

Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen
- Abteilung Münster -
Fachbereich Sozialwesen

Bachelor-Thesis im Studiengang Soziale Arbeit

**Urban Gardening im Fokus informeller politischer
Bildung und die Bedeutung für die Sozialpädagogik**

vorgelegt von

Ann Judith Lienemann

Matr.-Nr.:507046

am: 29.05.2015

Erstleser: Prof. Dr. Georg Albers
Zweitleser: Prof. Dr. Angela Wernberger

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	3
1.1 Back to the (grass-)roots.....	3
1.2 Thema, Fragestellung und Aufbau der Arbeit	5
2 Urban Gardening	6
2.1 Natur und Garten als Lebensraum des Menschen.....	7
2.2 Geschichtliche Einordnung urbaner Gärten	8
2.3 Definition und Einordnung urbaner Gärten	10
2.3.1 Zugänge.....	10
2.3.2 Formen urbaner Gärten	11
2.3.3 Aktuelle Einordnung der Gärten.....	13
2.3.4 Dimensionen der Gärten.....	14
2.4 Urban Gardening und soziale Bewegungen	18
2.5 Zusammenfassung	20
3 Informelle politische Bildung.....	22
3.1 Eingrenzung und Begriffsbestimmung informeller politischer Bildung.....	22
3.1.1 Bildung.....	22
3.1.2 Informelle Bildung	25
3.1.3 Zusammenführender Überblick über informelle politische Bildung	27
3.2 Politische Bildung.....	29
3.2.1 Selbstverständnis.....	29
3.2.2 Ziele politischer Bildung	32
3.2.3 Didaktik – Profession – Wissenschaft	33
3.2.4 Orte und Zugänge politischer Bildung.....	34
3.2.5 Ansätze politischer Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung.....	36
3.3 Informelle politische Bildung in sozialen Bewegungen.....	39
3.4 Informelle politische Bildung in Urban Gardening Projekten	42
4 Sozialpädagogischer Bezug	48
4.1 Allgemeine Einordnung in den sozialpädagogischen Kontext.....	48
4.2 Die Verbindung der Ergebnisse mit der Sozialraumorientierung.....	53
4.3 Kritische Diskussion der sozialpädagogischen Bezüge	61
5 Fazit	64
Literaturverzeichnis	66
Anhang.....	76
DANKSAGUNG.....	77

Im Menschen vollendet sich und endet offenbar die Erde.
Der Mensch – ein Exempel der beispiellosen Geduld der Natur.

Christian Morgenstern

Die wahre Ernte meines täglichen Lebens ist etwas so Unfaßliches
wie das Morgen- und Abendrot.

Henry David Thoreau

1 Einleitung

1.1 Back to the (grass-)roots

Gesellschaftliche Krisen wie Klimawandel, Umwelt-, Finanz- und Ressourcenkrise sowie ungerechte soziale Verhältnisse werden immer breiter diskutiert. Die Krisen wirken gleichzeitig auf globaler und lokaler Ebene und treffen auf diese Weise die direkten Lebensverhältnisse der Menschen (vgl. Groß u.a. 2013, ZTransfBw 2010). Gleichzeitig besteht eine große Unzufriedenheit mit politischen Entscheidungsprozessen. 80% der Wähler_innen¹ in Deutschland wünschen sich mehr Partizipationsmöglichkeiten. Da der konventionelle Weg wenige Einflussmöglichkeiten zulässt und die politische Legitimation alleine über Wahlen stattfindet, werden mitunter auch unkonventionelle Wege der politischen Mitbestimmung gewählt. Bildung stellt dabei den wichtigsten Pfeiler politischer Partizipation dar. Die aktuelle Intransparenz in der Politik und Entscheidungen, die im Hinterzimmer getroffen werden, lässt Roth von einer Krise der Demokratie sprechen (vgl. Roth 2011: 14 ff.). Öffentliche Räume und Gestaltungsmöglichkeiten nehmen ab und werden zunehmend am Konsum und somit an wirtschaftlichen Aspekten ausgerichtet (vgl. ebd. 55 ff.). Auch durch eine Ökonomisierung des Sozialen werden gesellschaftliche Verhältnisse geschaffen, die wenig Mitbestimmung zulassen (vgl. Hufer 2010: 20 ff.). Parallel dazu wird seit einiger Zeit das aktuelle Verhältnis der Menschen zur Natur kritisiert und sogar als ‚Naturdefizitstörung‘ betitelt. Vielfältige Studien forschen zu den Auswirkungen einer zunehmenden Entfremdung zur Natur (vgl. Louv 2011).

Zunehmend etablieren sich neue Projekte und Gegenbewegungen, die diese Problematiken aufgreifen. Auch erhalten Postwachstumstheorien² an Zuspruch und die Frage, wie das ‚Gute Leben‘³ aussehen könnte, welches die ökonomische, ökologische und soziale Ebene nachhaltig mit einbindet und politische Partizipation ermöglicht (vgl. Hufer 2010: 20 ff.). Immer mehr Menschen suchen sich Auswege aus der Intransparenz. Dies zeigt sich in der Zunahme von Do-it-Yourself (DIY) Projekten, Repair-Cafés und Urban Gardening⁴. Hier lässt sich ein neuer Trend erkennen. Die Risikogesellschaft (Beck) braucht Alternativen. Mit der These vom ‚endlichen Wachstum‘ wird der ökonomische Wachstumsbegriff umgedeutet und mit neuen (grünen, sozialverträglichen) Assoziationen gefüllt (vgl. Lange 2011: 106).

¹ Das Gender Gap wird in dieser Arbeit genutzt, um Menschen sprachlich mit einzubeziehen, die sich weder weiblich noch männlich definieren.

² Postwachstum oder Degrowth ist eine Bewegung, die die Grenzen des Wachstums thematisiert und kritisiert. Alternative Gesellschaftsmodelle werden unter verschiedenen Aspekten entwickelt (vgl. D'Alisa u.a. 2014).

³ ‚Buen Vivir‘ oder ‚Gutes Leben‘ ist ein Konzept aus Lateinamerika, welches Alternativen zu Wirtschaft und Wachstum aufzeigt (vgl. Gudynas 2014).

⁴ Urban Gardening wird unter der englischsprachigen Bezeichnung benannt. Im Kontext dieser Arbeit werden diese auch als urbane Gemeinschaftsgärten oder urbane Gärten beschrieben.

Da die Politik oft aufgrund der ökonomischen Abhängigkeiten handlungsunfähig ist, braucht es für eine gesellschaftliche Transformation besonders kreative, utopische Alternativen, die durch ‚bottom-up‘⁵ Prozesse verbreitet werden. Durch gesellschaftlichen Wandel ‚von unten‘ sind die Politiker_innen zum Umdenken gezwungen. Mit der Parole ‚Eine andere Welt ist möglich‘ werden von globalisierungskritischen Initiativen neue Vorschläge für die gesellschaftliche Transformation fokussiert (vgl. Roth 2011: 55 + 87).

Urban Gardening zeigt sich in diesem Kontext immer wieder im öffentlichen Raum durch Medien und durch optische Auswirkungen in der Stadt. Gärtnern ist Trend und setzt gleichzeitig mit der Idee des ‚Eine andere Welt ist pflanzbar‘ an die Globalisierungskritik im Lokalen an. Metaphorisch und theoretisch wird Urban Gardening zur Graswurzelbewegung⁶.

Die Postwachstumsbewegung, das Konzept des ‚Buen Vivir‘ und die ‚reclaim your city‘⁷ Bewegung bezeichnen urbane Gärten als Modelle der gesellschaftlichen Transformation. In diesem Zusammenhang agieren urbane Protestbewegungen mit unterschiedlichen Möglichkeiten der Teilhabe und Mitbestimmung für ein ‚Recht auf Stadt‘ (Morawski 2014: 12 ff.). Projekte der nachhaltigen Stadtentwicklung werden stärker von Kommunen fokussiert und von unterschiedlichen zivilgesellschaftlichen Nichtregierungsorganisationen (NRO) gefördert. Eine ‚Grüne Stadt‘ wird mit einem besseren Leben assoziiert, zum Beispiel bieten naturnahe Orte Erholung und Ruhe von dem schnelllebigen Alltag (Rasper 2012: 13).

Urban Gardening in diversen Ausprägungen kann möglicherweise neue Formen der Beteiligung darstellen. Es liegt also heute in der Hand der Zivilgesellschaft, konkrete Alternativen zu leben, umzusetzen, um diese dann nach dem Graswurzel- oder ‚bottom-up‘-Prinzip weiter zu verbreiten (vgl. Széll 2013: 80 ff.). Für die Umsetzung braucht es politische Handlungs- und Urteilsfähigkeit, sodass die politische Bildung in diesem Prozess von großer Bedeutung ist (Hufer 2010: 20 ff.). Denn besonders durch emanzipatorische Bildung wird eine gerechte Gesellschaft angestrebt, die sich an den Bedürfnissen der Bürger_innen orientiert.

„Deshalb ist ein Denken nötig, das von unten ansetzt, das die Lebensbedingungen der Menschen zur Ausgangsbasis aller Reflexionsprozesse nimmt und das in den Persönlichkeitsrechten enthaltene Emanzipationsversprechen auf das gesellschaftliche Ganze zu erweitern sucht.“ (Negt 2013).

⁵ Bottom-up bezeichnet den Weg von Entscheidungsprozessen von ‚unten nach oben‘, also von Personen und Zivilgesellschaft zur allgemeinen Politik. Die Graswurzelbewegung agiert nach diesem Prinzip. Das Gegenteil wird als top-down bezeichnet (Stratmann 2013).

⁶ Das Graswurzelprinzip versucht dezentral Lösungen zu finden und durch Verhaltensänderung der Menschen mit dem bottom-up Prinzip gesellschaftliche Verhältnisse zu beeinflussen (vgl. Groß u.a. 2013: 239).

⁷ ‚Reclaim your city‘, auch ‚Recht auf Stadt‘ ist eine urbane Protestbewegung mit dem Thema öffentlicher Räume und Gerechtigkeit in der Stadtentwicklung (vgl. Morawski 2014)

Politische Beteiligung ist nur in demokratischen Verhältnissen möglich. Ein stabiles soziales System braucht gleichzeitig stabile Lebensverhältnisse und somit eine politische Bildung der Bürger_innen, die Gesellschaft und Individuum gleichermaßen mit einbindet, um eine zukunftsfähige gesellschaftliche Entwicklung zu garantieren.

Aufgrund dieser Aspekte begründet sich die Auswahl der Themen: Urban Gardening als Möglichkeit eine aktuelle Bewegung mit informeller politischer Bildung zu Verbinden. Dies kann eine alltägliche Chance sein, emanzipatorische Weiterentwicklungsprozesse der Subjekte zu ermöglichen.

1.2 Thema, Fragestellung und Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Fragestellung, wie Urban Gardening im Kontext informeller politischer Bildung einzuordnen ist und welche Bezüge es zur Sozialpädagogik gibt. Wie in Kapitel 1.1 zu sehen, gibt es vielfältige Bezüge zu aktuellen Themen und Konzepten. Auf diese soll im Verlauf der Arbeit eingegangen werden.

Was Urban Gardening ist, was es aktuell so besonders macht und wie Urban Gardening eingeordnet werden kann, soll im ersten Teil der Arbeit bearbeitet werden. Die Bedeutung von Natur für den Menschen und die Beziehung zwischen Mensch und Natur soll thematisch erarbeitet werden. In Kapitel 2 wird Urban Gardening als subversive Bewegung und die Verbindung zu gesellschaftspolitischen Themen diskutiert.

Um die Frage klären zu können, ob und wie durch Urban Gardening informelle politische Bildung stattfindet, soll es daraufhin einen Überblick über die politische Bildung geben. Zunächst soll aber im Hinblick auf Bildung und informelle Bildung geklärt werden, was in dieser Arbeit informelle politische Bildung darstellt. Soziale Bewegungen und Bildung für nachhaltige Entwicklung wird in diesem Kontext eine Verbindung sein.

Was ist wichtig beim Lernen und wie kann politische Bildung nach den emanzipatorischen Bildungsidealen gestaltet werden? Am Ende des dritten Kapitels wird dann die Frage beantwortet, wie Urban Gardening im Kontext informeller politischer Bildung zu sehen ist.

Um daraufhin die Bedeutung für die Sozialpädagogik im vierten Kapitel zu bearbeiten, werden vielfältige thematische Bezüge zwischen Urban Gardening und Sozialpädagogik gezogen. Anhand des Konzeptes Sozialraumorientierung wird diskutiert, wie der Garten in diesem Kontext genutzt werden kann und welche Ressourcen und Schwierigkeiten herauszufinden sind. Die kritische Diskussion dieser Verbindungen soll am Ende daran anschließen, um dann ein Fazit für die vorliegende Arbeit ziehen zu können.

2 Urban Gardening

Urban Gardening ist ein Sammelbegriff für gemeinschaftlich organisierte Stadtgärten. Urban Gardening gewinnt in der deutschsprachigen Literatur immer mehr Bedeutung, so sind in der letzten Zeit viele neue Publikationen (u.a. Müller 2011) herausgekommen, die sich mit diesem Phänomen beschäftigen. Diese zeigen auch die steigende Anzahl urbaner Gemeinschaftsgärten in Deutschland auf (vgl. Groß u.a. 2013: 241).

Für die begriffliche Einordnung ist von Bedeutung, dass Urban Gardening als Sammelbegriff für unterschiedliche Formen von Gärten fungiert. Beispiele sind Gemeinschaftsgärten, Lerngärten oder Interkulturelle Gärten (vgl. Müller 2011: 22 ff.; Kapitel 2.3.2).

Die Motivation der Gärtner_innen an Urban Gardening teilzunehmen ist sehr unterschiedlich und reicht von einem gezielten politischen Engagement über Freizeitgestaltung hin zu thematischen Bezügen (vgl. Kapitel 2.3.4). Gemeinsame Motivation ist das Engagement in einem gemeinschaftlichen Kontext, ein bewusster Umgang mit Mensch und Natur (vgl. ebd.) sowie persönliche Lebensbereicherung, Lebensmittelproduktion, emotionale Verbindung, gesunde Lebensweise an der frischen Luft, Identifizierungsprozesse, Integrität und Vernetzung (Bohn u.a. 2011: 155). Madlener (2008) stellt unterschiedliche Zugangsimpulse und -motive der Beteiligung fest. Motive sind

„das 'Gärtnern' an sich, der Wunsch nach sozialen Kontakten, Gemeinschaft und Kommunikation, lebensräumliche Motive, politisch-partizipative Motive, familiäre Motivation und eigene Kinder (oder Hund) und Freude und Spaß sowie Eigenanbau und Subsistenz [...] Ausgleich und Erholung, neue Beschäftigungsmöglichkeit und die Möglichkeit Ziele/Ideale zu verwirklichen.“ (Madlener 2008: 260).

Der Kontakt zu anderen Menschen in der anonymen Stadt, die sinnvolle Beschäftigung in einer Gruppe und das Bedürfnis nach lebensräumlichen, selbstgestalteten Freiflächen werden benannt. Der urbane Garten als grüner Treffpunkt erhält so eine gemeinschaftliche Funktion. Auch politische Motive sind zu verzeichnen. Madlener stellt drei Zugangstypen vor: die subjektiven, sozialen und sachlichen Motive (vgl. ebd. 259 ff.).

„Der subjektiv-motivierte Zugangstyp verfolgt vor allem subjektive Motive, wie Ausgleich und Erholung und orientiert sich an eigenen, individuellen Maßstäben und an dem ‚was gut tut‘. Beim sozial-motivierten Zugangstyp dominieren der Wunsch und das Bedürfnis nach sozialen Kontakten, Gemeinschaft, Kommunikation und das Interesse an interkulturellen Kontakten. Dem sachlich-motivierten Zugangstypen geht es um das ‚Gärtnern‘ selbst. Diesem Typ können außerdem ‚sachliche‘ Beweggründe, wie Schaffung von gesellschaftlichen Freiräumen, Stadtökologie und Partizipation und politische Aktion zugeordnet werden.“ (ebd. 261).

Auch Entschleunigung und Achtsamkeit im Alltag nehmen eine zunehmend größere Rolle im heutigen schnelllebigen Alltag ein und können im Garten gefunden werden (vgl. Richard 2011: 227 f.). Im Folgenden soll für die Einordnung von Urban Gardening ein Überblick über Verbindungen zwischen Mensch und Garten aufgezeigt werden.

2.1 Natur und Garten als Lebensraum des Menschen

Der Garten als vom Menschen geschaffener grüner Ort lässt sich historisch und philosophisch diskutieren und zeigt Ressourcen der Stadtgärten auf (vgl. Mayer-Tasch 2004: 26 ff.).

Die Bedeutung der Natur für den Menschen stellt Lützenkirchen heraus, indem sie Natur als den Lebenszusammenhang benennt, in dem der Mensch sich bewegt. Natur wird in unterschiedlichen Theorien und Wissenschaften kategorisiert. Jeder Mensch gibt der Natur auf Basis seiner Erfahrungen eine eigene Bedeutung. Das Bedürfnis nach Natur ist somit an den jeweiligen soziokulturellen Hintergrund geknüpft und wird individuell interpretiert (vgl. Lützenkirchen 2013: 13 ff.).

Die subjektive Wertschätzung der Natur findet über eine emotionale Grundlage statt. So kann der Mensch allein über eine wertschätzende Haltung eine Beziehung zur Natur und so zu seiner Umwelt erfahren, sodass eine ethische Dimension entsteht. Diese Konzepte finden sich auch in der Natur- und Umweltbildung wieder (vgl. ebd. 16).

Seitdem eine Krise des Verhältnisses des Menschen zur Natur Mitte des 20. Jahrhunderts verzeichnet wurde, welche sich über Umweltzerstörung, Abgrenzung und naturwissenschaftlichem Fortschritt auszeichnet, wird ein lebensweltlicher Bezug zur Natur gefordert (vgl. ebd. 20 ff.). Der Garten ist ein Ort in dem Natur von Menschen kultiviert wird. Der Umgang mit Natur in Gärten ist ein elementarer Bestandteil unserer Kultur (vgl. Rasper 2012: 28 ff.). In diesem Zusammenhang zeigen sich Gärten auch als abgegrenzter Raum gegenüber einer bedrohlichen Instanz, der ‚wilden‘ Natur. Eins der stärksten Sinnbilder findet sich dazu im Garten Eden wieder, in dem der Mensch „ein freies und trotzdem geborgenes Leben führen kann“ (Lützenkirchen 2013: 40). Die Symbolik des Gartens wird auch als Verbindung „zwischen Mensch und Natur oder zwischen der bewussten Persönlichkeit und der unbewussten Natur des Menschen.“ (ebd. 23) bezeichnet. Der Austausch in dieser Begegnung besteht in dem Kontrollverlust über natürliche Prozesse und gleichzeitig in dem Erleben von natürlichem Wachstum. Im Garten kann der Mensch Entspannung finden, an seiner natürlichen Lebensgrundlage anknüpfen, aber auch mit unerwarteten neuen Situationen konfrontiert werden. Die „der Gärtner_in „sieht in die Zukunft, hat eine handlungsorientierte Perspektive“ (ebd. 26), welches sich durch Verantwortungsübernahme und Selbstreflexion auszeichnet (vgl. ebd.). Die gegenseitige Beeinflussung bewirkt einen wechselseitigen Austauschprozess: Der Mensch formt und verändert den Garten, der Garten verändert und formt den Menschen. Menschliche Bedürfnisse nach Vertrautheit, Orientierung, Erforschen, Gestalten, Ruhe, Lebensfreude und -qualität können im Garten gefunden werden. Der Garten kann dann die Bedürfnisse abdecken, wenn es wenig andere Möglichkeiten der Naturverbindung gibt, also insbesondere in Städten. Es ist auch interdis-

ziplinär⁸ und empirisch belegt, dass Gärten eine positive, aufmerksamkeitsfördernde und stressreduzierende Wirkung auf den Menschen haben (vgl. Plahl 2004: 47 ff.).

Es lässt sich feststellen, dass der Garten neben der lebenserhaltenden Funktion der Lebensmittelproduktion außerdem eine Begegnung zwischen Mensch und Natur ermöglicht. Gärtnern kann so die Lebensqualität fördern und einen neuen Lebenssinn schaffen (vgl. Lützenkirchen 2013: 40). Der Garten stellt eine Metapher für Entfaltungsmöglichkeiten und Grenzen dar. Er wird Ort der Veränderung durch den Menschen und des Bedürfnisses nach Erholung und Ruhe (vgl. Mayer-Tasch 2004: 23 ff.) und kann gleichzeitig auf einer spirituellen Ebene besondere Sinneserfahrungen und Wertschätzung produzieren (vgl. Mohr 2013: 126). Aufgrund einer stärkeren Orientierung zu einer Entschleunigung von Lebensstilen, stellt sich die Frage, welche Rolle Gärten weiterhin gesellschaftlich haben werden und wie diese die gesellschaftlichen Verhältnisse spiegeln werden (vgl. Mayer-Tasch 2004: 43 f.). Die Beziehung zur Natur ist und war zu allen Zeiten, in allen Kulturen von Bedeutung und der Garten wird aufgrund des digitalen Zeitalters und der schnelllebigen Lebensweise vor allem in urbanen Räumen an Bedeutung gewinnen. Besonders für pädagogische und therapeutische Arbeit kann der Garten als Medium fungieren (vgl. ebd. 23 ff.).

2.2 Geschichtliche Einordnung urbaner Gärten

Immer schon existierten Gärten in Städten. Früher waren landwirtschaftliche Tätigkeiten in der Stadt selbstverständlich (vgl. Rasper 2012: 59). Es soll im Folgenden ein Überblick über die geschichtliche Entstehung von Stadtgärten gegeben werden.

In Deutschland lassen sich die Stadtgärten bis ins 19. Jahrhundert zurückverfolgen (vgl. Meyer-Renschhausen 2011: 322 ff.). Kleingärten wurden aufgrund widriger Lebensumstände in Großstädten des frühen Kapitalismus durch Verstädterung und folgende Massenverelendung von Landherren und Fabrikbesitzer_innen initiiert. Soziale Probleme wie Armut, Umweltverschmutzung und Krankheiten führten zu den ersten Armengärten in England im 19. Jahrhundert, den sogenannten ‚allotment gardens‘. Diese wurden dann in Deutschland übernommen (vgl. Lützenkirchen 2013: 37). Dort wurde gleichzeitig (alten, armen, kranken) Menschen, welche aus dem Arbeitsmarkt fielen, die Möglichkeit gegeben tätig zu sein (vgl. Kropp 2011: 78 f.).

Der Mediziner Schreber war ein reformpädagogischer Kinderarzt im 19. Jahrhundert, welcher „Bewegung in der Natur als wirksame Intervention bei psychosozialen und körperlichen Benachteiligungen propagierte.“ (Lützenkirchen 2013: 37). Er verfolgte einen naturpädagogischen Ansatz und gründete die ersten Garten-Parzellen, welche als Kinderspielplätze genutzt wurden. Der Ansatz der Gärten verbreitete sich schnell und wurde nach Schreber benannt (vgl. ebd. 37). Nach dem ersten Weltkrieg wurden die

⁸ Psychologie, Pädagogik, Medizin, Bildungsdidaktik (Vgl. Lützenkirchen 2013; Callo 2004)

sogenannten Schrebergärten verstärkt eingesetzt um die Bevölkerung durch eigene Lebensmittelproduktion zu versorgen, sodass es eine Bedeutungsverschiebung dieser gab. Besonders Frauen wurden dort angehalten Lebensmittel zu produzieren (vgl. Meyer-Renschhausen 2011: 322 ff.). Das Anlegen der Gärten war politisch motiviert, um der Verstädterung entgegenzuwirken. Auch die Gesundheitsförderung war ein Interesse für die Gründung neuer Gärten (vgl. Lützenkirchen 2013: 38).

Zur Zeit des Nationalsozialismus wurden Kleingärten unter die nationalsozialistische Ideologie gestellt und dienten der Volksgesundheit und später als Notunterkünfte (vgl. ebd. 39). Nach dem zweiten Weltkrieg wurden Schrebergärten und Kleingartenanlagen auf Brachflächen mit günstigen Pachtpreisen angesiedelt. Es gab kleine, eingezäunte Parzellen, die von einem Verein verwaltet und kostengünstig verpachtet wurden. Die Schrebergärten dienten in den 60er Jahren der Lebensmittelversorgung, aber auch der Freizeitnutzung. Durch eine Verschiebung des Freizeitbegriffes hin zu Urlaubsreisen und Abenteuer, wurden die Parzellen besonders von älteren Menschen oder weniger privilegierten genutzt. Diese konnten sich so kostengünstig Erholung suchen (vgl. Kropp 2011: 78 f.). Das Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur schreibt auch heute: „Kleingärten sind ein beliebtes, sinnstiftendes Betätigungsfeld, dienen der Erholung, sind Orte der Begegnung und der Kommunikation und erfüllen wichtige ökologische und soziale Funktionen“ (BMVBS/BBR 2008: 1).

Seit den 70er Jahren werden in der USA sogenannte Community Gardens betrieben, welche die Vorgänger heutiger gemeinschaftlicher Urban Gardening Projekte darstellen. Sie entstanden aus der Motivation in der Stadt Brachflächen zu entmüllen und zu bepflanzen und somit wieder nutzbar zu machen. Besonders arme Bevölkerungsgruppen sahen auch eine Möglichkeit der Bewirtschaftung und Lebensmittelproduktion. Die Gärten wurden darüber hinaus soziale und nachbarschaftliche Treffpunkte. Die Community-Gardens wurden zum Vorbild für weltweite Nachahmung und neue Formen der Gärten, wie Stadtviertelgärten oder Lern-Bauernhöfe (vgl. Meyer-Renschhausen 2011: 319). Auf der Homepage der Stiftungsgemeinschaft anstiftung und ertomis⁹, sind aktuell 440 Urban Gardening Projekte in ganz Deutschland verzeichnet.

Aktuelle Vereine, Gruppen und Initiativen, die Gemeinschaftsgärten betreiben, haben oft auch einen politischen Anspruch über den Garten hinaus. So wird die Einmischung in stadtpolitische oder nachhaltige Prozesse fokussiert. Die Gärtner_innen wollen ihre Rolle von passiven Konsument_innen zu aktiven Produzent_innen verschieben und gleichzeitig ein Wohnumfeld schaffen, welches ihren Bedürfnissen entspricht. Selbstgestaltete Räume ersetzen Brachflächen, Nachbarschaft löst die Anonymität in der Stadt, offene Werkstätten bieten Platz für neue Ideen und politische Aussagen bekommen einen greifbaren Raum. Community Gardens werden als Teil der Stadtteil-

⁹ Die Stiftungsgemeinschaft bemüht sich Urban Gardening zu unterstützen, die Vernetzung voranzutreiben und Wissen zu vermitteln (vgl. Homepage anstiftung und ertomis).

entwicklung angesehen, denn Nachbarschaftsgärten eignen sich als Anhaltspunkt einer partizipativen Stadtentwicklung und Bürger_innenbeteiligung (vgl. Baier 2011: 179). Insbesondere seit der Verabschiedung der Agenda 21 der Vereinten Nationen in Rio de Janeiro 1992, wird nachhaltige Landwirtschaft in der Stadt, auch als urban agriculture bezeichnet und, international stärker fokussiert. Die angestrebten Ziele sollen unter anderem durch ehrenamtliches Engagement umgesetzt und in der Stadtplanung mit bedacht werden (vgl. Taborsky 2008: 130 f.).

2.3 Definition und Einordnung urbaner Gärten

Gemeinschaftsgärten können auf unterschiedlichen Ebenen analysiert und beschrieben werden. Im Folgenden sollen diese Ebenen im aktuellen gesellschaftlichen Kontext aufgezeigt werden (vgl. Kapitel 2.3.3), indem verschiedene Zugänge (vgl. Kapitel 2.3.1) und Formen (vgl. Kapitel 2.3.2) thematisiert werden. Auch wird die Verbindung von Urban Gardening zu einer ökologischen, ökonomischen, sozialen, pädagogischen, spirituell-ethischen sowie politischen Perspektive erklärt (vgl. Kapitel 2.3.4). In diesem Zusammenhang geht es insbesondere um die Bedeutung von öffentlichen Räumen und kann als soziale Bewegung bezeichnet werden (vgl. Kapitel 2.4) und bietet dadurch weitere vielfältige Diskussionsanlässe.

2.3.1 Zugänge

Urbane Gärten stellen Erfahrungsräume in der Stadt dar. Teilhabe in Initiativen und Projekten ist nur möglich, wenn diese für die Zivilgesellschaft erreichbar sind. Bedeutend wird so die Form der Zugänge zu Urban Gardening. Der gemeinschaftliche Aspekt zeigt sich durch die gemeinsame Festsetzung von Regeln, Aushandlung der Raumnutzung und Verantwortungsübernahme (vgl. Kropp 2011: 80). Die Form der Gärten hängt stark mit den Bedürfnissen und Vorstellungen der Beteiligten zusammen, sodass soziale, wirtschaftliche und geografische Voraussetzungen die Gartenstrukturen mitbeeinflussen und je nach Lebenslage und Region die Prioritäten unterschiedlich sind. So dient Urban Gardening in Brasilien oder Kuba verstärkt der Ernährungssicherung der Bevölkerung (vgl. Lützenkirchen 2013: 48 f.), während in Deutschland je nach Gartenform andere Aspekte im Vordergrund stehen.

Zugang finden die Menschen in erster Linie durch Werbung oder Anfragen, Informationen über bereits Engagierte, persönliche Kontakte, soziale Netzwerke oder Engagement in anderen Bereichen (vgl. Madlener 2008: 260).

„Die neuen Gärten stehen vielmehr für Teilhabe und Partizipation in einer grünen und produktiven Stadt, für die Wiederaneignung von Kulturtechniken der Kooperation, für die Wertschätzung von Landwirtschaft und Ernährung, von den Grundlagen des Seins.“ (Müller 2011: 50).

Urbane Gemeinschaftsgärten werden in den Untersuchungen von Madlener als Orte der Orientierung, Gemeinschaft und Begegnung im urbanen Raum bezeichnet (vgl.

Madlener 2008: 87). Die Teilhabe aller Menschen gehört mit auf die gesellschaftspolitische Agenda – urbane Gemeinschaftsgärten versuchen Exklusionsmechanismen entgegenzuwirken.

2.3.2 Formen urbaner Gärten

Urban Gardening findet sich in unterschiedlichen Formen und Konzepten wieder. Die nun vorgestellten Formen von Gemeinschaftsgärten lassen sich nicht eindeutig voneinander abgrenzen und viele Projekte zeigen Parallelen auf (vgl. Dams 2011: 166 f.). Dennoch soll im Folgenden eine Übersicht über einige Beispielkonzepte beschrieben werden, um die verschiedenen Gartenformen und -ziele einordnen zu können. Hierfür werden Kleingärten, Interkulturelle Gärten, CSA-Projekte, Guerilla Gardening und abschließend Lern- und Stadtgärten beschrieben. Urban Gardening bedeutet in erster Linie die gemeinschaftliche gärtnerische Gestaltung von einem urbanen Raum und dem gemeinsamen Festlegen von Regeln (vgl. Müller 2011: 22 ff.). Balkongärten und private Gärten in der Stadt gehören nicht dazu.

Wie schon im geschichtlichen Teil beschrieben, haben sich Kleingärten mit der Zeit stark entwickelt. Heute stellen diese mit einer Anzahl von 1,24 Millionen hauptsächlich einen Ort der Erholung dar (vgl. BMVBS/BBR 2008: 1). Kleingärten werden generell nicht Urban Gardening zugeordnet, jedoch gibt es vermehrt Ausnahmen, die sich durch gemeinschaftliche und politische Organisation hin zu Urban Gardening entwickeln (vgl. Kropp 2011: 78 ff.).

Interkulturelle Gärten sind

„Gemeinschaftsgärten im öffentlichen oder halb-öffentlichen Raum, die vor allem Menschen mit Migrationshintergrund, respektive Frauen, zur Verfügung gestellt werden, um mit Hilfe sinnstiftender, praktischer Tätigkeit ein höheres Niveau an sozialer Integration im Aufnahmeland zu erreichen.“ (Lützenkirchen 2013: 49).

Das Konzept dieser Gärten wendet sich explizit an Menschen, denen Zugänge der Teilhabe fehlen und die in prekären Lebenslagen leben. So entsteht ein soziales Angebot, welches einen informellen Ort des Austausches im Stadtviertel ermöglicht. Gleichzeitig können Gärten in einer unsicheren Lebenssituation Kontinuität und Sicherheit vermitteln (vgl. ebd. 48ff.). Heterogenität soll gezielt genutzt werden, um Orte zu schaffen, in denen es nicht um Klassifikationen und Stereotype geht, sondern Menschen sich selbst durch ihre Fähigkeiten identifizieren können (vgl. Kropp 2011: 82). Integration kann in diesen Gärten praktisch umgesetzt werden und wird damit ein Raum des interkulturellen Austauschs und Lernens (vgl. Lützenkirchen 2013: 53). Auch wird die politische Dimension in interkulturellen Gärten explizit als Ressource genannt, welche politische Handlungsräume und Aushandlungsprozesse in Gartenalltag, -struktur und -miteinander ermöglicht. Alle Beteiligten können sich dort durch informelle Lernprozesse Sprachförderung, Empathie, politische Bewusstseinsbildung, Förderung von Eigeninitiative strukturelle, ökologische und weitere Zusammenhänge aneignen. Auch

Identitätsarbeit, generationenübergreifendes Lernen, Lebensbewältigung, Selbstbewusstsein und Motivation zur Teilhabe sind weitere Aspekte von interkulturellen Gärten (vgl. ebd. 54 f.). Es existiert mittlerweile auch ein Netzwerk für interkulturelle Gärten um Erfahrungsaustausch und Unterstützung zu ermöglichen (vgl. ebd. 48 ff.).

Community supported agriculture (CSA) bezeichnet eine Form der solidarischen Vernetzung, in der eine Gruppe von Menschen durch einen regelmäßigen monatlichen Beitrag einen landwirtschaftlichen Betrieb unterstützt. Der Betrieb ist so finanziell unabhängig von Weltmarktpreisen und das Netzwerk, welches entsteht, erhält einen Einblick in landwirtschaftliche, ökologische und soziale Dimensionen der Höfe. So kann der_die Unterstützer_in während der Gemeinschaftsarbeitstage mitarbeiten und einen Einblick in die komplexe Produktion und Herkunft ihrer_seiner Lebensmittel erhalten. In Kursen und Gemeinschaftsarbeit kann das Erleben der Verbindung zwischen Nahrung und Landwirtschaft gefördert werden. Dies ist ein Privileg heutiger Stadtbewohner_innen geworden (vgl. Heisting 2011: 307 f.).

Reynolds geht in seinem 2009 erschienen Buch „Guerilla Gardening. Ein botanisches Manifest“ auf die subversive Bewegung von Menschen ein, die sich in der Stadt als Guerilla Gärtner_innen bezeichnen. Als sehr heterogene Gruppe sind Guerilla Gärtner_innen Menschen, die in der Stadt als emanzipatorische Aktionsform Flächen ohne explizite Erlaubnis mit Pflanzen bepflanzen (vgl. Reynolds 2009: 11 ff.; Graf 2011: 7 ff.). Die Bezeichnung Guerilla kommt von unterschiedlichen, internationalen Bewegungen in denen Menschen autonom gegen ein hierarchisches, unterdrückendes System „kämpfen“ (vgl. Reynolds 2009 11 ff.). Die Blumen stehen symbolisch für die Waffen der Kämpfer_innen. Motivationen sind der symbolische Gehalt (vgl. ebd. 29), die Verschönerung von Räumen in der Stadt, das Wohlbefinden in der Stadt (vgl. ebd. 23), die Lebensmittelproduktion und der Gemeinschaftsfaktor (vgl. ebd. 31ff.). Die Gruppen der Guerilla Gärtner_innen sind in größeren Netzwerken organisiert. Vernetzung, Bildung, Wissensweitergabe und Reflexion von politischen Themen wie Landgrabbing, Stadtpolitik oder soziale Probleme findet statt (vgl. ebd. 45ff.). Guerilla Gärtner_innen haben ihren Ursprung in der Community Garden Bewegung in den 70er Jahren in den USA (vgl. Graf 2011:7 ff.).

In Deutschland sind die sogenannten Lerngärten weit verbreitet. Lerngärten sind auch bekannt als Schulgärten, Abenteurgärten oder Lernbauernhöfe (vgl. Müller 2011: 32). In unterschiedlichen Formen und Konzepten lassen sie sich, insbesondere unter umweltpädagogischen Aspekten, finden. Nach dem zweiten Weltkrieg nahm ihre Zahl zu, um Kindern frische Luft und das Erlernen von Garten-Handwerk zu ermöglichen. Im Laufe der Zeit wurden sie unter anderem zu Schul-Umweltzentren sowie offenen Gartenarbeiter_innenschulen, in denen Schüler_innen und Ehrenamtliche Gartenerfahrungen sammeln können. Der Kinderbauernhof als Beispiel für solche Lerngärten, stellt bis

heute einen etablierten Ort pädagogischer Intervention dar (vgl. Meyer-Renschhausen 2011: 325 ff.). Unterschiedliche landwirtschaftliche Höfe in der Bundesrepublik werden als Orte der Bildung angesehen, welche Transparenz und Aufklärung der Bürger_innen als Ziel verfolgen (vgl. Rasper 2012: 120 ff.).

Stadtgärten sind eine weitere Form von Urban Gardening. Andernach am Rhein ist ein Beispiel für eine ‚essbare Stadt‘, die ihre Flächen als Allmende, ein von allen nutzbares Gut, zur Verfügung stellt. Durch den Zusammenschluss von Politik und Bildung wurde die Stadt, anstatt mit Zierpflanzen, mit Nutzpflanzen bepflanzt. Diese Orte dienen der Lebensmittelproduktion und als Bildungsort für Themen wie Produktivität der Stadt, Gemeingüter, Sortenvielfalt, regionale Versorgung, gärtnerische Kompetenz, soziale Kommunikation oder Klimaschutz (vgl. ebd. 73 ff.).

Die zentrale Verbindung zwischen den vorgestellten unterschiedlichen Gartenformen stellt die gemeinschaftliche Tätigkeit dar. Durch soziale Begegnung findet ein lokaler Wissenstransfer statt. Durch die Verbindung mit der Natur werden Umweltbildungsprozesse angeregt und mit dem Garten ein Raum geschaffen, in dem die Akteur_innen eine Verbindung von Stadt und Land erfahren (vgl. Müller 2011: 32). Gemeinsame Ziele lassen sich auch im Urban Gardening Manifest finden (vgl. Anhang 1), welches von deutschlandweiten Urban Gardening Projekten erarbeitet wurde (vgl. Homepage Urban Gardening Manifest). Zusammenfassend zeigen die unterschiedlichen urbanen Gartenprojekte verschiedene Strukturen von Partizipation. So entstehen auch unterschiedliche Zugänge. Durch die diversen Charakteristika finden sich vielfältige Strukturen und Formen, welche unterschiedliche Erfahrungen zulassen. Insgesamt zeigt sich an allen urbanen Gärten, dass die Umweltbildung und Bildung über Nachhaltigkeitsfaktoren und politische Prozesse durch die Organisationsstrukturen zentrale Prinzipien darstellen.

2.3.3 Aktuelle Einordnung der Gärten

Warum Urban Gardening aktuell so große Aufmerksamkeit erhält, wird in der soziokulturellen Trendforschung untersucht. Es wird von Re-grounding gesprochen, in dem Menschen Rituale suchen, die entgegengesetzt zu der Schnelllebigkeit aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen und Lebensstile stehen. Demnach suchen Menschen gezielt Strukturen, die den Auswirkungen der zweiten Moderne (Beck) entgegengesetzt sind. Das nähere Umfeld wird fokussiert und so eine lebensweltliche Verlagerung und eine Reduktion der Komplexität angestrebt (vgl. Borgstedt 2011: 119 ff.). Da es keine Beziehung zu den Produkten und keine Transparenz mehr gibt, entsteht der Trend, dass Menschen zunehmend ihre Konsumgüter selber herstellen wollen (vgl. Rasper 2012: 12). Auch Lange erklärt den aktuellen Trend mit den zunehmenden Unsicherheiten, denen das Individuum ausgesetzt ist, denn in den Lebensverhältnissen fänden sich kaum noch feste Orientierungen (vgl. Lange 2011: 104 ff.).

In der Stadtplanung wird gesehen, dass es wichtiger wird, strukturschwache Gebiete zu unterstützen. Partizipative Prozesse sollen in der Zukunft für innovative Konzeptentwicklungen genutzt werden, um an den Bedürfnissen und Ressourcen der Menschen anzusetzen. Durch die Kopplung von sozialer Innovation an gesellschaftliche Prozesse können neue Kulturen der Teilhabe, Netzwerke und Gemeingut entstehen (vgl. ebd.).

Ein weiterer Aspekt, an dem aktuell angeknüpft wird, stellt die Diskussion der gesellschaftlichen Segregation dar. Menschen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Milieus finden über den Garten eine gemeinsame Verbindung. Durch das freiwillige, kooperative Engagement und das gemeinsame Lernen entstehen Prozesse, welche soziale Netzwerke und so auch Sozialkapital entstehen lassen. Dieses Teilen von Sozialkapital (vgl. Kapitel 4.1) wird durch Kommunikation, Partizipation, Öffentlichkeit, Niedrigschwelligkeit, Heterogenität, Aushandlung, Anerkennung und Respekt in der Gemeinschaft und politisches Engagement gebildet. Durch die Verbindung dieser Aspekte wird somit in der Stadt ein informeller Austausch unterschiedlicher Ressourcen ermöglicht (vgl. Bütikofer 2012: 118 ff.).

2.3.4 Dimensionen der Gärten

Wenn Gärten in der Literatur als Orte des Wachstums, der Begegnung, des Lernens, der kreativen Verwirklichung von Utopien, nachhaltiger und ganzheitlicher Verbindung beschrieben werden, zeigt sich, dass die Themen der Urban Gardening Projekte sehr unterschiedlich sind. Im Folgenden soll daher eine Systematisierung der möglichen Dimensionen folgen, die urbane Gemeinschaftsgärten auszeichnen. Operationalisiert wurden diese unter ökologischen, ökonomischen, sozialen, gesundheitlichen, pädagogischen, spirituuell-ethischen und politischen Aspekten.

Die ökologische Dimension zeigt sich durch unterschiedliche Erfahrungsmöglichkeiten. Nahrungsmittel werden erzeugt und natürliche Kreisläufe entdeckt. Themen wie Nahrungsmittelsouveränität, ökologische Landwirtschaft, Sortenvielfalt und gesunde Ernährung können reflektiert werden. Auch die Abkopplung von Orten des Lebensmittelkonsums und der -produktion kann thematisch aufgegriffen werden (vgl. Groß u.a. 2013: 241 ff.). Regionale und saisonale Produkte stellen einen Schwerpunkt in den Gärten dar (vgl. Bohn u.a. 2011: 155 f.). Ein gezielter Erhalt der Artenvielfalt auf regionalem Raum ist möglich (vgl. Müller 2011: 46). Gärten bieten die Möglichkeit, Kreisläufe der Natur, Autonomie, Verletzlichkeit und Überfluss der Natur sowie die Verbindung zur Tierwelt zu erfahren und bieten so neue Denkanlässe (vgl. Heistingering 2011: 314 ff.).

Die ökonomische Dimension zeigt sich in der Auseinandersetzung mit der Produktion von Lebensmitteln und anderen Produkten sowie dem dazugehörigen Konsumverhalten. Postfossile Wohlstandsmodelle¹⁰ können nach Müller in Gemeinschaftsgärten ge-

¹⁰ Diese sind Modelle von Degrowth, in der gesellschaftliche und wirtschaftliche Sicherungs-

übt werden (vgl. Müller 2011: 22 f.). Auch wird sich vielerorts mit Subsistenz auseinandergesetzt (vgl. ebd. 41). Die Wiederentdeckung von Gemeingütern und dem Allmende-Gedanken ist eine zentrale Auseinandersetzung in Gemeinschaftsgärten. Durch kooperatives Handeln und die Bewirtschaftung von gemeinsam definierten Gemeingütern werden Handlungen wie Geben, Nehmen und Teilen konkret aufgezeigt. Gegenseitige Unterstützung und Hilfe sind schwindende Züge in einer individualisierten, ausdifferenzierten Gesellschaft (vgl. ebd. 47 f.). Neue Perspektiven auf ‚Bewirtschaftung‘ und die eigene Reflexion der Bedürfnisse kann Teil der Arbeit in den Gärten sein (vgl. Baier 2011: 187 f.). Durch den Subsistenzgedanken und die ökonomischen Umverteilung, welche sich nicht an der Gewinnmaximierung orientieren, entstehen ökonomische Lernprozesse und zu Teilen auch ökonomische Autonomie (vgl. Müller 2002: 64 ff.).

Ein weiteres Charakteristikum von Urban Gardening ist die Gemeinschaft, also die soziale Dimension. Der Garten ist Gemeingut und man übernimmt gemeinsam Verantwortung für Mitmenschen, Pflanzen und den Garten (vgl. Rasper 2012: 44 f.). Urbane Gemeinschaftsgärten zeichnen sich durch Partizipation und Teilhabe aus (vgl. Groß u.a. 2013: 241 ff.). Identifizierung mit einer Gruppe, Gestaltung eines öffentlichen Raumes in einer Gemeinschaft, neue Qualitäten in der Nachbarschaft (vgl. Bohn u.a. 2011: 156) und Lernen in Gruppen (vgl. Müller 2011: 32 f.) werden als wichtige Kriterien der Gärten benannt. Heterogenität wird in den Gartenprojekten im gemeinsamen Prozess bewusst aufgegriffen und schafft so neue Räume der gemeinsamen Kooperation und einen Umgang mit Differenzen der Teilnehmer_innen (vgl. Kropp 2011: 84; Werner 2011: 62). Die soziale Dimension ist an weitere Aspekte gekoppelt. Sie verbindet Ressourcen, Teilhabe, Arbeits- und Lebensformen, Netzwerke und Wertschätzung. Das Zusammenbringen von Menschen und Kompetenzen im Prozess der Gemeinschaftsstrukturierung kann als lokale Governance (lokales ‚Regieren‘) beschrieben werden und wird damit auch zur politischen Dimension (vgl. Lange 2011: 109 ff.).

Eine gesunde Lebensweise, regionale und saisonale Produkte, frische Luft, Bewegung, emotionale Achtsamkeit und Integrität haben Einfluss auf die körperliche, geistige und soziale Gesundheit und sind Teil der gesundheitlichen Dimension (vgl. Bohn u.a. 2011:155 f.). Zu den gesundheitlichen Vorteilen nennt Lützenkirchen eine „Identitätsfindung, Fokussierung von Aufmerksamkeit, [...] Ruhe, Entspannung, Erholung und Stressabbau“ (Lützenkirchen 2013: 40) unter einer ganzheitlichen, integralen Perspektive (vgl. ebd. 40 f.). „Aktivitäten im Freien ermöglichen den Aufbau von Vertrauen in eigene Fähigkeiten und die Stärkung eines positiven Selbstwertgefühls, um körperlich, sozial und seelisch gesund zu bleiben.“ (Lützenkirchen 2013: 44). So entsteht ein Gegenpol zum bewegungsarmem Alltag und Wohnungsleben in der Stadt. Gesundheitliche Aspekte der Gärten werden auch in der Stadtplanung zunehmend wichtiger, da in-

systeme nicht mehr an natürliche, endliche Rohstoffen gekoppelt sind (vgl. Müller 2011:24).

terdisziplinär die positive Wirkung von Natur auf den Menschen erforscht wurde und die positiven „Auswirkungen auf psychosoziale Entwicklung, Kreativität, Konzentration und die Wahrnehmungsfähigkeit“ (Lützenkirchen 2013: 45) genutzt werden sollen. Auch die Wahrnehmung und Nutzung der Sinne kann im Garten sensibilisiert werden (vgl. Plahl 2004: 55 f.), sodass besonders die positive Bedeutung von Gärten für Kinder (vgl. ebd. 61 ff.) und ältere Menschen zu nennen ist. In der Verbindung zwischen sozialer und gesundheitlicher Dimension wird des Weiteren das steigende Kohärenzgefühl der engagierten Gärtner_innen benannt (vgl. Müller 2002: 71).

Es soll als nächstes auf eine spirituell-ethische Dimension eingegangen werden, denn Gärten können einen Raum spiritueller Erfahrungen darstellen, in dem eine bewusste Verbindung zur Um- und Mitwelt eingegangen wird. Durch Achtsamkeitsförderung und unterschiedliche Sinneserfahrungen sollen Stress, Aufmerksamkeitsstörungen, Burn-Out und Depression entgegengewirkt werden (vgl. Richard 2011: 227 ff.). Urban Gardening kann als sinnstiftender Lebensweltbezug fungieren (vgl. Kropp 2011: 85). Der Garten ist Sinnbild für den Garten Eden und repräsentiert gleichzeitig die Dimension der letzten Ruhestätte der Menschen (vgl. Lützenkirchen 2013: 41; Mayer-Tasch 2004: 41 f.). Der Garten wird eine Metapher für ein identitäts- und sinnstiftendes Leben (vgl. Plahl 2004: 47 ff.) und hat durch das Gefühl der Einheit mit der Natur eine restaurative Wirkung (vgl. ebd. 64).

Die pädagogische Dimension ist die Möglichkeit des gemeinschaftlichen, kooperativen Lernprozesses. Selbstorganisierte und -initiierte Lernräume haben großes Potenzial. Besonders Groß u.a. (2013) betonen dieses, denn Gärten geben

"auf konstruktive Weise Anregungen zur politischen Bildung, Förderung des Gemeinnsinns, Kompetenz- und Partizipationserfahrung und vermitteln zugleich elementares Handwerkszeug zur Selbsthilfe in aktuellen Armutssituationen [...]" (Groß u.a. 2013: 241).

Durch offene Mitmachstrukturen, Kooperation und Verantwortungsübernahme werden subjektive Bildungsprozesse angeregt (vgl. ebd. 239 ff.). Die Auseinandersetzung mit einer praktischen, handwerklichen Arbeit mit einem produktiven Ergebnis hat positive Auswirkungen auf den Menschen, wie die Unterstützung von Kreativität und Phantasie (vgl. Sennett 2009: 20 ff.; Bennholdt-Thomsen 2011: 257 f.). Gerade Kinder brauchen freien Zugang zur Natur, um sich ihre Welt kreativ und selbstbestimmt zu erschließen (vgl. Lützenkirchen 2013: 87 ff.).

In pädagogisch initiierten Lern- und Bildungsprojekten gibt es verschiedene Kurse und Weiterbildungsmöglichkeiten innerhalb der Gemeinschaftsgärten (vgl. Dams 2011: 166 f.). Pädagogische und sozialwissenschaftliche Ideen gehen davon aus, dass Natur und Gärten Spiel und Kreativität, Entfaltungsmöglichkeiten, Sinneswahrnehmung sowie Wertschätzung der eigenen Person, der Umwelt, der Natur und der Mitmenschen fördern. Auch kann Wachstum durch die Beobachtungen im Garten eine neue Bedeutung erhalten und Menschen müssen sich in Geduld üben (vgl. Plahl 2004: 65 f.).

Die politische Dimension der Gärten zeigt sich aufgrund von unterschiedlichen Aspekten, diese ist jedoch abhängig vom zugrunde liegenden Politikverständnis (siehe Kapitel 3.2.1). Urbane Gärten sind meistens auch in einen politischen Kontext eingebettet und auch im geschichtlichen Kontext wurde aufgezeigt, dass vielseitige politische Interessen hinter den Stadtgärten standen. Urban Gardening wird u.a. bei Müller auch als politisches Gärtnern bezeichnet. So ist ein Ziel der Gärtner_innen verschiedene politische Themen zu bearbeiten. Besonders zeigt sich dieses Engagement in ökologischen und sozialen Bewegungen (vgl. Müller 2011: 29), welche die politische Ebene in ihrem Selbstverständnis integriert haben (vgl. Werner 2011: 64).

Durch die Verbindung mit gesellschaftspolitischen, ökologischen und weiteren Themen innerhalb des Urban Gardening wird die politische Meinungsbildung der Teilnehmer_innen unterstützt. Themen können von Stadtentwicklung, Ernährungssouveränität, Ressourcen, Gemeingüter, Konsum, ökologischer und ökonomischer Grundkenntnisse bis zu einer neuen Definition von Arbeit und Eigentum reichen (vgl. Lange 2011: 104 ff.). Außerdem stellt Gärtnern eine Auseinandersetzung mit den Grundlagen des Lebens dar. Durch die initiierte Verbindung zwischen Gartenprojekten und politischen Themen wird Urban Gardening Ort einer sozialen Bewegung (vgl. Bennhold-Thomsen 2011: 257 ff.; vgl. Kapitel 2.4).

Die Verbindung der Dimensionen zeigt sich unter anderem im Thema der Ernährungssouveränität. So wird die Selbstbestimmung über Lebensmittel als Emanzipation aus gesellschaftlichen Strukturen gesehen und bietet vielfältige Anknüpfungspunkte zu globalen, lokalen, wirtschaftlichen, politischen, sozialen und ökologischen Themen.

„Ernährungssouveränität ist längst auch zu einem Selbstbestimmungskonzept in den Industriestaaten und Städten geworden. Auch hier geht es um „Entkolonialisierung“ und aktive Veränderung des Verhältnisses zur geballten Wirtschafts-, aber auch Kommunikationsmacht von Lebensmittel- und Handelskonzernen. [...] Gemüseanbau auch in der Stadt wieder in eigene Hände zu nehmen in gemeinschaftlichen, interkulturellen, Schul- oder Nachbarschafts- Gärten, städtische Imkerei, Lebensmittel-Kooperativen, „Solidarische Landwirtschaft“ (CSA), an der Kunden sich direkt mit Geld und Arbeit beteiligen, sind vielfältige Ausdrucksformen der Suche nach neuer Ernährungssouveränität. Es geht um Selbstverwirklichung und die Überwindung von Entfremdung; aber auch um die alte Weisheit, dass Essen stets ein politischer Akt ist.“ (Zukunftsstiftung Landwirtschaft 2013: 15).

Auch die Einstellung und Motivation der Gärtner_innen kann politisch begründet sein. Die politische Dimension zeigt sich so einerseits in den Haltungen und Themen, welche die Teilnahme verkörpert und andererseits in der Bedeutung der Gärten im gesellschaftlichen Kontext (vgl. Kapitel 2 ff.). Ein weiteres Charakteristikum ist die Intention, die Dichotomie zwischen Stadt und Land aufzubrechen und der Stadt somit eine neue Bedeutung zukommen zu lassen. Dies ist möglich, da Menschen in den Gärten ihre Beziehung zur Natur neu definieren können (vgl. Rasper 2012: 14).

Neben den neuen Erfahrungen in der Natur wird durch die Teilnahme am Urban Gardening ein stärkeres Bewusstsein der Eigenverantwortung und der eigenen Rolle in

Bezug zur Gesellschaft entwickelt. Das Individuum kann sich in einem neuen Kontext zur Welt erleben (vgl. Borgstedt 2011: 122 f.) und neben Selbstreflexionsprozessen eigene Kompetenzen erleben. Elementare Fragen nach dem ‚Buen Vivir‘ werden aufgegriffen (vgl. Groß u.a. 2013: 241 ff.). Durch das aktive Kultivieren von Umwelt und Raum wird die Wechselbeziehung zwischen Handeln und mit den Konsequenzen durch Veränderungsprozesse sichtbar (vgl. Rasper 2012: 108 ff.).

Durch die sozialen Elemente werden neue Formen der Teilhabe geschaffen. Diese ermöglichen eine Einbindung in zivilgesellschaftliche Prozesse. Bürger_innenschaftliches Selbstbewusstsein wird gestärkt, indem die Idee einer politischen Mitgestaltung umgesetzt wird. Die Gemeinschaft ist damit das Modell einer Gesellschaft, in der soziale, kulturelle, ästhetische, ökonomische und ökologische Strukturen miteinander verknüpft werden können. Durch die Einbindung von Stadt- und Gemeinwesenpolitik können die Gartenprojekte als zivilgesellschaftliche_r Akteur_in gesehen werden (vgl. Baier 2011: 197; Kropp 2011:80; Kapitel 2.4). Auf diesen Ebenen wird das Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen lokalen und globalen Strukturen geschärft (vgl. Rasper 2012: 100 ff.). Lokal und dezentral organisierte Gartenprojekte können ein Einwirken in Gesellschaftspolitik und somit die Partizipation in öffentlich-politischen Entscheidungen ermöglichen (vgl. Groß u.a. 2013: 241 ff.).

Gemeinschaftsgärten zeigen unterschiedliche Organisationsformen, z.B. konsensorientiert und autonom oder in Vereinsstrukturen oder anderen Organisationen mit hierarchischen Ebenen. Auch gibt es Gärten mit Anbindung an Stadtverwaltung, NROs oder andere Organisationen (vgl. Rasper 2012: 14; Müller 2011: 28 ff.; Werner 2011: 62). Demokratische Prinzipien, die Auswirkungen des eigenen Handelns, Aushandlung, Verwaltung und Bürokratie werden subjektiv erfahren (vgl. Werner 2011: 62).

Aufgrund der erarbeitenden Dimensionen lassen sich vielfältige Parallelen zu sozialen Bewegungen finden. Auf diese soll im Folgenden näher eingegangen werden.

2.4 Urban Gardening und soziale Bewegungen

„Von Bewegungen sprechen wir [...], wenn eine gewisse Kontinuität des Protestgeschehens besteht, das mit dem Anspruch auf Gestaltung des gesellschaftlichen Wandels verknüpft ist“ (Roth 2011: 99).

Urban Gardening wird national und international als soziale Bewegung für nachhaltige, sozialraumorientierte Stadtentwicklung interpretiert, da viele Projekte versuchen, grundlegende gesellschaftliche Ebenen mit ihrer Tätigkeit anzusprechen und neue Konzepte des Zusammenlebens auszuprobieren. Bürger_innenengagement in Bewegungen und Projekten ermöglicht alternative Perspektiven auf gesellschaftliche Herausforderungen und Prozesse. Partizipatorischen Strukturen wird eine besondere Rolle für gesellschaftliche Veränderungsprozesse beigemessen. Besonders die Bedeutung von „bottom-up“ Prozessen und die damit einhergehende politische Beteiligung in Stadtpolitik wird diskutiert. Lokale Strategien in dezentral organisierten Bewegungen

unterstützen die Reflexion der Verbindung von lokalen und globalen Zusammenhängen (vgl. Stratmann 2013: 102 ff.).

„Soziale Bewegungen gelten [...] als wichtige Akteure moderner Gesellschaften [...], weil sie die Selbstkonstitution und Selbstgestaltung ins Zentrum rücken, das heißt die Fähigkeit einer Gesellschaft, sich selbst zu produzieren und sozialen Wandel aktiv zu gestalten.“ (Roth 2011: 101).

Dennoch bleibt die Reichweite der Gestaltungsfähigkeit sozialer Bewegungen offen. Durch das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Akteur_innen und Institutionen können gestaltende Prozesse durch Kooperation und Konflikt entstehen (vgl. Roth 2011: 102 ff.). Die Vernetzung von urbanen Gartengemeinschaften mit Initiativen und NROs ist ein wichtiger struktureller Aspekt (vgl. Rasper 2012: 138 ff.). Die Besonderheit des Raumes Garten besteht darin, dass dieser erst durch die gärtnerische Tätigkeit erzeugt wird (vgl. Müller 2011: 39). Der öffentliche Raum, in dem Gemeinschaftsgärten stattfinden, stellt auch einen Teil der politischen Dimension dar. Der Garten an sich zeigt sich als sozialer Nahraum, welcher unterschiedliche Funktionen in der Gesellschaft innehat (vgl. Lützenkirchen 2013: 41). Kollektive Prozesse ermöglichen die Aneignung öffentlichen Sozialraumes (vgl. Bennholdt-Thomsen 2011: 275). Diese Freiräume haben den Vorteil, dass sie gemeinschaftlich gestaltet werden können. Die Räume können somit neu definiert werden und dies kann sich konkret an den Bedürfnissen und Gestaltungsmöglichkeiten der Menschen orientieren (vgl. Brückner 2011: 189 f.). Durch das Engagement werden politische Lernprozesse, individuelle Horizonterweiterung und Selbstveränderung gefördert und verknüpft (vgl. Roth 2011: 103 f.). Städte können so stärker als Lebens- und Lernraum begreifbar gemacht werden (vgl. Groß u.a. 2013: 241 ff.). Brückner nennt diese Prozesse „claiming“. Claiming bedeutet, dass Menschen sich durch aktives Einsetzen in die Stadtentwicklung mit einmischen und ihre Wünsche vorbringen. Sie werden somit Akteur_innen die ihre persönlichen Interessen vertreten und sich für ihre Themen einsetzen. Besonders in einer nachhaltigen Stadtentwicklung wird dem Claiming eine neue Nützlichkeit zugeordnet. Freiräume bieten Alternativen für politische, soziale, ökologische und ökonomische Prozesse und werden so zu einem politischen Ort. Außerdem können Orte der Teilhabe abseits stadträumlicher Exklusionsmechanismen entstehen und eine sozialräumliche Veränderung des Stadtteils bewirken. Durch die Mitgestaltung der Zivilbevölkerung erhalten die Gärtner_innen neue Verantwortungen, temporäre Möglichkeiten des Ausprobierens und Horizonterweiterung durch Ungewohntes (vgl. Brückner 2011: 199). Als eine Art von „place-making“ bezeichnet Kropp das zivilgesellschaftliche Engagement in Gemeinschaftsgärten und lehnt dies eng an den Begriff des „local-Governance“. Local Governance zeichnet sich durch die lokale Selbststeuerung und die örtliche Einbindung selbstorganisierter Gruppen aus (vgl. Kropp 2011: 84 f.). Wichtig für die Schaffung dieser Räume und für Urban Gardening ist die Frage der Zugänge, denn Öffentlichkeit entsteht durch

den Zugang. Milieugrenzen können sich öffnen und gesellschaftlichen Mechanismen sozialer Ausgrenzung entgegengewirkt werden (vgl. Werner 2011: 62f.).

Urban Gardening als soziale Bewegung stellt somit einen wichtigen politischen Lernort und die Möglichkeit des politischen Empowerments dar. Die selbstbestimmten Formen politischen Lernens sind Schnittpunkte der individuellen mündigen Subjektwerdung und des gesellschaftlichen Wandels (vgl. Roth 2011: 104). Da jede Bewegung mit Themen und Sub-Themen arbeitet (vgl. ebd. 120), kann der Garten für die handelnden Akteur_innen unterschiedliche Themenansätze und -verbindungen bieten. Die verschiedenen Dimensionen (vgl. Kapitel 2.3.3) zeigen auf, dass die gesellschaftlichen Themen in Zusammenhang stehen und diverse Anknüpfungspunkte bestehen.

2.5 Zusammenfassung

Urban Gardening Projekte unterscheiden sich je nach Schwerpunkt voneinander. Sie sind durch die Selbstorganisation an den Motivationen und Bedürfnissen der Gärtner_innen ausgerichtet. Auch die Motivationen sind je nach Kontext heterogen, lassen sich aber in subjektive, sachliche und soziale Motive gliedern. Allen Gärten ist der gemeinschaftliche Kontext und der Umgang zwischen Mensch und Natur in der Stadt gemein. Der Garten war schon immer Teil der Stadt, hatte aber unterschiedliche Ziele und Hintergründe. Heute bekommen urbane Gemeinschaftsgärten, die aus der Idee der Community Gardens entstanden, erneut eine Funktion der Subsistenz.

Es wurde die aktuelle Krise im Verhältnis zwischen Mensch und Natur aufgezeigt und verbunden mit dem Re-Grounding. In DIY Projekten zeigen Menschen, dass sie kollektive Ansätze für Alternativen suchen. Hier zeigt sich eine innovative und pragmatische Idee auf komplexe soziale, ökologische und kulturelle Veränderungen zu reagieren: Das Gestalten des Nahraumes (vgl. Lange 2011: 104). Gärten können als Lebensraum des Menschen Naturbedürfnisse in der Stadt abdecken. Im gesellschaftlichen Kontext zeigen Menschen durch die kreative Umsetzung von sozialen, ökologischen und ökonomischen Alternativen einen aktiven Bezug zu aktueller Krisenentwicklungen und Verunsicherungen (vgl. ebd. 104 ff.).

Durch die verschiedenen Dimensionen in den Gärten werden viele Schnittpunkte zu gesellschaftspolitischen Themen gebildet. Alle Dimensionen sind unter einer ganzheitlichen Perspektive zu sehen, da sie sich gegenseitig bedingen und zusammenhängen. So werden auch gesellschaftliche, globale Zusammenhänge in dem lokalen Raum Garten deutlich. Besonders die ökologische und soziale Dimension hängen zusammen.

Die Gartengemeinschaft kann durch ihr Handeln neue Impulse für eine zukunftsweisende, nachhaltige Stadtentwicklung und einen sozialräumlichen Wandel geben (vgl. Müller 2011: 49). Diverse Lernprozesse werden angeregt. Aneignungsprozesse ermöglichen, dass die Stadt neu wahrgenommen wird (vgl. ebd. 41 ff.). Kompetenzen, Kreati-

vität und natürliche Kreisläufe werden erfahrbar. Durch neue soziale Netzwerke wird Sicherheit gefunden und die Anonymität der Stadt aufgehoben. Auch können Gärten Menschen die Problematiken aktueller politischer Themen sichtbar zeigen und ein aktives Selber-Einmischen und Handeln fördern, empowern und die Kreativität entfalten. Da Gärten immer im historischen Zusammenhang zu sehen sind, kann auch die heutige Nutzung der Gärten aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen erklärt werden. Die Gartengemeinschaft als kleinster Ort gesellschaftlichen Zusammenlebens bietet die Möglichkeit das eigene Selbst- und Weltbild zu reflektieren (vgl. Groß u.a. 2013).

So wird der urbane Garten eine Plattform für nachbarschaftliche Begegnung, Vernetzung und Selbsthilfe, der Exklusionsmechanismen entgegenwirkt (vgl. Baier 2011: 187 f.), sodass neue Ressourcen und Kapitalien ersichtlich werden (vgl. Lange 2011: 104 ff.). Die Verbindung von Raum- und Sinnggebung macht diesen politisch. Der Garten in seiner spezifischen Form wird ein gesellschaftlicher Experimentierraum (vgl. Kropp 2011: 85 f.). Gleichzeitig werden zivilgesellschaftliche Prozesse angestoßen und die Beteiligung in einem demokratischen Prozess, Demokratisierung, Umgang mit einem öffentlichen Raum, Selbstverwaltung und Entscheidungsfindungsprozesse erlebt (vgl. Müller 2011: 32 f.). Bürger_innenengagement in Bewegungen und Projekten ermöglicht neue Perspektiven auf gesellschaftliche Herausforderungen durch die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themen. Partizipatorischen Strukturen wird eine besondere Rolle für gesellschaftliche Veränderungsprozesse beigemessen. Besonders die Bedeutung von ‚bottom-up‘ Prozessen und die damit einhergehende politische Teilnahme wird diskutiert. Strategien in dezentral organisierten Bewegungen unterstützen die Reflexion über lokale und globale Zusammenhänge (vgl. Stratmann 2013: 102 ff.).

In der Verbindung zwischen Politik und sozialer Bewegung wird festgestellt, dass der Nahraum als politischer Ort der Teilhabe neu entdeckt wird. Zusammenhänge des Lebens können erfahren und durch den Austausch mit der Gemeinschaft reflektiert werden. Urban Gardening stellt kleine politische Räume dar, in denen durch Alternativstrukturen ein neues politisches Verständnis erlebt werden kann (vgl. Müller 2011: 29).

Schlüsselqualifikationen, Engagement, Kompetenzen, Respekt, Toleranz und weitere Ressourcen werden gestärkt. Der Garten wird bereits als vielfältiges Medium, in Form von Schul- oder Therapiegarten, genutzt und bietet so Anknüpfungspunkte, auch im Kontext des lebenslangen Lernens und als Medium für informelle Lernprozesse (vgl. Madlener 2008: 259 ff.). Auf diese vielseitigen Verbindungen soll im Folgenden intensiver eingegangen werden.

3 Informelle politische Bildung

In diesem Kapitel wird erarbeitet, welche informellen politischen Bildungsprozesse in Urban Gardening stattfinden können. Im Folgenden wird vorab informelle politische Bildung abgegrenzt (Kapitel 3.1). Daraufhin wird mit Hintergrund der politischen Bildung (Kapitel 3.2) auf soziale Bewegungen (Kapitel 3.3) und Bildung für nachhaltige Entwicklung als Ansatz der politischen Bildung (Kapitel 3.4) eingegangen. Ziel dieses Kapitels wird es sein, diese Aspekte in Kapitel 3.5 zusammen zu diskutieren, um herauszufinden, inwieweit diese Bildungsprozesse in Urban Gardening stattfinden.

3.1 Eingrenzung und Begriffsbestimmung informeller politischer Bildung

Dieses Kapitel wird sich mit Bildung und informeller Bildung im Kontext politischer Bildung beschäftigen. Relevante Aspekte von Bildung werden im Kapitel 3.1.1 aufgezeigt. Daraufhin wird informelle Bildung beschrieben (Kapitel 3.1.2) und die erarbeiteten Aspekte zusammengeführt. Die Definition informeller politischer Bildung ist Ziel des Kapitels 3.1.3. Die kleinschrittige Vorgehensweise wurde gewählt, da es wenig wissenschaftliche und didaktische Materialien zu informeller politischer Bildung gibt.

3.1.1 Bildung

Der Begriff der Bildung lässt sich je nach Bildungstheorie und -verständnis unterschiedlich beschreiben. Aufgrund der geschichtlichen und gesellschaftlichen Einbettung des Begriffes verändert auch dieser sich im historischen Verlauf und je nach Kontext (vgl. Reheis 2014: 13ff.), sodass dieser immer nur im gesellschaftlichen Zusammenhang gesehen werden kann (vgl. Bernhard 2010:89 ff.). Allerdings zeigt sich aktuell, dass der Bildungsbegriff inflationär unter ökonomischen Aspekten benutzt wird und wenig von der eigentlichen emanzipatorisch-gesellschaftlichen, humanistischen Bedeutung innehat (vgl. ebd.).

Bildung ist ein Prozess (vgl. Reheis 2014: 13 ff.), der lebenslang andauert (vgl. ebd.151) und der Entfaltung der menschlichen Fähigkeiten und Erschließung der (Um-) Welt dient (vgl. Gritschke 2011:10). Bildung ist immer Selbstzweck, wird keinem anderen Zweck unterstellt und entstand aus einer humanistischen Idee. Für die politische Bildung stellt die Aufklärung zur Definition des Bildungsbegriffes eine bedeutende Epoche dar (vgl. Hufer 2013a: 23).

Ziele von Bildung sind demnach Emanzipation, Selbstbestimmung und Mündigkeit. Die Selbstbestimmung des Individuums ist abhängig von der Persönlichkeitsentwicklung, also der Subjektwerdung und Emanzipation (vgl. Bernhard 2010:94). Bildung dient somit der individuellen, autonomen Subjektentwicklung und -entfaltung (vgl. Meueler 2013: 51). Emanzipation des Individuums ist angewiesen auf Bildung, um sich aus Unterdrückungs- und Herrschaftsverhältnissen zu befreien und Ungerechtigkeiten

entgegenzutreten (vgl. Bernhard 2010: 91ff.). „Emanzipation meint damit (Selbst) Aufklärung und (Selbst) Befreiung“ (Hufer 2010:16) der Subjekte, die selbstbewusst und -bestimmt handeln (vgl. ebd.). Hier findet sich der Begriff der Freiheit wieder und meint die Emanzipation aus unterdrückenden Verhältnissen zur Vergrößerung der Erkenntnis- und Handlungsfähigkeit des Individuums. Dies ist nur durch die aktive Auseinandersetzung mit der Welt möglich und kann als ein offener Prozess verstanden werden, der zu einem_r mündigen Bürger_in führen soll (vgl. Meueler 2013: 51). Demzufolge ist Bildung immer ein Aushandlungsprozess, in dem Menschen Erfahrungen ihrer Lebenswelt mit den bereits erfahrenen verbinden (vgl. ebd.). Mündigkeit bedeutet in diesem Kontext als Subjekt eigene Standpunkte und Perspektiven zu formulieren und kritisch Stellung nehmen zu können (vgl. Hufer 2013a: 24). Bildung dient also auch der Befähigung des Individuums, eine kritische Haltung zur Welt zu entwickeln (vgl. Bernhard 2010: 89 ff.). Kritik und Urteilsfähigkeit sind wichtige Inhalte der Bildung. Ein Ziel von Bildung ist demzufolge weiterhin die politische Handlungsfähigkeit und die Ausbildung der Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Mitgestaltung. Wie sich zeigen wird, gibt es Überschneidungen der Ziele von Bildung mit den Zielen politischer Bildung, denn auch Bildung ist kritisch und somit politisch (vgl. Hufer u.a. 2013d: 65). Durch Bildung soll eine gesellschaftliche Gegenutopie entstehen, sodass zwischen Individuum und Gesellschaft eine dialektische Beziehung existiert (vgl. Bernhard 2010: 97 ff.).

Gesellschaftliche Gerechtigkeit soll durch Bildung gefördert werden, indem ungerechte Verhältnisse aufgedeckt und sich ihnen widersetzt wird (vgl. Bernhard 2010: 91 ff.). Bildung ist auf diese Weise eng mit der Gerechtigkeitsdebatte verbunden. In aktuellen Diskussionen wird die Frage aufgeworfen, wer über welche Inhalte entscheidet, wer eigentlich Zugang zu Bildung hat und so wirkmächtig wird (vgl. ebd.).

Durch die Steigerung der Komplexität in der heutigen Gesellschaft bekommt auch Bildung eine neue Bedeutung. Immer wieder wird in der Literatur benannt, dass die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Welt und Komplexitätssteigerung zu neuen Lernkulturen führen müssen. Postmoderne Lernkulturen sind verbunden mit vielfältigen Lernmöglichkeiten, Ambivalenz und Suchbewegungen, Milieuwechsel (vgl. Siebert 2011: 139), der Auflösung von Grenzen und der Entstehung einer „Glokalität“. Glokalität bedeutet die Verbindung zwischen globalen und lokalen Strukturen in der Globalisierung (vgl. Gritschke 2011: 24).

Es gibt verschiedene Lerntheorien in der Bildungsdebatte, welche je nach Hintergrund, Ort, Didaktik oder Träger variieren (vgl. Reheis 2014: 151 ff.). Lernen ist ein lebenslanger Prozess, eine aktive Auseinandersetzung auf Basis der lebensbiografischen Erfahrungen, welcher durch Lernkontexte lernfördernd oder lernhemmend sein kann (vgl. ebd.). Bildung findet an bestimmten Orten statt. Es lässt

sich unterscheiden zwischen den Orten der Bildung und den Formen durch die Bildung vermittelt wird, also den Modalitäten (vgl. ebd. 140 ff.; Hartnuss 2011: 38). Orte politischer Bildung stellen z.B. Institutionen wie Schule dar (vgl. Reheis 2014: 41), die Form bestimmen den Grad der Formalisierung (Kapitel 3.1.2) und wie Bildung didaktisch gestaltet ist (Kapitel 3.2.3 und 3.2.4).

In diesem Zusammenhang betont Hartnuss (2011) die besondere Bedeutung der unterschiedlichen Bildungsmöglichkeiten, welche an verschiedenen Orten zusammenwirken und ein komplexes Bildungssystem von formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen entstehen lassen (vgl. Hartnuss 2011: 37 f.; Siebert 2011: 26 f.; Rauschenbach 2013). Bildungsaufgaben sollten so die Individuen stärker „auf die Bewältigung von Anforderungen des Alltages und der Zukunft vorbereite[n] und für eine gelingende Lebensführung rüste[n]“ (Hartnuss 2011: 37) und gleichzeitig verstärkt sozialpädagogische Intervention mit einbinden (vgl. ebd. 37 f.). Wissensveränderung, vernetztes Denken, eine Verbindung zwischen lokalen und globalen Ebenen (vgl. Gritschke 2011: 24) und die Anschlussfähigkeit von Wissen werden gefordert. Wissen und Bildung sollen häufig einen bestimmten, meist ökonomischen Zweck erfüllen, sodass ein Dilemma der aktuellen Bildungsforderungen entsteht, weil dieses nicht mehr an den eigentlichen Bildungsbegriff anknüpft (vgl. Reheis 2014: 154, 160).

Gleichzeitig entsteht auch durch die Entwicklung und Etablierung von Bildungsstandards die Idee, einen bestimmten Standard der Bildung erreicht zu haben. Diese Ansicht ist konträr zum humanistisch-kritischen Bildungsbegriff (vgl. Sander 2009: 22 f.). Bildung wird an vorher definierten Kompetenzen gemessen, sodass gezielt Fähigkeiten ausgebildet werden können, welche wiederum evaluierbar sind (vgl. Bernhard 2010: 96 f.). Die Krise der Bildung besteht in der Gefahr, einer marktförmigen und konformen Idee zu folgen und so die emanzipatorischen Ideen aufzugeben. Dass Bildung auch Neugier, Selbstlernkompetenz und Aufgeschlossenheit sowie Umgang mit Nicht-Wissen beinhaltet und viel mehr als der Kompetenzbegriff ist, wird in der aktuellen Diskussion oft unzureichend beachtet (vgl. Gritschke 2011: 9 f.).

Prägend sind besonders Themen mit einem Lebensweltbezug, sodass Gelerntes anschlussfähig und für den Alltag des Lernenden von Bedeutung ist (vgl. Siebert 2011: 39 ff.+68 ff.). Auch Gruppenprozesse und Metaphern sind lernfördernd. Es ist aber nicht möglich Bildungsmöglichkeiten zu generalisieren (vgl. Siebert 2015: 146 ff.).

Aus subjektiver Perspektive erhöht Bildung somit die Fähigkeit ein selbstbestimmtes Leben zu gestalten und zu bewältigen. Aus gesellschaftlicher Perspektive geht es um die kritische Auseinandersetzung und Veränderung dieser (vgl. Gritschke 2011: 11). Bildung hat eine politische und ethische Dimension, so beinhaltet die Idee von Bildung immer auch Verantwortungsübernahme für die eigene Person und die Mitwelt (vgl. Siebert 2011: 185). Die Bildungsgedanken der Emanzipation, Teilhabe an

gesellschaftlichen Entscheidungen, die Aufhebung ungleicher Lebenslagen sowie Befähigung für den Erhalt demokratischer Verhältnisse zeigen wiederum Parallelen zu den Zielen politischer Bildung auf (vgl. Hufer 2010:18 f.).

3.1.2 Informelle Bildung

In der Bildungsdebatte gibt es eine Differenzierung von informeller, non-formaler und formaler Bildung. Informelles Lernen gewinnt in Deutschland seit einigen Jahren an Bedeutung. Es wird Teil der Bildungsdiskussion und erhält eine wichtige Schlüsselfunktion als Verbindung unterschiedlicher Bildungsprozesse. Besonders Anfang der 90er Jahre hatte die informelle Bildung in Großbritannien einen starken Aufschwung und wurde dann langsam in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit und in der Sozialpädagogik in Deutschland sowie in der Diskussion um die Gestaltung von Lernumgebungen wahrgenommen (vgl. Overwien 2009b: 23 f.). Mittlerweile hat informelle Bildung besonders im Kontext des lebenslangen Lernens eine wichtige Funktion. Bis heute gibt es unterschiedliche Definitionen von informeller Bildung. Zentral aber in der Diskussion um die Organisationsform des Lernens ist die Unterscheidung in formal, non-formal oder informell (vgl. ebd.).

Formale Bildung bezeichnet den Bildungsprozess, der zu anerkannten Abschlüssen führt (vgl. Overwien 2011b: 11). Informelle Bildung ist die „natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen [...]“ (Kommission der europäischen Gemeinschaften 2000: 9 f.). Dennoch findet auch in formalen Bildungsprozessen informelle Bildung statt: Alles, was nicht intendiert und geplant ist (vgl. Mack 2013: 3 f.). Denn „informelles Lernen erfolgt meist ungeplant, beiläufig und unbeabsichtigt, als ein (freiwilliges) Lernen im Alltag [...] in den lebensweltlichen Zusammenhängen und der sozialen Welt der Akteure.“ (ebd. 4). Dieses „'Informal-learning' refers to learning resulting from daily work-related, family or leisure activities.“ (OECD 2006: 4). Das non-formale Lernen „refers to learning through a programme, but is not usually evaluated and does not lead to a certification“ (OECD 2006: 4).

Die Definitionen finden sich in der Literatur zum Teil mit großen Abweichungen. So finden sich oft Überschneidungen zwischen informellen und non-formalen Lernprozessen. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sieht Lernprozesse am „Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft“ (BMBF 2008: 8) als non-formale Bildungsprozesse, während die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) diese Bildungsprozesse den informellen zuschreiben würde. Non-formale Bildungsorte sind auf Bildungsprozesse ausgerichtet und haben einen

entsprechenden Bildungsauftrag. Der Bildungsauftrag wird in der informellen Bildung nicht benannt. Non-formale Bildungseinrichtungen nehmen so eine Zwischeninstanz zwischen den formalen und informellen Bildungsmodalitäten ein (vgl. Mack 2013: 4 f.).

Für die vorliegende Arbeit soll eine Definition genutzt werden, welche an die OECD anschließt, in der informelle Bildungsprozesse das Lernen im Alltag, in nicht formalisierten Zusammenhängen und ohne Intention bezeichnen. Informelles Lernen ist eine aktive und andauernde Auseinandersetzung der Subjekte mit der Umwelt. Dies ist eine Integration des Lernens in die tägliche Routine und wird durch innere und äußere Anstöße ausgelöst. Es ist ein eher unbewusster Prozess, der allerdings verbunden mit Reflexion, Aktion und Auseinandersetzung bewusst wahrgenommen werden kann. Besonders im kooperativen, sozialen Lernen in Gruppen finden diese Lernprozesse statt (vgl. Overwien 2009b: 24). „Informelles Lernen erfolgt selbstständig und zwar individuell oder kollektiv, ohne dass Kriterien vorgegeben werden oder ausdrücklich befugte Lehrkräfte dabei mitwirken.“ (ebd. 25). Informelle Bildung stellt die Grundlage für formale Bildung dar. Durch direkte Begegnung und Auseinandersetzung mit der Umwelt nehmen informelle Bildungsprozesse somit eine zentrale Stellung in der Identitätsbildung des Subjekts ein (vgl. Mack 2013: 4 ff.).

Non-formale und informelle Bildungsorte werden besonders durch den aktuellen Diskurs um Bildung, Selbstbildung und lebenslanges Lernen hervorgehoben. Die Umwelt bietet Anregungen, Auseinandersetzungen und Anforderungen für das Subjekt, welches sich so individuell weiterbildet (vgl. ebd.). Diese Perspektive eröffnet neue didaktische Möglichkeiten und alternative Lernerfahrungen. Besonders Fragen des Bildungsmanagements und Aufbaus von Bildungsnetzwerken bekommen in diesem Zusammenhang eine neue Bedeutung (vgl. Brodowski 2012: 438 ff.). Lernwelten und -umgebungen können für die Menschen eine passende Lernatmosphäre schaffen und die Übergänge zwischen formalen, non-formalen und informellen Bildungsprozessen unterstützen (vgl. Overwien 2009b: 29). Es gibt wiederkehrende Merkmale für eine erfolgreiche informelle Lernumgebung: Lebensweltorientierung, Offenheit, Partizipation, Kooperation und Wertschätzung sind einige Aspekte (vgl. Epp 2014: 314 ff.).

Informelles Lernen kann durch die Schaffung von Lerngelegenheiten und das Lernumfeld unterstützt werden. Auch die Stärkung von Reflexion, die Einbindung persönlichen Dispositionen und ein vertrauensvolles Klima der Zusammenarbeit ist von Bedeutung (vgl. Overwien 2009b: 25). Informelle Bildungsprozesse lassen sich jedoch nicht verallgemeinern (vgl. Reheis 2014: 50 f.). Sander empfiehlt den „Abschied der Steuerbarkeit des Lernens“ (Sander 2008: 227), was ein Teil des Qualitätsmanagement ist. Aufgrund der persönlichen, inhaltlichen, räumlichen, materiellen, zeitlichen und sozialen Rahmenbedingungen ist der Lernprozess unplanbar (vgl. ebd. 231 ff.).

Menschen bilden sich in „ihren jeweiligen Lebenswelten, Nahräumen, Dörfern,

Stadtteilen und nicht zuletzt auch im öffentlichen Raum“ (Deinet 2013: 12) weiter. Der öffentliche Raum bietet ein neues Verständnis als informeller Bildungsraum, in dem Raumqualität entsteht und Aneignungsprozesse stattfinden (vgl. ebd.).

Die Frage nach der Evaluation von informeller und non-formaler Bildung wird diskutiert, denn eine Anerkennung findet immer nur statt, wenn die Kompetenzen dokumentiert sind. Sobald versucht wird non-formale und informelle Lernprozesse zu formalisieren, verlieren diese ihre (Wort-)Bedeutung. Auch Rohs definiert die Schwierigkeiten bei der Qualitätssicherung und Messung informeller Lernprozesse. Da informelles Lernen ein so komplexes Phänomen ist und da „das informelle Lernen ein teilweise unbewusstes Lernen ist, das entsprechender (reflexionsunterstützender) Methoden bedarf“ (Rohs 2009: 40), sind besonders quantitative Methoden nicht geeignet. Alternative Anerkennungsmöglichkeiten könnten hier ansetzen (vgl. ebd. 35 ff.).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in Zeiten neuer Lernanforderungen auch eine Reflexion über unterschiedliche Bildungsorte und eine Neubewertung unterschiedlicher Kompetenzen und Anforderungen an den Lernenden notwendig ist (vgl. Overwien 2009b: 31). Durch informelle Bildung können besonders Selbstaktivierungspotenziale in Gang gesetzt werden, denn es geht um das vielbenannte „Learning by doing“ und das geeignete Lernsetting (vgl. Epp 2014: 318 ff.). Informelles Lernen ist ein lebenslanger Prozess, welcher sich durch tägliche Erfahrungen, Auseinandersetzung mit der Umwelt und gegebenenfalls auch einer späteren Reflexion dieser auszeichnet. Abhängig von biografischen Verläufen, findet dieser subjektbezogene Lernprozess ungeregelt im Lebenszusammenhang statt (vgl. Overwien 2003: 1 ff.).

3.1.3 Zusammenführender Überblick über informelle politische Bildung

Ziel dieses Kapitels ist es, die erarbeiteten Aspekte zusammenzufügen, um so abschließend informelle politische Bildung definieren zu können.

Bildung und informelle Bildung sind offene, lebenslange Prozesse der Emanzipation des Subjekts. Mündigkeit und Selbstbestimmung sind wichtige Ziele. Erkenntnis- und Handlungskompetenzen sollen dem Menschen helfen, sich möglichst frei in den gesellschaftlichen Verhältnissen zu verorten und zu verwirklichen. Emanzipatorische Bildungsziele sind auch wichtige Ziele der politischen Bildung und sollten so auch Teil informeller politischer Bildung sein. Vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens bekommen auch non-formale und informelle Bildungssettings Zuspruch. Informelle Bildung findet alltäglich statt und kann durch das Bildungssetting und Reflexionsangebote unterstützt werden (vgl. Kapitel 3.1.2). Auch informelle politische Bildung sollte der emanzipatorischen Idee von Bildung folgen (vgl. Kapitel 3.2.2). Informelle politische Bildungsprozesse finden in der außerschulischen politischen

Bildung, aber auch in nicht initiierten Bildungsprozessen statt (vgl. Sander 2008: 17f.) und zeigen sich in „tatsächlich ausgeübten Handlungs-, Kommunikations-, und Lernmustern der Akteure.“ (Brodowski 2009b: 70) im Alltag.

Insgesamt finden alle Bildungsprozesse in einem komplexen, nicht-steuerbaren Prozess der Wechselwirkung statt. Jede Situation kann somit informelle politische Bildungsprozesse anregen, da jede kulturelle und soziale Situation auch politisch sein kann (vgl. Sander 2008: 64 f.). Wichtig für informelle politische Bildungsprozesse sind die Räume, in denen politische Selbstverständnisse erprobt werden können. Diese Räume zeichnen sich dadurch aus, dass sie kommunikativ sind, soziale Erfahrungen durch die Begegnung und Interaktion mit Menschen ermöglichen sowie Konfrontation mit Differenz und Pluralität zulassen (vgl. ebd. 145). Wichtig für informell erworbene politische Bildung ist demnach auch die Möglichkeit zur Reflexion.

Sander bezeichnet informelle politische Bildung als die Auseinandersetzung mit Politik, welche keinen direkten Bezug zu einer Bildungsinstanz hat. So können Gespräche, Medien oder Orte informelle politische Bildungsprozesse anregen. Informelle politische Bildung ist ein sehr wichtiger Bereich, denn dieses Lernen stellt die Vorbereitung für die individuelle Nutzung der erworbenen Handlungs- und Urteilskompetenzen und das eigenständige Nachdenken über Politik dar (vgl. ebd. 18).

Besonders durch Verbandsarbeit, Ehrenamt und weitere Sozialisationsinstanzen lassen sich informelle politische Bildungsprozesse verzeichnen (vgl. Reheis 2014: 47 f.). Die klare Abgrenzung zwischen politischer Sozialisation und informeller politischer Bildung zeigt sich durch die emanzipatorischen Ziele der Bildung. Die Emanzipation aus gesellschaftlichen Verhältnissen ist kein Prozess der politischen Sozialisation.

Sander betont die Dimension der informellen politischen Lernerfahrungen durch Interaktion und Kommunikation im sozialen Austausch (vgl. Sander 2008:19 f.). Vorteile dieser Lernorte und Angebote sind die Motivationen der Teilnehmenden, welche in erster Linie intrinsisch sind. Diese Angebote zeichnen sich durch eine große Teilnehmer_innenorientierung aus. Es wird in Verbänden und Gruppen sehr stark kontextbezogen und mit praktischer Ausrichtung gearbeitet, sodass informelle politische Bildung dort auch als große Ressource für die praktische Lebensführung dienen kann. Die Vermittlung von Themen findet über den direkten Kontext statt. Es sollen authentische Lernprozesse ermöglicht werden. Lebensläufe und Perspektiven werden aufgegriffen und es wird biografisch damit gearbeitet (vgl. Reheis 2014: 47 ff.).

In den wenigen Publikationen zu informeller politischer Bildung werden aufgrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen und komplexer Globalisierungsprozesse die Potenziale informeller politischer Bildung benannt. Allerdings wird auch benannt, dass es in erster Linie weniger um die Verwertbarkeit dieses Wissens geht, sondern nach einem emanzipatorischen Bildungsverständnis um soziale und demokratische

Elemente, welche nicht messbar sind. Die pädagogische Bedeutung gezielter Reflexionsräume im Kontext informeller politischer Bildung wird weiterhin hervorgehoben (vgl. Overwien 2011b: 16 f.).

Informelle politische Bildung ist also nicht intentional, sondern wird durch autonome Initiierung und Reflexion der Lernenden hervorgerufen. Allerdings gibt es auch intentionales informelles politisches Lernen, wenn Menschen aktiv werden und sich auf diese Weise individuell Themen aneignen (vgl. Nohl u.a. 2011: 24 f.). Für Reheis nimmt die informelle politische Bildung eine zentrale Stellung in der allgemeinen politischen Bildung ein. Informelle Lernumgebungen finden sich in vielfältiger Weise und in unterschiedlichen Kontexten und sollten nicht diffamiert werden, sondern einen höheren Stellenwert erhalten (vgl. Reheis 2014: 47 f.).

3.2 Politische Bildung

In diesem Kapitel wird ein Überblick über die politische Bildung dargestellt, um dann auf spezielle Ziele und Ansätze dieser einzugehen. Im ersten Teil (Kapitel 3.2.1) wird mit einem geschichtlichen Hintergrund das Selbstverständnis politischer Bildung erläutert. Daraufhin wird auf Ziele politischer Bildung (Kapitel 3.2.2) und der Politikdidaktik im wissenschaftlichen Kontext (Kapitel 3.2.3) verwiesen, um dann spezielle Zugänge zu erklären (Kapitel 3.2.4). Am Ende werden Ansätze aus der politischen Bildung in dem Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung verbunden.

3.2.1 Selbstverständnis

Politische Bildung ist Teil der gesellschaftlichen Struktur. Diese lässt sich schon zu Anfang des modernen Schulwesens institutionalisiert nachweisen. Geschichtlich lässt sich die politische Bildung und Erziehung bis in die Antike verfolgen und hat somit eine lange Tradition. Um sich von anderen Kontexten abzugrenzen und um sich auch im historischen Kontext zu legitimieren, muss die politische Bildung ihre politische Korrektheit wahren, um Instrumentalisierungen und Meinungsüberwältigungen entgegenzutreten. Von einer Belehrungsinstanz grenzt die politische Bildung sich heutzutage ab (vgl. Sander 2008: 23). Der Umbruch von der Feudalgesellschaft zur Industriegesellschaft schuf durch Koordinationssysteme die ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Voraussetzungen für die heutige politische Bildung (vgl. ebd. 22). Die moderne politische Bildung mit ihrem aktuellen Gegenstandsbereich existiert seit dem 19. Jahrhundert (vgl. Sander 2008: 21 f.). Durch die Etablierung der Politikdidaktik an Hochschulen als wissenschaftliche Disziplin in den 60er Jahren wurde die Voraussetzung für ein Selbstverständnis geschaffen. Qualitätskriterien und eine Reflexion der Themen gewannen an Bedeutung (vgl. ebd. 26 f.).

Politische Bildung kann geschichtlich also nur im Kontext der gesellschaftlichen Verhältnisse gesehen werden. Heute wird die Instrumentalisierung politischer Bildung abgelehnt. Wie auch in der Diskussion um Bildung soll der Mensch als mündige_r Bürger_in wahrgenommen werden, der_die sich durch einen reflexiven Prozess mit Themen auseinandersetzt und durch einen Lernprozess zu einer eigenen Meinung gelangt. Durch diesen bildungstheoretischen Ansatz konnte sich die politische Bildung im letzten Jahrhundert von einer Belehrungsinstanz zu einer Profession entwickeln. Seit 1945 wurden unterschiedliche Standards weiterentwickelt und spiegeln sich im Beutelsbacher Konsens wieder, welcher mittlerweile in allen Bereichen der politischen Bildung Anerkennung findet und im Folgenden dargestellt wird (vgl. Sander 2005b: 13 ff.). Um 1960 wurde politische Bildung durch Student_innen-Bewegungen genutzt, um gezielt Meinungen zu verbreiten. Hier zeigt sich auch eine Schwierigkeit politischer Bildung in verschiedenen gesellschaftlichen Bewegungen. Durch den 1976 in Beutelsbach erarbeiteten Beutelsbacher Konsens wurden die Grundlagen neu definiert und politische Bildung kann somit unabhängig von den Akteur_innen existieren (vgl. Sander 2008: 28). Durch den Konsens wird einer thematischen Beliebigkeit der politischen Bildung entgegengearbeitet. Die drei Grundprinzipien sind zum einen das Überwältigungsverbot, welches aussagt, Menschen nicht mit Meinungen zu kontrollieren. Menschen sollen sich ein selbstständiges Urteil bilden können und nicht indoktriniert werden. Das Kontroversitätsgebot sagt aus, dass alle Themen, welche in Wissenschaft und Politik kontrovers diskutiert werden, auch in der politischen Bildung kontrovers diskutiert werden müssen. Unterschiedliche Standpunkte und Alternativen sollen aufgezeigt werden. Des Weiteren soll durch die Schüler_innenorientierung der Mensch in die Lage versetzt werden, seine eigenen Interessen zu analysieren. Besonders heterogene Perspektiven sollen ihre Berechtigung haben (vgl. Hufer 2013b: 59 ff.). Schwierigkeiten sich mit dem Beutelsbacher Konsens zu arrangieren hat vor allem die außerschulische politische Bildung, da diese oft an Träger gebunden ist, welche eine eigene Intention für ihre politische Bildung haben. Jedoch lässt sich auch in der außerschulischen politischen Bildung eine stärkere Öffnung durch die Etablierung gezielter Fachdiskurse zeigen (vgl. Sander 2005b: 19).

Da Globalisierungsprozesse zunehmend Grenzen verschwimmen lassen, werden „Verhältnisse zwischen der individuellen Lebenswelt, der Arbeitswelt und politischen Entwicklungen neu“ (Overwien 2011a: 30) strukturiert. So müssen sich Menschen zunehmend mit globalen Herausforderungen auseinandersetzen und diese werden Teil der politischen Bildung (vgl. ebd. 30 f.).

Nun stellt ein wichtiges Kriterium die Definition von Politik dar, auf welche im Folgenden eingegangen wird. Dies ist je nach Zugang unterschiedlich. Es gibt sehr viele Ansätze und Theorien, was Politik ist.

Diese

"unterscheiden sich nach gesellschaftstheoretischen, wissenschaftstheoretischen und anthropologischen Grundannahmen, nach normativen oder empirisch-analytischen Zugängen zur Politik, nach dem disziplinären Kontext und nach dem zeitgeschichtlichen Hintergrund, vor dem sie formuliert wurden." (Sander 2008: 62).

Jede soziale und kulturelle Situation kann politisch sein. Auch kleine Veränderungsprozesse können auf dem zweiten genaueren Blick politisch gesehen werden (vgl. ebd. 64 f.). Jede Gesellschaft braucht eine Struktur, um ihre Angelegenheiten zu organisieren. Die Regelung einer Gesellschaft ist Politik (vgl. ebd. 15 ff.). Seit jeher ist Politik eine Instanz, die Konflikte, Probleme, Fragen, Entscheidungen einer gesellschaftlichen Ordnung aushandelt. Aufgrund der heutigen ausdifferenzierten Gesellschaft ist Politik ein hoch komplexes System mit einem großen Steuerungsbedarf. Politische Sozialisation ist die Vermittlung dieser Struktur an die Mitglieder. Die Vermittlung findet im gesamten Sozialisationsprozess und in unterschiedlichen institutionalisierten Orten statt (vgl. ebd.). Politische Bildung grenzt sich von der politischen Sozialisation ab (vgl. Hufer 2013c: 97), denn politische Sozialisation ist systemorientiert und zielt auf die Einbindung der Mitglieder in die Gesellschaft. Politische Bildung geht mit dem emanzipatorischen Bildungsverständnis darüber hinaus (vgl. ebd. 98.).

Politik als die Herstellung gesellschaftlicher Entscheidungen hat als Schlüsselbegriffe Konflikt, Interesse, Macht, Konsens, Herrschaft und Willensbildung. In jüngster Zeit wird Politik in drei Dimensionen gesehen: Zuerst polity als die institutionelle Dimension, z.B. die Verfassung und das Recht. Policy ist die normative, inhaltliche Dimension, die sich durch Ziele, Aufgaben und Gegenstände auszeichnet. Des Weiteren bezeichnet politics den Prozess der Vermittlung durch Konflikt oder Interessen (vgl. ebd. 89 ff.). Politik kann sich also durch politische Inhalte (policy), politische Rahmenbedingungen (polity) und Entscheidungsprozesse (politics) definieren (vgl. Koopmann 2009: 242 f.). Es kann zwischen Politik im engen Sinne und Politik im weiteren Sinne unterschieden werden:

„Politik im engen Sinne meint die Gesamtheit der Aktivitäten, die zur Vorbereitung und Herstellung gesamtgesellschaftlich verbindlicher und, oder am Gemeinwohl orientierter und der ganzen Gesellschaft betreffender Entscheidungen erforderlich sind.“ (Massing 2013:101).

Politik im weiteren Sinne entsteht immer in einem Gruppenkontext bei der Organisation des Zusammenlebens und ist ein Prozess. Politischer Raum entsteht immer durch Kommunikationsprozesse (vgl. ebd. 100 ff.).

Politische Bildung sollte mit unterschiedlichen Politikbegriffen arbeiten, sodass Menschen sich selber ihre Meinung über die Definition von Politik bilden können. Es gehört zur fachlichen Kompetenz zu definieren und begründen, welche Themen im konkreten Kontext zur politischen Bildung und somit zum politischen Lerngegenstand werden (vgl. Sander 2008: 64 ff.).

3.2.2 Ziele politischer Bildung

Politische Bildung erfordert die Demokratie und liegt in ihr selbst: Die Bildung aller Bürger_innen als demokratisch orientierte Subjekte ist die Grundlage der Demokratie. Allgemeines Ziel ist, dass jede_r politisch handeln und urteilen kann. Dieses Ziel schließt an die Bildungsziele an. Menschen sollen also befähigt werden, ihre politische Verantwortung wahrzunehmen. Da es aber kein objektives Wissen gibt, was zu vermitteln wäre, und es auch keine objektiven Lehrgegenstände gibt, braucht es in der Politikdidaktik einen andauernden reflexiven Umgang mit diesem Wertedilemma (z.B. Demokratie als Wert und somit als Lerngegenstand) und somit auch mit den Themen (vgl. ebd. 43 ff.). Ziele politischer Bildung hängen somit auch von der jeweiligen Weltanschauung, dem Menschenbild und der Demokratiedefinition ab. So entstehen mitunter Widersprüche und Kontroversen. Politische Bildung schreibt nicht vor, wieso und warum Menschen sich beteiligen, sondern macht lediglich Lernangebote. Die grundlegende Frage ist, wie die Menschen als freie Bürger_innen in der Demokratie leben wollen. Politische Bildung wird so zur Vermittlung von Wissen über die Wahrnehmung der eigenen politischen Rechte und zur Förderung der politischen Kultur. Weitere demokratierelevante Ziele sind Heterogenität und Diversität, auch im Dissens oder in Minderheitspositionen leben zu können, Kompromisse schließen zu können, Geduld und Ausdauer, Souveränität sowie sich von anderen überzeugen zu lassen und andere zu überzeugen. Das Wir in dieser Gemeinschaft entsteht indem sich die Menschen ihre Individualität gegenseitig zugestehen (vgl. ebd. 46 ff.).

Das Individuum soll dazu befähigt werden, Probleme zu lösen, Stellung zu beziehen und Politik beurteilen zu können. Die Verbindung von Fähigkeiten, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation sind grundlegend für politische Bildungsprozesse (vgl. ebd. 73).

Spezielle fachspezifische Kompetenzen sind die politische Urteils- und Handlungsfähigkeit. Die politische Urteilsfähigkeit meint, dass das Individuum sich ins Verhältnis zur Welt setzt. Das politische Urteilen bezieht sich auf die eigene Situation und Deutungen zu gesellschaftlichen Angelegenheiten (vgl. ebd. 74 ff.). Die Handlungsfähigkeit zielt darauf ab, dass das Individuum sich für Themen einsetzt und so gesellschaftliche Verhältnisse mitgestaltet. Dies zielt auf Demokratisierung und den Abbau von Unterdrückung, sozialer Ungleichheit und der Überwindung sozialer Ausgrenzung. Demokratische gesellschaftliche Teilhabe ist wichtig, denn gesellschaftliche Verhältnisse sind von Menschen gemacht, also auch durch diesen veränderbar. Eine emanzipatorisch-kritische Bildungspraxis in der politischen Bildung zeigt Handlungsmöglichkeiten auf, um Verhältnisse zu begreifen und zu gestalten, sowie die Vision einer zukünftigen Gesellschaft, in der alle eingebunden sind (vgl. Lösch: 2010: 7ff.). Die Ziele von Emanzipation des Individuums gleichen somit den Bildungszielen. Ähnlich wie in der Bildungs-

diskussion steht der eigene individuelle Emanzipationsweg des Individuums in der politischen Bildung im Vordergrund. In der politischen Bildung wird besonders Adornos Idee von Emanzipation durch kritische Reflexion der gesellschaftlichen Verhältnisse und Mollenhauers Idee von Erziehungsidealen eingebunden (vgl. Hufer 2010: 16 f.).

Was als Wissenszuwachs in politischen Bildungsprozessen passiert, kann nicht vorhergesehen werden, denn es hängt von komplexen Prozessen ab. Auch die Situation, der Ort und besonders die Bildungsbiografie der Lernenden spielt eine Rolle (vgl. Sander 2008: 95). Politische Bildung muss die Ebene des Wissens erlangen, von wo aus die Ebene des gesellschaftlichen Zusammenlebens erklärt wird, also Politik im weitesten Sinne (vgl. ebd. 96). Da Lernen ein offener Prozess ist und nicht gesteuert werden kann, sind die Rahmenbedingungen auch in der politischen Bildung von zentraler Bedeutung (vgl. ebd. 227 ff.). So entsteht eine direkte Verbindung zu informellen Lernprozessen (vgl. Kapitel 3.1.2), da Lernprozesse nicht eingegrenzt stattfinden, sondern sich immer weiter entwickeln, auch außerhalb politischer Bildungssettings (vgl. ebd. 74 ff.).

3.2.3 Didaktik – Profession – Wissenschaft

Politische Bildung ist eine interdisziplinäre Profession und alle schon oben benannten Charakteristika werden in der Politikdidaktik fachwissenschaftlich bearbeitet. Diese hat sich seit der Aufklärung weiterentwickelt. Anfangs wurde diese als Teil der Erziehungswissenschaften durch die Etablierung der Politikwissenschaften weiter gestärkt. Seit den 50er Jahren wurde in der Politikdidaktik eine systematisch wissenschaftliche Theoriebildung angestrebt.

Politikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaften, Soziologie, Rechtswissenschaft sowie Geschichte, Psychologie, Philosophie und Religion ergänzen die Politikdidaktik (vgl. Sander 2008: 60 f.). Aus der Politikdidaktik kann somit eine Methodik abgeleitet werden, welche Ziele, Inhalte und Fragen der Organisation und Hintergründe der politischen Bildung vereint, wodurch ein differenziertes Lernangebot gestaltet werden kann. Die Politikdidaktik gibt also Antworten auf die Fragen, was, warum, wozu und wie gelernt werden soll (vgl. Sander 2005b: 21 ff.). Festzustellen ist, dass es kein festes Theoriemodell der politischen Bildung gibt, sondern dass sie in verschiedenen Teildiskursen thematisiert wird. Besonders in der außerschulischen politischen Bildung liegen kaum begründete fachdidaktische Argumentationen vor (vgl. ebd. 26). Auch über Bildungsstandards wird in der politischen Bildung kritisch diskutiert (vgl. ebd. 39 ff.).

Lange wurde politische Bildung nur schulbezogen gesehen, sodass sich schulische und außerschulische Politikdidaktik auseinanderentwickelt haben. Mit außerschulischer politischer Bildung beschäftigten sich eher Sozial- oder Erziehungswissenschaften (vgl. Sander 2008: 30). Übertragung von Theorie zur Praxis und die Gestaltung der Praxis liegt in letzter Hand bei den Pädagog_innen (vgl. ebd. 38 ff.). Didaktische Prinzipien

werden jedoch vermehrt auf unterschiedlichen Ebenen gesehen. So kann die Didaktik mittlerweile auch informelles Lernen mit einschließen. Dies ist durch die Öffnung zu didaktischer Kontextgestaltung möglich. Auch selbstgesteuertes und lebenslanges Lernen findet Einzug in didaktische Konzepte (vgl. Siebert 2012: 15 ff.).

Für aktuelle, zeitgemäße Themen in der politischen Bildung braucht es einen nahen gesellschaftstheoretischen Bezug, damit auch aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen mit berücksichtigt werden können (vgl. Steffens 2005: 20 ff.). So zeigt sich eine starke Orientierung zu Ansätzen, welche aktuelle globale Themen mit einbinden und besonders in Krisenzeiten diese vereinen, um weltgesellschaftliche Verhältnisse verorten zu können. Auf diese Weise kann die eigene Identität und Lebenswelt im aktuellen gesellschaftlichen Kontext auch global verortet werden (vgl. ebd. 24 ff., vgl. Kapitel 3.2.5).

Steffens (2010) benennt die Wichtigkeit, den Fokus politischer Bildung auf das emanzipatorische Bildungsverständnis zu legen, welches den Lernenden aufzeigt, dass Menschen durch ihr politisches Handeln gesellschaftliche Prozesse verändern können (vgl. ebd. 25 ff.). Besonders neue Formate und kreative Formen der Beteiligung, wie Lernerfahrungen in einem solidarischen Zusammenhang, können Politik in einem kollektiven Prozess erfahrbar machen. Der Bezug zur Bildungstheorie ist gegeben, da die Autonomie und Mündigkeit der Individuen im Fokus stehen. Auch Bildungsungleichheit muss nach Steffens in diesem Sinne entgegengetreten werden, um solidarische, gleichberechtigte und gemeinsame Lernerfahrungen zu ermöglichen, welche nicht exklusiven Mechanismen folgen, sondern alle gesellschaftlichen Schichten erreichen (vgl. ebd. 33 ff.). Er benennt die Herausforderungen dieses Bedarfs, allerdings kein Konzept um die nötigen Strukturen zu schaffen (vgl. ebd.). Es muss besonders die Bedeutung des Lernortes und der Lernmodalität fokussiert werden (vgl. Lösch 2010: 7 ff.).

3.2.4 Orte und Zugänge politischer Bildung

In verschiedenen Orten findet politische Bildung statt. Diese werden aufgeteilt in formalisierten Orte, wie Schule, und in außerschulische Orte. Da der Fokus in dieser Arbeit auf Urban Gardening liegt, bietet der außerschulische Zugang Anhaltspunkte für die informelle politische Bildung.

Der Zugang zur außerschulischen politischen Bildung wird durch die jeweiligen behandelten Themen geschaffen. Da Themen nach sozialwissenschaftlichen Theorien milieuhängig sind, steht die außerschulische politische Bildung in der zweiten Moderne vor dem Problem, dass diese Milieus aufweichen und so auch durch Themen nicht mehr gezielt Menschen angesprochen werden können (vgl. Sander 2008: 142 f.). Zugänge für bildungsferne Milieus werden als Herausforderung der politischen Bildung gesehen, denn diese haben aus unterschiedlichen Gründen weniger Kontakt mit außerschulischen politischen Bildungsangeboten. Gerechte Demokratie ist nur mit ein-

heitlichen Bildungschancen zu denken. Politische Entscheidungen werden nicht als Teil der Lebenswelt gesehen und es herrscht mangelnde Motivation für die Aneignung der meist sehr komplexen Themen. Die positive Resonanz von politischer Bildung, welche lebensnahe Themen aufgreift und den Beteiligten Spaß macht, wird erneut benannt (vgl. Detjen 2009: 337 ff.). Außerschulische politische Bildung geht insbesondere davon aus, dass es Gelegenheiten, Orte und Zeit braucht, um seine biografischen Erfahrungen mit Gesellschaft und Politik zu verbinden und sein politisches Selbstverständnis zu erproben. Diese Gelegenheiten beinhalten Kommunikation, soziale Erfahrungen in Begegnung mit Menschen, Konfrontation mit Differenzen sowie ästhetische Formen der Beteiligung und körperbetonte Ausdrucksformen (vgl. Sander 2008: 144 f.). Die Freiwilligkeit außerschulischer Bildung hat viele Vorteile und ist gleichzeitig Hauptmerkmal informeller politischer Bildung. Besonders in Verbindung mit der Sozialpädagogik gilt es nicht nur interessierte Menschen anzusprechen, sondern auch distanzierte Menschen an politische Themenfelder heranzuführen (vgl. Schröder u.a. 2010: 486 f.).

Faulstich nennt die Bedeutung für neue lebensweltbezogene und erlebnisorientierte Formate politischer Bildung. Dazu wird die Frage gestellt, in welchen Räumen Menschen lernen können. Der Ort stellt in diesem Hinblick ein wichtiges Medium für politische Bildungsprozesse dar. Öffentliche Räume, so Faulstich, können dazu beitragen politische Urteilsbildung zu fördern. Räume, die sich angeeignet und gestaltet werden können, sind wichtige Elemente einer außerschulischen politischen Bildung. Als Räume können zum Beispiel soziale Bewegungen auftreten (vgl. Faulstich 2012: 12 ff.; Kapitel 3.3). Urbane Gärten werden unter diesen Aspekten in Kapitel 3.4 diskutiert.

Eine zentrale Frage ist somit die Erreichbarkeit und die Form des Zugangs zu politischer Bildung. Besonders sozial benachteiligte Bürger_innen sollen durch Empowerment stärker erreicht werden, sodass diese sich für ihre Themen einsetzen können (vgl. Schröder u.a. 2010: 488). Da Themen immer auch Zeitgeistphänomene darstellen, ist eine flexible außerschulische politische Bildung von Bedeutung, um die Menschen mit ihren Interessen und in ihren Lebenslagen anzusprechen. Besonders handlungsorientierte und lebensweltorientierte Ansätze haben sich etabliert und bewährt (vgl. ebd. 488 ff.). Auf diese wird im Folgenden eingegangen. Der Schwerpunkt liegt auf der Lernumgebung, dem Ort, in dem Menschen einen Schutz- und Experimentierraum erhalten. Dort geht es nicht um Leistung und Menschen stehen nicht unter einem Bewertungsdruck. Durch gemeinsames Erleben in einer Gruppe kann die Motivation angefacht werden und ein Freiraum für neue Erfahrungen entstehen (vgl. ebd. 488 ff.).

3.2.5 Ansätze politischer Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung

In Hinblick auf informelle Bildung werden einleitend der subjekt-, zukunfts-, handlungs-, und erfahrungsorientierte Ansatz vorgestellt. Daraufhin wird Bildung für nachhaltige Entwicklung (BnE) als Konzept genannt, welches die benannten Ansätze miteinander verbindet.

Angelehnt an die Diskussion der Zugänge bietet sich in der Politikdidaktik ein subjektorientierter Ansatz an, welcher sich konkret an den Bedürfnissen der Lernenden ausrichtet. Der subjektorientierte Ansatz verbindet die Lebensweltorientierung mit Konflikt- und Handlungsorientierung und zukunftsrelevanten Themen. Aufgrund dieser Prozesse entstehen politische Orientierungs-, Urteils- und Handlungskompetenzen. Dies ist Ausgangspunkt sowie Hintergrund für jede gesellschaftliche Sinnbildung des Individuums (vgl. Haarmann u.a. 2013: 19 ff.).

Der Ansatz der Zukunftsorientierung begründet sich aus einer Perspektive der Gestaltbarkeit der Zukunft. Aufgrund von Risiken der Moderne sollen hier mögliche Verbindungen und Auswirkungen für heutige und zukünftige Gesellschaften aufgezeigt werden. Gestaltungskompetenz, globales und generationsübergreifendes Denken, Reflexion von Ansätzen und Modellen von einer umwelt- und sozialverträglichen Zukunftsgestaltung sind Aspekte dieses Ansatzes (vgl. Brunold 2013: 157 ff.).

Im handlungsorientierten Ansatz nimmt die Handlung durch Kommunikation und Interaktion die zentrale Bedeutung des Erfahrens von Politik ein. Politische Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenzen sind Fähigkeiten, die erlernt werden sollen (vgl. Tischner 2013: 57 f.). Da politisches Handeln Teil des sozial-gesellschaftlichen Handelns und gesellschaftliches Strukturelement ist, begründet sich dieser Ansatz in der praktischen Umsetzung. Durch die Praxis kann das Individuum im Kontext seine politische Identität ausbilden. Zu dieser Identität gehören Rollendistanz, also die Reflexion über gesellschaftlich konstruierte Rollen, Empathieausbildung, Ambiguitätstoleranz, Interaktion, obwohl eigene Interessen nicht berührt werden und die eigene Identitätsdarstellung, also die Kommunikation der eigenen Bedürfnisse. Der Ansatz versucht einen Zugang zur mehrdimensionalen politischen Realität zu schaffen (vgl. ebd. 58 ff.).

Als weiterer Ansatz sei der Ansatz des erfahrungsorientierten Politiklernens zu nennen, welcher als Grundlage die Lerntheorie hat, in der die zentrale Bedeutung von Erfahrung als funktionale Erkenntnisunterstützung gesehen wird. Nachhaltige Lernprozesse werden in diesem Ansatz durch die konkrete Erfahrung von Handlung und Politik gesammelt. Durch diese wird die Dialektik zwischen Umwelt und Individuum erfahrbar und der Lernende kann die direkten Auswirkungen seines Handelns erleben (vgl. Koppmann 2009: 233 ff.).

"Erfahrungsbezogene Lernprozesse verlaufen kontinuierlich und wechselwirksam. Sie entfalten sich vor allem im Zuge der aktiven, reflexiven, kommunikativen und kooperati-

ven Auseinandersetzung der Subjekte mit bedeutsamen, authentischen Problemen in ihrer Umwelt." (ebd. 240).

Erfahrungsbezogenes Lernen transferiert und integriert also die didaktischen Prinzipien: Subjekt-, handlungs-, problem-, lebenswelt-, und projektorientiertes sowie forschendes Lernen (vgl. ebd. 239 f.). Wichtig beim erfahrungsorientierten Lernen sind die Gegenstände der Politik, die erkennbar und reflektiert werden müssen: Policy, polity und politics. Da das problembezogene Lernhandeln auf Problemlösungsprozesse angewiesen ist, sollte der Schwerpunkt auf der politics-Dimension liegen. Dort bekommen auch zivilgesellschaftliche Akteur_innen eine besondere Rolle, denn es gibt vielfältige partizipatorische Anknüpfungspunkte. Der Fokus liegt so auf Prozessen der politischen Bewältigung von öffentlichen, gemeinwohlbezogenen Problemen (vgl. ebd. 242 ff.).

Die Bedeutung von Gesellschaft und Natur wird immer zentraler für die politische Bildung. Sozial-ökologische Fragen gehören zur politischen Bildung. Es ist in Zeiten von Klimawandel und knappen Ressourcen wichtig dazu zu befähigen, die vielfältigen sozial-ökologischen Implikationen sowie alternativen Wege der Gestaltung zu thematisieren (vgl. Köhler 2010: 225). Das Konzept BnE verbindet die beschriebenen Ansätze der politischen Bildung mit den benannten aktuellen gesellschaftspolitischen Themen. Aufgrund der in Urban Gardening vorhandenen Bedingungen, bietet sich eine Verbindung der subjekt-, zukunfts-, handlungs-, und erfahrungsorientierten Ansätze an. Da die Gärten sich in ihren diversen Dimensionen mit aktuellen gesellschaftlichen Themen und Aspekten der Nachhaltigkeit auseinandersetzen, wurde sich in dieser Arbeit für das Konzept BnE als Verknüpfung entschieden.

BnE hat ihren Ausgangspunkt in der Umweltbildung mit Ansätzen aus der politischen Bildung (vgl. Overwien 2011a: 34). Der Umgang mit Natur kann als grundlegend politisch verstanden werden. Auch können ökologische und soziale Fragen immer nur im Zusammenhang thematisiert werden (vgl. Köhler 2010: 225).

BnE verbindet Themen wie Ökologie, Gerechtigkeit, Freiheit, Selbstbestimmung, Gleichberechtigung, Menschenrechte, Zukunftsverantwortung und Bildung (vgl. Overwien 2011a: 30 f.) auf der lokalen und globalen Ebene (vgl. Steffens 2010: 35).

Riß u. a. benennen auch die Wichtigkeit der Verbindung von politischer Bildung und BnE. Besonders in Zeiten, in denen politische Bildung und Wirtschaft als interdisziplinäres Fach in der Schule zusammengelegt werden, besteht die Gefahr, dass die ökologische Nachhaltigkeit im gesellschaftlichen Kontext nicht thematisiert wird. So haben außerschulische non-formale und informelle Bildungsangebote ein großes Potenzial diese Verbindung im Sinne einer BnE herzustellen. Globalisierungsprozesse und Nachhaltigkeitsdiskurse müssen übergreifender thematisiert werden und die Konsequenzen für gesellschaftliche Entwicklungen in der Bildungsarbeit stärker Einzug finden (vgl. Riß u.a. 2010: 205 ff.). Bildung wird als Möglichkeit für eine gesellschaftliche Transformation gesehen (vgl. ebd. 208 ff.). Bildung wird in diesem Konzept sehr weit

gefasst und verbindet formale, non-formale und informelle Orte miteinander und hat als Ziel „*die volle Entfaltung der Personalität künftiger mündiger Bürgerinnen und Bürger*“ (Peter u.a. 2011: 56) zu unterstützen. So soll auch durch emanzipatorische Bildung Chancengleichheit erwirkt werden. Auch braucht

„politische Bildung [...] aufgrund der zu leistenden gesellschaftlichen Aufgabenstellung einen erweiterten Kompetenzbegriff, der durch weitsichtiges, interdisziplinäres, vernetztes, solidarisches und mehrperspektivisches sensitives Wahrnehmen, kritisches Denken und reflektiertes Handeln gekennzeichnet ist.“ (ebd. 99).

Seit den 90er Jahren findet in der Bildungsdiskussion auch BnE einen anerkannten Platz. Durch die Verbindung der unterschiedlichen Dimensionen wie soziale, ökologische und ökonomische, wird Nachhaltigkeit eine zentrale, interdisziplinäre Thematik. Besonders in der internationalen Politik wird diese thematisiert. Durch die Agenda 21 und die UN-Dekade für nachhaltige Entwicklung soll BnE in alle Bildungsbereiche fest verankert werden (vgl. de Haan 2009: 9 f.). Siebert nennt den unbedingten Zusammenhang politischer Bildung und BnE. Er betont, dass das politische Bewusstsein, welches eine Person im Laufe des Lebens ausbildet, aus Erfahrungen, Wissen, Werten und Handlungen besteht. Von besonderer Bedeutung ist das Bildungswissen im Kontext der Werte, welches „ein Handeln angesichts sozialer, gesellschaftlicher, ökologischer Herausforderungen“ (Siebert 2015: 150) ermöglicht. Außerdem beinhaltet der Bildungsbegriff auch „*Bildungsbedarfe*, also berechnete, gesellschaftliche Herausforderungen.“ (ebd. 151). Politische Bildung wird für ihn immer Teil von partizipativen und solidarischen Bildungserfahrungen und beinhaltet damit soziale Gerechtigkeit und ökologische Nachhaltigkeit. „Diese Nachhaltigkeit ist mit dem Anspruch sozialer Gerechtigkeit verknüpft“ (ebd.), da „Bildung auch aus Beziehungen erfolgt: Beziehungen mit der Natur, mit der sozialen Umwelt, mit Lehrenden, mit sich selbst [...]“ (ebd. 152). Auch das Ziel der Emanzipation kann nur in Verbindung mit Gerechtigkeit, Diversität und nachhaltiger Entwicklung gesehen werden. Siebert nennt auch die aktuellen gesellschaftspolitischen Herausforderungen, die die Risikogesellschaft ausmachen, als Grund für die Wichtigkeit von BnE (vgl. ebd. 150 ff.).

Auch Brunhold beschreibt, dass BnE, politische Bildung und Nachhaltigkeit aufgrund von individuellen und kollektiven Verpflichtungen, Hand in Hand mit ethischen Gründen zusammen gehören (vgl. Brunold 2009: 159 f.). Besonders zu fördern ist ein antizipatorisches, systemisches, vernetztes Denken, Denken in Kreisläufen und Wirkungszusammenhängen sowie das Erkennen der Folgen und Auswirkungen des eigenen Handelns (vgl. ebd. 161 f.). BnE agiert auf unterschiedlichen politischen Ebenen. Das Konzept ergänzt und verbindet verschiedene Ansätze der politischen Bildung, besonders um das intergenerationelle Verhältnis und die globale Idee einer Gleichberechtigung von Lebens- und Verwirklichungschancen (vgl. ebd. 307 ff.).

Die von de Haan formulierte Gestaltungskompetenz als Charakteristikum von BnE nimmt eine Schlüsselfunktion ein. Diese Kompetenz orientiert sich an politisch-

demokratischen Bürger_innenkompetenzen, welche zu den Zielen der politischen Bildung gehören. Diese fördern multiperspektivische Sichtweisen sowie Partizipations- und Interventionsfähigkeiten. Der BnE-Ansatz ist somit die Fortführung der zukunfts-, subjekt- sowie lebensweltorientierten Politikdidaktik. Der Ansatz beschäftigt sich zentral mit den wechselseitigen Abhängigkeiten zwischen lokalen und globalen Prozessen (vgl. ebd. 319 ff.).

Die Gestaltungskompetenz setzt sich aus Teilkompetenzen zusammen, die einem erweiterten Bildungsbegriff entsprechen. Ziele sind unter anderem Weltoffenheit und neue Perspektiven mit integriertem und interdisziplinärem Wissen aufbauen können, vorausschauend denken und handeln können, partizipatives Arbeiten und sich Einbringen können, kooperativ handeln, motivieren können, Reflexion der eigenen Perspektive, Selbstständigkeit sowie Empathie und Solidarität (vgl. Overwien 2011a: 35). Visionäre und innovative Lebensentwürfe sollen entwickelt werden und eine zukunftsweisende und eigenverantwortliche Mitgestaltung gefördert werden (vgl. ebd. 35). Ein Teil von Bildung stellt die Verantwortung und das Engagement für die eigene Person, soziale Gerechtigkeit und den Schutz von Umwelt und Natur dar, sodass lebenslanges Lernen nicht nur Kapitalakkumulation darstellt sondern auch BnE fördert (vgl. Siebert 2011: 185). Brodowski (2009) stellt fest, dass man besonders informelles Lernen einer BnE „nicht direkt steuern [kann], aber man kann Rahmenbedingungen setzen, die bestimmte Diskurse fördern und Lernerfahrungen ermöglichen.“ (Brodowski 2009a: 269). Aufgrund des Umfangs der Arbeit kann hier nicht weiter auf das sehr komplexe BnE Konzept eingegangen werden.

3.3 Informelle politische Bildung in sozialen Bewegungen

Da Urban Gardening auch als soziale Bewegung verstanden werden kann (vgl. Kapitel 2.4), soll auf die Bedeutung für informelle politische Bildung eingegangen werden.

Politische Bildung findet im Alltag überall dort statt, wo Menschen mit ihrer politischen, sozialen und wirtschaftlichen Umwelt Erfahrungen machen. Durch Austausch und gemeinsames, kooperatives Lernen wird politische Bildung unterstützt. "Solche Bildungsprozesse finden in digitalen und realen Netzwerken, in Bürgerinitiativen und sozialen Bewegungen ständig massenhaft statt." (Reheis 2014: 48). Das Engagement in zivilgesellschaftlichen Gruppen ist meist rein intrinsisch motiviert. Dies gilt für das Engagement sowie für die Lernprozesse die dort stattfinden.

"Das politische Lernen wird zum unabsichtlichen Nebeneffekt des Engagements, weil die ständige gedankliche Verarbeitung der jeweils gemachten Erfahrungen und eine ausreichende Analyse der Rahmenbedingungen notwendige Voraussetzungen für die Aktivitäten und deren Erfolg ist" (ebd.),

sodass das Engagement einen starken Lebensweltbezug aufweist (vgl. ebd. 48 f.). Intrinsische Motivation wird als wichtiger didaktischer Aspekt für die Bildungssituation bezeichnet (vgl. Siebert 2013: 190 ff.). In Projekten kann notwendiges Wissen über

verschiedene Themenbereiche erworben werden, auch Durchhaltevermögen, Umgang mit Frustration sowie Handlungs-, Analyse- und Medienkompetenzen bezogen auf politische Themen. Im freiwilligen Engagement wird die Bedeutung der Lernpotenziale auch auf die gemeinsame Konzipierung, Vorbereitung und Durchführung von Aktionen gelegt, sowie dialogische Lernprozesse in Gruppen oder Einzeldiskussionen und der kollektiven und individuellen Aneignung von Fachwissen (vgl. Overwien 2011b:12 ff.).

Auch Gritschke benennt die besondere Bedeutung alternativer Erfahrungsorte für das Erlernen der von BnE benannten Kompetenzen (vgl. Gritschke 2011: 12). BnE ist oft an soziale Bewegungen und außerschulische Bildungsorte mit dem Ziel gekoppelt, sich zu engagieren (vgl. Overwien 2011a: 32).

Auch Armbruster geht in seinem 1979 erschienen Band auf die unterschiedlichen Bildungsprozesse in Bürger_inneninitiativen als Beispiel sozialer Bewegungen ein. Es wird die Verbindung zu einer handlungsorientierten politischen Bildungsarbeit gezogen und die Verbindung zwischen der Auseinandersetzung mit politischen Inhalten und dem Engagement benannt. Durch die aktive, handlungsorientierte Teilnahme unter Einbezug der Biografie der Teilnehmer_innen findet, so Armbruster, eine intensive Auseinandersetzung statt und den Teilnehmer_innen werden ihre Partizipationsmöglichkeiten aufgezeigt. Er benennt problemorientiertes, handlungsorientiertes und soziales Lernen sowie die Lebensweltbezogenheit der Gruppen (vgl. Armbruster 1979: 54 ff.). Hier entsteht die Verbindung zu aktuellen Ansätzen der politischen Bildung. Aufbauend auf diese ersten Erkenntnisse finden sich in der Forschungsarbeit von Trumann (2013) weitere wichtige Anhaltspunkte zur politischen Bildung durch Partizipation in sozialen Bewegungen. Initiativen bieten die Möglichkeit, Demokratie zu erfahren und Politik neu zu definieren. Die Ebenen des policy und politics (vgl. Kapitel 3.2.1) werden im Engagement greifbar, besonders wenn der Mensch seine eigene Selbstwirksamkeit erfährt. Die Verbindung zu den von Bourdieu definierten Kapitalien wird gezogen, indem das Subjekt sich als anerkannte_r, zum politischen Handeln ermächtigte_r Bürger_in erfährt und so Politik greifbar wird. Durch die Möglichkeit Kritik üben zu können, wird die Urteilsfähigkeit gefördert (vgl. Trumann 2013: 22 ff.). Trumann sagt aus, dass die Kapitalien schon am Anfang des Engagements gestärkt werden, indem das Subjekt seine_ihre Handlungsräume als Ermächtigung wahrnimmt (vgl. ebd. 22 ff.). Schon hier wird die Verbindung zum Ansatz des politischen Empowerment gezogen (vgl. Herriger 2010). Gesellschaftliche Utopien, welche in den Bewegungen entstehen, sind für eine Gestaltung der Gesellschaft wichtig, denn nach einer Realitätsprüfung von Ideen folgt das Erstellen von innovativen Konzepten und konkreten Handlungen. Eine direkte Verbindung zum handlungsorientierten und zukunftsorientierten Ansatz ist zu ziehen. Es gilt hier die Anbindung zur alltäglichen Lebenswelt der Menschen mit einem zeitlich festgelegten Horizont zu vereinen (vgl. Trumann 2013: 32 ff.). Die Lebenswelt der Indi-

viduen sollte nicht mehr nur als vorpolitischer Raum betrachtet werden, sondern auch unter der Perspektive der policy und politics sowie im Kontext von polity (vgl. ebd. 55 ff.). Initiativen in der Stadt stellen öffentliche Räume zur Begegnung der Menschen dar. Netzwerke werden gebildet um sich auszutauschen und die eigenen Handlungsspielräume zu erweitern und diese wirken sich auch positiv auf die soziale Einbettung des Individuums aus. Soziale Bewegungen ermöglichen es, sich von einer_m passiven Konsumenten_in zu einer_m aktiven Gestalter_in seiner_ihrer Umwelt zu wandeln und vereinen individuelles Engagement mit politischen Lerninteressen (vgl. ebd. 60 ff.).

In sozialen Bewegungen existiert allerdings das Dilemma, dass das Kontroversitätsprinzip nicht ausreichend, politischen Bildungsidealen entsprechend, beachtet wird, da zum Teil eine einseitige Perspektive auf Themen vermittelt wird (vgl. Reheis 2014: 48 f.). So stellt sich die Frage, ob politische Bildung unter den Aspekten der Neutralitäts- und Kontroversitätsgebote sowie des Überwältigungsverbots in den Bewegungen einzubinden wäre (vgl. Trumann 2013: 66).

Außerdem besteht die Schwierigkeit, dass Bildungseinrichtungen auch als Schutzräume fungieren sollten, in denen Menschen sich ausprobieren. Dies ist durch den aktionalen Bezug und den öffentlichen Charakter in zivilgesellschaftlichen Gruppen meistens nicht gegeben. Kritisiert wird also außerdem die fehlende Möglichkeit zur Reflexion. Wichtig ist daher, dass gezielt auf diese Nachteile eingegangen wird und somit eine kontinuierliche Begleitung der Bildungsarbeit stattfindet, welche den Raum für Reflexion und Kontroversität öffnet (vgl. Reheis 2014: 48f.). Zudem ist kritisch zu hinterfragen, wer in welcher Form in sozialen Bewegungen agiert, so haben viele Gruppen doch einen exklusiven Charakter und hohe Zugangsbarrieren (vgl. Gritschke 2011: 10). Um an Kapitel 2.2.4 anzuschließen, kann aber diese Bildungs- und Zugangsgerechtigkeit in den Gruppen thematisiert und ihrer nicht-Umsetzung entgegengetreten werden.

Hufer (2011) fragt, ob die politische Bildung durch das aktuelle Protestverhalten der Bevölkerung ihr Ziel erreicht hat: Eine starke Zunahme selbstbestimmter politisch aktiver Gruppen, die sich für ihre Interessen einsetzen. Allerdings weist er darauf hin, dass Gruppen immer mit ihrem eigenen Horizont agieren. Neben einer großen Bereicherung in der politischen Bildung, durch die Entwicklung verschiedener Fähigkeiten wie Handlungsfähigkeit, Rhetorik, Autonomie, Mut, unterschiedliche Möglichkeiten, aber auch Grenzen sowie politisches Wissen, gibt es aber auch Aspekte die nicht mit den Grundsätzen politischer Bildung kompatibel sind: Perspektivenverengung, sehr individueller emotionaler Zugang, verengtes Wissen anstatt mehrdimensionale Perspektiven. Dennoch erfahren die Menschen die Komplexität ihrer Welt und die Zusammenhänge in diesen Gruppen zumeist gut. Zusammenfassend nennt Hufer soziale Bewegungen als eine große Bereicherung der politischen Bildung (vgl. Hufer 2011: 20 ff.).

Auch Dux u. a. analysieren in ihrer Studie, wie das freiwillige Engagement Kompetenzen von Jugendlichen fördert und betonen die Bedeutung von niedrighschwelligem Zugängen zur Unterstützung unterschiedlicher informeller Lernprozesse (vgl. Dux u. a. 2009: 17 ff.). So können Jugendliche im freiwilligen Engagement Handlungswirksamkeit, Veränderung des Selbstbildes, Reflexion sozialer Stereotype, Entwicklung sozialen Verhaltens und die Bereitschaft politischen Verhaltens erfahren (vgl. Reinders 2014: 69 ff.). Durch eine bessere Situations-Analyse können Bildungsprozesse näher an den Bedürfnissen und Präferenzen der Lernenden ansetzen (vgl. Detjen 2009: 344 ff.). Offensichtlich braucht es besondere Konzepte für die Schaffung von Zugängen, durch das Herunterbrechen auf den konkreten Alltag. Durch eine besseren Planung, Konzeption und einer interdisziplinären Vernetzung kann so die Idee der gleichberechtigten Bildung umgesetzt werden (vgl. ebd. 344 ff.).

3.4 Informelle politische Bildung in Urban Gardening Projekten

In diesem Kapitel soll auf Basis der erarbeiteten Informationen eine Verbindung zwischen informeller politischer Bildung und Urban Gardening aufgezeigt werden. Neben Ressourcen und Gemeinsamkeiten, soll es auch um Differenzen und unvereinbare Aspekte gehen. Aufgrund der Krise der Bildung im aktuellen Bildungsdiskurs und der Veränderung von Wissen und neuer Bewältigungsansprüche in individualisierten Lebenslagen, erhält eine ganzheitliche lebenslange Bildung eine zentrale gesellschaftliche Stellung. Gärten, politische Bildung und Bildung haben die Gemeinsamkeit, dass diese immer im Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse zu sehen sind. In Bildungsräumen und -orten können informelle politische, ökonomische und soziale Lernerfahrungen gemacht werden. So wird eine ganzheitliche Perspektive gefördert. Besonders im Hinblick auf Bildungsnetzwerke und eine größere Wertschätzung alternativer informeller und ganzheitlicher Bildungsgelegenheiten rücken urbane Gärten durch die vielfältigen Dimensionen und der Verbindung zur Natur in den Fokus. Ausgehend von den Idealen eines emanzipatorischen Bildungsbegriffs, welcher die Entfaltung des Subjektes und der Weltaneignung fokussiert, kann allgemein davon ausgegangen werden, dass Menschen in Gemeinschaftsgärten lernen, ihren Horizont erweitern und neue Erfahrungen sammeln. Besonders der Gedanke, Bildung als Aushandlungsprozess zu verstehen, findet sich in den Gemeinschaftsgärten durch den gruppen- und handlungsorientierten Kontext wieder. Nachhaltiges Lernen ist besonders im lebensweltlichen Kontext bzw. in sozialen Bewegungen und in Urban Gardening möglich, da die Beteiligten intrinsisch motiviert sind und das Lernen dort als eine aktive Aneignung stattfindet (vgl. Siebert 2011: 151). Da Gärten und die Begegnung mit der Natur immer schon Teil von kulturellen Prozessen waren, sind diese auch Teil unseres kulturellen Selbstverständnisses und ermöglichen eine besondere Ebene der Auseinandersetzung mit der Umwelt.

Eine weitere Parallele lässt sich im Kontext der Bildungsgerechtigkeit feststellen. Politische Bildung soll für alle Menschen zugänglich sein und sie in ihrer Urteils- und Handlungsfähigkeit bestärken. So kann Urban Gardening durch die besonderen Strukturen im Stadtteil an diesem Punkt ansetzen. Auch Gemeinschaftsgärten haben oft das Ziel einen niedrigschwelligen, für alle zugänglichen öffentlichen Raum zu gestalten. In dieser Parallele wird die starke Ressource deutlich, indem Zugänge geschaffen werden, um Exklusion entgegenzutreten.

Im Kapitel 2.3.2 und 2.5 wird benannt, dass Urban Gardening einen informellen Ort des Austausches darstellt. Der Garten wird zu einem Medium und fördert Ressourcen und Prozesse. Die Form der Beteiligung im Garten unterstützt diese Bildungsprozesse und schließt an die politischen handlungs-, erfahrungs- und zukunftsorientierten Ansätze an, da der Garten eine aktive Beteiligung anregt und die dort stattfindende Arbeit immer auch die Zukunftsperspektive mit einschließt. Auch die Ebene der gesellschaftlichen Verantwortungsübernahme als Ziel der politischen Bildung findet im Garten in einem kleinen Gruppenkontext statt. Die Kompetenzen, die dort informell und kollektiv erfahren werden, können an die individuellen Biografien der Teilnehmenden anschließen und so weitere Lernprozesse ermöglichen. Da informelle Bildung nicht notwendigerweise intentional ist, ist anzumerken, dass der Garten zwar die Möglichkeit für zweckfreie, politische Bildungsprozesse bietet, aber diese nicht fokussiert. Besonders die von Overwien (2009b: 23 ff.) benannte aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt und das aktive Initiative ergreifen kann im Gemeinschaftsgarten umgesetzt werden. Des Weiteren bieten die von Mack (2013) bezeichneten Analyse Kriterien für informelle Bildungsprozesse, Interaktion-, Netzwerk- und Kompetenzerneuerung durch Reflexion, Selbstprüfung, Konfrontation mit Differenzen und Werteinstellungen, Anhaltspunkte für politische Prozesse (vgl. Mack 2013: 4 ff.). All diese können auch im Garten durch eine Interaktion im gemeinschaftlichen Kontext stattfinden.

Urban Gardening existiert in Deutschland in unterschiedlichen Formen und mit unterschiedlichen Zugängen. Einige Projekte werden als Ausdruck einer politischen Meinung gesehen, andere Projekte haben unterschiedliche Bildungsziele. So lässt sich feststellen, dass je nach Form und Zugang, die Bedingungen und Strukturen in diesen Projekten für informelle politische Bildung sehr divers sind und stark abweichen. Auf Basis der unterschiedlichen Organisationsformen und der allgemeinen Diversität urbaner Gärten kann hier keine Generalisierung stattfinden.

Da informelle Bildung nicht steuerbar ist, muss der Fokus besonders auf die Lernumgebung und das -setting gerichtet sein. Hier ist festzustellen, dass Gemeinschaftsgärten durch den Lebensweltbezug, metaphorische Übertragungen oder Emotionen allgemein optimale Lernsettings für informelle Bildung bieten.

BnE stellt einen wichtigen Bezug da, denn urbane Gärten bieten durch die unterschiedlichen Dimensionen, die angestoßen werden, die Möglichkeiten mit unterschiedlichen gesellschaftspolitischen Themen in Berührung zu kommen (vgl. Kapitel 2.3.4). So können Individuen sich in den Gärten mit ökologischen, ökonomischen, sozialen oder politischen Themen auseinandersetzen (vgl. 2.3.4), sodass ein direkter Bezug zu BnE entsteht (vgl. Kapitel 3.2.5). Durch die Verbindung der Themen und mit handlungs-, zukunfts- und erfahrungsorientierten Ansätzen kann auf der einen Seite ein nachhaltiges Lernen stattfinden und andererseits können vielfältige Lernanlässe geboten werden. Der urbane Garten wird so Medium für BnE.

Besonders die soziale Komponente der urbanen Gärten stellt einen wichtigen Bezugspunkt zu BnE dar, da Erfahrungen in der Gruppe informelle Lernanlässe darstellen. Der Garten kann so ein Medium für BnE darstellen.

Die dort stattfindenden Gruppenprozesse können reflektiert und auf gesellschaftliche Prozesse übertragen werden. Die Verantwortung im Garten kann auch die Verantwortung aus subjektiver Sicht im Bezug zur Gesellschaft verdeutlichen und wird so zum politischen Lernen im Sinne von BnE. Auch die Thematiken Partizipation und Teilhabe der Akteur_innen ermöglichen eine gesamtgesellschaftliche Einordnung. Im Konflikt oder durch Konfrontationen können, falls die Gartengemeinschaft eine bestimmte Umgangsweise findet, viele Lernprozesse angeregt werden. Diese wiederum können grundlegend auf die politische Ebene übertragen werden. Es zeigt sich, dass Ziele politischer Bildung insgesamt auch im Garten angestoßen werden können, allerdings hängt auch dies immer von den jeweiligen Rahmenbedingungen ab. Eine Ressource der Verbindung von politischer Bildung und Gemeinschaftsgärten ist dessen ungeachtet der Lebensweltbezug der Gärten.

Auch die pädagogische Dimension der Gärten zeigt sich durch die Etablierung von Lerngärten oder natürlichen Erfahrungsorten in unterschiedlichen Bereichen. Diese Gärten werden teilweise schon von Fachkräften begleitet, um die Potenziale der Urban Gardening Idee zu nutzen. Groß u.a. kennzeichnen die Gärten als konstruktive Lernräume, in denen politische Bildungsprozesse stattfinden. Das Aufzeigen der gesellschaftlichen Dimensionen der Gärten ist ein wichtiger Aspekt, welcher durch Reflexion politische Bildungsprozesse erfasst (vgl. Groß u.a. 2013). Urbane Gärten stellen kleine politische Räume dar, in denen durch Alternativstrukturen ein neues politisches Verständnis erlangt werden kann (vgl. Müller 2002: 52 ff.).

Der Raum Garten wird durch die Zuschreibungen der Beteiligten politisch. Durch die öffentliche Inszenierung der urbanen Gärten als ästhetische Intervention können Themen nach außen getragen werden. Die Stadt wird in diesem Moment sichtbar, indem ein Gegensatz kreiert wird. Eine weitere politische Verbindung zeigt sich in dem Kon-

takt zur Stadt- oder Lokalpolitik sowie über den thematischen Austausch in Urban Gardening Netzwerken (vgl. Werner 2011: 64 ff.).

Ein besonderes Augenmerk ist in diesem Kontext auf die benannten politischen Dimensionen zu richten. Da in der politischen Bildung besonders die Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie die Befähigung zur politischen Verantwortung gefördert werden soll, können die Gärtner_innen sich auf der einen Seite mit ihrer eigenen Rolle im gesellschaftlichen Kontext auseinandersetzen und sich ein Urteil bilden, um Stellung zu beziehen. Die Dimension polity wird in der Form der Organisation erfahrbar. Hier geht es um die ausgehandelten Strukturen im Garten, an die sich Menschen halten. Die Dimension policy kann erfahren werden, indem sich mit Inhalten oder Werten auseinandergesetzt wird. Auch Aufgaben und Ziele oder die allgemeine Gestaltung des Gartens lassen sich dieser Ebene zuordnen. Die oft konsensorientierte Gartengemeinschaft erlebt durch Interaktion und Kommunikation die Dimension politics. Durch Prozesse in der Gruppe können Dynamiken erfahren werden, welche sich auf die gesellschaftliche Ebene übertragen lassen. So kann der Garten als Ort des Politischen erfahren werden. Alle Bereiche, von oberflächlichen alltäglichen, über langfristige Aufgabenfelder und Zusammenhänge bis zum Kern des Politischen und die andauernde gesellschaftliche Aushandlung des Miteinanders wird im alltäglichen Prozess erfahren. Der lokale Bezug kann ein neues Politikverständnis bei den Menschen auslösen und aufzeigen, dass Politik Teil des menschlichen Zusammenlebens ist (vgl. Kapitel 3.2.5 und 3.3).

Auch die politische Bedeutung der Raumeignung und -nutzung wird in den Projekten thematisiert. Politische Prozesse lassen sich nicht allein „von oben“ steuern, und besonders im Nachhaltigkeitsdiskurs existiert das Paradigma des Wandels durch „bottom-up“ Prozesse. Durch die Lebensgestaltung der Subjekte, eine Einstellungsveränderung und eine politischen Positionierung lassen sich also bestenfalls politische Prozesse von den Bürger_innen verändern.

Durch die Verbindung zwischen Bildungsideen, politischer Bildung und BnE zeigt sich, dass Bildung eine gesellschaftliche Aufgabe ist und im Bezug zum Zugang nur „die Gesellschaft als Ganzes dafür sorgen kann, dass Disparitäten des Bildungszugangs abgebaut werden.“ (Gritschke 2011:10). Mit einer ganzheitlichen Perspektive können im Garten lokale und globale Verhältnisse zusammengebracht werden. Urban Gardening als lokaler Raum kann globale Themen wie Bildungsungerechtigkeit, ökologische Krise oder Ernährungssouveränität strukturell verbinden. In diesem Sinne soll auch benannt werden, dass die Prozesse im Garten Interkulturalität fördern.

In diesem Kontext soll nun auf die spezifischen Lernprozesse eingegangen werden, die in sozialen Bewegungen stattfinden und diese sollen im Kontext von BnE und Urban Gardening diskutiert werden. Die Verbindungen zwischen aktionalen und reflexiven Lernhandlungen sind in einem informellen Rahmen in Initiativen gegeben und auch

durch Perspektivendivergenz der Teilnehmenden gestärkt und ermöglichen so den Umgang mit Kontroversen. Besonders die subjektive Bedeutung der Handlungs- und Partizipationsmöglichkeiten in sozialen Bewegungen bietet Anlass der Reflexion (vgl. Trumann 2013: 253 ff.). Allgemein zeigt sich, dass durch die Beteiligung in Initiativen neue Horizonte und eine Wertschätzung des eigenen Handlungsspielraumes entstehen und vielfältige informelle Lernmöglichkeiten gegeben sind (vgl. ebd. 271). Besonders unter dem emanzipatorischen Bildungsverständnis zeigen sich Ressourcen für die informelle politische Bildungsarbeit mit Einbezug vielfältiger politischer Dimensionen im Alltag der urbanen Gärten. Durch die Beteiligung in Initiativen kann sich ein neuer Zugang zu Politik einstellen (vgl. Bennholdt-Thomsen 2011: 257 f.). Solche Bewegungen ermöglichen es, dass Menschen sich mit ihren Themen zusammentun und ihre Interessen kollektiv artikulieren können. Dies ermöglicht Aktion, Partizipation und politische Teilhabe, sowie Räume zur Positionierung, Reflexion und Distanzierung. Durch die Gruppen erhalten aktuelle gesellschaftliche Themen einen lebendigen Ausdruck (vgl. Schröder u.a. 2010: 494).

Allerdings sollte kritisch hinterfragt werden, welche Themen die Initiativen wie bearbeiten. Im Hinblick auf den Beutelsbacher Konsens besteht ein schmaler Pfad zwischen Gemeinwohlorientierung und Verteidigung eigener Privilegien (vgl. Kapitel 3.3).

Unter der Perspektive des Raumes kann Urban Gardening einen öffentlichen Raum der Teilhabe darstellen. Grüne Räume können Anlaufpunkte für sozialen, nachbarschaftlichen und intergenerationellen Austausch und neue Teilhabe sein und stellen so in der Stadt eine wichtige nahräumliche Ressource dar (vgl. Müller 2011: 32 f.).

Ein öffentlicher Raum als Medium kann durch Kommunikation mit der Umwelt eine Plattform darstellen, um mit anderen Menschen über die Umwelt und verschiedene Themen in Interaktion zu treten. Öffentliche Raumeignung und -gestaltung bietet viele Chancen für eine diskursive und prozessorientierte politische Bildung (vgl. Faulstich 2010: 16 ff.). Besonders informelle politische Bildung durch und in sozialen Bewegungen bietet ein alternatives Lernfeld, in dem wichtige Kompetenzen erworben werden können. Individuelles und kollektives Lernen ergänzen sich und demokratierelevante und soziale Kompetenzen können durch Verantwortungsübernahme und die Arbeit in diesen Gruppen erworben werden (vgl. Overwien 2011b: 14).

Dessen ungeachtet wird die Frage gestellt, inwieweit durch diese informellen politischen Bildungsprozesse, die nicht steuerbar sind, Bewusstseinsbildung und ein Strukturwandel im Sinne von BnE möglich ist oder ob besonders die hochkomplexen subjektiv vernetzten Bildungssituationen und -orte dies möglich machen. Diese Frage wird in Zukunft wissenschaftlich weiter diskutiert werden (vgl. Walser 2009: 60). Lernprozesse sind immer auch abhängig von den äußeren Rahmenbedingungen, und durch die Verbindung mit anderen Bildungsgelegenheiten können Synergieeffekte des Lernens ent-

stehen (vgl. Brodowski 2009b: 70). Es wird festgestellt, dass besonders Kinder, die sich in Stadtgärten bewegen, durch die Verbindung von Umweltbewusstsein und Naturbegegnung einen besonderen Lerneffekt im Sinne von BnE erzielen. Diese Potenziale sind besonders durch informelle Lernprozesse gekennzeichnet. Die in den Gärten vorzufindenden praktischen, projektbezogenen, selbstgesteuerten und kooperativen informellen Lernarrangements haben in der Debatte um lebenslanges Lernen großes Potenzial. Auch für das informelle Lernen im natürlichen Lebenszusammenhang Garten und in Umwelt-Erfahrungszusammenhängen, bieten sich die Ziele von BnE an, um dieses selbstintendierte Lernen anzuregen (vgl. Schäuble 2012: 87 ff.).

„Kooperatives, kollektives und informelles Lernen verbindet [...] die Selbstintention der lernenden Subjekte“ (Brodowski 2009b: 69), sodass im Garten die nötigen Strukturen für diese ressourcenorientierte Lernumgebung vorhanden sind. Urbane Gärten stellen kleine politische Räume dar, in denen durch Alternativstrukturen ein neues politisches Verständnis erlebt werden kann (vgl. Müller 2011: 29).

Schlussendlich bedarf es einer genauen Analyse der verschiedenen Gärten auf mögliche bildungsunterstützende Strukturen. Auch sollte im weiteren Diskurs die Perspektive von BnE verstärkt mit aufgenommen werden, denn diese verbindet grundlegende gesellschaftliche Themenfelder mit einer kritischen Bildungsperspektive. Durch die Verbindung unterschiedlicher Bildungsanlässe und -orte können die hochkomplexen Lernprozesse aufgefasst werden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass Gärten als Medium in der informellen politischen Bildung genutzt werden können. Besonders da außerschulische politische Bildung immer auch Zeitgeistthemen behandelt (vgl. Kapitel 3.2.4) und Urban Gardening aktuell großen Zulauf erhält (vgl. Kapitel 2.3.3). Durch unterstützende Maßnahmen, wie Reflexion, Anregungen oder geeignetes Lernsetting, kann dies unterstützt werden. Kritisch reflektiert werden sollte allerdings vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Gerechtigkeit, wer welchen Zugang hat und wie Zugänge möglichst niedrigschwellig für alle gestaltet werden können. So können sich aus bildungstheoretischer Sicht alle Menschen politisch befähigen und teilhaben. Außerdem sollten weiterhin informelle politische Bildungsprozesse in der Politikdidaktik eine deutlich größere wissenschaftliche Priorität erhalten, sodass eine ganzheitliche Perspektive zwischen formalen, non-formalen und informellen Bildungsprozessen möglich wird. Für eine genauere und praxisorientiertere Definition informeller politischer Bildungsprozesse in Urban Gardening bräuchte es eine gezielte empirische Forschung in diversen Gärten, in der genaue Lernprozesse und -themen, die in Urban Gardening Projekten stattfinden, erfasst werden können. Jedoch gibt es einige gute Beispiele, in denen die urbanen Gärten einen großen Beitrag zur Ermächtigung und Selbsthilfe durch ein praktisches, lebensweltorientiertes Medium geleistet haben und dies durch Vernetzung weitertragen.

4 Sozialpädagogischer Bezug

Im Folgenden sollen anhand einer sozialpädagogischen Theorie und Praxis unterschiedliche Verbindungen zu den Themen der Arbeit dargestellt werden. Im ersten Teil werden allgemeine Bezüge diskutiert. Daraufhin folgt eine theoretische und praktische Einordnung in das Konzept der Sozialraumorientierung, um zu diskutieren, ob informelles politisches Lernen in urbanen Gärten Teil von sozialpädagogischen Kontexten sein kann. Abschließend folgt eine kritische Stellungnahme.

4.1 Allgemeine Einordnung in den sozialpädagogischen Kontext

Um die unterschiedlichen Verbindungen zwischen den erörterten Themen und Sozialpädagogik herzustellen, erfolgt zuerst die Verbindung zu Bildung, informeller Bildung und politischer Bildung. Daraufhin folgen die Verknüpfung zwischen Engagement in der Sozialpädagogik und der Bezug zu ökologischen Themen. Abschließend soll die Beziehung zu Gärten aufgezeigt werden.

In unterschiedlichen Studien wird die besondere Bedeutung informeller Lernprozesse durch die sozialpädagogische Verknüpfung von Bildungsorten, Lernwelten und durch eine direkte Begegnung und Auseinandersetzung mit der Umwelt erklärt (vgl. Deinet 2013: 10 ff.). Besonders die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen sollen durch informelle Bildungsprozesse, insbesondere für Jugendliche, aufgefangen werden (vgl. BMFSFJ 2013: 10). Sozialpädagogische Konzepte können informelle Bildungsprozesse anregen, aber nicht steuern, denn informelle Prozesse sind ‚Selbstläufer‘ (vgl. Nohl u.a. 2011: 20 f.). In Bezug auf eine sozialpädagogische Konzeptualisierung informeller Bildungsprozesse erläutert Epp (2014) die Wichtigkeit von Kooperation und Mitgestaltungsräumen. Möglichkeiten der Partizipation sollten besonders bei Jugendlichen auf deren Kompetenzen ausgerichtet sein. Dies bedarf eines geeigneten Settings und professioneller sozialpädagogischer Initiierung informeller Lernumgebungen (vgl. Epp 2014: 314 ff.) Für die Schaffung von geeigneten niedrighwelligen Zugängen zur außerschulischen politischen Bildung wird eine Vernetzung von unterschiedlichen Bildungseinrichtungen, -trägern und -instanzen benannt (vgl. Schröder u.a. 2010: 486 ff.). Die Verbindung zwischen Bildung und Sozialpädagogik findet sich in der Diskussion der interdisziplinären Auseinandersetzung um Bildungsgerechtigkeit besonders im Hinblick auf das aktuelle Konzept des lebenslangen Lernens sowie der Bildungszugänge. So greift Thiersch (2008) auf, dass die Sozialpädagogik besonders im außerschulischen, nicht formalisierten Bildungsbereich eine besondere Bedeutung erhält. Es existieren diverse Bildungskonzepte in der Sozialen Arbeit, allerdings sollten diese nicht dem formalisierten Bildungszugängen zuarbeiten, indem sie formalisierte schulische Bildung kompensiert, sondern eine eigene kritische Position zur Bildung herauskristallisieren. Thiersch fordert eine sozialpädagogische Fokussierung auf informelle,

ganzheitliche Bildungsprozesse, um den Menschen in der Auseinandersetzung und Aneignung der Welt, besonders mit Fokus auf Lebenskompetenzen und Gerechtigkeitsansprüchen, zu fördern. Im Hinblick auf aktuelle gesellschaftliche Verhältnisse, welche auch in der Sozialen Arbeit zentral sind, sollten sozialpädagogische Bildungsarrangements Menschen in der Lebensbewältigung unterstützen und Lebensräume für sie schaffen. Verschiedene Zugänge im Lebens- und Sozialraum können dafür genutzt werden (vgl. Thiersch 2008: 237 ff.). So sollten nach Thiersch non-formale Orte in der Bildungsdiskussion höher geschätzt werden und Sozialpädagogik mit ihrem vernetzenden Charakter diese Räume schützen, unterstützen und initiieren sowie Gelegenheiten und Ressourcen bereiten (vgl. ebd. 251f.). Die Legitimierung hierfür erhält Sozialpädagogik außerdem durch die notwendige, nachhaltige und zukunftsorientierte Verbindung von Bildungs- und Sozialpolitik im Kontext der gesellschaftspolitischen Ungleichheitsdebatte (vgl. Thole u.a. 2013: 282 f.). So ist Sozialpädagogik als Instanz der Exklusionsverwalterin auch in der Einbindung in politische Entscheidungsprozesse gefordert. Dies würde neben einem politischen Empowerment auch die Verbindung zur politischen Bildung unterstützen, sodass die in prekären Lebensverhältnissen lebenden Klient_innen sich wieder für ihre Themen einsetzen können (vgl. ebd. 285). Aus sozialpädagogischer Perspektive kann Urban Gardening somit verschiedene Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen und das soziale Kapital fördern und gleichzeitig zur ökologischen Initiative anregen. Durch die Verbindung des Raumes Stadt und dem Gemeinwohl entstehen vielfältige sozialpädagogische Anhaltspunkte (vgl. Madlener 2008: 261 ff.).

Da Soziale Arbeit ohne Demokratie nicht zu denken ist, sondern sich beide bedingen, braucht es in der Sozialpädagogik eine dauerhafte Reflexion politischer Verhältnisse in Theorie und Praxis (vgl. Oehler 2013: 117 ff.). Die Idee einer sozialpädagogischen Demokratiebildung vereint das Politische mit der Gestaltung sozialer Zusammenhänge, Teilhabebedingungen und Partizipation bei politischen Entscheidungen. Sozialpädagogik steht mit ihrem klassischen Doppelmandat zwischen Individuum und Politik, sodass ein Dilemma zwischen Befähigung und Kontrolle entsteht (vgl. Kessl 2010: 129 f.). In der sozialpädagogischen Theorieentwicklung wird jedoch das Vertrauen in eigene Gestaltungsmöglichkeiten als Modell des_der Aktivbürger_in durch sozialpädagogische Unterstützungs- und Leistungsangebote benannt (vgl. Kessl 2010: 136 f.).

Lütke-Harman u.a. geben unterschiedliche Begründungen, mit denen Soziale Arbeit als politische Bildungsinstanz die Erziehung der Bürger_innen zu politisch-demokratisch handelnden, aktiven Menschen befähigen soll (vgl. Lütke-Harman u.a. 2013: 133 ff.). Politische Bildung und Sozialpädagogik setzen sich grundlegend mit Individuum und Gesellschaft und deren Verbindung auseinander und streben die Vermittlung von Lebenskompetenzen, Emanzipation und Aufklärung an und haben somit bedeutende

Überschneidungen. Sozialpädagogik kann in allen Sozialisationsfeldern politische Bildungsprozesse initiieren und ist nicht als Lehrinstanz verpflichtet, sodass Möglichkeiten, aber auch Ambivalenzen entstehen (vgl. Többe-Schukalla 2013: 166 ff.). Auch wird die Aktivierung von Menschen, die nicht an politischen Entscheidungsprozessen beteiligt sind, wird benannt, sodass in Zeiten, in denen politische Entscheidungen nicht mehr transparent und demokratisch legitimiert werden, Sozialpädagogik in dem Prozess der Unterstützung von Teilnehmungsformen eine zentrale Rolle erhält (vgl. Lütke-Harmann u.a. 2013: 133 ff.). Politische Bildung erreicht in der aktuellen Form bildungsferne Milieus oft nicht, sodass Sozialpädagogik als nicht formalisierte Bildungsinstanz ein ganzheitliches Lernarrangement durch Vernetzung und Kooperation unterschiedlicher Akteur_innen in ihrem täglichen Auftrag der Alltagsbewältigung mit einbinden kann. Vor allem im Alltag findet politisches Denken und Handeln statt, deshalb können in den verschiedenen Milieus Menschen genau dort erreicht werden (vgl. Többe-Schukalla 2013: 175 ff.).

Da Zivilgesellschaft Meinungsbildungsprozesse unterstützt, welche die Politik beeinflussen können, sollte Sozialpädagogik ermöglichen, dass Menschen am Gemeinwesen partizipieren können. Trotzdem muss Sozialpädagogik hier im doppelten Sinne gesehen werden, denn sie ist gleichzeitig auch immer von politischen Prozessen auf einer institutionellen Ebene bestimmt (vgl. Lütke-Harmann u.a. 2013: 141ff.). Müller (2013) stellt das Mandat der Sozialpädagogik zur politischen Bildung dar, indem er eine kritische Verbindung zwischen sozialpädagogischer Theoriebildung mit Erziehungswissenschaften und Soziologie zieht. Besonders durch lokale Gemeinschaften als Bildungs- und Veränderungsinstanzen kann erfahrungsorientiertes Lernen, Veränderung durch bottom-up Prozesse (vgl. Müller 2013: 182ff.), „partizipative Prozesse und Empowerment als sozialarbeiterische Methode“ (Többe-Schukalla 2013: 178) genutzt werden. Auch wird die Gemeinwesenarbeit als Verknüpfung zur politischen Bildung benannt und darüber hinaus die zivilgesellschaftliche Ermächtigung und das Empowerment gefordert (vgl. Müller 2013: 182 ff.). Die Spannung des Kontroversitätsgebotes wird sich in den informellen Bildungsprozessen nicht auflösen, sodass es einer andauernden kritischen Auseinandersetzung bedarf und Sozialpädagogik mit dem lebensnahen Bezug nicht als Normalitätsarbeit funktionalisiert wird (vgl. Többe-Schukalla 2013: 178 f.). Auch Kleiner (2012) fordert eine stärkere Fokussierung auf eine Theoriebildung der Sozialpädagogik, in der ein politisches Mandat festgelegt wird, um sich für politische Teilhabe aus einer Gerechtigkeitsperspektive einzusetzen und Stellung zu beziehen (vgl. Kleiner 2012: 22 ff.).

Das (politische) Empowerment, welches in unterschiedlichen Publikationen gefordert wird, wird von Herriger (2010) in seinem Empowerment Konzept näher definiert. Empowerment als Selbstermächtigung der Menschen, ihre Angelegenheiten zu organisie-

ren und unterschiedliche Ressourcen in diesem Prozess zu nutzen, soll die Selbstbestimmung im Alltag herstellen. Empowerment soll den Menschen unterstützen, Lebensoptionen auszuwählen, sich für seine eigenen Interessen einzusetzen, Selbstwirksamkeit und Gestaltungskompetenz zu erwerben und sich Problemen zu stellen. Auch eine kritische Reflexion, Emanzipation aus belastenden Lebensverhältnissen sowie Solidarität und Teilhabe (vgl. Herriger 2012: 13 ff.) zeigen starke Parallelen zu Zielen von (politischen) Bildungsprozessen. Zudem ist eine Verbindung zu sozialen Bewegungen, die sich für ihre Themen engagieren, im Empowerment Ansatz zu finden (vgl. ebd. 36). Kritisiert wird allerdings die mangelnde wertneutrale Einstellung, also eine fehlende Distanz, Mandatierung oder Parteiergreifung (vgl. ebd. 38f.). Dem wird entgegengesetzt, dass die „sozialarbeiterische Identität doch das explizite Eintreten für gesellschaftliche Veränderungen als Bedingung für die Verbesserung individueller Entfaltungsmöglichkeiten geblieben [ist]“ (ebd. 39). Trotzdem wird dem Empowerment Ansatz vorgeworfen, einige Diskurse zu kurz zu denken. So passt sich durch eine individualisierende Sichtweise die Verantwortungsabgabe an das Individuum für Problemlagen an eine ökonomisch orientierte Sozialpädagogik an (vgl. Lambers 2013: 321 ff.).

Die Gemeinsamkeiten zwischen sozialen Bewegungen, Engagement und Sozialpädagogik sind die angestrebten gesellschaftlichen Veränderungen und die vielen gesellschaftspolitischen Schnittpunkte. Besonders soziale Bewegungen eröffnen neue Räume der Motivation und intrinsischer Energie, die als wichtige Aspekte des Lernprozesses angesehen werden. Dies kann die Sozialpädagogik auf der einen Seite nutzen, ist allerdings institutionalisiert und längerfristig (thematisch) von der herrschenden Politik bestimmt. Die von sozialen Bewegungen aufgeworfenen Probleme sollten stärker reflektiert in der Sozialpädagogik mit aufgenommen werden, denn besonders auf Basis einer sozialräumlichen Perspektive sind die Akteur_innen selbst die Fachleute für ihre Lebensinterpretation. So kann Sozialpädagogik entgegen gesellschaftlicher hegemonialer Verhältnisse soziale Bewegungen als Kooperationspartnerin sehen und von sozialen Bewegungen lernen (vgl. Stövesand 2013: 34 ff.). Gefordert wird,

„den Blick über die Problembearbeitung hinaus zu richten und es zu wagen, Alternativen eines besseren Lebens und einer gerechteren Gesellschaft zu denken, zu fordern und praktisch (mit) zu entwickeln.“ (ebd. 38).

Sozialpädagogik zeigt im historischen Kontext vielfältige Bezugspunkte und Wechselverhältnisse zu diesen Bewegungen. Es lassen sich Ressourcen und Schwierigkeiten dieses Zusammenspiels erkennen (vgl. Wagner 2009b: 152 ff.), sodass deutlich wird, dass im Kontext von Urban Gardening und Sozialer Arbeit aus zurückliegenden Erfahrungen gelernt werden kann.

In sozialen Bewegungen finden wichtige Aspekte der politischen Bildung und Gemeinwesenarbeit statt. Keupp zeigt die Verbindung von bürgerschaftlichem Engagement und der Stärkung des sozialen Kapitals durch die Befähigung zur Gestaltung der eige-

nen Lebenswelt, die subjektive Befähigung in der individualisierten Gesellschaft, der Bildung von Widerstandsressourcen und Identitätsarbeit sowie eine ganzheitliche Gesundheitsförderung auf (vgl. Keupp 2010: 121 ff.).

Die Verbindung zwischen den Aspekten Ökologie und Sozialem lässt sich auch benennen, denn die Verbindung zwischen Gärten, BnE und Sozialpädagogik findet sich in einem grundlegenden Sachverhalt: Ökologische und soziale Fragen und Themen müssen immer zusammen gedacht werden, denn sie stehen in einem engen Verhältnis. Auch wenn aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen dieses Verhältnis und die Abhängigkeit negieren, finden sich zahlreiche Krisen, die diese Verbindung unterstreichen. Besonders die ökologische Krise ist eine gesellschaftspolitische Krise und wirkt sich auf das Soziale aus (vgl. Köhler u.a. 2010: 225 f.). BnE kann aus einer sozialwissenschaftlichen Konzeptentwicklung als wertorientiertes, diskursives Konzept definiert werden (vgl. Walser 2009: 57). Auch in den Sozialwissenschaften werden die komplexen gesellschaftlichen Bedingungen diskutiert und zueinander ins Verhältnis gesetzt, sodass hier eine weitere Verbindung zu dem Konzept BnE und der Verbindung von sozialen, ökologischen und ökonomischen Ebenen existiert (vgl. ebd. 58). Sozialpädagogische Konzepte unter dem Paradigma der BnE fokussieren ebenfalls eine sozial-ökologische Nachhaltigkeit. So werden zukunftsorientierte und lebenswerte Strukturen unterstützt, welche auf Partizipation, Teilhabe, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit setzen. Zudem existiert die Forderung an den dritten Sektor für eine Umstrukturierung und stärkere Fokussierung auf nachhaltiges Wirtschaften (vgl. Limbrunner 2012: 29 ff.).

Immer mehr Berichte machen auf das Defizit der Verbindung zwischen Natur und Kindern aufmerksam, sodass mittlerweile von einem Naturdefizit gesprochen wird (vgl. Louv 2011). BnE als die Verbindung von Umweltbildung und sozialgesellschaftspolitischen Themen wird als wichtige Bildungsmaßnahme benannt. Durch einen ganzheitlichen Zugang können Menschen unter einem zukunfts-, subjekt- und handlungsorientierten Ansatz befähigt werden, sich mit gesellschaftlichen Themen in einem anderen Bildungssetting auseinanderzusetzen, sodass durch die pädagogische Arbeit im konkreten Raum eine Haltung und Identifikation zur (Um-) Welt entwickelt werden kann (vgl. Mohr 2013: 122 ff.).

Gärten bekommen so auch in der Sozialpädagogik wieder Zulauf. Die Beziehung zwischen Pädagogik und Gärten existiert auf unterschiedlichen Ebenen. Pädagogik bezieht Bilder, Sprichwörter und Vergleiche aus der Natur mit ein. Auch geschichtlich lassen sich viele Theoretiker_innen finden, angefangen von Rousseau bis Pestalozzi, welche einerseits Erziehung mit Gärtnern vergleichen und andererseits die positiven Potenziale des Gartens aufzeigen (vgl. Schenk 2004: 117 ff.). In urbanen Lern- und Themengärten werden die pädagogischen Potenziale eines Gartens genutzt (vgl. Schwier 2004: 130 ff.). Als internationales Umweltbildungskonzept ist außerdem das

Bildungskonzept der urbanen interkulturellen Gärten interdisziplinär bekannt geworden (vgl. Müller 2002: 73 ff.). Initiatorin ist eine Göttinger Sozialarbeiterin, die für ein Beratungszentrum für Geflüchtete aktiv war. Bosnische Frauen erklärten ihr 1995, dass sie Gärten vermissen, woraufhin ein Konzept entwickelt und der erste Garten als niedrigschwelliges Angebot für Geflüchtete und Zuwander_innen eröffnet wurde. Kommunen wünschen sich durch die Förderung dieser urbanen interkulturellen Gärten eine erfolgreiche Integrationsarbeit (vgl. Lützenkirchen 2013: 50). Auch in anderen Bildungsprojekten werden die positiven Potenziale des Gartens genutzt (vgl. Müller 2002: 73 ff.), da zirkuläre Prozesse des Ausprobierens und Lernens entstehen können (vgl. Brückner 2011: 189 f.). Das besondere Potenzial sozialpädagogischer Nutzung von Gärten liegt in der Auseinandersetzung mit Wachstum, der handlungsorientierten Perspektive und dauerhafter Verantwortungsübernahme für den Ort. Durch eine lebensweltliche Orientierung ergeben sich Räume der Situations- und Problemorientierung, Möglichkeiten der Reflexion und Handlungsorientierung sowie Antizipation und Partizipation, welche die Bildungslandschaft durch das Medium Garten ganzheitlicher erweitern können. Auch existieren unterschiedliche politische und ökologische Konzepte, die versuchen die Verbindung zwischen Mensch und Natur wieder herzustellen und hierfür das Medium Garten nutzen (vgl. Lützenkirchen 2013:147ff.). Diese orientieren sich auch eng am Konzept der BnE.

Auch in der pädagogisch und therapeutisch orientierten Sozialpädagogik existieren vielfältige Konzepte, in denen der Garten als Lern-, Lebens- und Erfahrungsort Begegnung mit (z.B. geflüchteten oder demenzkranken) Mensch und der Natur ermöglicht (vgl. Lützenkirchen 2013: 147 ff.; Heeg 2004). Wichtig zu benennen ist,

„dass Gärten auch in der aktuellen Sozialraumdebatte zunehmend Gegenstand des Interesses sind. Im sozialwissenschaftlichen Diskurs über Gärten wird deren Bedeutung als Orte politischen Handelns besonders betont.“ (Lützenkirchen 2013: 151).

Der Garten bietet und ist ein Medium für diese Raumaneynung und Produktion von Freiräumen. „Des Weiteren wird betont, dass Gärten ein soziales Netzwerk bilden“ (ebd.), welches Netzwerktheoretisch große Vorteile aufzeigt. Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass der Garten als sozialpädagogisches Medium unterschiedliche Lebens- und Erfahrungsräume eröffnet (vgl. ebd. 151 ff.).

4.2 Die Verbindung der Ergebnisse mit der Sozialraumorientierung

Es soll eine Verbindung zwischen den bearbeiteten Themen der Arbeit und dem sozialpädagogischen Konzept der Sozialraumorientierung aufgezeigt werden. Nach einer kurzen theoretischen Darstellung des viel diskutierten Konzepts wird anhand einzelner Verfahren eine Verbindung zur Praxis gezogen.

Sozialraumorientierung wird je nach Disziplin unterschiedlich definiert. In der Sozialen Arbeit wird durch Sozialraumorientierung verstärkt der Raum in dem Individuen sich

bewegen in den Fokus genommen, sodass nicht durch individualisierende Erklärungen versucht wird das Individuum seinem Raum anzupassen, sondern die Umgestaltung der Räume angestrebt wird (vgl. Noak 2015: 91). Sozialraum als ein Konzept in der Sozialen Arbeit bietet vielfältige Methoden. Methoden bieten einen Orientierungsrahmen, doch sollte der Aushandlungsprozess nicht den Methoden angepasst werden, sondern die passende Methode für die jeweilige spezifische Situation gefunden werden. Dies soll unter dem Aspekt berücksichtigt werden, dass das vorgestellte Konzept eines von vielen ist. Es wird beachtet, dass je nach Konzept und Methode, unterschiedliche Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Grenzen entstehen und es eine am Fall ausgerichtete, vertiefte Methodenauswahl bedarf (vgl. Galuske 2013: 164 f.). Die Sozialraumorientierung zählt nach Galuske zu den gruppen- und sozialraumbezogenen, direkt interventionsbezogenen Konzepten (vgl. ebd.) und hat zum Ziel, die Lebensbedingungen der Individuen in einem abgegrenzten, definierten Raum zu verbessern und die Menschen an diesem Prozess zu beteiligen. Das Konzept arbeitet mit unterschiedlichen Raumdefinitionen (vgl. ebd. 300 f.). Sozialraumorientierung hat sich aus der Gemeinwesenarbeit (GWA) heraus entwickelt. Die GWA mit dem Ideenhintergrund aus den USA arbeitet mit der Idee von Widerstand, Betroffenenbeteiligung, Veränderung der Verhältnisse und Engagement in gemeinwesenbezogenen Zusammenhängen. Die emanzipatorischen Ideen der Gemeinwesenarbeit, mit dem Ziel politische Handlungszusammenhänge herzustellen und so zur Unterstützung der Umweltaneignung beizutragen, waren von einer aufklärerischen und emanzipatorischen Pädagogik geleitet. Durch unterschiedliche Faktoren verlor die Idee der GWA in der historischen Entwicklung an Zulauf, bis in den 1980er Jahren ein neues Konzept der stadtteilbezogenen Sozialen Arbeit entwickelt wurde. Dieses Konzept nahm die Ideen der GWA auf und orientierte ein aktivierendes sozialpädagogisches Handeln an einem sozialen Raum. Dies führte in den 90er Jahren zu dem Konzept der Sozialraumorientierung (vgl. Hinte 2012: 663 ff.), das eng an Ziele politischer Bildung anknüpft (vgl. Kapitel 3).

Es gibt unterschiedliche Definitionen und Abgrenzungen eines Sozialraumes, die unter verschiedenen Aspekten festgelegt werden können. Eine andere Perspektive ist die subjektiv-lebensweltliche Definition des Sozialraumes. Räume sind in der ausdifferenzierten Gesellschaft funktional gestaltet und das Individuum hat Zugang zu verschiedenen Räumen. Besonders bei Überschneidungen treffen sich die Sozialräume von Individuen (vgl. Galuske 2013: 300 ff.). Dieser Sozialraum ist die räumliche Lebenswelt des Individuums mit seinen Netzwerken und Orten, die den Handlungsspielraum des Individuums definieren (vgl. Früchtel u.a. 2013: 14).

Hier wird oft bei der sozialpädagogischen Intervention angesetzt (vgl. Galuske 2013: 300 ff.). Ein weiterer Raum definiert sich im dritten Sektor über die Struktur von Organisationen und die Gestaltung der Zugänge (vgl. ebd. 300 ff.). In der Sozialpädagogik

wird sich von einem Container-Raum Begriff abgegrenzt. Die Entstehung von Sozialräumen ist immer ein Prozess (vgl. Noak 2015: 75 ff.). Sozialräume können außerdem konstruiert sein und definiert werden durch Prozesse der Vernetzung und Abgrenzung. Diese Netzwerkräume zeichnen sich durch die Verbindung von Menschen zu Gruppen und die Nutzung der in diesem Raum vorhandenen Potenziale aus. Nachbarschaften und Stadtteile sind Beispiel für diese Raumdefinition. In diesem Raum finden auch Aneignungs- und Enteignungsprozesse statt (vgl. Früchtel u.a. 2013: 14 ff.). Sozialraum kann also auch auf Basis von objektiven Eigenschaften definiert werden. Stadtteilplanung ist ein Beispiel für diesen Raum (vgl. ebd. 14f.). In der sozialpädagogischen Intervention braucht es einen Raumbegriff der institutionell und lebensweltlich anschlussfähig ist (vgl. Noak 2015: 75 ff.).

Aktivierung im Sozialraum soll Ressourcen generieren und ist so an das Quartiersmanagement¹¹ gekoppelt (vgl. Hinte 2010: 672 ff.). Sozialraumorientierung folgt fünf wesentlichen Prinzipien: Dem Willen der Menschen, der Unterstützung der Eigeninitiative, der Ressourcennutzung, einer zielgruppen- und bereichsübergreifenden Perspektive durch Fokus auf den sozialen Raum und einer Fokussierung auf Kooperation und Koordination unterschiedlicher Dienste (vgl. Galuske 2013: 300 ff.).

Ein weiterer Zugang zu Sozialräumen entsteht über die Sozialstruktur. Diese ist definiert nach dem jeweiligen in Sozialräumen vorhandenen Sozialkapital und orientiert sich an dem Kapital von Bourdieu. Dieses Kapital definiert die Möglichkeiten und Handlungsräume durch Aneignung in einem Verteilungskampf im Sozialraum. Durch die Spaltung von Räumen in Macht, Besitz, Bildung und Status lässt sich eine soziale Differenzierung und damit unterschiedliche Milieus auffinden (vgl. Früchtel u.a. 2013: 18 ff.). Das Konzept der Sozialraumorientierung versucht unterschiedliche Ansätze miteinander zu vereinen. So soll auf der einen Seite die Definition und Auswahl der Hilfeleistung von den Betroffenen ausgehen. Des Weiteren haben aktivierende Tätigkeiten Vorrang vor betreuenden Tätigkeiten, um die Betroffenen zu Akteur_innen im Prozess zu machen. Auch die Organisationsentwicklung und die Lebensweltorientierung ist ein Teil der Sozialraumorientierung. Alltagskompetenzen spielen eine wesentliche Rolle in der Intervention (vgl. ebd. 23 ff.).

Die Begründung für die Auswahl des Konzepts Sozialraumorientierung entsteht durch die Verbindung von Konzepten der „Gemeinwesenarbeit, Empowerment, die Theorie des Sozialen Kapitals, das Konzept der lernenden Organisationen, Aspekte der Neuen Steuerung und die Theorie der Lebensweltorientierung“ (ebd. 23) mit der Individualisierungs-, Fachkräftemonopol- und Effizienzkritik (vgl. ebd. 23). Durch die kritische Auseinandersetzung mit problem- und situationsbezogenen Interventionen wird eine ganz-

¹¹ Quartiersmanagement ist ein Konzept der Gestaltung von Wohnquartieren. GWA und Sozialraumorientierung sind Teil eines systematischen Quartiersmanagement (vgl. Hinte 2010)

heitliche Perspektive durch Einbindung unterschiedlicher sozialpädagogischer Paradigmen angestrebt (vgl. ebd. 30ff.).

Im Folgenden soll mit Fokus auf Netzwerke und Sozialstruktur die Verbindung zwischen Sozialraumorientierung und Urban Gardening fokussiert werden.

Die Dimension des Netzwerkes versucht zivilgesellschaftliche Strukturen mit in die Intervention einzubeziehen (vgl. ebd. 36). Netzwerke existieren auf einer Mikro-, Makro und Mesoebene, sodass durch die Einbindung dieser Ebenen eine effektive und effiziente Arbeit angestrebt wird (vgl. Früchtel u.a. 2013: 34ff vgl. Motzke u.a. 2012: 231 ff.). Durch die Unterstützung neuer Netzwerkbildungen werden neue Ressourcen im Stadtteil generiert und Wirkungen des sozialen Kapitals im Sozialraum genutzt (vgl. Früchtel u.a. 2013: 36f.). Die Ressourcen der Sozialraumorientierung in Verbindung mit urbanen Gärten und informellen politischen Bildung zeigen sich auch in der Verknüpfung verschiedener Ansätze und auch in einer systematischen Verbindung und Orientierung an der Mikro-, Makro- und Mesoebene der sozialräumlichen Struktur (vgl. ebd. 45 ff.). Die daraus entstehenden Vernetzungen von Fachkräften und Organisationen können in Zeiten von ausdifferenzierten Leistungen der Sozialpädagogik die Bildungslandschaften von Individuen in Verbindung bringen und eine ganzheitliche Bildung zwischen formalen, non-formalen und informellen Bildungsorten vermitteln. Anlehnend an die von Siebert (2012) formulierten erweiterten didaktischen Prinzipien neuer Lernkulturen kann an die Sozialraumorientierung als Ebene der Bildung angeknüpft werden und so besonders regionale Bildungslandschaften, neue Zielgruppen, Milieus, Benachteiligungen, Generationenverhältnisse oder Lernstile miteinander in Bezug bringen (vgl. Siebert 2012: 68 ff.). Stadteilarbeit wurde als Bildungsarbeit lange als Strategie in der Erwachsenenbildung fokussiert. Durch den Nahraum werden Barrieren abgebaut, jedoch sollte auch eine zeitliche und räumliche Distanz zum Alltag existieren, um ungewohnte Situationen und neue Erlebnisse als Lerngelegenheiten zu nutzen (vgl. ebd. 198 ff.).

In urbanen Gärten treffen sich Menschen eines Stadtteils, tauschen sich aus und machen neue Erfahrungen. Neue Netzwerk-Beziehungen entstehen und die Stärken der jeweiligen Menschen können in Projekten genutzt werden. So gibt es die Möglichkeit, dass ein Mensch mit ökonomischem Kapital dies teilt oder ein Mensch mit kulturellem Kapital sein Wissen verbreitet. Auch können durch gemeinsame Arbeit neue Beziehungen entstehen. Die Ebene des Individuums mit Blick auf die Förderung von Selbstvertrauen, Selbstbestimmung und Kompetenzen soll durch die Einbindung in den Raum und durch Anerkennung unterstützt werden (vgl. Früchtel u.a. 2013: 43). Gleichzeitig unterstützt die Umgebung des urbanen Gartens Bildungsgelegenheiten. Erst durch die Interaktion in einer Gemeinschaft kann sich der Mensch von dieser emanzipieren und gleichzeitig weiterhin Teil von dieser sein. Sozialraumorientierung sieht das

individuelle Verhalten kontextabhängig und versucht die Ressourcen der Menschen und des Raumes herauszuarbeiten. Es geht darum „Motivationen zu finden und daraus neue Optionen zu machen, indem Kompetenzen und Spielräume von Menschen vergrößert, sowie deren Zugang zu Ressourcen erweitert wird.“ (ebd. 45). Augenmerk wird auf subjektive Erfahrungen, Lebenslagen, Netzwerke, Ressourcen und Perspektiven gelegt (vgl. ebd. 42 ff.). Ein starker Bezug zu verschiedenen subjekt- und lebensweltorientierten Ansätzen aus der politischen Bildung ist hier zu sehen. Diese haben auch das Individuum mit seinen biografisch geprägten Lebenserfahrungen als Ausgangspunkt und gehen von dort aus weiter zu einer ressourcenorientierten Handlungsperspektive. Auf diese Weise geht es, wie auch in der politischen Bildung, nicht darum, das Individuum notwendigerweise zu aktivieren und in ein Normalitätsraster einzupassen, sondern darum Möglichkeiten zu eröffnen.

Als methodische Verbindung zu Urban Gardening spielt die Ausgangssituation eine Rolle. Existieren Urban Gardening Projekte bereits im Stadtteil oder müssen diese zuallererst aufgrund der Wünsche der Akteur_innen initiiert werden?

In der fallunspezifischen Arbeit im Handlungsfeld Netzwerk ist es von Bedeutung, den Sozialraum, also einen vorher definierten, festgelegten Raum, zu kennen, um auf Potenziale und Ressourcen zurückgreifen zu können (vgl. Früchtel u.a. 2010: 145). Eine spezielle Ressource kann auch ein öffentlicher Garten sein. Auch in der Initiierung von Sozialraumprojekten mit Bürger_innen stecken vielfältige Potenziale. In der Gründung eines städtischen Gemeinschaftsgartens als Sozialraumprojekt können verschiedene Akteur_innen aktiviert werden, die den Garten unterschiedlich nutzen können und durch das Medium Garten in Kontakt und Interaktion gebracht werden. Als Ausgangspunkt kann durch aktivierende Beratung der fallunspezifischen Sozialraumorientierung herausgefunden werden, was aktuelle Themen im Sozialraum sind (vgl. ebd. 146ff.). Die Befragten werden somit Expert_innen dafür, welche Ressourcen, Bewertungen, Informationen und Themen eine Aktivierung erfahren. Aufgrund der vielen Ressourcen die Organisationen in Stadtteilen aufweisen, die aber oft nicht genutzt werden, kann durch fallunspezifische Arbeit eine Win-Win-Situation entstehen. So können Urban Gardening Projekte auf ungenutztem Gelände von Unternehmen entstehen, das Gartencenter kann Pflanzen spenden und ihr soziales Image aufwerten oder die Elternvertretung unterstützt einen Stadtgarten finanziell, sodass die Schüler_innen diesen als Lerngarten nutzen können. So können sich durch kreative, innovative Weise Gemeinwesen und Organisationen gegenseitig durch Corporate Social Responsibility fördern (vgl. ebd. 155f.).

Durch eine Vernetzung und Nutzung diverser Möglichkeiten können sich neue Ressourcen zeigen, sodass das Unternehmen zum Beispiel Praktika für Jugendliche anbietet, die im Garten aktiv sind. Solche Gegebenheiten lassen sich schwer konstruieren

und sind immer im Raum zu entdecken und an den Bedürfnissen der Bewohner_innen orientiert. Trotzdem ist eine Bewusstwerdung über solche sozialarbeiterischen Möglichkeiten wichtig. Erste Sozialraumprojekte können durch Vernetzung und Austausch der Start für weitere Kooperationen und Ideen sein, denn das Netzwerk des Individuums wächst und so auch sein soziales Kapitel. Durch die Nutzung verschiedener Ressourcen im alltäglichen Umgang entwickeln sich informelle Lernprozesse (vgl. Kapitel 3). Auch im Austausch über politische Dimensionen können diese Ressourcen aktiviert werden. Um auch Ressourcen des Stadtteils zu aktivieren, sollten besonders Menschen integriert werden, die durch Exklusionsmechanismen in unterschiedliche Bereiche nicht eingebunden sind. Ebenso sollten Bildungsinstitutionen durch Sozialraumprojekte dem Stadtteil öffnen (vgl. ebd. 167). Dies ist besonders für schon etablierte Urban Gardening Projekte von Bedeutung. Falls es sich um öffentliche Räume handelt, sollten diese sich nicht sozialräumlich von ihrem Umfeld abspalten, sondern eine Öffnung und Einbindung in den Stadtteil fokussieren. Dies würde ggf. ihren Zielen entsprechen, Räume öffentlich zu nutzen und politische Themen weiter in das lokale Umfeld zutragen. Die Etablierung eines breiten Netzwerkes stärkt das Gemeinwesen und es erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die vorhandenen Ressourcen im Gemeinwesen auch genutzt werden (vgl. ebd. 181).

In den Gärten ist der Gemeinschaftsfaktor von großer Bedeutung. Menschen, die sich dort engagieren, bringen ihre individuellen und intrinsischen Motivationen mit. Die Menschen agieren oft in einer heterogenen Gruppe. Ressourcen werden hier auf unterschiedlichen Netzwerkebenen sichtbar. Jede Person bringt seine_ihre individuellen Kapitalien (Bourdieu) mit. Diese können sich im Prozess des Austauschs und der Vernetzung gegenseitig beleben. Soziales Kapital zeigt sich in der Sozialraumorientierung durch Vertrauen, Normen, Beziehungen und Austausch (vgl. ebd. 94). Durch die gemeinsame Arbeit im Garten können die Akteur_innen sich gegenseitig bestärken. Die gemeinsame Aktivität animiert unterschiedliche Potenziale der Alltags- und Freizeitgestaltung (vgl. Kapitel 2).

Netzwerke können sich durch Urban Gardening und durch die Heterogenität der Gemeinschaften punktuell verdichten. Hier entsteht auch brückenbildendes Sozialkapital (vgl. Bütikofer 2012: 118 ff.). Denn neben den identitätsstiftenden und selbstwertsteigernden Aspekten, durch die Wechselbeziehung zwischen Netzwerk und Individuum, hat das Netzwerk sogenannte ‚weak-ties‘. Das sind schwache Beziehungen zwischen Individuen, die aber ein großes Potenzial haben, da sie in der sozialen Netzwerkarbeit viele Ressourcen innehaben. Für das Individuum bedeutet die Teilnahme an einer Gruppe oder einem Netzwerk außerdem eine Reduktion der sozialen Komplexität und größere Handlungsspielräume (vgl. Fuhse 2006: 245 ff.). Ressourcen können materiell oder immateriell sein und Belastungen können vom Netzwerk aufgefangen werden.

Dies bedeutet immer auch, dass sich durch die Zunahme an Beziehungen die Verantwortung für einzelne Individuen erhöht. Die Netzwerke haben also präventive, kurative und rehabilitative Funktionen (vgl. Gerhardt 2001). Besonders in der sozialpädagogischen Initiierung von Urban Gardening können hier Menschen miteinander in Verbindung gebracht werden, die über das gemeinsame Gestalten im Garten neue ‚weak-ties‘ bilden. Die Netzwerkstruktur kann unter verschiedenen Aspekten, wie der Erreichbarkeit, der Reichweite des Netzwerkes, der Größe, Dichte und Stabilität sowie Offenheit und Hierarchien analysiert werden. Dies wäre Teil der netzwerkbezogenen Sozialraumorientierung. In urbanen Gemeinschaftsgärten kann jeder Mensch erfahren, dass er_sie spezifische Ressourcen innehat, die für das Netzwerk in unterschiedlichen Situationen von Bedeutung sein können. Menschen werden hier befähigt und erfahren Wertschätzung.

Das Handlungsfeld Sozialstruktur, auf das nun eingegangen werden soll, beinhaltet Strategien und Techniken, um auf sozialpolitische Aspekte aufmerksam zu machen und diese so gesamtgesellschaftlich wahrzunehmen und gegebenenfalls bearbeiten zu können. Durch das Agieren im öffentlichen Raum und durch die Aktivierung von Adressat_innen wird Einfluss genommen und Themen bekommen Präsenz (vgl. Früchtel u.a. 2010: 259f.). Sozialräumlich gestaltete Organisationen versuchen nicht durch Ausdifferenzierung der Problemzuständigkeiten, sondern durch „Öffnung für bürgerschaftliche Gestaltung, durch Demokratisierung der Organisation und durch soziale Verantwortlichkeit“ (Früchtel u.a. 2013: 39) ihrer sozialräumlichen Verantwortung gerecht zu werden. Dies zeigt sich durch Veränderung in Leistung, Struktur, Steuerung und Finanzierung (vgl. ebd.). Die Ebene der Sozialstruktur ist die Verbindung zur Bildungsgerechtigkeit (vgl. Kapitel 3.4) und bindet so den gesellschaftspolitischen Bereich ein. Sie strebt gerechte Zugänge und Inklusion in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen an. Die Thematisierung dieser Ungleichheit durch Verbindung von Wissen über soziale Probleme, Sozialpolitik und Zusammenhänge zielt auf die politische Dimension sozialpädagogischer Arbeit ab und soll Adressat_innen aktivieren, ihre Interessen zu artikulieren und durchzusetzen (vgl. Früchtel u.a. 2013: 34ff.).

Urban Gardening im öffentlichen Raum kann als eine Darstellungstechnik gesehen werden. Diese hat zum Ziel, die Themen der Akteur_innen in die öffentliche Diskussion mit einfließen zu lassen und Aufklärung zu erzeugen. Hier zeigt sich weiterhin der starke Bezug zu sozialen Bewegungen, die mit ähnlichen öffentlichkeitswirksamen Aktionen arbeiten. Zusammen mit den Akteur_innen können Veranstaltungen, Vorträge oder Publikationen organisiert werden. Auch niedrigschwellige Angebote, wie öffentlich zugängliche Nahrungsmittel und die Diskussion darüber, kann eine Möglichkeit darstellen. Während der Veranstaltung können informelle Gespräche wichtige Themen ansprechen (vgl. Kapitel 2.5). Besonders auch für die Stadtverwaltung stellen diese Ver-

anstaltungen Handlungsperspektiven dar, wenn eine politische Positionierung der Stadt von Seiten des Urban Gardening Projektes gefordert wird. Eine kritische Linie zeigt sich in öffentlichen Aktionen zwischen legalen und illegalen Aktionen. Hier muss die sozialpädagogische Begleitung Stellung beziehen und steht zwischen ihrem professionellen Mandat und dem der Akteur_innen im Sozialraum (vgl. Früchtel u.a. 2010: 265ff.). Unterschiedliche Kommunen experimentieren mit verschiedenen neuen Ansätzen der Beteiligung, Aktivierung und des politischen Empowerment. Urban Gardening kann als Medium mit in die Stadtplanung aufgenommen werden, um so die dort stattfindenden Prozesse und Ressourcen einerseits anzuerkennen und andererseits zu fördern (vgl. Roth 2011: 134 ff.). Wenn die Zivilgesellschaft stärker mit eingebunden wird, können durch diese lebensweltlich geschaffenen öffentlichen Räume in der Stadtstruktur vielfältigen Exklusionsmechanismen entgegengewirkt werden (vgl. ebd. 245.)¹².

Sozialräume erweisen sich in der Diskussion um Bildungsorte und -settings als Orte der Vernetzung und Erweiterung der Bildungslandschaft. Die Einbindung von öffentlichen Räumen dient der Förderung politischer Bildung und weiteren Kompetenzen.

Subjekte können durch eine sozialräumliche Aneignung motorische Fähigkeiten ausbilden, ihre Handlungsspielräume ausweiten, Situationen verändern und Räume durch das Spacing und die Syntheseleistung miteinander in Zusammenhang bringen (vgl. Deinet 2013b:77 ff.). Spacing und Synthese sind raumschaffende Prozesse, die Güter und Menschen in einem definierten Raum anordnen und zusammenfügen. Urban Gardening bietet hier einen Anlass, die entstehenden sozialen Güter und die beteiligten Individuen in dieser Relation zu sehen. Der Ort des Gartens kann durch raumschaffende Prozesse als Sozialraum definiert werden. Je nach sozialen Gütern und Individuen entstehen unterschiedliche raumschaffende Prozesse in Gärten (vgl. Noak 2015: 76 f.).

Die Zunahme von Urban Gardening in Bezug auf aktuelle gesellschaftliche Tendenzen und Strukturen schafft neue Infrastruktur für den Lebensalltag. Durch Spacing und Synthese zwischen Garten, Individuum, Gemeinschaft und Gesellschaft zeigen sich diese aktuellen Entwicklungen. Auch in der Stadtplanung wird beobachtet, dass es immer wichtiger wird, dass strukturschwache Gebiete unterstützt werden. Neue Akteur_innen, Schnittstellenkompetenzen, Kapitalien und Kulturen der Teilhabe können entstehen (vgl. Lange 2011: 104-109). Das in Urban Gardening als Claiming bezeichnete Einmischen in die Stadtentwicklung (vgl. Kapitel 2.4) schließt hier an die Sozialraumorientierung an und zeigt auf, dass Urban Gardening Projekte ihre spezifischen Themen nach außen tragen und sich dafür einsetzen.

Öffentliche Räume lassen sich so gestalten, dass die Rahmenbedingungen für informelle Bildungsprozesse gegeben sind. Trotz der schwierigen Planbarkeit dieser Pro-

¹² Vgl. auch Strachwitz (2010), der die Verbindung der Zivilgesellschaft für Solidarität, soziales Kapital, Bildungsangebote und stadträumlicher Entwicklung zieht.

zesse, braucht es eine ausführliche Konzipierung, ausgerichtet an den Lebensbedingungen und -bedürfnissen der Akteur_innen im Sozialraum (vgl. Deinet u.a. 2013b: 84ff.) Auf der einen Seite bedeutet dies die Aneignungsverhaltensweisen der jeweiligen Zielgruppe so zu unterstützen, dass sie sich Bildungsmöglichkeiten erschließen können und auf der anderen Seite kann dies durch die Vernetzung der Bildungsakteur_innen sowie der Stadtplanung unterstützt werden (vgl. ebd. 88 f.). Auch sollten hier die Bildungsprozesse mit bedacht werden, die durch Raumaneignung angeregt werden (vgl. Reutlinger u.a.2011: 38 ff.). Hier zeigen sich aus sozialräumlicher Perspektive die Vorteile der Verbindung von allen (Bildungs-)Akteur_innen. So kann zum Beispiel die formale Bildungseinrichtung Schule als Kooperationspartner_in speziell Schüler_innen mit einbinden.

In der Verbindung zwischen sozialen Bewegungen, Sozialraum und Stadtentwicklung zeigt sich besonders die Recht-auf-Stadt Bewegung als bottom-up Ansatz, um auf der einen Seite Ressourcen in der Stadt mit neuen Protestformen zu belegen und um auf der anderen Seite Ausgrenzung aus dem Sozialraum Stadt und die Ökonomisierung des Lebensraumes zu thematisieren (vgl. Stövesand 2013: 38 f.). Die Recht-auf-Stadt Bewegung, im internationalen Kontext Reclaim your city genannt, sieht Urban Gardening ausdrücklich als Protestform der Bürger_innen um sich Räume in der Stadt wieder anzueignen. Morawski (2014) erklärt auch den starken Anstieg dieser Protestform mit städtischen Gentrifizierungsprozessen und der Ökonomisierung von Lebenslagen. Eine Etablierung von öffentlichen Räumen wird gefordert, in denen der Zugang nicht über finanzielle Aspekte inkludiert oder exkludiert (Bsp. Einkaufszentrum) wird. Städtisches Gärtnern wird als Verbindung unterschiedlicher politischer Themen auf der handlungs- und urteilsorientierten Ebene dargestellt (vgl. Morawski 2014: 48 ff.).

Abschließend soll noch kritisch angemerkt werden, dass Seite bei der Sozialraumorientierung auch die Gefahr der Einschließung von Gruppen im sozialen Nahraum besteht und auch die Segregationsgefahr gesellschaftlicher Milieus im sozialen Raum bei der Planung mit bedacht werden muss (vgl. Noack 2015: 75 ff.).

Zur Unterstützung urbaner Gemeinschaftsgärten zeigt Bütikofer auf, dass sich Gärtner_innen neben dem Schutz vor Vandalismus besonders eine Vermittlungsstelle zur städtischen Verwaltung wünschen, um legale Strukturen für langfristigen Austausch und Kooperation zu schaffen (vgl. Bütikofer 2012: 118 ff.).

4.3 Kritische Diskussion der sozialpädagogischen Bezüge

Um Urban Gardening als sozialpädagogisches Medium zu nutzen, sollten auch kontroverse Aspekte und Schwierigkeiten mit einfließen. Diese werden im Folgenden erarbeitet.

Um den Transfer zwischen kritischen Bildungswissenschaften und politischer Bildung zu schaffen, braucht es besonders in Zeiten sich wandelnder Bildungsverständnisse und Krisen eine verstärkte Zusammenarbeit unterschiedlicher, interdisziplinärer Bildungslandschaften (vgl. Lösch 2010: 7 ff.). Es braucht auch eine sozialräumlich orientierte Analyse von Gestaltungsmotivationen, sodass Zugangsmöglichkeiten und -schwellen bedacht werden können (vgl. Reinders 2014: 51). Außerdem sollte das Engagement unterschiedlicher gesellschaftlicher Milieus gestärkt werden, damit sich nicht nur Menschen mit hohem Bildungsabschluss in öffentlichen Räumen engagieren, sondern gezielt alle Menschen für ihre Ideen eintreten (vgl. ebd. 200). Bildungsorte dürfen nicht unterschätzt werden und sollten eine spezifische Heterogenität aufweisen. Ganzheitliches Lernen im lokalen Raum ermöglicht eine Horizonterweiterung mit sozialen und politischen Themen. Jedoch muss der gesellschaftliche Rahmen thematisiert werden, denn Räume sind immer gesellschaftlich eingebettet (vgl. Deinet 2013a: 14 f.).

Nach Habermas' Theorie sind gesellschaftliche Räume in funktionalisierte Systemwelten und die Lebenswelt des Individuums aufgeteilt. Lebenswelt schließt die sozialen Netzwerke ebenso ein, wie die natürliche, solidarische Hilfeleistung durch diese. Die Systemwelt ist Teil der gesellschaftlichen Differenzierung und zeichnet sich durch Funktionssysteme aus. Nach Habermas wird die Lebenswelt immer weiter von der Systemwelt eingenommen, die durch Funktionalisierung entsolidarisiert wird, was er als Kolonialisierung der Lebenswelten bezeichnet. Diese auch in der Netzwerkarbeit zentrale Idee nimmt die Sozialraumorientierung auf und kritisiert das Verschwinden natürlicher Beziehungen durch Spezialisierung, die damit einhergehende Standardisierung und die Reduzierung der Komplexität des Sozialraumes. Auch der Selbstbezug des Hilfesystems und Entwertung der Bedürfnisse der Klient_innen sowie die Individualisierung sozialer Probleme sind ein Teil davon (vgl. Früchtel u.a. 2013: 25 ff.). Hier zeigen sich die Schwierigkeiten der Sozialraumorientierung, die durch die Nähe an den Individuen in Gefahr gerät, die Lebenswelt immer weiter zu funktionalisieren. Durch das Einmischen in natürliche Strukturen, wie Gemeinschaftsprojekte oder informelle Bildungsorte, besteht die Gefahr, dass diese Freiräume nach der habermasschen Bezeichnung kolonialisiert werden. Besonders die informellen Bildungsorte dürfen nicht der Zweckrationalität untergeordnet werden. So sollten in den Projekten genügend Selbststeuerungspotenziale vorhanden sein (vgl. Kessl 2010: 130 ff.).

Auch soll kritisch benannt werden, dass Theorien, Konzepte und Methoden in der Realität trotz genauer Zielsetzungen nicht immer die Ziele erreichen, die angestrebt werden. Zum einen ist dies mit dem Technologiedefizit zu begründen, sodass soziale Situationen und Prozesse nicht vorhersehbar sind. Zum anderen sollte immer eine Reflexion der Ziele unter machtanalytischer Perspektive stattfinden. Es sollte kritisch aufgezeichnet werden, wer die Ziele definiert und ob es gemeinsame Aushandlungsprozesse

se sind oder diese durch Funktionalisierungs- oder Normalisierungsaspekte entstanden sind. Hier zeigt sich das Spannungsverhältnis zwischen Subjekt- und Objektstatus einer_s Klient_in (vgl. Galuske 2013: 60 f.). Aufgrund gesellschaftlich instabiler, pluraler Verhältnisse, in die das Individuum eingebettet ist und unter ständigem Individualisierungsdruck steht, kann nicht von stabilen Zielen in der sozialpädagogischen Intervention ausgegangen werden. Dies lässt gleichzeitig neue Möglichkeiten zu, die neue Wege und neue Methoden aufzeigen, wenn Klient_innen im Prozess ihren biografischen Eigensinn und alternative Ideen einbringen können (vgl. ebd. 70 ff.).

Besonders Sozialraumorientierung passt sich an eine ökonomisch orientierte Sozialpolitik an, in der Selbstregulierungserwartungen eine Rolle spielen. Trotzdem ist die Finanzierung einer sozialraumorientierten Arbeit unklar, weil die Orientierung am Feld außerhalb geplanter Instrumente fallbezogener Finanzierung liegt (vgl. ebd. 309).

Ein weiterer Kritikpunkt der Sozialraumorientierung ist die perspektivische Verengung. Probleme im Sozialraum liegen oft nicht in diesem Raum begründet, sondern sind Folgen von äußeren Strukturen wie zum Beispiel Sozialpolitik. Gesellschaftliche Probleme werden so auf lokaler Ebene versucht zu lösen, obwohl diese globaler angegangen werden müssen. Auch wird kritisch angemerkt, dass der Ansatz genutzt werden kann, um ausgegrenzte Stadtteile weiter zu marginalisieren, sodass diese Sozialräume eingeschlossen werden und eine gesellschaftliche Segregation weiter fokussiert wird (vgl. ebd. 312 f.). Des Weiteren wird kritisiert, dass die Sozialraumdebatte von Verwaltungs- und Sparmodernisierungen instrumentalisiert wird und auf das Prinzip von „[m]ehr Markt und mehr Eigenverantwortung der Betroffenen“ (ebd. 315) verweist (vgl. ebd. 312 ff.).

Insbesondere das Prinzip der Netzwerkorientierung wird im Kontext der Sozialpädagogik kritisch gesehen. Trotz der großen Potenziale der Netzwerkorientierung in der heutigen sogenannten Netzwerkgesellschaft besteht die Gefahr, dass diese politisch funktionalisiert wird, um so auch im sozialen Bereich effizienter und kostengünstiger zu arbeiten. Das angestrebte systematische Prozessmanagement in der Hilfeleistung muss zudem insbesondere machtanalytisch arbeiten. Dass Netzwerke auch Auslöser von Konflikten sein können, in Konkurrenz zueinander stehen sowie Stereotype und verfestigte Rollenmuster weiter verhärten können, wird oft vergessen (vgl. Motzke u.a. 2012: 231 ff.). Auch im Rahmen der ‚Ungleichheitsdynamik‘ ist kritisch zu hinterfragen, ob Menschen, die in prekären und einschränkenden Lebensverhältnissen leben, das Selbstbewusstsein und die zeitlichen Kapazitäten zur politischen Beteiligung haben (vgl. Roth 2011: 50 ff.).

5 Fazit

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, herauszufinden, ob informelle politische Bildungsprozesse in Urban Gardening Projekten stattfinden. Zu diesem Zweck wurde Urban Gardening mit seinem geschichtlichen Hintergrund, seinen Dimensionen und im Kontext von sozialen Bewegungen beschrieben. Daraufhin wurde der Zusammenhang zu informeller politischer Bildung und dem Ansatz BnE herausgearbeitet. Wie in der Einleitung schon benannt wurde, braucht es Orte für die Zivilgesellschaft, in denen auf der einen Seite politische Bildung stattfindet und auf der anderen Seite politisch Stellung bezogen werden kann.

Dabei wurde herausgefunden, dass durch verschiedenen Faktoren informelle politische Bildung in Urban Gardening stattfinden kann. Besonders für das Konzept BnE mit der Verbindung von sozialen, ökologischen und ökonomischen Elementen kann der urbane Garten ein besonderes und ressourcenreiches Medium darstellen, da politische Bildungsziele wie Emanzipation, Teilhabe und Mitbestimmung an Entscheidungsprozessen sowie Aufhebung ungleicher Lebenslagen praktisch erarbeitet werden können.

Allerdings wurde festgestellt, dass aufgrund der Diversität der Gärten keine allgemeinen Aussagen gemacht werden können. Jedoch bietet Urban Gardening grundsätzlich als öffentlicher Raum und Lebensraum Potenziale, um das Politische im Alltag zu entdecken und um informell politisch zu Lernen.

Andererseits musste festgestellt werden, dass Bildung zurzeit kritisch diskutiert wird, da sie sich an ökonomischen Idealen orientiert. Die weitere Entwicklung dieses Diskurses wird zeigen, wie sich neue Bildungsziele und -ansichten entwickeln. Dennoch wurde festgestellt, wie wichtig es ist, dass Bildungsgelegenheiten und -orte zusammenwirken und ganzheitlich gesehen werden. Auch die Motivation der Lernenden und eine höhere Wertschätzung von informellen Bildungsgelegenheiten würde eine umfassendere Perspektive auf Bildung ermöglichen. Um Bildung in diesem Sinne nicht zu instrumentalisieren, kann mithilfe des Beutelsbacher Konsens eine kritische politische Bildung sowie eine kritische bildende Sozialpädagogik angestrebt werden.

Was die Räume im Bezug politischer Bildung betrifft, so konnte anhand von Urban Gardening gezeigt werden, dass es besonders um die Etablierung öffentlicher, niedrigschwelliger Freiräume geht damit Menschen ihre Ideen und Utopien kreativ umsetzen können. Diese Freiräume müssen heute in der Stadt verteidigt werden und sind selten, obwohl sie viele Möglichkeiten für Stadtteile bieten. Durch die lebensweltliche und handlungsorientierte Ausgangssituation im urbanen Garten sind vielfältige Alltagsbildungsprozesse möglich und es entsteht so ein praktischer Anknüpfungspunkt zur Sozialraumorientierung.

Andererseits musste festgestellt werden, dass Ansprüche einer gleichberechtigten Partizipation aller Bürger_innen nur möglich ist, wenn entsprechende Zugang existiert und Exklusionsmechanismen entgegengewirkt wird. Hier würde eine starke Schnittstelle zwischen politischer Bildung und Sozialpädagogik entstehen, da diese durch eine Zusammenarbeit und mit dem Ansatz der Sozialraumorientierung die nötigen Strukturen für gleichberechtigte politische Bildungsstrukturen und politisches Empowerment schaffen können. Durch lokale und dezentrale Intervention können Orte der Benachteiligung bearbeitet werden. Was Menschen brauchen um politisch Stellung zu beziehen und sich einzubinden, war und wird weiterhin in der Politikdidaktik sowie in den Sozialwissenschaften eine elementare Frage sein.

Zwar kann anhand der Ergebnisse auf informelle politische Bildungsprozesse in Urban Gardening geschlossen werden, doch kann dies nicht generalisiert werden. Abhängig sind solche Bildungsprozesse immer von der jeweiligen Organisation, Struktur, Umgebung und Kontext des Gartens und von den biografischen Hintergründen und Motivationen der Teilnehmer_innen. Da Urban Gardening Projekte keine einheitlichen Strukturen oder Themen haben, wurde die Fragestellung in der vorliegenden Arbeit lediglich sehr allgemein diskutiert. Welche Bildungsprozesse tatsächlich stattfinden, muss im Einzelfall geprüft werden und würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Gleichzeitig ergab sich die Schwierigkeit der Steuerung und Prüfung informeller politischer Bildungsprozesse, da diese nebenher und zufällig passieren und die Prozesse oft erst im späteren Verlauf der individuellen Reflektion oder des Transfers bewusst werden.

Es bedarf somit der Förderung bildungsunterstützender Rahmenbedingungen, des Lernsettings, der Reflektion und des Transfers um Urban Gardening als Medium für informelle politische Bildung ressourcenorientiert zu nutzen. In dem Moment, in dem die teilnehmenden Gärtner_innen herausfinden, dass der Alltag vielfältige Anknüpfungspunkte zum politischen Handeln bietet, wird dies möglicherweise mit der Idee des ‚bottom-up‘ genutzt.

Schlussendlich soll Urban Gardening als mögliches nachhaltiges und partizipatives Modell bezeichnet werden, welches die vielfältige Nutzung des öffentlichen Raumes einbezieht und die Idee einer gerechten Welt ‚pflanzt‘, um (politisches) Wissen ‚wuchern‘ zu lassen.

Literaturverzeichnis

- Armbruster, Bernt (1979): Lernen in Bürgerinitiativen. Ein Beitrag zur handlungsorientierten politischen Bildungsarbeit. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Baier, Andrea (2011): Urbane Landwirtschaft und Stadtteilentwicklung. Die Nachbarschaftsgärten in Leipzig. In: Christa Müller (Hg.): Urban gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt. 2. Aufl. München: Oekom-Verl., S. 173–189.
- Bennholdt-Thomsen, Veronika (2011): Ökonomie des Gebens. Wohlstand durch Subsistenz. In: Christa Müller (Hg.): Urban gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt. 2. Aufl. München: Oekom-Verl., S. 252–266.
- Benz, Benjamin (Hg.) (2013): Politik Sozialer Arbeit. Akteure, Handlungsfelder und Methoden. Weinheim: Beltz Juventa.
- Benz, Benjamin (Hg.) (2013): Politik Sozialer Arbeit. Grundlagen, theoretische Perspektiven und Diskurse. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bernhard, Armin (2010): Elemente eines kritischen Begriffs der Bildung. In: Bettina Lösch (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 89–100.
- Bohn, Katrin; Viljoen, André (2011): Produktive Stadtlandschaft. Über gewöhnliche Verbindung von Stadt und Ernährung. In: Christa Müller (Hg.): Urban gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt. 2. Aufl. München: Oekom-Verl., S. 150–159.
- Borgstedt, Silke (2011): Das Paradies vor der Haustür: Die Ursprünge einer Sehnsucht aus der Perspektive soziokultureller Trendforschung. In: Christa Müller (Hg.): Urban gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt. 2. Aufl. München: Oekom-Verl., S. 118–125.
- Braches-Chyrek, Rita (Hg.) (2013): Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit. Opladen, Berlin [u.a.]: Budrich.
- Brodowski, Michael (Hg.) (2009a): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen [u.a.]: Budrich (Schriftenreihe "Ökologie und Erziehungswissenschaft" der Kommission Bildung für eine nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)).
- Brodowski, Michael (2009b): Kompetenzerwerb durch informelles - kooperativ/ kollektives Lernen - Aspekte zum Zusammenhang beider Lernformen im Rahmen der UN Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: Michael Brodowski (Hg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen [u.a.]: Budrich S. 62–73.
- Brodowski, Michael (2012): Überlegungen zum Zusammenhang formaler und informeller Lernprozesse. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (4) 7, S. 431–442.
- Brückner, Heike (2011): Schrumpfende Städte - wachsende Freiräume? Die Vision vom >> Urbanen Gartenreich<<. Zur Erfindung neuer Urbanität in Zeiten sinkender Bevölkerung: der Fall Dessau. In: Christa Müller (Hg.): Urban gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt. 2. Aufl. München: Oekom-Verl., S. 190–203.
- Brunold, Andreas (2009): Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung und das Konzept des Globalen Lernens. In: Heinrich Oberreuter (Hg.): Standortbestimmung politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 307–333.

- Brunold, Andreas (2013): Der zukunftsorientierte Ansatz. In: Carl Deichmann und Christian K. Tischner (Hg.): Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung. 1., neue Ausg. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 157–174.
- Budde, Wolfgang; Cypryan, Gudrun; Früchtel, Frank (2013): Sozialer Raum und soziale Arbeit. 3., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss..
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland. im Rahmen der OECD Aktivität "Recognition of non-formal and informal Learning". Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung (BMVBS); Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR) (Hg.) (2008): Städtebauliche, ökologische und soziale Bedeutung des Kleingartenwesens (Forschungen Heft 133).
- Buschkühle, Carl-Peter (Hg.) (2009): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität. Ein interdisziplinärer Diskurs. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss..
- Bütikofer, Barbara (2012): Urbane Gemeinschaftsgärten als Keimzellen sozialer Netzwerke. Studie zu Sozialkapital und sozialen Netzwerken am Beispiel von ausgewählten Berliner Gemeinschaftsgärten. Masterarbeit am Geographischen Institut der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät. Humboldt-Universität zu Berlin, Geographie der Großstadt – Humangeographie. Online verfügbar unter <http://anstiftung.de/downloads/send/15-forschungsarbeiten-urbane-gaerten/123-urb-gemeinsch-g>, zuletzt geprüft am 11.05.2015.
- Callo, Christian (Hg.) (2004): Mensch und Garten. Ein Dialog zwischen sozialer Arbeit und Gartenbau ; Tagungsdokumentation zur gleichnamigen Fachtagung des Instituts für Fort- und Weiterbildung, Forschung und Entwicklung (IF) der Katholischen Stiftungshochschule (KSFH) München, in Kooperation mit der Deutschen Gartenbaugesellschaft 1822 e.V. (DGG) Konstanz. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- D'Alisa, Giacomo; Demaria, Frederico (2014): Degrowth: what?! An introduction. Dokumentation der Einführungsveranstaltung der internationalen Degrowth Konferenz 2014 in Leipzig. Online verfügbar unter <http://programme.leipzig.degrowth.org/de/degrowth2014/public/events/129>, zuletzt geprüft am 23.05.2015.
- Dams, Carmen (2011): Gärten gehören zur Stadt! Zur städtebaulichen Relevanz der urbanen Landwirtschaft. In: Christa Müller (Hg.): Urban gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt. 2. Aufl. München: Oekom-Verl., S. 160–172.
- Deichmann, Carl; Tischner, Christian K. (Hg.) (2013): Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung. 1., neue Ausg. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag (Reihe Politik und Bildung, Bd. 67).
- Deinet, Ulrich (2013): Die Bedeutung non-formaler und informeller Bildung in der Jugendhilfe am Beispiel der Jugendarbeit. In: Jugendhilfe 51 (1), S. 10-17.
- Deinet, Ulrich; Derecik, Ahmet (2013): Sozialräume und Bildungssettings. In: Spatscheck (Hg.): Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit, S. 77–91.
- Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München: Oldenbourg.

- Detjen, Joachim (2009): Bildungsferne Milieus als Herausforderung der politischen Bildung. In: Heinrich Oberreuter (Hg.): Standortbestimmung politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl, S. 335–348.
- Düx, Wiebken (2009): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Schriften des Deutschen Jugendinstituts : Jugend).
- Epp, André (2014): Merkmale professioneller Lernumgebungen in einem informellen Kontext. Gestaltung und Rahmung (Didaktisierung) von Lernkontexten in der Kinder- und Jugendarbeit. In: deutsche Jugend 62 (7 - 8), S. 314–322.
- Faulstich, Peter (2012): „Neue“ Formate politischer Bildung. In: Journal für politische Bildung (3), S. 8–15.
- Früchtel, Frank; Budde, Wolfgang; Cyprian, Gudrun (2010): Sozialer Raum und soziale Arbeit. 2., durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss..
- Früchtel, Frank; Cyprian, Gudrun; Budde, Wolfgang (2013): Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Textbook: Theoretische Grundlagen. 3., überarb. Aufl. 2013. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS.
- Fuhse, Jan A. (2006): Gruppe und Netzwerk - eine begriffsgeschichtliche Rekonstruktion. In: Berliner Journal für Soziologie, 16, 245-263.
- Galuske, Michael (2013): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 10. Aufl. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa.
- Gerhardter, Gabriele (2001): Netzwerkorientierung in der Sozialarbeit. Eine überblicksartige Zusammenstellung zu „Soziale Netzwerke“ und „Organisationsnetzwerke“. Online verfügbar unter www.pantucek.com/diagnose/netzwerkkarte/gerhardter_netzwerk.pdf, zuletzt geprüft am 06.05.2015.
- Graf, Babara (2012): Der Guerilla Garten als informeller Lernort und sozialer Freiraum. Am Beispiel des Längenfeldgartens in Wien. Bachelorthesis an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien.
- Gritschke, Hannah (Hg.) (2011): Erkennen - bewerten - (fair-)Handeln. Kompetenzerwerb im globalen Wandel. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Groß, Melanie; Kibbel, Sonia (2013): Urban Gardening als Konzept für die Jugendarbeit in der Postwachstumsgesellschaft. In: Neue Praxis 43 (3), S. S. 235 - 245.
- Gudynas, Eduardo (2014): Buen Vivir. Das Gute Leben jenseits von Entwicklung und Wachstum. Reihe Analysen. Hg. v. Rosa-Luxemburg-Stiftung. Berlin.
- de Haan, Gerhard (2009): Vorwort. In: Michael Brodowski (Hg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen [u.a.]: Budrich, S. 9–12.
- Haarmann, Moritz-Peter; Lange, Dirk (2013): Der subjekt-/ schülerorientierte Ansatz. In: Carl Deichmann und Christian K. Tischner (Hg.): Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung. 1., neue Ausg. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 19–36.
- Hartnuss, Birger (2011): Bürgergesellschaft und Bildung. Herausforderungen für die formale und non-formale Bildung. In: Journal für politische Bildung (3), S. 37–44.

- Heeg, Sibylle (2004): Freiräume - Gärten für Menschen mit Demenz. Stuttgart: Demenz-Support Stuttgart.
- Heisteringer, Andrea (2011): Leben von Gärten. Warum urbane Gärten wichtig sind für Ernährungssouveränität, Eigenmacht und Sortenvielfalt. In: Christa Müller (Hg.): Urban gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt. 2. Aufl. München: Oekom-Verl., S. 305–318.
- Herriger, Norbert (2010): Empowerment in der sozialen Arbeit. Eine Einführung. 4., erw. und aktualisierte Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Sozialpädagogik).
- Hinte, Wolfgang (2010): Von der Gemeinwesenarbeit über die Sozialraumorientierung zur Initiierung von bürgerschaftlichem Engagement. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 3., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss, S. 663–676.
- Homepage Urban Gardening Manifest, Anstiftung und ertomis (Hg.): Urban Gardening Manifest. Online verfügbar unter <http://urban-gardening-manifest.de/> , zuletzt geprüft am 28.05.2015. beigefügt als Anhang 1.
- Homepage Urban Gardening Manifest: Urban Gardening Manifest. Unter Mitarbeit von Allmendekontor, Prinzessinnengarten, Kiezgarten, Neuland Köln sowie "Eine andere Welt ist pflanzbar" und der anstiftung. Hg. v. Stiftungsgemeinschaft anstiftung & ertomis gemeinnützige GmbH. Online verfügbar unter <http://urbangardeningmanifest.de>, zuletzt geprüft am 23.05.2015.
- Hufer, Klaus-Peter (2010): Emanzipation: Gesellschaftliche Veränderung durch Erziehung und politische Bildung - ein Rückblick auf eine nach wie vor aktuelle Leitidee. In: Bettina Lösch (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 13–24.
- Hufer, PD DR. Klaus-Peter (2011): Zwischen den Stühlen. Politische Bildung und die neue Bürger- und Protestbewegung. In: Journal für politische Bildung (1), S. 20–26.
- Hufer, Klaus-Peter (Hg.) (2013a): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Hufer, Klaus-Peter (2013b): Der Beutelsbacher Konsens. In: Klaus-Peter Hufer (Hg.): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag , S. 59–61.
- Hufer, Klaus-Peter (2013c): Politische Bildung und der Kern des Politischen: elf Thesen zu einem schwierigen Verhältnis. In: Klaus-Peter Hufer (Hg.): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, S. 89–99.
- Hufer, Klaus-Peter; Menke, Barbara; Overwien, Bernd (2013d): Kompetenzen in der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung - eine Definition. In: Klaus-Peter Hufer (Hg.): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, S. 65–68.
- Jung, Eberhard (Hg.) (2005): Standards für die politische Bildung. Zwischen Weltwissen, Teilhabekompetenz und Lebenshilfe. Hessische Politiktage. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Kemper, Anne (2001): Unverfügbare Natur. Ästhetik, Anthropologie und Ethik des Umweltschutzes. Frankfurt: Campus (Campus Forschung, Bd. 823).

- Kessl, Fabian (2010): Demokratietheoretische Vergewisserungen in der Sozialen Arbeit. In: Bettina Lösch (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. , S. 129–141.
- Keupp, Heiner (2010): Soziale Arbeit als Gesundheitsförderung: Stärkung des sozialen Kapitals durch bürgerschaftliches Engagement. In: Manuela Brandstetter (Hg.): Soziale Arbeit im Wissenschaftssystem. Von der Fürsorgeschule zum Lehrstuhl. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. , S. 121–141.
- Kleiner, Gabriele (2012): Einmischen und Mitmischen. Handlungsperspektiven einer gemeinwesenorientierten Sozialen Arbeit im Rahmen gegenwärtiger sozialpolitischer Herausforderungen. In: Sozialmagazin 37 (7-8), S. 22–24.
- Köhler, Bettina; Wissen, Markus (2010): Gesellschaftliche Naturverhältnisse. Ein kritischer theoretischer Zugang zur ökologischen Krise. In: Bettina Lösch (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. , S. 217–227.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über lebenslanges Lernen. Hg. v. SEK (2000) 1832. Brüssel.
- Koopmann, Klaus F. (2009): Erfahrungsorientiert Politik lernen. Zur (politik)didaktischen Relevanz des Kantschen Satzes, dass "alle unsere Erkenntnis mit der Erfahrung anfangen". In: Heinrich Oberreuter (Hg.): Standortbestimmung politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. , S. 231–252.
- Kropp, Cordula (2011): Gärtner(n) ohne Grenzen: Eine neue Politik des "Sowohl-als-auch" urbaner Gärten. In: Christa Müller (Hg.): Urban gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt. 2. Aufl. München: Oekom-Verl., S. 76–87.
- Lambers, Helmut (2013): Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Lange, Bastian (2011): Koop Stadt? Was ist von der >>kreativen Stadt<< zukünftig zu erwarten? In: Christa Müller (Hg.): Urban gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt. 2. Aufl. München: Oekom-Verl., S. 104–117.
- Limbrunner, Alfons (2012): Angewandte Nachhaltigkeit. Porträt eines sozialen, zukunftsorientierten Unternehmens. In: Sozialmagazin 37 (1), S. 29–36.
- Lösch, Bettina (Hg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Reihe Politik und Bildung, Bd. 54).
- Louv, Richard (2011): Das letzte Kind im Wald? Geben wir unseren Kindern die Natur zurück! 1. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Lütke-Harmann, Martina; Kessl, Fabian (2013): Paradoxien der Ent-/Politisierung. Überlegungen zum politischen Potenzial Sozialer Arbeit in der (Post)Demokratie. In: Benjamin Benz (Hg.): Politik Sozialer Arbeit. Grundlagen, theoretische Perspektiven und Diskurse. Weinheim: Beltz Juventa, S. 133–149.
- Lützenkirchen, Anne (2013): Natur, Gärten und Soziale Arbeit. Theorie und Praxis naturgestützter Intervention. Lage: Jacobs.
- Mack, Wolfgang (2013): Jugendhilfe und non-formale Bildung - Konzepte und Perspektiven. In: Jugendhilfe 51 (1), S. 3–9.
- Madlener, Mag. Nadja (2008): Grüne Lernorte – Gemeinschaftsgärten in Berlin. Dissertation im Fach Pädagogik an der Universität Wien. Online verfügbar unter

- <http://anstiftung.de/downloads/send/15-forschungsarbeiten-urbane-gaerten/108-gruene-lernorte-gemeinschaftsgaerten-in-berlin>, zuletzt geprüft am 11.05.2015.
- Massing, Peter (2013): Was ist Politik? Definition und Zusammenhänge. In: Klaus-Peter Hufer (Hg.): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, S. 100–102.
- Mayer-Tasch, Peter Cornelius (2004): Der Garten als Lebensraum des Menschen. In: Christian Callo (Hg.): Mensch und Garten. Ein Dialog zwischen sozialer Arbeit und Gartenbau. Norderstedt: Books on Demand GmbH, S. 23–46.
- Merl, Thorsten (2014): Zur Anerkennung nonformal erwerbender Kompetenzen in der Jugendarbeit. Eine kritische Reflektion. In: deutsche Jugend 62 (7 - 8), S. 323–329.
- Meueler, Erhard (2013): „Bildung“ beim Erwachsenenlernen. In: Klaus-Peter Hufer (Hg.): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, S. 51–58.
- Meyer-Renschhausen, Elisabeth (2011): Von Pflanzenkolonien zum nomadisierenden Junggemüse. Zur Geschichte des Community Gardening in Berlin. In: Christa Müller (Hg.): Urban gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt. 2. Aufl. München: Oekom-Verl., S. 319–332.
- Mohr, Claudia (2013): Ein Atelier im Wald - Umwelt und Naturpädagogik mit Kindern. In: deutsche Jugend 61 (3), S. 122–131.
- Morawski, Tobias (2014): Reclaim Your City. Urbane Protestbewegungen am Beispiel Berlins. Berlin [u.a.]: Assoziation A.
- Motzke, Katharina; Schönig, Werner (2012): Netzwerkorientierung als Arbeitsprinzip in der Sozialen Arbeit. In: Neue Praxis 42 (3), S. S. 231 – 241.
- Müller, Carsten (2013): Sozialpädagogik als Erziehung zur Demokratie. Ein Beitrag zur Wiederentdeckung der politischen Dimension im Verhältnis Sozialer Arbeit und Pädagogik. In: Benjamin Benz (Hg.): Politik Sozialer Arbeit. Grundlagen, theoretische Perspektiven und Diskurse. Weinheim: Beltz Juventa, S. 182–194.
- Müller, Christa (2002): Wurzeln schlagen in der Fremde. Die Internationalen Gärten und ihre Bedeutung für Integrationsprozesse. München: Ökom Verl., Ges. für Ökologische Kommunikation.
- Müller, Christa (Hg.) (2011): Urban gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt. 2. Aufl. München: Oekom-Verl.
- Müller, Christa (2011): Urban Gardening. Grüne Signaturen neuer urbaner Zivilisation. In: Christa Müller (Hg.): Urban gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt. 2. Aufl. München: Oekom-Verl., S. 22–53.
- Negt, Oscar (2013): Plädoyer für ein gerechtes Gemeinwesen. Europa - Essay. bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/154380/plaedoyer-fuer-ein-gerechtes-gemeinwesen-europa?p=0>, zuletzt geprüft am 20.05.2015.
- Noack, Michael (2015): Kompendium Sozialraumorientierung. Geschichte, theoretische Grundlagen, Methoden und kritische Positionen. 1. Aufl. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa.
- Nohl, Arnd-Michael; Thomsen, Sarah (2011): Jenseits organisierter politischer Bildung. Selbstläufige pädagogische Prozesse im Horizont des Politischen. In: Journal für politische Bildung (3), S. 19–26.

- Oberreuter, Heinrich (Hg.) (2009): Standortbestimmung politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl (Tutzingen Schriften zur politischen Bildung).
- Oehler, Patrick (2013): Demokratie und Soziale Arbeit. Marksteine einer Beziehungsgeschichte. In: Benjamin Benz (Hg.): Politik Sozialer Arbeit. Grundlagen, theoretische Perspektiven und Diskurse. Weinheim: Beltz Juventa, S. 117–132.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2006): New OECD Activity on Recognition of non-formal and informal Learning. Guidelines for Country Participation.
- Otto, Hans-Uwe (Hg.) (2008): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Overwien, Bernd (2003): Das lernende Subjekt als Ausgangspunkt - Befreiungspädagogik und informelles Lernen. In: W. Wittwer & S. Kirchhof (Hrsg.), Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung Neuwied: Luchterhand. 2003, S. 1–20.
- Overwien, Bernd (2009a): Globalisierung fordert politische Bildung. Hg. v. Hanns-Fred Rathenow. Leverkusen: Budrich, Barbara.
- Overwien, Bernd (2009b): Informelles Lernen. Definitionen und Forschungsansätze. In: Michael Brodowski (Hg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen [u.a.]: Budrich, S. 23–34.
- Overwien, Bernd (2011a): Kompetenzmodelle im Lernbereich globale Entwicklung - Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Hannah Gritschke (Hg.): Erkennen - bewerten - (fair-) Handeln. Kompetenzerwerb im globalen Wandel. Kassel: Kassel Univ. Press, S. 24–49.
- Overwien, Bernd (2011b): Politische Bildung und informelles Lernen. In: Journal für politische Bildung (3), S. 10–18.
- Peter, Horst; Moegling, Klaus; Overwien, Bernd (2011): Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bildung im Spannungsfeld von Ökonomie, sozialer Gerechtigkeit und Ökologie. Immenhausen: Prolog-Verl..
- Plahl, Christine (2004): Psychologie des Gartens. Anmerkungen zu einer natürlichen Beziehung. In: Christian Callo (Hg.): Mensch und Garten. Ein Dialog zwischen sozialer Arbeit und Gartenbau. Norderstedt: Books on Demand GmbH, S. 47–73.
- Rasper, Martin (2012): Vom Gärtnern in der Stadt. Die neue Landlust zwischen Beton und Asphalt. München: oekom.
- Rauschenbach, Thomas (2013): Bildungsorte - Lernwelten. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/174408/bildungsorte?p=all>, zuletzt geprüft am 23.05.2015.
- Reheis, Fritz (2014): Politische Bildung. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: Springer Vs.
- Reinders, Heinz (2014): Jugend - Engagement - Politische Sozialisation. Gemeinnützige Tätigkeit und Entwicklung in der Adoleszenz. Wiesbaden: Imprint: Springer VS .
- Reutlinger, Christian; Fritsche, Caroline; Lingg, Eva (2011): Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit. 1. Aufl. 2010. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden (Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit, 7). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92619-3>.

- Reynolds, Richard (2009): Guerilla gardening. Ein botanisches Manifest. Dt. Erstausg. [Freiburg, Br.]: Orange Press.
- Richard, Ursula (2011): Urbane Gärten als Orte spiritueller Erfahrung. In: Christa Müller (Hg.): Urban gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt. 2. Aufl. München: Oekom-Verl., S. 225–234.
- Riß, Karsten; Overwien, Bernd (2010): Globalisierung und politische Bildung. In: Bettina Lösch (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 205–215.
- Rohs, Matthias (2009): Quantitäten informellen Lernens. In: Michael Brodowski (Hg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen [u.a.]: Budrich, S. 35–42.
- Rohs, Matthias; Schmidt, Bernhard (2009): Warum informell lernen? Argumente und Motive. 1. Aufl. Norderstedt: Books on Demand (Bildungsforschung, 6.2009,1).
- Roth, Roland (2011): Bürgermacht. Eine Streitschrift für mehr Partizipation. Lizenzausg. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Sander, Wolfgang (Hg.) (2005a): Handbuch politische Bildung. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang (2005b): Theorie der politischen Bildung: Geschichte - didaktische Konzeptionen - aktuelle Tendenzen und Probleme. In: Wolfgang Sander (Hg.): Handbuch politische Bildung. 3. Aufl. Schwalbach/Ts., S. 13–47.
- Sander, Wolfgang (2008): Politik entdecken - Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 3. durchges. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verl. (Reihe Politik und Bildung, 50).
- Sander, Wolfgang (2009): Wie standardisierbar ist Bildung? Chancen und Probleme von Bildungsstandards in Deutschland. In: Carl-Peter Buschkühle (Hg.): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität. Ein interdisziplinärer Diskurs. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss, S. 11–34.
- Schäuble, Verena (2012): Interkulturelle Gärten als Orte informellen Lernens im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Masterarbeit im Studiengang Umweltplanung und Ingenieurökologie der Technischen Universität München. Online verfügbar unter <http://anstiftung.de/downloads/send/15-forschungsarbeiten-urbane-gaerten/112-masterarbeit-schaeuble>, zuletzt geprüft am 11.05.2015.
- Schenk, Inge (2004): "Früchtchen seid Ihr und Spalierobst sollt ihr werden". Das Gärtnersiche in der Pädagogik. In: Christian Callo (Hg.): Mensch und Garten. Ein Dialog zwischen sozialer Arbeit und Gartenbau. Norderstedt: Books on Demand GmbH, S. 117–129.
- Schröder, Achim; Balzter, Nadine (2010): Außerschulische politische Jugendbildung und ihr kritisches Potenzial - Erkenntnisse einer bundesweiten Evaluation. In: Bettina Lösch (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 483–495.
- Schwier, Hans-Joachim (2004): Themengärten in der Lehrerbildung der Franckeschen Stiftungen zu Halle an der Saale. In: Christian Callo (Hg.): Mensch und Garten. Ein Dialog zwischen sozialer Arbeit und Gartenbau. Norderstedt: Books on Demand GmbH, S. 130–141.
- Sennett, Richard (2009): Handwerk. Berlin: Berliner Taschenbuch-Verl (BvT, 632).

- Siebert, Horst (2011): Lernen und Bildung Erwachsener. 1., Aufl. Bielefeld: Bertelsmann, W (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, 17).
- Siebert, Horst (2012): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 7., überarbeitete Auflage. Augsburg, Bay: ZIEL.
- Siebert, Horst (2015): Erwachsene - lernfähig aber unbelehrbar? Was der Konstruktivismus für die politische Bildung leistet. 1. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl (Wochenschau Wissenschaft, Bd. 5).
- Spatscheck, Christian (Hg.) (2013): Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit. Gesellschaftliche Herausforderungen und Zugänge sozialer Arbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Steffens, Gerd (2005): Weltwissen, Teilhabe, Lebenshilfe - woran orientiert sich politische Bildung? In: Eberhard Jung (Hg.): Standards für die politische Bildung. Zwischen Weltwissen, Teilhabekompetenz und Lebenshilfe. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 15–29.
- Steffens, Gerd (2010): Braucht kritisch-emanzipatorische politische Bildung heute eine Neube-gründung? In: Bettina Lösch (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. , S. 25–36.
- Stiftungsgemeinschaft anstiftung und ertomis: Urbane Gemeinschaftsgärten. Online verfügbar unter <http://anstiftung.de/urbane-gaerten>, zuletzt geprüft am 20.05.2015.
- Stövesand, Sabine (2013): Soziale Arbeit und Soziale Bewegungen. In: Benjamin Benz (Hg.): Politik Sozialer Arbeit. Akteure, Handlungsfelder und Methoden. Weinheim: Beltz Ju-venta, S. 22–42.
- Strachwitz, Rupert Graf (2010): Zivilgesellschaft und Stadtentwicklung. In: Elke Becker (Hg.): Stadtentwicklung, Zivilgesellschaft und bürgerschaftliches Engagement. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 279–299.
- Stratmann, Bernhard (2013): Das Zauberwort heißt Resilienz. Urbane Transformationstrends. In: politische ökologie (133), S. 102–107.
- Széll, György (2013): Demokratische Partizipation in historischer Perspektive. In: Rita Braches-Chyrek (Hg.): Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit. Opladen, Berlin [u.a.]: Budrich, S. 73–86.
- Taborsky, Ursula (2008): Naturzugang als Teil des Guten Lebens. Die Bedeutung interkultureller Gärten in der Gegenwart. 1. Aufl. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Thiersch, Hans (2008): Bildung und Soziale Arbeit. In: Hans-Uwe Otto (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 237–252.
- Thole, Werner (Hg.) (2010): Grundriss soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 3., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Thole, Werner; Fiedler, Werner (2013): Soziale Arbeit und Sozialpädagogik im Zeitalter des sich transformierenden Sozialstaates. Überlegungen zur Neuformatierung des Sozial- und Bildungssystems. In: Rita Braches-Chyrek (Hg.): Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit. Opladen, Berlin [u.a.]: Budrich, S. 275–287.
- Tischner, Christain K. (2013): Der handlungsorientierte Ansatz. In: Carl Deichmann und Christian K. Tischner (Hg.): Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung. 1., neue Ausg. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 57–71.

- Többe-Schukalla, Monika (2013): Paradigmen der politischen Bildung und Erziehung in ihrer Bedeutung für die Soziale Arbeit. In: Benjamin Benz (Hg.): Politik Sozialer Arbeit. Grundlagen, theoretische Perspektiven und Diskurse. Weinheim: Beltz Juventa, S. 166–181.
- Trumann, Jana (2013): Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen. 1. Aufl. Bielefeld: transcript (Edition Politik, 11).
- Wagner, Leonie (Hg.) (2009a): Soziale Arbeit und soziale Bewegungen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss..
- Wagner, Leonie b. (2009b): "Bunte Flecken im grauen Alltag" - Alternative Projekte im Kontext Sozialer Arbeit. In: Leonie Wagner (Hg.): Soziale Arbeit und soziale Bewegungen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. , S. 152–170.
- Walser, Manfred (2009): Das Konzept der nachhaltigen Entwicklung als Bezugspunkt informellen Lernens. In: Michael Brodowski (Hg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen [u.a.]: Budrich, S. 56–61.
- Werner, Karin (2011): Eigensinnige Beheimatung. Gemeinschaftsgärten als Orte des Widerstandes gegen die neoliberale Ordnung. In: Christa Müller (Hg.): Urban gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt. 2. Aufl. München: Oekom-Verl., S. 54–75.
- Wittwer, Wolfgang; Kirchhof, Steffen (Hg.)(2003): Informelles Lernen und Weiterbildung: Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. Neuwied.
- Zentrum für Transformation der Bundeswehr (ZTransfBw), Dezernat Zukunftsanalyse (2010): Teilstudie 1: Peak Oil. Sicherheitspolitische Implikationen knapper Ressourcen. Streitkräfte, Fähigkeiten und Technologien im 21. Jahrhundert - Umweltdimensionen von Sicherheit -. Online verfügbar unter http://www.peak-oil.com/wp-content/uploads/2011/01/bundeswehr_studie_peak_oil.pdf, zuletzt geprüft am 23.05.2015.
- Zukunftsstiftung Landwirtschaft (Hg.) (2013): Weltagrарbericht. Online verfügbar unter http://www.weltagrарbericht.de/fileadmin/files/weltagrарbericht/Neuaufgabe/WegeausderHungerkrise_klein.pdf, zuletzt geprüft am 23.05.2015.

Anhang

Anhang 1: Urban Gardening Manifest, Quelle: Homepage Urban Gardening Manifest, Anstiftung und ertomis (Hg.)

DANKSAGUNG

Für die inhaltliche und fachliche Unterstützung und die Begleitung meiner Bachelorarbeit danke ich Herrn Albers und meiner Kolloquium - Partnerin.

Herzlichen Dank besonders an Maria, Nora, Sabine, Doro, Silvan, Hannah D. und Anke. Außerdem Matti, Yanna, Anna, Motte, Manu, Julien und meiner Familie für die Unterstützung im Alltag, für viele Möglichkeiten des Austausches, für konstruktive Kritik und Anregung, für die Nervennahrung und für die Korrektur der Arbeit.

Erklärung

Ich, Ann Judith Lienemann, erkläre hiermit,

- dass ich die vorliegende Studienarbeit selbstständig angefertigt,
- keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt,
- die wörtlich oder dem Inhalt nach aus fremden Arbeiten entnommenen Stellen, bildlichen Darstellungen und dergleichen als solche genau kenntlich gemacht und
- keine unerlaubte fremde Hilfe in Anspruch genommen habe.

Münster, den

