtlich zusammengefasst. Dabei wurden die aktuellen Stärken und Schwächen sowie zukünftigen Chancen und Risiken der Gartenprojekte hinsichtlich der bisherigen und potentiellen Umsetzung von BNE in Interkulturellen Gartenprojekten analysiert. Die Gewichtung erfolgte zum einen aufgrund der persönlichen Einschätzung der Autorin in Bezug auf die Relevanz für das BNE-Bildungskonzept. Zum anderen wurde berücksichtigt, wie stark die Aspekte jeweils in den Interviews hervorgehoben wurden.

Tabelle 6: SWOT-Analyse der Interview-Ergebnisse

<i>Aktuelle Situation</i>	Stärken (+++ / +++ / +)		Schwächen (--- / - / - / -)	
	+++	Förderung zivilgesellschaftlichem Engagements und teilweise Politisierung der Teilnehmer*innen	---	Geringere Einbindung geflüchteter Menschen und Migrant*innen in den Prozess des Wissensaustauschs
+++	Orte des Wissensaustauschs und der Wissensweitergabe in unterschiedlichen Formen und aus verschiedenen Perspektiven sowie innerhalb als auch außerhalb des Gartens	---	Wenig nachhaltigkeitsrelevantes Wissen durch informellen Charakter des Wissensaustauschs → BNE-Bildungskonzept wird nur marginal umgesetzt	
+++	In den Gärten immanent vorhandene liegende Themenvielfalt	---	Geringe Partizipation geflüchteter Menschen bei organisatorischen Aufgaben und bei Entscheidungsfindungsprozessen durch persönliche und externe Hindernisse	
+++	Leistung der Gärten für eine nachhaltige Stadtentwicklung	--	Knappe finanzielle, materielle und zeitliche Mittel → ungerechte Entlohnungssituation, Einschränkungen in den Gärten und bei der Organisation von Veranstaltungen, keine finanzielle Planungssicherheit	
++	Mehr oder weniger formalisierte Entscheidungs- und Planungsgremien bei gleichzeitiger Flexibilität im Hinblick auf alltägliche Entscheidungen	-	Widerstreitende Interessen, Vorstellungen und Wünsche, z.B. aufgrund soziokultureller Unterschiede	
++	Informeller Charakter der Wissensweitergabe führt zu einem lockeren und persönlichen Umgang und kann Hemmschwellen abbauen	-	Teilweise mangelhafte Umsetzung ökologischer/nachhaltiger Prinzipien	
++	Starke Vernetzung im Quartier			
++	Empathie durch Perspektivübernahme → unterstützender, fürsorglicher und familiärer Umgang miteinander			
++	Schulung der Kooperationsfähigkeit durch die gemeinschaftliche Nutzung und Bepflanzung der Flächen sowie garteninterner Gemeingüter			

	++	Zahlreiche Partizipationsmöglichkeiten je nach persönlicher Interessenslage		
	++	Offenheit der Gärten für alle und Facettenreichtum Interkultureller Gärten in ihrer zielgruppenspezifischen Ausrichtung		
	++	Vorausschauender Umgang mit Ressourcen aufgrund externer und interner Beschränkungen → DIY, Upcycling, Wiederverwertung, Reparieren etc.		
	++	Begegnungsräume; kultureller Austausch		
	Chancen (+++ / ++ / +)			
<i>Poten- zielle zukünf- tige Situati- on</i>	+++	Stärkere Einbindung (lokalen) Wissens auf Seiten der Geflüchteten, z.B. durch partizipative Methoden	---	Überstrapazieren des ehrenamtlichen Engagements aufgrund fehlender Unterstützung von offizieller Seite → Rückgang der Motivation und Partizipation; Frustration auf Seiten der Gärtner*innen
	+++	Vielfalt der in den Gärten relevanten Themen und dadurch vorhandene Anknüpfungspunkte an BNE-Inhalte	---	„Ausruhen“ staatlicher Akteure auf dem Engagement sozialer Initiativen als „kostengünstige Alternative“ für staatliche Programme → soziales Ungleichgewicht
	++	Vernetzung mit anderen Initiativen > Erweiterung des Themenspektrums & Wissens sowie Entlastung durch Arbeitsteilung	-	Verlust der bisher genutzten Fläche aufgrund ausbleibender Pachtverlängerung, anderer Nutzungsansprüche etc.
	+	Stärkerer kultureller Austausch bei zunehmender Einbindung geflüchteter Menschen	-	Finanzielle Unsicherheit

Quelle: Eigene Darstellung

5.5 Grenzen der Arbeit

Wie jeder wissenschaftlichen Arbeit waren auch der vorliegenden Studie gewisse Grenzen gesetzt. Diese ergaben sich zum Teil aus externen Beschränkungen wie den zur Verfügung stehenden Ressourcen – zum Beispiel Zeit, Personen, Technik, Kompetenz oder Erfahrung (FLICK 2016: 175). Zum anderen können „interne“ Aspekte wie die Subjektivität der Befragten und der Interviewenden dafür verantwortlich gemacht werden. Einige dieser Limitationen sollen im Folgenden dargestellt werden.

Zu den externen Faktoren gehört, dass aufgrund der zeitlichen Beschränkung des Bearbeitungszeitraums auch eine inhaltliche Fokussierung auf einige wenige Projekte notwendig war. Eine bedeutend größere Zahl an Interviews hätte den Rahmen einer Masterarbeit gesprengt. Bei der Auswahl der Untersuchungsgegenstände spielten unter anderem auch die

finanziellen Mittel der Forschenden eine Rolle. So fanden sich bei der Recherche zwar ein paar weitere Gartenprojekte, die prinzipiell geeignet für den Forschungsgegenstand waren, jedoch aufgrund der Entfernung und damit der bei einer persönlichen Befragung anfallenden Fahrtkosten außer Acht gelassen werden mussten. Andere Interviewpartner*innen wiederum waren im Bearbeitungszeitraum der Arbeit nicht verfügbar. Insofern erfolgte die Auswahl der befragten Interkulturellen Gärten nicht per se aufgrund rein objektiver Kriterien, sondern hier hatten unterschiedliche externe Faktoren Einfluss.

Ebenfalls aufgrund zeitlicher Limitationen auf Seiten der Interviewpartner*innen sowie auf Seiten der Forschenden, konnte in drei von vier Fällen nur ein*e Vertreter*in pro untersuchtem Projekt befragt werden. Dabei wurde zwar darauf geachtet, dass es sich bei den Befragten nicht um „Randfiguren“, sondern um zentrale Akteure der Gärten handelt (FLICK 2016: 148), indem nach Gesprächspartner*innen gesucht wurde, die schon lange im Projekt aktiv sind oder zu den Gründungsmitgliedern bzw. Hauptverantwortlichen gehören. Jedoch stellt jede Befragung eine subjektive Darstellung dar und dem*r Forschenden bleiben als Fremde*n stets bestimmte Einblicke in den Untersuchungsgegenstand verwehrt (FLICK 2016: 149f.). Ein weiteres Problem stellt in qualitativen Vergleichsstudien auch der (als notwendig erachtete) Grad an Standardisierung oder die Konstanzhaltung der übrigen Bedingungen dar die nicht Gegenstand des Vergleichs sind (FLICK 2016: 179). In den befragten Projekten gab es beispielsweise – um nur einige wenige zu nennen – Unterschiede hinsichtlich der räumlichen Lage, der Größe der Flächen und der Anzahl der beteiligten Personen, des Alters der Befragten sowie des Projekts selbst, der (beruflichen) Qualifikation der Interviewpartner*innen und deren Position im Garten, der Organisation, der finanziellen Situation des Projekts, der vertretenen Nationalitäten auf Seiten der Gärtner*innen, der Einbindung in andere Projekte, der inhaltlichen Fokussierung und der Zielsetzung, der Gründungsgeschichte etc. Allein diese erste Auflistung an unterschiedlichen Rahmenbedingungen für die Befragung macht deutlich, dass eine Konstanzhaltung aller externen Faktoren bei qualitativen Forschungsprojekten nicht möglich ist.

In der Befragungssituation selbst spielen zudem immer eine Vielzahl weiterer Faktoren eine Rolle für die Beantwortung der Fragen. Sind die beiden Interviewpartner*innen allein oder sind andere Personen anwesend? Gibt es weitere externe Störfaktoren wie Lärm oder technische Probleme? Ist die*der Befragte in Zeitdruck? Soll ein bestimmtes Bild nach Außen vermittelt werden? Sind sich die Gesprächspartner*innen sympathisch? Die genannten Faktoren sind Beispiele für die vielfältigen Möglichkeiten externer Beeinflussung

auf die Interviewsituation. Im Nachgang zu den Befragungen stellte die Forschende beispielsweise fest, dass es ihr nicht immer gelungen war, suggestive Fragen zu vermeiden:

„Und ihr baut hier ja auch biologisch, ökologisch an. Ökologische Werte werden mit Sicherheit auch ganz viel transportiert.“ (I in Interview B4, Zeilen 369-370)

Zudem war die Befragung mehrerer Interviewpartner*innen beim dritten Forschungsobjekt nicht vorgesehen. Hier musste flexibel reagiert und zwischen der Möglichkeit zusätzlicher Informationen sowie einer eventuell geringeren Vergleichbarkeit der Interviews abgewogen werden.

Auch bei der Auswertung der gewonnenen Daten tun sich Grenzen hinsichtlich der Objektivität auf, denn letztlich handelt es sich bei deren Interpretation stets um eine subjektive Auswahl und Zuordnung der Interviewpassagen zu den jeweils untersuchten Analysegegenständen – auch wenn durch die vorherige Festlegung von Kriterien versucht wurde, die Einordnung der Daten möglichst objektiv zu gestalten.

Die in der vorliegenden Studie präsentierten Ergebnisse sollten also im Hinblick auf mögliche Grenzen der wissenschaftlichen Arbeit interpretiert werden.

6 Praxisorientierte Tipps für Interkulturelle Gärten

In der Auswertung der gewonnenen Daten kristallisierten sich zwei große Defizite hinsichtlich der Umsetzung von BNE in Interkulturellen Gärten heraus. Zum einen scheint in den befragten Gärten vor allem die Teilhabe von Menschen mit Migrations- oder Fluchtbiographie noch nicht zufriedenstellend zu funktionieren: Sie beteiligen sich noch nicht in dem gleichen Maße an Entscheidungsfindungsprozessen wie die deutschen Mitglieder, sind bei der Organisation der Gärten weniger stark eingebunden und bringen bisher wenig bis gar kein (lokales) Wissen mit in die Gärten. In einem der Projekte wurde die Beziehung zwischen zugewanderten und deutschen Gärtner*innen sogar als ein paternalistisches Verhältnis beschrieben. Darüber hinaus kommen hinsichtlich der Umsetzung von BNE in Interkulturellen Gärten auch explizit nachhaltigkeitsrelevante Themen und BNE-Methoden zu kurz. Wissen wird vielmehr informell vermittelt und vernetzendes Lernen – welches angesichts der Komplexität und Verknüpfung gesellschaftlicher Phänomene in Zeiten der Globalisierung zum Verstehen von Systemzusammenhängen führen soll – findet kaum statt. Gleichzeitig sind nachhaltigkeitsrelevante Themen zum einen in Interkulturellen Gärten quasi immanent vorhanden und zum anderen existieren bereits eine Vielzahl an öffentlich zugänglichen Arbeitsmaterialien zu diesen Themenkomplexen. Im Folgenden sollen aus diesem Grund zunächst mögliche Partizipationsmethoden exemplarisch beschrieben sowie Literaturtipps für weitere partizipative Ansätze gegeben werden. Anschließend folgt eine Zusammenstellung geeigneter Lehrmaterialien für Interkulturelle Gärten.

6.1 Partizipation und Kooperation

Wie in den vorausgegangenen Kapiteln deutlich wurde, stellt die Vermittlung von Gestaltungskompetenz das übergeordnete Ziel der Bildung für nachhaltige Entwicklung dar. Diese soll die Lernenden dazu befähigen, die Gesellschaft, in der sie leben, im Sinne nachhaltiger Entwicklung mitzugestalten. Zentrale Teilkompetenzen in Interkulturellen Gärten sind dabei die Fähigkeit zur Partizipation und zur Kooperation. Marco RIECKMANN und Ute STOLTENBERG schreiben zu diesen beiden Schlüsselkompetenzen: „Zum einen zielt Bildung für eine nachhaltige Entwicklung auf die Befähigung zu Partizipation und Kooperation, zum anderen müssen die Lernprozesse selbst im Sinne einer nachhaltigen Entwick-

lung als Lern- und Gestaltungsprozess partizipativ angelegt werden.“ (RIECKMANN /STOLTENBERG 2011: 117) Bildung für nachhaltige Entwicklung sollte laut den Autoren dabei Partizipation auf drei verschiedenen Ebenen anstreben: Befähigung zur Partizipation und Kooperation durch Bildung, Bildung durch partizipatives Lernen sowie neue Partizipations- und Kooperationskultur von Bildungseinrichtungen. (RIECKMANN/ STOLTENBERG 2011: 123f.) In den befragten Gartenprojekten fehlt es jedoch vor allem im Hinblick auf die geflüchteten und zugewanderten Gärtner*innen bisher noch an diesen beiden Kompetenzen.

Wie also kann die Beteiligung generell und im Speziellen die Teilhabe der Menschen mit Migrations- oder Fluchtbiographie gefördert, der Wissensaustausch zwischen den verschiedenen Gartenmitgliedern gestärkt, und eine Kommunikation auf Augenhöhe hergestellt werden? Diesen Fragen soll im folgenden Teil der Arbeit nachgegangen werden. Dabei wird zunächst der Begriff der Partizipation kurz dargestellt und dieser im Hinblick auf seine Relevanz für nachhaltige Entwicklung kritisch hinterfragt. Im Anschluss werden exemplarisch ausgewählte Methoden zur Förderung partizipatorischer Bildungsprozesse vorgestellt.

Der Begriff Partizipation wird aus dem lateinischen Wort *particeps* (= "teilnehmend") abgeleitet und bedeutet so viel wie "Beteiligung", "Teilhabe", "Mitwirkung" oder "Einbeziehung" (BMZ o.J.). Partizipation wurde zunächst meist im Zusammenhang mit Demokratie als politische Partizipation verwendet, während er sich mittlerweile zunehmend auf alle Lebensbereiche wie zum Beispiel Familie, Schule, Ausbildung oder Freizeit ausgedehnt hat. Nach einem Popularitätsverlust des Begriffs in den sechziger Jahren erlangte er vor allem ab den 2000-er Jahren wieder mehr Aufmerksamkeit. Im Zusammenhang mit Partizipation werden heute vor allem Diskurse um die Partizipation drei verschiedener Zielgruppen geführt: Kinder & Jugendliche, ältere Menschen und Migrant*innen. Dabei stellt sich stets die Frage nach einer stärkeren Beteiligung dieser Bevölkerungsgruppen an gesellschaftlich-politischen Entscheidungen. (MOSER 2010: 71ff.) In ihrem Beitrag „Nachhaltige Entwicklung durch gesellschaftliche Partizipation und Kooperation? – eine kritische Revision zentraler Theorien und Konzepte“ beschäftigen sich Harald HEINRICHS, Katina KUHN und Jens NEWIG mit der Frage, ob Partizipation und Kooperation tatsächlich zur Erreichung von Nachhaltigkeitszielen förderlich sind und berufen sich dabei auf etablierte Theorien der Politikwissenschaften, Soziologie und Sozialpsychologie (vgl. HEINRICHS/KUHN/NEWIG 2011: 27-40). Im Anschluss an diese kritische Analyse par-

tizipatorischer und kooperativer Prozesse kommen sie zu dem Schluss, dass Partizipation und Kooperation zum einen recht unwahrscheinliche Phänomene seien und zudem, im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung, nicht unbedingt zielführend. Als Ergebnis der Analyse benennen sie jedoch verschiedene Kriterien, die erfüllt sein müssen, damit Partizipation und Kooperation dennoch nachhaltigkeitsrelevant sein können bzw. geben Hinweise darauf, wie ein solches Verhalten gefördert werden könnte:

1. So seien dem Menschen partizipative und kooperative Fähigkeiten laut neueren neuropsychologischen und evolutionsbiologischen Studien zwar grundsätzlich gegeben. Damit es zu ihrer Umsetzung kommt seien jedoch ein Kooperation ermöglichendes und unterstützendes soziokulturelles Umfeld sowie die Fähigkeit zur Empathie notwendig.
2. Zudem könnten praxistheoretische Ansätze zum Verständnis von (nicht) nachhaltigen kooperativen und partizipativen Verhaltensweisen beitragen. Hierzu würden in der Praxistheorie sowohl soziokulturelle Spezifika gesellschaftlicher Kooperations- und Partizipationsbereitschaft als auch Routinehandlungen von Akteuren analysiert und gäben so Auskunft über fördernde und hemmende Faktoren für das Zusammenspiel von Partizipation und nachhaltiger Entwicklung.
3. Betrachte man konzeptionelle und empirische Arbeiten zum Konstrukt der Allmend, so seien drei Faktoren für das Gelingen nachhaltigen Handelns notwendig: Erstens müsse die Zahl der teilnehmenden Akteure überschaubar sein, sodass eine gemeinsame Formulierung von Regeln sowie deren gegenseitige Überwachung möglich sind. Zweitens müsse die Ressource, um die es geht, grundsätzlich gegen Außenstehende abgrenzbar sein, wodurch vor allem globale Kollektivgüter von einem partizipativen Modell der Bewirtschaftung ausgeschlossen würden. Drittens sollten die kollektiv erarbeiteten Regeln auch durch übergeordnete Institutionen anerkannt werden, beispielsweise auf nationalstaatlicher Ebene.
4. Erkenntnisse aus der Theorie kommunikativen Handelns und des kooperativen Diskurses zeigten ebenfalls, dass für eine intensive deliberative Interaktion zwischen verschiedenen Akteuren grundsätzlich eine lokale Ebene beziehungsweise eine kleine Gruppengröße förderlich sei und Gruppenprozesse möglichst nah an die

von HABERMAS beschriebene „ideale Sprechsituation“ heranreichen sollten – wobei diese Situation praktisch nie erreichbar ist.

(HEINRICHS/KUHN/NEWIG 2011: 40f.)

Alle diese Bedingungen sind in Interkulturellen Gärten prinzipiell gegeben. Meist ist eine überschaubare Anzahl an Menschen in den Projekten aktiv, wodurch eine gegenseitige „Überwachung“ möglich ist. Und obwohl die Gärten als öffentliche und prinzipiell für jeden Menschen offene Orte konzipiert sind, handelt es sich nicht um globale Kollektivgüter. Die Gärten sind vor allem Begegnungs- und Tätigkeitsräume für die unmittelbare Nachbarschaft und somit auch gegenüber einem „Außen“ abgrenzbar. Sie agieren also im lokalen und erfahrbaren Umfeld, auch wenn globale Fragestellungen durchaus im Themenspektrum der Gärten vorhanden sind. Interkulturelle Gartenprojekte bieten darüber hinaus durch ihr unterstützendes soziokulturelles Umfeld Möglichkeitsräume für Kooperation und Partizipation auf unterschiedlichen Ebenen und fördern durch Perspektivübernahme die Fähigkeit zur Empathie. Die Gärtner*innen treten aufgrund der Beschaffenheit der Projekte und der Lage der Gärten zwangsläufig immer auch mit übergeordneten Institutionen wie städtischen Einrichtungen in Kontakt und müssen die intern ausgehandelten Regelungen mit „offiziellen“ Bestimmungen in Einklang bringen.

6.1.1 Partizipationsmethoden

Nach dieser Charakterisierung Interkultureller Gärten als prinzipiell geeignete Orte für nachhaltigkeitsrelevante Partizipation und Kooperation, sollen hier einige Partizipationsmethoden dargestellt werden. Bei der Recherche zu geeigneten Methoden zeigte sich, dass im Hinblick auf Beteiligungsprozesse in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen wie Bildung, Stadtplanung oder Politik vielfach die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen im Fokus steht. Um deren Beteiligung zu stärken, wurden diverse Methoden erarbeitet, die einen unterschiedlich hohen Grad an Komplexität aufweisen. Auch wenn in den befragten Interkulturellen Gärten vielfach Erwachsene aktiv sind, scheint es angesichts der bisher mangelhaften Beteiligung geflüchteter oder zugewanderter Menschen sinnvoll, den Teilnehmenden ein Repertoire an Beteiligungsmethoden an die Hand zu geben. Dabei müssen die unterschiedlichen Strategien eventuell eigenständig an das Alter der Zielgruppe angepasst werden. Im Folgenden soll eine Auswahl an verschiedenen Methoden zur Stärkung von Partizipation dargestellt werden, die in den Bereichen der Bildung für nachhalti-

ge Entwicklung, des Globalen Lernens und der Politischen Bildung Anwendung finden und als geeignet für Interkulturelle Gärten erscheinen. Im Anschluss findet sich zudem eine Tabelle mit Literaturempfehlungen zum Nachlesen für weitere Methoden. Da sich in den Interviews zeigte, dass viele Abläufe in den Projekten eher nebenbei stattfinden und gegenseitiges Lernen häufig ein zufälliges „Nebenprodukt“ des Gärtnerns ist, sollen die vorgeschlagenen Methoden vor allem eine Anregung für Gärtner*innen sein, in Interkulturellen Gärten auch aktiv Beteiligungs-, Austausch- und Bildungsprozesse anzustoßen.

6.1.1.1 Zukunftswerkstatt

Die von Robert Jungk entwickelte Methode der Zukunftswerkstatt eignet sich für die Entwicklung von Perspektiven, Zielen und neuer Ideen, die Schaffung von Beteiligung, die Planung von konkreten Projekten und die Belebung der eigenen Arbeit, das Aufspüren von Lösungen für bestehende Probleme sowie die Diskussion von kontroversen Standpunkten. (WALENSKY 2001: 20ff.) Sie kann in Interkulturellen Gärten also in verschiedenen Bereichen Anwendung finden, zum Beispiel bei der Planung des Gartenjahres und einzelner Aktionen oder auch zur Lösung eventueller Konfliktpunkte oder Problemlagen. In der Zukunftswerkstatt sind verschiedene Phasen vorgesehen, die in der Regel von einem*r (neutralen) Moderator*in geleitet werden. Eine *vorbereitende Phase* dient zunächst der Vorstellung der Gruppenmitglieder (falls noch nicht alle miteinander bekannt sind) sowie der Vorstellung ihrer Wünsche und Erwartungen an die Zukunftswerkstatt. Nach einer Erklärung der Methode startet die *Kritikphase*. Darin werden die Kritikpunkte der Teilnehmer*innen am Ist-Zustand gesammelt, festgehalten (z.B. auf einer Flipchart) und gewichtet. Letzteres kann zum Beispiel durch das Aufkleben von Klebepunkten bei den auf der Flipchart festgehaltenen Themenbereichen geschehen. In der *Fantasiephase* können Wünsche, Träume, Ziele und Utopien nach dem Prinzip „Alles ist möglich“ geäußert werden. Indem jegliche Einwände zunächst einmal ausgeklammert werden, soll die Fantasie aller Teilnehmer*innen angeregt und möglichst viele Ideen generiert werden. Anschließend werden in einem Brainstorming möglichst fantasievolle Lösungsvorschläge für die zuvor aufgetauchten Kritikpunkte vorgeschlagen, ohne dabei Rücksicht auf Sachzwänge, Gesetze, ökonomische und soziale Hemmnisse zu nehmen. In der *Verwirklichungsphase* wird dann versucht, die (utopischen) Vorschläge mit der Realität in Einklang zu bringen. Dabei werden Schwierigkeiten und Hindernisse diskutiert und die Bedingungen für die Umsetzung der Zukunftsentwürfe besprochen. Auch werden die nächsten Planungs- und Handlungsschritte

festgelegt. In einer *nachbereitenden Phase* wird nach der Umsetzung der Zukunftsentwürfe schließlich die praktische Anwendung des Erarbeiteten evaluiert. (REICH 2003: 3f.)

Potentiale: Zukunftswerkstätten eignen sich zum Beispiel bei der anfänglichen Planung eines Gartens oder zur Evaluation des bisher Erreichten. Das Durchführen einer Zukunftswerkstatt kann dabei in den Interkulturellen Gärten weitgehende Beteiligungsprozesse anstoßen, indem sie den Gärtner*innen Mut machen sich auch weiterhin zu beteiligen und die erarbeiteten Visionen in die Tat umzusetzen. Durch die sehr freie Fantasiephase können alle in die Planung miteinbezogen werden und alle Ideen und Wünsche haben zunächst einmal eine Berechtigung.

Schwierigkeiten: Eine Schwierigkeit bei der Durchführung einer Zukunftswerkstatt könnte in Interkulturellen Gärten die Sprache darstellen, da nicht alle der geflohenen oder zugewanderten Menschen in der Lage sind, sich in der deutschen Sprache ausreichend auszudrücken. Hier könnten eventuell Wörterbücher beziehungsweise Übersetzungssoftware auf dem Handy oder Kommunikation über Zeichnungen Abhilfe schaffen. Zukunftswerkstätten eignen sich aufgrund des hohen zeitlichen Aufwands jedoch nicht für alltägliche Partizipationsprozesse. Eine weitere Schwierigkeit könnte die Wahl einer moderierenden Person darstellen, die eine möglichst neutrale Position einnehmen muss und wenn möglich pädagogisch geschult sein sollte.

6.1.1.2 Murmelgruppen

Murmelgruppen sollen einen kurzen und schnellen Austausch zwischen verschiedenen Mitgliedern einer Gruppe zu einem bestimmten Thema ermöglichen. Dabei wird eine konkrete Frage gestellt oder ein Thema vorgegeben und dieses anschließend in wenigen Minuten in Kleingruppen von zwei bis drei Personen besprochen. Im Anschluss können je nach Gruppengröße und zeitlichen Rahmenbedingungen alle oder einzelne Ergebnisse abgefragt werden. (EPIZ 2013: 21) Bernd WEIDENMANN empfiehlt jedoch, nicht jedes Murmelergebnis präsentieren zu lassen, da dies zu viel Zeit koste und letztlich die Autonomie der Teilnehmer*innen beschränke sowie bei häufiger Anwendung darauf zu achten, dass die Murmelpartner*innen wechseln (WEIDENMANN 2006: 25). Die Umsetzung von Murmelgruppen kann je nach Anwendungskontext und Ziel variiert werden.

Potentiale: Murmelgruppen möchten eine persönliche Sichtweise auf ein Thema und individuelle Vorkenntnisse, Erfahrungen und Assoziationen herausarbeiten. Sie können einen

niedrigschwiligen informellen Austausch zwischen den Gärtner*innen ermöglichen und aufgrund des geringen zeitlichen und organisatorischen Aufwands auch während Gartenarbeitszeiten oder in gemeinsamen Pausen durchgeführt werden, ohne dass die eher praktisch orientierten Tätigkeiten im Garten zu lange unterbrochen werden. Gleichzeitig kann so ein (regelmäßiger) Austausch zwischen den Gärtner*innen angestoßen werden, wie er in den befragten Projekten teilweise gewünscht wurde.

Schwierigkeiten: Durch den sehr niedrigschwiligen Charakter und die starke zeitliche Begrenzung (ca. zwei Minuten) der Murmelgruppen können höchstens Denkanstöße gegeben und kaum (Fach-) Wissen weitergegeben werden. Sie können dementsprechend lediglich als Anstoß für eine weitere, intensivere Beschäftigung mit einem Thema dienen.

6.1.1.3 Assoziatives Zeichnen

Diese Methode kann zum Einstieg in ein bestimmtes Thema angewendet werden und besteht aus drei verschiedenen Schritten. Es sollen dabei Assoziationen und Vorkenntnisse aller Teilnehmer*innen zu einem bestimmten Themenbereich gesammelt und aufgeschrieben werden. Im *ersten Schritt* wird das Thema festgelegt und die Teilnehmer*innen skizzieren auf einem Blatt Papier einen Aspekt, der ihnen hierbei als besonders relevant erscheint. In einem *zweiten Schritt* werden Kleingruppen von vier bis fünf Teilnehmer*innen gebildet und die jeweiligen Assoziationen vorgestellt. Anschließend wird pro Gruppe ein gemeinsames Plakat gestaltet. Der *dritte Schritt* besteht in der Vorstellung der Plakate durch einzelne Gruppenmitglieder oder die Gesamtgruppe. (EPIZ 2013: 9) Relevante Themen in Interkulturellen Gärten könnten im Hinblick auf die Ergebnisse der Interviews zum Beispiel Wasser, Boden, Gemeinschaft, Essen oder Biodiversität sein.

Potentiale: Mögliche Sprachbarrieren können durch den zeichnerischen Aspekt zunächst überwunden werden und die Zeichnungen anschließend als Grundlage für den anschließenden sprachlichen Austausch dienen, auf die im Gespräch zurückgegriffen werden können. Auch können durch die kleinen Gruppengrößen eventuelle (sprachliche oder soziokulturell bedingte) Hemmungen abgebaut werden und somit ein intensiverer Austausch als bei der alltäglichen und eher praktisch orientierten Gartenarbeit stattfinden. Durch den sehr persönlichen Zugang wird ein Zugriff auf lokales Wissen und gegenseitiges Lernen gefördert. Die Methode kann durch ihren geringen zeitlichen Aufwand sowohl als Auftakt zu

einer Bildungsveranstaltung als auch zum informellen Austausch bei regulären Gartentreffen angewendet werden.

Schwierigkeiten: Eventuell fällt es nicht allen Teilnehmer*innen (in gleichem Maße) leicht, über die zeichnerische Ebene einen Zugang zu einem Thema zu bekommen.

6.1.1.4 World Café

Beim World Café können in einer gemütlichen, kaffeehausähnlichen Atmosphäre Wissen und Ideen ausgetauscht und kreative Prozesse in Gang gesetzt werden. Dafür werden verschiedene Tische aufgestellt auf denen weiße Papierdecken oder Moderationspapier sowie Stifte liegen. An den Tischen können verschiedene Aspekte eines bestimmten Themas bearbeitet, eine einzelne Fragestellung diskutiert oder auch mehrere, logisch aufeinander aufgebaute Fragen untersucht werden. Die Teilnehmer*innen des World Cafés finden sich zu Beginn in Kleingruppen (ca. 4 bis 6 Personen) an den Tischen zusammen und tauschen sich mit den anderen Gruppenmitgliedern zu der jeweiligen Fragestellung aus. Ihre Ideen halten sie in Schrift- oder Bildform auf den Tischdecken fest. Nach der ersten Gesprächsrunde wechseln die Teilnehmer*innen die Tische. Eine Person wird gebeten als „Gastgeber“ an dem Tisch sitzen zu bleiben und die jeweils folgenden Gruppen in Empfang zu nehmen, indem er die wichtigsten Ideen, Themen und Fragen der vorherigen Gruppe zusammenfasst und vorstellt. Dies wiederholt sich in den nächsten – meistens insgesamt drei – Runden, die zwischen zwanzig und dreißig Minuten dauern können. Durch das Wechseln der unterschiedlich zusammengesetzten Gesprächsrunden verlinken sich die Ideen, Fragen und Themen miteinander. Zum Abschluss werden die wichtigsten Erkenntnisse an jedem Tisch gesammelt und im Plenum vorgestellt. (PARTIZIPATION & NACHHALTIGE ENTWICKLUNG IN EUROPA o.J.)

Potentiale: Die Methode des World Café ermöglicht es den Gärtner*innen, Wissen auszutauschen, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und neue Ideen und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Es eignet sich in Interkulturellen Gärten zum Beispiel für die gemeinsame Ideenfindung zur Weiterentwicklung des Gartens, das Erarbeiten bestimmter Themenbereiche und den Austausch von Wissen und Erfahrung.

Schwierigkeiten: Wie bereits bei der Zukunftswerkstatt beschrieben, könnten Schwierigkeiten aufgrund sprachlicher und/oder soziokultureller Barrieren, des hohen zeitlichen Aufwands und der Rolle der*des Moderators*in auftreten.

6.1.2 Link-Sammlung zu partizipativen Methoden

Im Folgenden findet sich eine Zusammenstellung von Links zu öffentlich zugänglicher (Online-) Literatur zu Partizipationsmethoden samt einer kurzen Beschreibung des Materials. Diese sollen den Akteuren in Interkulturellen Gärten als Hilfestellung dienen, Beteiligungsprozesse in ihren Projekten zu initiieren.

Tabelle 7: Methoden-Sammlung

Anbieter	URL	Beschreibung
Arbeitsgemeinschaft für Natur- und Umweltbildung	http://www.umweltbildung.de/methoden.html (08.08.2017)	Sammlung erlebnis-, handlungs- und projektorientierter Methoden zur Förderung „zukunftsgerichteter Planungs- und Gestaltungsprozesse“ mit Praxisbeispielen.
Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)	http://www.bpb.de/shop/lernen/thema-im-unterricht/36913/methodenkiste (08.08.2017)	Kostenfreie Methoden-Sammlung in Papierformat zum Bestellen. Kurze Beschreibung von Methoden zum „Einsteigen“, „Ideen sammeln“, „Selbstständig lernen“, „Austauschen“, „Argumentieren“, „So tun, als ob“, „Kreativ sein“, „Präsentieren“ und „Feedback geben“ sowie Vorschläge zum aktiv werden.
Entwicklungspolitisches Bildung- und Informationszentrum e.V. (EPIZ)	www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/2013-Methodensammlung-fu%CC%88r-Referent_innen.pdf (08.08)	Umfassende Methodensammlung zu den Rubriken „Kennenlernen“, „Thematischer Einstieg“, „Informieren und Wissen vermitteln“, „Diskutieren und Reflektieren“, „Erarbeiten von Handlungsoptionen“ sowie „Reflexion und Feedback“.
Konrad Adenauer Stiftung	http://www.kas.de/upload/dokumente/pb/world_cafe.pdf (08.08.2017)	Ausführliche Beschreibung der Methode „World Café“ als pdf-Datei.
Methodenpool der Universität zu Köln	http://methodenpool.uni-koeln.de/ (28.07.2017)	Methodenpool der Konstruktivistischen Didaktik der Uni Köln. Sehr umfangreiche Sammlung an Methoden des Lehrens und Lernens. Eine „Extra-Kategorie“ zu Unterrichtseinheiten zu Klimawandel und Umweltschutz für alle Altersklassen. Alle Dateien im pdf-Format downloadbar.
partizipation.at	http://www.partizipation.at/methoden.html (08.08.2017)	Beschreibung von Methoden zur Beteiligung, sortiert nach Teilnehmer*innenzahl, der zur Verfügung stehenden Zeit und der „Beteiligungstiefe“
umweltbildung.at	http://www.umweltbildung.at/cgi-bin/cms/praxisdb/suche.pl?t	Informationen zu verschiedenen Methoden samt Praxisbeispielen und weiteren Link-

	yp=Methoden&aktion=erg (08.08.2017)	Tipps.
umweltschulen.de	http://www.umweltschulen.de/agenda/methoden-der-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung.html (08.08.2017)	Informationen zu einzelnen BNE-Methoden (Simulationsspiele, Open Space, Zukunftswerkstatt und Szenariotechnik) samt Erläuterungen zur Relevanz der Methoden für BNE.
Zentrum Polis	http://www.politiker-nen.at/dl/lkNmJMJKomlKMJqx4KJK/pa_2_17_Methoden.pdf (11.08.2017)	Methoden zur Stärkung der Handlungs-, Methoden-, Sach- und Urteilskompetenz in der Politischen Bildung mit Beschreibung der Kompetenzbereiche, weiterführender Literatur, Materialien und Linktipps.

Quelle: Eigene Darstellung

6.2 Einbindung von BNE-Inhalten in Interkulturelle Gärten

Wie in der Auswertung der Interviews deutlich wurde, sind BNE-Bildungsveranstaltungen und die intendierte Vermittlung von nachhaltigkeitsrelevantem Wissen in Interkulturellen Gärten bisher nur marginal vorhanden. Im Vordergrund stehen vielfach soziale Aspekte während die explizite Wissensvermittlung meist weniger zentral ist. Gleichzeitig äußerten die Befragten den Wunsch, zukünftig mehr Bildungsangebote zu schaffen und sich hier auch im Hinblick auf die Kenntnisse der Gärtner*innen mit Migrations- und Fluchtgeschichte stärker auszutauschen. Die Gärten bieten – wie die Interviews zeigten – darüber hinaus bereits eine Vielzahl an Anknüpfungspunkten an BNE-Themen. Hierzu gehören beispielsweise: Boden & Kompost, Umgang mit (natürlichen) Ressourcen, Biodiversität & kulturelle Vielfalt, Bienen, Ökolandbau, Konsum, Essen & Kochen, Gesundheit und (Stadt-) Klima. Im Netz wiederum gibt es bereits online eine Vielzahl an Materialien zu diesen und weiteren Themen mit Gartenbezug. Die folgende Auflistung soll Umweltbildner*innen und Akteuren in interkulturellen Gartenprojekten ein Überblick über mögliche Arbeitsmaterialien geben. Diese können dann auch an den jeweiligen Anwendungskontext angepasst und erweitert werden.

Bei der Konzeption von BNE-Bildungsangeboten sollten dabei prinzipiell die sieben oben bereits beschriebenen didaktischen Prinzipien beachtet werden: (1) System- und Problemlöseorientierung, (2) Verständigungs- und Werteorientierung, (3) Kooperationsorientierung, (4) Situations-, Handlungs- und Partizipationsorientierung, (5) Visionsorientierung, (6) Selbstorganisation und (7) Ganzheitlichkeit.

Die ursprüngliche Idee war es, die Arbeitsmaterialien nach Themengebieten zu sortieren. Da sich jedoch – im Sinne der Vernetztheit von Wissen – viele der Themen überschneiden und nicht eindeutig einem Bereich zugeordnet werden können, wurde hierauf verzichtet. Die nachfolgende Übersicht soll zudem keine umfassende Linksammlung darstellen, sondern Akteure Interkultureller Gärten lediglich dazu ermutigen, sich im Netz über bereits vorhandene BNE-Lehrmaterialien zu informieren und in diesem Zusammenhang einige wichtige Websites vorzustellen.

Tabelle 8: Online-Material für BNE-Bildungsveranstaltungen

Anbieter	URL	Beschreibung
anstiftung	https://anstiftung.de/urbane-gaerten/praxisseiten-urbane-gaerten/107-praxisblaetter/urbane-gaerten/1750-wie-erreichen-interkulturelle-gemeinschaftsgaerten-fluechtlinge-und-asylbewerberinnen	Informationen zum Aufbau Interkultureller Gärten sowie weiterführende Links und Downloads.
Arbeitsgemeinschaft für Natur- und Umweltbildung (ANU) - Umweltbildung mit Geflüchteten	http://umweltbildung-mit-fluechtlingen.de/materialien/praxismethoden/#c215 (11.08.2017)	Eine von der ANU betriebene Website mit Informationen rund um die Umweltbildungsarbeit mit geflüchteten Menschen. Unter dem Reiter „Materialien“ unter anderem Broschüren mit Best-Practice-Beispielen, Tipps für die Bildungsarbeit und Arbeitsmaterialien.
Arbeitsgemeinschaft für Natur- und Umweltbildung	http://www.umweltbildung.de/197.html#nl0 (11.08.2017)	Website der ANU mit Praxisbeispielen, Hintergrundtexten und Praxismaterialien zur Zielgruppe geflüchteter Menschen in der Umweltbildung.
Baden-Württemberg-Stiftung	http://www.ph-gmu-end.de/fileadmin/redakteure/ph-hauptseite/redakteure/daten/download/einrichtung/fakultaet_II/institut_fruehe_bildung/150805.BNE.Digital.pdf	„Nachhaltigkeit im Kindergarten“ – Umfassendes Info- und Lehrmaterial für den Kindergarten mit Theorieteil zu BNE im Kindergarten sowie Praxistipps und Handlungsvorschläge zu den Themen Biodiversität, Klima, Boden, Wasser, natürliche Ressourcen & Energie und Kreisläufe & Systeme.
BNE-Portal	http://www.bne-portal.de/de/infothek/lehrrmaterialien/all (08.08.2017)	Suchmaske für BNE-Lehrmaterialien. Gefiltert werden kann nach den Kriterien „Thema“, „Bildungsbereich“, „Erscheinungsjahr“, „Format“ und „Kosten“.

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMU)	http://www.umwelt-im-unterricht.de/wochenthemen/gaertnern-in-der-stadt/ (12.08.2017)	„Gärtnern in der Stadt“ – Hintergrundtext zum Thema Urban Gardening sowie Unterrichtsvorschläge und Arbeitsmaterialien.
Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMU)	http://www.umwelt-im-unterricht.de/wochenthemen/obst-und-gemuese-sommer-selber-machen/	„Obst und Gemüse: Sommer selber machen“ – Hintergrundtexte zum Thema regionales und saisonales Obst und Gemüse mit Unterrichtsvorschlägen.
Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMU)	http://www.umwelt-im-unterricht.de/wochenthemen/spezial-wie-staedte-gruener-werden/ (12.08.2017)	„Wie Städte grüner werden“ – Hintergrundtexte zum Thema Stadtgrün sowie Unterrichtsvorschläge und Arbeitsmaterialien.
Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMU)	http://www.umwelt-im-unterricht.de/wochenthemen/was-ist-die-welt/	„Was ist die Welt?“ – Hintergrundtexte zum Thema der weltweiten Nahrungsmittelproduktion sowie Unterrichtsvorschläge und Arbeitsmaterialien.
NeuLand Köln	http://www.neuland-koeln.de/wissen/bildungsmodul-fuer-gemeinschaftsgaerten/ (11.08.2017)	Kostenfreie Umweltbildungsmodule für Gemeinschaftsgärten zum Download, zum Beispiel zu verschiedenen Gemüsesorten, Saatgut & Pflanzenvermehrung oder Ernährung & Klima. (Interkulturelle) Gartenprojekte können sich selbst „Garten-Kisten“ erstellen und zwei- bis vierstündige Bildungsveranstaltungen in den Gärten durchführen. Zielgruppe: Kinder.

Quelle: Eigene Darstellung

7 Ausblick

Viele der neu nach Deutschland gekommenen Menschen befinden sich aufgrund ihrer rechtlichen Situation in einer Art Sackgasse, in der ihnen die Möglichkeit einer eigenen Erwerbstätigkeit verwehrt bleibt und sie in die Passivität gedrängt werden. Dies führt dazu, dass sie nur schwer einen Fuß in die Einwanderungsgesellschaft bekommen. Noch dazu sind viele von ihnen starken psychischen Belastungen ausgesetzt: Unter geflüchteten Menschen wird die Zahl der psychisch Erkrankten Schätzungen zufolge um ein Mehrfaches höher angesetzt als in der Allgemeinbevölkerung. Studien zufolge leiden sie bis zu zehnmals häufiger unter Angsterkrankungen, Depressionen oder einer Posttraumatischen Belastungsstörung. Auslöser hierfür sind neben den brutalen Erlebnissen in der Heimat oder während der Flucht teilweise auch die Lebensumstände in der neuen Heimat. So fehlt ihnen häufig ein Gefühl der Sicherheit, sie leben in den Unterkünften auf engstem Raum zusammen mit ihnen völlig fremden Menschen und ohne Rückzugsmöglichkeiten. Sie fühlen sich isoliert und erfahren Diskriminierungen durch die Mehrheitsgesellschaft. (HAUSCHILD 2015) Interkulturelle Gärten stellen in diesem Zusammenhang ebenso Räume des Ankommens wie Orte der Erholung und des Rückzugs dar. Sie ermöglichen es geflüchteten Menschen mit ihren deutschen Mitbürger*innen in Kontakt zu kommen, ihre bisherigen Sprachkenntnisse anzuwenden und auszubauen und dabei einer sinnstiftenden Tätigkeit nachzugehen. Interkulturelle Gärten bieten allen beteiligten Gärtner*innen die Gelegenheit, sich eigenständig ein soziales, unterstützendes Netzwerk aufzubauen sowie ihr bisheriges Wissen und ihre Fähigkeiten einzubringen. Sie befreien die Menschen mit Flucht- und Migrationsbiographie aus der Passivität und schaffen ein Gefühl der Selbstwirksamkeit sowie Begegnungen auf Augenhöhe (MÜLLER 2009: 3). Dass Interkulturelle Gärten darüber hinaus auch zahlreiche Anknüpfungspunkte an das Bildungskonzept der BNE bieten, wurde in dieser Arbeit umfassend dargelegt. Hindernisse stellen hier jedoch momentan vor allem noch die Einbindung geflüchteter Menschen in die unterschiedlichen Abläufe in den Gärten sowie die explizite Vermittlung von BNE-Inhalten dar. Vorschläge zur Verbesserung dieses Umstandes konnten im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur am Rande eingebracht werden. Hier könnten jedoch weitergehende Forschungen spannende und für die Gärtner*innen fruchtbare Erkenntnisse liefern. Denkbar wäre beispielsweise eine Analyse von Best-Practice-Projekten, wie sie die ANU auf ihrer Website „Umweltbildung mit Flüchtlingen“ auflistet oder die Untersuchung von Anwendungsmöglichkeiten

bereits erprobter Partizipationstechniken aus anderen (sozialwissenschaftlichen) Forschungsrichtungen – zum Beispiel des Rapid Rural Appraisals, welcher zu den partizipativen Erhebungs- und Planungsmethoden in der Entwicklungszusammenarbeit gehört. Erkenntnisreich wäre sicherlich auch, eine Untersuchung der Lebensrealität geflüchteter Menschen, um diesbezüglich gezielt Anknüpfungspunkte an nachhaltigkeitsrelevante Themen zu schaffen. Wenn zum Beispiel der Zugang zu erschwinglicher gesunder Nahrung ein Problem für geflüchtete Menschen darstellt, könnten Bildungsveranstaltungen in Interkulturellen Gärten dieses Thema aufgreifen und öffentlich zugängliche Bildungsmodule für interkulturelle Gartenprojekte entwickelt werden. So könnte – wie in den vier allgemeinen Kriterien für BNE-Bildungsangeboten gefordert (vgl. hierzu S. 5 dieser Arbeit) – sicher gestellt werden, dass BNE-Inhalte nicht auf einer abstrakten Ebene behandelt, sondern vielmehr die Lebenswirklichkeit der Lernenden aufgegriffen werden. Besonders spannend wäre aus Sicht der Verfasserin dieser Arbeit auch eine Untersuchung dazu, welche neuen Impulse geflüchtete Menschen zu diesem stark von westlichen Einflüssen und Vorstellungen geprägten Bildungsmodell beitragen könnten. Denn wie oben bereits dargelegt wurde, weist die BNE dadurch teilweise postkolonialistische und rassistische beziehungsweise paternalistische Komponenten auf.

Die Interkulturellen Gärten bleiben also ein spannendes Forschungsfeld, auch im Hinblick auf die Umsetzungsmöglichkeiten von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die vorliegende Arbeit möchte hierfür einen möglichen Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen liefern.

8 Zusammenfassung

Angesichts des vermehrten Zuzugs geflüchteter Menschen nach Deutschland in den letzten Jahren scheint sich die Bevölkerung aktuell in zwei Lager zu spalten. Auf der einen Seite stehen diejenigen Menschen, die ihren neuen Mitbürger*innen mit großer Skepsis gegenüber treten, mitunter sogar mit offenem Hass. Der Stimmung dieser Bevölkerungsgruppe wird von der Politik mit permanenten Verschärfungen des Asylgesetzes Rechnung getragen. Auf der anderen Seite herrscht in weiten Teilen der Bevölkerung eine große Hilfsbereitschaft und seit Beginn der sogenannten „Flüchtlingskrise“ sind zahlreiche Unterstützungsangebote für Asylsuchende ins Leben gerufen worden. So bieten ehrenamtliche Helfer beispielsweise Deutschkurse, Begleitung bei Behördengängen oder Hilfe bei der Wohnungssuche an und zahlreiche Initiativen sind gerade dabei sich zu institutionalisieren. Diese Hilfeleistungen werden angesichts fehlender staatlicher Hilfeleistungen oft ausschließlich durch ehrenamtliches Engagement getragen. Zwar weisen die Interkulturellen Gärten eine bedeutend längere Geschichte auf – in der Bundesrepublik existieren sie bereits seit den 1990er Jahren – jedoch sind auch sie Teil dieser neuen „Willkommenskultur“ in Deutschland. Vielfach entstehen Interkulturelle Gärten im unmittelbaren Umfeld von Flüchtlingsunterkünften oder bereits bestehende (urbane) Gartenprojekte öffnen sich gezielt für Menschen mit Fluchtbiographie. Dass Interkulturelle Gärten einen idealen Nährboden nicht nur für Pflanzen und Menschen bieten, sondern ebenso für Bildungsangebote der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), ist eine Grundannahme dieser Arbeit. Denn die Gärten verbinden allein durch ihre Beschaffenheit alle drei Dimensionen nachhaltiger Entwicklung (Ökologie, Ökonomie & Soziales) sowie kulturelle Aspekte miteinander. Zu nennen wären in diesem Zusammenhang zum Beispiel folgende Schlagworte: Subsistenzwirtschaft, Biodiversität, Erholungsraum, kulturelle Vielfalt, Boden, globale Nahrungsmittelproduktion, Konsum, Ökolandbau, Begegnungsstätte, Ernährung und Stadtklima – um nur einige wenige Aspekte Interkultureller Gärten aufzuzeigen.

In der vorliegenden Studie wird untersucht, welche Anknüpfungspunkte es in Interkulturellen Gärten an das BNE-Bildungskonzept gibt und inwiefern bereits BNE-Elemente in interkulturellen Gartenprojekten umgesetzt werden. Dabei stellt eine theoretische Auseinandersetzung mit der BNE, den Interkulturellen Gärten und der Zielgruppe der geflüchteten Menschen die Grundlage für eine qualitative Untersuchung von vier deutschen Gartenprojekten dar. Schon auf der theoretischen Ebene können diverse Verbindungen zwischen

Interkulturellen Gärten und BNE gezogen werden und es lassen sich zahlreiche Umsetzungsmöglichkeiten der BNE in Interkulturellen Gärten feststellen. So können auf Grundlage der vorhandenen Literatur zu Interkulturellen Gärten bereits Rückschlüsse auf deren generelle Eignung für die Vermittlung von Gestaltungskompetenz – dem großen Bildungsziel der BNE – gezogen werden: Die Fähigkeit zur Kooperation, Partizipation sowie Eigen- und Fremdmotivation scheinen beispielsweise zentrale Kompetenzen in interkulturellen Gartenprojekten zu sein, ebenso wie die Unterstützung anderer, die Reflexion eigener und fremder Leitbilder oder die Bereitschaft zur Perspektivübernahme. Nicht zuletzt aufgrund ihrer großen Popularität vor allem in den westlichen Industrienationen wird in diesem Teil der Arbeit jedoch auch ein kritischer Blick auf das Bildungskonzept der BNE geworfen. Dies erscheint vor allem aufgrund der Zielgruppe geflüchteter Menschen in den Gartenprojekten – welche zu überwiegenden Teilen aus nicht-europäischen Ländern stammen – als angemessen, denn der BNE wird aus manchen Richtungen eine rassistische, postkoloniale Komponente vorgeworfen. In Bildungsangeboten für Menschen mit Fluchtbiographie muss zudem beachtet werden, dass sie sich in einer speziellen soziokulturellen und rechtlichen Situation befinden: Sie sind vor Krieg, Gewalt oder Armut aus ihren Heimatländern geflohen und leiden vielfach noch unter diesen Erlebnissen im Herkunftsland sowie den Erfahrungen der Flucht. Deutschland stellt für viele von Beginn an das Zielland dar, da sie sich hier eine besondere Unterstützung Schutzsuchender, wirtschaftliche Stärke und eine gute Qualität von Bildung und Ausbildung erhoffen. Gleichzeitig erfahren sie alltäglich Diskriminierungen und leben oft in (psychisch) belastenden Verhältnissen – zum Beispiel auf sehr engem Raum in Sammelunterkünften. Dass sich auch die Institutionen der Umweltbildung vermehrt auf diese Zielgruppe einstellen, zeigt eine Studie der Arbeitsgemeinschaft für Natur- und Umweltbildung (ANU). In diesem Zusammenhang scheinen unter anderem auch interkulturelle Gartenprojekte sowie auch Bildungsangebote mit gartenbaulichem oder landwirtschaftlichem Bezug ein beliebter Ansatzpunkt zu sein.

Nach einem Blick auf die gewählten Untersuchungsmethoden – Experteninterview und SWOT-Analyse – sowie in die Forschungspraxis werden im Anschluss die Ergebnisse der Befragungen dargestellt. Hierbei zeigt sich, dass alle zwölf Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz zumindest in Ansätzen bereits in den Gärten vermittelt werden. Dabei ist hervorzuheben, dass aufgrund der Zahl der befragten Projekte kein Anspruch auf Repräsentativität besteht. Es geht in der Studie vielmehr darum, Zusammenhänge zwischen den spezifischen Situationen in den einzelnen untersuchten Gärten und dem generellen Potenti-

al der Vermittlung von Gestaltungskompetenz in interkulturellen Gartenprojekten herzustellen. Eine wichtige Erkenntnis der Arbeit ist hier, dass in den Gärten zwar zahlreiche Bildungsprozesse angestoßen werden und diese auf vielen verschiedenen Ebenen und durch unterschiedliche Vermittlungsformen stattfinden, sich jedoch der Anteil an explizit und intendiert vermitteltem nachhaltigkeitsrelevanten Wissen bisher noch als sehr gering darstellt. Lernprozesse laufen in Interkulturellen Gärten zu großem Teil informell ab und entsprechen nur teilweise den didaktischen Prinzipien der BNE. Gleichzeitig bestehen in den Projekten meist bereits zahlreiche Kooperationen mit anderen Initiativen oder auch Privatpersonen, die Wissen mit in die Gärten hineinbringen. An dieser Stelle könnten Umweltbildner*innen anknüpfen, wenn sie BNE-Bildungsangebote in den Gärten etablieren möchten. Darüber hinaus gibt es im Netz bereits eine große Menge an didaktisch gut aufbereitetem BNE-Lehr- und Lernmaterial zu den verschiedenen gartenrelevanten Themen. Eine beispielhafte Auflistung von Internetquellen soll hier Impulse für die verstärkte Einbindung nachhaltigkeitsrelevanten Wissens in den Gärten geben. Trotz des bisherigen Mangels an BNE-Bildungsveranstaltungen, spielt Nachhaltigkeit auf der Handlungsebene – teilweise unbewusst – bereits eine Rolle in Interkulturellen Gärten und bietet weitere Anknüpfungsmöglichkeiten für BNE.

Ein zweites wichtiges Ergebnis der vorliegenden Studie ist die Erkenntnis, dass die geflüchteten Menschen, die momentan in den Gartenprojekten aktiv sind, bisher nur wenig in die Organisation sowie bei der Vermittlung von Wissen eingebunden sind. Hierfür finden die befragten Interviewpartner*innen verschiedene Erklärungsansätze wie zum Beispiel sprachlich und kulturell bedingte Barrieren oder die besondere Situation geflüchteter Menschen. Zu Letzterem zählen beispielsweise der fehlende Internetzugang in den Unterkünften oder die unstete Wohnsituationen der Menschen aufgrund von Abschiebungen oder Änderungen im Asylverfahren. Dem Umstand der bisher noch defizitären Beteiligung geflüchteter Menschen in den Gärten könnte durch die gezielte Einbindung Geflüchteter mittels bewährter – und für diese Zielgruppe geeigneter – Partizipationsmethoden entgegen gewirkt werden. Dies könnte zu einem Empowerment dieser Menschen beitragen, da sie so ihr vorhandenes Wissen und ihre Fähigkeiten verstärkt in den Gärten einbringen und zur aktiven Gestaltung der Gärten motiviert werden könnten. Ein daraus entstehendes Gefühl der Selbstwirksamkeit könnte weiterführend auch zu einem Engagement im Hinblick auf das weitere soziokulturelle Umfeld sowie hinsichtlich einer nachhaltigen Entwicklung von Relevanz sein. Eine Darstellung vier geeigneter Partizipationsmethoden (Zukunfts-

werkstatt, Murmelgruppen, Assoziatives Zeichnen und World Café) sowie eine Methodensammlung sind deshalb ebenfalls Teil dieser Arbeit.

Die vorliegende Studie soll somit die Forschungspraxis in diesem Feld bereichern und einen Anreiz für die verstärkte Umsetzung von BNE in Interkulturellen Gärten geben indem praxisorientierte Tipps für Akteure in solchen Gartenprojekten dargelegt werden.

Literaturverzeichnis

- Anstiftung (o.J. a): Gemeinschaftsgärtnern mit Geflüchteten und AsylbewerberInnen.
URL: <https://anstiftung.de/urbane-gaerten/praxisseiten-urbane-gaerten/107-praxisblaetter/urbane-gaerten/1750-wie-erreichen-interkulturelle-gemeinschaftsgaerten-fluechtlinge-und-asylbewerberinnen> (12.08.2017).
- Anstiftung (o.J. b): Die urbanen Gärten im Überblick. URL: <https://anstiftung.de/urbane-gaerten/gaerten-im-ueberblick?view=map> (31.07.2017).
- ANU [Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung] (2016): Auswertung der Online-Umfrage: „Umweltbildung mit geflüchteten Menschen. Erhebung zu Ist-Stand und Qualifikationsbedarf“ im April 2016. Frankfurt/Main: Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V. URL: http://www.umweltbildung.de/fluechtlinge_bv.html (05.08.2017).
- Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- BMI [Bundesministerium des Innern] (2017): 280.000 Asylsuchende im Jahr 2016 – Deutlicher Rückgang des Zugangs von Asylsuchenden, 745.545 Asylanträge. URL: <http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2017/01/asylantraege-2016.html> (01.08.2017).
- BMZ [Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung] (o.J.): Partizipation. URL: <https://www.bmz.de/de/service/glossar/P/partizipation.html> (08.08.2017).
- BNE Portal (o.J.): Die UN-Dekade BNE. URL: <http://www.bne-portal.de/de/bundesweit/die-un-dekade-bne-2005-2014> (07.04.2017).
- Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2002): Das theoriegenerierende Experteninterview – Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 33-71.

- BPtK [Bundespsychotherapeutenkammer] (2015): BPtK-Standpunkt: Psychische Erkrankungen bei Flüchtlingen. URL:
http://www.bptk.de/uploads/media/20150916_BPtK-Standpunkt_psychische_Erkrankungen_bei_Fluechtlingen.pdf (17.08.2017).
- bpb [Bundeszentrale für Politische Bildung] (o.J.): Asylrecht – Genfer Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge. URL:
<http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/recht-a-z/21849/asylrecht> (01.08.2017).
- Brücker, Herbert/Kunert, Astrid/Mangold, Ulrike/Kalusche, Barbara/Siegert, Manuel/Schupp, Jürgen (2016): Geflüchtete Menschen in Deutschland: Eine qualitative Befragung. IAB-Forschungsbericht 9/2016. URL:
<http://doku.iab.de/forschungsbericht/2016/fb0916.pdf> (24.04.2016).
- Buddeberg, Magdalena (2014): Zur Implementation des Konzepts Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Studie an weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen (= Empirische Erziehungswissenschaft 54), Münster [u.a.]: Waxmann.
- De Haan, Gerhard (2002): Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (25) 1, S. 13-20.
- De Haan, Gerhard (2008) Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Borman, Inka/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23-44.
- De Haan (2009): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Hintergründe, Legitimation und (neue) Kompetenzen. Berlin: Freie Universität Berlin, Programm Transfer-21.
- Drews, Günter/Hillebrand, Norbert (2010): Lexikon der Projektmanagement-Methoden. Freiburg [u.a.]: Haufe Mediengruppe.
- Danielzik, Chandra-Milena/Flechtker, Beate (2012): Wer mit Zweitens anfängt – Bildung für nachhaltige Entwicklung kann Machtwissen tradieren. In: iz3w – Informationszentrum Dritte Welt 329, S. D8-D10.

- EPIZ [Entwicklungspolitisches Bildungs- und Informationszentrum e.V.] (2013): Methodensammlung für Referent_innen. URL: http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/2013-Methodensammlung-fu%CC%88r-Referent_innen.pdf (30.07.2017).
- FHH [Freie und Hansestadt Hamburg] (2009): Der Interkulturelle Garten Hamburg-Wilhelmsburg. (=Lernen bewegt Welten 8). Hamburg: Behörde für Stadtentwicklung und Umwelt – Geschäftsstelle Hamburg lernt Nachhaltigkeit. URL: <http://www.hamburg.de/contentblob/1283538/31545ff1c0606406071224e0e27f31b9/data/lbw-8.pdf> (22.03.2017)
- Flick, Uwe (2016): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Reinbeck bei Hamburg: rowohlt.
- Gräsel, Cornelia (2010): Umweltbildung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 845-859.
- Hanewinkel, Vera (2015): Das Jahr 2015: Flucht und Flüchtlinge im Fokus – ein Rückblick. URL: <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdosiers/217367/das-jahr-2015-ein-rueckblick> (24.04.2017).
- Hauschild, Jana (2015): Psychisches Leid von Flüchtlingen. Verwundete Seelen, keine Hilfe. In: Spiegel Online. URL: <http://www.spiegel.de/gesundheit/diagnose/psychisches-leid-von-fluechtlingen-trauma-und-kaum-therapie-a-1035564.html> (17.08.2017)
- Heinrichs, Harald/Kuhn, Katina/Newig, Jens (2011): Nachhaltige Entwicklung durch gesellschaftliche Partizipation und Kooperation? – eine kritische Revision zentraler Theorien und Konzepte. In: Heinrichs, Harald/Kuhn, Katina/Newig, Jens (Hrsg.): Nachhaltige Gesellschaft – Welche Rolle für Partizipation und Kooperation?. Wiesbaden: VS Verlag, S. 27-45.
- Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lombriser, Roman/Abplanalp, Peter A. (2015): Strategisches Management – Visionen entwickeln, Erfolgspotenziale aufbauen, Strategien umsetzen. Zürich: Versus Verlag AG.

- Kaiser, Robert (2014): Qualitative Experteninterviews – Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Kehren, Yvonne (2015): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kruse, Jan/Schmieder, Christian (2014): Qualitative Interviewforschung – Ein integrativer Ansatz. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Künzli David, C. (2007): Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept in der Grundschule. Stuttgart: Haupt.
- Mediendienst Integration (o.J.): Asylrecht. URL: <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/asylrecht.html> (01.08.2017)
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2010): Experteninterviews. Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Boller, Heike/Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa-Verlag, S. 457–471.
- Moser, Sonja (2010): Beteiligt sein – Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, Christa (2002): Wurzeln schlagen in der Fremde. Die Internationalen Gärten und ihre Bedeutung für Integrationsprozesse. München: ökom Verlag.
- Müller, Christa (2009): Zur Bedeutung von Interkulturellen Gärten für eine nachhaltige Stadtentwicklung. In: Gstach, Doris/Hubenthal, Heidrun/Spitthöver Maria (Hrsg.): Gärten als Alltagskultur im internationalen Vergleich. Arbeitsberichte des Fachbereichs Architektur Stadtplanung Landschaftsplanung, Heft 169, S. 119-134. Beitrag mit veränderten Seitenzahlen als Download verfügbar unter: <https://anstiftung.de/publikationen/christa-mueller> (29.08.2017).
- Müller, Christa (2013): Urbane Gärten: StadtLandschaften des Dilettantismus und der Inklusion. In: Jirku, Almut (Hrsg.): StadtGrün. Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag, S. 120-125.

- Müller, Christa (2017): Die Urban-Gardening-Bewegung: Auf der Suche nach einem neuen Natur-Kultur-Verhältnis. In: Konzeptwerk Neue Ökonomie & DFG-Kolleg Postwachstumsgesellschaften (Hrsg.): Degrowth in Bewegung(en). 32 alternative Wege zur sozial-ökologischen Transformation. oekom, München, S. 392-401.
- Neuberger, Konrad (2004): Geschichte der Gartentherapie. In: Callo, C/Hein, A/Plahl, C (Hrsg.): Mensch und Garten – Ein Dialog zwischen Sozialer Arbeit und Gartenbau. Norderstedt: Books on Demand, S. 74-99.
- Neugebauer, Uwe/Beywl, Wolfgang (2006): Methoden zur Netzwerkanalyse. In: Zeitschrift für Evaluation, Heft 2/2006, S. 249-286.
- Partizipation & nachhaltige Entwicklung in Europa (o.J.): World Café. URL: <http://www.partizipation.at/worldcafe.html> (28.07.2017)
- Peter, Sabine (2005): „Schritte auf dem Weg zum Miteinander in der multikulturellen Gesellschaft. Interkulturelle Gärten – Eine psychologisch-dialogphilosophische Perspektive“. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Prettenthaler-Ziegerhofer, Anita/Scherke, Katharina/Schustaczek, Ulrike (o.J.): Gendgerechtes Formulieren. Ein Leitfaden – Informationen, Tipps und Empfehlungen. URL: https://static.uni-graz.at/fileadmin/Akgl/4_Fuer_MitarbeiterInnen/LEITFADEN_Gendgerechtes_Formulieren_APZ.pdf (22.02.2017).
- Pro Asyl (o.J. a): Fakten, Zahlen und Argumente. URL: <https://www.proasyl.de/thema/fakten-zahlen-argumente/> (15.04.2017)
- Pro Asyl (o.J. b): Asylrechtsverschärfung. URL: <https://www.proasyl.de/thema/asylrechtsverschaeerfung/> (01.08.2017).
- Rauch, Franz/Streissler, Anna/Steiner, Regina (2008): Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (KOM-BiNE) – Konzepte und Anregungen für die Praxis. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Reich, Kersten (2003): Zukunftswerkstatt. URL: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/zukunftswerkstatt.pdf> (28.07.2017).

- Rieckmann, Marco/Stoltenberg, Ute (2011): Partizipation als zentrales Element von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Heinrichs, Harald/Kuhn, Katina/Newig, Jens (Hrsg.): Nachhaltige Gesellschaft. Welche Rolle für Partizipation und Kooperation?. Wiesbaden: Springer VS, S. 117-131.
- Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. München, Wien: Oldenbourg Verlag.
- Stoltenberg, Ute (2010): Perspektivenwechsel angesagt. Zur Neuentdeckung des Waldes in der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, In: umwelt & bildung, Heft 1/2010, S. 6-9.
- Transfer-21 (o.J.): Gestaltungskompetenz. URL: <http://www.institutfutur.de/transfer-21/index.php?p=222> (14.03.2017).
- UNHCR [United Nations High Commissioner for Refugees] (2017): Global Trends – Forced Displacement in 2016. URL: <http://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5943e8a34/global-trends-forced-displacement-2016.html> (01.08.2017).
- Walensky, Monika (2001): Umweltbildung unter dem Anspruch der nachhaltigen Entwicklung in Hamburg. Band 1: Leitbilder, Methoden, Lernorte. Hamburg: Umweltbehörde Hamburg.
- Weidenmann, Bernd (2006). Handbuch Active Training. Die besten Methoden für lebendige Seminare. Weinheim und Basel: Beltz.
- Werner, Karin (2008): Interkulturelle Gärten als Sozialräume der Mikro-Integration. Skripte zu Migration und Nachhaltigkeit Nr. 6. München: Stiftung Interkultur.

Anhang – Interviewleitfaden

[Allgemeines zum Projekt]

(1) Beschreiben Sie bitte zunächst einmal das Projekt. Wie ist der Garten aufgebaut und wie kam das Projekt zustande?

- wann wurde der Garten gegründet?
- von wem wurde das Projekt initiiert?
- welche Hintergründe oder Ziele hatte die Projektgründung?
- an wen richtet sich das Projekt?
- wer ist im Projekt aktiv und wie viele?

[Organisation]

(1) Können Sie (noch ein wenig ausführlicher) beschreiben wie der Garten organisiert ist? Also: Wie läuft ein „normaler“ Gartentermin ab, wie wird die Gartenarbeit geplant usw.?

- Gibt es (regelmäßige) Planungstreffen oder Formen der Evaluation?
- Wie ist die alltägliche Pflege der Beete organisiert?
- Was könnte bei der Organisation besser laufen?
- Was sind Stärken und Potentiale des Projekts?

[Handeln]

(1) Wie sind die Teilnehmenden in die Gestaltung des Projekts eingebunden?

- Ist der Garten als ein offener und flexibel gestaltbarer Prozess konzipiert oder gibt es hierbei (externe oder interne) Limitationen?
- Werden die TN aktiv in die Planung von Projekten/Aktionen eingebunden?
- Wie schätzen Sie das Bedürfnis nach Eigenverantwortung und selbständigem Arbeiten ein?
- Gibt es Kooperationen zwischen den Gärtner*innen?
- Wie würden Sie die Partizipation der Teilnehmenden beschreiben?
- Bei welchen Themen ist die Motivation besonders groß? Haben Sie hierfür Beispiele?
- Wie werden wichtige Entscheidungen getroffen?

[Wissen]

(1) Welche Formen des Wissensaustauschs bzw. des Wissenserwerbs gibt es im Projekt?

- Gibt es (informelle oder formelle) Formate des Wissensaustauschs unter den Teilnehmenden? Können Sie Beispiele hierfür nennen?
- Welches Wissen bzw. welche Formen des Wissensaustauschs haben sich dabei als besonders hilfreich erwiesen?
- Werden externe Partner mit (Fach-) Wissen in das Projekt eingebunden?
- Welche Themen werden (schwerpunktmäßig) behandelt oder angesprochen? Können Sie Beispiele geben?
- Inwiefern spielen Erfahrungen und Wissen aus den Herkunftsländern eine Rolle bei der (Garten-) Arbeit?
- Werden bei der Gartenarbeit alltägliche oder individuelle Probleme und Fragestellungen mit allgemeineren Themen oder globalen Zusammenhängen in Verbindung gesetzt? (z.B. *Wasser in Deutschland und in den Herkunftsländern / Fluchtgründe und Fluchtursachen / unterschiedliche Anbaumethoden im Hinblick auf die jeweilige Klimazone / unterschiedliche kulturelle Traditionen und Verhaltensweisen / ...*)
- Welche Rolle spielen unterschiedliche Formen des Wissenserwerbs? (z.B. Fachwissen, Erfahrungswissen, Handlungswissen, lokales Wissen etc.)

[Werte]

(1) Haben Sie den Eindruck, dass im Garten auch bestimmte Werte vermittelt werden? Wenn ja, welche?

- Welche Rolle spielen unterschiedliche kulturelle Traditionen und Werte der Teilnehmenden, also sowohl der deutschen als auch der nicht-deutschen?
- Wie groß ist die Bereitschaft auch für andere Verantwortung zu übernehmen?
- Welche Rolle spielen Vorstellungen von Gerechtigkeit bei der gemeinsamen Gartenarbeit?

[Kommunikation]

(1) Wie verläuft die Kommunikation innerhalb des Gartens?

- Wie wird mit Konflikten oder abweichenden Meinungen umgegangen? Können Sie in Beispiel hierfür geben?
- Werden mögliche Schwierigkeiten angesprochen und Lösungsstrategien entwickelt?
- Werden wichtige Fragen oder schwerwiegendere Probleme gemeinsam gelöst?

- Welche Rolle spielen die sprachlichen und kulturellen Unterschiede bei der Kommunikation?

(2) Wie verläuft die Kommunikation nach außen?

- Sind Sie mit anderen Akteuren im Viertel vernetzt?
- Wie wird das Projekt in der Nachbarschaft aufgenommen? Was sind Positivbeispiele? Gibt es hier auch Probleme?
- Ist Öffentlichkeitsarbeit Teil des Projekts? Können Sie hierfür ein Beispiel geben?

[Bildung für nachhaltige Entwicklung]

(1) Spielt Nachhaltigkeit in Ihrem Projekt eine Rolle?

- Wenn ja, inwiefern?
- Welches Verständnis haben Sie von Nachhaltigkeit?

(2) Verfolgen Sie einen Bildungsauftrag und wenn ja, beschreiben Sie bitte das Ihrem Projekt zugrunde liegende Bildungsverständnis:

- verfolgen Sie einen bestimmten Bildungsauftrag?
- liegt der Arbeit ein bestimmtes Bildungskonzept zugrunde?
- sind die Mitarbeiter*innen im Garten pädagogisch geschult?

(3) Kennen Sie das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung?

- Wenn ja, fließt es in Ihre Arbeit im Garten ein? Können Sie Beispiele hierfür geben?
- Empfinden Sie Interkulturelle Gärten generell als geeignete Lernorte für Bildung für nachhaltige Entwicklung?
- Welche Themen oder Methoden sind besonders geeignet?
- Wo sehen Sie Schwierigkeiten, BNE in Interkulturellen Gärten umzusetzen?

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich diese Masterarbeit selbstständig ohne Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel verfasst habe. Alle den benutzten Quellen wörtlich oder sinngemäß entnommenen Stellen sind als solche einzeln kenntlich gemacht.

Diese Arbeit ist bislang keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden und auch nicht veröffentlicht worden.

Im Anhang findet sich eine Dokumentation der geführten Interviews in Form von anonymisierten Transkripten. Die Original-Aufnahmen in Form von Audio-Dateien wurden nicht beigefügt, da sie die Anonymität der Interviewpartner*innen nicht gewährleisten. Auf besondere Nachfrage können diese jedoch der Prüfungskommission vertraulich zur Verfügung gestellt werden.

Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

Leipzig, 08.09.2017