



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Das Potenzial Interkultureller Gärten als Lern- und Be-
gegnungsorte für Globales Lernen – eine kritische Po-
tenzial-Analyse anhand eines Beispielgartens in Wien

Verfasser

Daniel Fleck

angestrebter akademischer Grad

Magister (Mag.)

Wien, Dezember 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 057 390

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Internationale Entwicklung

Betreuer:

Dr. Helmuth Hartmeyer

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG & FORSCHUNGSGEGENSTAND	4
1.1	Motivation und Anlass	4
1.2	Entwicklung und Kommentierung der Forschungsfrage	6
1.3	Forschungsfrage und Forschungshypothese	7
1.4	Forschungsmethodik nach Mayring	8
1.5	Aufbau der Arbeit/Überblick	8
2	KONTEXT DER UNTERSUCHUNG	9
2.1	Globales Lernen	9
2.1.1	Das Bezugsverhältnis von Globalem Lernen und Gemeinschaftsgärten	10
2.2	Was ist Globales Lernen?	12
2.2.1	Die Ursprünge des Globalen Lernens	12
2.2.2	Globales Lernen – Definition und Konzepte	14
2.3	Warum Globales Lernen?	16
2.3.1	Die Qualitäten des Globalen Lernens	16
2.4	Wozu Globales Lernen?	16
2.4.1	Herausforderungen und die Frage nach den Kompetenzen	16
2.4.2	Kompetenzen im globalen Zeitalter	18
2.5	Globales Lernen und Interkulturelles Lernen	22
2.5.1	Zusammenfassung:	24
2.6	Kritische Stimmen und Grenzen des Globalen Lernens	25
2.7	Zusammenfassende Reflexion	26
2.8	Die Geschichte der Gemeinschaftsgärten	27
2.8.1	Interkulturelle Gärten als Gemeinschaftsgärten	29
2.9	Die Funktion der Gärten	31
2.9.1	Interkulturelle Gärten als Lernorte für Globales Lernen?	31
2.9.2	Wo kann Globales Lernen nicht stattfinden?	33
2.9.3	Die Gärten als Orte der Integration	34
3	METHODEN DER UNTERSUCHUNG	36
3.1	Vorüberlegungen	36
3.2	Das qualitative Paradigma	37
3.3	Verwendete Forschungsmethode	39
3.3.1	Teilnehmende Beobachtung	39
3.3.2	Problemzentriertes Interview	41

3.4	Durchführung der vorliegenden Untersuchung	42
3.4.1	Überblick über die Vielfalt des Datenmaterials	43
3.4.2	Durchführung des Problemzentrierten Interviews und der Feldforschung	44
4	ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG	48
4.1	Allgemeine Herangehensweise: Charakteristika, Begriff, Ausgangssituation von Gemeinschaftsgärten	48
4.1.1	Die Ausgangssituation in Wien	48
4.1.2	Charakterisierung und Definition von Gemeinschaftsgärten	51
4.1.3	Die Entstehung von Gemeinschaftsgärten in Wien	52
4.1.4	Der Verein Gartenpolylog	53
4.2	Beschreibung: Darstellung des untersuchten Projektes	54
4.2.1	Projektbeschreibung Macondo	54
4.3	Die Arbeit vom Verein Gartenpolylog in Macondo	56
4.3.1.1	Zielsetzung	57
4.3.1.2	Ergebnisse	58
4.4	Herangehensweise: erste Beobachtungen, Gespräche und Interviews in Macondo	58
4.5	Auswertung der Interviews	60
4.5.1	Der Garten als Orientierungsbereich: Raum und Zeit	60
4.5.2	Der Garten als Orientierungsbereich: Orientierung und Struktur	61
4.5.3	Motive und Impulse zur Beteiligung im Garten	63
4.5.3.1	Schlüsselmotiv: „Es macht Freude und Spaß“	64
4.5.3.2	Schlüsselmotiv: Gärtnern	65
4.5.3.3	Soziale Motive	66
4.5.3.4	Motiv Sprache	73
4.5.3.5	Personenübergreifende Motive	75
4.5.3.6	Raumbezogene Motive	76
4.5.3.7	Motiv Eigenanbau, Subsistenz, gesundes Essen	77
4.5.3.8	Motiv Kulturpflanzenvielfalt	77
4.6	Diskussion der Untersuchungsergebnisse	79
5	GESAMTZUSAMMENFASSUNG, DISKUSSION, AUSBLICK	83
5.1	Zusammenfassende Betrachtung	83
5.1.1	Beantwortung der Forschungsfrage	84
5.2	Ausblick	86
6	LITERATURVERZEICHNIS	90
7	ANHANG	100
7.1	Zusammenfassung	100
7.2	Abstract	101
7.3	Anhang 1: Leitfaden Interviews	103
7.4	Lebenslauf	104

1 EINLEITUNG & FORSCHUNGSGEGENSTAND

1.1 Motivation und Anlass

Meine Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Phänomen von Gemeinschaftsgärten am Beispiel eines Interkulturellen Gartens im Kontext einer sich globalisierenden Gesellschaft. Die steigende weltweite Vernetzung und die Globalisierung der Verhältnisse stellen neue Herausforderungen an Denken und Handeln jedes/ jeder Einzelnen und erfordern ein Bildungsverständnis, das über die Vermittlung von Fachwissen hinausgeht. Um dieser globalisierten Umwelt begegnen zu können, sollte es einen entsprechenden Bewusstseinswandel geben - ein schnelles Umdenken und Handeln auf vielen Ebenen ist erfordert (vgl. Barnosky et. al. 2012: o.S.).

Hier kommt das offene und facettenreiche Konzept des Globalen Lernens ins Spiel, in dem Menschen in ihrer Vielfalt gesehen und geschätzt werden. Es geht nicht darum, Bildung als Ausbildung zu verstehen, die bestimmte Ergebnisse produziert. Vielmehr wird Wissen weitergegeben, beredet und neu zusammen gesetzt, um neue Wege im bestehenden System finden zu können. Es geht um eine kritische Auseinandersetzung mit Werten, Interessen, Anliegen und Erfahrungen.

Die Interkulturellen Gärten – als informelle Lernorte¹ – stellen einen Anknüpfungspunkt dar. Sie werden in dieser Arbeit als Handlungsräume vorgestellt, die Fähigkeiten wie Engagement, soziale Kompetenz, Respekt und Toleranz bzw. die bereits vorhandenen Grundfertigkeiten wie Sprache beispielsweise der jeweiligen Beteiligten stärken. Mit dem Know-How über die kulturelle, soziale und ökologische Vielfalt, das in den Gärten transportiert wird, wird kulturelles Kapital gefördert. Dadurch ist es den Teilnehmer/-n/innen möglich, unabhängig von Ihrem Wissen und ihrer sozialen und kulturellen Herkunft, sich individuell weiter zu entwickeln. Durch die heterogene Zusammensetzung der Beteiligten, entstehen Orte der interkulturellen Begegnung und des Lernens. Außerdem stellen die Gärten einen heilsamen und sinnstiftenden Gegenpol zu dem zunehmenden rastlosen, von Entwurzelung geprägten, städtischen Lebensstil dar (vgl. Müller 2009: 134).

¹ Informelle Lernorte sind Orte, an denen informelles Lernen stattfindet. Unter informellem Lernen versteht man Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht organisiert oder strukturiert. Es erfolgt auf keine Intention und ist demnach nicht zielgerichtet. Messung und Zertifizierung ist möglich, aber schwierig (vgl. CEDEFOP 2008: 134 zit. auf bmwfj).



(Quelle: eigene Abbildung)

Ein Phänomen insbesondere von (deutschen) Großstädten sind die Interkulturellen Gärten. Sie sind eine ganz bestimmte Form von Gemeinschaftsgärten, in denen sich Migranten/innen und Einheimische aus den unterschiedlichsten sozialen Milieus begegnen. Den Grund für den enormen Erfolg und die weltweite Ausdehnung von Gemeinschaftsgärten sehe ich darin, dass es in unserer Gesellschaft nicht so viele Orte gibt, wo Menschen ohne Rücksicht auf ihre Herkunft und ihren sozialen Status Alltagsthemen teilen und gemeinsam für eine Sache arbeiten. Interkulturelle Gärten sind Orte, wo Menschen Beziehungen aufbauen und durch interkulturelles Gestalten und Zusammenarbeiten positive Beispiele für Völkerverständigung und Integration geben. Das gemeinsame Gärtnern wird bereits gezielt als Maßnahme zur Integration benannt und wird von der Kommunalpolitik gefördert oder initiiert (vgl. Nachbarschaftsgärten Heigerlein 2009: 1).

Seit der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro 1992 besteht weitgehend Konsens darüber, dass Entwicklung und Gerechtigkeit, sowie der Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen nur noch gemeinsam gedacht werden können (vgl. Asbrand 2009: 9; vgl. BUND/MISEREOR 1997). Das von den Vereinten Nationen definierte Ziel der Weltdekade heißt *„Prinzipien, Werte, Kompetenzen und Wissen vermitteln, die für eine verantwortungsvolle und nachhaltige Gestaltung der Zukunft bzw. der zukünftigen Welt erforderlich sind.“* (bne-portal 2012: o.S.). Durch den Ausruf der UN-Dekade "Bildung für nachhaltige Entwicklung" (kurz BNE) von 2005-2014 wird die Notwendigkeit nach mehr Nachhaltigkeit Rechnung getragen und die Bedeutung des Globalen Lernens hervor gehoben (vgl. Bildung für nachhaltige Entwicklung; vgl. Schrüfer/Schwarz 2010: 5f.). Da wir in einer Zeit der weltgesellschaftlichen Umbrüche leben, ist Globales Lernen *„[...] nichts anderes als der Versuch, diese Lernprozesse zu unterstützen und in zukunftsfähige Bahnen zu lenken.“* (Krämer

2007/2008: 2). Diese internationale Initiative möchte also dazu beitragen, die Prinzipien nachhaltiger Entwicklung weltweit in den Bildungssystemen zu verankern, um bei jedem/jeder Einzelnen einen mentalen Wandel zu bewirken (vgl. De Haan 2009: 9). Insofern orientieren sich auch die entsprechenden pädagogischen Konzepte - Globales Lernen und die Bildung für nachhaltige Entwicklung - am Leitbild der Nachhaltigkeit (vgl. Asbrand 2009: 9). Gleichzeitig stellt sich die Frage nach Orten, die ein solches Lernen ermöglichen. Die Interkulturellen Gärten stellen hierfür ein interessantes Umfeld dar. In Anbetracht der Tatsache, dass 70% des Lernens auf informelles Lernen zurückzuführen ist (vgl. Rohs 2009: 37), spricht das der Großteil des Lernens an außerschulischen Lernorten stattfindet, rücken informell erworbene Kompetenzen immer mehr ins Blickfeld (vgl. Dehnbostel 2011: 100ff). Die Gärten haben das Potenzial, den Horizont jedes Einzelnen zu erweitern, indem sie Raum für Entwicklungsprozesse mit ökologischer, ökonomischer und sozio-kultureller Bedeutung bieten (vgl. Heinrich et al. 2007: 7).

Gleichzeitig möchte ich auch die Grenzen der Interkulturellen Gärten aufzeigen, denn nicht immer führen sie zu Kommunikation und Kooperation, sondern auch zu Konflikten im täglichen Miteinander. Vor diesem Hintergrund sollen die Interkulturellen Gärten nicht als neue Orte der interkulturellen Begegnung glorifiziert, sondern als Experimentierfeld für neue Formen des sozialen und kulturellen Zusammenseins gesehen werden.

Grundlage für diese Arbeit sind nicht nur meine wissenschaftlichen Untersuchungen, sondern auch meine eigenen Erfahrungen als Hobby-Gärtner und meine Mitarbeit beim Verein Gartenpolylog. Die Arbeit im Garten sehe ich als sinnstiftende Auseinandersetzung mit neuen Themen: Lebenszusammenhänge werden reflektiert, sowie die soziale und ökologische Umwelt, die uns umgibt.

1.2 Entwicklung und Kommentierung der Forschungsfrage

Auf der Grundlage von wissenschaftlichen Untersuchungen und eigenen Erfahrungen geht es mir darum aufzuzeigen, welchen Ansprüchen Interkulturelle Gärten als Lernorte gerecht werden können. Mich interessiert, welche sozialen, kulturellen und ökonomischen Funktionen Interkulturelle Gemeinschaftsgärten übernehmen.

Gleichzeitig möchte ich aber auch Schwierigkeiten und Hindernisse beleuchten, welche die Grenzen der Gärten als Ort der Partizipation darstellen. Aufgezeigt wird, unter welchen Voraussetzungen und in welchem Ausmaß Wissen und Grundfertigkeiten vermittelt werden.

1.3 Forschungsfrage und Forschungshypothese

Meine Forschungsfrage soll daher lauten:

Sind Interkulturelle Gärten Orte des Globalen Lernens?

Anhand folgender Leitfragen sammle ich die notwendigen Informationen, um meine Forschungsfrage beantworten zu können:

- Womit beschäftigen sich die Teilnehmer/innen, wenn sie in Interkulturellen Gärten sind?
- Wird Wissen weitergegeben und wenn ja, wie?
- Welche Art von Wissen wird transportiert? Haben Veränderungen stattgefunden?
- Trägt die Partizipation im Garten zur Ausbildung von Kompetenzen bei?
- Welche Lernprozesse lassen sich beschreiben?
- Welche Wirkungen haben die Gemeinschaftsgärten? Welches Potenzial besitzen sie? Welche Funktion übernehmen die Gärten?
- Wo liegen die Grenzen des Miteinanders/des Lernens?

Anhand eines von mir gewählten Beispielgartens möchte ich meine Forschungsfrage beantworten. Durch eine kritische Potenzialanalyse möchte ich die Möglichkeiten, aber auch Grenzen und Herausforderungen der Interkulturellen Gärten heraus arbeiten.

Forschungshypothese

Meine Hypothese zu meiner Forschungsfrage dazu lautet, dass die regelmäßige Teilnahme an einem Interkulturellen Garten dazu führt, dass Lernprozesse in Gang gesetzt werden und dadurch Kompetenzen erworben werden können.

Die Hypothese soll im Laufe meiner Arbeit weder verifiziert noch falsifiziert werden - vielmehr übernimmt sie eine die Forschungsfrage detaillierende Funktion für den gesamten Erhebungs- und Auswertungsprozess (vgl. Gläser/Laudel 2010: 77).

1.4 Forschungsmethodik nach Mayring

Bei meiner qualitativen Feldforschung hielt ich mich an die Theorien von Philipp Mayring und begab mich als Forscher in das „Feld“, um am Feldalltag teilzunehmen (vgl. Mayring 2002: 54). Dadurch war es mir möglich, ein detailliertes und vollständiges Bild der sozialen Wirklichkeit herzustellen (vgl. ebd. 2002: 20f; vgl. Kapitel 3.3). Es erfolgten erste Kontaktaufnahmen und Treffen mit Initiatoren/innen von Gartenpolylog, danach besuchte ich verschiedene Gartenprojekte und traf danach die Auswahl für meinen zu untersuchenden Beispielgarten. Nach ersten beobachtenden Besuchen, erfolgten die Erstellung des Leitfadenterviews und danach die Auswahl der Probanden/innen für die Interviews. Die Interviews wurden durchgeführt sowie zahlreiche offene Gespräche mit Projektteilnehmer/innen. Gleichzeitig wurde ein Forschungstagebuch geführt, indem wichtige Informationen festgehalten wurden. Danach wurden die Interviews ausgewertet und die empirischen Ergebnisse zusammengeführt, um so meine Forschungsfrage beantworten zu können.

1.5 Aufbau der Arbeit/Überblick

Die Arbeit ist in fünf Teilen aufgebaut. Nach der Einleitung im ersten Teil bilde ich im zweiten Teil einen theoretischen Rahmen und beschäftige mich mit dem Kontext des Untersuchungsgegenstandes. Durch die Beschreibung der Gärten und des Globalen Lernens werden die Untersuchungszusammenhänge hergestellt. Ausgehend davon möchte ich Erwartungen, die an Interkulturelle Gärten von unterschiedlicher Seite gestellt werden, darstellen. Nach Beschreibung der möglichen (integrativen) Leistungen Interkultureller Gärten wird näher auf Problematiken eingegangen. Im dritten Teil werden die Methoden der Untersuchung an den angewendeten Formen dargestellt. Im vierten Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der Forschung beschrieben. Dies beinhaltet die Charakterisierung des Begriffes der Interkulturellen Gärten, die Vorstellung des untersuchten Projektes, die Analyse des Datenmaterials und eine Zusammenfassung der Ergebnisse. Anhand meiner Mitarbeit in den Gärten und den Interviews möchte ich näher Potenzial und Schwierigkeiten beschreiben, die sich aufgrund meiner praktischen Erfahrungen ergeben. Die Auswertung der Interviews und der Gespräche fasse ich zu empirischen Ergebnissen zusammen, um so meine Forschungsfrage beantworten zu können. Im fünften und letztem Teil erfolgen die Gesamtzusammenfassung der Arbeit, ein Ausblick und eine Diskussion der Ergebnisse.

Unten stehende Tabelle gibt einen Überblick über die Arbeit:

TEIL EINS			
1. Kapitel	Einleitung - Motivation und Anlass - Fragestellung		
TEIL ZWEI			
2. Kapitel	Kontext der Untersuchung		
	Das Konzept des Globalen Lernens	Kompetenzen	
	Gemeinschaftsgärten	Interkulturelle Gärten	
TEIL DREI			
3. Kapitel	Methoden der Untersuchung		
	Verwendete Forschungsmethoden	Durchführung der Untersuchung (Interviews, teilnehmende Beobachtung)	
TEIL VIER			
4. Kapitel	Ergebnisse der Untersuchung		
	Charakteristika, Begriffe Ausgangssituation	Macondo - Vorstellung des untersuchten Projektes	Herangehensweise
	Ergebnisse aus der Analyse des Datenmaterials		
	Zusammenfassung der Ergebnisse		
TEIL FÜNF			
5. Kapitel	Gesamtzusammenfassung, Diskussion, Ausblick		
Anhang			

(Quelle: Abbildung 1: Aufbau der Arbeit, eigene Darstellung)

Anmerkung zur geschlechterdifferenzierenden Wortwahl:

In vorliegender Arbeit wird eine genderkonforme Schreibweise verwendet. Durch die Verwendung der Endung „in“ bzw. „innen“ beziehe ich mich auf Personen mit unbekannter bzw. irrelevanter Geschlechtszuordnung bzw. gemischtgeschlechtliche Gruppen. Kommt ein Wort in seiner männlichen Form zum Einsatz (zum Beispiel „Vorstandsmitglieder“ oder „Flüchtlinge“), dann bedeutet das nicht die Auslassung der weiblichen Form, sondern es geht um die sachliche Darstellung des Begriffs.

2 KONTEXT DER UNTERSUCHUNG

2.1 Globales Lernen

In diesem Kapitel werden die historische Entwicklung des Globalen Lernens skizziert und seine Wurzeln aufgezeigt, erläutert, worum es bei den Ansätzen geht, welche Ziele es hat und welche Methoden es vereint. Kritikpunkte, Grenzen und Ansprüche werden diskutiert im Rahmen der Herausforderung einer sich globalisierenden Welt. Auch die Zusammenhänge

zwischen Globalem Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie zwischen Globalem Lernen und Interkulturellem Lernen werden erläutert, sowie das Verhältnis von Globalisierung, Globalem Lernen und Gemeinschaftsgärten näher beleuchtet.

2.1.1 Das Bezugsverhältnis von Globalem Lernen und Gemeinschaftsgärten

Weltweit nehmen gesellschaftliche und ökologische Probleme angesichts wachsender Verarmung, Privatisierung, klimatischer Veränderungen und vieler anderer Faktoren zu. Das Stichwort, unter dem diese Phänomene im öffentlichen Diskurs transportiert werden, lautet Globalisierung². Grenzen verlieren ihren trennenden Charakter, wobei damit nicht nur Ländergrenzen gemeint sind sondern auch Handelsschranken oder Unterschiede zwischen Gesellschaften und Kulturen. Politische Verflechtungen, internationale Beziehungen auf wirtschaftlicher und auch politischer Ebene, die grenzenlose Kommunikationswelt des Internet, die globale Öffnung der Märkte uvm. beweisen dies. Die Welt wird zu einem „globalen Dorf“ (vgl. Tiefenbacher 2002: 1).

Die Rückeroberung von städtischem, öffentlichem Raum in Form von Gemeinschaftsgärten, in denen Menschen gemeinsam ihre Umgebung gestalten, sind kreative Lösungsansätze und Reaktion auf diese geänderten prekärer werdenden Lebenssituationen. Die Gärten stellen eine Möglichkeit dar, den Weltbürger/-n/-innen globale Qualifikationen zu vermitteln und können somit die Rolle von Bildung in Zeiten der Globalisierung übernehmen (vgl. Tiefenbacher

² 1961 erschien laut Gugel und Jäger (vgl. 1999: 10) der Begriff der Globalisierung erstmals in einem englischsprachigen Lexikon. Seit Ende der achtziger Jahre wurde der Begriff zu einem Schlüsselbegriff der sozialwissenschaftlichen, aber auch der politischen und öffentlichen Diskussion (vgl. Tiefenbacher 2002: 1). Im deutschsprachigen Raum etablierte er sich allerdings erst in den 1990er Jahren, wo er zuerst vor allem in der betriebswirtschaftlichen Marketingliteratur Verwendung fand (vgl. Schwentker 2005: 36f.) – 1996 kürte man das den Begriff zum „Wort des Jahres“ (vgl. Tiefenbacher 2002: 1). Danach fand der Begriff rapide Verbreitung und wurde bzw. wird oft inflationär und wahllos verwendet, da Inhalt und die Verwendung des Begriffes stark variieren und sich auf die unterschiedlichsten Phänomene der internationalen Beziehungen beziehen (vgl. Windfuhr 2002: 232). Die Stiftung Frieden und Entwicklung definiert Globalisierung als Prozess, „[...] in dessen Verlauf der Umfang und die Intensität nationale Grenzen überschreitender Verkehrs-, Kommunikations- und Austauschbeziehungen rasch zunimmt. Die trennende Bedeutung nationalstaatlicher Grenzen wird unterspült: Die Wirkungen grenzüberschreitender ökonomischer, sozialer und politischer Aktivitäten für nationale Gesellschaften verstärken sich, viele Probleme laufen quer zu den nationalen Grenzen, immer mehr Ereignisse werden weltweit gleichzeitig wahrgenommen und wirken sich mit zunehmend kürzeren Verzögerungen an unterschiedlichsten Orten der Welt aus.“ (SEF 1999 zitiert in Forghani-Arani 2005: 7).

2002: 1). Die weitreichenden Veränderungen und Folgen einer immer globalisierteren Welt, wo Menschen, Güter, Ideen, Denkmuster und Kulturen um den ganzen Erdball transportiert werden, sind mit jedem/jeder Einzelnen auf verschiedenen Ebenen des Lebens verbunden und spürbar (vgl. SEF). Gemäß Scheunpflug und Schröck (vgl. 2000: 6), eröffnet die Globalisierung der Welt einerseits neue Chancen und Perspektiven, andererseits birgt sie jedoch auch viele Risiken und Gefahren. Die zunehmende Herausforderung für die Globalisierung der Welt hat sich nicht nur für eine Herausforderung für die Politik entwickelt, sondern hat auch das menschliche Denken und Handeln vor eine neue Aufgabe gestellt (vgl. Scheunpflug 2003: 129). Daher ist die Gesellschaft gefordert, neue Denkmodelle wahrzunehmen und damit tagtäglich zu leben. Diese vielfältigen Ansätze und Denkmodelle sind auch eine Chance, sie auf bereits bestehende Probleme anzuwenden.

Interkulturelle Gärten sind Orte, wo Fragen und Problemlösungen einer globalisierten Welt aufeinander treffen und für dieses alltägliche Handeln fruchtbar gemacht werden können. Flüchtlinge, Migranten/innen und Einheimische bauen Obst, Gemüse und Kräuter an, sie tauschen Saatgut und Pflanzen untereinander. Sie essen und ernten und feiern Feste gemeinsam. Die Gartenarbeit bringt Menschen unterschiedlichster Herkunft und Kultur zusammen und gibt ihnen die Möglichkeit, neuen Boden unter den Füßen zu gewinnen (vgl. Neuner 2009: 5). Sie sind Orte, wo Fragen und Problemlösungen einer globalisierten Welt aufeinander treffen und für dieses alltägliche Handeln fruchtbar gemacht werden können. Die Vielfalt der Gartenprojektteilnehmer/innen bietet eine außergewöhnliche Bandbreite an Zugängen – der Austausch über persönliche Erfahrungen und kulturelle Bilder schafft ein breites Spektrum, in dem Parallelen wahrgenommen und Alternativen diskutiert und gefunden werden können (vgl. Taborsky 2006: 13). Mit den Gärten entstehen neue soziale Räume, von denen nicht nur wichtige Impulse für die (Neu-) Verwurzelung von Migranten und Migrantinnen ausgehen, sondern sie tragen zur Entstehung einer bereichernden kulturellen Vielfalt im Einwanderungsland bei. Die Arbeit im Garten mit ihren kulturellen und sozialen Aspekten führt zu neuen Formen des Miteinanders. Hier kommt das Konzept des Globalen Lernens zu tragen. Im Zeitalter der Globalisierung gilt Bildung als Schlüsselinstrument zur Bewältigung globaler Herausforderungen und für eine zukunftsfähige Entwicklung. Kaum eine Studie, die in den letzten Jahren zu globalen Herausforderungen veröffentlicht wurde, hat es versäumt, die menschliche Lernfähigkeit als jene Quelle auszuweisen, die geeignet scheint, die Welt wieder in Ordnung zu bringen (vgl. Seitz 2002: 7).

Globales Lernen rückt „die Welt“ mit ihren weltweiten politischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Verflechtungen in den Blickpunkt. Wie auch immer der Globalisierungsprozess eingeschätzt wird – ob mehr die Chancen oder die Risiken im Vordergrund stehen - die vernetzte Welt ist heute eine Realität, vor der die Augen nicht verschlossen werden können. Eine Reflexion der Konsequenzen der Globalisierung ist unumgänglich und muss unser Handeln und Denken verändern (vgl. Grobbauer/Thaler 2010: 128f.). Die Entwicklung zu einer globalen Gesellschaft ist zwingend, dennoch ist ihre Entwicklung schwierig (vgl. Forghani 2001: 85ff.). Die Notwendigkeit eines zentralen Bewusstseins muss geschaffen werden, die Erweiterung um eine globale Perspektive ist notwendig und zeitgemäß. Bestimmend dafür ist die kulturelle, ethnische und nationale Verwurzelung (vgl. Forghani 2005: 37). Globales Lernen ist die pädagogische Antwort auf diesen Prozess der Globalisierung. Es bearbeitet diese doppelte Herausforderung der Globalisierung, indem es einerseits eine Orientierung für das eigene Leben bietet und andererseits hilft, eine Vision für das Leben in einer human gestalteten Weltgesellschaft zu entwickeln (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000: 10).

GLOBALES LERNEN: DER KONTEXT

2.2 Was ist Globales Lernen?

2.2.1 Die Ursprünge des Globalen Lernens

Hartmeyer (vgl. 2007: 85ff) macht in seiner Dissertation zum Thema „Globales Lernen in Österreich“ auf verschiedene pädagogische Bereiche, aus denen sich Globales Lernen entwickelt hat, aufmerksam. Als besonders erwähnenswert nennt er die Politische Bildung, die Entwicklungspolitische Bildung, die Globale Umweltbildung, das Interkulturelle Lernen und das Ökumenische bzw. Interreligiöse Lernen. Wichtig ist außerdem noch das von der Agenda 21 ausgehenden weltweite Bildungsprogramm einer „Education for Sustainable Development“ (vgl. Bildungsdekade 2012: o.S.) Bildung für nachhaltige Entwicklung), bei der ebenfalls die globale Dimension in den Vordergrund gerückt wird (vgl. Baobab o.D.: o.S.; vgl. Scheunpflug/Schröck 2000: 11f.; vgl. Seitz 2002: 9). All diese Ansätze werden in dieser Arbeit – ungeachtet ihrer disziplinären Herkunft - als „Globales Lernen“ charakterisiert, ohne damit einen bestimmte Richtung besonders hervorheben zu wollen und ohne es als geschlossenes Konzept betrachten zu wollen.

Vor allem seit den 1990er Jahren haben sich diese pädagogischen Ansätze unter dem Begriff Globales Lernen mehr und mehr aufeinander bezogen. Die zahlreichen Weltgipfel³ der Neunzigerjahre haben offenbart, dass die zentralen Entwicklungsprobleme des 21. Jahrhunderts, mit denen sich die Weltgesellschaft auseinandersetzen muss, globalen Charakter angenommen haben (vgl. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit 1997: 4). Die „Agenda 21“, die 1992 von der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung verabschiedet worden ist, hat als dringlichste Frage unserer Gegenwart die *„zunehmende Ungleichheit zwischen Völkern und innerhalb von Völkern“* und die *„fortschreitende Schädigung der Ökosysteme, von denen unser Wohlergehen abhängt“* genannt (vgl. Seitz 2002: 15). Die gesellschaftlichen Anpassungsprozesse die unter den weltweiten Entwicklungsfragen umgesetzt werden müssen, setzen offenbar nicht nur die Einführung und Etablierung neuer Steuerungsinstrumente transnationaler Politik voraus, sondern sie verlangen Partizipation, Akzeptanz und Kompetenz der breiten Öffentlichkeit und eine Mobilisierung von innovativen und sozialen Ressourcen (vgl. Seitz 2002: 15).

Die globale Vernetzung und die damit in Aussicht gestellte Erweiterung der menschlichen Handlungsräume eröffnet Chancen und Potenzial für die Menschheitsentwicklung – wenn es gelingt, die menschliche Kreativität und Lernfähigkeit zu entwickeln (vgl. Seitz 2002: 15). Nuscheler bezeichnet die Möglichkeit, Globalisierung zukunftsfähig zu gestalten, als ein „weltgeschichtlich umfassendes Lernprojekt“ (vgl. Nuscheler 1998: 287) und verweist damit auf die zentrale Rolle von Bildungsprozessen (vgl. Seitz 2002: 15). Die Diskrepanz zwischen den globalen Abhängigkeiten unserer Lebensverhältnisse und der mangelnden menschlichen Fähigkeit, die steigende Komplexität einer zusammenwachsenden Welt angemessen zu bewältigen, kann letztendlich nur über individuelles und kollektives Lernen überbrückt werden (vgl. Botkin 1979 zit. in Seitz 2002: 15f.).

Vor diesem Hintergrund ist nicht nur die Erziehungswissenschaft, sondern auch die Bildungspraxis heraus gefordert, einen (pädagogischen) Beitrag zur Bewältigung der „Weltprobleme“ zu leisten (vgl. Seitz 2002: 16). Um der vernetzten und globalisierten Wirklichkeit auf wirksame Art und Weise begegnen zu können, muss ein globales Bewusstsein entwickelt werden (vgl. Forghani 2001: 9).

Globales Lernen vereint also die verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkte und Elemente der unterschiedlichen Ansätze, die im Zuge der Auseinandersetzung mit globalen Themen hervor

³ Folgende Weltkonferenzen wurden von den Vereinten Nationen abgehalten: Weltkindergipfel (1990), Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung (1992), Weltmensenrechtskonferenz (1993), Weltbevölkerungskonferenz (1994), Weltsozialgipfel (1995), Weltfrauenkonferenz (1995), Weltkonferenz zu menschlichen Siedlungen (1996), Welternährungskonferenz (1996) (vgl. Seitz 2002: 15).

gegangen sind (wie mit dem Weltfrieden, Umweltschutz usw.). Globales Lernen verleiht den Ansätzen eine „gemeinsame zukunftsorientierte Dimension“ (Wintersteiner 1997: 20) und besitzt eine enorme „Integrationskraft“ (vgl. Rütthemann 1994: 43). Es trägt dazu bei „(...) die Wichtigkeit von globalen Problemen zu erfassen, im Dialog mit anderen Kompetenzen zur Bearbeitung komplexer Fragestellungen zu erwerben, Unsicherheit und Ungewissheit über „Weltenwicklung“ aushalten und damit umgehen zu lernen.“ (Hartmeyer 2007: 11).

2.2.2 Globales Lernen – Definition und Konzepte

Die Frage, wie Globales Lernen genau definiert werden kann, ist kaum zu beantworten. Es gibt keine einheitliche Definition des Begriffes und auch seine konzeptionelle Entwicklung ist noch nicht abgeschlossen. Auch die Abgrenzung zu anderen Begriffen wie „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ oder „Interkulturelles Lernen“ zum Beispiel ist nicht klar und eindeutig (vgl. Krämer 2007/2008: 2). Globales Lernen ist kein festumrissenes pädagogisches Programm. Es ist ein Sammelbegriff für pädagogische Ansätze, die sich auf den Globalisierungsprozess beziehen. Es ist ein offenes und facettenreiches Konzept im Kontext einer zeitgemäßen Allgemeinbildung. Es versteht sich als Antwort auf die Erfordernisse einer nachhaltigen Entwicklung der Weltgesellschaft. Es betont die notwendige Transformation von Denken und Handeln einer sich globalisierenden Gesellschaft. Menschliches Bewusstsein in Hinblick auf globalverträglicher und globalverantwortlicher Denkstrukturen, Wertvorstellungen und Lernformen werden angestrebt (vgl. Portal Globales Lernen; vgl. Forghani o.D.: 1). Globales Lernen ist die pädagogische Reaktion auf die Globalisierung und die immer komplexer werdenden globalen Zusammenhänge. Es verfolgt das Ziel, Menschen zu befähigen, sich in diesem Kontext zu orientieren und sich eine Lebensweise anzueignen, die eine ausgeglichene Weltgesellschaft fördern. Laut Tiefenbacher (vgl. 2002: 1ff.) geht es um die Erarbeitung einer globalen Perspektive, sodass individuelles Handeln und Urteilen globale Zusammenhänge mitdenkt und sich als Teil davon sieht. Forghani geht davon aus, dass die herkömmliche Erziehung und Bildung nicht in der Lage ist, die heranwachsende Generation mit den notwendigen Kenntnissen, Fähigkeiten und Einsichten auszustatten, die in einer globalisierten und vernetzten und unübersichtlichen Weltgesellschaft benötigt. Sie versteht Globales Lernen als Antwort auf die neuen Erfordernisse einer nachhaltigen Entwicklung (vgl. Forghani o.D.: 1).

Globales Lernen.at definiert „Globales Lernen“ folgendermaßen:

„Globales Lernen hat sich seit den 1990er Jahren vor allem aus der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit heraus entwickelt. Globalisierung und die zunehmende Komplexitätssteige-

rung in der Weltgesellschaft stellen auch pädagogisches Denken und Handeln vor neue Herausforderungen. Globales Lernen definiert die Auseinandersetzung mit globalen Themen und Entwicklungsfragen - mit den "Schlüsselfragen" unserer Zeit - als Querschnittsaufgabe von Bildung. Eine wesentliche Aufgabe von Bildung besteht heute darin, (junge) Menschen zu befähigen, komplexe Entwicklungsprozesse zu verstehen und diese kritisch zu reflektieren. Dabei gilt es, ökonomische, soziale, politische, ökologische und kulturelle Entwicklungen als gestaltbare Prozesse wahrzunehmen und Möglichkeiten zur eigenen Teilhabe und Mitgestaltung in der Weltgesellschaft zu erkennen.“ (Globaleslernen.at o.S.: 2012).

Wie eingangs bereits erwähnt, gibt es keine eindeutige Begriffsdefinition. Trotzdem lässt sich diese Vielfalt an Definitionen auf einen Nenner bringen. Es ist die Erkenntnis der Notwendigkeit einer Entwicklung im menschlichen Bewusstsein. Für Scheunpflug und Schröck ist Globales Lernen die pädagogische Reaktion auf die Entwicklung der Weltgesellschaft, welche die Herausforderung der Globalisierung – nämlich die Orientierung für das eigene Leben zu finden als auch eine Vision für das Leben in einer human gestalteten Weltgesellschaft zu entwickeln – bearbeitet (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000: 10). Für Forghani (vgl. 2005: 5) ist Globales Lernen ein Sammelbegriff verschiedener pädagogischer Ansätze, welche sich auf den Globalisierungs-Prozess beziehen.

Auch Hartmeyer beschreibt mit folgender Aussage die Tatsache, dass sie Globales Lernen nicht auf eine fixe Definition festlegen lässt:

„Es handelt sich beim Globalen Lernen um ein vielschichtiges Konzept, welches die kontinuierliche Reflexion seiner Inhalte und die Bereitschaft zur Veränderung von Einsichten und Einstellungen als wesentliche Wesensmerkmale beinhaltet. Wer „Globales Lernen“ als Begriff frühzeitig in Stein gemeißelt definieren und im Bildungsbereich fest verankern möchte, läuft Gefahr, zu seiner Erstarrung beizutragen und ihm das zu nehmen, was das Globale Lernen kennzeichnet: Entwicklung, Entfaltung und Entgrenzung.“ (Hartmeyer 2007: 255).

Globales Lernen impliziert in diesem umfassenden Verständnis also eine Umstellung der Erziehung im Hinblick auf die Herausforderungen des neuen Zeitalters (vgl. Forghani o.D.: o.S.).

2.3 Warum Globales Lernen?

2.3.1 Die Qualitäten des Globalen Lernens

Aktuelle globale Herausforderungen wie Umweltprobleme, wirtschaftliche und kulturelle Transformationsprozesse sowie Konflikte im Zusammenleben in einer multikulturellen und pluralistischen Weltgesellschaft bestimmen das Leben der Menschen am Beginn des 21. Jahrhunderts (vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005: 469). Auch Hartmeyer kommt zu dem Schluss, dass die radikale Veränderung unserer Lebensverhältnisse große Herausforderungen mit sich bringt (vgl. Hartmeyer 2004: 5).

Diese Erkenntnisse – dass ein Umdenken im menschlichen Bewusstsein zugunsten von Denkmustern und Wertvorstellungen, die von globaler Verträglichkeit und globaler Verantwortlichkeit gekennzeichnet sind - waren der Auslöser für die Entwicklung des pädagogischen Ansatzes des Globalen Lernens. Ebenfalls die Annahme, dass die notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse, die in einer hochkomplexen und globalisierten Welt unverzichtbar sind, mit den herkömmlichen Erziehungs- und Bildungsformen nicht ausreichend erworben werden können, ist ein weiterer Grund für die Aktualität des Globalen Lernens (vgl. Forghani-Arani 2005: 6).

Die gegenwärtigen Formen und Methoden des Lernens und Lehrens genügen nicht, um die kommenden Generationen auf die Orientierung in einer Welt, welche von der globalen Vernetzung der sozialen Beziehungen sowie der vielen grenzüberschreitenden Prozesse auf politischer, wirtschaftlicher und sozialer Ebene geprägt sind, vorzubereiten (vgl. Seitz 2002: 366). Das Globale Lernen kann als pädagogische Antwort auf die vielfältigen Veränderungen und Herausforderungen der heutigen Zeit angesehen werden. Globales Lernen macht die Heterogenität in den Gesellschaften zum Thema und ermöglicht das Verstehen sowie die kritische Analyse von globalen Zusammenhängen. Es ist eine Möglichkeit von Er- und Wiedererkennen globaler Themen und deren Bezug zur eigenen Lebenswelt. Im Mittelpunkt stehen dabei das gemeinschaftliche Zusammenleben sowie die Fragen nach Gerechtigkeit und die zukunftsfähige (Mit-)gestaltung einer Weltgesellschaft (vgl. Hartmeyer 2012: 107).

2.4 Wozu Globales Lernen?

2.4.1 Herausforderungen und die Frage nach den Kompetenzen

Der Erfolg von Bildung wird in der Regel an den Leistungen der Einzelnen gemessen, an ihren Sprach- und EDV-Kenntnissen, an ihrer Arbeitsmarktfähigkeit und an ihren Problemlösungskapazitäten (vgl. OECD 2006 zit. in Hartmeyer 2012: 87). Bildung soll einen volkswirt-

schaftlichen Nutzen bringen, so lautet die übliche Zielsetzung in unserer „Wissengesellschaft“ (vgl. Hartmeyer 2012: 87; vgl. Pelizzari 2005: 88). Es geht nicht um Wissen allgemein, sondern um Wissen unter dem Aspekt einer kurzfristigen, ökonomischen Verwertbarkeit und um den Nutzen für den Arbeitsmarkt (vgl. Bultmann 2004: o.S.). Lernen wird oft als Funktion „um zu“ definiert, wobei die Instrumentalisierung von Menschen im Vordergrund steht. Wir lernen, um später einen guten Job zu bekommen. Wir lernen, um mehr Geld zu verdienen. Es geht um Regelwissen und Anwendungskönnen. Menschen sollen sich an die sich ständig ändernden und sich weiter entwickelnden Gegebenheiten von Markt und Technologie anpassen. Es gilt die Auffassung, dass die Informationsvermittlung das Um und Auf für jede Form der Bildungsarbeit ist. Mit dem Begriff des „lebenslangen Lernens“ hat der Arbeitsmarkt schon einen Begriff dafür gefunden, bei dem es nicht um eigene Gestaltung oder Selbstbestimmung geht, sondern um die Benutzung der Menschen (vgl. Hartmeyer 2007: 282). Gleichzeitig zum Prozess des „lebenslangen“ Lernens findet auch ein Prozess von Ab- und Entwertung anderer Qualifikationen statt (vgl. Pelizzari 2005: 88). Dabei umfasst Bildung immer mehr als Ausbildung und umfasst nicht nur die Qualifizierung für den Arbeitsmarkt und das Berufsleben, sondern auch „Qualifizierung“ für das Leben (vgl. Wintersteiner 2001: 2).

Der Begriff des „lebenslangen“ Lernens steht dabei im Gegensatz zum Verständnis von Globalem Lernen, bei dem Lernen als langsamer und überraschender Prozess gesehen wird (vgl. Hartmeyer 2007: 282). Betrachtet man Lernen als einen kontinuierlichen Prozess, ein ständiges neugeboren bzw. ge-bildet werden und sich bilden, der mit Muße, Beharrlichkeit, Gelassenheit und Geduld stattfinden so muss die Blickrichtung eine andere sein: weg von der Ausrichtung auf (berufliche) Schlüsselqualifikationen und weg von den Hochgeschwindigkeitsoptionen unseres Lebenstempos (vgl. Gronemeyer 1993: 105; vgl. Wintersteiner 2001: 2).

Seit dem 18. Jahrhundert werden Lernprozesse außerdem mit dem Wunsch verknüpft, nicht nur einzelne Personen sondern die gesamte Gesellschaft zu verbessern und sie über Bildung zu erneuern. Noch in den 1980er Jahren, war man von der Lernfähigkeit ganzer Gesellschaften überzeugt – man denke dabei an den Club of Rome beispielsweise als führende Denkfabrik. Es herrschte Konsens darüber, dass Pädagogik ein Schlüssel zur Weltverbesserung wäre, wie auch in der Agenda 21 oder in Rio 1992 festgehalten wurde. Seit den 90er Jahren allerdings haben sich die Zweifel in den Erziehungswissenschaften verdichtet, ob Bildung als Instrument zur Bekämpfung von gesellschaftlichen Fehlentwicklungen geeignet ist. Das Vertrauen, das Bildung vermittelt werden kann durch Aufklärung und Informationsarbeit,

schwindet. Die Einsicht, dass Bildung konstruktiv und dekonstruktiv sein kann, hat zugenommen. Es setzt sich das Wissen durch, dass Bildung nur vom Lernenden selbst erworben werden kann (vgl. Hartmeyer 2012: 132f.). Die informellen Lebens- und Arbeitswelten, die bisher kaum wahrgenommen wurden aber parallel zum formellen Arbeits- und Gütermarkt schon immer existiert haben, erhalten eine wachsende Bedeutung für Identitätsbildungsprozesse sowie für gesellschaftliche Inklusionsprozesse (vgl. Müller 2007: 5f.). Es braucht eine Bildung, deren Ecken und Enden unmarkiert sind, so Hartmeyer (vgl. 2012: 132) und plädiert „(...) für ein Verständnis von Bildung, die Mut, Empathie, Kreativität und das Denken und Handeln in Alternativen fördert.“ (ebd. 133).

Vergleicht man Bildung mit kreativer Gartenarbeit, so soll Bildung und Gartenarbeit im Kontext vorliegender Arbeit neue Wege aufzeigen – es geht um Suchen und Finden, nicht um Reproduzieren und Wiederholen (vgl. Hartmeyer 2012: 133). Globales Lernen soll zur besseren Orientierung im eigenen Leben beitragen und Menschen in die Lage versetzen, eine Vorstellung davon zu bekommen, wie man sein Leben in einer human gestalteten Weltgesellschaft gestalten und entwickeln kann. Das Ziel dahinter ist, Möglichkeiten zu eröffnen, zu entdecken und zu finden (vgl. Hartmeyer 2007: 282): „Die Interessen, Erfahrungen und Kompetenzen aller an seinem solchen Lernprozess Beteiligten sollten darin ihren Platz haben.“ (ebd.: 282). Im Vordergrund steht dabei eine sinnstiftende Auseinandersetzung, Visionen soll ihr Freiraum zugestanden werden. Bildung soll die Fähigkeit fördern, aus der Sicherheit der eigenen Identität mit anderen Menschen in Kontakt zu treten, dialogfähig zu sein und die Welt auch aus der Sicht der anderen betrachten zu können. Dem Herausbilden von Kompetenzen wird seitdem stärkere Bedeutung zugemessen (vgl. Hartmeyer 2012: 133). Mit anderen Worten: Es geht darum, „Gesellschaftsfähigkeit und nicht nur Arbeitsfähigkeit zu erlangen“ (Sigerist 2001: 5ff.).

2.4.2 Kompetenzen im globalen Zeitalter

Eine zentrale Frage des Globalen Lernens ist, welche Kompetenzen⁴ die Weltbürger/innen benötigen, um nicht nur in unserer globalisierten Gesellschaft zurecht zu kommen, sondern

⁴ Unter Kompetenz versteht man „[...] eine Disposition [...], die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, d.h. Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“ (Rost 2005: 14). In verschiedenen Facetten äußert sich nach Weinert die individuelle Ausprägung einer Kompetenz: der Fähigkeit, dem Wissen, dem Verstehen, dem Können, dem Handeln, der Erfahrung und der Motivation (vgl. Weinert 2001). Auf dieser Definition von Weinert, wonach Handlungskompetenz nicht nur auf Wissen und Fähigkeiten basiert, sondern auch eine ethische Teilkompetenz umfasst, basiert auch das Kompetenzmodell des Globalen Lernens (vgl. Asbrand/Martens 2012: 99f.).

auch Einfluss auf die Gestaltung globaler Entwicklungen im Sinne der Leitbilder Nachhaltigkeit und weltweiter Gerechtigkeit nehmen zu können (vgl. Forghani o.D.: o.S.; vgl. Asbrand 2009: 9). Wie im voran gegangenen Kapitel erläutert, geht es in der Bildung heute nicht mehr nur um den Erwerb von Fachwissen, sondern um die Entwicklung komplexer und besonderer Fähigkeiten - der globale Kontext, in dem wir leben, ist geprägt von Diversität und die damit einhergehenden Lebensbedingungen verlangen nach der Ausbildung von spezifischen Kompetenzen (vgl. Forghani 2001: 105; vgl. Strategiepapier Globales Lernen 2009: 10; vgl. Scheunpflug/Schröck 2000: 10).

Kompetenzen, die durch das Globale Lernen gefördert werden sollen, können ganz allgemein in einem „reflektierten und selbst-reflexiven politischen Denken und Handeln“ gesehen werden (Krammer 2008: 5)⁵. Die erworbenen Kompetenzen sollen ermöglichen und ermächtigen, Entscheidungen für die Zukunft zu treffen und dabei abzuschätzen, wie sich das eigene Handeln auf künftige Generationen oder das Leben in anderen Weltregionen auswirkt (vgl. glbg). In den Zielbeschreibungen von Globalem Lernen finden sich häufig Wörter wie „entwickeln, beitragen, reflektieren, befähigen“. Sie implizieren, dass der Erwerb folgender Kompetenzen im Globalen Lernen eine Rolle spielt:

- Die Kompetenz, globale Zusammenhänge zu erkennen, zu verstehen und kritisch zu reflektieren.
- Die Kompetenz zur Einsicht in die eigenen alltäglichen Bezüge zur Globalität.
- Die Kompetenz zur Beurteilung von Werten und Haltungen.
- Die Kompetenz zur Reflexion und Entwicklung von Handlungsoptionen in einem globalen Kontext und die Kompetenz sich selbsttätig und gemeinschaftlich an Kommunikations- und Entscheidungsprozessen zu beteiligen.
- Personale Kompetenzen (Fähigkeit zur Empathie, Entwicklung von Selbstvertrauen usw. (vgl. Hartmeyer Reader o.D.: 3; vgl. Grobbauer/Thaler 2010: 131; vgl. Schwarz 2010: 12).

⁵ Bereits Ende der 1990er Jahre wurden im Globalen Lernen Bildungsziele als Kompetenzen erfasst (vgl. Asbrand/Martens 2012: 99f.).

Die Kompetenzen bilden einen wesentlichen Bestandteil des Globalen Lernens, auch wenn es bis jetzt gibt es noch keine ausdifferenzierte Kompetenzenliste dafür gibt. Welche Kompetenzen als zentral definiert werden, hängt stark von der Ausrichtung des Konzeptes Globalen Lernens ab (vgl. Strategiepapier Globales Lernen 2009: 10). Die Ziele im Globalen Lernen und somit auch die Kompetenzen, die zum Erreichen dieser entwickelt werden sollen, sind heterogen. Die Gewichtung zwischen Themen- und Kompetenzorientierung ist bei den verschiedenen Ansätzen unterschiedlich. Während bei einem themenorientierten Zugang eher die Auseinandersetzung mit globalen Themen wie Migration, Armut usw. im Vordergrund steht, steht beim kompetenzorientierten Ansatz die Persönlichkeitsbildung und die Entwicklung eines globalen Denk- und Wahrnehmungsmodus an erster Stelle. Hier sind globale Probleme und Vernetzungen lediglich Thema, die zur Entwicklung einer globalen Persönlichkeit bzw. zur Integration einer globalen Perspektive in der persönlichen Bewusstseinsstruktur beitragen (vgl. Forghani o.D.: o.S.) .

Andere Modelle sind um mehr Ausgewogenheit der themenspezifischen und kompetenzfördernden Dimension bemüht. Dazu zählt auch der „Didaktische Würfel Globalen Lernens“ als Methodenmodell von Scheunpflug und Ströck. Er ist ein Versuch, Globales Lernen in seiner Gesamtheit zu überschauen und mögliche Antworten auf die Herausforderungen der Bildungslandschaft zu geben. Probleme werden zunächst sachlich betrachtet, wobei der Ist-Zustand der Welt im Vordergrund steht. Aus der sozialen Perspektive hingegen, stoßen Fremdes und Vertrautes immer schneller aufeinander, was Lernbereitschaft aller Beteiligten voraussetzt. Zuletzt wird die zeitliche Perspektive betrachtet, da der Anteil des Nichtwissens von jedem Individuum schneller wächst, als das des Wissens (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000: 6; vgl. Tiefenbacher 2002: 5). Der Parameter *Kompetenzen* umfasst Fach- und Methodenkompetenz zusammen sowohl als auch Sozial- als auch personale Kompetenzen. Methodenkompetenz beweist eine eigenständige Bearbeitung von komplexen Aufgaben. Soziale Kompetenz umfasst die Bereiche Kommunikation, Kooperation und Konfliktlösung. Zu Themen Stellung nehmen, Fragen stellen, Diskutieren und Gegensätze aushalten ist gerade auch im interkulturellen Kontext eine Voraussetzung für ein friedvolles Miteinander. Personale Kompetenz umfasst das Selbstvertrauen, durch Engagement und Identifikation mit einer Aufgabe, durch Werthaltungen, aber auch durch Toleranz und der Fähigkeit, Widersprüche und Unsicherheiten auszuhalten. Sachliche Kompetenz umfasst Wissen, Verstehen, Urteilen. Fakten, Regeln und Begriffe helfen Argumente zu durchschauen, Positionen zu verstehen und Zusammenhänge zu erkennen.

Zentraler Fokus dieses Vorschlages ist die Erfahrung der Komplexität der Weltgesellschaft. Aus diesem Grund werden Kompetenzen des Globalen Lernens nicht nur als Gestaltungskompetenz beschrieben, sondern auch die Orientierung und die Visionen in einer Weltgesellschaft. Das heißt ein reflexiver und nicht handelnder Fokus wird als Aufgabe benannt (vgl. Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005: 5): „*Globales Lernen bearbeitet die doppelte Herausforderung der Globalisierung, nämlich sowohl eine Orientierung für da eigene Leben zu finden als auch eine Vision für das Leben in einer human gestalteten Weltgesellschaft zu entwickeln, und setzt diese in pädagogischen Handeln und didaktische Bemühungen.*“ (Scheunpflug/Schröck 2000: 10). Aber auch mit diesem Modell wird kein systematisches Konzeptmodell vorgelegt. Diese Ausführungen sind viel mehr als „Anregungspotenzial“ (Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005: 5) zu verstehen.

Globales Lernen zielt nicht auf einen festen Bildungskanon ab, den die Weltbürger/innen erwerben sollten. Vielmehr soll Globales Lernen Kompetenzen vermitteln, die es ermöglichen, langfristig auf komplexe, globale Zusammenhänge reagieren zu können. Mit den oben beschriebenen Kompetenzen werden alle Beteiligten dazu befähigt, sich in einer globalisierten Welt orientieren und bewegen zu können (vgl. Grobbauer/Thaler 2010: 126).

Für den Kompetenzerwerb sind laut Hartmeyer Bildungsprozesse erforderlich, in denen den Erfahrungen aller Beteiligten Raum und Zeit gegeben wird. Globales Lernen definiert sich nicht als Lernstoff, sondern als ein Prinzip. Das Ziel dahinter ist demnach keine ausschließliche Wissensanhäufung, sondern Einsicht. Es wäre abwegig zu denken, dass als Ergebnis von Lernprozessen, deren Inhalt und Ziel fremdbestimmt ist, bei den Lernenden letztendlich zur Selbstständigkeit und Entscheidungsfähigkeit führt (vgl. Hartmeyer 2007: 281.). Daher sollte Globales Lernen in seinem Kern nicht als reine Wissensvermittlung verstanden werden, „ (...) *sondern als kritische Auseinandersetzung mit Interessen, Anliegen und Erfahrungen.*“ (ebd. 281). Somit wäre Globales Lernen auch nicht theoretisches Lernen über die Welt, sondern schafft Herausforderung, Zeit und Raum für konkrete Lernerfahrungen in der Welt (vgl. ebd. 282).

Für das Globale Lernen bedeutet dieses Nachdenken über die Kompetenzen, diese auch in Verbindung mit außerschulischen Lernorten zu betrachten. Zum Beispiel kann das Engagement in den Gärten zu einem Kompetenzerwerb in Hinblick auf Globales Lernen beitragen, wenn der Garten als Lernraum genutzt werden, indem es über das gärtnerische Tätig sein zur

(Selbst-) Reflexion der eigenen Lebenswelt genutzt wird (vgl. Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005: 7). Denn das „[...]Erkennen und Wiedererkennen des Bezugs globaler Themenstellungen zur eigenen Lebenswelt [...] möglich, globale Zusammenhänge zu verstehen und kritisch zu analysieren.“ (Hartmeyer 2012).

Wichtig ist, dass die Themenvielfalt des Globalen Lernens in mehreren Dimensionen behandelt wird. Wird der Blickwinkel nur auf lokale Änderungen gelegt, ist das zu wenig – die regionale, nationale und die globale Dimension müssen mitgedacht und reflektiert werden (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000: 17f.). Das Konzept des Globalen Lernens orientiert sich inhaltlich und methodisch ganzheitlich. Durch die Vermittlung von interdisziplinären Kompetenzen und Wissensinhalten zu „Eine-Welt-“ Themen und durch die Einübung von Zusammenarbeit und Zusammenleben können Solidarität und soziale Fertigkeiten gestärkt werden (vgl. Hartmeyer o.D.: 3). Die Fähigkeiten zu einem gemeinsamen Miteinander auch im Alltag sollen gestärkt werden – der Mensch in seinem Ganzen bei gleichzeitiger Berücksichtigung seiner Grenzen soll gesehen werden. Dahinter steckt das Ziel, Bildungsprozesse zu schaffen, die den Menschen Selbstbewusstsein, Vertrauen, Stabilität und auch Lebensfreude vermitteln.

2.5 Globales Lernen und Interkulturelles Lernen

Interkulturelles Lernen wird als Teilaspekt des Globalen Lernens gesehen bzw. besteht ein gewisser Bezug zum Begriff des Globalen Lernens. Die zentralen Angelpunkte Interkulturellen Lernens sind Begegnung und Dialog, Geschichte und Identität, Solidarität und gesellschaftspolitische Konsequenz (vgl. Buchauer 2003: 16). Trotz oder gerade wegen der rasch voranschreitenden Globalisierung werden kulturelle Unterschiede künftig noch mehr betont und gepflegt werden. In unserer Gesellschaft, die geprägt ist von Mobilität, Migration und der daraus resultierenden kulturellen Vielfalt, kann das Eigene als Ruhe gewährender Anker verstanden werden. Dabei wird es immer wichtiger, die Besonderheiten der eigenen und der anderen Kultur zu kennen und im Bewusstsein dieser Verschiedenheit nach dem Gemeinsamen zu suchen (vgl. Interkulturelle Kompetenz online; vgl. Tiefenbacher 2002: 3). Interkulturelles Lernen soll in diesem Zusammenhang einen Beitrag zum besseren gegenseitigen Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten (vgl. Lehrplan Volksschule 2005: 2f.). Einstellungen und Verhaltensweisen sind gefragt, die zum Leben mit Fremdheit und Andersartigkeit befähigen (vgl. Tiefenbacher 2002: 3).

Wie beim Globalen Lernen selbst, ist es auch beim Interkulturellen Lernen nicht möglich, eine einheitliche Definition wieder zu geben. Das Attribut „interkulturell“ wird in verschiedenen Zusammenhängen und in verschiedenen Disziplinen wie zum Beispiel in der Human- und in der Geisteswissenschaft verwendet sowie in verschiedenen Begriffspaaren wie „Interkulturelle Kommunikation“ oder „Interkulturelle Erziehung“ (vgl. Piepel 1993: 188). Der Begriff „interkulturell“ impliziert konkrete Interaktionen zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen unserer Weltgesellschaft, wobei die Bezugnahme unterschiedlicher kultureller Umfelder aufeinander im Vordergrund steht, sowie die Begegnung zwischen den Kulturen (vgl. Desch 2001: 24). Nestvogel (vgl. 1994: 86) nimmt trotz der Vielfalt eine genauere Begriffsbestimmung vor und bezeichnet das Interkulturelle Lernen als „*Lernen von fremden Kulturen unter kritischer Auseinandersetzung mit der eigenen historisch gewachsenen und international verflochtenen Kultur.*“ (ebd. 86). Auch Desch (vgl. 2001: 23) beschreibt Interkulturelles Lernen ähnlich, indem er Interkulturelles Lernen als “das Lernen zwischen Kulturen“ definiert, welches das Lernen über andere Kulturen, das Lernen über die eigene Kultur und das Lernen über die Begegnung mit Menschen anderer Kultur und den Umgang mit verschiedener Kulturen beinhaltet (vgl. ebd. 23)

Interkulturelle Bildung und Erziehung zielt auf die Veränderungen von Deutungsmustern, Einstellungen und Haltungen. Sie ist Teil allgemeiner Bildung. „*Interkulturelle Erziehung [...] ist kein Projekt, sondern eine Haltung. Wer sie sich zu eigen macht, kann sie jeden Tag anwenden und braucht keine großen Programme und Veranstaltungen.*“ (Verband binationaler Familien und Partnerschaften online), wohl aber umfangreiches Wissen und die Fähigkeit, die eigenen Sichtweisen zu hinterfragen und ggf. zu relativieren oder auch ändern zu können (vgl. Binder/Luciak 2010: 12).

Die Gemeinsamkeiten der verschiedenen Erscheinungsformen des Interkulturellen Lernens versuchen Sternecker und Treuheit (vgl. 1994: 32) heraus zu arbeiten. Dabei tritt zutage, dass die verschiedenen Ausprägungen des Interkulturellen Lernens alle einen Wandel von einer vor allem kognitiven Ausrichtung des Lernens über andere Kulturen zu einem integrativen Ansatz vollzogen haben. Das heißt, dass das Lernen voneinander, also das Lernen als wechselseitiger, interaktiver Prozess, im Vordergrund steht und eine einseitige Informationsvermittlung nicht mehr erwünscht ist. Die direkte Begegnung zwischen Angehörigen verschiedener Kulturkreise wird als grundlegender Ausgangspunkt von Lernprozessen gesehen. Wie Desch (vgl. 2001: 24) schreibt, geht es nicht um eine Informationsvermittlung bzw. Anpas-

sung an die Mehrheitskultur, sondern um Interaktion – also um einen wechselseitigen Prozess des Lernens. Gleichwertige Partner/innen aus unterschiedlichsten ethnischen, nationalen und religiösen Herkunftsn begeben sich und setzen in der Auseinandersetzung mit fremden Kulturen eine Reflexion über die eigene Kultur in Gang.

Während beim Interkulturellen Lernen vor allem Bewusstsein für interkulturelle Unterschiede geweckt werden soll, beleuchtet Globales Lernen auch gesellschaftliche, soziale und politische Zusammenhänge. Globales Lernen würde bezüglich Migration beispielsweise auch die Einwanderungsbeschränkungen thematisieren und soziale Ungleichheiten welche zur Abwehr von Fremden führen hinterfragen (vgl. Tiefenbacher 2002: 4). Globales Lernen betont die Notwendigkeit globale Zusammenhänge mit dem eigenen Lebensumfeld zu verknüpfen. Damit ergeben sich Berührungspunkte und Gemeinsamkeiten mit dem Interkulturellen Lernen. Methodische Ansätze und Ziele sowie die hohen Ansprüche beider Konzepte sind sich sehr ähnlich – beide Konzepte gehen von der Gleichwertigkeit aller Kulturen aus. Beide Konzepte fließen oft ineinander über und ergänzen sich – die Grundlage beider Konzepte sind die Menschenrechte. Gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Sexismus und Antisemitismus wird gekämpft (vgl. Tiefenbacher 2002: 4).

2.5.1 Zusammenfassung:

Wie im Kapitel zum Globalen Lernen bereits dargestellt, ist die heutige Weltgesellschaft geprägt von wachsender Komplexität und Globalisierungen. Gleichzeitig ist auch die zunehmende Interkulturalität einer laufenden Veränderung unterworfen und stellt die Menschen vor neue Aufgaben.

Globales Lernen entwickelt sich nicht isoliert von anderen Konzepten, bei denen ebenfalls globale Themenstellungen im Vordergrund stehen. Dazu zählt aktuell auch das Themenfeld Interkulturelles Lernen, sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung und politische Bildung (vgl. Hartmeyer 2007/2008: 4). Thematisch geht es in beiden Konzepten unter anderem um Gerechtigkeit und Identität, Respekt und Wertschätzung anderen und sich selbst gegenüber – somit kann Globales Lernen sowie auch Interkulturelles Lernen als (pädagogische) Antwort auf die Herausforderungen der heutigen Zeit betrachtet werden. Beide Bereiche sollten verstärkt in ihrer gesellschaftlichen und politischen Dimension in der Bildungsforschung konsequent und kontinuierlich gefördert werden (vgl. Tiefenbacher 2002: 4).

2.6 Kritische Stimmen und Grenzen des Globalen Lernens

Seit über einem Jahrzehnt kann Globales Lernen als zentrales Paradigma der Bildungsarbeit im entwicklungspolitischen Bereich angesehen werden. Doch Kritiker meinen, dem Konzept haften immer etwas Unbestimmtes und Diffuses an: Begriffe und Methoden seien zu wenig definiert, es gäbe zu viele Ansichten unter den Vertretern, die Konturen seien zu unscharf. Und überhaupt: der Anspruch des Globalen Lernens, eine (pädagogische) Antwort auf die Globalisierung zu sein, sei zu weitreichend.

Dem gegenüber steht die Tatsache, dass es im Konzept des Globalen Lernens kaum Sinn macht, einen festumrissenen Themenkanon präsentieren zu wollen. In einer globalisierten und eng vernetzten Weltgesellschaft kann an vielen gesellschaftlichen Themen über die Weltgesellschaft gelernt werden. Globales Lernen beschäftigt sich mit Überlebensproblemen von Menschen und diese sind je nach Zeit- und Kulturkontext unterschiedlich (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000: 16).

Der Frankfurter Geographie-Didaktiker Hasse geht mit Globalem Lernen hart ins Gericht und kritisiert es als gegenaufklärerisches Projekt, das politischen Interessen geschuldet sei. Es gehe darum, politökonomische Interessensgegensätze als harmonisierbar darzustellen und grundlegende Systemfragen auszublenden. Hasse analysiert Kernbegriffe des Globalen Lernens und kritisiert deren mythischen Charakter: Begriffe wie Weltgesellschaft, Weltgemeinschaft, „Eine Welt“⁶, Achtung vor der globalen Mitwelt betrachtet er als ideologische Verschleierung, die dekontextualisierend globale Verteilungskämpfe und dahinter liegende politökonomische Interessen verschwinden lassen wollen (vgl. Schröder/Schwarz 2010: 51).

Auch Hartmeyer kritisierte die „Weltverbesserungs-“ Ideologien, die dem Globalen Lernen und der entwicklungspolitischen Bildung oft zugrunde gelegt werden. Die Vorstellung, dass nachfolgende Generationen einfach zu besseren Menschen erzogen werden können, um die Welt in Zukunft besser zu machen, führt dazu, dass Verantwortung abgegeben wird und zu einer Verplanung der Bildung (vgl. Hartmeyer 2007: 256f.). Die Festschreibung und Verplanung von Bildung sieht er als Gefahr, denn die politische Verantwortung kann nur im Jetzt übernommen werden und zwar von den Erwachsenen selbst. Außerdem können globale

⁶ „'Eine Welt' ist gleichzeitig die unabwendbare und gewaltvoll umkämpfte Wirklichkeit, insbesondere ökonomische, ökologische und kulturell, für wenige profitabel, für viele beängstigend. Sie ist für manche eine faszinierende weltbürgerliche Utopie auf dem Weg zu mehr Wissen und damit zu mehr Menschlichkeit, aber auch Gerechtigkeit. Für andere schließlich ist sie angstbesetztes Katastrophen – Szenario der Zerstörung von Überlebenschancen für die Spezies Mensch. Alles trifft wohl zu [...]“ (Bühler 1996: 87).

Probleme nicht von einzelnen Menschen gelöst werden, indem persönliche Schuldgefühle gefördert werden. Um handlungsfähig zu sein, muss eine professionelle Distanz ermöglicht werden (vgl. ebd.: 275ff.).

Wintersteiner (vgl. 1997: 260ff.) kritisiert an manchen Ansätzen, dass sie einen weltweit gültigen Anspruch erheben, trotzdem aber ein westliches Konzept sind, welches eigentlich zuerst in den Dialog mit Pädagogen/innen der „Dritten Welt“ treten müsse, bevor es sich global nennen darf. Auch hier zeigen sich Machtverhältnisse und Machtansprüche, welche sich nicht nur in wirtschaftlichen und politischen, sondern auch in Folge in pädagogischen Ansätzen niederschlagen. Wenn Globales Lernen das Ziel verfolgt, seine westlichen Schüler/innen zu Weltretter/innen zu erziehen, dann scheint Globales Lernen im Sinne westlicher Politik und wirtschaftlicher Interessen funktionalisiert zu werden. Solange davon ausgegangen wird, dass mit westlicher Weisheit die Welt verbessert werden kann, solange behält sie auch den Beigeschmacke kolonialer Beherrschung. Die kritische Selbstreflexion darf nicht außer Acht gelassen werden, denn sonst dient Globales Lernen eher der Legitimation der westlichen „kulturellen Hegemonie“, als einer gerechteren Weltgesellschaft. Globales Lernen ohne globale Perspektive und ohne globale Diskussion ist nicht das, was es vorgibt zu sein (vgl. Hartmeyer 2007: 275).

2.7 Zusammenfassende Reflexion

Beim Globalen Lernen geht es um die Herausbildung von Kompetenzen, um (globale) Zusammenhänge verstehen, erkennen und um diese kritisch reflektieren zu können. Gewonnene Erkenntnisse sollten in den globalen Kontext gesetzt werden, um daraus neue Handlungswege ableiten zu können. In unserem globalen Zeitalter, in dem wir leben, sind diese Kompetenzen unabdingbar. Globales Lernen ist ein Lernen, indem alle Erfahrungen der Beteiligten Raum und Zeit haben. Das kann zu Erkenntniszuwachs und zur gesellschaftlichen und auch zur persönlichen Befreiung beitragen.

Nach meinen bisher gewonnen Erkenntnissen, ist Globales Lernen ein Suchen nach alternativen Ansätzen, die zum Ziel der Wissensvermittlung führen. Es geht darum, Menschen in ihrer Vielfalt zu sehen und um dieser Vielfalt Raum und Zeit zu geben. Globales Lernen ist komplementär zu unserem Bildungswesen zu sehen. Es geht nicht darum, sich neues Wissen anzueignen, sondern es geht vielmehr darum, sich kritisch mit Werten, Interessen und Anliegen und Erfahrungen auseinander zu setzen. Vielmehr muss die Gesamtstruktur des Wissens kri-

tisch hinterfragt werden und dieses Wissen muss in einen globalen Kontext gestellt werden. Es geht darum, sich über verschiedene Zugänge zu bilden und zu emanzipieren und um letztendlich sein Leben nach eigenen Vorstellungen zu gestalten, was letztendlich zu einer eigenen, besseren und selbst bestimmten Orientierung beiträgt.

INTERKULTURELLE GÄRTEN: DER KONTEXT

2.8 Die Geschichte der Gemeinschaftsgärten

Gemeinschaftsgärten findet man allerorts. Die Idee der Internationalen Gärten entwickelte sich Anfang der 1990er Jahre parallel in mehreren großen Städten weltweit – angefangen von Schulgärten im Senegal, Interkulturellen Gärten in Berlin, Community Gardens in New York, Toronto, Buenos Aires oder Paris oder Nachbarschaftsgärten in Wien. Die Gärten sind Beispiele für gemeinschaftliche Freiräume, die für Individuen und für ganze Gemeinschaften vielfältige Bedeutung haben. In den Gemeinschaftsgärten wächst mehr als nur selbstgezo- genes Gemüse – es entsteht ein soziales Miteinander, dass Kommunikations-, Integrations- und Lernprozesse in Gang setzt. Aufgrund der heterogenen Zusammensetzung der Teilnehmer/innen in Bezug auf soziale und kulturelle Herkunft, Alter, Geschlecht, entstehen Orte der interkulturellen Begegnung.

Gemeinschaftsgärten bestehen in vielfältiger Form. Die Bewegung der Community Gardens in New York begann vor über 30 Jahren Brachflächen in benachteiligten Teilen der Stadt zu nutzbaren Gartenflächen umzugestalten (vgl. Meyer-Renschhausen 2004: o.S.). Ziel war nicht nur, das Brachland für die Stadtbewohner/innen nutzbar zu machen, sondern durch den eigenen Anbau von Gemüse einen Beitrag zur Selbstversorgung zu leisten. Die Menschen lernten Verantwortung zu übernehmen und es entstanden nachbarschaftliche Beziehungen zwischen den Menschen, der soziale Friede wurde gefördert. Noch wertvoller wurde die Idee des Community Gardens durch die ganzheitliche Sichtweise, soziale, ökologische und ökonomische Projekte zusammengehörend zu betrachten (vgl. Nosetti 2009: 3).

Die Community Gardens waren Vorbild für die Gemeinschaftsgärten in Deutschland. Im Jahr 1996 entstanden in Göttingen die ersten Projekte der Internationalen Gärten, wie sie dort ge-

nannt wurden. Initiatorinnen waren bosnische Flüchtlingsfrauen, die über die bereits erwähnten Ziele der Community Gardens hinaus Migranten/innen und Flüchtlinge ansprechen sollten. „Wurzeln schlagen“ war das Ziel, durch die Arbeit mit den Händen in der freien Natur und einen Platz zu haben in einem fremden Land. Durch die ethnische Vermischung der Gärtner/innen wurde auch die Integration mit der einheimischen Bevölkerung gefördert. (vgl. Nosetti 2009: 3).

Ausgehend von Göttingen breitete sich das Konzept der Interkulturellen Gärten in ganz Deutschland aus. Auch in der Schweiz gibt es Bestrebungen, interkulturelle Gartenprojekte aufzubauen und zu entwickeln. Interkulturelle Gärten in Basel und Bern werden vom Hilfswerk der evangelischen Kirche Schweiz angeleitet. Die Institution mietet in bestehenden Schrebergärten Parzellen, welche sie Flüchtlingen zur Verfügung stellt. Mittlerweile existieren auch in Österreich mehr als 15 Interkulturelle Gärten, welche durch den Verein Gartenpolylog⁸ koordiniert werden (vgl. Nosetti 2009: 3ff).

Neben den Community Gardens New Yorks und den Interkulturellen Gärten Deutschlands und Österreichs gibt es mittlerweile weltweit eine Vielzahl an vergleichbaren Gärten nach den Prinzipien der Gemeinschaftlichkeit und Interkulturalität. Die Gartenprojekte sind zum Großteil aus privaten Initiativen entstanden, welche die Lebensbedingungen ihres Wohnumfelds durch gemeinschaftliches Gestalten und Bearbeiten einer Grünfläche verändern und verbessern wollen. Oftmals sind diese Initiativen in Form von gemeinnützigen Vereinen organisiert. Unterstützt werden sie dabei in Österreich vom bereits erwähnten Verein Gartenpolylog, welcher unter anderem bei der Gründung von Gärten unterstützt und berät, Gemeinschaftsgärten untereinander vernetzt, Austausche koordiniert sowie selbst forscht und publiziert (vgl. www.gartenpolylog.org).

Mit der bereits erwähnten UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005-2014)“ haben sich die Staaten der UN verpflichtet, dieses Konzept zu stärken – von „klassischen“ Lernorten wie Schule oder Weiterbildungseinrichtungen bis hin zum informellen Lernen außerhalb von Bildungseinrichtungen (vgl. glbg. o.D.: o.S.). Die Gärten sind dafür der geeignete Raum und leisten als „informeller“ Lernort weltweit einen wertvollen Beitrag zum Aktionsprogramm der Agenda 21, dem internationalen politischen Aktionsprogramm für nachhaltige Entwicklung, welches 1992 durch die UN-Konferenz beschlossen wurde. Die Gärten fördern

⁸ Alle wichtigen Informationen rund um Gartenpolylog findet man auf der offiziellen Homepage des Vereins unter www.gartenpolylog.org

nachhaltige Entwicklung ganz konkret durch Bewusstseinsbildung und durch die Ausbildung von soft skills – dem Grundwerkzeug des Globalen Lernens (vgl. Nosetti 2009: 4f).

2.8.1 Interkulturelle Gärten als Gemeinschaftsgärten

Eine ganz bestimmte Form von Gemeinschaftsgärten sind die sogenannten Interkulturellen Gärten, welche sich an den Projektideen und Projektzielen der Internationalen Gärten in Göttingen orientieren. Frauen aus Bosnien, die aufgrund des Krieges ihre Heimat verlassen mussten, hatten die Idee, auch in Deutschland Gärten zu betreten. Der Erfolg und die rasche Ausdehnung sind darauf zurück zu führen, dass es in unserer Gesellschaft nicht so viel Orte gibt, wo Menschen mit Migrationshintergrund ein Alltagsthema teilen (vgl. Madlener 2009: 55).

Ein breites Spektrum an inhaltlichen und organisatorischen Ansätzen herrscht unter den Interkulturellen Gärten vor. Das Grundprinzip der gemeinsamen Tätigkeit und des Zusammenlebens in den Interkulturellen Gärten hat Madlener (vgl. 2009: 46) treffend als *“(...) das Säen und Ernten von Vielfalt”* zusammengefasst. Die Grundprinzipien sind Respekt und die Erhaltung von sozialer, kultureller und ökologischer Diversität, welche beim gemeinsamen Gärtnern umgesetzt werden.

Die Gärten bieten Raum für weitgehende umweltpädagogische und soziale Ansätze, wie von der Haide (vgl. 2009: 6) schreibt und hebt somit die unterschiedlichsten Schwerpunkte und Ziele der einzelnen Gartenprojekte hervor. Interkulturelle Gärten sind Integrationsprojekte mit sozialer, ökologischer und gesellschaftspolitischer Bedeutung und bieten Menschen unterschiedlicher Nationalität und Herkunft – Zugewanderten und Nicht-Zugewanderten – die Möglichkeit, auf einem gemeinschaftlich genützten Grundstück Gemüse, Kräuter und andere Pflanzen für den Eigenbedarf anzubauen und dadurch in Kontakt miteinander zu treten (vgl. Erwachsenenbildung.at 2013: o.S.; vgl. Madlener 2009: 56). Dadurch lernen Menschen in einem fremden Land mit neuen Anforderungen umzugehen, mit anderen „Fremden“ zu kommunizieren und zusammenzuarbeiten. Menschen aus unterschiedlichen sozialen Milieus und mit verschiedenen politischen und religiösen Hintergründen treffen in den Gärten zusammen. Bei den Gartenprojekten stehen also Konzepte des Interkulturellen Lernens, der Völkerver-

ständigkeit und der Integration im Vordergrund⁹. Die Menschen, die an den Gartenprojekten teilnehmen, sind also genauso vielfältig vertreten, wie die verschiedenen Gartenprojekte.

Die Gesprächsbereitschaft zwischen den beteiligten Personen wird gefördert aufgrund der Verständigungsnotwendigkeit. Aber nicht nur das: auch die Neugierde an neuen Lebenssituationen und wie diese bewältigt werden können, steht im Vordergrund. Es können unterstützende Netzwerke geknüpft werden, die oftmals für Frauen von Bedeutung sind, die aus ihren familiären Bezügen herausgerissen worden sind. Die Arbeit im Garten stärkt die Position der Frau innerhalb der Familie, denn sie tut etwas, was sie in ihrer Heimat auch getan hat und erntet dafür Anerkennung (vgl. ARGE). Wenn die Frauen anbauen, kochen und zeigen, was sie von zu Hause kennen, entsteht auch unter den Migranten/innen in den Gärten ein Austausch- und Erfahrungsfeld, denn die subsistenzorientierte Arbeit ist eine vertraute Form der Vergemeinschaftung (vgl. Forghani 2002: 36).

Interkulturelle Gärten sind Orte, in denen Menschen unterschiedlicher Herkunft einen gemeinschaftlich-organisierten Raum für gemeinschaftliche Tätigkeiten nutzen. Im Fokus stehen dabei die Eigenarbeit in Form von Gartenarbeit und handwerklichen Tätigkeiten sowie Integration. Integrationsprozesse durch aktive Beteiligung von Migranten/innen und Asylsuchenden in Gang zu setzen, ist dabei das erklärte Ziel (vgl. Internationale Gärten Göttingen 1998: 1). Über den Prozess des gemeinsamen Gärtnerns werden vielfältige Integrationsprozesse in Gang gesetzt – die Gärtner/innen teilen Aspekte ihres Alltags miteinander. Die dadurch entstehenden positiven Effekte von Interkulturellen Gärten sind vielfältig und reichen von der Produktion von billigen und ökologischen Nahrungsmitteln, über regelmäßiger Bewegung an der frischen Luft, bis hin zu Bildung von nachbarschaftlichen Beziehungen, Steigerung des Selbstwertgefühls bis zu einem geringeren Konfliktpotenzial durch soziale Integration (mehr zu den Effekten der Gärten findet man bei von der Haide 2009: 14f.). Die interkulturellen Gärten Friedrichshain-Kreuzberg fassen es unter dem Begriff „Verwurzelungsprozess“ zusammen, den der Kontakt mit der Erde bewirkt (vgl. Interkulturelle Gärten Friedrichshain-Kreuzberg).

In Österreich existieren bereits an die 80 Gärten, deren Ziel es ist, eine sinnvolle Beschäftigung in einem multikulturellen Umfeld zu ermöglichen; Integration in den beruflichen Alltag

⁹ Weitere Informationen dazu auf der Gartenpolylog Homepage unter <http://www.gartenpolylog.org/de/5/literatur/hintergrundtexte/was-sind-gemeinschaftsgaerten>

und Erlernen von anspruchsvollen Hilfstätigkeiten; Verbesserung der Deutschkenntnisse, Möglichkeit soziale Kontakte zu knüpfen; Verbesserte Startbedingungen zur Integration (vgl. Gartenpolylog).

Gemeinsames Gärtnern führt aber nicht immer zu Kommunikation und Kooperation, sondern auch zu Konflikten und Krisen im täglichen Miteinander. Es geht nicht darum, die Interkulturellen Gärten als neue Orte der interkulturellen Begegnung zu glorifizieren (vgl. Madlener 2009: 57), sondern *„ihre Potenziale als Experimentierfelder, als Laboratorien für neue Formen des sozialen und interkulturellen Zusammenseins zu nutzen.“* (ebd.: 57).

2.9 Die Funktion der Gärten

2.9.1 Interkulturelle Gärten als Lernorte für Globales Lernen?

Der Begriff Globalisierung suggeriert eine gewisse Ortslosigkeit – was und wo ist global? Globales Lernen braucht – wenn es die pädagogische Antwort auf globale Herausforderungen des 21. Jahrhunderts sein soll - konkrete Orte, wo Verantwortlichkeit eingefordert werden kann, wo soziale Bindung und demokratische Partizipation im Vordergrund stehen (vgl. Schwarz 2010: 13f.). Es braucht konkrete Orte mit konkreten Sinnbezügen, in denen die Möglichkeit von respektvollen Lehr- und Lernerfahrungen, stattfinden kann (vgl. ebd: 37ff). Solche Orte können dort geschaffen werden, wo Vertrautheit, Sicherheit und gleichzeitig auch Transparenz vorhanden ist (vgl. Schwarz 2010: 13f.). Es können zum Beispiel gut ausgestattete Schulbibliotheken sein mit gemütlichen Möbeln und einem unkomplizierten Informationszugang, genauso wie Interkulturelle Gärten, wo ein soziales Miteinander in einem heterogenen Umfeld entsteht. Das große Potenzial Interkultureller Gärten sollte als „außerschulischer“ Lernort gezielt genutzt werden, da sie einen Lehr-, Lern-, Lebens- und Erfahrungsraum für seine darin agierenden Gärtner/innen darstellen (vgl. Madlener 2008: 16).

Allgemein beschreibt die Stiftung Interkultur das Lernpotential der Interkulturelle Gärten als Lernorte folgendermaßen:

„Interkulturelle Gärten sind Lernorte...

- *gegenseitiger Befähigung: Bergung und ressourcenorientierter Einsatz der vorhandenen Kompetenzen, für Identitäts-Rekonstruktion: Neuverortung in vertrauten Handlungsrahmen (wie z.B. Kultur der Gastlichkeit),*

- *der Naturerfahrung: Arbeit mit Natur als Ausgangspunkt für Wissensvermittlung und Erfahrungstransfer sowie für ökologische Sensibilisierung,*
- *für Gestaltungskompetenz und für den Umgang mit kultureller Differenz.“*
(Stiftung Interkultur o.D.: o.S.)

Interkulturelle Gärten greifen das Verständnis von Integration auf besondere Weise auf und setzen es auf praktische Art und Weise um. Auf Basis von Gartenarbeit, interkulturellen (Freizeit-) Aktivitäten und selbst konzipierter Bildungsarbeit entstehen neue Handlungsmöglichkeiten und Erfahrungsräume für alle Beteiligten, Kontakte zwischen Flüchtlingen, Migrantinnen/innen und Einheimischen untereinander wird hergestellt und fördert dadurch die Verständigung zwischen Menschen verschiedener Kulturen (vgl. Müller/Werner 2006: 5ff; vgl. Schleicher 1992: 32). Im Fokus stehen somit Völkerverständigung, Integration und das Kennenlernen von globalen Zusammenhängen und Problematiken sowie der Erhalt und Nutzung der Kulturpflanzenvielfalt (vgl. ebd.: 32).

Für diesen interkulturellen Austausch sind die Gärten die idealen Begegnungsorte: in einem „geschützten“ Raum wird ein Miteinander möglich, das im Alltag oft nicht gelebt werden kann. In den Gärten wird die uns allen gemeinsame Natur erlebt. Die in den Gärten praktizierte Kombination ökonomischer, ökologischer und soziokultureller Elemente, die vielfältigen Anbaumethoden und die Entstehung neuer Kommunikationsformen durch gemeinschaftliches Gartenarbeiten und das öffentliche Zeigen und Praktizieren der Herkunftskultur schaffen vielfältige Wirkungen nach Innen und Außen, die sowohl die Eigen- als auch die Fremdwahrnehmung von Migrantinnen/innen in Österreich verändern. Außerdem entstehen in den Gärten neue soziale Räume, die einen wertvollen Beitrag für die künftige Neuverwurzelung von Migrantinnen und für das Entstehen einer bereichernden kulturellen Vielfalt im Aufnahmeland darstellen (vgl. Müller 2001: 246). Migrantinnen/innen und Flüchtlinge, die oftmals aus kleinbäuerlichen Verhältnissen kommen, können in den Gärten ihr Wissen einbringen und anwenden – sie arbeiten in den Gärten für sich selbst (und nicht unmittelbar für die Lebensmittelproduktion). In den Gärten entstehen aus der Vielfalt der Lebenserfahrungen der Teilnehmerinnen/innen, den verschiedenen Sprachen, aus der Vielfalt der Arbeitsweisen neue Wege des Zusammenlebens und der Kommunikation (vgl. Shimeles 2000 zit. in Müller 2001: 46). Die Gärten sind oftmals Anknüpfung für weitere Aktivitäten, die über die Gartentätigkeit hinausgehen. Sie fördern die soziale Integration etwa durch Nachbarschaftshilfe, gemeinsame Aktivitäten, Erlernen der deutschen Sprache, Weitergabe von Wissen rund um Pflanzen und deren

Kultivierung, Kontakt zu Vereinen usw.. Unter Berücksichtigung der individuellen Ausgangsbedingungen entstehen neue Räume für Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten (vgl. Shimeles 2011: 3). Die Gärten geben den Menschen die Möglichkeit sich neu zu orientieren und neue soziale Netze zu knüpfen. Globales Lernen braucht somit Lernorte, welche die Komplexität gesellschaftlicher, politischer und sozialer Probleme heutiger Umwelt erfahrbar machen (vgl. Schleicher 1992: 32).

2.9.2 Wo kann Globales Lernen nicht stattfinden?

Auch wenn wir überall lernen, so bedeutet das nicht automatisch, dass alle Orte, an denen wir lernen, Lernorte sind (vgl. Nuissl 2006: 75f.). Nuissl (vgl. ebd.: 75f.) hält fest, dass wir dann von „Lehrorten“ sprechen müssen, während Lernorte nur dann als Lernorte geltend gemacht werden, wenn sie als „lernförderlich“ gelten. Augé (vgl. 1994: 90ff.) hingegen bezeichnet Orte, an denen Globales Lernen nicht stattfinden kann, als so genannte Nicht-Orte, wo Vermeidung, Angst, Verhinderung und Erniedrigung bestimmend sind. Ein Nicht-Ort ist ein Raum des Unterlassens schreibt Schwarz (vgl. Schwarz 2010: 11 zitiert nach Augé 1994: 93), der mit negativem Kontext verbunden ist. Ein Nicht-Ort kann demnach ein Platz sein, der auf Überwachung und Kontrolle ausgerichtet ist, genauso wie ein Mensch, der Angst macht, oder ein Klassenraum, wo Schüler/innen Angst vor Aburteilung empfinden und wo Macht über Menschen ausgeübt wird. Diese Nicht-Orte müssen entlarvt, benannt und umgestaltet werden. Voraussetzung dafür sind Kompetenzen von Lehrern und Schülern, die eine gemeinsame Verantwortung für die Gestaltung von Lernorten für Globales Lernen innehaben (vgl. Schwarz 2008: 13ff.).

Ein Ort des Lernens hingegen ist ein Raum, indem eine soziale Verankerung auf positive Weise möglich ist, wo Sicherheit und Vertrauen im Vordergrund steht und wo Macht nicht bedeutet, Macht über jemanden zu haben, sondern Macht zu verändern, zu gestalten, zu arbeiten, zu verstehen als Zugang zu Ressourcen, Wissen, Informationen und Bildung. Macht bedeutet an diesem Ort Empowerment und Mitgestaltungsmacht (vgl. Schwarz 2010: 11). Vier Dimensionen unterscheidet Nuissl bei den als „lernförderlich“ geltenden Lernorten:

1. Lernorte sind handlungsbezogene Orte, ermöglichen Praxis und eigene Erfahrungen und die Reflexion davon, eigene Wissenskonstruktionen und Interpretationen.

2. Sie ermöglichen einen eigenen Interessenszugang, eigene Freiheitsgrade und persönliche Entwicklungsperspektiven.
3. Lernorte ermöglichen einen emotionalen Zugang zum Gegenstand.
4. Lernorte ermöglichen eine ganzheitliche Verbindung von sozialen, inhaltlichen und persönlichen Bezügen (vgl. Nussli 2006: 75).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es für die Herausforderung einer globalen Weltgesellschaft die Reflexion der eigenen Identität, der Kommunikation und des eigenen Lebensstils braucht, aber auch die passenden Lernorte. Den vielen Gesichtern der Globalisierung einen Ort zu geben, könnte „[...] ein Credo für eine neu zu gestaltende Weltengesellschaft sein.“ (Schwarz 2010: 12). Voraussetzung für dieses Vorhaben sind bestimmte Kompetenzen, wie zum Beispiel die Fähigkeit zum Dialog, welche Globales Lernen abdeckt (vgl. ebd.: 12f.) und die in den Gärten gelebt werden können.

2.9.3 Die Gärten als Orte der Integration

Die Interkulturellen Gärten mit ihrem Ansatz der Eigeninitiative und der Eigenversorgung bieten großes Integrationspotenzial (vgl. Contraste 2005: 6). Ein erklärtes Ziel der Interkulturellen Gärten ist, Integrationsprozesse durch aktive Partizipation der beteiligten Migranten/innen und Flüchtlinge in Gang zu setzen (vgl. Internationale Gärten Göttingen o.D.: o.S.). Gerade für „Ausgegrenzte“ ist es besonders wichtig, nicht vollständig abgeschnitten zu sein von ihren Fähigkeiten und ihrem vielfältigen Potenzial. Das gilt nicht nur für Migrant/innen, die ihre vertraute Umgebung und ihre sozialen Netzwerke verlassen mussten, sondern auch für eine wachsende Zahl von Einheimischen (vgl. Contraste 2005: 6).

Bei Müller (vgl. 2002: 9) wird dabei Integration als „*Prozess des Austausches und der Gegenseitigkeit sowie als Versuch, biographische Kontinuität wiederherzustellen*“ verstanden. Die Gärten werden zum Gegenstand von biografischen Erzählungen, das Hiersein wird aufgearbeitet, Präsenz wird gewonnen (vgl. Contraste 2005: 6).

In seinem Buch „Die Ausgeschlossenen“ (2008) beschreibt der Soziologe Bude gesellschaftliche benachteiligte Menschen, deren Lebensgefühl von der Annahme geprägt ist, nicht gebraucht zu werden und denen der Zugang zu vielen gesellschaftlichen Institutionen versperrt bleibt. Diese sind besonders in den Interkulturellen Gärten anzutreffen: Migranten/innen, Ar-

beitslose, Sozialhilfeempfänger/innen, Arbeitslose, Menschen, welche sich aufgrund von Vorurteilen andernorts nicht gut aufgehoben fühlen. Müller (vgl. 2009: 3) beschreibt es als „Verschwinden der Referenzmilieus“, wenn Menschen, die einst über ihren Job und ihr Einkommen Sozialprestige erfuhren, sich in den Gärten zivilgesellschaftlich engagieren, um dort Bestätigung und Anerkennung zu finden.

In den Gärten können diese Menschen erleben, wie sie Teil einer Gemeinschaft werden, wie sie sich in diese einbringen können, wie ihr Wissen Relevanz hat und wie man sich neues Wissen aneignen kann. Sie erfahren Ermächtigung. In den Gärten zeigt sich, dass Tätigkeiten wie das Gärtnern, der Anbau von Obst und Gemüse für den Eigenbedarf oder die Selbstorganisation von Deutschkursen weit über den materiellen Nutzen der jeweiligen Aktivität hinaus Bedeutung haben: die aktive Gestaltung der eigenen sozialen Umgebung hilft den Migranten/innen sich selbst in der neuen Umgebung wiederzufinden. Außerdem leisten sie einen bedeutenden Beitrag zur Zivilgesellschaft. Vorgefundene Flächen werden aktiviert und fruchtbar gemacht, mitgebrachte Kompetenzen führen zur Entstehung eines neuen sozialen Raumes (vgl. Contraste 2005: 6). Ein weiterer nicht zu unterschätzender Aspekt ist der Überfluss, der entsteht, wenn erfolgreich gegärtnert wird und positiven Einfluss auf das Selbstwertgefühl jener Menschen nimmt, die sich sonst als Bittsteller der Gesellschaft erleben müssen: sie tauschen, verschenken und ernten Dank und Anerkennung. Die Gärten sind somit ein gutes Beispiel für Anerkennungsproduktion, die bei Kompetenzen und Wissensbeständen ansetzen. Jeder bringt etwas mit (wertvolles lokales Wissen beispielsweise), denn niemand kommt als unbeschriebenes Blatt in dieses Land. Welches Potenzial jedoch in Gastfreundschaft steckt, in Gesten der Inklusion, in Erzählungen, im Miteinander weiß jeder, der in einem Interkulturellem Garten Zeit verbracht hat (vgl. Müller 2009: 4). Es ist kein Zufall, wie Müller schreibt (vgl. ebd.: 4), dass die Gärten auf Anregung von Exkludierten entstanden sind, deren Wunsch Anerkennung und dem Leben wieder einen Sinn zu geben war.

Für Migranten/innen und Flüchtlinge hat das Gärtnern auch noch eine ganz andere Bedeutung: es ermöglicht ihnen, sich die Nachbarschaft über das Gärtnern „anzueignen“ (vgl. Müller 2002: o.S.). Die selbstverständliche Erfahrung des Hierseins und des hier Spuren hinterlassens wird nicht nur durch das Sprechen, sondern auch durch die Inbesitznahme von städtischem Raum und einer produktiven und einer kreativen Tätigkeit gewonnen (vgl. Contraste 2005: 9). Die gärtnerische Teilnahme am Wurzeln Schlagen und am Wachsen von Pflanzen, die Verantwortung, die Freude am Ernten usw. ermöglichen „materielle Formen der Präsenz und des Spuren Hinterlassens“ (ebd.: 2005: 9). Durch einen intensiven Bezug zu einem Ort

entsteht ein Heimatgefühl – Wurzeln werden geschlagen, vielseitige Anknüpfungspunkte entstehen. Eine Verbindung zwischen der alten und der neuen Heimat wird hergestellt (vgl. Müller 2002: o.S.) – Gärten werden zu angeeigneten „Heimat“ Räumen, „in die man gehört“/„die einem gehören“, die „innere Landkarte“ wird verändert (Werner 2004: 8).

3 METHODEN DER UNTERSUCHUNG

In diesem Kapitel wird die Forschungs-, die Untersuchungs- und die Auswertungsmethode vorgestellt. Zuerst erfolgt eine Darstellung der theoretischen Ansätze der qualitativen Sozialforschung. Dabei liegt der Fokus auf den Theorien von Philipp Mayring. Teilnehmende Beobachtung und die Durchführung von problemzentrierten Interviews sind die verwendete Form der Datenerhebung.

3.1 Vorüberlegungen

Bei formalen¹⁰ und non-formalen Bildungsmaßnahmen ist es einfacher, anhand von Indikatoren wie Noten beispielsweise, den Kompetenzgewinn zu messen und zu erfassen, da es ein formuliertes Lernziel gibt, über welches linear gemessen werden kann. Das informelle Lernen¹¹ findet aber ohne konkretes Lernziel statt und ist außerdem ein Prozess, der oft im Unbewussten abläuft und demnach nicht reflektiert und verbalisiert werden kann (vgl. Rohs 209: 35). Dies bedeutet aber nicht, dass im Prozess des informellen Lernens die Intentionalität fehlt. Sie ist jedoch auf andere Ziele und Zwecke ausgerichtet, aber nicht auf Lernoptionen als solche (vgl. Dehnbostel 2011: 101).

¹⁰ „**Formales Lernen** ist auf die Vermittlung festgelegter Lerninhalte und Lernziele in organisierter Form gerichtet; es zielt auf ein angestrebtes bzw. vorgegebenes Lernergebnis und richtet die Lernprozesse didaktisch-methodisch und organisatorisch danach aus. Charakteristisch für formales Lernen ist, dass

- es in einem organisierten, institutionell abgesicherten Rahmen stattfindet,
- es vorwiegend an didaktisch-methodischen Kriterien orientiert ist,
- Lernziele und Lerninhalte ausgewiesen werden und die Lernergebnisse überprüfbar sind,
- in der Lernsituation in der Regel eine professionell vorgebildete Person anwesend
- ist und eine pädagogische Interaktion zu den Lernenden besteht.“ (Dehnbostel 2011: 3).

¹¹ „**Informelles Lernen** findet im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit statt. Es ist nicht strukturiert und führt normalerweise nicht zur Zertifizierung. Es ist in den meisten Fällen nicht intentional aus Sicht der Lernenden“ (Europäische Kommission 2009).

In einem kritischen Beitrag vergleicht Rohs Studien zum informellen Lernen und kommt zu dem Ergebnis, dass vorhandene Ergebnisse – vor allem im internationalen Rahmen „*teilweise gravierend auseinander liegen*“ (ebd.: 39). Den Grund für dieses Auseinanderdriften der Ergebnisse sieht er darin, dass informelles Lernen noch immer nicht einheitlich definiert wird. Diese Tatsache spiegelt sich auch in den verwendeten Erhebungsinstrumenten¹² wieder, mit welchen die verschiedensten Facetten und Bereiche des informellen Lernens erfragt werden (vgl. ebd.: 39f.). Außerdem hält er fest, dass das Erfassen und das Messen des unbewussten Lernens „*entsprechender (reflexionsunterstützender) Methoden bedarf*“, welche mit quantitativen Instrumenten nur bedingt erreicht werden (vgl. ebd.: 39f.).

Einen Überblick über die verschiedenen Forschungsdesigns, die in Studien zur BNE angewendet werden, gibt Rieß. Er fasst zusammen, dass die methodische Vorgehensweise in den allermeisten Fällen eine qualitative Datenerhebung ist, in einigen anderen Fällen handelt es sich um einen Methodenmix aus qualitativen und quantitativen Erhebungen (vgl. Rieß 2006: 9f.).

3.2 Das qualitative Paradigma

Die Entscheidung für die Anwendung einer qualitativen Forschungsmethode begründet sich im Erkenntnisinteresse der Forschungsfrage: Internationale Gärten als Orte des Globalen Lernens im Allgemeinen und Lernprozesse im Besonderen bilden zunächst die Basis für eine qualitative Vorgehensweise der Untersuchung.

Die Charakteristika der qualitativen Forschung werden im Folgenden dargestellt. Auf den „*kleinsten gemeinsamen Nenner*“ lässt sich die qualitative Forschungsmethode subsumieren (vgl. von Kardorff 1991: 4). Die qualitative Forschung versucht „*(...) durch einen deutenden und sinnverstehenden Zugang (...) ein möglichst detailliertes und vollständiges Bild der sozialen Wirklichkeit*“ herzustellen (ebd.: 4). Im Vordergrund der Forschung stehen dabei immer Menschen, Subjekte und deren Lebenswelten im Fokus (vgl. Mayring 2002: 20f.).

¹² Näheres dazu, wie man Kompetenzen im Kontext des Globalen Lernens messen kann und welche Konstrukte dabei hilfreich sind, findet man in der ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Heft 2 2005, Beitrag von Jürgen Rost, Seite 15f.). Auch Dehnbostel (vgl. 2011: 101ff.) gibt Informationen zur Validierung informellen und nicht formalen Lernens.

Im Unterschied zur quantitativen¹³ Forschung arbeitet die qualitative Sozialforschung nicht „hypothesenprüfend“ sondern „hypothesenentwickelnd“. Anhand der Analyse von Einzelfällen (der möglichst detailliert und in seinen vielfältigen Facetten erfasst werden soll), werden subjektive Deutungsmuster rekonstruiert – Betroffene sind „selbst-/reflektive Subjekte“ und „ExpertInnen“ ihrer eigenen Lebenswelt. Das bedeutet, dass sich der Alltag der qualitativen Forschung nicht nach einem vorgefertigten Plan richtet, sondern die einzelnen Forschungsschritte ergeben sich jeweils aus dem Resultat des letzten Schrittes (vgl. Lettau/Breuer o.D.: 5; vgl. Madlener 2008: 48). Offenheit ist das zentrale Prinzip der Herangehensweise, was Hopf zufolge keine theoretische Voraussetzungslosigkeit darstellt. Beim richtigen Umgang mit Offenheit geht es darum, eigene Vorannahmen und bereits Bekanntes über den Gegenstand zu explizieren und gleichzeitig offen für Neues, das heißt: offen für den Gegenstand zu sein (vgl. Hollstein 2006: 18).

Philipp Mayring beschreibt in seinem Buch „Qualitative Sozialforschung“ (2006: 24ff.) insgesamt 13 Säulen des qualitativen Denkens.

Zur Säule *Deskription* zählen Einzelfallbezogenheit (Einzelfälle müssen analysiert werden), Offenheit (gegenüber dem Forschungsgegenstand), Methodenkontrolle (trotz Offenheit ist methodische Kontrolle notwendig).

Die Säule *Interpretation* umfasst Vorverständnis (schrittweide Weiterentwicklung am Gegenstand, da er vom Verständnis des Analytikers geprägt ist), Introspektion (eigenes Denken, Handeln und Fühlen sind als Informationsquelle zugelassen) und Forscher-Gegenstands-Interaktion (Forschung ist ein Interaktionsprozess, in dem sich Forscher und Gegenstand verändern).

Ganzheit (ganzheitliche Betrachtung und Interpretation von menschlichen Funktions- bzw. Lebensbereichen), Historizität (Historische Auffassung, da humanwissenschaftliche Gegenstände immer eine Geschichte haben) und Problemorientierung (praktische Problemstellungen) zählen zur Säule *Alltag/Subjekt*.

¹³ Die quantitative Forschung folgt einem deduktiven Ansatz: für die Fragestellung liegt meist bereits eine wissenschaftliche Theorie vor, die den Anspruch erhebt, ein bestimmtes Ereignis oder einen bestimmten Sachverhalt zu erklären. Theorien und Hypothese werden also anhand einer konkreten Stichprobe überprüft und die Erkenntnisgewissheit vergrößert – sie folgt somit einem deduktiven Ansatz (vgl. Lettau/Breuer o.D.: 4f.). Im Gegensatz dazu, generiert die qualitative Forschung ihre Theorie aus empirischen Daten und orientiert sich dabei an einer induktiven Vorgehensweise. Im Schlussverfahren der Induktion wird aufgrund konkreter Beobachtungen und Erfahrungen auf allgemeine Theorien und Hypothesen geschlossen. Die beiden Methoden sind heute nicht mehr unvereinbar. Es spricht nichts dagegen, für das jeweilige Untersuchungsprojekt den geeignetsten methodischen Ansatz zu nehmen. Viele Studien kombinieren qualitativ-induktive und quantitativ-deduktive Forschungsweise. Das zentrale Kriterium ist die Forschungsangemessenheit (vgl. ebd.: 4f., 8f.).

Die Säule *Verallgemeinerungsprozess* umschließt Argumentative Verallgemeinerung (die Generalisierung von Ergebnissen muss explizit, argumentativ begründet werden), Induktion (zur Stützung und Verallgemeinerung der Ergebnisse), Regelbegriff (Gleichförmigkeit wird mit kontextgebundenen Regeln abgebildet) und Quantifizierbarkeit (mittels qualitativer Analyse Absicherung und Verallgemeinbarkeit der Ergebnisse). Eine ausführlichere Beschreibung der Säulen findet sich in Mayring 2006: 24ff..

Durch offene Formen der Datenerhebung und flexible Untersuchungsstrategien möchte der/die Forscher/in ein konkretes und plastisches Bild von der Alltagswelt seiner Untersuchungspartner/innen (nicht: „Versuchspersonen“) gewinnen. Die Betroffenen sollen möglichst selbst „zu Wort kommen“, die Eigensicht der Untersuchungspartner soll erfasst, verstanden und expliziert werden. Dem liegt die Menschenbild-Annahme zugrunde, dass die Betroffenen „selbst-/reflexive Subjekte“ und „Experten/Expertinnen ihrer eigenen Lebenswelt“ sind und von daher in ihren reflexiven Fähigkeiten und ihrer themenbezogenen Kompetenz ernst genommen werden müssen und können. Hierin liegt häufig eine Erkenntnisressource sozialwissenschaftlicher Forschung. Um Einblick in die Lebenswelt seiner Untersuchungspartner/-innen zu bekommen, begibt sich der Forscher/die Forscherin möglichst direkt zum oder nah an den Ort des Geschehens, er/sie geht „ins Feld“ und setzt sich den dortigen Eigenarten, Regelmenten, Strukturen etc. aus („Geh-Struktur“ der Forschung - statt „Komm-Struktur“; vgl. Breuer 1996: 20).

3.3 Verwendete Forschungsmethode

3.3.1 Teilnehmende Beobachtung

Für die vorliegende Arbeit habe ich mich dafür entschieden, meine Forschungen vor Ort zu betreiben. Bei der ethnographischen Forschung begibt sich der Forscher „ins Feld“ und nimmt an der dortigen Interaktion teil (teilnehmende Beobachtung und Gespräche mit Feldmitgliedern sind die Standardmethoden der Feldforschung (vgl. Mayring 2002: 54ff; 80). Der Kontakt zum Untersuchungsfeld bzw. die natürliche Nähe zu seinen Mitgliedern kann dabei unterschiedlich intensiv gestaltet werden. Das fängt an bei einmaligen Gesprächen und geht hin bis zu einem längerfristigen Aufenthalt mit entsprechender Beziehungsentwicklung (vgl. Lettau/Breuer o.D.: 10). Eine Analyse der Umstände des Zustandekommens, des Aufrechterhaltens und der Kontaktbeendigung sowie der „Lebenslauf“ des Forschers im Feld ist ebenso von Bedeutung, da auch diese kontextuellen Bedingungen und deren Veränderungen höchst informativ für die Forschungsfrage sein können (vgl. Heeg 1996: 47f.).

Von der teilnehmenden Beobachtung verspricht man sich, näher am Gegenstand zu sein und verstärkt die Innenperspektive erheben zu können (vgl. Mayring 2002: 80). Das trifft auf meinen konkreten Fall genau zu: mein Forschungsgegenstand ist von außen nicht zugänglich und ist meiner Meinung nach am besten über diese Methode erschließbar. Erst als ich Nähe zum Gegenstand – sprich dem Garten und seinen Mitgliedern – erreichen konnte, konnte ich die Alltagssituation erschließen und die Innenperspektive des Gartens aus nächster Nähe kennen lernen und am Alltagsprozess teilnehmen (während ein Interview in einen natürlich ablaufenden Prozess eingreift).

Feldforschung lässt sich in vier grobe Schritte unterteilen:

1. Festlegung der Fragestellung
2. Herstellung des Feldkontaktes
3. Materialsammlung
4. Auswertung

Die erste Phase ist von der Ausformulierung der Forschungsfrage bestimmt. Danach folgt der Zugang zum Feld als eine erste Hürde. Devereux (vgl. 1967) hat aufgezeigt, dass die Angst in der Feldforschung eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt: Emotionen, Projektionen, Selbstreflexion der eigenen Befindlichkeiten, Emotionen und die interaktiven Geschehnisse im Garten sind ein wichtiges Kriterium der Feldforschung. Die Führung eines Forschungstagebuches wird vorgeschlagen (vgl. Mayring 2002: 54f.), welches ich als weitere Methode (inklusive eines Erinnerungs- und Beobachtungsprotokolls) - zusätzlich zur teilnehmenden Beobachtung – benutzte. Danach folgte eine Durchführung, Protokollierung und die teilweise Transkription/Auswertung von Interviews und Gesprächen.

Das Schreiben eines Forschungstagebuchs stellte sich als unabdingbar heraus. Ich verfasste nach jedem Besuch eines Gartenprojektes ein Protokoll, wobei ich mich an folgenden Punkten orientierte:

- Ort, Datum
- Wer ist da? Was passiert?
- Wie passiert es?
- Offene Fragen/besondere Beobachtung

Das erlaubte mir, bei gewissen Fragestellungen immer spezieller zu werden und Prozessverläufe in ihrer gesamten Bandbreite darstellen und erfassen zu können. Die Interviews alleine können solche Prozesse nur unzureichend erfassen.

Anhand eines Beobachtungsleitfadens erfolgte die systematische, teilnehmende Beobachtung. Laut Friebertshäuser (vgl. 2003: 513, 522) erfolgt zuerst eine breit gestreute Beobachtung dessen, was im Feld passiert, bevor man dazu übergeht, sich auf Teilaspekte zu konzentrieren.

Der/die Forschende übernimmt in der Beobachtung verschiedene Rollen und kann das zu untersuchende Feld teilnehmend bzw. nicht teilnehmend beobachten. Der Grad der Partizipation kann in aktiver oder passiver Form statt finden. Die Systematik ist entscheidend für die Wissenschaftlichkeit der Beobachtungsformen. Planung, Aufzeichnung, Analyse und die Prüfung der Zuverlässigkeit und Gültigkeit unterscheidet die wissenschaftliche Beobachtung von der alltäglichen-naiven Beobachtung (vgl. Lamnek 1995: 254).

Durch die Teilnahme im Feld kann der Forschungsalltag als „Akteur“ erfasst werden. Der Vorteil davon ist, dass der Forschende soziale Wirklichkeit, Sinn und Bedeutung von Alltagshandlungen der Erforschten aus deren Perspektive erfahren kann. Dabei muss allerdings eine Außenperspektive bewahrt bleiben, die Reflexion der beobachteten Prozesse ist essentieller Bestandteil der teilnehmenden Beobachtung (vgl. Friebertshäuser 2003: 521).

3.3.2 Problemzentriertes Interview

Neben der teilnehmenden Beobachtung wählte ich das problemzentrierte Interview nach Witzel (vgl. Mayring 2002: 67). Im Vordergrund steht die Problemzentrierung, die der/die Interviewer/in einführt, und auf die er immer wieder zurückkommt. D.h. er/sie orientiert sich an der Problem- und Fragestellung. Durch die Formulierung der Grundgedanken ist schon viel über den Ablauf eines problemzentrierten Interviews gesagt. Die Formulierung und Analyse des Problems steht immer am Anfang. Ausgehend davon werden die zentralen Aspekte für den Interviewleitfaden zusammengestellt. Die einzelnen Thematiken des Gesprächs werden in einer vernünftigen Reihenfolge zusammengefasst. Beginnend mit Sondierungsfragen eruiert man, ob das Thema für den/die Einzelnen/e überhaupt wichtig ist. Diesen Teil habe ich bei meinen Interviews weggelassen, da ich mich direkt an Gärtner/innen gewandt habe und die Bedeutung des Themas somit von vornherein klar war). Die Leitfadenfragen sind jene Themenaspekte, die als wesentlichste Fragestellungen im Interviewleitfaden festgehalten sind. Darüber hinaus werden in den Interviews immer wieder Fragen angesprochen, die im Leitfa-

den nicht enthalten sind. Sind sie wichtig für die Themenstellung, formuliert der/die Interviewer/in spontane Ad-hoc Fragen (vgl. Mayring 2002: 70).

Lamnek (vgl. 200: 157ff.) hält fest, dass mit dem Leitfaden „geschickt“ umgegangen werden muss, damit eine methodisch sichere Balance zwischen der geforderten Offenheit und dem mitgebrachten Theorierahmen hergestellt werden kann. Am Ende des Interviews werden die Aussagen des Interviewpartners mit eigenen Worten nochmals wiederholt, wodurch Missinterpretationen vermieden und ggf. korrigiert werden können.

Letztendlich muss dafür gesorgt werden, dass das eruierte Material festgehalten wird. In der Regel wird dafür eine Tonbandaufzeichnung gemacht – ich habe die Interviews mit einem I-Pad festgehalten und davon zu Hause Teil-Protokolle erstellt.

Im Gegensatz zur teilnehmenden Beobachtung hat das problemzentrierte Interview keinen rein explorativen Charakter, sondern umfasst die Aspekte der Problemanalyse. Es bietet sich also dort an, wo dezidierte, spezifische Fragestellungen im Vordergrund stehen (vgl. Mayring 2002: 70). Ein weiterer wesentlicher Punkt ist die teilweise Standardisierung durch den Leitfaden, welche ein Vergleichbar machen mehrerer Interviews erleichtert.

Meinen Interviewleitfaden habe ich anhand von Gesprächen, von Erlebnissen und Gegebenheiten – sprich von meiner Feldbeobachtung – gewonnen. Die Fragen orientieren sich an mehreren Themenbereichen und verliehen dem Leitfaden einen theoretischen Rahmen.

3.4 Durchführung der vorliegenden Untersuchung

Im vorigen Kapitel habe ich die von mir verwendete Methode dargestellt. In diesem Kapitel beschreibe ich die tatsächliche Forschungspraxis der vorliegenden Untersuchung.

Nachdem ich mehrere Gärten, welche der Verein Gartenpolylog in Wien betreut, besucht habe, habe ich mich letztendlich für einen Interkultureller Garten in Wien Simmering entschieden, der Grundlage für meine Analyse war. Teilnehmende Beobachtung und Problemzentrierte Interviews sind die verwendeten Methoden, bei denen die einzelnen Gartenteilnehmer im Vordergrund standen.

Das Projekt wurde von mir von April bis September 2013 be- und untersucht. Zusammenfassend hat sich folgender Ablauf des Forschungsprojektes ergeben: Bereits im Februar begann die Suche nach einem geeigneten Interkulturellen Gärten. Zunächst stand allerdings die Literaturrecherche

zum Themengebiet am Plan. Erstes theoretisches Vorwissen holte ich mir dabei durch diverse Bücher, Artikeln, Internetseiten u.a.. Dabei stieß ich auf den Verein Gartenpolylog. Eine erste Kontaktaufnahme mit dem Verein folgte. Nach erstem kommunikativem Austausch begleitete ich zunächst zwei Gartenpolylog Vorstände - David Stanzel und Yara Coca Domínguez - bei verschiedensten Aktivitäten in den unterschiedlichsten Gärten innerhalb Wiens. Dabei besuchte ich unter anderem den Arenbergpark (3. Bezirk), den Garten in der Seestadt Aspern (22. Bezirk), den Tigerpark im 8. Bezirk, 2 Gärten im zwölften Bezirk (Nachbarschaftsgarten Steinhagenpark, Gemeinschaftsgarten Längenfeld), den Hegerlein Park im 16. Bezirk und noch einige Gärten mehr¹⁴. Nachdem ich mir einen Überblick und Einblicke in die verschiedenen Gärten verschaffen hatte, entschied ich mich für den Nachbarschaftsgarten Macondo, dem Grätzlgarten in Wien-Simmering, als Forschungsobjekt. Eingebettet in eine Flüchtlingssiedlung vereint er meine zu analysierenden Schwerpunkte Globales Lernen, Integration und Gärtnern besonders gut.

Feldbeobachtungen wurden durchgeführt und nachdem ich erste Kontakte geschlossen hatte, begann ich erste Interviews zu führen. Dazwischen – im Mai 2013 – habe ich auch Berlin besucht, um mir dort die verschiedenen Gärten (unter anderem den Prinzessinnengarten in Berlin-Kreuzberg, die Tempelhofgärten am alten Flugfeld) anzusehen, um einen Blick über die Grenzen von Österreich zu machen.

Ein weiteres Kriterium für die Auswahl meines Gemeinschaftsgartens war, dass der Garten gemeinschaftlich, ehrenamtlich und öffentlich zugänglich sein muss. Soziale, kulturelle und ökologische Diversität standen dabei – als Hauptkriterien der Gemeinschaftsgärten – im Vordergrund, wobei sich Menschen einen Raum teilen, die sich in anderen gesellschaftlichen Räumen nicht treffen würden (vgl. Madlener 2009a: 3). In einer der ersten umfassenden Studien zu Berliner Gemeinschaftsgärten von Marit Rosol (vgl. 2006: 7) werden Gemeinschaftsgärten über eine freie Zugangsmöglichkeit definiert. Das ist jedoch zu wenig, um Gärten zu definieren. Eine Definitionserweiterung für eine sozialwissenschaftliche Betrachtung ist notwendig, die auch die Lern- und Handlungsprozesse aller Beteiligten mitberücksichtigt (vgl. Madlener 2008: 93).

3.4.1 Überblick über die Vielfalt des Datenmaterials

Mit dem Ende der Gartensaison im September 2013 wurde die Feldbeobachtung abgeschlossen. Umfangreiches Datenmaterial wurde gesammelt und in der Analyse berücksichtigt.

¹⁴ Eine Auflistung aller von Gartenpolylog betreuten Gärten innerhalb Wiens und in ganz Österreich findet sich unter <http://www.gartenpolylog.org/de/3/wien>

Insgesamt wurden zwölf Interviews geführt: zehn Interviews mit Gärtnern/innen des Gemeinschaftsgartens, zwei Interviews mit Experten/innen. Zum Datenmaterial aus den Interviews kam Datenmaterial aus der Feldbeobachtung, inklusive der Niederschrift der Interviews, Feldnotizen, Gespräche mit Gärtnern/innen, Diskussionen mit Engagierten, Teilnehmern/innen und Besuchern/innen der Gärten. Dieses Datenmaterial wurde ergänzt mit Aufzeichnungen aus meinem Forschungstagebuch. Die Gärtner werden im Ergebniskapitel näher dargestellt. Die Interviews mit den weiteren Akteursgruppen ergänzen die Datenerhebung und die Interviewanalyse mit den Gärtnern/innen brachten mir wichtige Informationen zu fachspezifischen Aspekten. Sie stellen nicht die eigentliche Zielgruppe meiner Arbeit dar, lieferten aber wertvoller Erkenntnisse für meine Arbeit aufgrund ihrer Erfahrungen im Projekt.

3.4.2 Durchführung des Problemzentrierten Interviews und der Feldforschung

Nach meinen ersten Besuchen im Interkulturellen Garten Macondo zeigte sich, dass das Führen von Interviews alleine den Forschungsgegenstand nicht befriedigend erfasst. Genauso wichtig ist es, sich ins Feld zu begeben und am Feldalltag teilzunehmen. Dadurch befindet sich der Forschende näher an der Untersuchungsrealität und lernt die Gärten aus nächster Nähe kennen und nimmt an natürlich ablaufenden Prozessen im Forschungsgegenstand teil. Mit Interviews hingegen greift man in Alltagsprozesse ein (vgl. Mayring 2002: 54; vgl. Kapitel 3.3).

Zugang zum Feld

Eine besondere Bedeutung wird in der qualitativen Forschung dem Zugang zum Feld zugeschrieben. Es gibt kein Patentrezept, wie man sich dem Feld nähert, allerdings gibt es Empfehlungen dafür. Wolff (2004) fasst sie unter der Kontaktherstellung mit dem Forschungsfeld und der bereitwilligen Teilnahme der Feldmitglieder an der Forschung zusammen sowie mit der Selbstpositionierung des Forschenden für eine sachgerechte Durchführung der Forschungsarbeit (vgl. ebd.: 336f.).

Für vorliegende Arbeit trat ich auf vielfältige Weise in Kontakt mit dem Feld. Die ersten Kontaktaufnahmen passierten in den meisten Fällen über zunächst formlose Gespräche im Garten. Bei meinen Besuchen im Forschungsgarten sprach ich die Gärtner/innen, wenn anwesend, an, bzw. kamen sie auch vereinzelt von selbst auf mich zu. Nachdem ich den Teilnehmern/innen erzählt hatte, warum ich hier bin und das ich an meiner Diplomarbeit schreibe, war das Interesse geweckt. Nach mehrmaligem Aufeinandertreffen im Garten und der Schaffung einer

Vertrauensbasis waren dann die meisten bereit, mir Interviews zu geben. In einigen wenigen Fällen erfolgte die Kontaktaufnahme über den Austausch von Emailadressen oder Telefonnummern. Schwierig war, dass nicht immer Gärtner/innen im Garten anzutreffen waren und ich so den Garten oft besuchen musste, um geeignete Interviewpartner/innen zu finden.

Heute habe ich zum zweiten Mal Macondo besucht. Nachdem ich bereits 2 Stunden vor Ort war (gemeinsam mit den Leuten von Gartenpolylog) aber auf niemanden getroffen war, kam eine Frau zum Garten. Nachdem sie mir nur einen kurzen Blick zugeworfen hatte, ging sie zu ihrem Beet. Ich gesellte mich zu ihr und fragte sie, ob das ihr Beet sein und was sie gedenke anzubauen. Sie erzählte mir, dass sie unter anderem wieder Minze aus ihrer Heimat anbauen würde, dass es aber noch zu früh sei und dass sie sich schon darauf freue, ihre Parzelle endlich wieder bearbeiten zu können. Ich erwähnte, dass ich mich für die Gärten und das, was die Gärtner hier anbauen, besonders interessiere, da ich meine Diplomarbeit dazu verfasse. Sie zeigte sich erfreut, wollte allerdings kein Interview mit mir machen. Wir redeten trotzdem weiter und ich erhielt allgemeine Informationen rund um den Garten – unter anderem, seit wann sie das Beet betreut, dass sie oft im Garten ist und schon einige Bekanntschaften über das Gärtnern gemacht hat. (Auszug aus meinem Forschungstagebuch vom 19. April 2013).

Obwohl ich kein Interview führen konnte, ermöglichte mir dieses Gespräch erste Einblicke in den Gartenalltag und diente mir zur weiteren Orientierung

Diesem ersten Gespräch folgten weitere – ich suchte Macondo regelmäßig jeden Freitag während der gesamten Gartensaison auf. Ich gewann zunächst einen Überblick über das Feld und konzentrierte mich im Folgenden auf persönliche Gespräche, das Treffen mit Gärtner/innen und auf die Teilnahme an Veranstaltungen (wie beispielsweise einem Vernetzungstreffen im Gemeinschaftsgarten Aspern) von Gartenpolylog.

Durch meine regelmäßige Anwesenheit im Garten konnte ich den Garten als meinen Forschungsgegenstand in seiner vollen Bandbreite kennen lernen und die darin ablaufenden Prozesse erfassen. In Macondo gibt es zum Beispiel immer wieder Probleme mit der Ablagerung von (fremden) Mist, für dessen Beseitigung die Bewohner/innen Macondos allerdings aufkommen müssen. Das sorgt immer wieder für Unmut. Durch die Interviews alleine hätte ich diese Prozesse vielleicht gar nicht mitbekommen bzw. nur unzureichend erfassen können. So bekam ich einen umfassenden Einblick in den Alltag von Macondo, der natürlich auch Einfluss auf den Garten und das Miteinander nimmt. Die teilnehmende Beobachtung war also essentiell für meine Untersuchungen und stellt ein gegenstandsgemessenes Verfahren dar.

Durchführung der Feldforschung

Nach (fast) jedem meiner Besuche im Garten fertigte ich ein Beobachtungsprotokoll für mein Forschungstagebuch an. Ich hielt nicht nur fest, wer da war und was passiert ist, sondern auch besondere Beobachtungen und Fragen, die ich klären wollte. Im Laufe der Zeit wurden meine Einträge immer spezieller, da mein Einblick in die Geschehnisse immer größer wurde.

Meine Freitag Nachmittage – sofern es mir meine berufliche Tätigkeit erlaubte – gehörten ganz dem Garten. Ich nahm an verschiedenen Aktivitäten teil. Ich legte unter anderem Hochbeete an und war beteiligt am Bau eines Lehmofens. Dadurch war meine regelmäßige Präsenz im Garten gewährleistet.

Durchführung der Interviews

Die Interviews im Garten waren über die gesamte Gartensaison verteilt. Das ergab sich daraus, dass nicht immer Interviewpartner/innen zur Verfügung standen. Gleichzeitig blieb ich durch meine dauernde Präsenz als forschender Gärtner im Gespräch.

Für die Untersuchung wurden die Interviews nach Witzel durchgeführt (vgl. Mayring 2002: 67; vgl. Witzel 2000: o.S.; vgl. Kapitel 3.3.2).

Ich ging folgendermaßen vor: nach einem Kurzfragebogen folgte das Leitfaden-Interview bei gleichzeitiger Aufzeichnung der Gespräche. Zuerst wollte ich von der Protokollierung der Aufnahmen absehen – es hat sich aber gezeigt, dass mir die (Teil-) Transkription der Hauptaussagen die Auswertung der Interviews erleichterte.

Mit dem Kurzfragebogen erfolgte der Einstieg ins Gespräch, anhand dessen ich die Sozialdaten (Name, Alter, Herkunft) eruierte. Den Interviewleitfaden erstellte ich anhand meiner ersten Gespräche aus der Feldforschung (mit Gärtner/-n/innen und Expert/-en/-innen von Gartenpolylog) und der Auswertung von Literatur, anhand derer ich auch meine Forschungsfrage entworfen hatte. Mehrere Themenbereiche wurden im Leitfaden angesprochen und verliehen ihm den notwendigen theoretischen Rahmen.

Die Leitfadenstruktur orientierte sich an folgenden Themen/Bereichen:

- Einstiegsfrage
- Persönliches
- Gartengemeinschaft
- Nutzungsformen
- Lernen, Kompetenzen

- Zukunft/Wünsche

(Der gesamte Leitfaden findet sich im Anhang).

Nachdem ich zunächst alle mir relevant erscheinenden Fragen zusammen gefasst hatte und den Leitfaden mit Kollegen diskutiert hatte, modifizierte ich die eine oder andere Frage und führte mein erstes Interview. Es stellte sich heraus, dass noch einige kleine Korrekturen in Bezug auf Formulierung/Verständnis notwendig waren. Bei meinem zweiten Interview zeigte sich, dass keine Änderungen mehr notwendig waren, allerdings war es bei den unterschiedlichsten Interviews immer wieder notwendig (aufgrund des Sprachvermögens meiner Interviewpartner), die Formulierungen zu vereinfachen und zu adaptieren.

Alle von mir durchgeführten Interviews wurden von mir mit einem I-Pad aufgezeichnet. Danach wurden die für meine Analyse wichtigsten Aussagen von mir niedergeschrieben.

Auswahl der Interviewpartner/innen und Durchführung der Interviews

Meine Interviewpartner/innen fand ich zum überwiegenden Teil durch das direkte Ansprechen im Garten während meiner teilnehmenden Beobachtung. In einigen wenigen Fällen kamen interessierte Gärtner/innen einfach auf mich zu und erklärten sich von sich aus zu einem Interview bereit. Zwei Interviews kamen aufgrund einer Anfrage über die mailingliste des Vereins Gartenpolylog zustande. Die Interviews (auch die Experteninterviews) fanden zum überwiegenden Teil in meinem Analysegarten statt. Nur ein einziges Interview führte ich in der Wohnung der Interviewpartnerin durch.

Ein wesentlicher Punkt, den ich zunächst unterschätzt hatte, der aber letztendlich die Auswahl meiner Projektpartner/innen bestimmte, war die Sprache. Es gab mehr interessierte Gärtner/innen, allerdings war die sprachliche Barriere zu groß. Bei manchen Interviews übersetzten die Kinder für ihre Mütter. Die Gärtnerinnen, die mir Interviews gaben, waren ausschließlich Frauen und Mädchen. Es gab auch interessierte Männer, allerdings gab es in diesen Fällen keine Möglichkeit des Übersetzens und so musste ich darauf verzichten. Meine Interviewpartner/innen –hatten alle Migrationshintergrund, ausgenommen David Stanzel, Vorstand vom Verein Gartenpolylog und einige andere Engagierten des Vereins sowie andere Nutzer der Fläche.

Ein Vorteil bei der Interviewdurchführung war, dass mich die Interviewpartner/innen von meiner regelmäßigen Teilnahme am Gartenalltag schon kannten bzw. über andere Gärt-

ner/innen bereits von meiner Forschungsarbeit gehört hatten. Das wirkte sich positiv auf die ersten Gesprächsmomente aus und das Vertrauen war schnell hergestellt.

Nachdem ich kurz erklärt hatte, wie das Interview ablaufen würde und nachdem ich das Einverständnis hatte, die Aussagen aufzuzeichnen, begann ich die sozialen Informationen einzuholen und eröffnete ich mit den Einstiegsfragen: *Seit wann sind Sie hier in Österreich? Wie kam es dazu, dass Sie im Garten mitmachen?*

Je mehr Interviews ich geführt hatte, desto besser gelang es mir, die Interviews auf offene Art und Weise – angepasst an die jeweilige Situation – zu führen. Ich ließ die Personen zu den einzelnen Themenbereichen einfach erzählen, der von mir entwickelte Leitfaden diente mir dabei als Rahmen, um damit später die Vergleichbarkeit der Daten zu vereinfachen. Den Abschluss des Interviews bildete die Frage nach Wünschen für die Zukunft des Gartens. Gleichzeitig fragte ich noch einmal nach, ob der Interviewpartner noch über einen weiteren Aspekt sprechen möchte, den wir im Rahmen des Interviews nicht angesprochen hatten.

4 ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG

In diesem Kapitel stelle ich die Ergebnisse meiner Untersuchung vor. Zuerst definiere ich den Begriff „Gemeinschaftsgarten“, um dann anhand meines Interkulturellen Beispielgartens den Kontext zu definieren. Nach der Vorstellung meines Projektgartens erfolgen die Auswertung der Interviews und das daraus generierte Datenmaterial, mit ausführlicher Beschreibung. Im abschließenden Teil werden die Ergebnisse diskutiert und Resümee in Bezug auf das untersuchte Gemeinschaftsprojekt gezogen.

4.1 Allgemeine Herangehensweise: Charakteristika, Begriff, Ausgangssituation von Gemeinschaftsgärten

Bevor der von mir untersuchte Garten genauer beschrieben wird, wird zuerst der Begriff der Gemeinschaftsgarten untersucht, danach folgt eine Charakterisierung und eine Definition.

4.1.1 Die Ausgangssituation in Wien

Wien rühmt sich damit, die bestbewaldete Stadt der Welt zu sein, wie Maria Vassilakou, Wiens grüne Vizebürgermeisterin, bei der Eröffnung der Ausstellung „Hands on Urbanism“ im Architekturzentrum Wien am 14.03.2012 betont (vgl. Hörantner 2012: 23).

Tatsächlich verfügt Wien über eine Vielzahl an Grünflächen (in etwa 51% der Gesamtfläche), wobei sich diese allerdings verstärkt am Stadtrand konzentrieren (vgl. Grünraummonitoring). Von insgesamt rund 20.000 Hektar Grünland innerhalb von Wien Grenzen sind fast 8.000 Hektar „öffentlich Grün“, wie das Forstamt Wien schreibt. Somit stehen jedem Wiener mehr als 120m² an Grünfläche zur Verfügung (vgl. Stadt Wien Presse 2008: o.S.). Neben zahlreichen Parks und Gärten, den Auen und dem Wienerwald und den vielen Blumenbeeten, werden in Wien einige Flächen auf für den landwirtschaftlichen Gemüse- und Obstanbau sowie Acker- und Weinbau genutzt. Und natürlich hat Wien eine große Tradition, was seine Kleingärten – besser bekannt auch als Schrebergärten - auf die es zurück blicken kann (vgl. Hörantner 2012: 23).

Nach Vorbild der Vorreiterstätte Berlin, New York und anderen Metropolen, wo das community gardening schon auf eine längere Tradition (ab den 1970er-Jahren) zurück blicken kann, sind in den letzten Jahren auch in Wien nach deren Vorbild zahlreiche solcher Projekte entstanden (vgl. Madlener 2008: 3). Gemäß dem Motto „gemeinsam garteln verbindet“ fördert die Stadt Wien seit 2010 aktiv Nachbarschafts- und Gemeinschaftsgärten (vgl. Stadt Wien Stadtentwicklung). Den Grund für den Erfolg und die rasche Ausdehnung liegt laut Madlener (2008) in der Sache selbst: in unserer Gesellschaft gibt es nicht so viele Orte, wo Menschen mit und ohne Migrationshintergrund ein Alltagsthema teilen (ebd.: 3).

Der urbane Raum wird lebenswert und zur sozialen Stadt, wenn Menschen die öffentlichen Zwischenräume durch Eigeninitiative zum Leben erwecken (vgl. Gartenpolylog b). Gemeinschaftliche urbane Gärten schaffen soziale und politische Handlungsräume für die Beteiligten und bedeuten Lebensqualität und Gemeinschaft. Gärten statten die Teilnehmer/innen mit Schlüsselqualifikationen wie Fähigkeiten zum Engagement, sozialer Kompetenz, Respekt und vielem mehr aus (vgl. ebd.) – sie fördern das solidarische Zusammenleben. *„Begegnung und Gemeinschaft sind die großen Benefits dieser Gartenkultur und bilden das Substrat für ein weitergehendes Engagement für das eigene Grätzel.“* (Stadt Wien Stadtentwicklung) so die Stadt Wien auf ihrer Homepage, um die Vorteile der Grünflächen hervorzuheben. Obwohl die meisten der Wiener Projekte nicht auf Selbstversorgung ausgerichtet sind, sondern mehr der Gemeinschaft und der Integration gewidmet sind, so unterstreicht die Stadtregierung die städtische Naturerfahrung und den Bezug zur Produktion von Lebensmitteln.

Die Förderung von Nachbarschafts- und Gemeinschaftsgärten wird beispielsweise auch im rot-grünen Regierungsübereinkommen der Stadt Wien vom November 2010 erwähnt (vgl. Regierungsübereinkommen 2010: 57). Auch gibt es von der Stadt Wien ein einmaliges Start-

kapital von EUR 3.600 bei Neugründung eines Gartens. Darüber hinaus bietet die MA 42, die Wiener Stadtgärten den Hobbygärtner/innen auch ihr Fachwissen an, torffreie Komposterde wird von der MA 48 (Abteilung Abfallwirtschaft, Straßenreinigung und Fuhrpark) zur Verfügung gestellt (vgl. Stadt Wien Stadtentwicklung). Es ist also durchaus eine systematische Integration dieses Themenbereiches in der Stadtpolitik erkennbar, wie auch Neuner, Vorstand von Gartenpolylog, meint: „*Die Stadt ist jetzt ein bisschen aufgesprungen, auf diese Freiräume und öffentliche Freiräume und schon auch dieses Rückerobern. Also ich glaube schon, dass das Wien mitkriegt. Also erstens mal ist es grad voll en vogue und cool und vielleicht kriegen´s auch mit, dass es schon auch belebt und fühlen auch die Pflicht, das auch mitzutragen und nicht hinten anzustehen oder das vielleicht auch ein bissl mehr zu kontrollieren, wenn´s quasi von oben gemacht wird oder zur Verfügung gestellt wird und damit weniger subversiv sozusagen ist.*“ (Angelika Neuner, 08.05.2012 zit. in Hörantner 2012: 23).

Obwohl in Wien im Vergleich zu anderen europäischen Städten viele Gemeinschaftsgärten in Kooperation mit der Stadtverwaltung entstehen, findet auch guerilla gardening¹⁵ statt, also ein Art „wildes Gärtnern“. Dazu zählt beispielsweise die Aktion mit der Bepflanzung der U-Bahnstation U4-Längenfeldgasse (Bepflanzung von Aschenbechern) aber auch das Setzen von Hanfpflanzen am Ring im Sommer 2011¹⁶. Zusätzlich gibt es noch zahlreiche (private) Garteninitiativen, wie die „Selbsternte“ beispielsweise oder die Lokale Agenda 21¹⁷.

Abschließend sei erwähnt, dass die hier erwähnten Projekte und Initiativen einen Überblick über die Vielfalt dessen vermitteln, was in Wien unter dem Dach des community gardening bereits existiert bzw. im Entstehen ist. Es wird keineswegs der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

¹⁵ Als **Guerilla Gardening** (zusammengesetzt aus engl. *guerrilla* – von span. *guerrilla* für „kleiner Krieg“ – und engl. *gardening* für „Gärtnern“) wurde ursprünglich die heimliche Aussaat von Pflanzen als subtiles Mittel politischen Protests und zivilen Ungehorsams im öffentlichen Raum bezeichnet, vorrangig in Großstädten oder auf öffentlichen Grünflächen. Mittlerweile hat sich Guerilla-Gardening zum urbanen Gärtnern oder zu *urbaner Landwirtschaft* weiterentwickelt und verbindet mit dem Protest den Nutzen einer Ernte beziehungsweise einer Verschönerung trister Innenstädte durch Begrünung brachliegender Flächen (vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Guerilla_Gardening)

¹⁶ Der Kurier titelte am 05.08.2011: „Guerilla Gardening wird salonfähig“.

¹⁷ „Die Lokale Agenda 21 ist der Musteransatz, um in Österreich auf lokaler und regionaler Ebene in enger Verbindung mit den Nachhaltigkeitsstrategien von Ländern, Bund und EU eine Nachhaltige Entwicklung umzusetzen.“ (www.nachhaltigkeit.at)

4.1.2 Charakterisierung und Definition von Gemeinschaftsgärten

Für die pädagogische Betrachtung der Gemeinschaftsgärten im Sinne des Globalen Lernens ist eine Erweiterung des Begriffes notwendig, welche die soziale Funktion der Gärten miteinschließt sowie die Handlungs- und Lernprozesse der beteiligten Gärtner/innen und Nutzer/innen.

Gemeinschaftsgärten werden von einer Gruppe von Menschen gemeinschaftlich und ehrenamtlich betrieben, indem eine (urbane) Fläche als Garten, Grün- oder Erholungsanlage oder Park gestaltet wird. Das Engagement beruht auf Freiwilligkeit, der geschaffene Ort ist (teilweise) auch für andere öffentlich zugänglich. Im Vordergrund steht nicht nur das Gärtnern, sondern auch das gemeinsame Arbeiten, das Mitgestalten, die Möglichkeit der Partizipation innerhalb der Gemeinschaft, die Entwicklung eines gemeinschaftlichen Sinns im gemeinsamen Tun und letztendlich das kommunikative Zusammensein im Garten. Durch diesen sozialräumlichen und kollektiven Charakter stellen Gemeinschaftsgärten einen Lernort dar, der individuelle und kollektive Lern- und Handlungsräume ermöglicht, sowie Kommunikations- und Integrationsprozesse (vgl. Madlener 2008: 94; vgl. Madlener 2009: 3f).

In thematischen Gärten rückt eine bestimmte Zielgruppe in den Vordergrund, wie Migrant/innen oder Kinder. Bei den Nachbarschaftsgärten geht es darum, ein Stückchen Grün in der eigenen Nachbarschaft zu haben und Menschen aus der Umgebung zu kennen. Es existieren auch Mischformen. Die Gemeinschaftsgärten unterscheiden sich also in ihrer Zusammensetzung, Zielsetzung, Organisation usw.. Einige Projekte in Wien entstanden durch Grassroot Initiativen, aber auch durch Top-Down Initiativen, wie beispielsweise über kulturelle oder soziale Vereine, die zuerst eine geeignete Fläche suchen, Strukturen schaffen und dann die Fläche an eine Gemeinschaft übergeben. Andere Projekte wiederum wurden von staatlicher Seite initiiert. Dennoch lassen sich einige grundlegende Gemeinsamkeiten benennen: die Errichtung der Gärten erfolgt auf Flächen, die meist öffentlichen Trägern, wie Städten, Kirchen, Kommunen oder Stiftungen gehören. Geregelt wird die Nutzung über einen Vertrag. Es gibt Einzelparzellen für den individuellen Anbau sowie Gemeinschaftsflächen. In den Interkulturellen Gärten teilen Menschen einen Raum, die sich in anderen gesellschaftlichen Räumen nicht begegnet wären. Unterschiedlich ist auch noch die Zugänglichkeit zu den Gärten: manche sind versperrt, bei anderen ist der Zutritt nur zu bestimmten Zeiten möglich usw.. Auch was die Kosten wie Wasser, Abfall, Versicherung usw. betrifft, gibt es unterschiedliche Regelungen: die Kosten werden entweder zu Gänze von der Stadt oder von Organisationen übernommen oder die Gärtner/innen übernehmen diese Anteilsmäßig (vgl. Madlener 2009: 3).

Gemeinschaftsgärten zeichnen sich vor allem durch drei Komponenten aus:

Sozialraum, Diversität und Gemeinschaft in sozialen, kulturellen und ökologischen Bereichen. Der Garten als sozialer Handlungsraum zeichnet sich durch eine lokale und nichtinstitutionelle Struktur aus, in dem Subjekte agieren und interagieren. Der Gemeinschaftsgarten bietet einen Raum für ein soziales Miteinander, für Kommunikation, für gegenseitige Hilfe und Wissensaustausch, welche durch Freiwilligkeit und Offenheit gekennzeichnet sind (vgl. Madlener 2008: 94f; vgl. Madlener 2009a: 4).

Wie der Name bereits andeutet, sind Gemeinschaftsgärten Gemeinschaftsräume. Im Gegensatz zu den vor allem in Wien bekannten Schrebergärten und traditionellen Kleingartenanlagen, stellen die Gemeinschaftsgärten keine privaten Flächen dar, sondern sind öffentlich zugänglich und werden als Allgemeingut betrachtet (vgl. Madlener 2008: 94f; vgl. Müller 2007: 3). *„Hier habe ich das Gemeinsame. Dass ich hier nicht alleine stehe und was mache. Dass wir das wirklich gemeinsam machen. Einfaches Miteinander. Ganz einfach.“* (Alexander zit. in Madlener 2009a: 4). Das gemeinsame Tun bietet eine gute Gelegenheit, soziale Kontakte zu andere Menschen aufzubauen. Eine solidarische Gemeinwesenkultur innerhalb der Gemeinschaftsgärten entsteht, die Parallelen zu bekannten Systemen aufweist. Da diese Anknüpfungspunkte Sicherheit und ein Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe schaffen, entsteht eine neue Gemeinschaft, welche an Vertrautes anschließt (vgl. Taborsky 2006: 98f.) *„Fremd sind sich alle in den Gärten, und nah zugleich. Die internationalen GärtnerInnen verbindet keine gemeinsame Herkunft, keine Familientradition. Was sie verbindet ist ihre Zerrissenheit und der Wunsch, neue Zusammenhänge für dieses eine Leben zu schaffen.“* (Müller 2002: 49).

Die Gemeinschaftsgärten übernehmen – neben Raum und Gemeinschaft – auch eine soziale, kulturelle und ökologische Funktion. Die soziale Vielfalt der Beteiligten entfaltet sich – Soft-Skills oder Kompetenzen werden erworben bzw. unterstützt der Garten beim Erwerb ebendieser. Ökologische Vielfalt entsteht über die pflanzliche Diversität und regt durch Eigenarbeit und Selbsthilfe ökologische Initiativen an. Über die interkulturelle Ausprägung, Wissen über Umwelt und Natur entsteht kulturelle Vielfalt (vgl. Madlener 2009a: 4; vgl. Madlener 2008: 94).

4.1.3 Die Entstehung von Gemeinschaftsgärten in Wien

In Wien gibt es mittlerweile bereits eine Vielzahl an gemeinschaftlich-orientierten Gärten in den unterschiedlichsten Formen und mit verschiedensten Projektzielen. Während in Deutschland/ Berlin bereits in den 1980er Jahren erste Gartenprojekte entstanden, begannen sich die

Gemeinschaftsgärten in Wien erst vor Kurzem zu etablieren. Die Idee der Gemeinschaftsgärten geht auf die so genannten Community Gardens zurück, die vor allem in den 1970er Jahren in New York entstanden sind (vgl. Gartenpolylog.at).

Interkulturelle Gärten sind eine ganz bestimmte Form von Gemeinschaftsgärten, die sich an den Projektideen der Internationalen Gärten in Göttingen orientieren. Als Modellprojekt diente die Idee wieder Gärten zu pflegen von Frauen aus Bosnien, die Mitte der 1990er Jahre ihre Heimat aufgrund des Krieges verlassen mussten. Die Idee brachte auch in Österreich viele Interkulturelle Gärten zum Blühen. Der Grund für den enormen Erfolg und die fortwährende Ausdehnung liegt in der Sache selbst: in unserer Gesellschaft gibt es nicht viele Orte, wo Menschen mit und ohne Migrationshintergrund ein Alltagsthema teilen (vgl. Gartenpolylog.at).

4.1.4 Der Verein Gartenpolylog

Sucht man im Internet nach dem Schlagwort „Gemeinschaftsgärten in Wien“ stößt man unmittelbar auf die Webseite des Vereins „Gartenpolylog – GärtnerInnen der Welt kooperieren“. Als Plattform für innovative Gartenprojekte wurde der Verein im Jahr 2007 gegründet und nimmt eine zentrale Stellung bei der Förderung und Gründung von Gemeinschafts- und Nachbarschaftsgärten ein. Gartenpolylog hat sich zum Ziel gesetzt – mit Blick auf die Vorbilder der berühmten New Yorker Community Gardens und den erfolgreichen Internationalen Gärten in Deutschland – die Idee von Interkulturellen Gärten auch in Österreich zu verbreiten, Projekte selbst zu initiieren und Gartenprojekte zu vernetzen (vgl. Koller 2008: 17).

Laut Vereinsstatuten zählen zu den Vereinszwecken *„die Förderung der Integration von Menschen im Rahmen von naturverbundenen im weitesten Sinne gärtnerischen Aktivitäten als unterstützendes, beratendes, sowie finanzielle und organisatorische Basis schaffendes Instrument für verschiedene Gartengemeinschaften“* (Gartenpolylog 2008: o.S.). Außerdem sollen *„die Gartenprojekte [...] für Menschen unterschiedlicher Herkünfte die Möglichkeit bieten, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen auszuüben, sie weiter zu geben bzw. Alltagswissen und Kulturtechniken auszutauschen (Wissens- und Erfahrungsaustausch). Weiters sollen sie Orte alternativer Formen der Sprachaneignung, der gegenseitigen Unterstützung durch sozialen Austausch und der ökologischen Selbstversorgung mit Pflanzen aus verschiedenen Ländern sein.“* (Gartenpolylog 2008: o.S.).

2008 wurde in Wien der erste Nachbarschaftsgarten ins Leben gerufen. Der Heigerlein Garten im 16. Wiener Gemeindebezirk wurde als Gemeinschaftsprojekt zwischen den Wiener Stadtgärten, der Bezirksvorstehung Ottakring, der Gebietsbetreuung Ottakring und dem Verein Gartenpolylog gegründet (vgl. Gartenpolylog). Heute existieren eine Vielzahl an Grünraumprojekten mit einer Vielfalt an Ansätzen in ganz Österreich: Von Nachbarschaftsgärten im Wiener Stadtgebiet, wie dem Yppengarten, Schulgärten, partizipativen Wohnprojekten mit Gemeinschaftsgärten wie B.R.O.T. in Kalksburg oder Selbsternteprojekte mit jugendlichen Asylwerbern und vielen anderen mehr. All diesen Projekten gemein ist ein hohes Maß an Selbstorganisation und „Selbstgemachtem“ (vgl. Koller 2008: 17).

4.2 Beschreibung: Darstellung des untersuchten Projektes

Nachdem ich mehrere Gärten, welche Gartenpolylog betreut, besucht habe, habe ich mich letztendlich dafür entschieden, den Interkulturellen Garten Macondo als Forschungsgarten zu analysieren, da er als Flüchtlingssiedlung meine zu analysierenden Schwerpunkte Integration und Interkulturelles Lernen sehr gut vereint und veranschaulicht. Der „LIFE ON EARTH Nachbarschaftsgarten Macondo“, so der offizielle Name des Gartens, besteht in seiner jetzigen Form seit 2010. Der 800m² große Garten in Simmering ist ein Garten für alle und entstand als „ein Ort der Eigeninitiative und des interkulturellen Dialogs“ (vgl. Gartenpolylog). Die Bewohner/innen Macondos und Interessierte von außerhalb sind eingeladen, gemeinsam Gemüse, Kräuter und Blumen anzubauen und an der Gestaltung kreativ mitzuwirken.

Mir geht es primär nicht darum, den Anbau von Lebensmitteln in Macondo aufzuzeigen, denn die Gärten dienen nicht nur dem Anbau alleine. Es geht mir darum, Kommunikations- und Integrationsprozesse aufzuzeigen sowie Spaß und Lernmöglichkeiten, aber auch die Grenzen Macondos. Hervorheben möchte ich den gemeinschaftlichen Aspekt und den damit verbundenen Informationsaustausch der beteiligten Menschen. Für mich ist Macondo vor allem ein fruchtbarer Lebensraum für unzählige Einzelgeschichten, indem Lebensvielfalt, Integration und Sprache gedeihen und der Raum für Auseinandersetzung mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden ist.

4.2.1 Projektbeschreibung Macondo

Macondo ist eine ungewöhnliche Siedlung mit einer eigenen Geschichte, die komplex und für Außenstehende nicht gleich zu erschließen ist.

Macondo – benannt nach einem fiktiven Dorf aus dem Roman „Hundert Jahre Einsamkeit“ von Gabriel Garcia Marquez²¹ - ist eine Siedlung am Stadtrand von Wien, eingebettet zwischen Autobahn und Flughafen, Simmeringer Haide und Müllverbrennungsanlage, wo Flüchtlinge aus aller Welt zusammen treffen, die dort seit 1956 eine neue Heimat gefunden haben. Aktuell bietet die ehemalige K.u.K.-Kaserne auf dem großflächigen Areal ca. 3500 Menschen mit Migrationshintergrund aus über 30 Nationen ein zu Hause. Seit 1998 hatte das Kardinal-König-Integrationshaus die zentrale Betreuungsfunktion in diesem Areal. 2009 wurde es geschlossen und 2011 als Familien-Anhalte Zentrum wiedereröffnet. Die bestehenden Gärten wurden umgewidmet in eine Kleingarten-Zone, für die Miete zu zahlen ist. Dadurch begann das gute nachbarschaftliche Verhältnis der einzelnen communities zu bröckeln. Im Gegensatz zu den ersten Bewohner/-n/innen Macondos, die noch unbefristetes Wohnrecht hatten, dürfen heutige Neuankömmlinge nicht länger als fünf Jahre in Macondo bleiben. Das auf kurze Zeit beschränkte Wohnrecht und die damit einhergehenden Veränderungen in der Struktur der Bewohner, machen es zusätzlich schwierig, die selbstorganisierte private Gartenkultur aufrechtzuerhalten (vgl. Projektbeschreibung Nachbarschaftsgarten Macondo o.D.: 1f.). Ende 2006 begann der Eigentümer Macondos, die BIG (die Bundesimmobiliengesellschaft), Briefe an die Bewohner/innen Macondos zu versenden. Inhalt: die von den Bewohner/innen angelegten Gärten, die den gängigen Vorschriften für Kleingartensiedlungen nicht entsprechen, da es weder Frischwasserzufuhr gab, noch einen Kanalanschluss. Die BIG bot den Besitzern zwei Möglichkeiten an – räumen oder zahlen. Der Mietpreis für einen Quadratmeter Garten beläuft sich auf etwa € 3,60 – die Meisten konnten sich die bis dato frei verfügbaren Flächen nicht mehr leisten. Die Folge war, dass von ursprünglich 89 Kleingärten nur neun über blieben (vgl. Öhlbock 2011).

Diese Entwicklungen führten 2009 - gemeinsam mit einer Solidaritätsaktion der Künstlergruppe Cabula6, die gerade noch in Macondo war, als die BIG beschloss, die Kleingärten zu vermessen und zu vermieten - zur Idee eines gemeinschaftlichen Gartenprojektes, welches in Zukunft dazu beitragen sollte, „ (...) *die entstandenen Lücken wieder zu füllen: Kontinuität in einer flüchtigen Umgebung und Raum für einen fruchtbaren interkulturellen Austausch in und*

²¹ 1967 veröffentlichte der kolumbianische Autor Gabriel García Márquez seinen Erstlingsroman “Cien años de soledad”, von dem mehr als 30 Millionen Exemplare verkauft wurden. In „Hundert Jahre Einsamkeit“ [Anm.: deutsche Übersetzung (vgl. Márquez 2003)] schreibt der Autor über die fiktive Geschichte eines Ortes, der von Menschen gegründet wurde, die wegen eines Konfliktes aus ihrer Heimat flohen. Der Roman erzählt die hundert Jahre dauernde Geschichte von der Gründung Macondos bis zu dessen totaler Zerstörung durch einen Sandsturm.

außerhalb Macondos zu schaffen.“ (Projektbeschreibung Nachbarschaftsgarten Macondo o.D.: 1).

4.3 Die Arbeit vom Verein Gartenpolylog in Macondo

Im Jahr 2010 übernahm der Verein Gartenpolylog den Pachtvertrag des Gartens vom Vorgängerprojekt LIFE ON EARTH, der bereits erwähnten Künstlergruppe Cabula⁶. Zwei der Gartenpolylog Vorstände - Mag. Yara Coca Dominguez und David Stanzel - übernahmen die Leitung und Betreuung mit dem Ziel, einen Nachbarschaftsgarten anzulegen. Die Idee bestand darin, eine große Fläche offiziell anzumieten, um sie dann allen Bewohner/innen Macondos zugänglich zu machen. Im Februar des gleichen Jahres begannen die ersten Gartenarbeiten. Zuerst wurde nur in etwa die Hälfte des gepachteten Grundstücks für den Gemeinschaftsgarten einzäunt – der angrenzende Freiraum inklusive einem Container (den es heute nicht mehr gibt) wurden bewusst als Raum der Begegnung offen gelassen, der als „Dorfplatz“ dient, mit Grillmöglichkeit und einem Naschgarten. Der Platz rund um den ehemaligen Container wird häufig als Treffpunkt, Sitzplatz und Spielort von den Bewohnern Macondos genutzt und ist „ (...) *einer der wenigen sozialen Begegnungsräume in Macondo*“ (Projektbeschreibung Nachbarschaftsgarten Macondo o.D.: 2). In der eingezäunten Fläche des Gartens können die Bewohner gemeinsam mit ihren Familien Beete anlegen und diese gemeinschaftliche bewirtschaften (Projektbeschreibung Nachbarschaftsgarten Macondo o.D.: 2).

Trotz aktiver Bewerbung des Gartens, war es im ersten Jahr schwierig, erwachsene Gärtner/innen für das Projekt zu gewinnen – zu groß war die Skepsis, einen Garten gemeinsam zu bewirtschaften und zu groß waren auch die kulturellen Barrieren. Stattdessen war immer eine große Kinderschar im Garten anzutreffen. Daraufhin wurden mit den Kindern Beete angelegt. An den sogenannten „Gartentagen“ war der Garten für alle geöffnet, wurde gemeinsam mit dem Projektteam bewirtschaftet und zur Freizeitgestaltung genutzt. Durch gemeinsame Pflanzaktionen, Picknicks und Workshops wurde das gegenseitige Kennenlernen unterstützt. Im Jahr 2013 waren alle zehn Beete des Gemeinschaftsgartens vergeben.

Zusätzlich zum Engagement vor Ort, leistet Gartenpolylog Öffentlichkeitsarbeit. Durch die Verbreitung dieses Garten-basierten Integrationsansatzes entstanden in Folge in Städten und Gemeinden laufend neue Gärten oder befinden sich gerade im Aufbau. Außerdem koordiniert der Verein das bundesweite Netzwerk Interkultureller Gärten. Das Konzept der Gärten wurde auch in die „Agenda 21“ integriert (siehe dazu auch Kapitel 2.2.1) – somit wird dieser Integrationsansatz vor Ort umgesetzt. Ökologische, gesundheitliche und städtebauliche Aspekte

gewinnen immer mehr an Bedeutung für ein friedliches Miteinander, Belebung von Stadtteilen und als grüne Räume der Naturerfahrung. Von den Gärten als anerkannte Projekte interkultureller Arbeit und bürgerschaftlichen Engagements gehen wichtige Impulse für zukunftsfähige Formen der Neuverwurzelung von Zuwanderern aus (vgl. Shimeles 2011: 4).

4.3.1.1 Zielsetzung

Mit dem Projekt „Interkultureller Garten Macondo“ sollen Freiräume entwickelt und gemeinschaftlich genutzt werden – Orte der Begegnung und der Eigeninitiative werden geschaffen, die mit Aktionen und Aktivitäten gefüllt werden, um interkulturelle Barrieren zu überschreiten und um sich neu zu verwurzeln.

Wie bereits erwähnt, sind alle Bewohner/innen Macondos sowie Interessierte von außerhalb eingeladen, im Garten aktiv und kreativ mitzuwirken (vgl. Gartenpolylog). Das betont auch Gartenpolylog Vorstand Coca: *„Aber nicht nur Flüchtlinge sollen mitmachen, sondern auch „Leute von außen. Wir sind für alle offen“* (Yara Coca Dominguez zit. nach Stemmer 2010: o.S.). Der Wunsch: die Gärten sollen auch von Nachbarn, die kein Beet haben, genutzt werden für Kindergeburtstage, Yoga Stunden, Feiern, Kochen und vielem mehr (Gespräch mit Yara Coca Dominguez am 1. Mai 2013). Denn: ein "Garten für alle" bietet Kontinuitäten in einer flüchtigen Umgebung, die von Verlust und Veränderung geprägt ist (vgl. Projektbeschreibung Nachbarschaftsgarten Macondo o.D.: 1).

Soziale Zusammenhänge wiederherzustellen auf behutsame Weise und den Menschen damit die Möglichkeit zu geben, ähnlich wie beim Wurzeln-Schlagen von Pflanzen, neuen Boden unter den Füßen zu gewinnen, ist Sinn und Zweck von Macondo. Die beteiligten Akteure gestalten ihr Leben neu und bilden damit eine Einwanderungsgesellschaft. Die Gründe für den großen Integrationserfolg der Interkulturellen Gärten liegen in ihrer spezifischen Positionierung im „Dazwischen“: die selbst begründeten und verwalteten Gärten bilden eine Passage zwischen dem Herkunfts- und dem Aufnahmeland der Akteure sowie zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Die Besonderheit der Gärten liegt in den Aktivitäten der Gärten, die unterschiedliche Ebenen umfassen: die gemeinsame Gartenarbeit, das Teilen und Organisieren von Raum und Zeit, die kulturelle Repräsentation und die Reflexion des Eigenen gegenüber anderen Kulturen (vgl. Müller/Werner 2006: 6f). Das Projekt fördert das konfliktfreie Zusammenleben der einzelnen Gruppen. Die Idee dahinter ist, dass der im Frühjahr des Jahres 2010 geschaffene Gemeinschaftsgarten von den Bewohnern selbst verwaltet wird. Laut Coca bezahlt Gartenpolylog 1.500€ pro Jahr für 700m² Garten, der auf privaten Grund liegt und für

den die BIG zuständig ist (Gespräch mit Yara Coca am 1. Mai 2013). Für einen symbolischen Betrag von fünf Euro kann man ein Beet ein Jahr lang pachten.

Im Laufe des ersten Gartenjahres 2010 hat sich auch gezeigt, dass eine Reihe von Initiativen und Organisationen vor Ort tätig sein können. Eine Reihe von partizipativen Kunstprogrammen und Kulturveranstaltungen mit gärtnerischem und kulturellem Schwerpunkt wurde und wird umgesetzt, einige wieder mit der Künstlergruppe Cabula6 (vgl. Stemmer 2010: o.S.). Der Garten kann auch weiterhin von Kindern benützt werden im Rahmen eines von dem ehrenamtlichen Programm *Balu und Du*²² übernommenen Beetes. Auch der Verein KAMA²³ (Kursangebote für Asylwerber_innen, Migrant_innen und Asylberechtigte) ist ehrenamtlich vor Ort tätig. Es wird gemeinsam gepflanzt, Feste gefeiert und vergrößert.

4.3.1.2 Ergebnisse

In den letzten Jahren wurde die Bedeutung des Gartens als Ort der Begegnung verstärkt. Der Garten in Macondo hat sich etabliert und innerhalb des Areals sowohl als auch außerhalb einen hohen Bekanntheitsgrad erreicht. Der Garten wurde zu einem wichtigen Bestandteil einer Kultur der Gemeinschaftlichkeit und ist mit zahlreichen Organisationen und Initiativen vor Ort sehr gut vernetzt. Die Praxis zeigt, dass die Gartenarbeit es vor allem den Migranten/innen ermöglicht, ihr Leben wieder in die Hand zu nehmen. Neben den monatlich stattfindenden Vernetzungstreffen gab und gibt es auch von diversen Medien und von Seiten der Forschung reges Interesse an dem Projekt (Ö1, ORF, Standard, FM4), das dazu beigetragen hat, die Einzigartigkeit aber auch Schwierigkeiten für ein breiteres Publikum zugänglich zu machen. Außerdem holen sich Studenten/innen Informationen zum Projekt. Diese gärtnerischen und kulturellen Entwicklungen tragen dazu bei, die öffentliche Wahrnehmung weg von einem Ort der Bedürftigkeit hin zu einem vielfältigen Ort zu lenken, von dem alle lernen können (vgl. Projektbeschreibung Nachbarschaftsgarten Macondo).

4.4 Herangehensweise: erste Beobachtungen, Gespräche und Interviews in Macondo

Meine ersten Besuche in Macondo fanden bereits im April 2013 statt, als zum Teil noch Schnee lag. Gemeinsam mit Kollegen/innen von Gartenpolylog wurde Macondo besichtigt

²² *Balu und Du* ist ein ehrenamtliches Programm, das Kinder im Grundschulalter fördert. Kinder sollen eine weitere Chance erhalten, sich ihren positiven Anlagen gemäß zu entwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Mehr zum Verein unter www.balu-und-du.de

²³ Für weitere Informationen siehe www.kama.at

und in mehreren Gesprächsrunden die Pläne für die kommende Saison besprochen. Bei diesen Terminen sah ich nur vereinzelt Gärtner/innen von Macondo, was vor allem auf das schlechte Wetter, dass ein bearbeiten der Gartenflächen nicht erlaubte, zurück zu führen war. Somit dienten mir meine ersten Besuche vor allem der Orientierung im Forschungsfeld. Als die Gartensaison „eröffnet“ war (Mitte Mai 2013) begann eine intensive Zeit der explorativen Feldforschung. Zuerst habe ich „breit gestreut beobachtet, was im Feld passiert“ (Friebertshäuser 2003: 215), bevor ich mich verstärkt auf Teilaspekte konzentrierte (vgl. ebd.: 215), die dann letztendlich zu persönlichen Gesprächen führten, zu Treffen mit Gärtner/-n/-innen, zur Anlage von (Hoch-) Beeten und zur Teilnahme an und zur Organisation von Workshops, Führungen usw., die vom Verein Gartenpolylog umgesetzt wurden. Ich besuchte Macondo regelmäßig (meistens freitags, da an diesem Tag meist auch die Kolleg/innen von Gartenpolylog anwesend waren). Durch meine aktive Teilnahme an Aktivitäten des Gartenalltags schaffte ich eine regelmäßige Präsenz im Untersuchungsfeld und meine Rolle als Forscher und Beobachter wurde dadurch thematisiert und im Gespräch gehalten.

Insgesamt konnte ich zehn Personen befragen. Die Gespräche und Interviews ergaben sich meist spontan, indem ich auf die anwesenden Personen direkt zuzuging und fragte, ob sie Interesse hätten, mit mir über ihre Erfahrungen in Macondo zu sprechen. Von zwei interessierten Personen wurde ich jedoch direkt angesprochen, die dann ebenfalls bereit waren, sich mit mir über ihre Erfahrungen in Macondo zu unterhalten. Vier meiner Interviewpartner/innen kamen aus Afghanistan, zwei aus Wien, eine weitere Person aus Dalmatien sowie eine aus der Slowakei, der Rest (jeweils eine Person) aus Chile und aus dem Iran.

So erhielt ich eine relativ ausgewogene Bandbreite an Interviewpartner/innen in Bezug auf Herkunft und Alter - darunter auch ein 13jähriger Bub aus Afghanistan sowie ein 13jähriges Mädchen, ebenfalls aus Afghanistan. Über die Herkunftsregion kann man ablesen, wie lange der/die jeweilige Bewohner/in bereits in Österreich lebt. Die weltweiten Flüchtlingswellen von Krisenherden zwangen die Bewohner/innen zu einem bestimmten Zeitpunkt zur Flucht – das erklärt auch, warum die Mehrheit meiner Interviewpartnerinnen aus Afghanistan kommt. Unter den zehn interviewten Personen ist auch Ramon Villalobos, der in den 70er Jahren nach dem Putsch der chilenischen Junta von Chile nach Österreich flüchtete und der bereits seit über 30 Jahren ein Stück Erde in Macondo sein eigen nennt. Er zählt somit zum Urgestein Macondos. Gemeinsam mit seinem Bruder Jose bearbeitet er den Garten, der direkt an die Parzellen von Gartenpolylog grenzt. Sein Garten ist offen für die Nachbarn. Jeder, der etwas braucht, kann sich etwas nehmen, von dem was in ihrem Garten wächst. Auch wenn er kein

„direkter“ Gärtner des Interkulturellen Gartens an sich ist, so ist seine Geschichte fest verknüpft mit jener Macondos und den Gärten. Keiner kennt die Geschichte Macondos so gut wie er, was ihn zu einem unverzichtbaren Partner macht.

Die überwiegende Mehrheit (acht Personen) meiner Interviewpartner/innen waren Frauen. Lediglich 2 Personen waren männlich. Das liegt daran, dass man in den Interkulturellen Gärten mehr Frauen als Männer sieht, da Gartenarbeit in vielen Teilen der Welt eine weibliche Domäne ist. Frauen gestalten die Flächen und das soziale Miteinander (vgl. Müller 2007: 3).

Zusätzliche zu den zehn Personen interviewte ich auch 2 Experten/innen – die Gartenpolylog Vorstandsmitglieder Mag. Yara Coca und David Stanzel. Sie sind bereits seit 2010 in der Leitung und Betreuung Macondos aktiv und waren für mich wichtige Ansprechpartner und wertvolle Informationsquellen.

4.5 Auswertung der Interviews

Dieses Kapitel basiert auf der Auswertung der Interviews. Dafür wurden die Aussagen der Befragten gruppiert und kategorisiert. Ergebnis dessen ist die gegliederte Darstellung der von ihnen benannten Motive und Motivationen. Gleichzeitig beschreibe ich den Orientierungsbereich, an dem sich die Teilnehmer/innen orientieren, zudem Raum und Zeit sowie Orientierung und Struktur zählen.

4.5.1 Der Garten als Orientierungsbereich: Raum und Zeit

Der Raum in Form eines Gartens ist eine wesentliche Kategorie für die vorliegende Auswertung der Interviews. Die Gärtner/innen treffen in einem konkreten Raum zusammen und jede Aktivität ist mit diesem Raum verbunden. Der Garten ist Raum zum Agieren – die darin Agierenden fühlen sich mit dem Raum verbunden und gibt dem Tun einen Sinn. Der Garten wird somit zu einem sozialen Raum, auf dessen Bedeutung in den letzten Jahren verstärkt hingewiesen wird (u.a. vgl. Bourdieu 1982 und 1991). Im Vordergrund steht dabei das Zusammenwirken von Menschen und Raum, indem die Teilnehmer/innen zu handelnden Subjekten werden. Der Garten wird zu einem Produkt der Menschen. Die Definition, die dieser Analyse zugrunde liegt, ist jene von Löw. Bei ihr ist der Raum „[...] eine relationale (An) Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten.“ (Löw 2001: 224). Für eine pädagogische Betrachtung des Raumes, greift die Definition von Löw zu kurz. Denn Räume

bilden sich nicht nur, sondern Räume bilden auch. Die Räume, in denen wir leben, nehmen Einfluss auf uns und das weit über unsere bewussten Wirkungsannahmen hinaus. Räume übernehmen eine Bildungsfunktion, ob sie nun so intendiert sind oder nicht (vgl. Becker/Bilstein/Liebau 1997: 15ff.).

Gerade in Macondo, wo die maximale Aufenthaltsdauer für Neuankömmlinge auf maximal fünf Jahre beschränkt ist und wo viele Familien nur vorübergehend untergebracht sind bietet der Garten bzgl. der ungewissen Zukunft der Bewohner Macondos, Sicherheit im räumlichen Umfeld. Während die Menschen untätig auf Entscheidungen in ihren Asylverfahren warten müssen und den damit verbundenen Belastungen ausgesetzt sind, ist der Garten für viele Teilnehmer/innen ein Ort, der sie auffängt und einen Ausgleich mit sich bringt, da der Garten Beschäftigungsmöglichkeiten bereit hält. Viele Gärtner/innen richten ihren Alltag auf die Gartenbeteiligung aus - der Garten wird somit zu einem Teil des eigenen Lebens.

„Wir kommen jeden Tag in den Garten. Einmal in der Früh und einmal am Nachmittag. Wir schauen, wie es dem Gemüse geht und treffen unsere Freunde.“ (Mutter und Tochter aus Afghanistan).

Der tägliche Besuch im Garten wird somit zur Routine, bestimmt den Alltag und bietet gleichzeitig einen Gestaltungsspielraum. Der Garten wird somit zu einer Lebensgrundlage, die selbst gestaltet werden muss und dem ganz bewusst Zeit und Raum gegeben wird.

Auch die zeitliche Abfolge der Gartensaison ist bestimmend für den Faktor Zeit, denn die gärtnerischen Tätigkeiten sind eng mit den vier Jahreszeiten verknüpft. Sie beeinflussen die Gartenarbeit und das Gesamtprojekt Gemeinschaftsgarten und sind zentrale Orientierungspunkte in den Gärten. In Macondo blickt man beim gemeinsamen Abschiedsfest auf die vergangene Saison zurück. Das kollektive Miteinander nimmt ein Ende, gemeinschaftliche Aktionen haben ein Saisonende. Es wird Abschied genommen bis zum nächsten Frühjahr, wo die Gemeinschaft erneut zusammen kommt. Die gärtnerische Tätigkeit ist gleichfalls eine Erfahrung von Zeit. Es braucht eine gewisse Zeit zwischen Säen und Ernten. Geduld und Ruhe ist genauso wichtig wie tätig sein. Zeit wird anhand der natürlichen Abläufe erlebt.

4.5.2 Der Garten als Orientierungsbereich: Orientierung und Struktur

Im Garten treffen Menschen aufeinander, die sich vorher meistens nicht gekannt haben. Die bereits vorhandenen Strukturen (die natürliche Ordnung des Gartens bzw. die Strukturen und

Rahmenbedingungen des Gartenprojektes) ermöglichen ein gemeinsames Miteinander. Im Garten wird Vertrautheit und Orientierung geschaffen. Der Garten wird somit zu einer beständigen Form, die Kontinuität und Sicherheit ermöglicht (vgl. Plahl 2004: 54).

Durch ihr eigenes Tun, schaffen sich die Gärtner/innen ihre eigene Lebenswelt. Im Austausch, Erfahren von Veränderungen, durch Teilhaben – sprich also durch die Interaktion der Teilnehmer/innen - wird der Garten zu einem Ort des Lernens und zu einem Ort der Orientierung. Die positiven Beziehungen unter den Gärtner/innen übernehmen eine Orientierungsfunktion für ebendiese. Es verstärkt die Motivation, sich zu beteiligen und die Gärtner/innen bekommen eine direkte Rückmeldung auf ihr Handeln (vgl. Madlener 2008: 178).

Die Kompetenz der Orientierung kann nicht gelehrt werden. Vielmehr wird sie von den Schüler/innen selbst entwickelt durch einen lebenslangen Prozess der Auseinandersetzung (analog dem Konzept des Globalen Lernens). Die Beteiligten finden sich in einer neuen Position wieder und in einem neuen sozialen Kontext. Durch den Orientierungsprozess im Bezug auf die Gartenbeteiligung kommt es zu einer veränderten Wahrnehmung der eigenen Biographie, zu einer veränderten Selbst- und Welterfahrung im Erleben und bei der Reflexion bei der eigenen Person und der Gemeinschaft. Der Garten hilft auch, sich selbst in einem neuen Kontext kennen zu lernen (vgl. Madlener 2009: 4). „*Der Garten gab mir wieder Boden unter den Füßen.*“ (Frau aus der Slowakei).

Es konnten auch stattfindende Lernprozesse aufgezeigt werden. Die eigene Aktivität steht im Zentrum der Lern- und Orientierungsprozesse, vielfältige Lernerfahrungen werden gemacht. Die Teilnehmer/innen erkennen, dass durch die Beteiligung am Projekt, durch Investition von Zeit und Arbeit individuelle und kollektive Prozesse in Gang gesetzt werden können. Orientierung ist also mit reflexivem Lernen verbunden. Es wird erkannt, dass sich (negative) Zustände aktiv ändern lassen, durch Mitgestaltung und Engagement, die zu sozialen Trägern der Orientierung werden. Gleichzeitig wird aber auch nebenbei und unbemerkt gelernt. In Orientierungsprozessen wird die Fähigkeit erworben, sich zurechtzufinden und eigenes Wissen und Kompetenzen zu aktualisieren (vgl. Madlener 2008: 266). Durch die gärtnerische Erfahrung, die erlebt wird, findet ein Kompetenzzuwachs statt. Der Garten hilft den Gärtner/innen von Macondo, sich in der neuen (österreichischen) Gesellschaft zurechtzukommen. Der Garten unterstützt die Teilnehmer/innen dabei, sich selbst in einem neuen Kontext kennen zu lernen, sich selbst und die Welt wahrzunehmen und den eigenen, selbstbestimmten Weg zu finden. Auf meine Frage, ob sie denn von den anderen Kulturen im Garten lerne, antwortete mir ein 13jähriges Mädchen aus Afghanistan: „*Ja schon, wie die Österreicher ticken zum Beispiel.*“

Auch gartenspezifisches Wissen wird transportiert: Probleme an Pflanzen erkennen, ein Beet anlegen, einen Kompost aufbauen – man tauscht sich aus und lernt voneinander. In den Gärten wird freiwillig und in einem informellen Kontext gelernt. Das bedeutet, dass nicht das Lernen an sich informell ist, sondern der Kontext, in dem es stattfindet (vgl. Düx/Sass 2005: 395).

4.5.3 Motive und Impulse zur Beteiligung im Garten

Hinter jedem Engagement stehen Beweggründe, die einen dazu veranlassen, freiwillige Tätigkeit auszuüben. Motivationen²⁴ stellen vor allem orientierungs- und handlungsanleitende Motive für die Beteiligten dar. Vorwiegend handelt es sich um emotionale und kognitive Beweggründe, die zum aktiven Mitmachen motivieren (vgl. Madlener 2008: 123).

Nach der Analyse der Interviews mit den beschriebenen Akteuren/innen lassen sich unterschiedliche Motive sowie zwei Zentralmotive identifizieren (eine umfassende Darstellung der Motivationen von Gartenakteuren/innen findet sich in der Studie von Rosol (vgl. 2006) zu den Berliner Gemeinschaftsgärten wieder). Einige Motive werden von den Interviewten explizit so benannt, einige lassen sich erst durch Interpretation der gesamten Interviews erschließen. Neben den zentralen Motiven wurden auch personenübergreifende Motive für Gemeinschaftsgärtner/innen herausgefiltert. Einige weitere Motive sind nicht typisch für GemeinschaftsgärtnerInnen, sondern für einzelne Personen von großer Bedeutung.

²⁴ In der der Psychologie wird zwischen Motiv und Motivation unterschieden. Motive sind angeborene psychophysische Dispositionen, die befähigen, bestimmte Gegenstände wahrzunehmen und auf bestimmte Weise zu handeln. Motive werden in vorliegender Arbeit als die Beweggründe zum Gartenengagement bezeichnet. Motivation ist der Zustand des Motiviertseins (vgl. <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION>). Zur einfacheren Handhabung der Begriffe wird im Folgenden auf die Unterscheidung verzichtet und der Begriff Motiv verwendet.

Die Motive:

Schlüsselmotiv Freude	<ul style="list-style-type: none"> • „Es macht Freude & Spaß“
Schlüsselmotiv Gärtnern	<ul style="list-style-type: none"> • Das „Gärtnern“ an sich (Anbau von eigenem Gemüse, v.a. Kräuter aus der Heimat)
Soziale Motive	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinschaft, soziale und interkulturelle Kontakte, Kommunikation, Lernen; Begrenzungen und Konflikte • Der Garten als Anknüpfungspunkte an die alte Heimat/eigene Herkunft – Fortsetzung der Biographie • Identifikation, neue Beschäftigungsmöglichkeit, Ziele
Motiv Sprache	<ul style="list-style-type: none"> • Akzeptanz, Integration
Personenübergreifende Motive	<ul style="list-style-type: none"> • Betätigungsfeld, Erholung, Bewegung, Naturverbundenheit, heilende Wirkung
Raumbezogene Motive	<ul style="list-style-type: none"> • Zusätzlicher Lebensraum • „Gestaltung einer persönlichen Landschaft“
Eigenanbau, Subsistenz, Gesundes Essen	
Motiv Kulturpflanzenvielfalt	

(Quelle: Eigene Darstellung der Motive der Gartenprojekt-Teilnehmer/innen.)

4.5.3.1 Schlüsselmotiv: „Es macht Freude und Spaß“

Unabhängig davon, welche sonstigen Motive bei den teilnehmenden Personen am Gartenprojekt im Vordergrund stehen, empfinden alle Beteiligten Spaß und Freude an der Tätigkeit im Garten. Mit „Tätigkeit im Garten“ ist aber nicht explizit das Gärtnern selbst gemeint, sondern vielmehr steht dabei das „Gemeinschaftsprojekt“ bzw. das „Teil einer Gemeinschaft sein“ im Vordergrund. Die Teilnehmer/innen wählen sich genau jene Arbeit aus, die ihnen Spaß und Freude bereitet. Das heißt, dass nicht einmal das Gärtners selbst das Motiv sein muss, um im Garten teilzunehmen. Das spiegelt einen wesentlichen Vorteil wieder: der vielfältige Zugang zu den Interkulturellen Gärten kann auf ganz unterschiedlichen Motivationen und Zugängen basieren und Gärtnern selbst muss nicht das Motiv für die Teilnahme am Garten sein (vgl. dazu auch Rosol 2006: 217ff.). Das Spaß-Motiv wurde bei allen interviewten Personen auch explizit angesprochen.

„Alles macht mir Spaß im Garten, außer Ernten. Gießen, mit Freundinnen treffen, Garten-Treffen. Aber Ernten macht mir keinen Spaß, dass mag ich einfach nicht. Weil da wird man dreckig, mit der Erde und so.“ (Mädchen aus Afghanistan).

Der Besuch im Garten ist auch mit Freude und Emotionen verbunden. Die Teilnehmer/innen erfreuen sich an den natürlichen Abläufen im Garten und am Beobachten der Pflanzen, an der Ruhe im Garten und generell an schönen Garten-Erlebnissen.

„Der Garten bringt mir Ruhe und Entspannung, Wenn ich sehe... die Pflanzen wachsen oder nicht oder wenn ich nur hier sitze... es ist ein Paradies.“ (Frau aus der Slowakei).

4.5.3.2 Schlüsselmotiv: Gärtnern

Das Gärtnern an und für sich wird von allen interviewten Personen als das wichtigste Motiv genannt, das ausschlaggebend für die Beteiligung am Gemeinschaftsgarten ist. Im Vordergrund stehen dabei das persönliche Interesse am Garten, inklusive Gartengestaltung, Gemüseanbau, anregende Tätigkeit an der frischen Luft, empfinden von Freude usw..

„Ich bin nächstes Jahr auf jeden Fall wieder dabei. Selbstverständlich. Ich möchte den Garten nicht missen. Der Garten bedeutet viel für mich. Ich habe viele Hibiskusbäume, diese gelben Regenblumen, einen Jasmin drinnen, viel Rosen drinnen und Gemüse. Das schaut toll aus und das pflege ich alleine. Es ist schön zu sehen, wie sie wachsen und das Gemüse ist immer frisch. Mach ich gerne, ich bin ja Pensionistin. Besser als drinnen sitzen, man kann sich auch draußen anderweitig beschäftigen“. (Frau aus Dalmatien).

Selbst (wieder) gärtnerisch aktiv zu sein, zählt zu den wichtigsten Kriterien der Interviewpartner/innen. Einige der Befragten schließen beim Gärtnern im Gemeinschaftsgarten an bereits vorhandene gärtnerische Erfahrungen an bzw. ist die Erinnerung an den Garten in der Heimat selbst ein ausschlaggebendes Motiv (vgl. auch Madlener 2008: 125f.). Bei allen interviewten Gärtner/innen, die durchwegs Migrationshintergrund haben, zeigt sich ein Rückgriff auf die erinnerte Orientierung.

4.5.3.3 Soziale Motive

Kategorien Gemeinschaft, Kontakte, Kommunikation:

Gemeinschaftsgärten sind Orte des sozialen Miteinanders, der Kommunikation, des Wissensaustausches und der gegenseitigen Hilfe und Unterstützung. Es entstehen Begegnungen mit Menschen, die aus ganz unterschiedlichen Situationen kommen. Menschen lernen sich kennen, die sich sonst nicht getroffen hätten. Fremd sind sich alle in den Gärten, denn es gibt keine gemeinsame Herkunft oder Tradition, die verbindet. Was die Teilnehmer/innen allerdings verbindet, ist der Wunsch, Zusammenhänge für dieses neue Leben zu schaffen (vgl. Müller 2002: 20f.).

Gerade in Macondo wird die soziale Bedeutung des Gartens besonders deutlich, da dadurch die soziale Segregation, der die Gärtner/innen ausgesetzt sind, durchbrochen werden kann. In Macondo wird nicht nur gemeinschaftliche gegärtnert, sondern es werden auch Aspekte des Alltags geteilt. Neben Kräutern und Gemüse werden noch andere „Güter“ geerntet, nämlich Kommunikation, Kooperation und neue Perspektiven.

„Der Garten hat hier eine besondere Bedeutung. Ich meine außerhalb meiner Heimat, denn hier gibt es keine Familie, die man immer trifft. Hier kommen wir aber zusammen und reden miteinander und trinken Tee, oder essen gemeinsam.“ (Frau aus der Slowakei).

Damit knüpft die soziale Praxis Macondos an vertraute Erfahrungen der Flüchtlinge an: die meisten von ihnen haben keine „individualisierten“ sondern gemeinschaftsbezogene Identitäten. Sie empfinden die soziale Gegenseitigkeit im Garten als eine Fortsetzung von bekannten Handlungsformen (vgl. Müller 2002: 20). Auch wenn wir nicht *„unbegrenzt zur Gemeinschaft fähig“* (Hartmeyer 2012: 141) sind, so können über Zusammenarbeit und Zusammenleben Solidarität und soziale Tugend gefördert und die Fähigkeit zu einem kooperativen Verständnis und Vorgehen auch im Alltag gestärkt werden (vgl. ebd.: 141).

Dazu kommt, dass die Ästhetik der Natur als etwas Universelles in ein neues Umfeld transportiert werden kann. Auf der ganzen Welt werden Pflanzen und Erde als schön und bewegend wahr genommen. Universalität ist in diesem Sinne etwas, das die Flüchtlinge und Migranten/innen von einem sich abgeschnitten Fühlen von zeitlichen und räumlichen Herkunftskategorien bewahren kann (vgl. Müller 2002: 20).

Die Gartengemeinschaft ist heterogen, was vor allem Herkunft und Alter betrifft. Auch die Interessen sind unterschiedlich – die Motive der Gartenbeteiligung unterscheiden sich von Teilnehmer/in zu Teilnehmer/in und sind unterschiedlich stark ausgeprägt. Jede/er Einzelne hat unterschiedliche Motive und Ideen, wie die Mitarbeit im Garten aussieht. Durch die verschiedenen Interessen entsteht eine Bindung zum Projekt und zur Gemeinschaft. Durch das bessere Kennenlernen wird der Entwicklungsprozess der Gruppe verbindlicher. Aufgrund von gemeinsamen Aktivitäten und Erlebnissen werden die Gruppen-Beziehungen vertrauter.

„Der Garten ist ein Beschäftigungsfeld für Familie und Kinder. Und der soziale Kontakt. Durch die gemeinsamen Aktivitäten wird man sich vertrauter und man kann sich aufeinander verlassen.“ (Frau aus Afghanistan).

Die aktive Gestaltung der eigenen sozialen Umgebung hilft den Gärtner/innen Macondos, die eigene soziale und identitäre Ebene wieder herzustellen. Die Verbindungen untereinander sind ungezwungen, aber dennoch sind sie von Vertrauen gekennzeichnet.

Indem Arbeit und Zeit in das Gartenengagement fließt, gewinnt man daraus persönlich etwas dazu. Dazu zählt auch die Aneignung von organisationspezifischen Kompetenzen. Wissen um Kommunikation, Planung von Treffen oder Gießdienste werden innerhalb der Gemeinschaft verlangt.

„Ja vom gemeinschaftlichen her habe ich Dinge gelernt: das Abstimmen, gemeinschaftliches Beschließen, die Kommunikation in einer großen Gruppe usw. Da habe ich viele Erfahrungen gesammelt. Es ist schön, etwas in der Gruppe zu machen.“ (Frau aus Wien).

Kategorie Kommunikation:

Interkulturelle Gärten sind Begegnungsstätten, in denen Erfahrungen ausgetauscht werden, getratscht wird, Probleme besprochen werden, wo gegenseitige Unterstützung stattfindet usw. Der Garten wird somit zu einem Ort der Kommunikation und des Austausches. Viele Angelegenheiten werden spontan direkt vor Ort besprochen.

Unter den Gärtner/innen Macondos wird die Kommunikation meistens untereinander geregelt. Sie erfolgt oftmals über persönliche Vernetzung, von Frau-zu-Frau, über Kind-zu-Kind Kommunikation. Es gibt also eine funktionierende Kommunikationsstruktur. Da so gut wie

keiner der Bewohner/innen Macondos über einen Internetanschluss verfügen, funktionieren die klassischen Kommunikationswege über das Internet (wie social medias, mailinglisten usw.) oder das Handy nicht. Vielmehr hat sich gezeigt, dass es am besten funktioniert, wenn man den Kindern Macondos, die teilweise bereits sehr gut Deutsch sprechen, sagt, was heute am Programm steht und sie bittet, dies an ihre Freund/-e/-innen und an ihre Eltern weiter zu geben. In der Praxis hat sich heraus gestellt, dass dies der beste Weg ist, um die Mehrheit der Gartenteilnehmer/innen zu erreichen. Bei den regelmäßigen Gärtner/innentreffen moderierte meistens eine Person von Gartenpolylog, manchmal gemeinsam mit einem Übersetzer. Mit einfachen Regeln wird versucht, jeden zu Wort kommen zu lassen.

Erster sozialer Kontakt unter den Gärtner/innen entsteht oft über die alte Heimat, über die gesprochen wird und die verbindet, wie bei den Afghanen/innen beispielsweise. Beim gemeinsamen Tee trinken im Garten, der wie in Afghanistan üblich zubereitet wird aus afghanischer Minze, die im Gemeinschaftsgarten angebaut wurde, wird auf Erinnerungen aus der alten gemeinsamen Heimat zurück gegriffen. Durch das Teilen von Erinnerungen im neuen Gemeinschaftsraum werden Gefühle von „zu Hause“ wach, es entsteht ein vertrautes Gefühl. Die Gärtner/innen fühlen sich in der Fremde zu Hause.

„Wir trinken gemeinsam Tee im Garten mit unseren Freunden, die auch aus Afghanistan sind. Zuerst bauen wir die Kräuter an für den Tee, dann sitzen wir hier und sprechen über die Heimat, über Probleme oder über unsere Kinder.“ (Frau aus Afghanistan).

Der Garten wird für die Beteiligten zu einem Treffpunkt, zu einem Ziel, wo man hingehen kann und mit hoher Wahrscheinlichkeit jemanden trifft, mit dem man sich zumindest kurz unterhalten kann. Der Garten ermöglicht den Kontakt zwischen den Gärtner/innen und ist in Macondo ein wichtiges Motiv. Untereinander in Kontakt zu kommen wird über das gemeinsame Tun erleichtert.

Die Sozialbeziehungen in den Gärten können aber auch von Distanz geprägt sein. Die Kommunikation in den Gärten beschränkt sich oft nur auf den Garten, der als übergeordnetes Thema zu zweckgebundener Kommunikation und zweckgebundenen Beziehungen führt. Es ist letztendlich nur der Garten, der verbindet. In Macondo habe ich vor allem Gruppenbildung der jeweiligen Kultur erlebt, was ich einerseits auf die Sprachbarriere zurück führe und andererseits auf die verbindende Gemeinsamkeit bezüglich der gemeinsamen Heimat, welche oft

einen vertrauten Anknüpfungspunkt darstellt. Gewisse Gruppen bleiben unter sich, auch wenn es gleichzeitig vorsichtige Annäherungsversuche gibt, wenn etwa Beete mitgegeben werden oder Pflanzen oder Früchte verschenkt werden und indem sich die Teilnehmer/innen gegenseitig unterstützen.

Zusammenfassen lässt sich sagen, dass der Wunsch nach Gemeinschaft in Macondo vor allen lebenssituationsbedingte und biographische Gründe hat. Dazu kommt das Bedürfnis nach gemeinsamen sinnstiftendem Tun verbunden mit dem Wunsch nach Gesellschaft.

Begrenzungen und Konflikte :

Gemeinschaftliches tätig sein führt nicht immer zu Kommunikation und Austausch, sondern auch zu Konflikten im Miteinander. Glorifiziert man die Gärten nicht als Orte der Begegnung, so können Konflikte zwischen den Teilnehmern/innen, welche die Gartenidylle stören, zu Lernprozessen und Handlungsstrategien führen. Diese können mit der Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse beginnen und die Frage nach dem gemeinschaftlichen Interesse und der Wahrung der bestehenden Ordnung aufwerfen (vgl. Madlener 2008: 190f.).

Die Probleme Macondos reichen von gestohlenem Werkzeug, nicht gegossenen Beeten, Müllabladung und Finanzierungsproblemen bis hin zu geplatzten Träumen und schmerzhaften persönlichen Erkenntnissen.

Begrenzungen sieht Vorstand Stanzl vor allem in den verschiedenen Erwartungshaltungen der Gärtner/innen. Der Garten wird zur Projektionsfläche von Wünschen, Träumen und Hoffnungen, die sich nicht für jeden Einzelnen erfüllen. Die Teilnehmer/innen bringen in einigen Fällen keine gärtnerischen Erfahrungen mit, sie haben zu wenig Zeit oder kommen im Laufe der Zeit darauf, dass gärtnern nicht „nebenbei“ geht oder dass die zur Verfügung gestellte Fläche zu klein ist. Dann hört die Beteiligung am Garten wieder auf (aus einem Experteninterview mit David Stanzel). Dass die Gärten aber auch zu einem Ort der gelebten Interkulturalität werden können, wo Probleme innerhalb der Gartengemeinschaft gelöst werden, zeigt folgende Erzählung:

„Dann gab es das Problem mit den Tauben. Ein Nachbar aus Serbien hatte 800 Tauben in einem Käfig. Die Futterreste warf er auf den Kompost, das hat die Ratten und Mäuse angelockt, dazu war alles voller Taubendreck. Ich habe mehrere Male das Gespräch mit dem Nachbarn gesucht, aber es hat sich nichts geändert. Dann habe ich mich bei der Verwaltung

beschwert, aber nix ist passiert. Dann habe ich unter den Nachbarn Unterschriften gesammelt und die BIG hat nach 2 Jahren ein Verbot ausgesprochen und die Tauben mussten weg.“ (Frau aus der Slowakei).

Auch das Problem mit dem Müll, der überall im Garten abgeladen wurde, ist besser geworden: umso mehr Beete und Grünfläche entstanden sind, umso weniger Müll wurde abgeladen. Die Bewohner/innen begannen, die Natur mehr zu schätzen und den Garten als Bereicherung zu sehen. Heute werden nur mehr selten alte Möbel im Garten „entsorgt“. Im täglichen Miteinander und in Aushandlungsprozessen kommt es zur Stärkung von Sozialkompetenzen. Die Gärten werden somit zu einem Experimentierfeld, wo mit neuen Formen des sozialen und interkulturellen Zusammenseins experimentiert wird (vgl Madlener 2009: 57).

Die Kategorie „eigene Herkunft“ – Fortsetzung der eigenen Biographie

Die eigene Herkunft ist in vielen Fällen eine zentrale Bedingung für die Wiederaufnahme der gärtnerischen Tätigkeiten. Der Garten wird zu einer Orientierung für die eigene Biographie. Viele hatten in ihrer alten Heimat einen Garten und führten in Österreich fort, was sie zu Hause gelernt haben und schlagen eine Brücke zwischen dem „alten“ und dem „aktuellen“ Leben.

„Meine Mutter hatte einen Garten. Aber hier habe ich keine Pflanzen aus der Heimat angebaut, weil ich ja nicht weit weg von zu Hause wohne – nur 60 Kilometer. Aber meine Mutter hat immer Fisolen angebaut und die habe ich hier auch angebaut. Sie erinnern mich an die damalige Zeit und an meine Mutter.“ (Frau aus Bratislava).

Der Garten hilft an die eigene Herkunft und an alte Orientierungs- und Lebensweisen anzuknüpfen, indem er einen Handlungsraum bietet. Es ist ein Rückgriff auf eine vertraute Atmosphäre. Diese Erinnerung teilt meine Interviewpartnerin aus Bratislava mit ihren vier Kindern, die ihre eigenen Wurzeln kennen lernen sollen. Dadurch wird es möglich, die eigene Biographie oder Teile davon fortzusetzen. Durch das eigene Zutun wird altes Wissen bzw. die alte Ordnung mit den neuen Voraussetzungen/Gegebenheiten verknüpft. Eine Brücke zwischen gestern und heute wird geschlagen, zwischen dem was in der alten Heimat zurück gelassen wurde und den neuen Gegebenheiten in der neuen Heimat. Identitätsprozesse werden in Gang gesetzt, es kommt zu einer Begegnung mit sich selbst und den anderen. So werden die Fisolen

von Maria zu einem Symbol, welches durch den Interkulturellen Garten eine neue positive Besetzung übernimmt uns so Orientierung schafft (vgl. Madlener 2008: 198). Durch die Aneignung des Gartenraums werden Verwurzelungsprozesse in Gang gesetzt. Einen Garten wie zu Hause haben bzw. Pflanzen aus der Heimat anzubauen und sich dadurch „zu erden“ und Wurzeln zu schlagen sind die zentralen Beweggründe (vgl. Madlener 2008: 139). Möglicherweise ist diese biographische Fortführung nicht allen Teilnehmer/innen bewusst, doch viele Gärtner/innen orientieren sich an diesem Weg, der ihnen das Gefühl von Zugehörigkeit und Sicherheit und somit Verwurzelung vermittelt.

„Wir fühlen uns im Garten wie zu Hause, wenn wir den Schnittlauch mit der Schere schneiden wie in Afghanistan.“ (Mutter und Tochter aus Afghanistan).

Die Kategorie (interkulturelle Kontakte) – Begegnung mit anderen Kulturen:

„Manche sind positiv überrascht von den Kontakten. Sie hätten nicht damit gerechnet, dass Kontakte auf so vielfältige Weise stattfinden. Und das verleiht ihrer Tätigkeit Sinn.“ (Zitat aus einem Experteninterview mit David Stanzel). Der Großteil der interviewten Personen bestätigte, dass sie im Laufe ihrer Tätigkeit im Garten mit zahlreichen Aspekten verschiedener Kulturen in Berührung gekommen sind. Betont werden dabei die positiven Aspekte, wobei die Gemeinschaft an vorderer Stelle steht. Nachdem nahezu alle Gärtner/innen in Macondo Ausländer sind und ihr Aufenthalt dort nur begrenzt ist, begegnen sie sich auf einer Ebene, auf der das gemeinschaftliche Beisammensein im Vordergrund steht, ohne Ablenkung durch äußere Einflüsse wie Konsum, Arbeitsverhältnisse usw..

Durch den Kontakt mit verschiedenen Kulturen, lernen die Teilnehmer/innen auch Umgangsformen kennen, die das Miteinander verschiedener Kulturen prägen. Dazu kommt Wissen über persönliche Geschichten, die untereinander ausgetauscht werden und die es erlauben, andere besser zu verstehen. „Wissen“, das man glaubt, über andere Kulturen zu haben (wie beispielsweise zugeschriebene kulturelle Verhaltensmuster) und das in den Köpfen der Menschen fest verankert ist, wird so hinterfragt. Dadurch entsteht Verständnis „für die anderen“ und auch die eigenen Lebenszusammenhänge sowie die soziale Umwelt, die einen umgibt, werden bewusst reflektiert.

Während meiner Feldforschung konnte ich aber auch beobachten, dass es innerhalb des Gartens auch zur Gruppenbildung nach ethnischer Herkunft kommt. *„Die Gruppen erleichtern*

zwar insofern das Kennenlernen als das man eine Person aus der Gruppe kennt, leicht Zugang zur ganzen Gruppe bekommt,, gleichzeitig empfinden die einzelnen Mitglieder dadurch teilweise keine Notwendigkeit, mit den anderen Menschen im Garten in Kontakt zu treten. Außerdem ist es für Außenstehende, selbst wenn man mit der Gruppe bekannt ist, teilweise schwierig, sich dazu zu gesellen. Auch wenn man wahrscheinlich willkommen wäre, ist die Hemmschwelle hoch.“ (Widemann 2008: 58). Aufgrund der Sprache und unterschiedlicher Bedürfnisse, was Bearbeitung und Nutzung des Gartens betrifft, können sich Gruppen bilden. In Macondo findet zwar Kontakt unter den verschiedenen Kulturen statt, bestimmte Kulturkreise bleiben aber trotzdem unter sich und kommunizieren miteinander in ihrer Sprache.²⁵ In manchen Fällen grenzen sich bestimmte Gruppen bewusst ab. So entstanden zum Beispiel Gärten nur für Frauen, wo weibliche Migrantinnen ungestört über ihre Erfahrungen sprechen konnten (vgl. Meyer-Renschhausen 2004: 48). Fakt ist, dass die Solidarisierung von bestimmten Bevölkerungsgruppen über ethnische und soziale Grenzen hinweg einen wertvollen Beitrag zur Integration leisten kann.

Der Garten wird auch für kulturelle Veranstaltungen genützt. Feste werden gefeiert, Tee getrunken, Theateraufführungen gemacht und gemeinsam gebetet:

„Und die anderen Teile von den 700m² (Anmerkung des Autors: des Gartens von Ramon und seinem Bruder) wir verwenden für kulturalische Sache. Wir haben dorthin Theaterstücke gemacht und feiern die Nationalfeiertage von eigenen Ländern und das Besondere war im August...haben die muslimischen Leute von Gegend dorthin die ganzen Monate gebetet und haben da auch gefeiert. Und haben zusammen gebaut ein provisorische Zelt und die Sache war wunderbar und für mich besonders, weil diese Leute hatten nichts, nie, wo sie können beten für seinen Ramadan! Und sie haben mit mir gesprochen und gefragt, wie viel verlange ich für solche Sache. Habe gesagt, nein, bitte, von mir nicht kriegten wegen Geld. Und sollte Gott

²⁵ In der Satzung der internationalen Gärten Göttingen ist eine „Ausgewogenheit der Nationalitäten“ in den Gärten festgehalten. Keine kulturelle Gruppe soll zu groß werden, damit sich alle Teilnehmer/innen wohl fühlen (vgl. Internationale Gärten Göttingen1998). Nicht immer lässt sich so eine Regelung in der Praxis umsetzen. Gerade im Interkulturellen Garten Macondo ist eine „gleichmäßige“ Verteilung nach Nationalitäten nicht umsetzbar, da die Nationalität der Bewohner/innen Macondos von globalen Konfliktfeldern, die letztendlich zur Migration veranlassen, bestimmt sind. Dazu kommt die Definitionsschwierigkeit von „Nationalität“ – manche Staaten werden von unterschiedlichen Nationen bewohnt.

mich bestrafen, wenn ich etwas bekomme von Leuten, was brauchen eine kleine Stück Erde für Beten für seinen eigenen Gott.“ (Ramon aus Chile, vgl. Ruschig 2013: 9).

Auch negative Aspekte der Kultur des Gastlandes werden wahrgenommen:

„Ja, was Österreich fehlt, auch in Punkto Arbeitsplatz und so, ist, wie sie annehmen die Ausländer und die Möglichkeit, wie sie sich daran bereichern, an der anderen Kultur... andere Kultur, anderes Wissen auch. Man lernt ja voneinander. Wir sind ja heutzutage - ich möchte nicht sagen immun geworden - sondern wir haben nicht mehr Anteil an den anderen. Sondern nur mehr Egoismus, Ego, ja und dann die Angst zu haben, dass mir jemand etwas nimmt.“ (Frau aus Dalmatien).

Was die Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen vereint in Macondo, ist die Freude, gemeinsam Feste zu feiern, also gemeinschaftliche Zusammenkünfte und Essen und Kochen. Die Erinnerung an ein geselliges Zusammensein gewinnt einen Gegenwartsbezug. Beim Sommerfest in Macondo wurde die Ernte geteilt und verkocht und letztendlich gemeinsam verspeist. Eine weitere und wichtige Interaktionsmöglichkeit im Garten, wodurch Interesse an anderen Kulturen geweckt wird. Denn die Art wie gekocht wird, sagt viel über die jeweilige Kultur aus. Beim Kochen werden kulturelle Besonderheiten im Tun selbst vermittelt und öffentlich dargestellt. Über das Kochen selbst und die verwendeten Zutaten kommt es zu einer Auseinandersetzung mit politischen Geschichten, wie Tasses Shimeles berichtet: beim Brotbacken in Internationalen Gärten wurde darüber gesprochen, wie der Mangel an Brot zu Krieg, Flucht und der Migration führen kann. Dadurch findet die Fragmentierung der eigenen Biographie eine Erklärung (vgl. Müller 2001: 247).

4.5.3.4 Motiv Sprache

Die Motivation Deutsch zu erlernen, ist gekoppelt an den Wunsch, sich neu zu verorten, denn die Sprache ist eine Verbindung zur neuen Kultur (vgl. Müller 2001: 90f.). Das Erlernen der Sprache führt nicht nur zu einem verbesserten Selbstbild, sondern es macht die neue Lebenswelt transparenter und leichter verständlich. Durch das Erlernen der Sprache wird die österreichische Kultur mit ihren Normen und ihrem Kommunikationssystem (Verwaltung, Betriebe, Vereine) erfahrbar und verknüpfbar mit den Erfahrungen auf dem Hintergrund eigener Lebenswelten (vgl. Müller 2002: 89). Und weiter noch: durch das Beherrschen der Sprache wird man zu einem Teil der neuen Kultur.

Beispiele in Deutschland haben gezeigt, dass das Erlernen von Sprache im Rahmen von direkter Kommunikation und in einem spielerischen Umfeld schneller und leichter möglich ist, vor allem für Menschen, die kaum Lesen und Schreiben können. Ein Interkultureller Garten ist der geeignete Raum dafür, da es keine engen methodischen Vorgaben gibt. Es entsteht ein Erfahrungsfeld von gegenseitiger Förderung und Befähigung, die Sprachdefizite (oder andere Qualifikationsdefizite) auflöst bzw. abschwächt (vgl. Müller 2002: 89). Genau deswegen wird ein spielerisches Lernen möglich gemacht (vgl. ARGE).

Auf Deutsch wird Alltägliches ausgetauscht, über Erfahrungen mit Behörden gesprochen und das Wachstum der Pflanzen und Blumen besprochen. Der Austausch darüber ist für viele Gärtner/innen eine weitere Motivation, sich dem Gastland zu öffnen und der Realität neue Impulse in Richtung ökologischer, ökonomischer und sozial-kultureller Zukunftsfähigkeit zu geben (vgl. Müller 2002: 93). Über die Sprache wird der Zugang zu einem neuen Lebensort erleichtert und kultureller Austausch ist möglich.

Mangelnde Sprachkenntnisse sind ein Problem:

„Ich wollte eine Pflanze, einen Ableger von einer anderen Gärtnerin haben, aber die hat nein gesagt. Eine Freundin von der Gärtnerin hat übersetzt aber sie hat immer nur den Kopf geschüttelt. Wie sich dann heraus gestellt hat, war es ein Missverständnis. Am nächsten Tag hat sie ihr dann doch eine Pflanze geschenkt.“ (Frau aus der Slowakei).

Auf meine Frage hin, ob man im Garten auch etwas Lernen könne über andere Kulturen, erhielt ich folgende Antwort:

„Leider nicht. Hier habe ich ja sehr wenig... die Frauen die sprechen nicht viel. Afghanistan, Iran, Tschetschenien, Kinder..... von der Sprache.... Man kann sich nicht unterhalten.....“ (Frau aus Mazedonien).

Für die Zukunft Macondos und für die Gärtner/innen wäre es wünschenswert, Bildungs- und Fortbildungsangebote zu schaffen, wie zum Beispiel Sprach- und Alphabetisierungskurse, welche die Gärtner/innen beim Erlernen der Sprache unterstützen. Erst das Aktivwerden macht Integration und gesellschaftliche wie berufliche Orientierung möglich – das Erlernen der Sprache ist der Schlüssel dazu.

4.5.3.5 Personenübergreifende Motive

Ein weiteres verbindendes Glied zwischen den Gärtner/innen ist – neben der gärtnerischen Tätigkeit und dem Spaß – die Verbundenheit zur Natur. Die überwiegende Mehrheit meiner Interviewpartner/innen begründet ihr Engagement mit ihrer Biographie, d.h. mit dem Aufwachsen auf dem Land (vgl. Rosol 2006: 224). Dazu kommt die heilende Wirkung, die dem Garten nachgesagt wird – nicht zuletzt, bezeichnet ihn eine Frau aus Afghanistan als „Paradies“. Der Garten ist ein Rückzugsort, der zum Verschnaufen und sich zum neu Besinnen einlädt. Für meine Interviewpartnerin aus der Slowakei übernimmt der Garten die Funktion eines Psychiaters:

„Wenn Schwierigkeiten waren, war der Garten eigentlich für mich Psychiater. Die frische Luft ist Heilung für meine Seele und ich tue sehr gerne mit der Erde arbeiten.“ (Frau aus der Slowakei).

Sie hat dabei das dynamische Konzept „Heimat“ begriffen, dass neu konzipiert werden kann, auch wenn man gewaltsam gezwungen wurde, sie zu verlassen. Vertraute Gefühle wurden in das neue Leben übertragen.

Für die meisten Teilnehmer/innen Macondos ist der Garten auch ein Betätigungsfeld: in einem Alltag, der von Unsicherheit, Nichtstun und Warten geprägt ist, bietet der Garten eine Möglichkeit, sich aktiv zu beteiligen und sich sinnvoll zu beschäftigen. Der Garten ist auch ein Ort der Erholung, ein Platz für Rückzug und zum Nachdenken sowie ein Raum für Bewegung und Ausgleich. Der Garten wird zu einem Ort der Abgrenzung und trägt durch seine sinn- und identitätsstiftende Wirkung zur Entwicklung der Gärtner/innen teil. Sie fühlen sich in der Gartengemeinschaft wohl und lernen Schritt für Schritt mit ihrer neuen Situation umzugehen.

„Ein Ziel zu haben, wo man hingehen kann, etwas zu haben, was Spaß macht. Das macht unsere Gartenteilnehmer stärker. Sie fühlen sich gut aufgehoben und werden offener und fangen an, auch etwas über sich zu erzählen.“ (Zitat aus einem Experteninterview mit Yara Coca)

Dass sich in Macondo Lern- und Wandlungsprozesse vollziehen, zeigt die Antwort auf meine Frage, was sich die Gärtner/innen vom Garten mitnehmen:

„Ich bin lockerer geworden denke ich. Ich glaube, durch den Kontakt hier mit den Menschen hier... vorher war ich nicht so. Mehr verschlossen, mehr für mich.“ (Frau aus Dalmatien).

Diese Aussage kann als Lernprozess gedeutet werden. Die Teilnehmerin hat im und durch den Garten etwas über sich selbst gelernt – das führt sie zu Rückschlüssen auf ihre eigene Person und auf ihr Leben.

4.5.3.6 Raumbezogene Motive

Die zum Großteil vorherrschenden beengten Wohnverhältnisse in Macondo sind ein weiterer Grund, für die Beteiligung am Garten. Durch die Nutzung des Gartens können diese zum Teil ausgeglichen werden. Der Garten bedeutet auch, dass die Migrant/innen ihren Status als Flüchtling verlassen können. Das Abgeschnitten sein von aktiver Tätigkeit und das Empfangen von Sozialleistungen ist für viele eine neuerliche Ausgrenzung. Frauen unterliegen dabei oft einer doppelten Ausgrenzung aufgrund von sozialen Zuschreibungen. Treffpunkte sind normalerweise keine öffentlichen Orte, sondern Wohnungen. Der Garten in Macondo hingegen liegt *„jenseits der Grenzziehung von Privatheit und Öffentlich“*. (Der Kritische Agrarbericht: 248). In den Garten können Frauen gehen, ohne die patriarchalischen Strukturen innerhalb ihrer Familie zu verletzen. Dabei entstehen neue Kontakte und Netzwerke werden geknüpft.

„Seit wir den Garten haben, können wir wohin gehen... wir kennen jetzt Leute und so. Wohin können wir sonst gehen? Raus aus der Wohnung und dann? Nein, das fühlt sich gut an.“ (Mutter und Tochter aus Afghanistan)

Gartenpolylog Vorstand Stanzel sieht die Gärten als Erweiterung der Handlungsfreiräume²⁶. In der Landschaftsplanung gibt es die Theorie vom Innen- und Außenhaus, die besagt, dass ein vollständiges Leben erst dann möglich ist, wenn der Mensch nicht nur ein Innenhaus hat (ein Wohnung zum Beispiel), sondern auch einen Freiraum. Dieser Freiraum steht nach der Planungstheorie jedem Menschen zu und kann mitgestaltet werden, dort kann Gemüse angebaut werden, man hat Kontakt mit den Nachbarn, Kinder spielen draußen. Laut Stanzel sind Gemeinschaftsgärten nach *„Mittelfelder“*, die zwar kein klassisches Außenhaus bieten, aber dem schon sehr nahe kommen. Der Garten bietet einen Raum zum Mitgestalten, Mitbestim-

²⁶ Freiraum ist ein Begriff der Landschaftsplanung und beschreibt alle nicht durch Gebäude bebauten Flächen und umfasst unter anderem Straßen, Gärten, Felder, Gewässer, Friedhöfe usw..

men, zum Aneignen und zum selber Tätig werden (zitiert aus einem Experteninterview mit David Stanzel).

4.5.3.7 Motiv Eigenanbau, Subsistenz, gesundes Essen

Die zur Verfügung stehenden Parzellen in Macondo sind für eine Subsistenzwirtschaft zu klein. Trotzdem ist der Eigenanbau ein sehr wichtiges Motiv für die Gärtner/innen.

„Selbstversorgen war immer unser Anliegen. Wenn ich runter fahre nach Kroatien und wenn ich sehe die Gärten, die sie früher bewirtschaftet haben... und heute hörst du „heute zahlt sich das nicht aus“ dann sage ich: „Was zahlt sich nicht aus?“. Wenn ich nur zwei Tomaten von meinem Garten esse, dann zahlt es sich schon aus für mich. Weil ich weiß, wie sie es angebaut haben, und gepflegt haben und welchen Dünger ich verwendet habe und das es nicht Giftstoffe sind. Jeder kann sie leicht kaufen.... Aber wie man sie aufzieht, das bedeutet für mich viel mehr.“ (Frau aus Dalmatien).

Der ökologische Gemüseanbau in Macondo stellt eine Möglichkeit dar, sich zumindest mit frischem Gemüse und Kräutern zu versorgen (wenn auch nicht völlig autark). Der Eigenanbau ist auch eng mit einem ökonomischen Aspekt verbunden, der sich vor allem in Macondo wiederfindet, wo alle Gärtner/innen Migrationshintergrund haben. Oft werden große Mengen an Kräutern für bestimmte Speisen benötigt, die in Österreich nur teuer gekauft werden können, andere wiederum verwenden Kräuter zum (Aus-)Räuchern ihrer Wohnungen, um negative Energien fern zu halten.

4.5.3.8 Motiv Kulturpflanzenvielfalt

In Macondo experimentieren die Gärtner/innen sehr gerne mit Saatgut, das sie von zu Hause kennen. Vorwiegend bauen die Gärtner/innen jene Pflanzen an, die ihnen von zu Hause vertraut sind. Koriander, Pfefferminze, Bohnen, Fisolen, Spinat und Sonnenblumen werden gepflanzt und vieles mehr. Einige Gärtner/innen beziehen ihre Samen aus der alten Heimat, um sie im Gemeinschaftsgarten weiter vermehren zu können. Jene, denen das nicht möglich ist, besorgen sich Samen und Pflanzen in der neuen Heimat. Es wird gekauft oder getauscht. Verschiedensten Gemüse und Pflanzen werden kultiviert – auch solche, die man bei uns sonst kaum findet. Eine Praxis, die überall auf der Welt verbreitet ist, denn Saatgut ist Gemeingut,

wie Heistingner (vgl. 2001: 11) feststellt. Dabei ist natürlich auch Wissen über Pflanzenvermehrung bzw. Pflanzenerhaltung von entscheidender Bedeutung.

Die Vielfalt der Kulturpflanzen stand schon immer in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Vielfalt der Kulturen, wie der Biologe und Kulturpflanzenforscher Thomas Gladis im Zusammenhang mit einer Untersuchung von Bonner Migrantengärten feststellte:

„Die Menschen haben Samen und andere Pflanzenteile seit jeher mitgeführt (...). Sie wurden (...) zwischen Familien getauscht, gehandelt, von emigrierenden Mitgliedern der Gemeinschaft weitergetragen, von Immigranten mitgebracht. Im Ergebnis dieser Prozesse lassen sich neben den Völkerwanderungen auch die Wanderungen der Kulturpflanzen nachvollziehen (...). Bei einigen sehr alten, z.B. den pantropisch verbreiteten Kulturpflanzen Kokosnuß und Kalebasse, kennt man heute nicht einmal mit Sicherheit das jeweilige Ursprungsgebiet. Die Kulturpflanzen gehören somit zum lebenden Kulturgut der gesamten Menschheit.“ (Gladis 2002: 251).

Diese globale Ebene, die Gladis hier beschreibt, findet sich auch auf der Mikroebene in Mafico wieder. Die Gärtner/innen verfügen über unterschiedlichste Erfahrungen und Blickwinkel und sind dadurch für eine Rolle als Vermittler/innen prädestiniert. Dieses Wissen wird im Garten noch weiter ausgeformt: Kenntnisse über die Beschaffenheit des Bodens, des Klimas und Wissen über Anbauerfordernissen sind notwendig. Ob die Saat aufgeht oder nicht, wie die Pflanzen wachsen, was sie benötigen und wie sie aussehen: all das liefert den Teilnehmer/innen Informationen über den Boden, auf dem sie jetzt leben. Die Erfahrungen/Experimente, die die Asylsuchenden mit den Pflanzen und dem Saatgut machen, sind zugleich soziale Experimente. Wenn das afghanische Saatgut im österreichischen Boden nicht aufgeht oder der Koriander im Regen ertrinkt, machen die Gärtner/innen Erfahrung mit der neuen Heimat. Das vertraute Aussehen der Pflanzen verleiht der eigenen Geschichte Gestalt. Wie die Pflanzen, so verwurzeln sich auch die Menschen nach und nach im Garten. Man setzt sich dadurch mit anderen Kulturpflanzen auseinander – sie werden zu Trägern eines kulturellen Erbes und sensibilisieren für ein besseres Verständnis des Fremden (vgl. Müller 2002: 36f.)

Eine Interviewpartnerin erzählte mir, dass sie Koriander nur in Form von Samen kannte – bis sie auf iranische Familien im Garten traf, die mit dem grünen Korianderkraut kochen und sie es selbst ausprobierte. Sie machte damit eine „interaktive Erfahrung“ (Müller 2001: 246) in ihrer neuen Heimat.

Eine andere Gärtnerin berichtete voller Freude darüber, dass sie hier im Garten Löwenzahn entdeckt hat, der sehr ähnlich einer Pflanze ist („Gördölan“), die in ihrer alten Heimat wächst und sehr vitaminreich und gesund ist. Sie hat den Löwenzahn probiert und er war gut. Seitdem ist er eine fixe Zutat in ihren Speisen. Dass sie hier in Österreich eine ähnliche Pflanze gefunden hatte, versetzte sie zuerst in Erstaunen und verschuf ihr die Möglichkeit, *„die in spezifische Bedeutungskontexte eingebettete Vorstellung von Heimat neu zu konzeptualisieren.“* (vgl. Müller 2002: 37).

Gemüse und Kräuter werden aber nicht nur angebaut, sondern auch verschenkt. Die Gärtner/innen sind stolz darauf, wenn das Gemüse schmeckt. Die Geschenke sind einfache Freundlichkeiten und transportieren die Versicherung von Gegenseitigkeit, die Verbindung mit der Heimat wird aufrecht erhalten. Der Wunsch nach sozialer Zugehörigkeit ist ein tief verwurzelttes Bedürfnis und verlangt auch hier Realisierung.

Die Arbeit in den Gärten besitzt ein kulturübergreifendes Potenzial. Denn dort, wo Kräuter und Pflanzen aus der Heimat wachsen, werden vertraute Gefühle geweckt. Das Anknüpfen an den Agraralltag der Herkunftsländer bedeutet auch, eine Verbindung zwischen der alten und der neuen Heimat herzustellen. Die vertrauten Pflanzen verleihen der eigenen Geschichte eine Gestalt. Die Menschen verwurzeln sich – wie die Pflanzen – nach und nach in den Gärten (vgl. Müller 2001: 246).

4.6 Diskussion der Untersuchungsergebnisse

Macondo ist eine kleine soziale Einheit, die der Gartengemeinschaft ein gesellschaftliches Zusammensein ermöglicht. Grundlage für diese Gemeinschaft sind Kommunikations- sowie Aushandlungsprozesse, an denen sich die Teilnehmer/innen orientieren. Die aktive Teilnahme am Garten ist also begleitet von Orientierungsprozessen, die von verschiedenen Impulsen und Motiven ausgelöst bzw. beeinflusst werden und welche aus dem vorhandenen Datenmaterial herausgearbeitet wurden.

Die erläuterten Motive spiegeln eine gewisse Bandbreite der Motivationen bzgl. des Gemeinschaftsgartens wieder. Die beiden identifizierten Hauptmotive „Es macht Freude und Spaß“ und „Das Gärtnern“ können als typisch für die gemeinsame Gartenarbeit angesehen werden. Soziales und Gärtnerisches steht dabei im Vordergrund. Die beiden Hauptmotive werden

vom Schlüsselmotiv „soziale Gemeinschaft“ fest umschlossen. Dabei stehen Kontakt, Kommunikation und Austausch mit den anderen Teilnehmer/Innen an vorderster Stelle sowie die Erweiterung der eigenen Erfahrungen und des eigenen Wissens. Wichtigster Anknüpfungspunkt für die Gärtner/innen sind dabei Erfahrungen aus der alten Heimat, die für die Teilnehmer Orientierungshilfe sind und über die sie eine vertraute Atmosphäre in der neuen Umgebung schaffen. Die eigene Biografie bzw. auch die Herkunft ist eine wesentliche Orientierungsgröße für die Gärtner/innen von Macondo. Es stellt für die Gärtner/innen eine Möglichkeit dar, den Faden aus der Heimat wieder aufzunehmen. Neues und Altes wird verbunden – die alte Ordnung wird neu kultiviert. Es wird an bereits Gelerntem und an alte Erinnerungen angeknüpft, wodurch Lern- und Orientierungsprozesse einsetzen an der neuen Lebenswelt der Beteiligten (vgl. auch Madlener 2008: 177ff.).

Das soziale Motiv zeigt den Wunsch nach Verwirklichung über eine Gemeinschaft und ist als Hauptmotivation anzusehen. Für die Bewohner Macondos fehlt meist die Möglichkeit, soziale Kontakte im Alltagsleben herzustellen. Durch aktives Mitmachen im Garten werden Isolation und Warten, wozu der Großteil der Bewohner verurteilt ist, durchbrochen. Über den Garten als Begegnungsraum entstehen soziale Beziehungen und auch Netzwerke bilden sich. Der Garten wird zu einem Raum der Begegnung für soziale Kontakte.

Macondo ist ein Treffpunkt und ein Ort der Kommunikation. Es wird dabei nicht nur der Austausch zwischen den Gärtner/innen gefördert, sondern auch mit den anderen Bewohner/innen Macondos. Die veranstalteten Feste fördern dabei nicht nur den internen Gruppenzusammenhalt, sondern dienen auch der Außenwirkung und stellen ein Angebot an alle Bewohner/innen Macondos dar. Durch die regelmäßige Anwesenheit entstehen Kontakte mit den anderen Teilnehmer/Innen. Auch wenn manche Kontakte nicht über das Thema „Garten“ hinaus gehen, so entstehen doch soziale Verbindungen und Netzwerke, die Einblicke in andere Lebenswelten und Zugang zu Informationen und die Vertrauen schaffen und die letztendlich Lernprozesse in Gang setzten.

Der Garten in Macondo bietet ebenfalls einen konkreten Raum für Erholung, Rückzug und Ausgleich. Die therapeutische Wirkung des Gartens wird auch von zwei meiner Interviewpartner/innen konkret angesprochen, die den Garten als „Paradies“ und als „Psychiater“ bezeichnen. Wichtig ist ebenfalls, dass der Garten einen akzeptierten Anlass zu einem Aufenthalt in einem öffentlichen Raum liefert. Gerade für Frauen, wie meine Analysen ergeben ha-

ben, ist es meist aufgrund der zugeschriebenen sozialen Rolle nicht möglich, sich einfach „draußen“ aufzuhalten. Der Garten bietet einen gesellschaftlich akzeptierten Anlass zum Aufenthalt im Freien – die Frauen stärken dadurch ihre Position innerhalb der Familie, da sie einer akzeptierten und aus der Heimat bekannten Tätigkeit, nämlich der Gartenarbeit, nachgehen.

Es ist die Arbeit, allen voran die subsistenzorientierte Arbeit bzw. die Arbeit im Garten allgemein, welche eine bekannte und vertraute Form der Vergemeinschaftung darstellt und die zu einer neuen Form des Miteinanders heran wächst. Der Anbau von Kräutern und Gemüse für den eigenen Bedarf ist dabei eine Möglichkeit, eine Verbindung zwischen alter und neuer Heimat herzustellen. Gärten ermöglichen eine selbstbestimmte Form der Arbeit. Dadurch wird das Selbstbewusstsein gestärkt, Kompetenzen werden entdeckt oder weiterentwickelt.

Setzt man die von mir ermittelten Motive und Impulse der Gartenbeteiligung in Bezug zueinander und ergänzt sie mit den Erfahrungen von Partizipation in seinem Lebensumfeld, so erhält man die Basis für die im Garten stattfindenden Orientierungsprozesse die gleichzeitig als reflexive Lernprozesse bezeichnet werden können. Über Mitbestimmung, Mitgestaltung und Engagement lassen sich (negative) Zustände aktiv ändern und sind somit wesentlich für die soziale Orientierung der Beteiligten. Das entspricht dem Konzept des Globalen Lernens, dessen Hauptanliegen es ist, zur besseren Orientierung im eigenen Leben beizutragen (vgl. Hartmeyer 2012: 137).

Weiteres bietet der Garten an und für sich bereits (räumliche) Orientierung: im Gartenraum wird in verschiedenen Bereichen gelernt und Wissen angehäuft, welches aber weit über gärtnerisches Know How hinaus geht. Vielmehr geht es darum, sich – über die Verknüpfung von Ort und Tätigkeit - in einem neuen Raum zurechtzufinden. Bereits vorhandenes und angewandtes Wissen wird an einem neuen, offenen Ort erprobt sowie jeglicher Ausgangssituation Platz eingeräumt. Durch die neuen strukturellen Bedingungen wird bewährtes Wissen und Handeln neu verhandelt (mit sich selbst und den anderen), verändert oder auch verworfen.

Die anderen ermittelten Motive sind individueller, persönlicher und beziehen sich auf die Liebe zur Natur, auf die eigenen Kinder, Erholung und Spaß am Garten, Subsistenz. Die gärtnerische Tätigkeit auf einem eigenen Beet bietet den Beteiligten in Macondo eine aktive Al-

ternative zu ihrem Dasein, dass sie zu Untätigkeit zwingt. Das erworbene und auch das alte Wissen werden ausgetauscht – über die Grenzen der Parzellen hinweg. Auch die Erfahrung, dass sich das Tätigsein im Garten auf das persönliche Wohlergehen auswirkt, wird erfahrbar. Die Ruhe, die Schönheit der Natur und die Idylle werden wahrgenommen. Der Gemeinschaftsgarten wird zum persönlichen Rückzug verwendet, weg von Alltagsorgen und einer ungewissen Zukunft. Der Garten wird somit zu einer Quelle für ein gutes Leben, indem durch Tätigkeit die Sinnhaftigkeit im Tun erkannt wird und in Bezug zu den eigenen Lebenszusammenhängen gebracht wird.

Wie bereits beschrieben, entstehen auf Basis von Gartenarbeit in Macondo neue Handlungsmöglichkeiten und Erfahrungsräume. Der Interkulturelle Garten Macondo ist geprägt durch die spezifische Situation von Flüchtlingen, die alles verloren haben. Dazu zählen nicht nur Hab und Gut, sondern auch soziale Netzwerke und die Vorstellung von „Zugehörigsein“. All das wieder her zu stellen, den Teilnehmer/innen wieder die Möglichkeit zu geben, sich zu verwurzeln – analog dem Verwurzeln von Pflanzen – ist Aufgabe des Gemeinschaftsprojektes (vgl. Müller 2002: 8f.).

Das Globale in unserer vernetzten Gesellschaft drückt sich auf viele verschiedene Weisen aus – unsere individuellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen werden durch Globalisierungsprozesse verändert. Globales Lernen beschäftigt sich inhaltlich vor allem mit jenen Problemfeldern, an denen sich die Vernetztheit der Welt und die eigene Verwobenheit darin wahrnehmen lässt (vgl. Hartmeyer 2012: 95). Es sind die Flüchtlinge Macondos, welche die Komplexität der Weltgesellschaft und unsicheres Wissen über die Zukunft am eigenen Leib erfahren (vgl. Hartmeyer 2012: 133) und für die die Suche nach einer gemeinsamen Wahrnehmungs- und Handlungsgrundlage am dringlichsten erscheint. Der Interkulturelle Garten scheint dabei dafür der geeignete Raum zu sein, indem die Erfahrungen, Interessen und Kompetenzen aller am Lernprozess Beteiligten Platz finden (vgl. Hartmeyer 2012: 133). Die Beteiligung am Garten schafft Orientierung und trägt dazu bei, sich in unserer komplexen Gesellschaft zurechtzufinden. Das Beispiel Gemeinschaftsgarten zeigt, dass gemeinschaftliche Räume und deren soziale Ordnung für die darin Agierenden eine Orientierungsfunktion übernehmen. Der Garten bietet nicht nur Orientierung innerhalb einer Gemeinschaft und innerhalb verschiedener Lebensbereiche, sondern auch Orientierung räumlicher Natur. Der Garten hilft dabei, sich selbst in einem neuen Kontext kennen zu lernen und einen eigenen Weg in selbstbestimmter und eigenverantwortlicher Weise zu finden.

Gemeinschaftsgärten sind Lernräume, die von Offenheit geprägt sind. Sie unterstützen und begünstigen Lernprozesse auf vielfältige Weise. Sie führen zu Veränderungen im Verhalten und zu Veränderungen im Lebensalltag der Beteiligten. Lernprozesse im Garten vollziehen sich vor allem in einem gemeinschaftlichen Setting. Die Teilnehmer setzen sich nicht nur mit der Gartengemeinschaft auseinander, sondern auch mit dem Garten als Sozialraum. Durch die beiden Komponenten, Gemeinschaft und Gartenraum, werden interaktive Lernprozesse in Gang gesetzt. Lernfelder werden gestaltet, die Erfahrungen, Wissen, Kommunikation, das eigene und das gemeinschaftliche Tun sowie Organisation, Verhalten und Veränderung in sozialen Bezügen erfahrbar und nachvollziehbar machen (vgl. Madlener 2008:56).

Wie die von mir durchgeführte Analyse zeigt, begünstigt der Interkulturelle Garten Macondo deswegen Lernprozesse, weil er durch seine Offenheit bereits erworbene Erfahrung und Kompetenzen zulässt und basierend darauf, neue Erfahrungen gesammelt werden. Die Gärtner/innen knüpfen dadurch an ihre jeweiligen Erfahrungen an und sammeln neue Erfahrungen.

Durch die Lernprozesse im Garten und im Besonderen durch Globales Lernen, so wie ich es verstehe, wird folgendes erreicht: sie dienen der Orientierung im eigenen Leben und über Kommunikation und Kooperation werden neue Wege gefunden, um ein (Zusammen) Leben in einer Weltgesellschaft führen und diese aktiv gestalten zu können. Sie knüpfen an bereits vorhandenes Wissen und Strukturen an, bewirken aber gleichzeitig neue Lern- und Handlungsoptionen, die durch Aktivität angeeignet werden. In Macondo erfährt die Bewusstseinsbildung für die globale Gesellschaft eine zunehmende Konkretisierung.

5 GESAMTZUSAMMENFASSUNG, DISKUSSION, AUSBLICK

5.1 Zusammenfassende Betrachtung

Um meine eingangs gestellte Forschungsfrage beantworten zu können, möchte ich zuerst eine Zusammenfassung meiner gewonnenen Erkenntnisse wiedergeben.

In vorliegende Arbeit werden Interkulturellen Gärten als Informelle Lernorte und Handlungsräume dargestellt, in denen die Kompetenzen der Beteiligten im Sinne des Konzeptes Globales Lernen entwickelt bzw. weiterentwickelt werden. Im Kontext einer sich immer stärker globalisierenden Welt kommt „informellem Lernen“ eine immer stärkere Bedeutung zu und ist Anknüpfungspunkt für mein Forschungsinteresse.

Ausgehend von der Frage, warum sich Menschen an Gartenprojekten beteiligen, wurden soziale, räumliche und sachliche Motive der Beteiligten untersucht. Sie lieferten mir Erkenntnisse über die Akteure/innen und über das Projekt und bildeten meine Grundlage für die Untersuchung. Im Vordergrund standen dabei das generelle Interesse und die Freude am „Garten“, und der Wunsch nach Gemeinschaft. Indem ich dann Motive und Impulse zueinander in Bezug und in Kontext des Globalen Lernens setzte, zeigte sich, dass der Garten ein Handlungs- und Lernraum ist, der stark geprägt von den jeweiligen Bedürfnissen und Motiven der Beteiligten ist. Der Gartenraum dient dabei als Orientierungsgröße in räumlicher Natur, aber auch als Orientierung innerhalb einer Gemeinschaft und innerhalb verschiedener Lebensaspekte der Gärtner/innen. Der Garten hilft dabei, sich in unserer komplexen Gesellschaft zurecht zu finden, das eigene Selbst- und Weltbild wahrzunehmen und einen eigenen, selbstbestimmten Weg zu finden. Im Garten können Anforderungen und Herausforderungen, welche das gesellschaftliche Leben ausmachen, im kleinen Rahmen erprobt werden. Über Kommunikations- und Aushandlungsprozesse entsteht eine soziale Ordnung, die eine Orientierung im Gartenraum bzw. innerhalb der Gemeinschaft erleichtert. Diese Orientierungsprozesse stehen in engem Zusammenhang mit der Aneignung von Kompetenzen und demnach mit Lernprozessen. Die Gemeinschaftsgärten und Interkulturelle Gärten übernehmen dabei die Funktion eines multikulturellen Lernortes. Sie sind offene Lernfelder, Orte der Orientierung und Orte der Gemeinschaft. Über informelles Lernen in diesen offenen Gemeinschaftsräumen kann ein Beitrag zu einem funktionierenden gesellschaftlichen Zusammenleben geleistet werden. Durch ein globaleres (Selbst-) Verständnis entstehen neue Chancen und Möglichkeiten.

5.1.1 Beantwortung der Forschungsfrage

Obwohl es schwierig ist, meine Forschungsergebnisse empirisch zu überprüfen, lassen sich Tendenzen im Gemeinschaftsgarten feststellen, die für die Richtigkeit meiner Hypothesen sprechen.

Die regelmäßige Teilnahme an einem Interkulturellem Garten führt dazu, dass Lernprozesse in Gang gesetzt und dadurch Kompetenzen erworben werden.

Die Teilnahme an einem Gemeinschaftsgarten kann der persönlichen Weiterentwicklung und (Selbst-) Befähigung (engl. Empowerment) dienen. Entwicklungsprozesse werden in Gang gesetzt die von gärtnerischen Fragen, Entscheidungsfindungen und -prozesse, bis hin zur Problemlösung in Gruppen, Kommunikation und Finanzbeschaffung reichen. Durch dieses Wissen gestärkt bzw. durch gemeinschaftlichen Arbeits- und Aushandlungsprozessen eingeübte und praktizierte soziale Verhaltensweisen, ist es dem Individuum möglich, sich weiterzuentwickeln. Die Gemeinschaftsgärten können wichtige soziale, kulturelle und ökologische Funktionen erfüllen und die Teilnehmer/Innen mit Schlüsselqualifikationen wie Fähigkeit zum Engagement, soziale Kompetenz, Respekt, Toleranz und Empathie ausstatten bzw. sie beim Erwerb dieser Kompetenzen oder auch basic skills unterstützen.

Im Rahmen der Gartenprojekte erfolgt eine Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte. Durch die Reflexion und dem Austausch mit den anderen Teilnehmer/innen werden Zusammenhänge erkannt, die eigene Situation wird reflektiert und daraus entstehen Orientierungsprozesse, die den Gärtnern/innen helfen, das Neue mit dem Alten zu verbinden. Durch den Rückgriff auf Zugangsrechte über Ressourcen, Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten kommt es zu einem Prozess der (Selbst) Ermächtigung und der Selbstbestimmung. Der Garten bietet dafür den notwendigen Raum, indem die Teilnehmer/Innen Unterstützung und Struktur vorfinden, der Prozess des „sich Öffnens“ und des Lernens kann jedoch nicht von außen oder von oben hergestellt werden. Es hängt stark vom Individuum ab, ob bzw. auf welche Art und Weise dieses neu erworbene Wissen genützt wird. Die „Hilflosigkeit“, welche die neue Heimat vor allem für Asylsuchende mit sich bringt, wird durch die aktive Teilnahme am Projekt abgelegt – die Teilnehmer/innen werden wieder zu einer selbstbestimmten Person, indem man Solidarität erfährt, sich Anerkennung verschafft und die eigenen Kompetenzen entdeckt und entfaltet. Daraus schöpft man Mut und Selbstvertrauen. Im „Erfolgsfall“ erfahren die Teilnehmer/innen, dass sich Engagement lohnt und dass man sich aufeinander verlassen kann.

Interkulturelle Gärten ermöglichen einen Zugang zu anderen Kulturen und zur neuen Aufnahmegesellschaft sowie eine Verbindung zur alten Heimat. Der Garten ist auch gleichzeitig Motivation und Möglichkeit, um Deutsch zu lernen. Außerdem kann ein erfolgreiches Pro-

jekt, das im wahrsten Sinne des Wortes Früchte trägt, Stolz und Anerkennung fördern, was wiederum zu mehr Selbstbewusstsein und zur Stärkung der eigenen Person beitragen kann.

Die Versorgung mit eigenem Gemüse aus dem Garten spielt eine gewisse Rolle, wird aber nicht aus materieller Not getan (dafür sind die Parzellen in Macondo zu klein), sondern stellt eher eine Bereicherung der eigenen Ernährung dar. Vielmehr ermöglicht der eigene Anbau den Gärtner/Innen zu tauschen, Erfolgserlebnisse zu haben (es wächst!) und tätig Zeit im Garten zu verbringen.

Die oben erwähnten Prozesse, die im Garten stattfinden, gleichen dem Konzept Globalen Lernens: Die Gartentätigkeit fördert die Einsicht in die eigene Verstricktheit mit globalen Fragen. Die Lernprozesse innerhalb des Gartens sowie im Konzept Globalen Lernen beschrieben, tragen dazu bei, dass Menschen sich selbst sowie ihre Interessen im Kontext komplexer Zusammenhänge leichter erfassen und globale Prozesse leichter durchschauen lernen. Sie erkennen die weltweiten Verflechtungen und Abhängigkeiten und können sie kritisch in Frage stellen. Es erlaubt ihnen die Benennung von Wünschen und Bedürfnissen und lädt zur Entwicklung von Visionen und Perspektiven ein. Es ermöglicht letztendlich das Entdecken und Neuentdecken von Denk- und Handlungsweisen. Der Garten ist somit Raum, in dem Globales Lernen gelebt werden kann. Durch die Verbindung der globalen Perspektive mit dem eigenen Nahbereich bzw. dessen Reflexion werden die Voraussetzungen für selbstbestimmtes, solidarisches und verantwortungsvolle gesellschaftliche Teilhabe vor dem Hintergrund relevanter globaler Entwicklungen geschaffen (vgl. Hartmeyer 2012: 82).

5.2 Ausblick

Gemeinschaftsgärten entfalten erst nach einiger Zeit ihre volle Wirkung. Pflanzen und Menschen brauchen Zeit, um zu wachsen. Es darf nicht unterschätzt werden, wie viel Arbeit der Aufbau und der Erhalt des Gartens beinhaltet und wie hoch die Investitionskosten sind. Dafür sind motivierende und geschützte Rahmenbedingungen notwendig. Ein langfristiges Nutzungsrecht, finanzielle Förderprogramme und ein erweitertes Bildungs- und Fortbildungsangebot wären die Grundvoraussetzung für eine langfristige und erfolgreiche Umsetzung der

Gartenprojekte, die von der Schaffung von Strukturen bis zur Übergabe der Fläche an die Gartengemeinschaft bis hin zur dauerhaften Weiterführung des Projektes reichen.

Erst in so einer entspannten Umgebung kann der Garten seine volle Wirkung und Lebensvielfalt entfalten und das Potenzial der Gärten als neuer Sozialraum für Integrationsprozesse ausgebaut werden (vgl. Contraste 2005: 10). Gäbe es beispielsweise Förderungen für Deutschkurse, könnte das Potenzial der Gärten, welches der äthiopisch-deutsche Agraringenieur Tassew Shimeles (der selbst Gärtner im Internationalen Garten Göttingen ist) als „*die deutsche Sprache zu erlernen und dabei an die eigenen Fähigkeiten anzuknüpfen*“ (Tassew Shimeles zit. in Madlener 55f.) zusammen fasst, verstärkt für Integrationsprozesse genützt werden. Denn erst durch Aktivwerden macht Integration und gesellschaftliche und berufliche Orientierung für Flüchtlinge und Migranten/innen möglich. (vgl. Müller 2002: 45). Dies betont die Notwendigkeit einer Bereitstellung von öffentlichen Mitteln. Durch ein breiteres Angebot wie eben beispielsweise durch Deutschkurse, würden sich neue Lernräume in den Gärten öffnen.

Es ist nicht so, dass die Gärten unter den aktuellen Voraussetzungen nicht ihre Wirkung entfalten könnten. Wie meine Untersuchung gezeigt hat, gibt es viele positive Entwicklungen, auch wenn diese vielleicht für den Einzelnen nicht gleich auf den ersten Blick erkennbar sind. Allerdings liegt in den Gärten noch mehr Potenzial, dass vermehrt genützt werden könnte. Richtet man den Fokus nicht auf Defizite der vermeintlich Anderen, weg von äußeren Attributen wie Kopftuch oder Moscheen, sondern beleuchtet die alltäglichen Überlebensstrategien und die Gestaltung des Alltags der Eingewanderten, so wird erkennbar, dass transkulturelle Räume entstanden sind, in denen Formen von Integration im Kontext von multiethnischer Identitätsbildung erfunden und praktiziert werden (vgl. Müller 2002: 31). Würde diese gelebte soziale Realität verstärkt öffentliche Anerkennung erfahren und Gelder von staatlicher Seite bereit gestellt werden, so könnte durch die Erweiterung eines kulturellen und sozialen Angebotes, Integrationsprozesse verstärkt in Gang gesetzt werden. Das Unterstützen von Gartenprojekten und das öffentliche Zeigen und Praktizieren der Herkunftskultur schaffen vielfältige Wirkungen nach innen und außen, die sowohl die Eigen- als auch die Fremdwahrnehmung von Migrant/innen in Österreich verändern. Die Gärten schaffen neue soziale Räume, von denen wichtige Impulse für die Neuverwurzelung von Migranten/innen sowie für das Entstehen einer bereichernden kulturellen Vielfalt im Einwanderungsland Österreich ausgehen (vgl. Müller 2001 (kritischer Agrarberbericht: 246). Diese Chance sollte genützt werden.

Außerdem tragen die Gärten zur Begrünung der Stadt bei, wenn brachliegende Flächen nutzbar gemacht werden und erfahren eine sinnvolle Nutzung. Lebensräume für Menschen, Tiere und Pflanzen werden geschaffen. Auch wenn Nahrungsmittel nur in geringen Mengen angebaut werden, so passiert das auf umweltfreundlicher und ressourcenschonender Art und Weise, die Versorgung erfolgt mit frischen und ökologisch angebauten Gemüse und Kräutern.

Was man trotz des Potenzials der Gärten nicht vergessen darf, ist die Tatsache, dass Bildung – auch wenn geeignete Rahmenbedingungen geschaffen werden können, die Orientierung und den Erwerb von Kompetenzen erlauben – nur vom Lernenden selbst erworben, jedoch nicht vermittelt werden kann (vgl. Hartmeyer 2012: 133). Es liegt an jedem Einzelnen, den Garten als Raum mitzugestalten und so eine neue Verwurzelung des eigenen Lebens erreichen. Das soll aber auch nicht heißen, dass partizipatives Lernen (so wie es im gängigen Konzept des Globalen Lernens angenommen wird) das einzig zielführende und richtige ist. Im Gegensatz zum Globalen Lernen, das zum Teil erst in den 1990er Jahren mit der Globalisierung ansetzt, hat Bildung eine viel längere Geschichte.

Was den Gemeinschaftsgarten Macondo betrifft, so wird seine Zukunft – zusätzlich von der prekären Finanzierungslage und dem beschränkten Nutzungsrecht - von zwei Faktoren wesentlich beeinflusst: von der Aufenthaltsdauer von maximal fünf Jahren für Neuankömmlinge in Macondo und von eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten innerhalb des Gemeinschaftsprojektes.

Das Ziel des Vereins Gartenpolylog ist, Gärten nach zwei bis drei Jahren der Betreuung und Unterstützung an die Gärtner/innen zu übergeben. In Macondo gestaltet sich die Umsetzung dieses Ziels als schwierig. Aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse ist es schwierig, eine oder mehrere Personen zu finden, der oder die die Verantwortung im organisatorischen Sinne übernimmt/übernehmen. Verhandlungen mit Behörden oder der BIG sind nicht einfach zu führen mit fehlenden Sprachkenntnissen. Dazu kommen Kommunikationsschwierigkeiten unter den Gärtner/Innen selbst, was ein verbinden untereinander, also innerhalb der Gemeinschaft, schwierig macht. Erschwerend kommt dazu, dass Neuankömmlinge in Macondo nur ein befristetes Wohnrecht haben, bevor sie in andere Wohnungen übersiedeln müssen. Dieses kurzfristige Wohnrecht und die damit verbundene Veränderung in der Struktur der Bewohner/Innen machen es schwierig, die selbstorganisierte Gartenkultur aufrecht zu erhalten. Diese Ungewissheit kann demotivierend sein - diese „kurze Perspektive“ ist unbefriedigend und nicht förderlich für das Projekt, das von Kontinuität lebt. Dazu kommen die prekäre finanziel-

le Lage, fehlende Förderungen und laufend neue Forderungen der BIG, wie zum Beispiel höher werdende Pachtpreise.

Aber es wäre nicht der Gemeinschaftsgarten Macondo, wenn er nicht auch für diese Herausforderungen Lösungen finden würde. Die über fünfzigjährige Gartenkultur, im Laufe derer sich die Bewohner/innen unterschiedlicher Herkunft selbst organisiert haben, bildet eine starke Basis für ein positives Miteinander der einzelnen communities. Gemeinsam mit der Unterstützung von Gartenpolylog könnte die Zukunft gesichert werden. Geplant sind konkrete Workshops, welche die Gärtner/Innen bei der Vereinsgründung bzw. bei der Verwaltung des Gartens unterstützen sollen. Der Verein könnte sich auch um finanzielle Unterstützung für die Pacht kümmern.

Fakt ist, dass der Garten zu einem wichtigen Bestandteil einer neuen Kultur der Gemeinschaftlichkeit geworden ist. Macondo gilt aufgrund seiner außergewöhnlichen Verbindung von Natur, Multikulturalität und Kunst als Vorzeige-Projekt unter den Gemeinschaftsgärten. Nicht zuletzt aus diesem Grund soll er erhalten und bestmöglich gefördert werden. Seit Bekanntwerden des Projektes gibt es nicht nur seitens der Forschung Interesse, sondern auch von den Medien. Vielleicht auch ein Weg, um Macondo als Ort, von dem wir alle lernen können, aufrecht zu erhalten.

6 Literaturverzeichnis

- Agenda 21 (1992):** Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung Rio de Janeiro, Juni 1992. http://www.un.org/Depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf [Zugriff am 04.01.2012]
- ARGE (2013):** Interkulturelle Gärten als Lernort für MigrantInnen. Was ist ein Interkultureller Garten? http://www.arge.at/www_main.php?page_id=1556 [Zugriff am 25.05.2013]
- Asbrand, Barbara (2009):** Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster: Waxmann Verlag.
- Asbrand, Barbara/Martens, Matthias (2012):** Globales Lernen – Standards und Kompetenzen. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (2012): Handlexikon Globales Lernen. Münster und Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Asbrand, Barbara/Scheunpflug, Annette (2005):** Globales Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.) (2005): „Handbuch politische Bildung“. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Augé, Mark (1994):** Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegung zu einer Ethnologie der Einsamkeit. Frankfurt am Main: Fischer Verlag GmbH.
- BAOBAB: Globales Lernen. Definition.** <http://www.baobab.at/globales-lernen> [Zugriff am 22.12.2012]
- Barnosky, A.D., E.A. Hadly, J. Bascompte, E.L. Berlow, J.H. Brown, M. Fortelius, W.M. Getz, J. Harte, A. Hastings, P.A. Marquet, N.D. Martinez, A. Mooers, P. Roopnarine, G. Vermeij, J.W. Williams, R. Gillespie, J. Kitzes, C. Marshall, N. Matzke, D.P. Mindell, E. Revilla & A.B. Smith (2012):** Approaching a state shift in Earth’s biosphere. Nature 486: S. 52–58.
- Becker, Gerold/Bilstein, Johannes/Liebau, Eckart (Hrsg.) (1997):** Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. Seelze-Velber.
- Bildungsdekade: Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die UN-Dekade. Das Büro. 2005-2014.** <http://www.bildungsdekade.at/> [Zugriff am 04.01.2012]
- bi-nationaler Familien und Partnerschaften:** www.verband-binationaler.de [Zugriff am 14.09.2013]
- Binder, Susanne/Luciak, Mikael (2010):** Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „INTERKULTURELLES LERNEN“. Ein Handbuch für den Bereich allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen. Journal des Vereins der AbsolventInnen des Instituts für Kultur und Sozialanthropologie der Universität Wien <http://www.univie.ac.at/alumni.ethnologie/journal/index.html>. Wien 2010 [Zugriff am 01.03. 2013]

- Bmwfj:** Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend. www.bmwfj
[Zugriff am 12.11.2013]
- bne-portal:** Bildung für nachhaltige Entwicklung. Hintergrundinformationen „Bildung für nachhaltige Entwicklung“: Nachhaltige Entwicklung – Der Hintergrund. <http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/Downloads/Dekade-Projekte/Hintergrundinfos.pdf> [Zugriff am 04.01.2012]
- Botkin, James W./Elmandjra, Mahdi et al (1979):** Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Hg. von Aurelio Peccei. Wien, München, Zürich, Innsbruck: Molden.
- Bourdieu, Pierre (1982):** Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, Pierre (1991):** Sozialer Raum und 'Klassen'. Leçon sur la leçon. 2 Vorlesungen. Frankfurt a.M.
- Breuer, Franz (1996):** Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen. Verfügbar unter:
<http://www.qualitative-forschung.de/information/publikation/modelle/breuer/breuer.pdf>
[Zugriff am 12.10.2013]
- Buchauer, Ruth (2003):** Globales Lernen. Bildung als Antwort auf globale Herausforderungen? Bericht zum Projektstudium. Universität Innsbruck. Dezember 2003.
- Bude, Heinz (2008):** Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München: Carl Hanser Verlag.
- Bühler, Hans (1996):** Perspektivenwechsel? – Unterwegs zu „globalem Lernen“. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Bultmann, Torsten (2004):** Wettbewerb von der Wiege an. Hochschulumbau und Transformation der gesellschaftlichen Wissensproduktion. In: express. Zeitschrift für sozialistische Betriebs- und Gewerkschaftsarbeit 8/04. www.labournet.de/diskussion/arbeitsalltag/bildung/bultmann.html.
[Zugriff am 18.12.2013]
- BUND/Misereor (1997) (Hrsg.):** Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. Studie des Wuppertal Instituts für Klima, Umwelt und Energie. Basel/Boston/Berlin.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (1997):** Umweltpolitik. Agenda 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. Dokumente. Bonn. <http://www.bmu.de/fileadmin/bmu-import/files/pdfs/allgemein/application/pdf/agenda21.pdf> [Zugriff am 15.06. 2013]
- CEDEFOP (2008):** Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft. S. 134.

- Contraste** (2005): Wege aus der Exklusion. Interkulturelle Gärten. In: *Contraste*. Die Monatszeitung für Selbstorganisation. Juli/August 2005. 22. Jahrgang.
- De Haan, Gerhard** (2009): Das Bildungssystem wird eine große Reform in Richtung Nachhaltigkeit erleben. Interview mit De Haan geführt von Farid Gardizi für unesco heute. <http://www.unesco.de/3418.html> [Zugriff am 23.04.2013]
- Dehnbostel, Peter** (2011): Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. In: Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (Hrsg.): *Prüfung und Zertifizierung in der beruflichen Bildung*. Bonn. S. 99-113.
- Desch, Armin** (2001): „Pädagogik interkulturellen Lernens. Theorie und Praxis am Beispiel von internationalen Jugendbegegnungen.“ Marburg: Tectum Verlag.
- Devereux, George** (1967): *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. Münchenu.a.
- Düx, Wiebken/Sass, Erich** (2005): Lernen in informellen Kontexten: Lernpotenziale im Setting des freiwilligen Engagements. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 2005: 394-411.
- Erwachsenenbildung.at** (2013): Das Portal für Lehren und Lernen Erwachsener. www.erwachsenenbildung.at [Zugriff am 22.07.2013]
- Europäische Kommission** (2009): Allgemeine und berufliche Bildung: Validierung nicht formalen und informellen Lernens. 2009. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/informal_de.htm [Zugriff am 22.07.2013]
- Forghani, Neda** (o.D.); Was ist Globales Lernen? ... Und was ist es nicht?! <http://doku.globaleducation.at/forghani1.pdf> [Zugriff am 02.02. 2013]
- Forghani, Neda** (2001): *Globales Lernen: die Überwindung des nationalen Ethos*. Innsbruck.Wien [u.a.]: Studienverlag.
- Forghani-Arani, Neda** (2005): Globales Lernen. Was? Warum? Wozu? Wie? In: *Forum Politische Bildung* (2005): Informationen zur Politischen Bildung. Nr.25. 125 „Globales Lernen – Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung.“
- Forstamt Wien:** Grün- und Freiraumkonzepte für Wien – Forstamt und Landwirtschaftsbetrieb der Stadt Wien (MA 49). <http://www.wien.gv.at/umwelt/wald/forstamt/konzepte.html> [Zugriff am 26.09.2013]
- Friebertshäuser, Barbara** (2003): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: *Friebertshäuser/Prenzel* (2003) (Hrsg.). S. 503-534.
- Gartenpolylog:** GärtnerInnen der Welt kooperieren. Vereinshomepage. <http://www.gartenpolylog.org/de> [Zugriff am 30.11.2013]

- Gartenpolylog (a):** Detailbeschreibung Heigerlein.
<http://www.gartenpolylog.org/de/3/wien/16.-bezirk/nachbarschaftsgarten-heigerlein/presentation> [Zugriff am 30.09.2013]
- Gartenpolylog (b):** Lust auf Garten? Informationsbroschüre des Vereins Gartenpolylog.
- Gartenpolylog (2008):** Vereinsstatuten.
http://www.gartenpolylog.org/de/1/copy2_of_VereinsstatutenGARTENPOLYLOG_NEUAenderung11_11_08.pdf [Zugriff am 30.09.2013]
- Gladis, Thomas (2002):** Immigrantengärten in Bonn – Vielfalt der Kulturen. In: Meyer-Renschhausen, Elisabeth u.a.: a.a.O., S. 298-312.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010):** Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- glbg:** Globales Lernen. Lokale Lernorte. BNE – Globales Lernen <http://glbg.overwien.eu/bne/> [Zugriff am 15.10.2013]
- Globaelslernen.at (2012):** Das österreichische Portal für Globales Lernen. Globales Lernen.
<http://www.globaelslernen.at/> [Zugriff am 22.12.2012]
- Grobbauer, Heidi/Thaler, Karin (2010):** Globales Lernen – die Welt deuten, erfahren, verstehen. In: Schrüfer, Gabriele/Schwarz, Ingrid (2010) (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft Band 4. Münster: Waxmann Verlag.
- Gronemeyer, Marianne (1993):** Das Leben als letzte Gelegenheit. Sicherheitsbedürfnisse und Zeitknappheit. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Grünraummonitoring Wien:** Studien der Wiener Umweltschutzabteilung (MA 22).
<http://www.wien.gv.at/umweltschutz/pool/biotop.html> [Zugriff am 30.09.2013]
- Gugel, Günther/ Jäger, Uli (1999):** „Welt-Sichten. Die Vielfalt des Globalen Lernens.“ Tübingen: Verein für Friedenspädagogik Tübingen e.V.
- Haide, Ella von der (2009):** Urbane Partizipative Gartenaktivitäten in München. Neue Räume der Begegnung und Subsistenz, der Partizipation und des Naturerlebens für alle. http://www.anstiftungertomis.de/opencms/export/sites/default/download/studie_urb_1w.pdf [Zugriff am 20.09.2013]
- Helmuth; Hartmeyer (o.D.):** Reader Globales Lernen – Definitionen und Positionen. Studium Internationale Entwicklung der Universität Wien.
- Hartmeyer, Helmuth (2004):** „Globales Lernen. Entwicklung in Erfahrung bringen.“
<http://doku.globaleducation.at/gl-hartmeyer3.pdf> [Zugriff am 01.03.2013]
- Hartmeyer, Helmuth (2007):** Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung. Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft. Band 2. Frankfurt am Main. London. IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

- Hartmeyer, Helmuth** (2007/2008): Globales Lernen in Österreich. Entwicklungen und Perspektiven. In: Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008.
http://www.ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Grundlagentexte/Hartmeyer_3A_20Globales_20Lernen_20in_20_C3_96sterreich.pdf [Zugriff am 19.09.2013]
- Hartmeyer, Helmuth** (2012): Von Rosen und Thujen. Globales Lernen in Erfahrung bringen. Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 5. Münster: Waxmann Verlag.
- Heeg, P.** (1996): Informative Forschungsinteraktionen. In: Breuer, Franz (Hrsg.): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Heinrich, Martin/Minsch, Jürg/ Rauch, Franz/ Schmidt, Esther/Vielhaber, Christian** (2007): Bildung und Nachhaltige Entwicklung: eine lernende Strategie für Österreich. Empfehlungen zu Reformen im Kontext der UNO-Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung (2005-2014). Münster: MV-Verlag.
- Heisteringer, Andrea** (2002): Die Saat der Bäuerinnen. Saatkunst und Kulturpflanzen in Südtirol. Innsbruck/Bozen: loewenzahn Verlag.
- Hollstein, Bettina** (2006): Qualitative Methoden und Netzwerkanalyse – ein Widerspruch? In: Hollstein, Bettina/Straus, Florian (Hrsg.) (2006): Qualitative Netzwerkanalyse. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hörantner, Esther** (2012): „Community Gardening“. Eine ethnographische Betrachtung dreier Gemeinschaftsgärten in Wien oder von der Gemeinschaft im Garten. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Interkulturellen Gärten Friedrichshain-Kreuzberg.** Verfügbar unter:
<http://www.tourists.de/garten> [Zugriff am 30. September 2013]
- Internationale Gärten Göttingen (1998):** Satzung des Vereins "Internationale Gärten". Interkultureller Verein zur Förderung von Eigeninitiative, beruflicher Integration und sozialer Entfaltung. Göttingen. <http://www.internationale-gaerten.de> [Zugriff am 30. Juni 2013]
- Internationale Gärten Göttingen:** <http://www.internationale-gaerten.de>
[Zugriff am 30. Juni 2013]
- Interkulturelle Kompetenz online** (2013): Warum eine Homepage zu interkulturellem Lernen? www.ikkompetenz.thueringen.de [Zugriff am 18. Juli 2013]
- Kardorff, Ernst von** (1991): Qualitative Sozialforschung. Versuch einer Standortbestimmung. In: Flick u.a. (Hrsg.): S. 3-10.
- Koller, Beate** (2008): Lust auf Garten? In: Arche Noah Magazin. Zeitschrift für Mitglieder und Förderer. April 2008. Seite 17.
- Krammer, Reinhard** (2008): Kompetenzen durch politische Bildung. In: Kompetenzorientierte politische Bildung Nr. 29, 2008.

- Krämer, Georg** (2007/2008): Was ist und was will Globales Lernen? In: Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. 3 Seiten. www.ewik.de [Zugriff am 30.09.2013]
- Lamnek, Siegfried** (1995): Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken. Band 2.-
- Lamnek, Siegfried** (1995): Qualitative Sozialforschung. Methodologie. Band 1.- Weinheim.
- Lamnek, Siegfried** (2002): Qualitative Interviews. In: König/Zedler (Hrsg.). S. 157-193.
- Lehrplan Volksschule** (2005): Allgemeines Bildungsziel. Stand: BGBl. II Nr. 368/2005. November 2005. www.bmukk.gv.at/medienpool/14043/lp_vs_erster_teil.pdf [Zugriff am 12.12.2013]
- Lettau, Anja/Breuer, Franz** (o.D.): Kurze Einführung in den qualitativ-sozialwissenschaftlichen Forschungsstil. Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Psychologisches Institut III. Fliegerstraße 21. 48149 Münster
- Löw, Martina** (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Madlener, Nadja** (2008): Grüne Lernorte – Gemeinschaftsgärten in Berlin. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Madlener, Nadja** (2009): Doing community – Gemeinschaftsgärten als Orte der Begegnung und Integration. In: Raison 3/12/2009.
- Madlener, Nadja** (2009a): Doing community. Was sind Gemeinschaftsgärten? In: Sustainable Austria. Interkulturelle Gärten. Nr. 46 – März 2009. Menschen für Solidarität. Ökologie. Lebensstil.
- Márquez, Gabriel García** (2003): Hundert Jahre Einsamkeit. Rheda-Wiedenbrück: RM Buch und Medienvertrieb.
- Mayring, Philipp** (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel.
- Meyer-Renschhausen, E.** (2004). Unter dem Müll der Acker. Community Gardens in New York City. Ulrike Helmer Verlag, Sulzbach/Taunus
- Müller, Christa** (2001): "All das macht mich wieder wach" Gartenkultur als Interkultur: Die Internationalen Gärten in Göttingen. In: Agrarbündnis (Hrsg.) (2001): Der kritische Agrarbericht. 246-250. Kassel: ABL Bauernblatt Verlags-GmbH.
- Müller, Christa** (2002): Wurzeln schlagen in der Fremde. Die Internationalen Gärten und ihre Bedeutung für Integrationsprozesse. Ökom. Verlag: München.
- Müller, Christa** (2007): Interkulturelle Gärten – Urbane Orte der Subsistenzproduktion und der Vielfalt. In: Deutsche Zeitschrift für Kommunalwissenschaften – Die „grüne“ Stadt - urbane Qualitäten durch Freiraumentwicklung. 1/2007. S. 55-57. Berlin

- Müller, Christa** (2009): Zur Bedeutung von Interkulturellen Gärten für eine nachhaltige Stadtentwicklung. In: Gstach, D./Hubenthal, H./Spitthöver, M. (2009)(Hg.): Gärten als Alltagskultur im internationalen Vergleich, S. 119-134, Arbeitsberichte des Fachbereichs Architektur Stadtplanung Landschaftsplanung, Heft 169, Universität Kassel.
- Müller, Christa/Werner, Karin** (2006): Von der Kultur zur Interkultur – Begriffliche Grundlagen der modernen Migrationsgesellschaft. Skripte zu Migration und Nachhaltigkeit. Nr. 4. München: Stiftung Interkultur.
- Nachbarschaftsgarten Heigerlein** (2009): Partizipation & nachhaltige Entwicklung in Europa. Nachbarschaftsgarten Heigerlein. Stand Juni/2009. www.partizipation.at/heigerlein.html. [Zugriff am 13. September 2013].
- Nestvogel, Renate** (1994) (Hrsg.): „Fremdes oder Eigenes?: Rassismus, Antisemitismus, Kolonialismus, Rechtsextremismus aus Frauensicht.“ Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Neuner, Angelika** (2009): Sustainable Austria. Interkulturelle Gärten. Nr. 46 – März 2009. Menschen für Solidarität. Ökologie. Lebensstil.
- Nosetti, Laura** (2009): Interkulturelle Gärten ...als Integrationshilfe für Migrantinnen und Migranten ...zur Friedensförderung in gefährdeten Stadtteilen. Broschüre. http://www.suedost-ev.de/veroeffentlichungen/dok/laura_nosetti--Interkulturelle_Gaerten.pdf [Zugriff am 30.01.2013]
- Nuissl, Ekkehard** (2006): Orte und Netze lebenslangen Lernens. In: Fatke, Reinhard/Merkens, Hans (Hrsg.) (2006): Bildung über die Lebenszeit. Opladen.
- Nuscheler, Franz** (1998): Globale Herausforderung am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Brieskorn 1997. 1- 23.
- Öhlbock, Thomas** (2011): „Achteinhalb Hektar, die die Welt bedeuten: Über das Leben in der Flüchtlingsiedlung Macondo. Besuchsfeldforschung in Wien-Simmering“. Diplomarbeit Universität Wien. 13. November 2011.
- Pelizzari, Alessandro** (2005): Marktgerecht studieren. New Public Management an den Universitäten. In: Faschingeder, Gerald (Hrsg.): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Paulo Freire Zentrum, Österreichische Hochschülerinnenschaft. Wien: Mandelbaum Verlag. S. 83-101.
- Piepel, Klaus** (1993): „Lerngemeinschaft Weltkirche: Lernprozesse in Partnerschaften zwischen Christen der Dritten und der Ersten Welt.“ Aachen: Misereor
- Plahl, Christine** (2004): Psychologie des Gartens. Anmerkungen zu einer natürlichen Beziehung. In: Callo, C./Hein, A./Plahl, C. (Hrsg.): Mensch und Garten. Ein Dialog zwischen Sozialer Arbeit und Gartenbau. Tagungsdokumentation. Norderstedt: Books on Demand GmbH. S. 47-73.
- Portal Globales Lernen: EWIK.** Eine Welt Internet Konferenz. www.globaleslernen.de [Zugriff am 05.01.2013]

Projektbeschreibung Nachbarschaftsgarten Macondo(o.D.):

www.sozialmarie.org/projekte/nachbarschaftsgarten_macondo.3218.html? [Zugriff am 05.01.2013]

Regierungsübereinkommen (2010): Gemeinsame Wege für Wien. Das rot-grüne Regierungsübereinkommen. www.wien.gv.at [Zugriff am 12.11.2013]

Rieß, W.(2006): Grundlagen der empirischen Forschung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE). In: Rieß, W. und Apel, H. (Hg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Aktuelle Forschungsfelder und -ansätze. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Ökologie und Erziehungswissenschaft der Kommission Bildung für eine nachhaltige Entwicklung der DGfE), S. 9–16.

Rohs, M. (2009): Quantitäten informellen Lernens. In: M. Brodowski, U. Devres-Kanoglu, B. Overwien, M. Rohs, S. Salinger und M. Walser (Hg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen: Budrich (Schriftenreihe "Ökologie und Erziehungswissenschaft" der Kommission Bildung für eine nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), S. 35–42

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

Rost, Jürgen (2005): Messung von Kompetenzen Globalen Lernens. In: ZEP – Zeitung für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. 28. Jahrgang. Heft 2/2005. S. 14-18.

Ruschig, Chirine (2013): Macondo. „In der Fremde hat ein Garten eine ganz besondere Bedeutung“. Kulturradio SWR2. Manuskriptdienst.

Rüthemann, Guido (1994): Entwicklungspädagogik an Österreichs Schulen. Versuch einer Standortbestimmung. Wien: VIDC.

Scheunpflug, Annette (2003): Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Lohrenscheit, Claudia (2003) (Hg.): Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. Frankfurt am Main, London. S. 129-140.

Scheunpflug, Annette/Schröck, Nikolaus (2000): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart: Brot für die Welt.

Schleicher, Klaus (1992): Theorie und Didaktik von Lernorten. In: Schleicher, Klaus (Hrsg.) (1992): Lernorte in der Umwelterziehung. Hamburg.

Schrüfer, Gabriele/Schwarz, Ingrid (2010) (Hg.): Globales Lernen. Ein geographisches Diskursbeitrag. Münster: Waxmann.

- Schwarz, Ingrid** (2010): Globales Lernen und das Konzept der Orte und Nicht-Orte. In: Schrüfer, Gabriele/Schwarz, Ingrid (2010) (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft Band 4. Münster: Waxmann Verlag.
- Schwentker, Wolfgang** (2005): Globalisierung und Geschichtswissenschaft. Themen, Methoden und Kritik der Globalgeschichte. In: Grandner, Margarete/ Rothermund, Dietmar/ Schwentker, Wolfgang (2005) (Hrsg.): „Globalisierung und Globalgeschichte. Globalgeschichte und Entwicklungspolitik.“ Band 1. Wien: Mandelbaum Verlag.
- SEF:** Stiftung Entwicklung und Frieden. Globalisierung politisch gestalten. www.sef-bonn.org. [Zugriff am 08.11.2013]
- Seitz, Klaus** (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globales Lernen. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag GmbH.
- Shimeles, Tassew** (2000): Projekt Internationale Gärten. Ein Beitrag für sozialen Frieden. Ms. (unveröffentlicht).Göttingen.
- Shimeles, Tassew** (2011): 15 Jahre Internationale Gärten Göttingen 1996 – 2011. Beitrag der Internationalen Gärten Göttingen für den Sozialen Frieden. August 2011. internationale-gaerten.de/index.../15_Jahre_Int_Gaerten_Goettingen.pdf [Zugriff am 26.11.2013]
- Sigerist, Peter** (2001): Das Jahr der Bildung für alle. In: vpoed magazin 120/2001. S. 5-7.
- Stadt Wien Presse** (2008): Sima/Wimmer: Grünraum Margareten wächst. Archivmeldung aus der Rathauskorrespondenz vom 07.05.2008. www.wien.gv.at/rk/msg/2008/0507/011.html [Zugriff am 26.11.2013]
- Stangl, Werner** (o.D.): Motive und Motivation. Werner Stangls Arbeitsblätter. Verfügbar unter: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION> [Zugriff am 25.11.2013]
- Stemmer, Martina** (2010): In Macondo wächst bald Gemüse. derStandard.at. 30. März 2010, 18:01. <http://derstandard.at/1269448552163/In-Macondo-waechst-bald-Gemuese> [Zugriff am 19.05.2013]
- Sternecker, Petra/ Treuheit, Werner** (1994): Ansätze interkulturellen Lernens. In: Otten, Hendrik/ Treuheit, Werner (Hrsg.) (1994): „Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung.“ Opladen: Leske + Budrich
- Stiftung Interkultur:** www.anstiftung-ertomis.de
- Strategiepapier Globales Lernen** (2009): Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem. Globales Lernen Strategiegruppe. Dezember 2009. Bm:uk. Austrian Development Agency. www2.komment.at [Zugriff am 21.11.2013]
- Taborsky, Ursula** (2006): Naturzugang als Teil des Guten Lebens. Die Bedeutung Interkultureller Gärten in der Gegenwart. Diplomarbeit. Human- und Sozialwissenschaften der Universität Wien. Mai 2006.

- Terkessidis, Mark** (2007): Kulturarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. In: Köchl, Sylvia/Patulova, Radostina/Yun, Vina (Hrsg.): fields of TRANSFER. MigrantInnen in der Kulturarbeit. <http://igkultur.at/igkultur/transfer/news/1180958749> [Zugriff am 20.09.2013]
- Tiefenbacher, Erika** (2002): Globales Lernen - ein zukunftsorientiertes pädagogisches Konzept. <http://doku.globaleducation.at/GL-Tiefenbacher.pdf> [Zugriff am 02.02.2013]
- Weinert, F.E.** (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.
- Werner, Karin** (2004): Dimensionen Interkultureller Gärten als Räume des Empowerment. Unveröffentlichtes Thesenpapier zu einem Seminar im Fachbereichsschwerpunkt Global Social Work der Fachhochschule Bielefeld, Juni 2004. München.
- Windfuhr, Michael** (2002): Globalisierung. In: Nohlen, Dieter (Hg, 2002): Lexikon Dritte Welt. Länder, Organisationen, Theorien, Begriffe, Personen. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Wintersteiner, Werner** (1997): Pädagogik des Anderen: Bausteine für Friedenspädagogik in der Postmoderne. Dissertation. Universität Klagenfurt.
- Wintersteiner, Werner** (2001): Mitschwimmen oder widerstehen? Globalisierung und Globales Lernen. In: ZEP – Zeitung für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik Heft 2/2001. 13. März 2001.
- Witzel, Andreas** (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Volume 1 (1). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> [Zugriff am 12.10.2013]
- Wolff, Stephan** (2004): Wege ins Feld – Varianten und ihre Folgen für die Beteiligten und die Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (Hg): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. 6. Durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek: Rowohlt. S. 334-349.

7 Anhang

7.1 Zusammenfassung

In vorliegender Arbeit werden Gemeinschaftsgärten als informelle Lernorte im Kontext einer zunehmend globalisierten Gesellschaft vorgestellt. Es geht darum, das Potenzial der Gärten als Handlungsräume aufzuzeigen, in denen gemäß dem Konzept des Globalen Lernens Kompetenzen der Beteiligten entwickelt bzw. weiterentwickelt werden. Die steigende weltweite Vernetzung und die Globalisierung der Verhältnisse stellen neue Herausforderungen an Denken und Handeln jedes Einzelnen und erfordern ein Bildungsverständnis, das über die Vermittlung von Fachwissen hinaus geht. Den Gärten kommt dabei eine bedeutende Rolle zu: sie sind offene Räume, in denen über Bildung keine bestimmten Ergebnisse produziert werden sollen, sondern in denen Wissen weitergegeben, beredet und neu zusammen gesetzt wird. In den Gärten, die ein Beispiel für gelebte Diversität sind, werden Fähigkeiten wie Engagement, soziale Kompetenz und Toleranz bzw. bereits vorhandene Grundfertigkeiten gestärkt. Eine Grundvoraussetzung, um sich in unserer heterogenen Gesellschaft zurechtfinden.

Im Zentrum meiner Arbeit steht dabei der Interkulturelle Garten Macondo in Wien – eine bestimmte Form eines Gemeinschaftsgartens. Er ist ein Ort, in denen sich Migrant*innen und auch Einheimische aus den unterschiedlichsten sozialen Milieus begegnen und in denen Menschen ohne Rücksicht auf ihre Herkunft und ihren sozialen Status Alltagsthemen teilen und gemeinsam für eine Sache arbeiten. Mit der Untersuchung des Projektes wird gezeigt, dass über gärtnerisches und interkulturelles tätig sein, Menschen, die aus ihrem vertrauten sozialen Umfeld gerissen wurden, Brücken zwischen alt und neu schlagen können. Der Garten ist ein Raum der Orientierung und des Lernens, der den Projektteilnehmern/innen dabei hilft, wieder Boden unter den Füßen in einer fremden Umgebung zu bekommen. Die Teilnehmer/innen beginnen sich – wie die Pflanzen im Garten – räumlich und sozial neu zu verwurzeln und leisten somit einen wertvollen Beitrag zur Völkerverständigung und zur Integration. Dieses multikulturelle Potenzial, das die Gärten haben, gilt es hier in dieser Arbeit aufzuzeigen.

Zuerst erfolgt eine theoretische Auseinandersetzung mit den Themen Globales Lernen und Gemeinschaftsgärten, um den theoretischen Rahmen zu bilden. Für die praktische Untersuchung wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt: teilnehmende Beobachtung und problemzentrierte Interviews sind meine Analyseinstrumente. Ausgehend von dem gesammelten Datenmaterial wurden zwei Hauptmotive für die Beteiligung am Gartenprojekt ermit-

telt sowie weitere Motive und Impulse untersucht. Dabei werden auch Orientierungsprozesse, die von den Impulsen ausgelöst werden, beschrieben. In der anschließenden Diskussion werden die Ergebnisse diskutiert, die Aspekte der Orientierung und Impulse in Bezug zueinander und in Bezug zum Konzept des Globalen Lernens gesetzt. Die Arbeit schließt mit einem Ausblick und der Empfehlung, den Gemeinschaftsgärten in Zukunft verstärkt Aufmerksamkeit zu widmen, damit die Gärten ihr volles Potenzial als Handlungsräume entfalten können.

7.2 Abstract

In this thesis community gardens are examined as informal learning spaces in the context of an increasingly globalized world. The point is, to show the gardens potential as spaces of action where – according to the Global Learning concept – the competencies of the involved can be (further) developed. The increasing worldwide interconnection and the globalization of relationships present new challenges to each individual. They require a new understanding of education which goes beyond the mediation of specialised/specific knowledge. The gardens experience thereby a significant role: they are open spaces in which over education no specific results should be produced but rather knowledge should be passed, discussed and reassembled. The gardens are an excellent example for lived diversity, where skills like engagement, social competence and tolerance as well as already existing basic skills get strengthened.

The centre of my study is the Intercultural Garden Macondo in Vienna which is a particular form of a community garden. It is a place, where migrants and locals from diverse social milieus meet and in which people without regard to their origin and their social status can share everyday occurrences and work together for one thing, namely the garden. With the investigation of the project it is shown, that over being engaged in an intercultural and horticultural way, people – who were torn from their familiar social environment - can build bridges between new and old. The garden is a space of orientation and learning which helps the project participants to get ground under their feet again in a foreign environment. The members of the project become entrenched – as the plants in the garden – spatially and socially and make a valuable contribution to the understanding among nations and integration.

The theoretical framework focuses on the description of the two main concepts, Global Learning and community gardens to build the basic of this investigation. The methodological approach is based on participating observation and problem-centered interviews in the Intercultural Garden of Macondo in Vienna. Based on the collected data material two key motives were generated as well as further motives and impulses for participation in the garden-project are described. There are also findings about processes of orientation which are always triggered by certain impulses. In the ensuing discussion the results and all aspects of orientation are discussed, put into relation with one another and also put into relation with the concept of Global Learning. In conclusion, this thesis closes with an outlook and recommends to dedicate increasing attention to the gardens so that they can develop their full potential as spaces of action.

7.3 Anhang 1: Leitfaden Interviews

„Kurzfragebogen“

- Alter
- Geschlecht
- Herkunft

Einstiegsfrage

- Seit wann sind Sie hier in Österreich?
- Wie kam es dazu, dass Sie im Garten mitmachen?
- Seit wann machen Sie mit?
- Haben Sie sich gleich von Anfang an am Garten beteiligt?

Persönliches

- Wie ist es dazu gekommen, dass sie hier im Garten mitmachen?
- Warum beteiligen Sie sich? Was ist ihr Motiv? (soziales Motiv, gärtnerisches Motiv partizipative Motivation (Mitbestimmung der unmittelbaren Wohnumgebung). Garten als Beschäftigungsfeld für Familien & Kinder), weitere Beweggründe (Freude, Spaß, Eigenanbau/Subsistenz).
- Haben Sie so etwas in der Art schon einmal gemacht?
- Was macht Ihnen Spaß am Garten?
- Wie viel Zeit verbringen Sie im Garten?
- Was bedeutet der Garten für Sie?
- Haben Sie in ihrer Heimat auch einen Garten gehabt?

Gartengemeinschaft

- Wie erleben Sie den Garten?
- Wie ist der Kontakt mit den anderen Gartenteilnehmern?
- Haben Sie Kontakt mit Menschen anderer Kulturen?
- Haben Sie über den Garten Kontakte geknüpft?

Nutzungsformen

- Wie nutzen Sie den Garten? Was machen Sie, wenn Sie im Garten sind?
- Nutzen Sie den Garten auch für andere Dinge, wie zum Beispiel zum Grillen, Feiern, Tanzen?
- Wie oft arbeiten Sie im Garten bzw. wie oft sind Sie im Garten? Wie oft nutzen Sie ihn?
- Ist es für Sie wichtig, ihr eigenes Gemüse zu haben?
- Haben Sie Gemüse/Pflanzen aus ihrer Heimat angebaut?

Lernen/Kompetenzen

- Was lernen Sie im Garten?
- Welches Wissen haben Sie sich vom Garten/von den anderen Gartenteilnehmern mitgenommen?
- Wie hat der Garten Einfluss auf Ihre Situation hier genommen? (Beschäftigung, Freunde gefunden, Wissen über Pflanzen angeeignet usw.).
- Gibt es auch schwierige Situationen im Garten (z.B. sprachliche Barrieren?)

Zukunft des Gartens

Wie stellen Sie sich den Garten in Zukunft vor?

- Was wünschen Sie sich für die Zukunft?

7.4 Lebenslauf

Curriculum Vitae

PERSÖNLICHE DATEN

Name: Daniel Fleck
Geburtstag: 23.05.1976, Wien
E-Mailadresse: daniel.fleck@gmx.at

AUSBILDUNG

1991-1994 Kochlehre
2004-2006 Schulabschluss mit Matura nachgeholt
2006-2013 Studium der Internationalen Entwicklung an der Universität Wien

AUSBILDUNGSSCHWERPUNKTE

Globales Lernen;
Migration, Integration & Asyl;
Gemeinschaftsgärten, Pflanzentransfer, Ernährung/Ernährungssouveränität;
Interdisziplinäre Kommunikation, Wissensnetzwerke und soziales Lernen;

AUSLANDSAUFENTHALTE, PRAKTIKA

1999- 2000 Voluntary bei einem Schulprojekt (Guatemala)
2000- 2001 Austauschjahr in Spanien (Rioja)
2002-2004 Auslandsaufenthalt in Frankreich

BERUFSERFAHRUNG

1994-1995 Tätig als Koch
1996-1999 Kindergruppenbetreuer
2004-2006 Tätig im Gastgewerbe, Handel und bei der Selbsternte in St. Gabriel
2007-2008 Tätig als Gärtner
2010 - 2011 Wohnbetreuer beim Roten Kreuz
2012 – laufend Wohnbetreuer beim Samariter Bund

SPRACHKENTNISSE

Englisch; Spanisch; Französisch