



universität
wien

DISSERTATION

Titel der Dissertation

Grüne Lernorte – Gemeinschaftsgärten in Berlin

Verfasserin

Mag. Nadja Madlener

angestrebter akademischer Grad

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, im März 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 092 297

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. phil. Reinhold Stipsits

Deutsche und englische Zusammenfassung

Deutsche Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Phänomen der Gemeinschaftsgärten am Beispiel von Nachbarschaftsgärten, Gemeinschaftsgärten und interkulturellen Gärten in Berlin. Dabei war der Ausgangspunkt die Frage nach den Beweggründen der Gärtnerinnen und Gärtner sich in einem Gemeinschaftsgarten zu beteiligen und nach den Orientierungen, die der Beteiligung (im Einzelfall) zugrunde liegen.

Gärten spielen in der Pädagogik schon immer eine Rolle. Dabei wird in der Pädagogik der Garten nicht nur als sprachliches Mittel verwendet um über Erziehung im Allgemeinen und über Erziehungsfunktionen und -ziele im Besonderen zu sprechen, sondern der Garten kommt auch als Erziehungsmedium in Form von Schulgärten zum Einsatz. Durch die Beschreibung des Pädagogischen am Garten bzw. des Gärtnerischen in der Pädagogik wird der Untersuchungsgegenstand in den Zusammenhang mit dem pädagogischen Feld des Gartens zwischen historischen und aktuellen Betrachtungen gebracht. Dabei stellt die Diskussion um "informelle Lernorte" einen Anknüpfungspunkt dar. Gemeinschaftsgärten werden in der Arbeit als neue, informelle Lernorte und Handlungsräume vorgestellt, die einen Ort für pädagogische Arbeitsfelder darstellen können.

Für die Untersuchung wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Die Methodik der Grounded Theory stellt in der Arbeit sowohl den verwendeten Forschungsstil als auch das zentrale Analyseinstrument dar. Entsprechend der Herangehensweise der Grounded Theory wurde eine Theorieskizze entwickelt, um einen Beitrag sowohl für eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema zu leisten als auch eine weiterführende Diskussion eines pädagogischen Praxisfeldes anzuregen.

Die entwickelte Theorieskizze teilt sich in drei Bereiche: Auslöser der Orientierung – Gegenstand der Orientierung – Ausprägungen der Orientierung. 'Orientierung suchen und schaffen' ist das zentrale Phänomen und die Kernkategorie der Untersuchung, welche im Zentrum der Theorieskizze steht. Jede Orientierung bzw. jeder Orientierungsprozess wird durch einen bestimmten Faktor ausgelöst. Aus den empirisch ermittelten Beweggründen und den Impulsen für die Beteiligung in Gemeinschaftsgärten wurden drei Zugangstypen (subjektiv-motivierte, sozial-motivierte und sachlich-motivierte Zugangstyp) gebildet. Orientierungsprozesse bezie-

hen sich darüber hinaus auf bestimmte Gegenstandsbereiche. Die Kategorien Raum und Zeit, Gemeinschaft und äußere Bedingungen der Beteiligung werden als Gegenstandsbereiche in die entwickelte Theorieskizze integriert und mit sensibilisierenden Konzepten aus der Fachliteratur in Beziehung gesetzt. Die Kernkategorie Orientierung selbst zeigt fünf verschiedene Ausprägungen. Die emotionale, biographische, soziale, lebensstilverankerte und sachlichbezogene Ausprägung der Orientierung wird anhand von sechs Falldarstellungen beschrieben. In Anlehnung an das Kodierparadigma der Grounded Theory Methodologie, das in der vorliegenden Arbeit leicht modifiziert angewendet wurde, konnten die jeweiligen Kategorien aus dem Kodierprozess in Beziehung gesetzt und dargestellt werden. So werden für jede Ausprägung der Orientierung die Kontextbedingungen, die Handlungs- und Sinnweisen und die Subjektposition beschrieben. Über die Kodierung der Handlungen der Gärtner/innen und unter Einbeziehung der Sinnperspektive konnten Aussagen über die Konsequenzen der Orientierungs- und Lernprozesse getroffen werden.

Aus der Theorieskizze heraus wurden fünf Thesen abgeleitet, die die Ergebnisse der Untersuchung in den Zusammenhang mit einer theoretischen Auseinandersetzung des Begriffs der Orientierung bringen. Die Arbeit schließt mit der Empfehlung an die Praxis der Potentialität des Orientierungsbegriffs und des Möglichkeitsraums Gemeinschaftsgarten eine weiterführende Aufmerksamkeit zu widmen.

Englische Zusammenfassung

This doctoral thesis investigates the phenomena of community gardens by looking at neighborhood gardens, community gardens and intercultural gardens in the city of Berlin. Starting with the question of what motivates people to participating in garden projects, community gardens are explored as informal learning spaces.

Gardens have always played a crucial role in pedagogy. Concepts of gardening are not only used as metaphors in the discourse about education, gardens such as school gardens are also employed as a medium of education. Through a historical and topical reappraisal of the notions 'gardening as pedagogy' and 'pedagogy as gardening,' this dissertation examines community gardens as 'informal learnscapes' and spaces of interaction that open up new areas for pedagogy.

The methodological approach is based on grounded theory, which informs both the style of the thesis and its analytical framework. Accordingly, the theoretical impetus of this study pursues a twofold objective: On the one hand it contributes to the theory of community gardens, on the other it aims at inspiring an ongoing discussion about the pedagogical practice of this field.

The theoretical framework focuses on three aspects concerning the participant's orientation in community garden projects: (1) the activation of orientation, (2) the subject of orientation, and (3) the specification of orientation. 'Looking for and creating orientation' are the central phenomena and key concepts of this investigation.

First, orientation or rather processes of orientation are always triggered by certain impulses. Based on empirical findings of the motives to participate in community garden projects, three basic types of approaches can be discerned: subjective, social, and object-centered. Second, since processes of orientation are directional processes, the categories of time space along with the participants' external conditions have been integrated into the theoretical design. Third, the key concept 'orientation' can manifest itself in five different specifications: In six case studies orientation is analyzed in terms of emotional, biographical, social, lifestyle-centered, and factual specification.

Following – in a slightly modified form – the paradigm of coding as developed in grounded theory, all aspects of orientation in the coding process are put into relation with one another. For instance, specifications of orientation are described in terms of their conditioning context, their forms of action and meaning as well as the participant's perspective. Analyzing the coding of the participants' actions in this way sheds light on the consequences of the their processes of orientation and learning.

The theoretical design of this study generated five theses that relate the findings of the research to a general theory of orientation. In conclusion, this dissertation recommends the concept of orientation and the 'virtual learnscapes' of community gardens for further pedagogical research and practice.

Danksagung

Die vorliegende Arbeit ist wie die Ernte am Ende einer langen Gartensaison. Ich möchte allen herzlich danken, die am Zustandekommen dieser Dissertation maßgeblich beteiligt waren:

An erster Stelle gilt mein Dank den Gärtnerinnen und Gärtnern der untersuchten Projekte. Durch ihr Interesse, ihre Zeit und ihre Geduld meine Fragen zu beantworten und meine Anwesenheit und aktive Teilnahme im Gartenalltag zu genehmigen, konnte die Arbeit überhaupt realisiert werden.

Mein besonderer Dank geht an die Österreichische Akademie der Wissenschaften für die Finanzierung des Dissertationsprojekts im Rahmen des DOC-Stipendienprogramms.

Ein großes Dankeschön gilt meinem Betreuer Univ.-Prof. Dr. Reinhold Stipsits für die Unterstützung und Betreuung des Dissertationsvorhabens während des gesamten Entstehungsprozesses. Auch Univ.-Prof. Dr. Michael Winkler danke ich für die Begutachtung der Arbeit.

Der Netzwerkstatt des Instituts für Qualitative Forschung in Berlin und im Besonderen der Netzwerkstattgruppe Leuchtfeuer sei aufs Herzlichste gedankt: Stephanie Goeke, Silvia Kahlo, Katja Helms, Thomas Hestermann, Margit Huber, Christine Moritz, Cornelia Sander und unsere Netzwerkstattmoderatorinnen Asita Bezahdi und Anja Hermann – ohne Euch wäre diese Arbeit nicht diese Arbeit geworden!

Thomas Petz danke ich für die geduldigen Stunden, die wertvollen Diskussionen und auch für die tatkräftige Unterstützung, für all die theoretischen und praktischen Gartenarbeiten, die unseren Alltag mitbestimmen haben.

Meinen Freundinnen und Freunden in Berlin, Wien und anderswo danke ich für ihre Zeit, ihre Ermutigung, ihre Unterstützung und ihre Mithilfe.

Und nicht zuletzt danke ich meiner Familie für die Begleitung und ihr Interesse an meinem Lebensweg.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	11
1.1	Motivation und Anlass	11
1.2	Problem- und Fragestellung	12
1.3	Aufbau der Arbeit	13
2	KONTEXT DER UNTERSUCHUNG: GRÜNE LERNORTE – DIE FUNKTION VON GÄRTEN IN DER PÄDAGOGIK	15
2.1	Der Garten in der Pädagogik: Das Pädagogische am Garten bzw. das Gärtnerische in der Pädagogik	17
2.1.1	Der Gartenraum als Lernort	18
2.1.2	Der Garten als Bild der Erziehung	31
2.1.3	Die Pädagogen/innen als Gärtner/innen	35
2.2	Vom Schrebergarten zum Gemeinschaftsgarten	36
2.2.1	Die Community Gardens: Die Potenziale gemeinschaftlich-orientierter Gärten	38
2.2.2	Interkulturelle Gärten als Gemeinschaftsgärten	43
3	METHODEN DER UNTERSUCHUNG	47
3.1	Das qualitative Paradigma	47
3.2	Verwendete Forschungsmethoden	49
3.2.1	Grounded Theory als Forschungsstil	49
3.2.2	Teilnehmende Beobachtung als pädagogische Grundlagenforschung	60
3.2.3	Das Problemzentrierte Interview	62
3.3	Durchführung der vorliegenden Untersuchung	63
3.3.1	Aufbau der Studie, Datenerhebung und Datenmaterial	64
3.3.2	Durchführung der Feldbeobachtung und der Problemzentrierten Interviews	70
3.3.3	Datenauswertung und Perspektiventriangulation im Forschungsprozess	77
3.3.4	Reflexion der eigenen Rolle im Forschungsprozess	87
3.3.5	Möglichkeiten und Grenzen der Methode	89

4	ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG	91
4.1	Gemeinschaftsgärten: Charakterisierung, Begriff und Ausgangssituation	92
4.1.1	Entstehung von Gemeinschaftsgärten in Berlin	92
4.1.2	Charakterisierung und Definition von Gemeinschaftsgärten	93
4.1.3	Die Ausgangssituation in Berlin	95
4.2	Darstellung der untersuchten Projekte	97
4.2.1	Der Interkulturelle Garten	97
4.2.2	Der Kiezzgarten	100
4.2.3	Der Nachbarschaftsgarten	103
4.2.4	Der Interkulturelle Garten und Heilgarten	106
4.3	Überblick über die entwickelte Theorieskizze der Untersuchung	110
4.4	Auslöser der Orientierung: Impulse und Motivationen zur Beteiligung	112
	LITERATUREXKURS EINS: Soziostrukturelle Erklärungen für Bürgerschaftliches Engagement und Beteiligung in Gemeinschaftsgärten	112
4.4.1	Zugangsimpuls	114
4.4.2	Motivation und Motive	123
4.4.3	Fazit: Die drei Zugangstypen	131
4.5	Gegenstand der Orientierung: Die polykontexturalen Orientierungsbereiche	133
	LITERATUREXKURS ZWEI: Zum Raumbegriff	133
4.5.1	Die Kategorien Raum und Zeit	136
	LITERATUREXKURS DREI: Gemeinschaft und soziale Welten	145
4.5.2	Die Kategorie Gemeinschaft	150
4.5.3	Weitere Kategorien	159
4.6	Die Ausprägungen der Orientierung	162
	LITERATUREXKURS VIER: Zum Begriff der Orientierung	162
4.6.1	Die Kernkategorie: Orientierung suchen und schaffen	174
4.6.2	Die emotionale Orientierung: Die Kiezgärtnerin Christine	185
4.6.2.1	Kontextbedingungen	187
4.6.2.2	Handlungsperspektive	189
4.6.2.3	Sinnperspektive	191
4.6.2.4	Selbstbestimmte Subjektposition	193

4.6.2.5	Fazit	194
4.6.3	Die biographische Orientierung: Die interkulturelle Gärtnerin Celia	196
4.6.3.1	Kontextbedingungen	197
4.6.3.2	Handlungsperspektive	199
4.6.3.3	Sinnperspektive	201
4.6.3.4	Kohärente Subjektposition	204
4.6.3.5	Fazit	205
4.6.4	Die soziale Orientierung: Der Hundebesitzer Alexander	207
4.6.4.1	Kontextbedingungen	208
4.6.4.2	Handlungsperspektive	210
4.6.4.3	Sinnperspektive	213
4.6.4.4	Selbstbestimmte Subjektposition	216
4.6.4.5	Fazit	217
4.6.5	Die lebensstilverankerte Orientierung I: Der Garten als Lebensstil - Kerstin	218
4.6.5.1	Kontextbedingungen	220
4.6.5.2	Handlungsperspektive	223
4.6.5.3	Sinnperspektive	224
4.6.5.4	Wachsende Subjektposition	227
4.6.5.5	Fazit	228
4.6.6	Die lebensstilverankerte Orientierung II: Der Garten als Lebensstil - Julia	230
4.6.6.1	Kontextbedingungen	231
4.6.6.2	Handlungsperspektive	234
4.6.6.3	Sinnperspektive	235
4.6.6.4	Subjektposition zwischen Nähe und Distanz	237
4.6.6.5	Fazit	238
4.6.7	Die sachlich-bezogene Orientierung: Der Biogärtner Jörg	239
4.6.7.1	Kontextbedingungen	240
4.6.7.2	Handlungsperspektive	241
4.6.7.3	Sinnperspektive	244
4.6.7.4	Reflexive Subjektposition	245
4.6.7.5	Fazit	246
4.6.8	Zusammenfassung	247
4.7	Diskussion der Ergebnisse	250

5	GESAMTZUSAMMENFASSUNG, DISKUSSION UND AUSBLICK	259
5.1	Zusammenfassende Betrachtung der entwickelten Theorieskizze	259
5.2	Diskussion der Ergebnisse und Ausblick	265
6	LITERATUR	270
	VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN, TABELLEN UND BILDER	289
	ANHANG	291
	Anhang 1: Kurzfragebogen	291
	Anhang 2: Leitfaden Interviews Gärtner/innen	293
	Anhang 3: Leitfaden Interviews Experten/innen	295
	Anhang 4: Postscriptum	297
	Anhang 5: Beispiel für eine Interviewkodierung	298
	Anhang 6: Beispiel für eine Feinanalyse	299
	Anhang 7: Bilderanhang	300
	Bilder aus dem Kiezgarten Schliemannstrasse	300
	Bilder aus dem interkulturellen Garten Rosenduft	302
	Bilder aus dem interkulturellen Garten der Generationen	304
	Bilder aus dem Nachbarschaftsgarten Rosa Rose	306
	Anhang 8: Erklärung	308
	Anhang 9: Lebenslauf	309

1 EINLEITUNG

1.1 MOTIVATION UND ANLASS

Gärten liegen im Trend unserer Zeit. Schaugärten, Landesgartenschauen und historische Gärten bestimmen zunehmend die überaus lukrativen Angebote im Gartentourismus. Aber nicht nur der Besuch eines angelegten Gartens gilt als attraktiv: ein eigenes kleines Stück Grün zu besitzen gewinnt gerade bei jungen Großstädtern zunehmend an Bedeutung. Schrebergärten erleben einen neuen Boom bei Neokleingärtnern und –gärtnerinnen. Im Zuge der Work-Life-Balance Diskussion erfährt die Gartenarbeit eine Wiederbelebung als ausgleichende Tätigkeit, einhergehend mit Ruhe und Entspannung abseits von Überbelastung und Stress im Lebens- und Arbeitsalltag der Menschen. In der Bildungsarbeit erlebt der Schulgarten durch die Einbeziehung von ökologischen Themen in den Schulunterricht vor allem als Verbindung von außerschulischem Lernort mit interdisziplinärem Unterricht eine Renaissance.

Während Kleingärten, Schulgärten und angelegte Gartenanlagen zu den gesellschaftlich bekannten Gartenformen zählen, sind Gemeinschaftsgärten ein noch relativ unbekanntes Feld. Diese Form gemeinschaftlichen Gärtnerns geht auf die Idee der nordamerikanischen Community Gardens zurück. Bereits in den 1970er Jahren entstanden die ersten Community Gardens in New York City. Auf brachliegenden Flächen gründeten sich erste gemeinschaftlich getragene Projekte im Stadtteil. Sie stellten nicht nur neue grüne Freiräume inmitten von einem bebauten und urbanen Umfeld dar, sondern führten außerdem zu einer Revitalisierung und Aktivierung des Stadtteils (vgl. Grünsteidel 2000, Mees 2006).

Den persönlichen Zugang und die Idee zur Beschäftigung mit Gemeinschaftsgärten fand ich durch die Bearbeitung der Themenkomplexe Aneignung, Urbanität und Räume im Allgemeinen im Rahmen meiner Diplomarbeit¹. Die Sensibilisierung dafür und das Interesse für Dimensionen urbaner Bildung war bei der Auswahl des vorliegenden Forschungsthemas bestimmend. Zu diesem Zeitpunkt gab es in der Berliner Gartenlandschaft bereits einige interessante Projekte, die sich in der Tradition der New Yorker Community Gardens sahen. Auch die Entstehung erster interkultureller Gärten in Berlin wurde von mir mit Interesse beobachtet.

¹ Vgl. We can do - Geschlechtsspezifische Raumaneignung am Beispiel von Graffiti von Mädchen und jungen Frauen in Berlin (Madlener 2005).

Dieser Hintergrund war wie das Setzen eines Samens für das Pflänzchen einer Grundidee, das da hieß: Gemeinschaftsgärten in Berlin als grüne Lernorte.

1.2 PROBLEM- UND FRAGESTELLUNG

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich mit dem Phänomen der Gemeinschaftsgärten am Beispiel von Nachbarschaftsgärten, Gemeinschaftsgärten und interkulturellen Gärten in Berlin. Die Frage nach der Bedeutung und Funktion von urbanen und gemeinschaftlich-organisierten Gärten spricht elementare Probleme an, die sowohl Bereiche der Erziehungswissenschaften berühren als auch das Gebiet der Stadtplanung und Raumsoziologie. Der Hintergrund des Forschungsinteresses lag demzufolge nicht nur im persönlichen Interesse der Verfasserin zum Themenkomplex (vgl. Kap. 1.1), sondern auch in der Herausforderung eine pädagogische Fragestellung für ein komplexes Untersuchungsfeld herauszuarbeiten.

Als integrative Studie zu einer pädagogischen Annäherung an den Garten als Lernort und als explorativer und qualitativer Forschungsbeitrag untersucht das Dissertationsprojekt den Garten vor allem als Orientierungs- und Handlungsraum anhand des Beispiels Gemeinschaftsgärten in Berlin. Dabei verfolgt die Studie das Ziel einer "detaillierten Beschreibung und Analyse subjektiver Phänomene", sowie komplexer sozialer Handlungszusammenhänge (vgl. Legewie 2002b) des Untersuchungsfelds. Das Forschungsinteresse richtet sich offen auf die, in den Gartenprojekten agierenden, Subjekte, Gemeinschaft und auf den (Garten)Raum. Diese stellen – so lautet eine erste Annahme – die drei zentralen Bestandteile des Untersuchungsgegenstands Gemeinschaftsgarten. Mit zunehmender Datenerhebung geriet der Fokus der Untersuchung, wie noch zu zeigen sein wird, stärker auf die subjektive Ebene. Tiefel (2005) zufolge, setzen (biographische) Lernprozesse an einer subjektiven Sinn- und Zusammenhangsbildung an, woraus (neue) Orientierungen und Handlungen entstehen (ebd., 74). In einer ersten Analyse der Daten zeigte sich, dass subjektive Beweggründe bzw. die Motivation sich in einem gemeinschaftlichen Gartenprojekt zu beteiligen, auf diese Sinn- und Zusammenhangsbildung hinweisen können. So war der Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung die Frage nach den Beweggründen der Menschen sich in einem Gemeinschaftsgarten zu beteiligen und nach den Orientierungen, die der Beteiligung (im Einzelfall) zugrunde liegen. Daraus entwickelte sich die zentrale Forschungsfrage:

Was bewegt Menschen (die in Großstädten leben) dazu, sich an urbanen Gemeinschaftsgärten zu beteiligen und welche Orientierungen liegen der Beteiligung (im Einzelfall) zugrunde?

Das Forschungsinteresse beinhaltet einerseits die Frage nach konkreten Motiven und Motivationen der teilnehmenden Gärtner/innen in den Projekten, andererseits eröffnet sie, durch die offene Forschungspraxis, einen neuen Themenkomplex. Der Begriff der Orientierung wird nicht nur in den Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand gebracht, sondern stellt auch den Mittelpunkt der entwickelten Theorieskizze dar. Neben der zentralen Forschungsfrage wurden weitere forschungsleitende Fragen formuliert, die für das allgemeine Erkenntnisinteresse notwendig waren. Von den einzelnen Bestandteilen der Theorieskizze lassen sich folgende Fragen ableiten, die in den nachstehenden Kapiteln intensiv betrachtet werden:

Impulse und Motive der Beteiligung:
<i>Wie gestalten sich die Zugänge zum 'aktiven Mitmachen/Engagement/Gärtnern in der Gemeinschaft'? Was waren Auslöser und Impulse dafür? Was bewegt Menschen sich in einem Gemeinschaftsgartenprojekt zu beteiligen? Welche Rolle spielen demographische Merkmale, wie Alter, Geschlecht, sozio-ökonomische Faktoren, Bildungsstand, politisches Interesse oder Wertorientierungen für die aktive Beteiligung in Gemeinschaftsgärten?</i>
(GARTEN)RAUM UND GEMEINSCHAFT ALS ZENTRALE ELEMENTE DER UNTERSUCHTEN PROJEKTE:
<i>Wie konstituiert sich Raum, wie Gemeinschaft in den Gartenprojekten?</i>
FOKUS AKTEURE UND AKTEURINNEN DER GEMEINSCHAFTSGÄRTEN:
<i>Welche subjektive Bedeutung und Wirkung hat der Garten bzw. die Gartenbeteiligung auf die Gärtner/innen? Welchen subjektiven 'Sinn' schreiben die Akteure/innen der Beteiligung zu? Welche Orientierungs- und Lernprozesse lassen sich beschreiben?</i>
KONTEXT DES UNTERSUCHUNGSGEGENSTANDS:
<i>Welche Rolle spielt der Garten im Allgemeinen in der Pädagogik? Welche Wirkungen haben Gemeinschaftsgärten und welche Potenziale besitzen sie für (sozial)pädagogische Arbeitsfelder?</i>

1.3 AUFBAU DER ARBEIT

Die Arbeit ist in drei Teilen aufgebaut. Teil eins beschäftigt sich zunächst mit dem Kontext des Untersuchungsgegenstands. Durch die Beschreibung des Pädagogischen am Garten bzw. des Gärtnerischen in der Pädagogik wird der Untersuchungsgegenstand in den Zusammen-

hang mit dem pädagogischen Feld des Gartens zwischen historischen und aktuellen Betrachtungen gebracht. Darauffolgend werden die Methoden der Untersuchung, in ihrer idealtypischen und angewendeten Form dargestellt. Teil zwei beinhaltet die Ergebnisse der Untersuchung. Dies beinhaltet die Charakterisierung des Begriffs der Gemeinschaftsgärten, die Vorstellung der untersuchten Projekte, die Beschreibung der entwickelten Theorieskizze und die damit verbundenen Kategorien aus der Analyse des Datenmaterials und eine Zusammenfassung der Ergebnisse in Form von Thesen. Im dritten Teil findet sich die Gesamtzusammenfassung der Arbeit, zu der auch ein Ausblick und eine Diskussion der Ergebnisse zählen. Folgende Tabelle gibt einen Überblick über den Aufbau der Arbeit:

TEIL EINS			
1. Kapitel	Einleitung – Motivation und Anlass – Fragestellung		
2. Kapitel	Kontext der Untersuchung		
	Der Garten in der Pädagogik	Community Gardens	Interkulturelle Gärten
3. Kapitel	Methoden der Untersuchung		
	Darstellung der verwendeten Untersuchungsmethoden	Durchführung der Untersuchung (Interviews, Feldbeobachtung)	Analyse durch Kodierung, Entwicklung der Theorieskizze
TEIL ZWEI			
4. Kapitel	Ergebnisse der Untersuchung		
	Charakterisierung, Begriff und Ausgangssituation	Vorstellung der untersuchten Projekte	Ergebnisse aus der Analyse des Datenmaterials
	Darstellung der Theorieskizze		
	Auslöser der Orientierung	Orientierungsbereiche	Ausprägungen der Orientierung
	Zusammenfassung der Ergebnisse in fünf Thesen		
TEIL DREI			
5. Kapitel	Gesamtzusammenfassung, Diskussion und Ausblick		
Anhang	Leitfäden – Kodierbeispiele – Fotos		

Abbildung 1: Aufbau der Arbeit (Eigene Darstellung)

2 KONTEXT DER UNTERSUCHUNG: GRÜNE LERNORTE – DIE FUNKTION VON GÄRTEN IN DER PÄDAGOGIK

Lernen findet immer an konkreten Orten statt. Wenn in der Pädagogik von klassischen Lernorten gesprochen wird, ist meist von institutionellen und inszenierten Räumlichkeiten die Rede: Schulen, Kindergärten, Horte oder Jugendeinrichtungen. In Zusammenhang mit "lebenslangem Lernen" werden – Nuissl (2006) zufolge – die "modernistischen" Züge des Lernortbegriffs deutlich. Informelle Orte wie Supermärkte, Kinos, Erlebnisschwimmbäder, Jugendkulturen, Arbeitsplätze, soziales Umfeld, Internet u.a. werden heute als Lernorte propagiert.

In der Pädagogik wird unter Lernort meist die räumliche und soziale Umwelt des konkreten Ortes verstanden. Die Definition geht auf die Formulierung des Deutschen Bildungsrats (1974) zurück. Lernorte sind durch (1) ein organisiertes Lernangebot, (2) an einer lokal beschreibbaren Stelle, (3) mit pädagogisch-didaktischer Eigenständigkeit und (4) spezifischen Lernprozessen und Lernzielen bestimmt (Deutscher Bildungsrat 1974, zit. nach Lipsmeier 1978, 166). Im Hintergrund handelte es sich um die Idee, das bisherige "duale System" der Berufspädagogik zu pluralisieren. Zentral ist der Aspekt, dass es auch Lernorte außerhalb von anerkannten Bildungseinrichtungen gibt und dass Lernorte nicht nur auf formell organisierte Lernprozesse hindeuten. Dehnbostel (1996) fasst beide Gesichtspunkte wie folgt zusammen:

Der Lernortbegriff wird allgemein als organisatorische Einheit verstanden, in der Lernprozesse stattfinden, und zwar unabhängig davon, ob es sich um anerkannte Bildungseinrichtungen handelt. Auch ist der Lernortbegriff nicht mit vorrangig organisierten Lernprozessen verbunden, wie die Synthese von erfahrungsgeleitetem und intentionalem Lernen zeigt (Dehnbostel 1996, 19).

Durch das zunehmende Interesse an "Raum und Räumlichkeit" und der verstärkten räumlichen Orientierung in der Pädagogik (Böhnisch/Münchmeier 1990, Ecarius/Löw 1997, Becker/Bilstein/Liebau 1997, Liebau/Müller-Kipp/Wulf 1999, u.a.), hat auch der "Lernortbegriff" wieder an Aktualität erfahren. Nuissl (2006) fragt zu Recht, ob diese verstärkte Raumorientierung auf einen "spatial turn" in der Pädagogik hinweist.

Wenn wir überall lernen, bedeutet dies nicht automatisch, dass auch alle Orte an denen wir lernen – didaktisch betrachtet – Lernorte darstellen? Nuissl (2006) hält dazu fest, dass wir in diesem Zusammenhang von "Lehrorten" sprechen müssten. Lernorte sind also nur dann wirk-

liche Lernorte, wenn sie als "lernförderlich" (ebd.) gelten. Dabei lassen sich vier Dimensionen unterscheiden:

- "Lernorte sind handlungsbezogen, ermöglichen Praxis und eigene Erfahrungen damit, ermöglichen die Reflexion von Praxis, eigene Wissenskonstruktionen und Interpretationen;
- Lernorte ermöglichen einen eigenen Interessenszugang, eigene Freiheitsgrade und persönliche Entwicklungsperspektiven;
- Lernorte ermöglichen einen emotionalen Zugang zum Gegenstand;
- Lernorte ermöglichen eine ganzheitliche Verbindung von sozialen, inhaltlichen und persönlichen Bezügen" (Nuissl 2006, 75).

Vor diesem Hintergrund hat sich die Pädagogik mit der Frage zu beschäftigen, welche Orte für das pädagogische Alltagshandeln lernförderlich sind. Gerade institutionalisierte und formelle Lernorte, wie die Schule, können das Spektrum moderner Komplexgesellschaften (vgl. Schütze 2002) nicht ausreichend abdecken. Schleicher (1994) resümiert dazu kritisch:

Die Bildungsinstitutionen – und insbesondere die *Schule* – bieten dabei nur wenig Hilfe zur praktischen Bewältigung von Alltagsproblemen an, da Unterricht allgemein *als fachlich-entmischte Sachdarstellung* stattfindet, und zwar abseits vom sozialen Erlebnis- und Handlungsraum (Schleicher 1994, 33, Herv. im Org.).

Vielmehr brauche es Lernorte, welche die Komplexität gesellschaftlicher, politischer und sozialer Probleme heutiger Umwelt erfahrbar machen (ebd., 32). Böhnisch und Münchmeier (1990) weisen auf die Bedeutung einer Lernortpädagogik hin, wenn sie "produktive und dialektische Konfrontationen zwischen Umwelt und Lernenden, zwischen Theorie und Praxis, zwischen Reflexion und Aktion sowie zwischen schulischen und außerschulischen Erfahrungen" (ebd., S. 34ff) provozieren und wenn der Raum an sich nicht als pädagogischer Schutzraum reduziert werden würde. Für Allhoff (2007) sind außerschulische Lernorte gar indirekte Erzieher. Sie sind in einen situativen Kontext eingebettet, der dem Unterricht im Klassenzimmer meist fehlt. Außerschulische Lernorte werden dabei als bereichernde und zusätzliche Erfahrungsräume zu herkömmlichen Schulräumen betrachtet (ebd., 30f).

Der Garten in Form eines Schulgartens oder Gemeinschaftsgartens kann somit als außerschulischer Lernort betrachtet werden, da er einen Lehr-, Lern-, Lebens- und Erfahrungsraum für

seine darin agierenden Gärtner/innen darstellt². Im Folgenden wird der Garten sowohl als Ort, Symbol, Metapher und Bild der Pädagogik beschrieben.

2.1 DER GARTEN IN DER PÄDAGOGIK: DAS PÄDAGOGISCHE AM GARTEN BZW. DAS GÄRTNERISCHE IN DER PÄDAGOGIK

Das Bild des Gartens ist in der Pädagogik allgegenwärtig. Pädagogen und Pädagoginnen verwenden die Welt der Gärten als sprachliches Mittel um über Erziehung im Allgemeinen und über Erziehungsfunktionen und -ziele im Besonderen zu sprechen. Der Reichtum an Bildern und Metaphern der Gärten hat die Geschichte der Pädagogik maßgeblich mitgeschrieben (vgl. Stipsits 2005).

Im Folgenden wird der Garten als pädagogisches Lernfeld beschrieben, welcher im erziehungswissenschaftlichen Sprachgebrauch sowohl auf den Gegenstand des Lernens wie auch auf räumliche Konstitutionen von Lernorten, hinweist. In der Pädagogik ist der Garten als Lernort, als Bild und Metapher und der/die darin agierende Gärtner/in als Pädagoge/Pädagogin zu erkennen. Bilstein (1997) beschreibt den Garten – im Zusammenhang mit der Gartenstadt³ Hellerau – gar als "Ideal-Raum, [...] als Symbol und realer Ort, als Metapher und Institution" (Bilstein 1997, 50).

Das Kapitel versucht einen Bogen zwischen einer historischen und aktuellen Betrachtung des Gartens in der Pädagogik zu spannen. Anhand einer Auswahl klassischer Pädagogen wird der Garten bereits in frühen pädagogischen Werken als Erziehungs- und Unterrichtsmittel eingesetzt. Auch bei den Reformpädagogen spielt der Garten eine Rolle, beispielsweise in der anti-autoritären Pädagogik von Alexander Sutherland Neill. Eine kurze Darstellung aktueller Funktionen des Gartens für Erziehung und Unterricht in Form von Schulgärten wird das Kapitel abschließen⁴.

² Eine genauere Betrachtung des Gartens als Lernort findet sich im Kapitel 4.6.1.

³ 1902 gründet sich die Deutsche Gartenstadtgesellschaft. In der Gartenstadtbewegung verbinden sich lebens-, sozial- und kulturelle reformerische Absichten nach englischen Vorbildern städtebaulicher Projekte: "lebendige Natur und schöne Gärten, menschliche Städte und sozialer Fortschritt, handwerklich fundierte Kunst, künstlerisch anspruchsvolle Handwerksarbeit und reformierte Kultur und Erziehung". Mit dem Großprojekt Gartenstadt Hellerau bei Dresden versuchte u.a. Richard Riemerschmid (Mitglied des Vorstands der Gartenstadtgesellschaft) diese Ideale in die Wirklichkeit umzusetzen (vgl., ebd., S. 49f).

⁴ An dieser Stelle möchte ich betonen, dass es sich im folgenden Kapitel – sowohl was die Ausführungen der klassischen Pädagogen als auch die Reformpädagogen betrifft – um eine Auswahl handelt. Diese dient lediglich der Darstellung des "Pädagogischen im Garten" und des "Gärtnerischen in der Pädagogik" und verfolgt nicht das Ziel einer umfassenden Betrachtung der erwähnten pädagogischen Felder.

2.1.1 DER GARTENRAUM ALS LERNORT

Die Geschichte der pädagogischen Bedeutung des Gartens geht bereits auf frühe Pädagogen wie John Locke (1632-1704) oder August Hermann Francke (1663-1727) zurück (Schwab 1876; Otto/Schulz 1993; Jacob 2002). Nachfolgend finden sich eingehende Ausführungen zum Garten als Erziehungs- und Unterrichtsmittel – wie später beschrieben wird – bei Comenius, Rousseau, Pestalozzi und Fröbel.

Der Garten in der Pädagogik steht vor allem im Zeichen der Erziehung eines sittlichen und guten Menschen. Erasmus Schwab, ein Befürworter der Schulgartenidee, fasst die erzieherischen Folgen für das Leben im Umgang mit Natur und Garten in folgenden Fragen zusammen:

Müssen nicht die Kinder alle zu Baum- und Blumenfreunden werden, und sind sie nicht dadurch, dass sie Naturfreunde werden, schon auf dem Wege gute Menschen zu sein? [...] Wird die im Schulgarten gewonnene Luft am Pflanzen und Schaffen, am Schönen, Pflegen und Verschönern nicht für das ganze Leben die nachhaltigsten Wirkungen äußern? [...] Werden nicht durch rationelle Schulgärten geistige Talente und sittliche Eigenschaften in ungeahnter Weise entwickelt werden? (Schwab 1876, 17)

Die Antworten darauf, die implizit schon in den Fragen stecken, werden im Folgenden durch die von mir angeführten Pädagogen beantwortet werden.

Johann Amos Comenius (1592-1670) ist als erster europäischer Pädagoge zu nennen, der den Garten mit erzieherischen und didaktischen Absichten in Zusammenhang brachte.

Bereits in seinem ersten didaktischen Werk "Informatorium der Mutterschul" (Comenius 1962) wird der Garten für unterschiedlichste Erziehungs- und Unterrichtszwecke eingesetzt. Damit die "Kinder im Verstande geübt werden" (ebd., 38) schlägt Comenius für den Unterricht in "Optica" oder "Geographia" den Lernort Garten vor.

In seiner "Didactica magna" (1970), beschreibt er nicht nur den allgemeinen strukturellen Aufbau und die erzieherischen Aufgaben eines umfassenden Bildungssystems, sondern nennt in Zusammenhang mit der Ausstattung der Schule und geeigneten Mitteln für den Unterricht den Garten bzw. den Schulgarten.

Draußen soll nicht nur ein Platz vorhanden sein zum Springen und Spielen, denn dazu muß man den Kindern Gelegenheit geben [...], sondern auch ein Garten, in den man sie ab und zu schicken soll, dass sie sich am Anblick der Bäume, Blumen und Gräser freuen können. Wenn es so eingerichtet wird, kommen die Kinder wahrscheinlich nicht weniger

gern in die Schule als sie sonst auf Jahrmärkte gehen, wo sie immer etwas Neues zu sehen und zu hören hoffen (Comenius 1970, 132).

In seiner "Großen Didaktik" ist auch sein allumfassender pädagogischer Grundsatz zu finden, dass nämlich „alle alles gelehrt werden müssen“⁵ (Comenius 1970, 58). Laut Blankertz (1992) stellte dies "gesellschaftspolitisch ein unerhört kühner, ja revolutionärer Anspruch, pädagogisch gesehen der noch ungebrochene Optimismus der Aufbruchstunde" dar (Blankertz 1992, 35). Dabei spielt die Bildung zur Weisheit eine entscheidende Rolle in der Erziehung der Schüler und Schülerinnen. Comenius vergleicht das Bildungsziel der Weisheit mit einem paradiesischen Garten:

Warum sollte nicht auch die Weisheit selbst (nämlich die ganze Ausstattung des menschlichen Verstandes mit allen seinen Handlungen und Wirkungen) ihre ersten Quellen, ihre ersten Samen, Wurzeln, Grundlagen und Elemente besitzen? [...] Wenn sie dies besitzt, warum sollte sie dies nicht in eines zusammenfassen und so zu einer Wissenschaft zusammenfügen, dass der kleine Garten des menschlichen Verstandes, besät mit diesen Samen, zu einem paradiesischen Garten der Weisheit aufwachsen könnte? (Comenius 1992, 174)

Der Garten stellt für Comenius auch einen Ort dar, wo sich natürliche "Neigungen" der Schüler und Schülerinnen herausbilden können.

Auch auf die Heilkunst kann man vorbereiten, wenn man die Schüler im Frühling aufs Feld oder in den Garten führt, ihnen die Arten der Kräuter zeigt und sie in ihren Kenntnissen wetteifern lässt. So wird sich nicht nur zeigen, wer eine natürliche Neigung zur Botanik hat, sondern die Flamme [einer solchen Neigung] wird gleich früh geschürt (Comenius 1970, 132).

Auch bei Rousseau finden sich ähnliche pädagogische Bilder im Einsatz von Natur und Kultur in der Kindeserziehung. Um einen *'kultivierten' Zögling heranzuziehen* bedarf es eine Flamme des Interesses für Natur oder Botanik zu schüren oder eine kindliche Neugier zu säen und entfalten zu lassen⁶. Jean Jacques Rousseau (1712-1778) verfasst 1762 seinen vielbeach-

⁵ Comenius forderte eine Schulpflicht für alle, Jungen wie Mädchen und Zugehörige unterschiedlicher Stände. Die Schüler und Schülerinnen sollten alles lernen, d.h. alles was zu einer vollständigen Bildung der Menschen führt (Comenius, 1970, 55ff). Er führte dazu ein vier stufiges, aufeinanderbauendes Bildungssystem ein: von der "Mutterschul" zu einer gemeinsamen Grundschule bis zur Universität (Comenius 1970, 185ff).

⁶ Die Philanthropen (Basedow, Salzmann, Trapp oder Rochow) orientierten sich in ihren pädagogischen Einrichtung an Rousseaus Erziehungsidee. Sie sollen an dieser Stelle genannt, jedoch nicht näher ausgeführt werden. Das Ziel ihrer schulreformerischen Bestrebungen war eine "vernünftig-natürliche Erziehung" (Reble 1999, 160). Dabei spielte der Schulgarten eine wichtige Rolle im Schulalltag (vgl. Winkel 1997).

teten Erziehungsroman 'Emile oder Über die Erziehung'. Er formuliert – im Gegensatz zum damals allgemeinen Erziehungsverständnis – ein Ziel der Erziehung, das von der Natur des Menschen ausgeht und erklärt die Natur zu einem Zentralbegriff in seinen Überlegungen zu einer Erziehungslehre (vgl. Blankertz 1982, Reble 1999). Die Grundlage bildet dabei der erste Satz in 'Emile': "Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers hervorgeht; alles entartet unter den Händen des Menschen" (Rousseau 1899, 8). 'Von Natur aus' ist alles 'gut', erst durch das Einwirken des Menschen wird der Mensch "entartet". Die Erziehung muss demzufolge der 'Natur' des Menschen folgen. Reble (1999) zufolge entdeckt erst Rousseau "wirklich das Kind als Kind" (Reble 1999, 155). Die 'natürliche Erziehung' beachtet die Entwicklungsstufen des Kindes und lässt das Kind in seiner Natur selbsttätig lernen, sich seine Welt aneignen oder Interessen entwickeln. Rousseau setzt diese Grundsätze in seinem Erziehungskonzept der "negativen Erziehung" um. Er vergleicht die Erziehung des Menschen mit einer Pflanze und meint: "Den Pflanzen gibt man eine bestimmte Form durch die Art des Anbaues, den Menschen durch die Erziehung (ebd., 10). Jacobi erkennt die darin versteckte Paradoxie der "indirekten Erziehung" und konstatiert, dass Erziehung als Einflussnahme verhindert werden soll, während das Kind gleichzeitig kontrolliert und überschaut wird (Jacobi 1990, 312).

Die erste Erziehung des Menschen muss – Rousseau zufolge – eine "rein negative" sein. "Ihre Aufgabe ist nicht, Tugend oder Wahrheit zu lehren, sondern das Herz vor Laster und den Geist vor Irrthum zu bewahren" (Rousseau 1899, 55). Für die Erziehung des Menschen hat Rousseau nur einen Erzieher für einen Zögling vorgesehen. Jean Jacques erzieht seinen Emil auf dem Lande, "fern von den schlimmen Sitten der Stadt" (ebd., 57). Sein pädagogisches Wirken fassen Benner und Kemper (2000) wie folgt zusammen:

Pädagogisches Wirken ist darum nicht einfach An- und Eingewöhnung des zunächst unbestimmten und perfektiblen Menschen in eine wie auch immer bestimmte zweite Natur, sondern In-Bewegung-Setzen der Selbstbestimmungsmöglichkeiten der ersten Natur durch Aneignung und Auseinandersetzung mit einer historisch-gesellschaftlich vorgefundenen zweiten Natur (Benner/Kemper 2003, 261).

Diese zweite Natur kann Emil im Garten finden. In diesem historisch-gesellschaftlich gestalteten Raum soll sich Emil seine Welt durch Selbsttätigkeit aneignen. Das Ideal, Emil fernab aller Städte und Menschen zu erziehen, findet Rousseau bei Robinson Crusoe. Wie der gestrandete Robinson soll sich Emil

mit seiner Burg, seinen Ziegen und seinen Pflanzungen beschäftigen; alles, was man in einem ähnlichen Falle zu wissen nöthig hätte, soll er genau lernen, nicht nach Büchern, sondern an den Sachen selbst (Rousseau 1899, 95).

Der Garten kann vor diesem Hintergrund als idealer Ort der Erziehung beschrieben werden. Um Emil den Begriff des Eigentums näher zu bringen, schlägt Jean Jacques das Anlegen eines Bohnengartens vor.

Nun will jedes Alter, vor allem aber seines, schaffen, nachahmen, hervorbringen, Kraft und Tatendrang beweisen. Er braucht keine zweimal gesehen zu haben, wie man einen Garten umgräbt, wie Gemüse gesät wird, aufgeht und wächst, um selber Gärtner sein zu wollen (Rousseau 1974, 78).

Er gräbt die Erde für seinen Zögling um, er ist sein "Gärtnergehilfe" und übergibt ihm die zu bearbeitende Erde. Emile pflanzt Bohnen und nimmt sie dadurch in Besitz, d.h. er erschließt sich die Welt des Gartens, indem er sie sich durch eine Tätigkeit (das Bohnenpflanzen) aneignet. Der Garten fungiert hier als Raum, der erschlossen werden will. "Jeden Tag werden die Bohnen gegossen. Mit Entzücken sieht er [Emil, Anm. N.M.] sie keimen. Ich fördere diese Freude, indem ich sage: Das gehört dir!⁷" (Rousseau 1974, 78).

Böhnisch und Münchmeier (1990) sprechen im Zusammenhang mit Rousseaus Erziehungstheorie gar von einer "Didaktik des Raumes" (Böhnisch/Münchmeier 1990, 36). Das Konzept der "natürlichen Erziehung" lasse den Raum nicht so, wie er ist, sondern gestaltet und nutzt ihn als Lernraum durch das Einsetzen von altersgemäßen Beschäftigungen, Erfahrungen oder Spielen (ebd.).

Nur eine Erziehung, die Raum schafft, kann die "liebende und fühlende" Natur des Kindes entfalten. Rousseau (1974) formuliert das Ziel jeder Erziehung folgendermaßen:

Wir haben ein handelndes und denkendes Wesen geschaffen, und nun bleibt uns, um den Menschen zu vollenden, nur noch übrig, ein liebendes und fühlendes Wesen zu schaffen, das heißt, die Vernunft durch das Gefühl zu vervollkommen (Rousseau 1974, 427).

⁷ Nachfolgend kommt es zu einem Disput mit dem Gärtner Robert. Emil hat eine Stelle für seine Bohnen ausgesucht, die bereits vom Gärtner mit Melonen bepflanzt wurde. Nach Enttäuschung Emils über den Verlust seines Gärtchens, kann Jean Jacques eine Einigung mit dem Gärtner erreichen: Er überlässt Emil eine Ecke seines Gartens und erhält dafür die Hälfte der Erträge. Mit diesem Beispiel aus dem Erziehungsalltag Emils durch seinen Erzieher wird dem Zögling der Begriff Eigentum näher gebracht (siehe Rousseau 1974, 77ff).

Wie für Rousseau war auch für Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) das Ziel jeder Erziehung die "Wiederherstellung der Kultur des Menschen von ihrer sittlichen und religiösen Begründung her" (Hager 1975, 33). Pestalozzis Ansatz war stärker praktisch ausgerichtet und widmete sich u.a. der (Auf-)Erziehung und Erleichterung des Lebens von Bauern- und Waisenkindern. Er setzte dabei auf die kindliche Tätigkeit und unterrichtete die Kinder in praktischen Fertigkeiten, damit sie sich selbsttätig und selbständig erhalten können. Der Lebensraum der Kinder stellt gleichzeitig den Lernraum der Kinder dar (vgl. Böhnisch/Münchmeier 1990). Dabei grenzt sich Pestalozzi klar von Rousseau ab, der seinen Emil fernab seines Herkunftsortes auf einer Bildungsinsel auf dem Lande erzieht. Seine Erziehungs- und Bildungslehre war mit dem Ziel verbunden, eine "Pädagogik der Entwicklung aller menschlichen Kräfte zu schaffen" (Blankertz 1982, 107). Dies wurde zu Pestalozzis "Methode", die der preußischen Schulreform als Orientierung für die Strukturierung der Volksschule und der Lehrerbildung diente (ebd., 105).

Mit "Lienhard und Gertrud" (1781-1787)⁸, seinem pädagogischen Volksroman, wurde er bekannt. Hier wird die Bedeutung der Natur und die Orientierung an der Natur Pestalozzis bereits deutlich.

Der Mensch [...] wird nur durch die Kunst Mensch, aber soweit sie auch geht, diese Führerin unsrer selbst, die wir uns selber erschaffen, so muß sie sich in ihrem ganzen Tun dennoch fest an den einfachen Gang der Natur anketten (Pestalozzi 1974, 56).

Ein abgebrochenes Studium führt Pestalozzi zunächst zur Berufstätigkeit als Landwirt und Bauer, wo er in seinem Vorhaben jedoch scheitert. So errichtet er eine Armenanstalt und widmet sich fortan erzieherischen Absichten. Schon in diesen "Neuhofjahren" ist die Bedeutung des Gartens in der Erziehungslehre Pestalozzis unverkennbar und bereits in seinen frühen schriftstellerischen Jahren wird der Garten als Ort der Erziehung und des Lernens beschrieben. In einem Brief an Peter Petersen (1782) schreibt er:

Es ist also ein vorzügliches Bedürfnis der guten Auferziehung, daß [...] das Kind um aller Liebe willen nicht allzu früh akademisch erzogen werde; lieber im Stall, in der Küche, im Garten, in der Wohnstube, als massleidend beim Buch und mit nassen Augen abstrahierend (Pestalozzi 1782).

⁸ Zeit, Leben, Werke Pestalozzis siehe:

http://www.heinrich-pestalozzi.de/de/dokumentation/zeit_leben_werke/index.htm (Zugriff: 7.12.07)

In den Briefen an Tschärner über die Erziehung der armen Landjugend (1777) hält Pestalozzi fest, dass sich das Armutsproblem der Landbevölkerung nur dadurch lösen lässt, dass die Kinder dazu erzogen werden, sich selbst ihren Unterhalt zu verdienen (vgl. Brühlmeier o.J.). So wurden die Kinder im "kleinen Feldbau" unterrichtet, um eine Eigenversorgung an Früchten, Obst und Gemüse zu gewährleisten⁹. Die Selbsttätigkeit ist ein erklärtes Erziehungsziel Pestalozzis. Sie soll durch Schul-, Kunst- und Berufsbildung erreicht werden und ist "moralisch die Selbstthätigkeit der Liebe, [...] geistig die Selbstthätigkeit des Denkens [und] physisch die Selbstthätigkeit des Körpers" (Pestalozzi 1963/1807, 62).

Das Erziehungsziel Pestalozzis war die harmonische Einheit von Herz, Geist und Hand (ebd., 56). Die Natur bzw. der Garten als funktionalisierte Form der Natur, zeigt sich dem Kind als "untrennbares Ganzes, als eine wesentliche organische Einheit [...] des Herzens, des Geistes und des Körpers" (ebd.). Als Voraussetzung dafür sieht Pestalozzi die kindliche Entfaltung des Bewegungs- und Tätigkeitstriebes. Die Schule und das "unnatürliche Schuldasitzen" (ebd., 52) wecke weder Geist noch Herz. Ein Garten jedoch regt nicht nur zum freien und tätigen Arbeiten und Lernen an, sondern führe auch zu "Frohsinn und Gesundheit" (ebd., 55) und bilde auch für das bevorstehende Leben als Bürger und Bürgerin:

Einen eigenen Garten zu besorgen und allenthalben her Pflanzen darin zu sammeln, Puppen und Käfer mit Ordnung, Genauheit und Fleiss zu sammeln und aufzubehalten, welche Vorbereitungen zum bürgerlichen Leben! welche Zäume für Trägheit und Wildheit! und wie fern alles von aller Erkenntnis, die nicht für Kinder ist, die fast allein im Buch der Natur lesen sollen! (Pestalozzi 1774)

Auch im, von Pestalozzi gegründeten, Waisenhaus in Stans und im Erziehungsinstitut in Yverdon gehörten Gartenarbeiten zum Alltag. Wanderungen wurden unternommen, der Unterricht erfolgte zum Beobachten und Beschreiben von Naturphänomenen im Freien, Felder und Gartenbeete wurden von den Kindern bestellt und auch Bewegung und Spiel im Garten, Wald und See wurde von Erzieher/innen gefördert (vgl. Brühlmeier/Kuhleemann o.J.).

Für Pestalozzi ist der Garten auch ein Lernort für pädagogische Ziele (vgl. Schenk 2004). Der Garten ist erstens ein Lernfeld für das Erlernen von Fertigkeiten für eine ökonomische Notwendigkeit des Gärtners der armen Landbevölkerung und zweitens ein Lernort für die geis-

⁹ Kinderarbeit ist ein Bestandteil des Erziehungsplans Pestalozzis. Eine Ausbeutung der Arbeitskraft der Kinder wird von ihm jedoch abgelehnt. Das Ziel jeder Erziehungsarbeit (und auch Kinderarbeit) ist die sittliche Erziehung. Unerlässlich ist dabei die väterliche Zuneigung der Fabriksbesitzer oder Großbauern, denen auch eine Erziehungsaufgabe zukommt (vgl. ebd.).

tige, sittliche und körperliche Menschenbildung im Sinne seines pädagogisches Ziels eine harmonische Einheit von "Kopf, Herz und Hand" zu erreichen.

Pestalozzis Erziehungsgrundsätze und Erziehungslehren dienen vielen Pädagogen als Orientierungsmaßstäbe und als Anregungen für weitere pädagogische Ideen und Ansätze. Friedrich Fröbel (1782-1852), ein Jünger Pestalozzis, hat in seinen Besuchen im Erziehungsinstitut Iferthen, die Umsetzung Pestalozzis Erziehungswelt kennen gelernt. Fröbel wendete sich von dem "zu mechanischen Verfahren Pestalozzis" ab und ist um eine Erziehung bemüht, die sich "auf den ganzen Welt- und Lebenszusammenhang" gründe (vgl. Reble 1999). Dabei ist die Schule

das Streben, das Wesen und innere Leben der Dinge und seiner selbst dem Schüler erkennen und bewusst zu machen, die innern Verhältnisse der Dinge zu und untereinander, zu dem Menschen, Schüler, und zu dem lebendigen Grund und der sich selbst klaren Einheit aller Dinge, zu Gott, kennen zu lehren und bewusst zu machen Der Zweck des Unterrichts ist: die Einheit aller Dinge und das Ruhen, Bestehen und Leben aller Dinge in Gott zur Einsicht zu bringen, um dieser Einsicht gemäß einst im Leben handeln und wirken zu können (Fröbel 1982, 76f).

Zentral ist bei Fröbel die Einheit von Gott, Natur und Mensch (ebd., 96f). In dieser 'Dreier-Einheit' soll sich das Kind bzw. der Knabe¹⁰, beschäftigen und bewegen. Das Unterrichts- und Erziehungsleben Fröbels geht zudem von diesen zentralen Begriffen aus. Fröbel fordert u.a. für den Knabenunterricht: Beleben und Stärken der Einheit mit Gott, Aneignen der Natur oder Übungen für den Körper als Träger des menschlichen Geistes, usw. (ebd., 150f). Die Natur spielt für Fröbel zeitlebens eine besondere Rolle. Er widmet sich nicht nur Naturbeobachtungen, sondern sieht auch Natur- und Außenweltbetrachtungen im Unterricht vor (ebd. 162ff). Auch Spaziergänge und kleine Erkundungsreisen in der Natur werden von Fröbel vorgeschlagen. Auch der Garten, als gestaltete Form der Natur, hat bei Fröbel einen besonderen Stellenwert. Die Wichtigkeit der Natur für die Entwicklung des Menschen begründet sich folgendermaßen:

Denn die Natur können wir in ihrem ganzen Wesen nicht bestimmter und in all ihren Beziehungen nicht genügender und lebenvoller erfassen, als wenn wir sie [als] unmittelbare Thatoffenbarung Gottes [...] betrachten; [...] Die Wichtigkeit [der Natur, Anm. N.M.] aber zeigt sich im Werden, in der Entwicklung der Natur, besonders im Beachten der Entwick-

¹⁰ Fröbel spricht in seinem Hauptwerk "Menschenerziehung" nur vom Kind oder vom Knaben, während Mädchen unerwähnt bleiben.

lung und des Werdens in der Natur, verglichen mit dem beachteten Werden und Entwickeln des Menschen" (Fröbel 1862, 271).

Fröbel gilt als Begründer des Kindergartens. Er gründete 1840 nach seinen Erziehungsidealen den ersten Kindergarten in Bad Blankenburg¹¹. Der Begriff Kindergarten meint ab diesem Zeitpunkt eine erzieherische Einrichtung für Kleinkinder. Schon vor der Umsetzung des ersten Kindergartens hat Fröbel in seinem Hauptwerk "Menschenerziehung" die Einrichtung von Kinder- und Knabengärten vorgeschlagen (Fröbel 1982, 66f), in denen die selbsttätige Arbeit der Kinder und Knaben in der Aufzucht und Pflege ihrer Pflanzen bewusst und sichtbar wird.

Wichtig, ganz besonders wichtig ist [...] das Bearbeiten eigener Gärten, das Bearbeiten derselben um des Erzeugnisses willen; denn der Mensch sieht da zuerst auf einem organischen: geistig gesetzmäßigen, notwendig bedingten Wege Früchte aus seinem Tun, seinem Handeln hervorgehen, Früchte, die vielseitig, obgleich den innern Gesetzen der Natur unterworfen, doch auch von seiner Tätigkeiten, von den Gesinnungen seiner Tätigkeit abhängig (Fröbel 1982, 66).

Im Garten pflegt und hegt das Kind nicht nur seine Pflanzen und bringt sie zum Blühen und lernt den Umgang mit der Natur und den Pflanzen, sondern lernt zugleich auch "Pflege und Hut seines eigenen Lebens" (ebd., 67). So stellen Selbsttätigkeit und körperliche Beschäftigung ein zentrales Bildungs- und Unterrichtsmittel in der Erziehungslehre Fröbels dar.

Die erzieherisch-gärtnerischen Absichten Fröbels im Kindergarten meint nicht nur der Name der Einrichtung selbst, sondern deutet vor allem auf die Gärten der Kinder im Kindergarten hin. Fröbel weist schon in den ersten Sätzen seiner Schrift "Die Gärten der Kinder im Kindergarten" (Fröbel 1862) auf die "hohe Wichtigkeit inniger Bekanntschaft und Einigung des Menschen und Kindes mit der Natur zur Entwicklung des Kindes, zur Erziehung des Menschen, zur Bildung der Völker und des Menschengeschlechtes" (ebd., 271) hin.

Daraus formuliert Fröbel die Forderung, dass jeder Kindergarten einen Garten besitzen sollte und in diesem notwendigerweise auch Gärten für die Kinder (ebd. 271f)¹².

Der Garten erscheint nicht nur als Lernort "sittlicher Beredlung" (ebd., 277), sondern wirkt sich positiv auf das "gesellige und bürgerliche Zusammenleben" aus. Fröbel sieht bereits die

¹¹ Vgl. <http://www.froebelweb.de/orte/blankenb/index.htm> (Zugriff: 4.12.07)

¹² Fröbel (1862) beschreibt in derselben Schrift das Aussehen der Gärten für die Kinder. Dabei schlägt er Einzelbeete für die Kinder vor, die in einen größeren Garten eingebettet sind. Das gesamte Gartenland soll sich in einen Gemüse- und Blumengarten teilen, wobei größere Flächen als Ackerland für Getreide, Rüben oder Krautgewächse vorgesehen sind. Auch für die Größe der jeweiligen Gärten bzw. für die Einzelbeete der Kinder macht Fröbel genaue Angaben. Bei kleineren Flächen empfiehlt er das gemeinsame Bewirtschaften von Parzellen von mehreren Kindern (ebd., 272ff).

Potenziale eines gemeinschaftlich-orientierten Gartens, woraus geschlossen werden kann, dass die Gärten der Kinder bereits Gemeinschaftsgärten bzw. Community Gardens, wie sie etwa 130 Jahre später in New York genannt wurden, darstellen. Die Gärten der Kinder in den Kindergärten sind demnach thematische Gemeinschaftsgärten mit dem Bildungsziel Kinder in Einklang mit der Natur zu bilden und zu erziehen. Im Garten erkenne das Kind seine Position als Einzelner in der Gemeinschaft, als "Glied eines größeren Gesamtlebens" (ebd., 272).

Die Bedeutung außerschulischer Lernorte wird bei Fröbel mit der Forderung von Gärten für Kinder in Kindergärten und Schulen, aber auch von Hausgärten der Eltern der Kinder deutlich. Das Wesen der Lernorte selbst, im Falle des Gartens, der Natur wird in folgendem, abschließenden Zitat offensichtlich:

Der junge Mensch ist dem Menschen ein Wachsstück, ein Tonklumpen, aus dem er kneten kann, was er will. – Menschen, die ihr Garten und Feld, Wiese und Hain durchwandert, warum öffnet ihr euern Sinn nicht, das zu hören, was die Natur in stummer Sprache euch lehrt: sehet an die Pflanze, die ihr Unkraut nennt und die, in Druck und Zwang heraufgewachsen, kaum innere Gesetzmäßigkeit ahnen läßt, sehet sie im freien Raume, auf Feld und im Beet, und schaut, welche eine Gesetzmäßigkeit, welche ein reines inneres, in allen Teilen und Äußerungen übereinstimmendes Leben sie zeigt, eine gestaltete Sonne, ein strahlender Stern der Erde entkeimt: so könnten, Eltern! eure Kinder, denen ihr frühe Form und Beruf wider ihre Natur aufdringt, und die darum in Siechheit und Unnatürlichkeit um euch wandeln, auch schön sich entfaltende und allseitig sich entwickelnde Wesen werden (Fröbel 1982, 11).

Schon in der Mitte des 19. Jahrhunderts greifen die Idee und das Konzept der Schulgärten um sich. In Deutschland, Österreich oder in Schweden werden vielzählige Schulgärten gezählt. Als Vorbild dient Schweden, wo es zu jener Zeit mehr als 2000 Gärten gibt (Schwab 1876). Als Vorreiter und großer Befürworter der Schulgartenidee gilt Erasmus Schwab, ein Direktor eines Wiener Gymnasiums, der die Schulgärten gar als "Beitrag zur Lösung der Aufgabe der öffentlichen Erziehung"¹³ sieht. Auch für die Entwicklung eines Gemeinnsinns, für Schwab die Grundlage aller "bürgerlichen Tugenden" (ebd., 17), kann der Schulgarten einen wichtigen Beitrag leisten. Im Garten gäbe es nicht nur gemeinsamen Lernen, sondern auch "gemeinsame Arbeit, gemeinsame Luft, gemeinsame Spiele" (ebd., 18). Es werden Freundschaften geschlossen und die Erlebnisse im Garten werden zu "würdigen gemeinschaftlichen Jugenderinnerungen" (ebd.), jenseits von "Tanzboden und Rauferei". Gemeinschaft, Romantik, Patrio-

¹³ So der Untertitel seines Werkes "Der Schulgarten" (Schwab 1876).

tismus, Gesundheit und vor allem Arbeit werden mit dem Schulgarten gegen Ende des 19. Jahrhunderts (vor allem in den Siebziger Jahren) verbunden:

Nicht so sehr im Schulzimmer geht dem Kinde die klare Erkenntnis auf, dass die Gemeinde eine große Familie ist, die ein untrennbares, heiliges Land umschließt, als vielmehr im Schulgarten, der die Kindesseele in allen ihren Tiefen zu fassen vermag (ebd.)

Der Schulgarten in seinem Aufbau und Anordnung wird von Schwab genau dargestellt. Neben dem erzieherischen Nutzen betont Schwab den landwirtschaftlichen Zweck der Schulgarten. Wenn Kinder heute in ihren Schulgartenbeeten Radieschen oder Möhren anpflanzen, wurde der Schulgarten zu Zeiten Schwabs als "Liefergarten" genutzt mit einer landwirtschaftlichen Ausprägung. In den "Versuchsgärten für Knaben"¹⁴ wurden nicht nur Nutzpflanzen angebaut, sondern auch Versuche in der Verbesserung der Wirtschaft und Kenntnisse in Physik und landwirtschaftlicher Chemie vermittelt. Nutzpflanzen (Getreide, Hülsenfrüchte, Mais, Tabak, etc.), Handelspflanzen (Öl- und Arzneipflanzen), neue Kulturpflanzen, Wein- und Obstbau, Bienenzucht, Sträucher, Bäume (Maulbeerbäume) und auch notwendige Nützlinge (Seidenraupen) wurden bewirtschaftet und gezüchtet. Dies führte nicht nur zu Aneignung von landwirtschaftlichen Kenntnissen, sondern auch zu einer Wiederbelebung und Verbesserung der Hausgärten in den Familien der Kinder (ebd., 31 und 58). Jacob (2002) fasst die damalige Schulgartenpraxis wie folgt zusammen:

Der im Schulgarten realisierbare Konnex zwischen Außenraum und Tätigkeit bewährte sich als institutionalisierte Form von Wissen (Naturerkenntnis), Spiritualität (Erlebnis der Schöpfers in seinen Werken), Sozialität (Eingliederung in die jeweilige Gemeinschaft bzw. in das Ganze der Menschheit), Wirtschaftlichkeit, Arbeit und körperliche Ertüchtigung (individuelle und gesellschaftliche Reproduktion), d.h. als Medium einerseits zur idealen Formung des Einzelnen sowie andererseits zur Stiftung von funktionaler Einheit und sinnhafter Ordnung im Miteinander aller (Jacob, 2002, 4).

Mit der Jahrhundertwende änderte sich das Bild des Schulgartens vom Liefer- und Lehrgarten verstärkt zum Arbeitsschulgarten (vgl. ebd.). Arbeit im Sinne von "lernender Arbeit" wurde zum Grundton der neuen Arbeitsschulbewegung. Der Schulgarten wird demzufolge als Ort der Arbeit bzw. der Handarbeit verstanden. Georg Kerschensteiner (1854-1932) versteht Arbeit nicht als "Fach", als Verbindung von handwerklichen Tätigkeiten mit dem allgemeinen

¹⁴ Neben den "Versuchsgärten der Knaben" gab es noch die Küchengärtchen, die "Versuchsgärten für Mädchen" und die Baumschule (ebd., 20f).

Unterricht, sondern als "Prinzip", d.h. "Arbeitsunterricht in den Bänken der Schulklasse" (Kerschensteiner 2002, 25). Arbeit ist mehr als manuelles Tätigsein. Arbeit in einem pädagogischen Sinn ist nur dann Arbeit, wenn "sie Ausfluß einer geistigen Vorarbeit ist", d.h. zu Denkprozessen anregt (ebd., 26). Kerschensteiner errichtet u.a. an Münchner Schulen Schulgärten, die als Orte praktischer Arbeitsstätten dienen (vgl. Reble 1999). In seinem Werk "Begriff der Arbeitsschule" (2002) fügt Kerschensteiner zahlreiche Beispiele für eine Arbeitsschule an. Die Gartenarbeit nimmt einen Teil des Arbeitsunterrichts ein. Bereits in der ersten Klasse führen die Kinder Gartenarbeiten aus. Das Beispiel des Schulgartens an der Münchner Hohenzollernstrasse (ebd., 86) gibt einen Einblick in den Schulgartenalltag: Unter der Anleitung der Schülerinnen der achten Klasse pflegen Kinder aus der ersten Klasse neu angepflanzte Blumen. So werden u.a. durch das Prinzip der Selbsttätigkeit und Selbständigkeit (vgl. Reble 1999) die "immanenten Bildungswerte ihrer [der schulischen, Anm. N.M.] Bildungsgüter ausgelöst" (Kerschensteiner 2002, 60). Demzufolge wird durch die Methoden der Arbeitsschule, der Bildungswert des Gartens erweckt.

Kerschensteiner, sowie andere Vertreter der Reformpädagogik standen in der pädagogischen Tradition klassischer Pädagogen, wie Comenius, Rousseau oder Pestalozzi. Es ist deshalb nicht weiter verwunderlich, dass sich auch hier der Garten als Erziehungs- und Unterrichtsmittel durchgesetzt hat. Die Reformpädagogik, die nicht als "abgeschlossene, historisch unterscheidbare Epoche" (Schaub/Zenke 2000) abgrenzt werden kann, zeigt sich in einer Vielfalt von pädagogischen Ansätzen. Ein wichtiger Impuls stammt von Ellen Key, die mit ihrem gleichnamigen Werk das "Jahrhundert des Kindes", d.h. eine Pädagogik vom Kinde aus, ausrief. Die Reformpädagogik, als 'neue' pädagogische Bewegung, entstand als Gegenstück zur 'alten' Pädagogik der vorigen 'Epoche'¹⁵. Sie entstand als

Kampf gegen pädagogischen Intellektualismus und Mechanismus, gegen Zerspaltung und Veräußerlichung von Erziehung und Unterricht, gegen die Auslieferung des jungen Menschen an die objektiven Mächte der Erwachsenenwelt, auch Kampf gegen den überkommenen autoritären Erziehungs- und Unterrichtsstil usw. (Reble 1999, 283).

In der reformpädagogischen Tradition der Arbeitsschulbewegung gründeten sich in den 20er Jahren des vorigen Jahrhunderts die ersten Gartenarbeitsschulen in Berlin. In Berlin-Neukölln setzte der Sozialdemokrat August Heyn die erste Gartenarbeitsschule um. Seine pädagogi-

¹⁵ Eine ausführliche Darstellung der Reformpädagogik, sowie der Reformpädagogik vor der "Reformpädagogik" ist bei Oelkers (1996) zu finden. An dieser Stelle soll noch einmal betont werden, dass dieses Kapitel nur eine Auswahl an pädagogischen und reformpädagogischen Ideen zum Schulgarten darstellt.

schen Bestrebungen werden in folgendem Zitat deutlich: "Hier stehen die Kinder gewissermaßen handelnd mitten im Leben, mitten in besonderen Verhältnissen." (Heyn 1921, 65¹⁶). In Folge entstehen eine Vielzahl an Gartenarbeitsschulen in Berlin, die auch in den Nachkriegsjahren des II. Weltkriegs bestehen. Das zugrunde liegende Erziehungskonzept versteht den Arbeitsschulgarten als "Grünen Lernort" mit einem ganzheitlichen Bildungskonzept, welches die Persönlichkeit der Schüler/in durch praktische Arbeit im Schulgarten verbinden will (vgl. Krüger-Danielson/Borsellino 2000). Der Schulgarten der Arbeitsschulbewegung verbindet die pädagogische Leitidee des praktischen Arbeitens mit dem daraus entstehenden pädagogischen Lernwert für die darin tätigen Schüler/innen.

Daraus lassen sich folgende Postulate ableiten (Winkel 1997, 20):

- Handarbeit kann einen "allgemeinen Erziehungsbeitrag leisten"
- Handarbeit führt zudem zu einer geistigen Bildung
- Arbeit an der frischen Luft fördert die physische Gesundheit der Kinder
- Gemeinsame Gartenarbeit fördert die Gemeinschaftsbildung
- Der Schulgarten stellt Anschauungsmaterialien für den Biologieunterricht zur Verfügung

Karg (1998) fasst die Korrelation der reformpädagogischen Ansätze und der Ideen der Schulgartenbewegung zusammen:

Die Entdeckung des Eigenrechts des Kindes und der Selbsttätigkeit sind zu unaufgebba-
ren Errungenschaften der Reformpädagogik geworden, und in dieser Tradition steht auch
die Schulgartenbewegung, wenngleich es bezüglich des Bildungs-, Erziehungs- und Un-
terrichtswertes unter den Reformern unterschiedliche Auffassungen gegeben hat (Karg
1998, 19).

Auch in der antiautoritären Erziehung von Alexander Sutherland Neill kommt dem Garten eine besondere Bedeutung zu (Neill 1969). Seine Erziehungslehre und sein Erziehungsbild, wie es in der von ihm gegründeten Schule in Summerhill umgesetzt wurde, waren durch das Prinzip der Freiheit und Freiwilligkeit gekennzeichnet (Schmidt-Herrmann 1987; Hirschfeld 1987). Wie Rousseau seinen Emil grenzte auch Neill seine Schüler und Schülerinnen in Summerhill von ihrer früheren Lebenswelt ab und erklärte Summerhill zu einem umfassenden

¹⁶ Das Zitat findet sich auf der Homepage der August-Heyn-Gartenarbeitsschule:
<http://www.ahgasn.de/intro/hist.htm> (Zugriff: 8.12.07).

Lern- und Lebensort. Neill und seine Summerhill-Schule avancierten nicht nur zum Vorbild einer antiautoritären Pädagogik, sondern provozierten eine rege Diskussion um seinen – mit Laissez-faire in Verbindung gebrachten – Erziehungsstil¹⁷. Im Folgenden wird nur ein Aspekt der Rolle des Gartens bzw. der Feldarbeit in Summerhill aufgegriffen. Sie zeigt eine neue Perspektive in der Darstellung des Gartens als Lernort: In Summerhill war jedes Kind und jeder Lehrer dazu angehalten, zwei Stunden pro Woche Feldarbeit zu leisten. Die Arbeit langweilte die Schüler/innen, weshalb sie durch die Schulversammlung abgeschafft wurde (Neill 1969). Zudem berichtet Neill, dass es ihm nicht gelingt einen siebzehnjährigen Jungen dazu zu bringen, ihm beim Kartoffelpflanzen zu helfen (ebd., 74). Den Grund sieht er in der fehlenden subjektiven Bedeutung der Gartenarbeit für den Jungen, der jedoch stundenlang mit dem Basteln von Radios beschäftigt ist. Der Garten kann demzufolge nur dann als Lernort fungieren, wenn die darin Agierenden und Beschäftigten einen subjektiven Sinn erkennen. Rousseau entfacht eine subjektiv-wirkende Bedeutung des Bohnengärtchens bei Emil durch den Begriff des Eigentums. Er betont Emil gegenüber, dass dies seine Bohnen sind.

Im Folgenden wird ein großer zeitlicher Schritt in der Geschichte des Gartens als Lernort gemacht. Es soll jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass Schulgärten auch in den Kriegs- und Zwischenkriegsjahren der Weltkriege eine Rolle gespielt haben. Der Schulgarten zeigte sich beispielsweise in der Zwischenkriegszeit nicht nur als wichtiger Liefergarten für Gemüse und Obst, sondern das Arbeitsschulprinzip des Schulgartens vermischte sich "zusehends mit heimatümelnden, agrarromantischen, letztendlich kulturpessimistischen und modernitätsmüden Strömungen" (Jacob 2002, 7). In der Zeit des Nationalsozialismus wurde der Schulgarten zu einer Stätte nationalsozialistischer Volkserziehung und Gemeinschaftsbildung. Die Ideen der Schulgartenbewegung wurden durch Ziele und Bestrebungen der nationalsozialistischen Ideologie verdrängt.

Zu einer Wiederbelebung des Schulgartens als Lernort nach reformpädagogischen Ideen kam es erst wieder durch die Umweltbewegung der 1970er und 1980er Jahre. Winkel (1997) fasst die Anzeichen für eine erneute Hinwendung zum Schulgarten zusammen:

Erfahrung, Erlebnis, Gefühl und Emotion werden der Verwissenschaftlichung des Unterrichts gegenübergestellt. Die Sinnfrage nach der Schule wird immer wieder gestellt. Sie ist gekoppelt an die Erwartung, durch den Umgang mit Pflanzen und Tieren der eigenen

¹⁷ Eine Zusammenfassung der Reaktionen auf Summerhill findet sich bei Kleber und Stein (2001).

Aufgabe näherzukommen und mehr vom Menschen zu erfassen, als nur seine ökonomische Brauchbarkeit (Winkel 1997, 23).

Nicht nur die Abwendung von einer "Verwissenschaftlichung des Unterrichts" (ebd.) führt zu einer Renaissance des Schulgartens, sondern auch das wachsende Bewusstsein für ökologische Themen, die durch zunehmende Umweltkatastrophen, Müllentsorgungsproblematiken, Knappheit von Ressourcen ausgelöst werden. "In diesem Zustand apokalyptischer Gestimmtheit wurde die Schulgartenidee als konkreter Ansatz zur ökologischen Neubesinnung wiederbelebt (Jacob 2002, 12). Kleber (1993) weist auf die Bedeutung einer Ökologischen Pädagogik hin, die unser Bewusstsein, unsere Wahrnehmung, unser Denken und Handeln auf ökologische Themen lenken will (Kleber 1993, 11). Für de Haan (1985) stellt die ökologische Krise zugleich eine Krise der Pädagogik dar, da auch die Pädagogik das Verhältnis zur Natur über Erziehung und Bildung vermittelt.

Umwelterziehung und ökologisches Lernen werden als neue pädagogische Formen und als neue Aufgabe der Erziehung gefordert, um eine Bewusstseins- und Verhaltensänderung der Menschen zu erreichen (de Haan 1985, 13). Damit verbunden sind u.a. auch die Forderung nach ökologischen Lernorten für Erziehung und Unterricht. Der Schulgarten tritt in diesem Zusammenhang wieder ins Blickfeld einer ökologisch-motivierten Pädagogik. Biotope, Kräuter-, Obst- und Gemüsegärten als Besuchsgärten für den Biologieunterricht, wie auch für Einzel- und Gruppentätigkeiten sind mögliche Orte für ökologisches, soziales und nachhaltiges Lernen.

Demzufolge tritt der (Schul-)Garten als gemeinschaftlicher Lernort als vielseitig verwendbares Thema für Erziehung und Unterricht wieder aus seiner Vergessenheit und seiner teilweise negativ-behafteten Geschichte heraus. Die metaphorische Verwendung von Bildern aus Garten und Natur blieb jedoch seit den frühen Anfängen der pädagogischen Nutzung des Gartens erhalten.

2.1.2 DER GARTEN ALS BILD DER ERZIEHUNG

Pflanzen werden gezogen: Menschen werden erzogen (Rousseau 1974, 10).

In unserem pädagogischen Sprachgebrauch findet sich eine Vielzahl von Metaphern aus der Pflanzenwelt:

'Zöglinge' gilt es zu erziehen, Samen und Ideen sollen zum Keimen gebracht werden, jemand wird zurechtgestutzt, in seiner Freiheit eingegrenzt oder gar beschnitten. Ein Mädchen besucht den Kindergarten "Sonnenblume", später ist sie in der Blüte ihrer Jahre.

Um Holzfrüchte in Gartenfrüchte zu verwandeln, sollen die Kinder nach der Erziehung in "Mutter Schoß" den "Baumgärtnern" übergeben werden (Comenius 1962):

Gleichwie wohlriechende Kräutlein und fruchtbringende Bäumlein, nachdem sie aus ihrem Samen herfürgeschossen, damit sie lustiger wachsen und lieblicher Früchte tragen möchten, in eine andere Erde, als im Lust- oder Baumgarten überpflanzet zu werden pflegen, eben also sollen auch die Kinder, wenn sie in der Mutter Schoß ein wenig erzogen und am Leibe und Gemüte gestärket sind, den Baumgärtnern, das ist Schulmeistern, in ihre Sorge übergeben werden und geraten alsdann desto besser. Denn ein umgepflanztes Bäumlein wächst allezeit schöner, und Gartenfrüchte sind doch immer besser denn Holzfrüchte (Comenius 1962, 68).

Im Zitat wird deutlich, dass der Garten bzw. die Natur des Gartens als Bild und Metapher für die Erziehung des Kindes – zunächst in der Obhut der Mutter, dann in der des Lehrers – verwendet wird.

Pestalozzi (1818) vergleicht die Erziehung mit einem Baum, der von einem kleinen Kern zu einem großen Baum samt Wurzeln, Stamm, Zweigen und Früchten wächst. Auch der erziehende Erwachsene soll einen Samen zum Keimen bringen und begleitet das Wachstum des Kindes und nährt es wie ein Wasserbächchen den Baum.

Das Bild der Erziehung, das innere, heilige Wesen einer besseren Erziehung steht im Bild eines Baumes, der an den Wasserbächen gepflanzt ist, vor meinen Augen. Siehe, was ist er? Woraus entspringt er? Woher kommt er mit seinen Wurzeln, mit seinem Stamm, mit seinen Ästen, mit seinen Zweigen, mit seinen Früchten? Siehe, du legst einen kleinen Kern in die Erde. In ihm ist des Baumes Geist. In ihm ist des Baumes Wesen. Er ist des Baumes Samen. (Pestalozzi 1818)

Auch Fröbel (1863) verwendet das Bild eines Baumes als Metapher für die Entwicklung des Menschen:

Jede errungene, an ihrer Stelle noch so schöne und zweckmäßige Stufe der Entwicklung muß schwinden und untergehen, muß schlechthin vernichtet werden, wenn eine höhere Stufe der Entwicklung und Ausbildung eintreten soll: Die schützende, wärmende Knospenhülle muß abfallen, wenn der junge Zweig, die duftende Blüte sich entfalten soll, obgleich der zarte Zweig, die zarte Blüte dadurch nun dem oft noch so rauen Frühlings-

wetter ausgesetzt wird und ist. Die duftende Blüte muß abfallen, um einer zuerst unansehnlichen und sauren, herben Frucht Platz zu machen. Die köstliche, rothwangige, Menschen erquickende Frucht muß sinken und faulen, damit in Jugendfrische junge Pflanzen und Bäume entkeimen (Fröbel 1863, 194f).

Aus diesen vier Beispielen wird die Benutzung von Metaphern in der Erziehung deutlich. Wie Comenius in seiner großen Didaktik festhält, lassen sich pädagogische Begriffe "aus dem Bereich der Gärten, jener lieblichsten aller Güter, entlehnen" (Comenius 1970, 197).

Der Garten jedoch hält auch eine Metapher für die "Aufgabe des Menschen in der Welt" (Rehle 1997, 139) bereit. Rehle (ebd.) deutet hier auf die Natur als "Abbild Gottes auf Erden" hin. Besonders in den Klostergärten des Mittelalters gewann der Garten dadurch an Bedeutung. Die Verbindung Gott – Natur – Mensch wird auch bei den – in der vorliegenden Arbeit – angeführten klassischen Pädagogen deutlich.

Der Garten¹⁸ Eden ist ein Symbol für die Schöpfung Gottes. Als angedachter Wohn- und Lebensraum der Menschen und der Geschichte der Vertreibung wird er zum Symbol für einen erinnerten und sehnsucht-weckenden Ort: Der Paradiesgarten erinnert an die Vertreibung von Adam und Eva und weckt zugleich die Sehnsucht und den Wunsch nach einem paradisiischen Zustand auf Erden¹⁹. Der christliche Garten zeigt sich im Mittelalter als Rückzugsgarten – als Hortus reclusus (Gebhard 2002). In einem eingeschlossenen Bereich des Klosters befinden sich Gärten als Orte der Regeneration und als Innen-Garten (ebd., 46ff). Spiritualität und Rückzug sind hier die Funktionen, die die gestaltete und geformte Natur im Garten²⁰ übernimmt. Der Gartenraum präsentiert sich zudem als "magister vitae", als "Gegenstand des Nachdenkens über die Welt, den Menschen und das Leben" (Rehle 1997, 139). In der Geschichte der Gartentheorie übernimmt der Garten verschiedene Funktionen: Er dient in Folge nicht nur als Nutzgarten, sondern vor allem auch als Lustgarten. Er wird zunehmend zu einem Ort für Körper, Gefühl und Verstand (Wimmer 1989). Der Garten ist

¹⁸ Die Bedeutung und Geschichte des Gartens in den Weltreligionen, sowie die Geschichte der Gartentheorie kann hier nur am Rande angerissen werden. Eine ausführliche Betrachtung würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen.

¹⁹ In der islamischen Kultur hat der Garten die Bedeutung "einer göttlichen Belohnung für ein gottgefälliges Leben" (Karahasan 2002, 34).

²⁰ An dieser Stelle soll auf die Bedeutung und den Ursprung des Wortes hingewiesen werden. Garten meint im Alltagssprachlichen Sinn ein definiertes, umschlossenes Stück Land, auf dem Pflanzen angebaut werden. Das Wort Garten leitet sich vom germanischen gardan, gardo und vom indogermanischen ghortós ab und bedeutet Umzäunung, umzäunter Ort (Köbler 1995).

u.a. als Repräsentations-, Irr-, Spiel-, oder Spazier-, Erholungs- oder reiner Ertragsgarten²¹ zu nennen.

Was hier nur in aller Kürze hervorgehoben ist, soll deutlich machen, dass der Garten die Geschichte der Menschheit in allen Zeiten in verschiedenster Weise begleitet hat. Deshalb ist es weniger erstaunlich, dass sich auch die Erziehungslehre des Menschen stark an den jeweiligen Ideen der Gartengestaltung orientiert hat. Lakoff und Johnson (2007) zufolge sind die grundlegenden Strukturen unseres täglichen kognitiven Funktionierens metaphorischer Natur. Für die Pädagogik bedeutet dies: in metaphorischen Sprachbildern finden sich auch pädagogische Absichten.

In der vorliegenden Arbeit wird der Orientierungsfunktion der Gärten besondere Aufmerksamkeit zugewandt (vgl. Kap. 4.3). Der Garten ist ein Ort der Ordnung und Orientierung. Der Sozialforscher Ernst Gehmacher meint in diesem Zusammenhang:

Im Garten kann der Mensch gottähnlich sein. Er kann über anderes Leben bestimmen, leichter als anderswo. Gut, Tiere lassen sich dressieren, das Fell wird ein bisschen gestutzt, der Pudel frisiert; Pflanzen aber lassen sich einfach alles gefallen, auf jeden Fall sehr viel mehr als die menschliche Gesellschaft" (Gehmacher, zit. in Greisenegger 2003, 32).

Gärtnernde bestimmen in ihren Gärten über "anderes Leben", sie schneiden ihre Pflanzen zurecht, pflegen sie, bestimmen über ihren Fortgang, ihr Wachstum. Im Garten wird demnach auch stark reglementiert und modelliert. In der Bezugnahme der Gartenwelt für die Erziehungs- und Unterrichtslehren, wie sie gerade bei einigen klassischen Pädagogen vorgestellt wurde, findet sich nicht nur Naturromantik, sondern auch Reglementierung und Modellierung. Dennoch überwiegt das romantisierende Bild der erziehenden Erwachsenden in einer Welt voller Gärten. Somit stellt sich hier die Frage, inwieweit Pädagogen/innen auch Gärtner/innen sind.

²¹ Die Geschichte der Gartentheorie ist ausführlich nachzulesen in Wimmer (1989).

2.1.3 DIE PÄDAGOGEN/INNEN ALS GÄRTNER/INNEN

So wie ein/e Gärtner/in spezifische Mittel in seinem/ihrem Garten einsetzt, so steht auch der Pädagoge/die Pädagogin den zu Erziehenden mit bestimmten Erziehungsmitteln gegenüber. Dünger, Rankhilfen, optimaler Standort und Bewässerung sind einige gärtnerische Mittel. In der Pädagogik geht es um fördern und fordern, erziehen und disziplinieren oder um belohnen und bestrafen. Das Ziel ist jedoch dasselbe: Beiden geht es um eine systematische Beeinflussung ihrer 'Zöglinge'. Erich Kästner meint in seiner Rede an die Schulanfänger: "Früchtchen seid ihr und Spalierobst sollt ihr werden" (zit. nach Schenk 2004, 117).

Bei Rousseau übernimmt die Natur die Funktion eines Lehrers/einer Lehrerin.

Wir werden schwach geboren und brauchen die Stärke. Wir haben nichts und brauchen Hilfe; wir wissen nichts und brauchen Vernunft. Was uns bei der Geburt fehlt und was wir als Erwachsene brauchen, das gibt uns die Erziehung (Rousseau 1974, 10).

Dem Erzieher spricht Rousseau dabei eine indirekt agierende Rolle zu und unterscheidet "drei Arten von Lehrern" (Rousseau 1899, 10f): "die Natur" selbst, die vom Lehrer nicht beeinflussbar ist, "die Dinge", die Erfahrungen der Zöglinge selbst und "die Menschen", die nur über Erziehung gelenkt werden können.

Das Bild des Pädagogen /der Pädagogin als Gärtner/in ist bei Rousseau hingegen nur als "Gärtnergehilfe" zu finden. Bei der Darstellung des Bohnenpflanzens (vgl. Kap. 2.1.1), meint Rousseau in diesem Zusammenhang: "Ich teile seine Neigung [sein Interesse am Bohnenpflanzen, Anm. N.M.], ich arbeite mit ihm, nicht zu seinem, sondern zu meinem Vergnügen. [...] Ich werde sein Gärtnergehilfe und grabe die Erde, solange er zu schwach ist, für ihn um" (Rousseau 1974, 78).

Bei Comenius (1970) ist das Bild des Lehrers als Gärtner deutlicher zu sehen: So wie ein "kundiger Gärtner" einen Baum setzt, bewässert und beschneidet und ihn so zur Produktion von "wohlschmeckenden und süßen Früchten" bringt, so muss auch ein Lehrer den Menschen zu einem "vernünftigen, tugendhaften und frommen Wesen" gestalten. Dazu muss dem Zögling die "Reiser der Weisheit, der Tugend und der Frömmigkeit aufgefropft werden" (ebd., 49).

Auch bei Pestalozzi ist der Erzieher ein Gärtner:

Der Stoff, mit dem sich der Erzieher beschäftigt und den er wahrlich selber schöpferisch zu behandeln im Stand sein muss, ist das Meisterstück der Schöpfung, der Mensch selber.

Diesen muß der Erzieher, wie ein guter Gärtner, der die zartesten Pflanzen von ihrem ersten Entkeimen an bis zum Reifen ihrer Früchte verständig besorgen will, in allen seinen Anlagen und Kräften nahe und genau kennen und der Entfaltung nach allen Richtungen und nach allen Verhältnissen gewachsen und mächtig seyn (Pestalozzi 1975, 301).

Die ausgewählten Beispiele zeigen, dass das Bild des Pädagogen/der Pädagogin als Gärtner/in nicht nur in pädagogischen Texten auftaucht, sondern auch maßgeblich die Sprache der Pädagogik mitbestimmt hat. Unser Wahrnehmen ist vom Gebrauch der Sprache und der Metaphern abhängig, was Kommunikation und Verhalten beeinflusst. In pädagogischen Sprachbildern finden sich Erziehungsstile und Erziehungswirklichkeiten: sie "erscheinen als Garten". Pflanzen werden gesät (Sexualität, Geburt), sie keimen und wachsen (erste Lebensjahre). Setzlinge werden in bestimmten Beeten aufgezogen (Kindergarten, Schule, pädagogische Institutionen), um sie stark zu machen, damit sie in freier Natur (Gesellschaft) überleben können. Der erziehende Erwachsene kann, um hier metaphorisch zu bleiben, den Garten der Erziehung schaffen, wahren oder zerstören. Dies beschreibt Bilstein (1997) eindrücklich²²:

Wie eine Insel, ein Dorf oder ein Garten, kann der Pädagogen-Himmel aussehen. Bleibt als [...] Frage, wie die erziehenden Erwachsenen sich einem solchen Paradies auf Erden gegenüber verhalten, und bei genauerem Hinsehen zeigen sich da im Wesentlichen drei Möglichkeiten: Teilhabe, Schöpfung und Zerstörung (Bilstein 1997, 30).

Im Folgenden werden aktuelle Gartenformen näher betrachtet. Dabei bildet der Gemeinschaftsgarten, als relativ neues urbanes Phänomen, den Schwerpunkt der Darstellung. Dabei werden die Potenziale der Gemeinschaftsgärten als neue Lernorte näher betrachtet.

2.2 VOM SCHREBERGARTEN ZUM GEMEINSCHAFTSGARTEN

Das Kleingartenwesen in deutschen Städten blickt auf eine lange Tradition zurück und wurde u.a. zum Vorbild für die Schrebergartenbewegung in Österreich (Zentralverband Kleingärtner Österreich o.J.²³). Kleingärten sind einerseits "eigenständige Elemente urbaner Gartenkultur" und andererseits sind sie an die städtische Freiraumpolitik gekoppelt (Gröning 2002, 298).

²² In seinem 1997 verfassten Artikel beschreibt Bilstein "Jenseitslandschaften im pädagogischen Diesseits". Die Pädagogik bildet Räume: Sie schafft u.a. "Plätze voller Lieblichkeit" (den Garten) und "Orte des Schlimmen und Bösen" (kasernenhafte Schulräume) (ebd., 23ff).

²³ Zentralverband Kleingärtner Österreich: http://www.kleingaertner.at/frames/geschichte/1903_10.htm (Zugriff: 10.12.2007)

Eng verbunden mit dem Aufkommen des Kleingartenwesens (in Berlin) ist eine Bevölkerungszunahme in den Großstädten, wodurch sich der bis dahin existierende städtische Freiraum auf Hinterhöfe, Balkone und wenige öffentliche Parkanlagen reduzierte (ebd.).

Der erste Schreberverein²⁴ wurde 1865 in Leipzig gegründet (vgl. Kleingärtnerverein Ahsetal o.J.²⁵). Wohnungsnot, mangelnde Ernährung und soziale Missstände waren die Folgen der zunehmenden Industrialisierung in Städten, weshalb die Schrebergärten vor allem eine soziale, wirtschaftliche und ökologische Funktion hatten (Info-Schul o.J.²⁶). Durch die beiden Weltkriege im 20. Jahrhundert und die Zeit zwischen und nach den Kriegen dienten die Kleingärten auch als Behelfswohnungen und hatten eine wichtige ernährungspolitische Bedeutung. Seit den letzten fünfzig Jahren zeichnen sich städtische Kleingärten fast ausschließlich als private Ziergärten und individuell genutzte urbane Naherholungsräume aus, obwohl die soziale Struktur und die vereinsmäßige Organisationsform geblieben sind (vgl. Gröning 2002). Paschen (2005) hält fest, dass der Schrebergarten auch als "Fehlform" zu erwähnen sei:

Es ist weniger seine kleinbürgerliche Form, sondern seine rationalisierte Nützlichkeit und vor allem seine geringere Integriertheit in die natürliche und alltägliche Umwelt. Er ist zu einer merkwürdig abgeschlossenen Einheit seiner selbst geworden, die in ihrer engeräumigen Bescheidung, gesicherten Genügsamkeit und Zellenhaftigkeit beklemmend wirkt (Paschen 2005, 133).

Die Community Gardens Bewegung in Nordamerika beginnt in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts. Ausgehend von Paschens Beschreibung der "Fehlform" der Schrebergärten, heben sich Gemeinschaftsgärten deutlich – wie folgend beschrieben wird – von den hier bekannteren Kleingärten ab.

²⁴ Namensgeber (aber nicht Gründer) dieser neuen Gartenbewegung war Dr. Daniel Gottlob Moritz Schreber. Der Name Schreber wurde aber vor allem bekannt durch Moritz Schreber, Senatspräsident des Oberlandesgerichts in Dresden und Sohn von Dr. D.G.M. Schreber. Er verbrachte 13 Jahre in einer Anstalt, wo er die Schrift "Denkwürdigkeiten eines Nervenkranken" (Schreber, 1903) verfaßte, die für Sigmund Freud zur Grundlage seiner psychoanalytischen Theorie der Paranoia wurde (vgl. Rethschulte 1995, 50).

²⁵ Kleingärtnerverein Ahsetal:

http://www.ahsetal.de/Geschichte_der_Kleingarten/body_geschichte_der_kleingarten.html (Zugriff: 10.12.2007)

²⁶ Info-Schul: <http://stabi.hs-bremerhaven.de/ifs/goethe/schreber1.htm#Entstehungsgeschichte> (Zugriff: 10.4.2005)

2.2.1 DIE COMMUNITY GARDENS: DIE POTENZIALE GEMEINSCHAFTLICH-ORIENTIERTER GÄRTEN

Community Gardens in New York, Toronto oder Paris, interkulturelle Gärten in Deutschland, Schulgärten im Senegal oder gemeinschaftliche Subsistenzwirtschaft in Kopenhagen – gemeinschaftlich-orientierte Gärten finden sich weltweit.

Sie sind Beispiele für neue, grüne, gemeinschaftliche, in vielen Fällen urbane Grün- und Freiräume, die sowohl für einzelne Beteiligte wie auch für gesamte Gemeinschaft vielfältige Bedeutungen im ihrem Lebensalltag haben. Gemeinschaftsgärten übernehmen (1) soziale, (2) kulturelle und (3) ökonomische Funktionen in (urbanen) Lebensräumen. Sie können Beteiligte mit Schlüsselqualifikationen wie Fähigkeit zum Engagement, sozialer Kompetenz, Selbstachtung, Respekt, Toleranz, Empathie (1) ausstatten bzw. vorhandene "Basic Skills" stärken. Mit Know-How über Umwelt und Natur fördern sie kulturelles Kapital (2) und können (3) durch Eigenarbeit und Selbsthilfe ökonomische Initiativen anregen. Solchermaßen gestärkt ist es den Gärtnern und Gärtnerinnen einerseits möglich sich individuell weiterzuentwickeln, andererseits bereichern sie dadurch das Gemeinwohl (z.B. in Form von Revitalisierung von brachliegenden Flächen).

Gemeinschaftsgärten bieten aufgrund ihrer vielfältigen Potenziale für Individuen und Gemeinschaften interessante Forschungsthemen. Neben internationalen Forschungsarbeiten zu Community Gardens, finden sich auch einige Arbeiten und Studien zu Gemeinschaftsgärten in Nordamerika im deutschsprachigen Raum (Meyer-Renschhausen 2004, Grünsteidel 1996 u. 2000, Gröning 2002, u.a.). Im Folgenden wird versucht zunächst einen Einblick in die Bandbreite der Gemeinschaftsgärten zu geben, um dann abschließend die New Yorker Community Gardens näher zu beschreiben und zu charakterisieren.

Gemeinschaftsgärten bestehen in vielfältiger Form. In Paris beispielsweise ist seit 2003 eine beachtliche Anzahl an Gemeinschaftsgärten in Form von temporären Nutzungen von Brachflächen entstanden (Bauhardt 2004). Der öffentliche Charakter soll auch durch die neue Nutzung der Flächen erhalten bleiben, so dass eine prinzipielle Offenheit der Gärten durch allgemeine Öffnungszeiten gewährleistet ist. Die vielseitigen Potenziale für die beteiligten Gärtner/innen, sowie für das Quartier wurden von der Stadtverwaltung erkannt. Ein Gemeinschaftsgarten sei ein "lebendiger Ort des Zusammenlebens", der die "Begegnung zwischen den Generationen und den Kulturen" begünstigt. Das lokale Umfeld werde gestärkt und vorhandene Ressourcen effektiv eingesetzt und gleichzeitig gefördert. Auch im Bereich der ökologischen Vielfalt übernehmen Gemeinschaftsgärten wichtige Funktionen, beispielsweise im

"Erhalt der Biodiversität im städtischen Umfeld" (vgl. Paris Jardins²⁷ und Bauhardt 2004). Auch in Berlin unterstützen Stadtverwaltungen, Quartiersmanagements oder Sanierungsträger die Schaffung von Gemeinschaftsgärten auf brachliegenden Flächen als Zwischennutzungsprojekte (vgl. Kap. 4.1). In Leipzig²⁸ oder Dresden²⁹ entstanden ebenfalls interkulturelle Gemeinschaftsgärten durch Initiativen gemeinnütziger Vereine auf ehemaligen Brachflächen. In Wien gibt es erste Umsetzungsversuche gemeinschaftlicher Gartenprojekte. Im Zuge eines Stadtteilkunstfestivals wurde ein interkultureller Nachbarschaftsgarten in einem städtischen Park eingerichtet (vgl. Stemmer 2007).

Die Revitalisierung von Brachflächen ist nicht nur eine Funktion, die Gemeinschaftsgärten übernehmen. Wie bereits deutlich wurde, zeigen gemeinschaftlich-orientierte Projekte ein weiteres räumliches Potenzial. Der Sozialraum bzw. das Gemeinwesen erfährt eine Belebung. Dies zeigen vor allem die Gemeinschaftsgärten in New York, die aufgrund ihrer relativ langen Tradition zu neuen kommunalen Räumen angewachsen sind.

People (in community gardens, Anm. N.M) often congregate to work, relax and enjoy communal spaces, and through these interactions build community. (...) Having a garden often helped to foster pride in the neighborhood, evidence of which could be seen in reduced littering rates and improved maintenance of other properties in the neighborhood. (...) Along with empowering communities, gardens can also help to integrate them – facilitating interactions between diverse populations" (Assadourian 2003, 35).

Auch andere Publikationen und Forschungen bestätigen diesen Zusammenhang (Armstrong 2000, Grünsteidel 1996/2000, Meyer-Renschhausen 2004, u.a.). Für Moorehead (2006) zeigen sich Community Gardens gar als "incubators for social capital" – d.h. als Brutkasten für soziales Kapital.

²⁷ Siehe unter:

http://www.paris.fr/portail/Environnement/Portal.lut?page_id=7367&document_type_id=5&document_id=24892&portlet_id=17025 (Zugriff: 23.11.07)

²⁸ Der Interkulturelle Garten "Die Bunten Gärten" in Leipzig entstand auf dem Gelände einer brachliegenden Gärtnerei. Flüchtlinge, Migranten/innen und ehrenamtliche Helfer/innen bewirtschaften die Fläche gleichermaßen und bauen Gemüse und Kräuter an, die auch zum Verkauf angeboten werden (vgl. <http://buntegaerten.de/ziele.html> und Litsch-Landfried 2005). Heck (2007) weist auf die "neue Leipziger Freiheit" hin, da es ein Überfluß an nutzbaren Flächen in der Stadt gibt. So entstehen neue Freiräume für vielseitige Nutzungen, wie die Autorin an den Beispielen eines Bürgergartens und eines Nachbarschaftgartens zeigt.

²⁹ Die "Internationalen Gärten Dresden" entstanden auf einer brachliegenden Fläche, eines seit der Wende brachliegenden Grundstücks, eines Getränkemarktes. Innerhalb des Projekts werden nicht nur Pflanzen aus den Herkunftsländern der Gärtner/innen angebaut, sondern es finden zusätzliche Angebote, wie Sprachkurse statt (vgl. <http://www.gaerten-ohne-grenzen.org/wirueberuns.php> und Koball 2006).

Dass Gemeinschaftsgärten auch eine ökonomische Funktion für ihre Bewirtschafter/innen übernehmen können, zeigen Beispiele aus dem ehemaligen Jugoslawien. In Bosnien und Herzegowina sind u.a. seit dem Ende des Krieges etwa 15 Gemeinschaftsgärten entstanden³⁰. Dabei steht nicht nur die Nahrungsmittelversorgung der Gärtner/innen im Vordergrund. Die entstandenen Gemeinschaftsäcker in Sarajewo, Tuzla oder Zenica dienen auch der (Weiter-)Bildung der Mitwirkenden und übernehmen außerdem eine therapeutische Funktion in der Aufarbeitung der Kriegstraumata. Die beteiligten Familien erhalten eine Parzelle von 50 qm, die sie ein Jahr zum Gemüseanbau verwenden können. Davorin Brdanovic³¹ von der Community Garden Association Bosnia-Herzegovina betont, dass eine gemischte ethnische Struktur in den Gärten wichtig ist. Dabei orientiert sich der "Ethnienschlüssel" an der Bevölkerungsstruktur vor dem Krieg.

Auch Arndt und Haidle (2004a, 2004b) weisen auf die ökonomische Bedeutung von Gemeinschaftsgärten hin. In Buenos Aires sind vor allem nach dem wirtschaftlichen Zusammenbruch des Landes gemeinschaftliche Garteninitiativen entstanden, die vielfältige Formen urbaner Kleinstlandwirtschaft betreiben (vgl. Haide 2007). Neben Eigenversorgung stehen auch politische Ziele im Vordergrund des gemeinsamen Gärtnerns.

Unser Garten ist ein Weg, um für eine gerechtere Gesellschaft zu kämpfen. Aber nicht nur der Garten an sich, sondern die Organisierung, die er mit sich bringt, und wie wir ihn organisieren. (...) Wir glauben, dass er dazu beiträgt, die Dinge anders zu sehen: dass wir lernen uns auf andere Arten und Weisen zusammenzutun, dass wir fähig sind, die Arbeit selber zu organisieren... und dass wir unsere Probleme selber lösen können. (Gärtnerin eines Erwerbslosengartens, zit. nach Haide 2007, 1).

Auch gemeinschaftlich betriebene Schulgärten als Liefergärten der schulinternen Schulkantinen, z.B. in Form von Schulspeisungsprojekten der UN in afrikanischen Städten, übernehmen nicht nur eine wichtige Funktion in der Gewährleistung der Nahrungsmittelversorgung der Schüler/innen, sondern weisen auf den engen Zusammenhang zwischen Nahrung, Bildung, Gesundheit und individuellen Lebenschancen hin³².

³⁰ Seit dem Jahr 2000 unterstützt das American Friends Service Committee (AFSC), eine internationale Organisation mit einem Sitz in Bosnien und Herzegowina, "multiethnische" Gemeinschaftsgärten in Bosnien und Herzegowina (AFSC 2006).

³¹ Vgl. Vortrag von Davorin Brdanovic bei der Jahrestagung des Netzwerks Interkulturelle Gärten am 01.07.07 in Berlin.

³² Aus einer Broschüre der United Nations Deutschland, Berlin. Weitere Informationen zum World Food Programme der UN siehe unter: <http://www.wfp.org>.

Nachdem eine kurze Einführung in die Bandbreite und Vielfalt der gemeinschaftlich-orientierten Gärten gegeben wurde, soll im Folgenden der Blick auf die nordamerikanischen Community Gardens³³ gerichtet werden, die im Vergleich zu den Gemeinschaftsgärten in Europa, eine längere Geschichte und Tradition aufweisen und die für Gemeinschaftsgärten in Europa oft als Vorbild stehen. In New York City entstand der erste Community Garden 1973 auf der Lower East Side. Der Liz Christie Community Garden entstand als Weiterentwicklung von Green Guerrilla Aktionen. Eine Gruppe von Gartenaktivisten und –aktivistinnen bepflanzte Brachen und Baumscheiben mit "seed bombs"³⁴ und suchte nach einer legalen Möglichkeit zum Gärtnern³⁵. In New York City herrschte zu jener Zeit eine finanzielle Krise, städtische und private Flächen wurden als direkte Konsequenz der Krise vermehrt vernachlässigt. Auf die schwierige finanzielle Lage reagierte die Stadtverwaltung mit höheren Grundsteuersätzen, weshalb viele Hauseigentümer ihre Häuser, die in ärmeren Vierteln lagen, zunehmend verfallen ließen (vgl. Grünsteidel 2000). 1977 wurden mehr als 25.000 Brachflächen gezählt (Moorehead 2006). Vermüllung, Zerstörung oder Kleinkriminalität verbreiteten sich rasch auf diesen vernachlässigten Flächen. Die New Yorker Community Garden Bewegung entstand demzufolge als Antwort auf den Verfall der eigenen Nachbarschaften. Was mit dem Engagement für den Liz Christie Community Garden begann breitete sich rasch aus, so dass es heute etwa 800 innerstädtische Gärten in New York gibt (vgl. Meyer-Renschhausen 2004, 18). Die Stadtverwaltung hat auf die zahlreiche Entstehung von Gemeinschaftsgärten mit der Einrichtung einer eigenen Abteilung der Freiraumverwaltung reagiert. Green Thumbs wurde 1978 gegründet und unterstützt heute 600 Gärten mit fast 20.000 Mitgliedern³⁶ in materiellen, organisatorischen, ökologischen oder politischen Belangen und Problemstellungen. Darüber hinaus regelt Green Thumbs auch die rechtlichen Angelegenheiten, u.a. die Nutzungsvereinbarungen mittels eines Pachtvertrags. Dabei müssen mindestens fünf Personen, die nicht miteinander verwandt sind, die Initiative für einen Gemeinschaftsgarten ergreifen (vgl. Grünsteidel 2000). Ein Gartenzaun schützt die neue Fläche vor weiterer Vermüllung und Zerstörung. Die Gärten stehen jedoch für alle Interessierten offen: dies wird in Form von Öffnungszeiten eines Gartens möglich oder durch eigene Schlüssel für diejenigen, die sich am Projekt betei-

³³ Dabei gilt die Aufmerksamkeit insbesondere den Gärten in New York. Eine genaue Vor- und Darstellung der New Yorker Community Gardens würde im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu weit führen, weshalb im Folgenden eine Auswahl auf relevante Bezugspunkte in der Geschichte, der Organisation und den Kontextbedingungen der Gärten getroffen wurde.

³⁴ So genannte "Samenbomben" sind mit Samen gefüllte Luftballons, die meist auf Brachflächen geworfen werden, um die Samen unbemerkt und leicht zu verteilen. Seed Bombs sind ein geeignetes Mittel für Guerrilla Gardening Aktionen, d.h. illegale Bepflanzungen des öffentlichen Raums.

³⁵ Vgl.: <http://www.lizchristygarden.org/> (Zugriff: 25.11.07)

³⁶ vgl. Green Thumbs FAQ. Verfügbar unter: <http://www.greenthumbnyc.org/mission.html> (Zugriff: 25.11.07).

gen möchten³⁷. Auch die Organisation Green Guerrilla, die aus dem Engagement für den ersten Community Garden 'Liz Christie' entstand, unterstützt Grassroots Community Gardens in New York. Neben dem Support in organisatorischen Interessen, (Weiter-)Bildung der Gärtner/innen oder fachlicher Beratung im Gemüseanbau, gibt es ein Programm für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in den Gärten.

Die Gärtner und Gärtnerinnen der New Yorker Community Gardens entsprechen der gemischten Bevölkerungsstruktur in den jeweiligen Gartenvierteln (ebd.). Stone (2007) zufolge sind mehr Frauen (57%) als Männer (43%) in den Projekten beteiligt³⁸. Gärtnern ist meist "Teil der eigenen Kultur" der Community Gardeners (vgl. ebd.). Aber auch der Gemeinschaftsaspekt ist den Gärtner/innen wichtig (ebd.). Darin spiegelt sich auch die enorme Bedeutung der Gärten für die Menschen, die darin agieren. Armstrong³⁹ (2000) nennt außerdem folgende Gründe sich in einem Gemeinschaftsgarten zu beteiligen: "access to fresh/ better tasting food, to enjoy nature and because of health benefits, including mental health" (ebd.). Kaplan und Kaplan (1989) widmen sich in ihrer Studie von 1989 den psychologischen Dimensionen des Gärtnerns und untersuchten Gemeinschaftsgärten, Hinterhofgärten und Hausgärten in Nordamerika. Friedlichkeit und Ruhe (peacefulness and quiet), Faszination für Natur (nature fascination) und Sinneswahrnehmung (sensory) wurden von den Befragten als "Gartenzufriedenheitskategorien" genannt (ebd., 169). Auch der materielle Gewinn (tangible benefits) durch die Produktion eigener Nahrungsmittel, wie auch der gemeinschaftliche Austausch (share-tangible/ share-knowledge) wurden von den Gärtner/innen genannt (ebd.).

Grünsteidel (2000) weist auf die soziale Bedeutung der Gemeinschaftsgärten für die Gärtner/innen hin und führt den Aspekt ein "eigenes Stückchen Land" zu besitzen an. Daraus wächst nicht nur eine Verbundenheit mit den Beeten, die sie pflegen, sondern auch zu ihrer räumlichen und sozialen Umgebung (ebd., 132ff). Soziale Kontakte werden aufgebaut und Segregation und Isolierung abgebaut. Dies führt außerdem zu einer veränderten Haltung gegenüber der Nachbarschaft (vgl. Armstrong 2000). Gemeinschaftsgärtner/innen und auch Gartenkinder sehen ihre Community Gardens als ein reales Stück Land, das ihnen Freude bietet. Armstrong (ebd.) resümiert dazu: "Children see it as an actual piece of land that they have control over, they have pride of ownership." Die Gärtner/innen sind stolz auf ein Stückchen Land, das ihnen nicht gehört.

³⁷ Im Clinton Garden, ein Community Garden in Midtown-Manhattan haben beispielsweise über 4000 Menschen einen Schlüssel für das Gartentor (Meyer-Renschhausen 2004, 22).

³⁸ Vgl. Vortrag von Edie Stone bei der Jahrestagung des Netzwerks Interkulturelle Gärten am 01.07.07 in Berlin.

³⁹ Armstrong (2000) führte eine Untersuchung zu Community Gardens in Upstate New York durch.

Die Eigentumsverhältnisse der New Yorker Community Gardens sind über einen Pachtvertrag mit der Stadt New York geregelt und genießen derzeit einen permanenten Status (vgl. Stone 2007). Lange war die Zukunft der Gärten ungewiss, da die Stadt meist nur Verträge für ein Jahr Laufzeit vergab. Ende der 1990er Jahre und Anfang des neuen Jahrtausends mussten viele Gärtner/innen um den Erhalt ihrer Gemeinschaftsgärten kämpfen. Die Stadt New York wollte eine große Anzahl von Flächen versteigern, die bereits viele Jahre als Gärten genutzt wurden (Stone 2002). 1999 setzte sich das New York Restoration Project und andere Organisationen für den Erhalt der bedrohten Gärten ein und bewahrte 51 Gärten vor dem Verkauf⁴⁰. Die New Yorker Community Gardens zählen heute zu wichtigen urbanen Freiräumen und dienen nicht nur vielen Gemeinschaftsgärten in Berlin – sondern weltweit – als Vorbilder und Orientierungsgrößen.

2.2.2 INTERKULTURELLE GÄRTEN ALS GEMEINSCHAFTSGÄRTEN

Das Konzept der Interkulturellen Gärten geht auf die Initiative einiger bosnischer Flüchtlingsfrauen in Göttingen zurück. Bei der Beschäftigung mit Bastelarbeiten und Teetrinken in einem Göttinger Frauencafé wurden die Frauen gefragt, was sie am meisten in Deutschland vermissen. Es waren die Gärten in der Heimat der Frauen. Was mit einer simplen Frage begann, wuchs schnell zu einem bundesweiten Erfolgskonzept. 1996 wurden die *Internationalen Gärten Göttingen* durch Eigeninitiative der Flüchtlinge gegründet (vgl. Abid 2007, 21ff). Der äthiopisch-deutsche Agraringenieur Tassew Shimeles, der selbst Gärtner im Internationalen Garten ist, erkennt das Potenzial des "niedrigschwelligen Angebots": "die deutsche Sprache zu erlernen und dabei an die eigenen Fähigkeiten anzuknüpfen" (Müller 2002, 16). Die Internationalen Gärten in Göttingen sind mittlerweile auf fünf Gärten angewachsen und werden von rund 300 Gärtner/innen aus 20 verschiedenen Nationen bewirtschaftet (vgl. Müller 2002). Am Konzept der Internationalen Gärten orientieren sich vielzählige Nachfolgeprojekte in Deutschland, sowie Projektvorhaben in der Schweiz und in Österreich⁴¹.

Die interkulturellen Gärten Friedrichshain-Kreuzberg in Berlin definieren den Begriff der Interkulturellen Gärten folgendermaßen⁴²:

⁴⁰ Siehe New York Restoration Project (NYRP): <http://www.nyrp.org/gardens/index.php?sub=0> (Zugriff: 26.11.07). Das NYRP wurde 1995 von der Schauspielerin und Sängerin Bette Midler gegründet.

⁴¹ Ein Überblick über bestehende und geplante Projekte ist auf der Homepage der Stiftung Interkultur zu finden: <http://www.stiftung-interkultur.de> (Zugriff: 12.12.07)

⁴² Interkulturellen Gärten Friedrichshain-Kreuzberg, Eigendarstellung. Verfügbar unter: <http://www.tourists.de/garten> (Zugriff: 26.11.07)

Das Konzept der Interkulturellen Gärten besteht darin, Brachflächen in Gemeinschaftsgärten zu verwandeln, in denen Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft Nahrungsmittel anbauen und viele Aspekte ihres Alltags miteinander teilen können. (...) Über den Prozess des gemeinsamen Gärtnerns [kommen] vielfältige Integrationsprozesse in Gang. Der Kontakt mit der Erde, dem Lebendigen, bewirkt einen umfassenden Verwurzelungsprozess. Dies zum einen bei denen, die alles verloren haben, aber auch bei allen anderen Menschen, die an der Zerstückelung und Entfremdung städtischer Lebensweise leiden (Interkulturelle Gärten Friedrichshain-Kreuzberg o.J.).

So ist festzuhalten, dass interkulturelle Gärten Orte darstellen, in denen Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft einen gemeinschaftlich-organisierten Raum für gemeinschaftliche Tätigkeiten nutzen. Eigenarbeit, in Form von biologischem Gartenbau und handwerklichen Verrichtungen, steht dabei im Zentrum des Konzepts. Ein weiteres Schlüsselwort ist Integration. Integrationsprozesse durch aktive Partizipation der beteiligten Migranten, Migrantinnen und Flüchtlinge in Gang zu setzen, ist ein formuliertes Ziel der Interkulturellen Gärten (vgl. Internationalen Gärten Göttingen 1998). Dabei wird Integration als "Prozess des Austausches und der Gegenseitigkeit sowie als Versuch, biographische Kontinuität wiederherzustellen" (Müller 2002, 9) verstanden. In den Gartenprojekten geht es um "hybride Integrationskonzepte" (Müller 2002), in denen hybride Identitäten im multiplen und kulturellen Sinne gebildet werden bzw. Identitäten als solche verstanden werden (ebd., 12). Terkessidis (2007) zufolge, wurden Migranten und Migrantinnen in der kulturellen Arbeit nicht als Subjekte verstanden, sondern als Objekte, als etwas "Fremdes", das sich meist nur in Nischenbereichen der "Interkulturalität", "interkultureller Referate", u.ä. findet (Terkessidis 2007, 14). Kulturarbeit und kulturelle Praxis gestalten sich dabei als "additives Element" zur Mehrheitskultur oder als homogene kulturelle Arbeit in Form von kultureller Folkloregruppen u.ä. der Migranten und Migrantinnen (ebd., 15-16). Terkessidis (ebd.) schlägt deshalb vor von einer "Kulturarbeit in der Einwanderungsgesellschaft" bzw. von einer "citizenship education"⁴³ zu sprechen. Dafür ist das Verständnis einer pluralen Identität nötig.

Vor diesem Hintergrund können interkulturelle Gärten als Teil einer "Kulturarbeit in der Einwanderungsgesellschaft" (vgl. Terkessidis 2007) bzw. als Teil einer Citizenship Education "von unten" betrachtet werden.

43 Citizenship education meint die aktive und verantwortungsbewusste Partizipation von Bürgern und Bürgerinnen in einer Demokratie (vgl. Hébert/ Sears o.J.). Dabei werden vier Dimensionen des Begriffs unterschieden: bürgerschaftliche, politische, sozio-ökonomische und kulturelle oder kollektive Dimensionen (ebd.). Wright (2003) betont jedoch, dass eine eindeutige Definition des Begriffs nicht möglich ist, da es unzählige Konzepte von "citizenship education" gibt.

Bürgerschaftliches Engagement, Empowerment und Partizipation sind Begriffe, mit denen sich die vielfältigen Projekte der interkulturellen Gartenidee verbinden lassen. Nicht alle interkulturellen Gärten, die seit der ersten Gründung der ersten Internationalen Gärten in Göttingen, in Deutschland gegründet wurden, sind durch Selbstorganisationsprozesse von Migrantinnen und Migranten entstanden. Viele wurden auch "von oben" angestoßen, u.a. von Stadtverwaltungen, Trägern sozialer Einrichtungen, ehrenamtlichen Einzelpersonen und Gruppen oder Agenda 21 Initiativen. Die Flächen für die Gärten werden meist über kostenlose Nutzungsvereinbarungen oder Pachtverträge mit den Grundstückseigentümer/innen, Stadtverwaltungen, Kirchen oder Privateigentümer/innen, vereinbart. Mittlerweile gibt es in Deutschland über 100 interkulturelle Gärten, die sich über das gesamte Bundesgebiet strecken. Auffallend ist die Dichte in München und Berlin, wo über die Beschlussfassung der Lokalen Agenda 21 die Umsetzung von jeweils zwei interkulturellen Gärten pro Stadtbezirk beschlossen wurde⁴⁴.

Die Konzepte der bestehenden interkulturellen Gärten orientieren sich an der Idee der Internationalen Gärten Göttingen. Interkulturelle Gärten sind Orte des gemeinsamen Lernens, Arbeitens und Austauschs. Über das gemeinschaftliche Tun werden vielfältige individuelle und kollektive Prozesse angeregt, die zu einem sozialen Zusammenhalt der Gärtner/innen führen. Das Säen und Ernten von Vielfalt steht dabei im Vordergrund der dahinter stehenden Idee: der Respekt und der Erhalt der sozialen, kulturellen und ökologischen Diversität im Gartenprojekt wird zu einem Grundprinzip der gemeinsamen alltäglichen Arbeit und des Zusammenlebens. Werner (2004) versteht die interkulturellen Gärten als Habitate:

Sie sind von den GärtnerInnen angeeignete "Heimat"-Räume im Sinne von materiellen und imaginären Umgebungen, "in die man gehört"/"die einem gehören". Sie können bei der Veränderung der "inneren Landkarten" gleichermaßen der MigrantInnen und der in Gärten aktiven Einheimischen von wichtiger Bedeutung sein (ebd., 8).

Hier zeigt sich das Potenzial der Gärten für eine Migrationssozialarbeit: Die interkulturellen Gärtner und Gärtnerinnen können eine Verbindung zwischen verlassener und neuer "Heimat" herstellen, wodurch eine Kontinuität von zunächst biographisch-abgekoppelten Lebensphasen möglich wird (vgl. auch Müller 2002). Demzufolge finden die Gärtner/innen vielseitige Anknüpfungspunkte in den Gartenprojekten. So mag eine bosnische Gärtnerin im Interkulturel-

⁴⁴ Abgeordnetenhaus Berlin (2006): Beschlussempfehlung Lokale Agenda 21. Verfügbar unter: <http://www.berlin21.net/fileadmin/pdf/d15-5221.pdf>

len Garten Göttingen ihren Heimat-Garten wiederfinden, den sie aufgrund von Flucht verlassen musste. Ein vietnamesischer Gärtner kann in seiner Parzelle die asiatischen Gemüsesorten und Kräuter anpflanzen, die nur schwer und teuer in Spezialgeschäften zu erhalten sind. Oder eine verwitwete Irakerin schätzt Gemeinsinn und Geselligkeit im Garten, was zu einer Veränderung ihres Lebensalltags, durch den Gewinn von neuen Bekanntschaften, führt. Dennoch sind interkulturelle Gärten vor allem auch als Experimentierfelder, als Laboratorien für neue Formen des sozialen Zusammenseins zu verstehen. Gemeinschaftliches Tätigsein führt nicht immer idealerweise zu Kommunikation und Kooperation, sondern auch zu Konflikten und Krisen im täglichen Miteinander. Um einen erfolgreichen Start des Gartens in organisatorischer Hinsicht, wie auch in Gruppenfindungsprozessen zu erreichen ist eine Koordinations- bzw. eine Moderationsstelle hilfreich und empfehlenswert.

Interkulturelle Gärten zeigen sich nicht nur als erfolgreiche Projekte für die Migrationssozialarbeit, sondern auch als Orte für das Gelingen von gelebter Interkulturalität im Stadtteil. Dies weckt auch ein zunehmendes Interesse an wissenschaftlicher und interdisziplinärer Forschungstätigkeit. Interkulturelle Gärten werden hier u.a. als "Teil des guten Lebens" (Taborsky 2006), als Orte des Empowerment von Asylsuchenden (Litsch-Landfried 2005), als dialogphilosophischer Beitrag in der Sozialarbeit (Peters 2005) oder als Beitrag zum bürgerschaftlichen Engagement im Grünflächenbereich (Rosol 2006) diskutiert.

3 METHODEN DER UNTERSUCHUNG

In diesem Kapitel wird die Forschungsmethode, das Untersuchungsdesign und die Auswertungsmethode der vorliegenden Arbeit vorgestellt. Zunächst folgt eine Annäherung und Darstellung an die theoretischen Ansätze der qualitativen Sozialforschung. Dabei liegt der Fokus auf der Grounded Theory (nach Strauss/Corbin 1996) als Forschungsstil. Teilnehmende Beobachtung und das Problemzentrierte Interview sind die verwendeten Methoden der Datenerhebung. Die Grounded Theory mit ihren Kodierverfahren haben die Untersuchungsauswertung bestimmt.

3.1 DAS QUALITATIVE PARADIGMA

Die Entscheidung für die Anwendung einer qualitativen Forschungsmethode⁴⁵ begründet sich im Erkenntnisinteresse der Forschungsfrage. Am Anfang des Forschungsinteresses wurde ein relativ allgemeines Problem bzw. Thema beschrieben: Das Phänomen Gemeinschaftsgärten im Allgemeinen und Beteiligungs- und Lernprozesse im Besonderen bilden zunächst die Basis für eine explorative und qualitative Vorgehensweise der Untersuchung.

Im Folgenden werden kurz die zentralen Charakteristika einer qualitativen Forschungsarbeit vorgestellt. Die qualitative Forschungstradition lässt sich auf einen "kleinsten gemeinsamen Nenner" (von Kardorff 1991, S. 4) subsumieren: Qualitative Forschung versucht "durch einen deutenden und sinnverstehenden Zugang (...) ein möglichst detailliertes und vollständiges Bild der sozialen Wirklichkeit" herzustellen (ebd.). Dabei stehen die Sichtweisen und Lebenswelten der handelnden Menschen im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Im Unterschied zur quantitativen Forschung⁴⁶ arbeitet die qualitative Sozialforschung nicht 'hypothesenprüfend', sondern 'hypothesenentwickelnd'. In kleinen Stichproben bzw. anhand der Analyse von Einzelfällen, werden subjektive Deutungsmuster rekonstruiert. Daneben zeichnet sich die

⁴⁵ Einen Überblick und eine Orientierung zur qualitativen Sozialforschung geben: Flick/Kardorff/u.a. 1991; Lamnek 2005; Steinke 1999; Hopf/Weingarten 1993; König 2002 oder Mayring 2002.

⁴⁶ Quantitative und qualitative Forschung kennzeichnen zwei unterschiedliche Forschungstraditionen. Die quantitative Forschung folgt einem deduktiven Ansatz, indem eine Theorie oder Hypothese empirisch an einer konkreten Stichprobe überprüft wird (vgl. Steinke 1999). Die qualitative Forschung generiert ihre Theorie aus den empirischen Daten und orientiert sich dabei an einer induktiven Vorgehensweise. Von einer "Unvereinbarkeit" (Lettau/Breuer o.J.) der beiden Methoden wird heute mehr und mehr abgesehen. Viele Studien kombinieren die quantitativ-deduktive und qualitativ-induktive Forschungsweise und orientieren sich an einer "Gegenstandsangemessenheit" des verwendeten Forschungsdesigns (ebd.).

qualitative Forschungsstrategie durch ein zirkuläres statt lineares Vorgehen aus (vgl. Witt 2001).

Dies bedeutet, dass sich der qualitative Forschungsalltag nicht nach einem vorgefertigten Plan richtet, sondern die einzelnen Forschungsschritte ergeben sich jeweils aus dem Resultat des letzten Schrittes. So wird das Vorgehen weiterentwickelt oder modifiziert. Diese Herangehensweise folgt dem Prinzip der Offenheit als eine zentrale Charakterisierung qualitativer Forschung. Offenheit im Zugang zum Feld und in dem Einsatz von Erhebungsinstrumenten stellt – Hopf (1993) zufolge – keine "theoretische Voraussetzungslosigkeit" dar:

Der für qualitative Forschung typische offene Zugang zur sozialen Realität und der Verzicht auf vorab entwickelte Erhebungsinstrumente, die die Reichweite dessen, was im Forschungsfeld wahrgenommen, aufgenommen und verarbeitet wird, in verhältnismäßig restriktiver Form steuern und begrenzen, ist nicht gleichzusetzen mit theoretischer Voraussetzungslosigkeit (Hopf 1993, 15).

Lamnek (1995) beschreibt sechs grundlegende Prinzipien qualitativer Forschung:

(1) Offenheit als Grundhaltung der qualitativen Forschung impliziert Offenheit gegenüber den Untersuchungspersonen, den Untersuchungssituationen, sowie den Untersuchungsmethoden (ebd., 22). Dadurch soll abgesichert werden, dass die soziale Wirklichkeit, der subjektive Sinn und die Bedeutung des Lebensalltags der Untersuchten erkannt wird (vgl. Steinke 1999, 35).

(2) Die qualitative Forschung als Kommunikation und Interaktion zwischen Forscher/in und Untersuchten ist der nächste Grundsatz des qualitativen Paradigmas. Nur durch Kommunikation werden Daten generiert, weshalb sie ein "konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses" ist (Lamnek 1995, 23).

(3) Sowohl die Forschung als auch der Forschungsgegenstand sind durch einen Prozesscharakter gekennzeichnet. Beide können sich im Forschungsprozess verändern. Kommunikations- und Interaktionsprozesse zwischen Forscher/in und Forschungsgegenstand, sowie die den Forschenden interessierende soziale Wirklichkeit können demnach nicht statisch verstanden werden.

(4) Jedes verbale und nonverbale Verhalten ist kontextgebunden und deutet reflexiv auf das Ganze hin. Durch das Prinzip der Reflexivität ist das Verstehen von subjektivem Sinn und sozialer Wirklichkeit möglich.

(5) Explikation meint die Forderung nach Offenlegung und Nachvollziehbarkeit der einzelnen Schritte des Untersuchungsprozesses. Auch Mayring (2002) benennt die Methodenkontrolle

als wichtiger Standard des Forschungsprozesses. Die forschungsleitende Vorgehensweise muss begründet und dokumentiert werden.

(6) Als letzte Forderung nennt Lamnek (1995) die Flexibilität dem Forschungsprozess und Gegenstand gegenüber. Exploratives Forschen bedeutet, sich flexibel an die Eigenheiten des Untersuchungsgegenstandes anzupassen und bereits erzielte Forschungsergebnisse für weitere Untersuchungsschritte zu verwenden.

Ergänzend dazu fassen Steinke (1999, 17f) und Lamnek (1995, 33ff) – bezugnehmend auf Lüders/Reichertz (1986) – drei unterschiedliche qualitative Forschungsperspektiven zusammen:

- (1) Der Nachvollzug des subjektiv gemeinten Sinns der Personen im Forschungsfeld.
- (2) Die Deskription des sozialen Handelns und sozialer Milieus und
- (3) die Rekonstruktion von Strukturen.

Innerhalb der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf den beiden ersten Perspektiven, die sich in ihren unterschiedlichen Zielen ergänzen. Sowohl die subjektive Sichtweise der Untersuchten über sich und ihre Umgebung, sowie deren soziale Handlungen liefern Erkenntnisse über die stattfindenden Lern- und Orientierungsprozesse im Forschungsfeld. Die Gewichtung der beiden Perspektiven ist je nach Forschungsschritt unterschiedlich. Zum Ende der Datenerhebung und der Datenauswertung steht der Nachvollzug der Subjektperspektive, des subjektiv gemeinten Sinns im Vordergrund.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass ein qualitatives Vorgehen für die vorliegende Untersuchung geeignet ist, da eine "detaillierte Beschreibung und Analyse subjektiver Phänomene und komplexer psychischer sowie sozialer Handlungszusammenhänge und Gruppenprozesse" (Legewie 2002b, 2) möglich ist. Die dargestellten Forschungsperspektiven spiegeln das Erkenntnisinteresse der Forscherin wider. Die dargestellten Prinzipien der qualitativen Sozialforschung und die beiden Forschungsperspektiven bestimmen den Untersuchungsprozess der vorliegenden Arbeit.

3.2 VERWENDETE FORSCHUNGSMETHODEN

3.2.1 GROUNDED THEORY ALS FORSCHUNGSSTIL

Datenerhebung und Datenauswertung der vorliegenden Untersuchung erfolgten vor dem Hintergrund der Grounded Theory. Im Folgenden wird die Grounded Theorie als Forschungsme-

thode und Forschungsstil in ihrer idealtypischen Form beschrieben und ihre grundlegenden Forschungsverfahren vorgestellt.

Die Grounded Theory stellt eine qualitative Untersuchungsmethode dar, die von den amerikanischen Soziologen Barney G. Glaser und Anselm Strauss in den 1960er Jahren entwickelt wurde, und entstand als Kritik zur damalig gängigen soziologischen Forschungslogik⁴⁷. 1967 erschien „The Discovery of Grounded Theory – Strategies for Qualitative Research“ von Glaser und Strauss als Ergebnis ihrer medizinsoziologischen Studien. Die "Entdeckung der gegenstandsbegründeten Theorie"⁴⁸ stellte eine Abwendung von der hypothetisch-deduktiven Sozialforschung dar, die sich auf die Prüfung bereits vorhandener Theorien beschränkte.

Frühere Bücher über Methoden der Sozialforschung haben sich hauptsächlich darauf konzentriert, wie Theorien zu verifizieren (zu überprüfen) sind. Es scheint, als werde in der gegenwärtigen Soziologie die Verifizierung von Theorie überbewertet und dementsprechend der vorhergehende Schritt, zu erkunden, welche Konzepte und Hypothesen für den Bereich, den man untersuchen möchte, überhaupt relevant sind, unterbewertet (Glaser/Strauss 1998, 12).

Hypothesentestende und deduktiv erhobene Daten würden die soziale Realität im Untersuchungsfeld nur unzureichend erklären. Neben der Kritik an der damals gängigen Forschungspraxis, wurden Glaser und Strauss in ihrer Methodenentwicklung von zwei Denkrichtungen beeinflusst. In die Entstehung der Grounded Theory ist, neben dem amerikanischen Pragmatismus (Dewey, Peirce und Mead), vor allem die Denkrichtung und die Tradition des Symbolischen Interaktionismus eingeflossen. Soziale Interaktionen und soziale Prozesse stehen dabei im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses, um individuelle Sichtweisen verstehend beschreiben und analysieren zu können. Soziale Phänomene sind komplexe Phänomene. Für deren Erfassung brauche es eine komplexe Methode, die viele Konzepte und ihre Beziehungen untereinander erfasst (vgl. Strauss 1998, 25/31).

Die Grounded Theory ist an keine "speziellen Datentypen, Forschungseinrichtungen oder theoretischen Interessen gebunden" (Strauss 1998, 29f). Deshalb erfährt die Grounded Theory eine zunehmende Beliebtheit in unterschiedlichen Disziplinen, hat gegenwärtig, nach ihrem

⁴⁷ Nachzulesen in Glaser/Strauss (1998).

⁴⁸ Strübing (2004b) weist auf die Übersetzungsproblematik hin: Grounded wird mit "begründete Theorie", "gegenstandsbezogene Theorie", "datenbasierte Theorie" übersetzt. Die Qualität der Bezeichnung liege aber in der Doppeldeutigkeit des Begriffes selbst. Der Name beinhalte die "zu erarbeitende Theorie" und den "Namen für das Verfahren selbst" (ebd., 13). Strübing schlägt die etwas sperrige Übersetzung "Forschungsstil zur Erarbeitung von in empirischen Daten gegründeten Theorien" vor.

40-jährigen Bestehen, einen festen Platz in der qualitativen Sozialforschung und zählt heute zu einem der prominentesten Forschungsstile (vgl. Mey und Mruck 2007)⁴⁹. Hildenbrand (2004) zufolge spielt die Grounded Theory eine zentrale Rolle im methodologischen Diskurs, weil sie Forschung vorantreibt und nicht nur reflektiert. Dazu resümiert er kritisch:

Mit einem minimalen Aufwand an Datenerhebung [soll] ein Maximum an Datenanalyse und folgender Theoriebildung [erreicht werden]. Garanten dafür sind Analyse von Anfang an, Theoretical Sampling und stete Rückkehr zu den Daten. Dieser Kerngedanke der Grounded Theory scheint sich in der deutschen Forschungslandschaft nicht nachhaltig durchgesetzt zu haben, denn die 'klassische' Abfolge: zehn Interviews zu erheben und diese danach zu analysieren, unabhängig davon, ob das erhobene Material eine Relevanz für die sich entwickelnde Theorie hat, gehört nach wie vor zum Standard einer sich qualitativ nennenden empirischen Sozialforschung. (Hildenbrand 2004, 41f)

Im Folgenden werden wesentliche Charakteristika der Grounded Theory vorgestellt. Die Grounded Theory ist eine "Methodik zur Entwicklung einer datenverankerten Theorie" (Legewie 2002b). Ihr Ziel ist demnach eine Theoriegenerierung, die mittels vergleichender Analyse aus den empirischen Daten entwickelt wird. Diese soll dem untersuchten Gegenstand gerecht werden und ihn erhellen (vgl. Strauss und Corbin 1996, 9). Nicht theoretische Vorannahmen sollen durch die Untersuchung überprüft, sondern theoretische Konzepte in der Analyse entwickelt bzw. "entdeckt" werden. Sie ist keine Theorie und keine eigentliche Methode, sondern wird vielmehr als Forschungsstil bezeichnet (ebd.). Böhm (2004) ergänzt diesen Sachverhalt und bezeichnet die Grounded Theory als Kunstlehre, die "nicht rezeptartig" erlernbar ist. Strauss (1998) und Strauss und Corbin (1996) formulieren zwar Leitlinien und Faustregeln für die Arbeit mit der Grounded Theory. Diese seien jedoch nicht als feste Regeln

⁴⁹ In ihrer Rezeptionsgeschichte ist die Grounded Theory jedoch nur einseitig überliefert (ebd.). Glaser und Strauss haben sich nach ihrer gemeinsamen "Entdeckung" in verschiedene Richtungen entwickelt. In Deutschland ist oft nur die Variante der Grounded Theory bekannt, die von Strauss und Corbin (1996) weiterentwickelt wurde. Die Geschichte der Grounded Theory ist durch Abgrenzung und Weiterentwicklung der 'entdeckenden' Autoren (Glaser und Strauss) geprägt. Glasers (Analyse)Verfahren, das, zumindest im deutschsprachigen Raum, weniger bekannt ist, beruht auf zwei Kodierschritten: dem substantive coding (gegenstandsbezogene Kodierung) und dem theoretical coding als theoretische Kodierung (vgl. Mey/Mruck 2007). Für den Analyseprozess schlägt Glaser die Verwendung von so genannten Kodierfamilien vor, welche eine Art 'offene' Liste von unverbundenen, soziologischen und erkenntnistheoretischen Konzepten darstellen (ebd., 27). Strauss und Strauss/Corbin haben sich in ihrer Weiterentwicklung auf drei Kodierarten konzentriert. Das offene, axiale und selektive Kodieren ist an dieser Stelle zu nennen. Innerhalb des vorliegenden Kapitels ist eine Beschreibung der drei Kodierarten zu finden. Eine weitere Darstellung der unterschiedlichen Verfahren von Glaser und Strauss bzw. Strauss/Corbin ist bei Kelle (1994) und aktueller bei Strübing (2004b und 2007) nachzulesen.

zu verstehen. Legewie (2002b) spricht von einer Sammlung von heuristischen Schritten statt von strengen Verfahrensregeln.

Datenerhebung, Analyse und Theoriebildung sind die zentralen Aspekte einer qualitativen Forschung. Strauss zufolge ist "Forschung als Arbeit zu verstehen" (Strauss 1998, 34). Für Strübing (2004, 14) stellt dieser Sachverhalt "das vielleicht wichtigste Charakteristikum der Grounded Theory" dar. Forscher/innen sollten in einem hohen selbst-reflexiven Maße an die eigene Forschungsarbeit herangehen und "einen tieferen Sinn in der Arbeit finden" (Strauss 1998, 34f). 'Forschen' ist eine Tätigkeit, die durch eine Interaktion zwischen dem Forschenden und dem Forschungsgegenstand gekennzeichnet ist. Diese Wechselbeziehung bleibt bis zum Ende des Forschungsprojekts bestehen.

Gleiches gilt für die Parallelität von Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung (Strübing 2004b). Der gesamte Forschungsprozess gestaltet sich durch ein Hin- und Herpendeln zwischen Datenerhebung und Datenanalyse. Vorläufige Konzepte⁵⁰ werden entwickelt und in den Daten begründet, was wieder eine neue Datenerhebung erfordert. Es werden so lange Daten erhoben bis die entstandene Theorie gesättigt ist, d.h. keine neuen Erkenntnisse zu erwarten sind. Daraus ergibt sich ein "triadischer und zirkulärer Forschungsprozess" (Hildenbrand 2004, 33), der für die Grounded Theory und für ihren hermeneutischen Ursprung charakteristisch ist.

Weiters ist der gesamte Analyseprozess durch drei Stufen gekennzeichnet (ebd.):

- Abduktion⁵¹: Abduktion bezeichnet ein Verfahren des Schlussfolgerns (Hildenbrand 2004), bei dem von einem überraschenden, neuen Phänomen auf eine erklärende Regel geschlossen wird. Reichertz (2004, 277) zufolge liegt im Abduktionsbegriff die Hoffnung nach einer "regelgeleiteten und reproduzierbaren Produktion neuen gültigen Wissens". Werden in der Datenbearbeitung Phänomene entdeckt, für die keine Erklärungen gefunden werden, dann werden neue Regeln 'gesucht'. Die abduktive Forschungslogik der Grounded Theory kann als kreativer Prozess angesehen werden.

⁵⁰ In der Grounded Theory Methodologie sind die Begriffe 'Konzept' und 'Kategorie' voneinander zu unterscheiden: "Concepts are found to pertain to the same phenomenon are grouped to form categories. Not all concepts become categories. The latter are higher level, more abstract concepts, than those they present" (Corbin und Strauss 1990, 420, zit. nach Strübing 2002, 329).

⁵¹ Strauss selbst spricht von induktiven und deduktiven Verfahren in der wissenschaftlichen Untersuchung. Induktion, Deduktion und Verifikation stehen in einer sequentiellen Beziehung zueinander (Strauss 1998, 37). In der gemeinsamen Schrift von Glaser und Strauss (1967) wird die Entwicklung einer Grounded Theory als "induktiver Prozess" beschrieben, was dem methodischen Vorgehen der Autoren laut Kelle nicht entspricht (Kelle 1994, 284). Kelle (ebd.) weist außerdem auf die Weiterentwicklung der Grounded Theory zu einer zunehmend abduktiven Vorgehensweise im Forschungsprozess hin. Glaser und Strauss betonten schon in frühen Arbeiten die Bedeutung des theoretischen Vorwissens, was einem induktionistischen Konzept widerspräche.

Peirce (2004) zufolge ist die Abduktion das einzige logische Verfahren, welches neue Ideen einführen kann, da die Deduktion zeigt was der "Fall sein muss" und die Induktion was "tatsächlich wirksam ist" (Peirce 2004, 207).

- Deduktion: In der Stufe der Deduktion werden aus Hypothesen Schlüsse gefolgert. Diese sind keine neuen Entdeckungen, sondern bereiten die Verifikation vor (Strauss 1998, 37). Hildenbrand (2004, 35) – beziehend auf Peirce und Grathoff – schlägt vor abduktiv gewonnene Hypothesen in einem Typisierungsschema darzustellen, um die Auswirkung der Hypothese auf unsere Erwartungen im Forschungsprozess zu untersuchen.
- Induktion: Die Induktion stellt eine weitere Stufe im Forschungsprozess dar, in dem die deduktiv gefolgerten Annahmen wieder in den Daten überprüft werden. Bei Strauss sind alle Handlungen gemeint, die zu einer Entwicklung einer Hypothese führen. Qualitative Induktion ist jedoch kein gültiger, sondern ein wahrscheinlicher Schluss (Reichertz 2004, 280).

Induktion, Abduktion und Deduktion sind einzelne Arbeitsphasen im Forschungsprozess der Grounded Theory und werden interaktiv, zeitlich-parallel, offen und flexibel eingesetzt. Strübing (2002, 329) sieht jedoch auch eine Dynamik und Gerichtetheit in der Grounded Theory Methodologie: durch fortschreitende Datenanalyse, Erhebung und Theoriebildung und dem Wechselspiel induktiver, induktiver und deduktiver Vorgehensweise spitzt sich allmählich eine gegenstandsverankerte Theorie zu. Die Grounded Theory bietet dafür spezielle Verfahren an, mit denen eine gegenstandsverankerte Theorie erarbeitet und formuliert, aber auch systematisch verifiziert werden kann. Für Berg und Milmeister (2007) zeigt sich in der Anwendung der Grounded Theory die Kunst, nachvollziehbar und offen zu forschen und gleichzeitig Kreativität und Systematik miteinander zu verbinden. In einem Interview mit Legewie und Legewie (2007, 75) nennt Strauss drei zentrale Punkte bzw. 'Essentials' der Grounded Theory:

Erstens die Art des Kodierens. Das Kodieren ist theoretisch, es dient also nicht bloß der Klassifikation oder Beschreibung der Phänomene. Es werden theoretische Konzepte gebildet, die einen Erklärungswert für die untersuchten Phänomene besitzen. Das Zweite ist das theoretische Sampling. Ich habe immer wieder diese Leute in Chicago und sonst wo getroffen, die Berge von Interviews und Felddaten erhoben hatten und erst hinterher darüber nachdachten, was man mit den Daten machen sollte. Ich habe sehr früh begriffen, dass es darauf ankommt, schon nach dem ersten Interview mit der Auswertung zu beginnen, Memos zu schreiben und Hypothesen zu formulieren, die dann die Auswahl der

nächsten Interviewpartner nahe legen. Und das Dritte sind die Vergleiche, die zwischen den Phänomenen und Kontexten gezogen werden und aus denen erst die theoretischen Konzepte erwachsen. Wenn diese Elemente zusammenkommen, hat man die Methodologie. (...) Wenn die genannten drei Essentials beachtet werden, ist es Grounded Theory, wenn nicht, ist es etwas anderes.

Im Folgenden werden die drei 'Essentials' sowie weitere zentrale Elemente der Grounded Theory beschrieben. Die Darstellung wird jedoch unvollständig bleiben, da folgende Seiten lediglich zur Einführung und methodischen Einbettung der vorliegenden Forschungsarbeit gedacht sind.

Datenerhebung, Theoretical Sampling und theoretische Sättigung

Daten einer Grounded Theory können unterschiedlich sein. In der vorliegenden Arbeit sind es vorwiegend Daten aus Interviews und Feldbeobachtungen, es können jedoch auch Videoaufzeichnungen, Tagebücher, Briefe, öffentliche Dokumente oder Daten aus Archiven, Zeitschriften oder Büchern sein.

Gemeinsam ist allen Dokumentarten, die als Datengrundlage einer Grounded Theory fungieren, dass sie nicht linear erhoben werden, sondern zirkulär:

Die erste Datenerhebung wird von der davor festgelegten Forschungsfrage geleitet. Nach einer ersten Erhebung von Daten folgt eine erste Analyse. Durch erste Kodierungen, Formulierung von ersten Konzepten und Hypothesen, tauchen neue Fragen auf und bestimmen das weitere Vorgehen. Charakteristisch für eine Forschungsarbeit mit der Grounded Theory ist eine offene Fragestellung, die das zu untersuchende Phänomen festlegt und eine Handlungs- und Prozessorientierung beinhaltet (Strauss/Corbin 1996, 23). Im Laufe des Forschungsprozesses wird die Fragestellung verfeinert und konkretisiert. Dieses Vorgehen entspricht dem zirkulären und triadischen Verfahren des theoretischen Samplings (Theoretical Sampling).

Das Theoretical Sampling ist ein Verfahren, bei dem sich der Forscher *auf einer analytischen Basis* entscheidet, welche Daten als nächstes zu erheben sind und wo er diese finden kann (Strauss 1998, 70, Herv. im Orig.).

Innerhalb des theoretischen Samplings trifft der Forscher/die Forscherin also Entscheidungen, welche Daten als nächstes gesammelt werden sollen. Als Orientierungsmaßstäbe dienen hier die Verfahren des Kodierens und des Schreibens von Memos (vgl. Merken, 2004). In der Phase des Kodierens kann sich die Notwendigkeit ergeben neue Daten zu sammeln, um (vorläufige) Kategorien und Konzepte zu bestätigen oder zu differenzieren.

Strauss/Corbin (1996, 148ff) unterscheiden verschiedene Auswahl-Verfahren: Ein *offenes Sampling* leitet die Fall- und Stichprobenauswahl. Das *Sampling von Beziehungen und Variationen* ist mit dem Verfahren des axialen Kodierens verbunden. Es wird beim Dimensionalisieren von Kategorien und Konzepten eingesetzt. Bedingungen, Kontext, Handlung und Interaktion und Konsequenzen der Kategorien werden mit dem Kodierparadigma in Beziehung gesetzt, weshalb sich die Samplingstrategie auf das "Aufdecken und Validieren dieser Beziehungen" konzentriert. Zuletzt ist das *diskriminierende Sampling* zu nennen, welches die Fall- und Stichprobenauswahl beim selektiven Kodieren leitet. Es geht um eine Verdichtung der Kategorien und um Verifizieren des roten Fadens im Forschungsprozess.

Die beschriebenen Samplingstrategien sind aktive Verfahren, in denen Untersuchungseinheiten permanent miteinander verglichen werden. Dabei wird nach Ähnlichkeiten und nach Unterschieden gesucht. In der Methode der Minimierung von Unterschieden kann bereits Gefundenes bestätigt werden, während die Maximierung von Unterschieden eine Möglichkeit darstellt, Variationen im Datenmaterial zu erzeugen (vgl. Kelle 1994). Die Samplingstrategie wird in einer Grounded Theory Studie so lange angewendet, bis die entwickelte Theorie 'gesättigt' ist, d.h. wenn keine neuen Aspekte oder Fragen mehr im Datenmaterial ausgemacht werden.

Ein weiteres Kennzeichen der Grounded Theory ist die Theoretische Sensibilität. Für eine konzeptuell dichte Theorie ist eine theoretische Sensibilität unabdingbar (vgl. Strauss/Corbin 1996). Sie kann einen Forschungsprozess in Gang bringen und gerade am Beginn einer Forschungsarbeit einen wichtigen Anhaltspunkt für die Untersuchungseinheit darstellen (vgl. Truschkat u.a. 2007). Mit theoretischer Sensibilität ist die Fähigkeit der Forscherperson gemeint, "ein Bewusstsein für die Feinheiten in der Bedeutung von Daten" (Strauss/Corbin 1996, 25) zu entwickeln. Sie setzt sich zusammen aus dem Hintergrundwissen aus Literatur, der Berufs- und Lebenserfahrung und den Erkenntnissen aus der eigenen Forschung. Der Einsatz von Literatur in einer Grounded Theory Studie kann die theoretische Sensibilität anregen, neue Fragen für die eigene Forschungsarbeit hervorbringen, das theoretische Sampling leiten oder als ergänzender Gültigkeitsnachweis eingesetzt werden (vgl. Strauss/Corbin 1996, 33ff). Durch die Verwendung von Literatur besteht auch die Möglichkeit, dass das entstandene Vorwissen die eigene Untersuchung beeinflussen kann. Bei einem quantitativen Vorgehen gibt die Literatur einen konzeptionellen und theoretischen Rahmen vor, wogegen bei einer Grounded Theory Studie der theoretische Rahmen erst im Forschungsverlauf entsteht (vgl. Strauss/Corbin 1996). Vor diesem Hintergrund kann 'Vorwissen' als weitere heuristische Stra-

tegie der Grounded Theory angesehen werden. In der qualitativen Methodologie wird "die Sicherstellung der *Angemessenheit* der vom Forscher verwendeten Kategorien und seine *Offenheit* für das potenziell 'Andere' des Forschungsfeldes" gefordert (Meinefeld 2004, 267).

Kodieren

Kernstück der Verfahrenstechniken der Grounded Theory ist das theoretische Kodieren. "Codieren kann als Verschlüsseln oder Übersetzen von Daten bezeichnet werden und umfasst die alleinige Benennung von Konzepten wie auch ihre nähere Erläuterung und Diskussion" (Böhm 2004, 476). Der Prozess des Kodierens geht über die Benennung von Konzepten hinaus, die Daten erfahren dabei eine intensive Interpretationsarbeit. Beim Zuordnen von 'Überschriften' bzw. 'Namen' werden so genannte Codes und Kategorien gebildet. Codes sind datennah und mit einer Textstelle verbunden (Berg/Milmeister 2007) und haben den Charakter von vorläufigen Konzepten. Codes werden sukzessiv zu Kategorien, da sie mit fortlaufendem Forschungsprozess zunehmend differenziert werden und wesentliche Bestandteile einer gegenstandsverankerten Theorie darstellen.

Kodieren ist ein grundlegendes Verfahren der qualitativen Datenanalyse. In der Grounded Theory werden drei Arten des Kodierens unterschieden: offenes, axiales und selektives Kodieren. Diese können einzelne Phasen im Forschungsprozess darstellen, sind jedoch nicht als Schrittabfolge zu verstehen.

Die Interpretationsarbeit beginnt mit dem *offenen Kodieren*. Diese stellt eine erste Annäherung an die generierten Daten dar. Offenes Kodieren dient dem "Aufbrechen" der Daten (Böhm et al. 1992 und Kelle 1994). Es geht um das Entdecken und Benennen von Phänomenen, die in (vorläufigen) Konzepten zusammengefasst werden. Durch das "Anstellen von Vergleichen" und das "Stellen von Fragen"⁵² (Strauss/Corbin 1996, 44) wird das Datenmaterial analytisch bearbeitet. Erst werden kleinere Textsegmente kodiert, im späteren Forschungsverlauf ganze Texte. Durch die Verwendung der beiden zentralen Verfahren wird verhindert, dass die Kodierung zu einer einfachen Paraphrasierung führt (Kelle 1994). Zu Beginn einer Datenanalyse kommen oft In-vivo-Codes zum Einsatz. Es handelt sich dabei um Codes, die wörtlich aus dem Material stammen und die in der Grounded Theory als besonders fruchtbar gelten. Eine weitere Kodeart sind theoretische Codes, Begriffe aus wissenschaftli-

⁵² Durch das Stellen von Fragen soll der Text "aufgebrochen" werden. Zentral sind die Fragen: Wer? Wann? Wo? Was? Wie? Wieviel? und Warum? Hintergrundwissen und Vorwissen können diesem Verfahren eine theoretische Sensibilität verleihen, die neue Fragen aufwirft.

chen Theorien. Um ein "Überstülpen" von wissenschaftlichen Begriffen auf das eigene Datenmaterial zu verhindern, sollten diese sensibel eingesetzt werden. Nach einigen offenen Kodiervorgängen werden die entdeckten Codes zu Kategorien zusammengefasst. Im Prozess des Kategorisierens werden die Codes auf Unterschiede und Ähnlichkeiten untersucht.

Das Verfahren des Dimensionalisierens hilft beim Vergleichen der Konzepte. Für die Entwicklung einer Kategorie sind deren Eigenschaften und Charakteristika bedeutsam. Durch die Analyse werden theoretisch relevante Merkmalsausprägungen der untersuchten Phänomene, die durch Codes beschrieben werden, verdeutlicht (Kelle 1994). Die Analyse der Eigenschaften und Dimensionen der entwickelten Codes ist eine zentrale Verfahrenstechnik beim offenen Kodierprozess.

Das Schreiben von Memos

Memos begleiten den gesamten Forschungsprozess, fördern eine "Distanzierung von den Daten" und tragen dazu bei, "über eine nur deskriptive Arbeit hinauszugelangen" (Böhm 2004, 477). Memos sind Kommentare, Notizen und Anmerkungen zu einem Code und werden in der Grounded Theory als schriftliche Analyseprotokolle verwendet, die sich auf die sukzessiv zu entwickelnde Theorie beziehen (Strauss/Corbin 1996, 169). Böhm, Legewie und Muhr (1992) empfehlen folgende Memotypen: Forschungsmemos, Methodenmemos, Theoriememos und Planungsmemos, die das weitere Vorgehen skizzieren sollen. Dadurch lassen sich Memos besser sortieren, ordnen und überarbeiten. In Memos können erste Theorieentwürfe beschrieben werden und als Basis für die Formulierung des Ergebniskapitels der Forschungsarbeit dienen. Auch die visuelle Darstellung der Kodierungsergebnisse und der Beziehungen zwischen den Codes in Form von Diagrammen ist ein Instrument um analytische Gedankengänge darzustellen (Strauss/Corbin 1996).

Das *axiale Kodieren* unterstützt den offenen Kodierprozess durch Verfeinerung und Differenzierung vorhandener Kategorien (Böhm et al. 1992) und verhilft einer Kategorie zu ihrer Dichte (Muckel 2007). Die entdeckten Phänomene werden miteinander in Beziehung gesetzt. Ein Verfahren, das die entwickelten Kategorien und ihre Subkategorien um eine "Achse" gruppiert, ist das von Strauss (1992) vorgeschlagene Kodierparadigma. Das paradigmatische Modell stellt ein Phänomen in den Mittelpunkt und sucht nach Bedingungen, Interaktionen und Handlungen (Strategien und Taktiken) der Akteure und Akteurinnen und den Konsequenzen des Phänomens.

Folgende Abbildung demonstriert das Kodierparadigma:

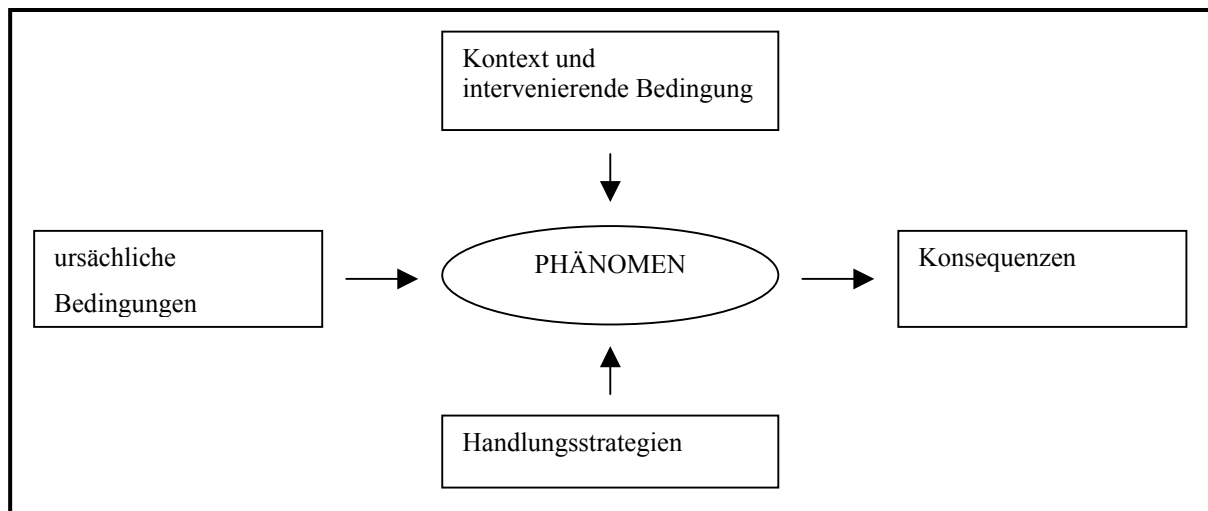


Abbildung 2: Kodierparadigma nach Strauss (Abbildung in Anlehnung an Böhm 2004, 479)

Das Kodierparadigma verleiht einer Grounded Theory Dichte und Präzision und setzt die Kategorien in komplexer Form in einem kausalen Modell zusammen (Strauss/Corbin 1996). Das Phänomen, welches innerhalb dieser Betrachtung im Zentrum steht, kann eine Idee, ein Geschehnis oder ein Sachverhalt sein.

Die ursächlichen Bedingungen stellen die Ereignisse oder Vorfälle dar, die zum Phänomen geführt haben. Zu den Ursachen zählen in der Regel eine Reihe von Bedingungen.

Innerhalb der Kontextbedingungen sind vor allem die Eigenschaften des Phänomens zu beachten. Böhm (2004) zufolge, zählen hier auch die Elemente Zeit, Ort und Dauer dazu. Intervenierende Bedingungen weisen auf den breiteren strukturellen Kontext des Phänomens hin. Kultur, sozialökonomischer Status, Karriere, geschichtlicher Hintergrund oder individuelle Biographie können als Beispiele genannt werden.

Auf die Handlungs- und Interaktionsstrategien wird ein besonderer Fokus im Handlungsmodell gelegt. Handlungen und Interaktionen deuten auf den Umgang mit einem Phänomen, seine Bewältigung und die Reaktion auf ein Phänomen hin. Strauss und Corbin formulieren deshalb vier Eigenschaften (1996, 83): Handlungen und Interaktion sind (1) prozessual, (2) zweckgerichtet, zielorientiert und als Antwort auf die Bewältigung eines Phänomen zu verstehen. Darüber hinaus ist es wichtig (3) nach ausbleibender Handlung, Interaktion und (4) nach intervenierenden Bedingungen zu fragen, die Handlungen und Interaktion fördern oder einengen können.

Als Letztes sind die Konsequenzen anzuführen, die das Ergebnis von Handlungen und Interaktionen sind.

Die dritte Form des Kodierens stellt das *selektive Kodieren* dar. In dieser Phase wird eine Kernkategorie ausgewählt und mit anderen Kategorien systematisch in Beziehung gesetzt. Im Mittelpunkt steht das Erzählen der "Geschichte", die sich um die Kernkategorie dreht (Böhm 2004).

Strauss und Corbin (1996, 95) nennen mehrere zirkuläre Schritte im selektiven Kodierprozess:

- (1) Offenlegen des roten Fadens,
- (2) Verbinden der ergänzenden Kategorien um die Kernkategorie mittels des Kodierparadigmas,
- (3) Verbinden der Kategorien auf einer dimensional Ebene,
- (4) Validieren dieser Beziehungen durch die Daten und
- (5) Auffüllen und Verdichten der Kategorien.

Vor allem die Anwendung des Kodierparadigmas eigne sich zur Entwicklung einer dichten Grounded Theory.

Methode des Vergleichens

Vergleichen ist die wichtigste Tätigkeit im Analyseprozess (Böhm 2004, 476). Sie findet Anwendung in der Hypothesenentwicklung und der Theoriegenerierung bei der Kodierung des Datenmaterials, bei der Auswahl der Fälle und bei der Konstruktion von formalen Theorien (Kelle 1994, 293). In der Analysepraxis präsentiert sich das Verfahren des permanenten Vergleichens beispielsweise so, dass jeweils neu kodierte Stellen mit den bereits kodierten Ereignissen verglichen werden, die derselben Kategorie zugeordnet wurden. In der Methode des theoretischen Samplings wird die vergleichende Vorgehensweise eingesetzt, wie bereits beschrieben wurde. Die Methode des Vergleichens begleitet den gesamten Forschungsprozess einer Grounded Theory. Auch bei der Konstruktion von formalen Theorien findet sie Beachtung, wie sich im Folgenden zeigen wird. Zuvor werden noch zwei Techniken der Grounded Theory beschrieben, die in der Analysearbeit durch Vergleiche eingesetzt werden können. Die 'Flip-Flop-Technik' und das 'Schwenken der roten Fahne'. In der ersten Technik werden "zentrale Konzepte 'auf den Kopf gestellt' um nach kontrastierenden Kontexten zu suchen" (Muckel 2007, 223). Es wird nach "Extrempolen einer Dimension" (Strauss/Corbin 1996, 64) von datenbasierten Konzepten gesucht. Die zweite Technik untersucht die Daten auf Signale, um Selbstverständliches in Frage zu stellen. Als Signalwörter wären zu nennen: "nie", "immer" oder "jeder weiß, dass...".

Das Verfahren des permanenten Vergleichens und die beiden beschriebenen speziellen Techniken verfeinern eine sukzessiv entstehende Grounded Theory mit dem notwendigen Reichtum an Variationen, erfordern aber auch ein hohes Maß an Kreativität und Offenheit dem Datenmaterial gegenüber.

Theoriegenerierung

Das Ziel einer Grounded Theory Studie ist eine Theoriegenerierung. Die Basis bildet der selektive Kodierprozess. Die ermittelte Kernkategorie stellt den Mittelpunkt und das zentrale Phänomen der entstehenden Theorie dar. Das zentrale Phänomen kann bereits in der forschungsleitenden Fragestellung enthalten sein oder sich erst im Laufe des Forschungsprozesses entwickelt haben. Am Beginn der Theoriekonstruktion steht die Forschungsfrage, die nun beantwortet wird. Zentral ist hierbei, dass eine "Geschichte" identifiziert wird, um die sich die ermittelte Kernkategorie dreht (vgl. auch Böhm et al. 1992). Der Grounded Theory liegt die Logik eines Konzept-Indikator-Modells zugrunde (Strauss 1998). Um soziale Phänomene besser verstehen zu können, werden im Kodierprozess datenbasierte Codes und ihre Indikatoren zu einer Theorie miteinander verknüpft. So entsteht eine Theorie als Begriffsnetz (Legewie 2002b, 17). Die Theoriekonstruktion kann auf einem, der Kernkategorie zugrunde liegenden, Handlungsmodell beruhen und eine Reihe ausformulierter kausaler Handlungserklärungen enthalten (Kelle 1994, 332). Glaser und Strauss zufolge (1967, zit. nach Strauss/Corbin 1996, 8) muss eine ausformulierte Grounded Theory vier zentrale Kriterien erfüllen: Sie sollte mit dem untersuchten Gegenstand *übereinstimmen*, sie soll *verständlich*, *allgemeingültig* und *kontrolliert* sein.

3.2.2 TEILNEHMENDE BEOBACHTUNG ALS PÄDAGOGISCHE GRUNDLAGENFORSCHUNG

In der qualitativen Feldforschung begeben sich die Forschenden selbst in das Untersuchungsfeld. Die zentralen Methoden der Feldforschung sind die Teilnehmende Beobachtung und Gesprächsführung (vgl. Legewie 1991). Sie sind gekennzeichnet durch eine natürliche Nähe zum Untersuchungsfeld. Bei der teilnehmenden Beobachtung nimmt der Forschende an den Alltagsprozessen der beobachteten Personen oder Gruppen teil, während das Interview in einen natürlich ablaufenden Prozess im Untersuchungsfeld eingreift. Vielfach wird die Methode der teilnehmenden Beobachtung mit anderen qualitativen Methoden kombiniert. In der vorliegenden Arbeit wurden zusätzlich Interviews durchgeführt.

Der Prozess der Feldforschung ist durch Phasen der teilnehmenden Beobachtung sowie Interviewdurchführung und durch Vor- und Nachbereitung der Feldaufenthalte gekennzeichnet (Legewie 1991, 191). Die Vorphase ist durch die Ausformulierung der Forschungsfrage bestimmt. Der erste Zugang zum Feld stellt die erste Hürde dar, die vom Forschenden bewältigt werden muss. Devereux (1967) hat gezeigt, dass Angst im Prozess der Feldforschung eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt. Selbstreflexion der eigenen Befindlichkeiten, Emotionen, Projektionen und der interaktiven Geschehnisse im Feld ist ein wichtiges Kriterium der teilnehmenden Beobachtung. Dafür wird die Führung eines Forschungstagebuchs vorgeschlagen (vgl. Friebertshäuser 2003). Die unsystematische, teilnehmende Beobachtung dient der ersten Orientierung im Feld. Die systematische teilnehmende Beobachtung folgt einem Beobachtungsleitfaden oder einer Themenliste (ebd., 522). Friebertshäuser zufolge wird erst "breit gestreut beobachtet, was im Feld passiert, bevor man sich zunehmend auf Teilaspekte konzentriert" (ebd., 513). Nach dem Feldaufenthalt wird ein möglichst genaues Protokoll angefertigt. Neben formalen Angaben wie Ort, Datum, Zeit und Beobachtungsgegenstand werden auch eigene Gedanken, Probleme, Ideen, Hypothesen oder neu entstandene Fragen notiert. Die Feldprotokolle und Feldnotizen werden einer qualitativen Analyse unterzogen.

Lamnek (1995) weist auf die unterschiedlichen Rollen des Forschenden in der Beobachtung hin. Forscher/innen können das zu untersuchende Feld teilnehmend bzw. nicht teilnehmend beobachten. Der Partizipationsgrad kann in aktiver oder passiver Form stattfinden. Die Wissenschaftlichkeit der Beobachtungsformen hängt von ihrer Systematik ab. Die Planung, Aufzeichnung, Analyse und die Prüfung auf Zuverlässigkeit und Gültigkeit unterscheidet die wissenschaftliche Beobachtung von der alltäglich-naiven Beobachtung (vgl. ebd., 254).

Der Vorteil der teilnehmenden Beobachtung besteht darin, dass der Forschende soziale Wirklichkeit, Sinn und Bedeutung von Alltagshandlungen der Erforschten aus deren Perspektive erfahren kann. Durch die Teilnahme im Feld kann der Gegenstandsalltag als "Akteur/in" erfasst werden (vgl. Friebertshäuser 2003, 521). Dies birgt jedoch das Risiko im Gegenstand selbst "aufzugehen"⁵³. Die Bewahrung einer Außenperspektive und Reflexion der beobachteten Prozesse ist jedoch ein essentieller Bestandteil der Methode der teilnehmenden Beobachtung.

Resümierend ist festzuhalten, dass die teilnehmende Beobachtung zur pädagogischen "Grundlagenforschung (zählt), die das Verstehen des 'Fremden' zu fördern sucht, um damit eine Basis für pädagogisches Handeln zu schaffen" (Friebertshäuser 2003, 503).

⁵³ Dieser Sachverhalt wird in der Literatur als "going native" beschrieben. Mit "going native" ist die mögliche "Überidentifikation" mit dem Forschungsgegenstand gemeint (Lamnek 1995, 48).

3.2.3 DAS PROBLEMZENTRIERTE INTERVIEW

In der vorliegenden Arbeit wurde das Problemzentrierte Interview (PZI) als zentrales Forschungsinstrument eingesetzt. Das PZI geht auf Andreas Witzel zurück. Die folgende Vorstellung der Interviewmethode fasst die Darstellung von Witzel (2000) zusammen.

Mit seiner Gegenstandsorientierung lehnt sich das PZI "weitgehend an das theoriegenerierende Verfahren der 'Grounded Theory' an" (ebd.). Das PZI zeichnet sich durch eine Kombination aus Induktion und Deduktion aus. Forscher/innen begeben sich nicht "völlig theorie- und konzeptionslos in das soziale Feld" (Lamnek 1995, 75). Das Vorwissen wird als "heuristisch-analytischer Rahmen" (ebd.) eingesetzt. Offenheit in der Interviewsituation wird durch narrative Elemente im Gespräch gewährleistet.

Drei grundsätzliche Aspekte charakterisieren das Problemzentrierte Interview:

- (1) Durch die Problemzentrierung orientiert sich das PZI an der Problem- und Fragestellung der Studie. Das Vorwissen über den Forschungsgegenstand hilft, die Ausführungen der Interviewpersonen nachzuvollziehen und die Interviewsituation stärker auf das Forschungsproblem hinzuführen.
- (2) Die Gegenstandsorientierung des PZI zeigt eine hohe Flexibilität gegenüber ihrem Forschungsgegenstand. Das PZI kann sowohl als Einzelmethode als auch in Methodenkombination verwendet werden. So kann es hilfreich sein, den Forschungsgegenstand nicht nur mit problemzentrierten Interviews als Einzelmethode zu untersuchen, sondern auch mit zusätzlichen Erhebungselementen des PZI. Dazu zählen Gruppendiskussionsverfahren, die biographische Methode, standardisierte Fragebögen oder Gesprächstechniken, die flexibel eingesetzt werden können.
- (3) Die Prozessorientierung ist die dritte Grundposition des PZI und bezieht sich auf den gesamten prozessorientierten Forschungsverlauf.

Durchführung eines Problemzentrierten Interviews

Der Beginn eines Problemzentrierten Interviews ist durch eine erzählstimulierende Eröffnungsfrage gekennzeichnet. Diese sollte so offen wie möglich formuliert sein, jedoch schon auf die Problemstellung abzielen. Im weiteren Interviewverlauf werden "allgemeine Sondierungsfragen" gestellt um die Themen, die auf die Einstiegsfrage folgen, weiter zu vertiefen und zu detaillieren. Werden Themengebiete des Leitfadens nicht automatisch von der Interviewperson aufgegriffen, können "Ad-hoc-Fragen" die Vergleichbarkeit und Vollständigkeit

der Erhebungsdaten sichern. Lamnek (2002) merkt an, dass mit dem Leitfaden "geschickt" umgegangen werden muss, um eine methodisch sichere Balance zwischen geforderter Offenheit und mitgebrachtem Theorierahmen herzustellen. Die vorformulierte Einstiegsfrage, allgemeine Sondierungsfragen und Ad-hoc-Fragen zählen zu den erzählgenerierenden Kommunikationsstrategien. Werden Verständnisfragen in der Interviewsituation notwendig, können solche als spezifische Sondierungsfragen gestellt werden. Mit Hilfe dieser verständnisgenerierenden Strategie kann der/die Forscher/in mitgebrachte deduktive Problemaspekte mit induktiven, im Interview erworbenen, Fragen ergänzen.

In der Zurückspiegelung fasst der/die Interviewer/in die Interviewaussagen mit eigenen Worten zusammen, wodurch die Interviewperson die Möglichkeit hat diese zu korrigieren. Verständnisfragen dienen dazu, die Sichtweise der Interviewperson verstehend nachzuvollziehen. Konfrontationen können weitere Details des Problemzusammenhanges entlocken. Sie ist die schwierigste Frage- und Gesprächstaktik und setzt Vertrauen und Sensibilität voraus.

Witzel (2000) nennt vier Instrumente des PZI:

- (1) Der Kurzfragebogen dient der Erfassung von Sozialdaten der Interviewpersonen. Dieser wird zu Beginn des Interviews eingesetzt und kann in Verbindung mit der Einleitungsfrage einen guten Gesprächseinstieg ermöglichen.
- (2) Die Tonträgeraufzeichnung sichert eine genaue und vollständige Aufnahme des Gesprächs, welches im Anschluss nach gängigen Transkriptionsregeln transkribiert werden soll.
- (3) Der Interviewleitfaden dient als Orientierungsrahmen für die/den Interviewer/in in der Interviewsituation.
- (4) Unmittelbar nach dem Gespräch empfiehlt es sich ein Postscript als Vervollständigung zur Aufnahme des Interviews anzulegen. Dieses Gedächtnisprotokoll hilft auch nonverbale Äußerungen festzuhalten.

3.3 DURCHFÜHRUNG DER VORLIEGENDEN UNTERSUCHUNG

In den vorigen Kapiteln wurden die verwendeten Methoden der vorliegenden Arbeit in ihrer idealtypischen Form dargestellt. Dieses Kapitel widmet sich der tatsächlichen Forschungspraxis der vorliegenden Untersuchung.

Die Grounded Theory stellt für viele Qualifikationsarbeiten methodisch und praktisch eine große Herausforderung dar, da sie keine "Schritt für Schritt" Vorgehensweise bereitstellt und nicht rezeptartig erlernt werden kann. Vielmehr bietet sie eine Reihe von Verfahren und

Techniken an, die für die eigene Forschung angewendet werden können (vgl. Kap. 3.2.1). Offenheit und Kreativität sind zentrale Kriterien einer Grounded Theory Studie, die einerseits den gesamten Forschungsprozess und andererseits die verwendeten Einzelmethode der Grounded Theory Methodologie begleiten.

Meines Erachtens ist der Umgang mit diesen offenen und zugleich systematischen Momenten die zentrale Herausforderung, die es innerhalb des eigenen Forschungsprozesses zu bewältigen gilt. Denzin fordert Forschende dazu auf, sich als Bastler zu betätigen und die Methoden und Daten zu verwenden, die sich für die eigene Untersuchung als "nützlich, konstruktiv und vorteilhaft" erweisen (zit. nach Lincoln 2004). Qualitative Theorieansätze und Methodentraditionen bieten erprobte Werkzeuge, analytische Verfahren und Rohdaten mit denen neue Methoden und analytische Vorgehensweisen gebastelt werden können (ebd., 98f).

Im Folgenden wird die methodische Vorgehensweise und die konzeptionell-systematische Anlehnung an die Grounded Theory der vorliegenden Arbeit beschrieben, sowie ihre notwendigen Modifikationen dargestellt.

3.3.1 AUFBAU DER STUDIE, DATENERHEBUNG UND DATENMATERIAL

Für die vorliegende Arbeit wurden vier Gemeinschaftsgärten in Berlin⁵⁴ für eine eingehende Analyse ausgewählt. Die methodische Vorgehensweise lehnt sich, wie bereits erwähnt, an den Forschungsstil der Grounded Theory an. Teilnehmende Beobachtung und das Verfahren des Problemzentrierten Interviews stellen die weiteren verwendeten Methoden dar. Dabei standen die einzelnen Gärtner/innen im Zentrum des Forschungsinteresses, weshalb in fast allen Fällen⁵⁵ Einzelinterviews durchgeführt wurden.

Im Folgenden wird der Aufbau der gesamten Studie beschrieben sowie der Zugang zum Feld, die Samplingstrategie und das Vorgehen bei der Feldbeobachtung und Interviewdurchführung dargestellt.

Aufbau der Studie

Die vorliegende Arbeit setzt sich aus dem Datenmaterial und den Ergebnissen der Erhebungen aus vier Gemeinschaftsgärten zusammen. In allen vier Projekten wurden teilnehmende Beobachtungen und Problemzentrierte Interviews durchgeführt.

⁵⁴ Berlin gilt als urbanes Sammelbecken kreativer und neuer Ideen im mitteleuropäischen Raum (vgl. Kap. 4.1).

⁵⁵ Es wurde ein Gruppeninterview durchgeführt, da es dem Wunsch der Gärtnerinnen entsprach.

An dieser Stelle soll bereits ein kurzer Überblick der Gemeinschaftsgärten stehen. Teil der Untersuchung war ein interkultureller Garten (Interkultureller Garten der Generationen), ein Kiezzgarten (Kiezzgarten Schliemannstrasse), ein Nachbarschaftsgarten (Nachbarschaftsgarten Rosa Rose) und ein interkultureller Garten/Heilgarten (Interkultureller Garten Rosenduft). Alle Projekte befinden sich in Berlin, zwei im Westteil der Stadt (Interkultureller Garten der Generationen und Rosenduftgarten) und zwei Projekte im Ostteil (Kiezzgarten Schliemannstrasse und Nachbarschaftsgarten Rosa Rose). Alle untersuchten Gemeinschaftsgärten befinden sich in einer innerstädtischen, urbanen Umgebung.

Die Projekte wurden von April bis Oktober 2006 untersucht. Im Juni 2007 wurden die Projekte erneut besucht, die Gärten besichtigt und einzelne Gespräche durchgeführt. Zusammenfassend ergibt sich folgender Ablauf des Forschungsprojekts: Mit Frühlingsbeginn 2006 begann die explorative Suche nach Gemeinschaftsgärten in Berlin. Feldbeobachtungen wurden durchgeführt und nach der Aufnahme des ersten Gartens (Kiezzgarten Schliemannstrasse) ins Untersuchungssample wurden bereits erste Interviews geführt. Mit dem Ende der Gartensaison wurde die Feldbeobachtung abgeschlossen. Insgesamt wurden 38 problemzentrierte Interviews geführt, 26 Interviews mit aktiven Gärtner/innen⁵⁶ und 12 Interviews mit Experten/innen, Projektleiter/innen, Engagierten in Bürgerinitiativen und Kindern. Daraus ergeben sich zwei Datengruppen, die unterschiedlich analysiert und in die Auswertung integriert wurden. Die Daten der Gartenakteure/innen wurden mit den Kodierverfahren der Grounded Theory analysiert. Es wurden Kategorien herausgearbeitet, die im Ergebniskapitel vorgestellt werden. Die in der Auswertung ermittelte Kernkategorie *Orientierung suchen und schaffen* (K) steht im Zentrum der Betrachtung, woraus fünf Ausprägungen der Orientierung ermittelt wurden (vgl. Kap. 4.6).

Überblick über das Sample

Das theoretische Sampling ist eines der drei Essentials der Grounded Theory⁵⁷. Die Besonderheit besteht darin, dass das Sample nicht durch eine Vorabfestlegung gekennzeichnet ist. Das heißt: die Auswertung der ersten Interviews entscheidet über die Auswahl der nächsten Interviewpartner/innen bis es zu einer Sättigung der entstandenen Theorie kommt. Im Folgen-

⁵⁶ Insgesamt wurden jedoch 27 Interviews mit Gärtner/innen geführt. Ein Interview konnte wegen sehr lauten Hintergrundgeräuschen nicht transkribiert werden und wurde nicht miteinbezogen.

⁵⁷ Strauss nennt neben dem theoretischen Sample, das Kodierverfahren und die Methoden des Vergleichens als drei wichtigste 'Essentials' einer Grounded Theory Studie (Strauss im Interview mit Legewie/Legewie 2007).

den wird der durchgeführte Samplingprozess kurz skizziert und Möglichkeiten und Grenzen der verwendeten Samplingstrategie diskutiert.

Eine Literaturrecherche zum Themengebiet der Forschungsfrage stand am Anfang des Forschungsprojekts. Eine erste Orientierung und theoretisches Vorwissen erhielt ich durch Veröffentlichungen, Zeitungsartikel, Internetseiten u.ä., aber auch durch erste Gespräche mit Gärtner/innen oder Projektleiter/innen, die in Internetseiten als Ansprechpersonen genannt wurden. Besuche in den gefundenen Gärten folgten, wodurch ein erster Überblick über die Gemeinschaftsgartenlandschaft in Berlin gewonnen werden konnte. Insgesamt wurde zu 17 Gemeinschaftsgärten Kontakt aufgenommen, Gespräche und Besichtigungen durchgeführt.

Im Laufe dieser offenen und explorativen Vorgehensweise wurden zunehmend Kriterien entwickelt, nach denen die ersten beiden Projekte (Kiezzgarten Schliemannstrasse, Interkultureller Garten der Generationen) anhand folgender Kriterien ausgewählt wurden: Die Projekte sollen gemeinschaftlich, ehrenamtlich und öffentlich zugänglich bzw. teilweise öffentlich zugänglich sein. Diese Kriterienliste erwies sich als hilfreich, um gemeinschaftliche Privatgärten, Schrebergärten, Mietergärten oder auch Schulgärten auszuklammern und das Untersuchungsfeld genau abzustecken.

Die ersten systematischen Feldbeobachtungen und Interviews wurden im Kiezzgarten Schliemannstrasse durchgeführt. Mit Hilfe von ersten Analysen (offenes Kodieren) wurden die nächsten Projekte (Interkultureller Garten der Generationen, Nachbarschaftsgarten Rosa Rose und Kiezzinseln Schöneberg) in die Auswahl aufgenommen. Folgende Abbildung zeigt einige ausgewählte Kriterien, die zu einer Aufnahme bzw. Nichtaufnahme eines Gartens in das Sample geführt haben.

Name des Gartenprojektes	Aufnahme in das Sample	Kriterien zur Aufnahme bzw. Nichtaufnahme
Kiezzgarten Schliemannstrasse	Ja	- alle Kriterien ⁵⁸ erfüllt - stabile Gartengemeinschaft seit 2004
Nachbarschaftsgarten im Kinderbauernhof Görlitzer Park	Nein	- brachliegende Parzellen - erst vereinzelt Engagement vorhanden
Interkultureller Garten Kreuzberg-Friedrichshain	Nein	- kein Interesse der Gartengruppe an einer wissenschaftlichen Untersuchung - hohe Fluktuation innerhalb der Gartengruppe
Kiezzgarten Marie	Nein	- Aufbau einer neuen Gartengruppe zum Untersuchungszeitraum - Zu große Ähnlichkeit mit einem bereits untersuchten Projekt
- Interkultureller Garten Lichtenberg - Interkultureller Garten Marzahn-Hellersdorf - Bürgergarten Laskerwiese e.V. - Interkulturellen Garten Berlin-Oberschöneweide - Gemeinschaftsgarten Am Burbacher Weg Berlin-Spandau	Nein	- Gärten befinden sich erst in Planungsphase bzw. Anfangsphase
Interkultureller Garten Wuhlegarten	Nein	- Umstrukturierungsphase - Mehrfache Beforschung des Gartens durch Diplomarbeiten
Kiezzinseln Schöneberg	Ja/Nein	- Kriterien erfüllt - Große Ähnlichkeit mit bereits untersuchtem Projekt - Gärtnerisches Element nicht vorhanden

Abbildung 3: Übersicht über ausgewählte Kriterien zur Aufnahme ins Sample (Eigene Darstellung)

⁵⁸ Die Projekte sollen gemeinschaftlich, ehrenamtlich und öffentlich zugänglich bzw. teilweise öffentlich zugänglich sein (vgl. entwickelte Definition von Gemeinschaftsgärten, siehe Kap. 4.1.2).

Für das Untersuchungssample schienen die vier angeführten Gemeinschaftsprojekte geeignet zu sein. Sie entsprachen der entwickelten Gemeinschaftsgartendefinition und wiesen Unterschiede in ihrer Entstehungsgeschichte, Gartenorganisation oder Zielgruppen auf.

Mit dem Kennen lernen eines Gartenprojekts zu einem relativ späten Zeitpunkt des Forschungsprozess wurde ein Projekt aus dem Sample (Kiezinseln Schöneberg) genommen. Durch die Aufnahme des interkulturellen Gartens und Heilgartens Rosenduft konnten neue Aspekte für die Analyse gewonnen und die Variation der Fälle erweitert werden. Das Projekt befindet sich auf einer öffentlich zugänglichen Fläche und zeichnet sich durch eine stabile Gemeinschaft an Gärtnerinnen aus. Auch die Geschichte und der Charakter des Projekts zeigt höchst spannende Aspekte⁵⁹. Mit dieser Vorgehensweise wird deutlich, dass die theoretische Samplingstrategie Möglichkeiten bietet, auf den jeweiligen Erkenntnis- und Analysestand einzugehen.

Die Methode des Theoretical Sampling stieß jedoch innerhalb der vorliegenden Untersuchung auch auf Grenzen. Wie bereits am Anfang des Kapitels erwähnt, wurde nur in Anlehnung an die Erhebungsstrategie der Grounded Theory gearbeitet. Mit folgenden Ausführungen wird die Abwandlung der Methode bzw. die Umsetzungsproblematik in ihrer idealtypischen Form beschrieben.

Der Untersuchungsgegenstand hat den zeitlichen Rahmen der Untersuchung festgelegt. Die Gartensaison von ca. April bis Oktober stellte den Kernzeitraum für die Datenerhebung dar. Innerhalb dieses Zeitraums wäre die Umsetzung des in der Grounded Theory verankerten zirkulären Vorgehens in Datenerhebung und Datenauswertung jedoch nicht vollständig umsetzbar gewesen⁶⁰. Dieser Sachverhalt mündete in die Entscheidung, die erhobenen Daten sofort nach der Erhebung wenigstens einer Globalauswertung (Böhm/Legewie/Muhr 1992) zu unterziehen⁶¹ und die Auswertung mit dem Kodierverfahren erst am Ende der Erhebung umzusetzen. Zudem stellten die Postscripts, die am Ende jedes Interviews geschrieben wurden, und die Feldprotokolle ein weiteres Instrument dar, welche die Auswahl der nächsten kontrastierenden Fälle bestimmt haben.

⁵⁹ Das Projekt wird ausführlich im Ergebniskapitel vorgestellt. Zusammenfassend sind an dieser Stelle folgende Aspekte zu nennen: öffentliche Zugänglichkeit, kreative und provisorische Umsetzung eines Gartens auf einer brachliegenden Güterbahnhoffläche, homogene Gärtnerinnengruppe, vielfältige Nutzung der gesamten Fläche von verschiedenen Gruppen.

⁶⁰ Innerhalb der "Gartensaison" konnte nur an wenigen Interviews eine Kodierung vorgenommen werden.

⁶¹ Die Globalauswertung wird im nächsten Kapitel beschrieben.

Überblick über die Interviews, die Feldprotokolle und das vorliegende Datenmaterial

Innerhalb des Untersuchungszeitraums wurde umfangreiches Datenmaterial gesammelt. Alle erhobenen Daten wurden in der Analyse (durch Globalauswertung und Kodierung) und als Hintergrundwissen zur Erhöhung der theoretischen Sensibilität berücksichtigt. Einen Überblick gibt folgende Abbildung:

Datenmaterial aus Interviews	Datenmaterial aus Feldbeobachtung	Sonstiges
<ul style="list-style-type: none"> - 26 Interviews mit 30 Gärtner/innen⁶² - 5 Interviews mit projektleitenden und geschäftsführenden Personen - 3 Interviews mit Engagierten einer Bürgerinitiative - 4 Interviews mit Kindern aus den untersuchten Gemeinschaftsgärten 	<ul style="list-style-type: none"> - Postscripte zu allen Interviews - Feldprotokolle und Feldnotizen - Gespräche mit Gärtner/innen, Nutzer/innen, Besucher/innen der Gärten 	<ul style="list-style-type: none"> - Forschungstagebuch - Chatprotokolle aus sechs eigenen Chats in der NetzWerkstatt⁶³

Abbildung 4: Überblick über die Vielfalt des Datenmaterials (Eigene Darstellung)

Die Gartenakteure/innen werden im Ergebniskapitel ausführlich dargestellt, auch die soziostrukturellen Faktoren dieser Personengruppe finden dabei Beachtung. Die Interviews mit den weiteren Akteursgruppen ergänzen die Datenerhebung und Analyse der Interviews mit den Gärtnern und Gärtnerinnen mit wichtigen Informationen zu rechtlichen, historischen, organisatorischen, fach- und projektspezifischen Aspekten. Sie stellen nicht die eigentliche Zielgruppe des Forschungsprojekts, wurden aber aufgrund ihrer Kenntnisse und Erfahrungen in den Projekten im erweiterten Untersuchungssample hinzugezogen. Interviewt wurden der

⁶² Ein Interview wurde auf Wunsch der Gärtnerinnen als Gruppeninterview durchgeführt.

⁶³ Die Forschende ist Mitglied der Online-Gruppe "Leuchtfuehr", einer Gruppe der NetzWerkstatt der FU-Berlin (<http://www.qualitative-forschung.de/netzwerkstatt>). In regelmäßig stattfindenden Chats werden u.a. Interviews, Theorieskizzen, Texte besprochen und in einer interdisziplinären Gruppe diskutiert. Die NetzWerkstatt, Integrierte Methodenbegleitung für qualitative Qualifizierungsarbeiten, wurde von der Freien Universität Berlin in Kooperation mit der Hans-Böckler-Stiftung gegründet. So werden – standortunabhängig - in selbstorganisierten, interdisziplinären Lerngruppen von acht Doktoranden/innen qualifizierende Forschungsarbeiten methodisch begleitet. Der Name des Internetportals – www.methodenbegleitung.de - ist als dahinterstehendes Konzept zu verstehen. Nicht nur die gemeinsame Bearbeitung von Interviewtexten oder das Entwickeln von Theorieentwürfen steht auf dem Programm des Online-Arbeitens, sondern auch Reflexion und Diskussion von Forschungshemmnissen, –schwierigkeiten und –erlebnissen.

Projektleiter des Schulumweltzentrums Berlin-Mitte, der Projektbetreuer des interkulturellen Gartens der Generationen, die Geschäftsführerin des Vereins Süd-Ost e.V., die Projektleiterin der Bewegungsbaustelle auf dem Gleisdreieck der Jesus Christus Kirchengemeinde und der Projektleiter des Fipp-Kindertreffs. Um einen Einblick in eine 30-jährige Geschichte einer Bürgerinitiative zu erhalten, wurden drei Mitglieder der Aktionsgemeinschaft Gleisdreieck interviewt. Darüber hinaus wurden vier Interviews mit Kindern aus drei Gemeinschaftsgärten durchgeführt. Ein Interview mit dem Kind einer Gärtnerin aus dem Kiezzgarten, sowie drei Gruppeninterviews mit Kindern der interkulturellen Gärten im Wedding und Gleisdreieck. Dadurch konnte die Perspektive der Kinder zu den Gärten eingefangen werden und als ergänzende theoretische Sensibilität genutzt werden. Auf eine ausführliche Analyse der Daten im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde jedoch aus zeitlichen Gründen verzichtet.

3.3.2 DURCHFÜHRUNG DER FELDBEOBACHTUNG UND DER PROBLEMZENTRIERTEN INTERVIEWS

Nach den ersten Besuchen und der ersten Auseinandersetzung mit dem Forschungsthema zeigte sich, dass die Durchführung und Analyse von Interviews den Forschungsgegenstand allein nicht befriedigend erfassen kann.

In der qualitativen Feldforschung begibt sich der Forschende ins "Feld" und nimmt am "Feldalltag" teil (Mayring 2002, 54). Somit befindet sich der Forschende näher an der Untersuchungsrealität und die Innenperspektive der Gärten kann so "aus nächster Nähe" kennen gelernt werden. Das Interview greift in einen natürlich ablaufenden Prozess im Untersuchungsfeld ein, während die teilnehmende Beobachtung an den Alltagsprozessen teilnimmt (vgl. Kap. 3.2.2).

Zugang zum Feld

Dem Zugang zum Feld wird in der qualitativen Forschung eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Der Forschende begegnet dem Feld als eine soziale Einheit, für das es keine Patentrezepte gibt (Wolff 2004). Die qualitative Methodenliteratur hält jedoch Empfehlungen für die Annäherung zum Feld bereit (Flick 1996; Wolff 2004).

Dem Feldzugang liegen zwei grundlegende Aspekte zugrunde:

- (1) Kontaktherstellung mit dem Forschungsfeld und bereitwillige Teilnahme der Feldmitglieder an der Forschung und

(2) Selbstpositionierung des Forschenden für eine sachgerechte Durchführung der Forschungsarbeit (Wolff 2004, 336f).

In der vorliegenden Arbeit wurden die einzelnen Untersuchungsfelder in vielfältiger Weise 'betreten'. Eine Erstkontaktaufnahme gestaltete sich in manchen Fällen über Email und Telefon, sofern Emailadressen oder Telefonnummern bekannt waren. Nachdem erste Informationen über das Projekt eingeholt waren, wurde das Forschungsinteresse beschrieben und ein Gesprächs- und Besichtigungstermin im jeweiligen Garten vereinbart. Öffentlich zugängliche Gärten wurden von mir spontan besucht und Gärtner/innen angesprochen, sofern jemand anwesend war. Ein Garten wurde mehrmals besucht bis eine Gärtnerin angetroffen wurde.

Bei meiner dritten Besichtigung des Kiezgartens, habe ich heute eine Gärtnerin mit ihrem Sohn angetroffen. Bei ihrem Antreffen im Garten befand ich mich direkt im Garten und schaute mir gerade die Blätter der Traubenstöcke an, die sichtlich von einem Schädling befallen waren. Die Blätter zeigten sich krauselig. Dann bemerkte ich die beiden Ankömmlinge und grüßte mit einem 'Hallo'. Die Frau grüßte zurück, schaute mich kurz fragend, dann skeptisch an und wandte sich dann wieder ihrem Sohn zu. Ich blieb unbeachtet am Traubenstock zurück und beobachtete die beiden, wie sie nach dem Wachstum der Möhren und Radieschen schauten. Nach kurzem unsicheren Überlegen, wie die beiden am besten anzusprechen wären, entschied ich mich, die Schönheit des Gartens zu bemerken. So entwickelte sich ein Gespräch zwischen der Gärtnerin und mir, wobei ihr Sohn auf dem Gelände erkundend herumging und uns immer wieder mitteilte, wie hoch die Kräuter sind, dass er schon Beeren erkennen könne und zeigte auf Insekten, die er im Garten fand. Ich erfuhr in kurzer Zeit, dass die beiden jeden Tag in den Garten kommen um zu sehen, wie die Pflanzen wachsen. Dass sie die Ruhe im Garten am Vormittag genieße und dass eine Gruppe die Beete zusammen pflege. Ich erwähnte, dass ich mich für Gemeinschaftsgärten interessiere und ich eine Doktorarbeit darüber schreiben möchte. Sofort erklärte sie sich von sich aus dazu bereit für ein Interview zur Verfügung zu stehen, wenn ich daran interessiert wäre. Ich erhielt ihre Telefonnummer und sagte zu, dass ich mich in den kommenden Tagen melden würde (Forschungstagebuch, 12.06.2006, Kiezgarten Schliemannstraße).

Die ersten Besuche und Gespräche in den Gemeinschaftsgärten dienten der Orientierung im Untersuchungsfeld. Alle mir bekannten Projekte wurden mindestens einmal aufgesucht und anhand der Kriterien der vorliegenden Samplingstrategie geprüft. Nachdem das Sample feststand, fanden intensive Monate der explorativen Feldforschung statt. In dieser Phase ver-

suchte ich einen Überblick über das Feld zu gewinnen und die "Regeln des Feldes" zu erlernen (Friebertshäuser 2003, 513). Nach der beschriebenen Methode von Friebertshäuser habe ich erst "breit gestreut beobachtet, was im Feld passiert", bevor ich mich "zunehmend auf Teilaspekte" konzentrierte (ebd.) Dies waren u.a. persönliche Gespräche, um die Menschen näher kennen zu lernen, das Treffen mit den Gärtnern/innen und (falls vorhanden) das Mitverfolgen der Mailingliste der Gartengruppe.

In einem letzten Schritt (vor der Auswertung) wurde ein spezielles Problem untersucht. An dieser Stelle wird beispielhaft eine Beobachtungssequenz aus einem untersuchten Gartenprojekt kurz beschrieben:

Im interkulturellen Garten im Wedding haben sich den ganzen Sommer über viele "kleine Probleme" (vgl. Gesprächsprotokoll Celia) angesammelt. In Gesprächen und bei den Treffen der Gartengruppe hat sich abgezeichnet, dass es eine große Unzufriedenheit gibt. Der Müll würde nicht weggeräumt werden, die Gäste der Gärtner/innen würden die Beete und den Gartenraum nicht ausreichend respektieren (Parken auf dem Gartengelände), Werkzeug war verschwunden, die Gartenfamilien unterhielten sich untereinander in ihrer Herkunftssprache⁶⁴, etc. In den ersten Treffen, denen ich beigewohnt hatte, war die Stimmung schlecht, so dass einige Gärtner/innen über einen Ausstieg nachgedacht haben. Dennoch fanden alle 14 Tage Treffen statt und mit der Zeit konnten sich die Gärtner/innen immer mehr einigen und es wurde über eine Gartenordnung nachgedacht, die am Ende der Gartensaison erstellt wurde.

Der gesamte Prozess des Aushandelns und Diskutierens wurde von mir begleitet und protokolliert. Dieses Beispiel verdeutlicht, dass die Teilnehmende Beobachtung für meine Untersuchung ein gegenstandsgemessenes Verfahren darstellt um den Untersuchungsgegenstand in seiner Bandbreite und im Prozessverlauf fassen zu können. Durch die Interviews alleine können derartige soziale Prozesse nur unzureichend erfasst werden.

Durchführung der Feldbeobachtung

In der Feldforschung ist das Schreiben eines Forschungstagebuchs bzw. das Anfertigen von Beobachtungsprotokollen unabdingbar. Nach jedem Besuch in einem Gartenprojekt wurde von mir ein Protokoll geschrieben.

Zunächst richtete sich die Beobachtung an folgende Punkte:

⁶⁴ Zur Erklärung: Im Konzept des Interkulturellen Gartens der Generationen ist festgehalten, dass im Garten 'deutsch' gesprochen wird, weil es die Sprache ist, die allen gemeinsam ist.

Name des Gartens:		Datum/ Uhrzeit:		
Wer ist da?	Was passiert?	Wie passiert was?	Besondere Beobachtungen	(offene) Fragen

Abbildung 5: Beobachtungsprotokoll (Eigene Darstellung)

Erst im Laufe des Sommers wurden die Protokolle spezieller und konzentrierten sich auf besondere Problem- und Fragestellungen (wie das Beispiel oben zeigt). Wichtig erschien mir auch immer, die eigene Befindlichkeit zu protokollieren und Selbstreflexion zu üben, weil durch die Nähe am Geschehen die Gefahr besteht die "wissenschaftlich notwendige Distanz" zu verlieren. Die Gärten der Untersuchungsauswahl wurden mindestens einmal pro Woche für einen Feldaufenthalt aufgesucht. Dabei wurde darauf geachtet, dass genügend Zeit vorhanden war und an den Aktivitäten des Gartenalltags teilgenommen werden konnte⁶⁵. In einem wohnortnahen Gemeinschaftsgarten der Forscherin wurde ein eigenes Gemüsebeet angelegt und über den Untersuchungszeitraum hinweg gepflegt. Dadurch konnte die regelmäßige Präsenz im Untersuchungsfeld gewährleistet werden. Meine Rolle als Forscherin und Beobachterin wurde mit den Gärtner/innen thematisiert. Die Interviews in diesem Garten wurden deshalb über die gesamte Gartensaison verteilt, um die besondere Rolle der Forscherin als teilnehmende Gärtnerin fortwährend in reflexiver Art und Weise im Gespräch zu halten.

Durchführung der Interviews

Für die Untersuchung wurden problemzentrierte Interviews nach Witzel (2000) durchgeführt. Der große Vorteil dieser Interviewmethode ist die Problemzentrierung, die Orientierung an der Problem- und Fragestellung. Die vier Instrumente der Interviewmethode (ebd.) – Kurzfragebogen (Anhang 1), Leitfaden (Anhang 2/3), Tonaufzeichnung des Gesprächs und Postscriptum (Anhang 4) - wurden alle von mir übernommen.

Der Kurzfragebogen wird von Witzel zu Beginn des Interviews eingesetzt und soll den Gesprächseinstieg erleichtern. Die Ermittlung der Sozialdaten mittels eines Fragebogens entlastet das Gespräch durch ein "Frage-Antwort-Schema" (ebd.). Im vorliegenden Forschungsprojekt wurde der entwickelte Kurzfragebogen jedoch am Ende des Interviews eingesetzt um den

⁶⁵ Aus den Felderfahrungen resümiere ich, dass der Aufwand an Zeit nicht zu unterschätzen ist. Ein "schnelles Beforschen" und "schnelles Datensammeln" halte ich innerhalb eines qualitativen Forschungsprozess für unangemessen. Um komplexe soziale Phänomene in einem offenen Feld verstehend nachvollziehen zu können braucht es Zeit, Geduld und Zurücknahme der eigenen Person. Feldbeobachtung stellt zudem kein einseitiges Verfahren dar. Nicht nur der Forschende stellt Beobachtungen im Feld an, sondern auch der Forschende selbst wird zum Gegenstand der Beobachtung. Die Art der Selbstinszenierung und die Rolle des Forschenden im Feld muss reflektiert werden.

"Frage-Antwort-Charakter" nicht auf die Interviewsituation zu übertragen. Die erworbenen Daten wurden ausgewertet und finden sich im ersten Teil des Ergebniskapitels. Teil des Kurzfragebogens, neben der Erhebung der Sozialdaten der Personen, waren zudem die Frage nach der Anonymisierung⁶⁶ des Interviewmaterials und die Zusicherung auf vertrauliche Behandlung der Daten.

Der Interviewleitfaden wurde anhand von Ergebnissen aus einer ersten Auswertung der Notizen, Protokolle und Gespräche aus der Feldbeobachtung gewonnen. Die Fragen orientierten sich an mehreren Themenbereichen und verliehen dem Leitfaden einen theoretischen Rahmen. Die Struktur des Leitfadens (Anhang 2) folgte den Bereichen:

- Einstiegsfrage
- Persönliches
- Gartengemeinschaft
- Lernen
- Raum
- Aneignung
- Nutzungsformen und
- Zukunft/Wünsche.

Die Themenbereiche entstanden durch die Verwendung der SPSS-Methode (Helfferrich 2005), die dem Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren von Einfällen zur Leitfadenkonstruktion dienen. Folgende Schritte werden in diesem Modell durchlaufen: Sammeln von allen Fragen, die einem in einem offenen Brainstorming unterkommen; deren Eignung prüfen; verwendete Fragen sortieren und in einzelnen Themenbereichen subsumieren. Der Leitfaden wurde innerhalb meiner Forschungswerkstatt diskutiert und in einem Probeinterview geprüft. Dadurch erfuhr er verschiedene Korrekturen.

Alle Interviews wurden von mir aufgezeichnet. Je nach Interviewort wurde ein MP3-Player mit Aufnahmefunktion oder der eigene Laptop mit Aufnahmesoftware verwendet. Alle geführten Interviews wurden transkribiert, wobei ein Teil der Transkription ausgelagert wurde⁶⁷. Als letztes Instrument des Problemzentrierten Interviews ist das Postscriptum zu erwähnen. Unmittelbar nach den Gesprächen wurden die Postscripts geschrieben. Dadurch wurde eine präzise Erfassung der Interviewsituation sichergestellt. Beim Verfassen der Postscripts orien-

⁶⁶ Den Interviewpersonen wurde freigestellt, ob sie anonymisiert oder mit ihrem Namen in der Arbeit erscheinen wollen.

⁶⁷ Etwa die Hälfte der Interviews wurde von Studenten/innen transkribiert, die von mir eingeschult wurden. Die Transkription wurde mit Hilfe der Open Source Software "F4" vorgenommen. Alle Transkripte wurden von mir vor der Datenanalyse überprüft.

tierte ich mich am Vorgehen, welches Kruse (2006, 59) vorgeschlägt. Es wurden Notizen zur Gesprächsatmosphäre, Befindlichkeiten, Rapport, Gesprächsverlauf, Interaktionen, Besonderheiten und auffallende Themen und Störungen gemacht.

Auswahl der Interviewpersonen

Die Auswahl der Interviewpersonen erfolgte in Anlehnung an die theoretische Samplingstrategie der Grounded Theory⁶⁸. Ausgehend vom Inhalt des ersten Interviews wurde nach weiteren Interviewpartnern gesucht. Dies gestaltete sich durch direktes Ansprechen im Garten während der teilnehmenden Beobachtung oder über Anfrage per Email oder Telefonanruf. In einigen Fällen zeigten die Interviewpartner auch von sich aus Interesse und waren zu einem Gespräch bereit. Es wurde versucht eine maximale Variation von unterschiedlichen Gesprächspartnern/partnerinnen zu erreichen. Folgende Kriterien leiteten dabei das Vorgehen: Forschungsthematische Aspekte, wie Gärtner/innen aus der Entstehungszeit, langjährige Gartenmitglieder, neue Gartenmitglieder und demographische Aspekte, wie Alter, Geschlecht, Bildungsniveau, Herkunft und Familienstand. In zwei Projekten – Nachbarschaftsgarten Rosa Rose und Interkultureller Garten der Generationen – konnte eine maximale Variation der genannten Aspekte erreicht werden. In dem Interkulturellen Garten auf dem Gleisdreieck sind vorwiegend Frauen (Flüchtlinge aus Bosnien) mit ähnlichem Bildungsniveau vertreten, gleiches gilt auch für den Kiezgarten Schliemannstraße, wo quantitativ mehr Frauen als Männer aktiv sind und über einen ähnlich hohen Bildungsabschluss verfügen. Eine Ausnahme bilden die Interviews, die auf dem Gleisdreieck geführt wurden. Um einen Überblick über die vielfältigen Aktivitäten auf dem Gelände zu erhalten, wurden nicht nur Interviews mit den beteiligten Gärtnerinnen und Gärtnern organisiert, sondern auch Mitglieder der Aktionsgemeinschaft und Nutzer/innen der Fläche befragt.

Interviewsituation und Ablauf der Interviews

Die Kontaktaufnahme mit den Interviewpersonen zur Vereinbarung eines Interviewtermins verlief in der Regel über Email bzw. Telefon, da die meisten der Interviewpartner/innen schon zuvor im Garten bei der teilnehmenden Beobachtung kennen gelernt wurden. Der Ort für das Interview war in den meisten Fällen der jeweilige Gemeinschaftsgarten. In manchen Fällen schlugen die Gärtner/innen ihr eigenes Zuhause vor. Die Interviews mit den Projektlei-

⁶⁸ Die Samplingmethode wurde nicht in ihrer "Reinheit" angewandt, sondern an das vorliegende Untersuchungsprojekt angepasst (vgl. Kapitel 3.3.1).

ter/innen der Gärten und andere so genannte Experteninterviews fanden in den Büroräumlichkeiten der jeweiligen Einrichtung statt. Ein Vorteil in der Durchführung der Interviews war, dass zuvor bereits intensive Feldaufenthalte stattgefunden haben. Die Interviewpersonen kannten mich und mein Forschungsanliegen bereits oder haben über andere Gärtner/innen bereits von mir erfahren. Dies wirkte sich positiv auf die Begegnung und Gesprächsatmosphäre aus, was sich besonders in den ersten Minuten der Interviewsituation als hilfreich zeigte. Hermanns (2004, 363) äußert in diesem Zusammenhang:

Der Interviewer muss in den ersten Minuten eine Situation herstellen, die so entspannt und offen ist, dass Menschen darin ohne Befürchtungen die unterschiedlichsten Aspekte ihrer Personen und ihrer Lebenswelt zeigen können. Die zentrale Aufgabe des Interviewers in den ersten Minuten des Interviews ist die Öffnung der Bühne, damit die beteiligten Personen ihre Rollen finden können.

Nach der Zusammenkunft mit der Interviewperson lenkte ich die Aufmerksamkeit bald auf das Interview, damit wertvolle Äußerungen zum Untersuchungsgegenstand auf Tonband aufgenommen werden konnten. Nach einer kurzen Einführung in den Interviewablauf⁶⁹ wurde das Gespräch mit einer erzählgenerierenden Einstiegsfrage eröffnet. In den ersten Interviews der jeweiligen Untersuchungseinheiten war dies meist die Frage: *Erzählen Sie mir doch mal, wie der Gemeinschaftsgarten entstanden ist?*

Mit der Zunahme an Vorwissen durch die bereits geführten Interviews über die einzelnen Projekte wurde die Eingangsfrage nach und nach weiterentwickelt und dem Forschungsstand angepasst. Dadurch erfuhr sie die Änderung in: *Wie kam es dazu, dass Sie im Gemeinschaftsgarten mitmachen?*

Mit der Eingangsfrage sollte eine Narration der Interviewperson angeregt werden. Die Themenbereiche im Leitfaden dienten als Rahmen zur Einhaltung der Vergleichbarkeit mit anderen Interviews. Die Interviews wurden in offener Weise und an den Interviewkontext angepasst geführt. Der Abschluss der Zusammenkunft zwischen Interviewenden und Interviewerin stellte das Ausfüllen des Kurzfragebogens dar.

⁶⁹ Dies beinhaltete u.a. eine kurze Erläuterung über mein Forschungsinteresse, eine Einführung in die Interviewmethode und eine mündliche Einverständniserklärung zur Tonbandaufzeichnung des Interviews.

3.3.3 DATENAUSWERTUNG UND PERSPEKTIVENTRIANGULATION IM FORSCHUNGSPROZESS

Die Auswertung der Daten folgte weitgehend dem Kodierverfahren der Grounded Theory. Da eine große Menge an Interviewdaten erhoben wurde, konnten nicht alle Interviews im Kodierprozess berücksichtigt werden. Gerade das Theoretische Kodieren der Grounded Theory verlangt ein hohes Maß an zeitlichem Aufwand und gründlicher Vorgehensweise. Dieser Sachverhalt hat zu einer wichtigen Entscheidung innerhalb des Auswertungsprozess geführt. Die Interviews mit den beteiligten Gartenakteur/innen der einzelnen Untersuchungsprojekte wurden in einer Gruppe zusammengefasst, die der Kodierprozedur nach Strauss (1998) bzw. Strauss/Corbin (1996) unterworfen wurde. Die restlichen Interviews wurden in einer zweiten Gruppe erfasst, die ausschließlich mit dem Verfahren der Globalauswertung analysiert wurden.

Exkurs Globalauswertung

Im "Kursus Textinterpretation" schlagen die Autoren Böhm, Legewie und Muhr (1992) die Anwendung der Globalauswertung als vorbereitenden Arbeitsschritt zur Grounded Theory vor (vgl. auch Mey/Mruck 2007). In der vorliegenden Arbeit wurde die Globalauswertung in den oben angeführten Fällen angewandt⁷⁰. Mit einer (ersten) Analyse mit Hilfe der Globalauswertung kann eine breite, übersichtsartige Auswertung von Texten erfolgen (Böhm et al. 1992, 19). Das in der Grounded Theory angewandte Verfahren des Memoschreibens wird auch in der Globalauswertung angewendet. Zunächst wird eine Frage an den Text formuliert, die das Erkenntnisinteresse an den Daten erkenntlich macht. Ein grobes Überfliegen des Textes erleichtert die Orientierung im Material. Das Hauptaugenmerk der Auswertungstechnik liegt im Durcharbeiten des Textes: Textstellen werden markiert und mit Überschriften versehen, Stichwörter werden am Rand notiert und Einfälle auf Memos festgehalten. Mit diesen Arbeitsergebnissen wird ein Inhaltsverzeichnis erstellt: Die Stichwörter werden in einem Kapitel gegliedert, die auffallenden Themen werden alphabetisch geordnet, die Einfälle und die ausgearbeiteten Memos werden aufgelistet. Im nächsten Schritt wird der Auswertungstext bewertet und inhaltlich zusammengefasst. Jedem Text werden nach Ende der Globalauswertung zwei bis fünf Stichwörter zugeordnet und die Wichtigkeit des Texts für die Forschungsfrage eingestuft. Im letzten Schritt wird ein

⁷⁰ Auch andere Forschungsprojekte folgen diesem Vorgehen. So hat Birgit Böhm in ihrer Untersuchung Teile ihres Datenmaterials ausschließlich mit der Globalauswertung analysiert und nur Textsegmente in das Kodierverfahren der Grounded Theory einbezogen.

frage eingestuft. Im letzten Schritt wird ein Planungsmemo verfasst und im Sinne der theoretischen Samplingstrategie überlegt, welche Texte als nächstes ausgewertet werden sollen.

Die Anwendung der Globalauswertung in der vorliegenden Arbeit kann als "Abkürzungsstrategie" (Flick 2004, 263) innerhalb der verwendeten qualitativen Methoden betrachtet werden. Die Globalauswertung der Interviews aus der zweiten Gruppe ermöglichte eine Schärfung der theoretischen Sensibilität in Bezug auf das Theoretische Kodieren und die Theoriegenerierung anhand des Datenmaterials der ersten Gruppe. Darüber hinaus konnten dadurch wichtige Zusatzinformationen und Hinweise, die für die vorliegende Untersuchung relevant waren, entdeckt werden.

Auswertung durch Kodierung

Die Auswertung der Interviews aus der Gärtner/innengruppe orientierte sich am Vorgehen der Theoretischen Kodierung der Grounded Theory.

Die Phase des offenen Kodierens gestaltete sich als lebendiger und zugleich lähmender Prozess. Schon nach der Hälfte der Interviews war die Anzahl der kodierten Stellen und die Anzahl der entwickelten Codes dermaßen hoch, dass der Auswertungsalltag neu durchdacht werden musste.

Das Ordnen von Codes und das Schreiben von Memos sind wesentliche Aufgaben in der Kodierungsarbeit. Böhm et al. (1992, 43-48) legen eine Reihe von Vorschlägen zum Sortieren der Codes aus dem offenen Kodierprozess vor, die jedoch analoge Techniken darstellen. In der vorliegenden Arbeit wurde die analytische Arbeit durch die Software maxqda⁷¹ gestützt. Beim Ordnen von Kategorien wurde den kodierten Textstellen ein Gewichtungswert (eine Art numerischer Relevanzscore) zugewiesen. So wurden verschiedene hohe bzw. niedrige Gewichtungen für spezielle Codes verwendet, um sie nach bestimmten Kriterien und Aspekten (denen jeweils eine Zahl zugewiesen wurde) zu ordnen. So können beispielsweise Codes vorläufig "ausgeblendet" und dadurch die Übersicht erleichtert werden.

Eine weitere Vorgehensweise bestand darin, die entwickelten Codes zu gruppieren⁷² und in (vorläufigen) Kategorien⁷³ zusammenzufassen⁷⁴. Dadurch werden die Entdeckungen sukzes-

⁷¹ Maxqda ist eine Software für die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Bei der Kodierungsarbeit von mehr als 30 Interviews stellt die Software ein hilfreiches Instrument dar, um die Daten mit ihren kodierten Stellen und geschriebenen Memos in übersichtlicher Form zu halten. Maxqda bezieht sich in seiner Anwendungslogik auf die Analyse mit der Grounded Theory, was die Handhabung erleichterte.

⁷² Das Gruppieren der Codes stellt einen wichtigen Schritt dar um Kategorien zu entwickeln und zu entdecken (Strauss/Corbin 1996, 46).

⁷³ Strauss (1998) unterscheidet zwei Typen von Kategorien: Natürliche Codes sind Konzepte, die von den

sive verdichtet und konzeptionalisiert. Ein weiterer Fokus bestand im Durchführen von Feinanalysen um "herausstechende" Konzepte genauer zu analysieren. Um möglichst nah an den Daten zu bleiben wurden dabei besonders in-vivo-codes⁷⁵ miteinbezogen. Die Verwendung des Kodierparadigmas kann eine Heuristik für das Ordnen und Sortieren von Kodes und Kategorien darstellen. Kuckartz nennt – beziehend auf die Grounded Theory – vier Begriffe, die eine Übersicht und eine Sortierung der Kodes erleichtern: Ursachen, Kontext und intervenierende Bedingungen, Handlungsstrategien und Konsequenzen (Kuckartz 2005, 83).

So wurden an einem Zeitpunkt im Analyseprozess die Kategorien in folgende Oberbegriffe geordnet: Entstehungsgeschichtliche, (rechtliche, räumliche, u.a.) Rahmenbedingungen des Projekts, Konzept und Grundverständnis des Gemeinschaftsgartens, 'Außen'/Außenbeziehungen, Gartengemeinschaft, Motivation und Zugangswege, sowie Raum und Zeit als Kontextbedingungen, Handlung und Interaktion als Handlungsstrategien, Subjektive Ebene als Sinnebene (als zusätzlicher Oberbegriff⁷⁶) und Konsequenz.

Die Bezeichnungen der Kategorien lehnt sich modifiziert an die Kategorienlogik von Strauss und Corbin (1996) an. Im Folgenden wird von Oberkategorien, Kategorien und Subkategorien gesprochen. Kodes und Konzepte sind Produkte des offenen Kodierens und verstehen sich als Anwärter auf Subkategorien oder Kategorien. In der Ergebnisdarstellung wird durch die Kennzeichnung der 'Kategorienart' ersichtlich, auf welcher Kategorienebene die aktuelle Beschreibung verortet ist.

Ein schwieriger Punkt war der Umgang mit theoretischen Konzepten, die im Datenmaterial entdeckt wurden bzw. wo Textstellen auf bestimmte sozialwissenschaftliche Konstrukte hingen. Um die Theoretische Sensibilität der entdeckten Konzepte zu erhöhen, wurde Fachliteratur hinzugezogen. Dies barg allerdings das Risiko sich in spezifische Themenbereiche zu verstricken, was erst durch eine reflexive Distanz zum Kodierprozess erkannt wurde. Folgendes Beispiel soll in diesem Zusammenhang dargelegt werden: Die in-vivo-codes "Kiez in die

Akteuren/Akteurinnen selbst verwendet werden. Sie werden auch als 'in-vivo-codes' bezeichnet. Soziologische Konstrukte hingegen entstammen aus der soziologischen Theorie und basieren auf dem Fach- und Vorwissen des Forschenden. Die Begriffe 'Kodes', 'Kategorien' und 'Konstrukte' werden von Strauss nicht eindeutig und nachvollziehbar-logisch verwendet, wie auch Muckel (2007) in ihrem Aufsatz "Zur Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory" kritisch festhält.

⁷⁴ Ein Beispiel für eine Interviewkodierung findet sich im Anhang (Anhang 5).

⁷⁵ Beispiele für in-vivo-codes sind: "neue Beziehungskultur" (positive Bewertung der - durch den Gemeinschaftsgarten entstandenen - Gemeinschaft), "persönliche Landschaft" (als Bezeichnung für den Gemeinschaftsgarten in Abgrenzung zu unpersönlichen Parklandschaften) oder "Nebenbei-Effekt" (meint die "Nebenprodukte", die durch die Gemeinschaftsgartenbeteiligung entstanden sind: Erweiterung des sozialen Umfelds, Verwurzelung im Stadtteil, sinnstiftendes Tätigsein.) etc.

⁷⁶ Eine ausführliche Beschreibung der zusätzlichen Perspektive wird im Folgenden erläutert.

Hand nehmen" (Julia, 70) und "Selbstorganisiertes durchsetzen" (Josh, 257) führten zur vorläufigen Kategorie "Local Governance". Der Umstand, dass es den betreffenden Gärtner/innen gelingt, ihre Handlungen so zu strukturieren, zu koordinieren und zu regulieren, dass kollektive Probleme gelöst und gemeinsame Leistung erbracht werden (vgl. Benz u.a. 2007⁷⁷), konnte an einigen Textstellen festgemacht werden. Eine Verdichtung der Kategorie konnte jedoch nicht erreicht werden, weil der Kode nur bei wenigen Fällen auftrat. Die Schwierigkeit sich von einer heuristischen Entdeckung "zu verabschieden", als Vorwissen im Hinterkopf zu behalten und 'theoretisch sensibel' den Kodierungsprozess fortzuführen, gestaltete sich als große Herausforderung.

Ein möglicher Grund für diese 'ausufernden' Momente könnte m.E. die offene Forschungsfrage und Herangehensweise der vorliegenden Arbeit gewesen sein. Die Grundlagenhypothese der vorliegenden Forschungsarbeit bestand in der Annahme, dass Gemeinschaftsgärten Lernorte darstellen, die Lernprozesse zwischen Subjekt, Community und (Garten-)Raum ermöglichen. Anders formuliert: Die Möglichkeit der Beschäftigung und Beteiligung, die ein Gemeinschaftsgarten bietet, hat was mit Lernen zu tun.

Eine Eingrenzung des Forschungsinteresses und der Forschungsfrage war zu diesem Zeitpunkt unabdingbar, da die hohe Anzahl an theoretischen und datennahen Konzepten zu einer Belastung im Forschungsprozess führte. Ein Ausweg aus dem Dilemma war der Einsatz des axialen Kodierens: Durch die Feinanalyse einer Textstelle mit Hilfe des Kodierparadigmas konnte eine gewichtige Tür im Forschungsverlauf geöffnet werden. So führten die Codes "Herstellen von Ordnung" und "Orientierung"⁷⁸ zu einer weiteren Verdichtung durch ein 'In-Beziehung-Setzen' mit anderen Codes und bereits entwickelten Kategorien, woraus die Kategorie "Orientierung" entstanden ist. Auf dieser Grundlage basierend, entstand später die Kernkategorie. Daraus folgend wurde nach den Kontextbedingungen, Strategien, Konsequenzen, etc. der Kernkategorie gesucht, d.h. es wurde wieder offen kodiert, doch nun systematischer und fokussierter. Zu diesem Zeitpunkt wurden vermehrt Theoriememos und Planungsmemos verfasst, die zur Genese der Kernkategorie beitrugen und das eigene Vorgehen reflektiert deutlich machten.

⁷⁷ Eine Übersicht zum Begriff gibt das 'Handbuch Governance' (Benz u.a. 2007).

⁷⁸ Zu diesem Analysezeitpunkt führte ich etliche Diskussionen zu meinem Forschungsstand durch. Innerhalb der Netzwerkstatt fand ein 'Methodenchat' statt, der von Anja Hermann (FU Berlin) geleitet wurde. Zudem führte ich eine höchst anregende E-mailkommunikation mit Frau Sandra Tiefel (Universität Magdeburg). An dieser Stelle sei meinen Netzwerkstattkolleginnen und meinem Netzwerkstattkollege, Frau Hermann und Frau Tiefel herzlich gedankt.

Das Kodierparadigma der Grounded Theory (siehe Abbildung 2) hatte eine zentrale Rolle im Analyseprozess inne. Es diente nicht nur als Instrument im axialen Kodierprozess, sondern zeigte sich als Heuristik, um eine schwierige Phase des Forschungsprozesses zu überwinden. Je nach Forschungsinteresse und Fragestellung lassen sich unterschiedliche Kodierrahmen einsetzen (Legewie 2002b, 17). In Grounded Theory Studien wird oft das Kodierparadigma nach Strauss/Corbin (1996) angewendet, welches die einzelnen Kategorien in einen handlungstheoretischen Strukturzusammenhang bringt. Liegt ein handlungstheoretischer Fokus des Forschungsinteresses jedoch nicht vor, ist es sinnvoll das Kodierparadigma an die eigene Forschungsfrage anzupassen. In diesem Zusammenhang ist Strauss selbst anzuführen: *Studieren Sie diese Faustregeln (d.h. die Leitlinien der Grounded Theory, N.M.), wenden Sie sie an, aber modifizieren Sie sie entsprechend den Erfordernissen Ihrer Forschungsarbeit.* (Strauss 1998, 33, Herv. im Org.)

Sandra Tiefel hat das Kodierparadigma lern- und bildungstheoretisch modifiziert (Tiefel 2004 und 2005). Im Folgenden wird Tiefels Ansatz kurz zusammengefasst: Mit dem Kodierverfahren von Strauss/Corbin lässt sich wohl die Wechselwirkung der (sozialen) Kontexte von Subjekten mit biographischen Lernprozessen in Verbindung bringen. In der praktischen Anwendung zeigen sich jedoch Probleme beim Kodieren von Lern- und Bildungsverläufen (ebd., 66f). Tiefel füllt diese Lücke durch ein - auf den Theorieansätzen von Marotzki, Alheit und Ecarius aufbauendes – Kodierparadigma (Tiefel 2004 und 2005), das als modifizierte Fassung des Strauss/Corbinschen Schemas ihrem Untersuchungsgegenstandspaar Lernen und Biographie Rechnung trägt. Die systematischen Kriterien der Analyse mit dem Kodierverfahren der Grounded Theory bleiben auch bei Tiefels Modifikation bestehen.

Durch die Integration der Sinnperspektive ändert sich aber die Blickrichtung auf das empirische Material. (...) Bei der Analyse biographischer Lernprozesse sollten die subjektiven Sinnkonstruktionen und Orientierungsrahmen, die (sozialen) Strukturen und Kontexte, in die die Biographie eingebettet ist und die Handlungsweisen der untersuchten Akteure Berücksichtigung finden (Tiefel 2005, 75).

Tiefel unterscheidet demnach drei Analyseperspektiven (ebd.):

- (1) Die Sinnperspektive wird auf die Rekonstruktion des Selbstbilds bezogen. Es geht um Orientierungen bezogen auf Normen und Werte, sowie Selbstdarstellung der Akteure/Akteurinnen.

- (2) Die Strukturperspektive hingegen soll die Rekonstruktion des Weltbildes der Informanten/Informantinnen ermöglichen. Sie geht der Frage nach, welche Rahmen und Bedingungen als relevant für den Aktionsraum der eigenen Person dargestellt werden.
- (3) Die Handlungsperspektive zielt auf die Aktivitäten und Interaktionen der Akteure/innen.

Durch diese drei Perspektiven ist es Tiefel gelungen biographische Lernprozesse im Datenmaterial aufzuspüren. Auch in der vorliegenden Arbeit wurden im offenen Kodierprozess lerntheoretische Codes im Material entdeckt. Diese standen meist in Verbindung mit Erzählungen zu Veränderungen im Lebensalltag, mit Erfahrungen, die im Gemeinschaftsgarten gemacht wurden und mit Tätigkeiten, die im Gartenraum und darüber hinaus stattfanden. Daraufhin wurde das Datenmaterial offen nach Veränderungen, Erfahrungen, Tätigkeiten durchforstet. In der Feinanalyse, die mit Hilfe des Kodierparadigmas durchgeführt wurde, und auch in der Phase des 'In-Beziehung-Setzens' der entwickelten Kategorien im axialen Kodierprozess wurde festgestellt, dass die Codes und Kategorien weder Kontextbedingungen, Handlungen⁷⁹, Strategien oder Konsequenzen darstellen. Die Datenanalyse erforderte demnach ein differenzierteres Vorgehen.

Das offen formulierte Forschungsinteresse beinhaltet die Frage nach Lernprozessen in den Gemeinschaftsgärten. Dabei ging es nicht nur um eine Erfassung der o.g. Codes und Kategorien im Material. Die Analyse mit den Kodierschritten der Grounded Theory eignet sich durch ihre Nähe zu den Daten auch für lerntheoretische Fragestellungen. Das 'In-Beziehung-Setzen' der Kategorien im axialen Kodierprozess erforderte jedoch den Einsatz einer zusätzlichen Analyseperspektive, wie sie auch Tiefel (ebd.) vorgenommen hat. Aufbauend auf das Kodierparadigma von Strauss/Corbin und der modifizierten Fassung von Tiefel wurde ein Kodierschema entwickelt, um dem vorliegenden lerntheoretischen Forschungsinteresse gerecht zu werden.

⁷⁹ Tätigkeiten die im Garten stattfanden konnten zwar dem Kodierrahmen 'Handlungs- und Interaktionsstrategien' zugeordnet werden, dass Tätigkeiten jedoch Lernen bedingt und umgekehrt, konnte alleine mit dem Straussschen Kodierrahmen nicht erfasst werden.



Abbildung 6: Kodierparadigma der vorliegenden Arbeit (Eigene Darstellung)⁸⁰

Auch in der vorliegenden modifizierten Fassung des Kodierparadigmas steht das Phänomen im Mittelpunkt. Die von Strauss und Corbin angeführten ursächlichen Bedingungen, Kontext und intervenierenden Bedingungen, die zu einem bestimmten Phänomen führen wurden zu Kontextbedingungen zusammengefasst und zudem auf bestimmte Handlungsweisen und Konsequenzen hinweisen. Ergänzt wurden die angeführten Aspekte durch die Sinnperspektive, wie sie auch Tiefel vorschlägt⁸¹.

Tiefel bezieht sich in ihrer Dissertation auf Diskurse zur Datentriangulation, wie sie von Fischer-Rosenthal (1991, 254f, zit. nach Tiefel 2005) vorgeschlagen wird. Es werden drei konzeptionelle Perspektiven⁸² in der soziologischen Biographieforschung unterschieden: die Sinnperspektive, die Funktionsperspektive und die Strukturperspektive. Je nach Perspektive können unterschiedliche Ergebnisse in den Vordergrund rücken (ebd.).

Damit lernspezifische Aspekte die für das vorliegende Forschungsinteresse notwendige Berücksichtigung finden, ist eine Perspektivenerweiterung um die Sinnebene erforderlich. Folgende Aspekte begründen das Vorgehen:

- "Der Sinnbegriff ist die Ordnungsform menschlichen Erlebens" (Luhmann 1977, 31). Sinn gibt den Möglichkeiten und Komplexitäten, denen Menschen gegenüberstehen, eine Bedeutung und kann als Selektionsinstrument angesehen werden.
- Der Biographiebegriff wird durch den Sinnbegriff in einen neuen Bedeutungszusammenhang gebracht, indem er nicht nur als chronologische Abfolge von objektiven Lebensdaten verstanden wird (vgl. Marotzki/Tiefel 2005).

⁸⁰ Eine genauere Beschreibung des Kodierparadigmas findet sich im Ergebniskapitel.

⁸¹ An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei meiner Netzwerkstattkollegin Margit Huber bedanken. In zahlreichen Emails haben wir die Modifizierung des Kodierparadigmas für unsere Forschungsanliegen intensiv und äußerst fruchtbar diskutiert.

⁸² Mit der Perspektiventriangulation können u.a. auch unterschiedliche qualitative Forschungsrichtungen miteinander kombiniert werden, um deren Stärken zu ergänzen (Flick 2004, 315).

- Daraus folgend zeichnen sich Bildungsprozesse durch einen dialektischen Welt- und Selbstbezug aus, wobei im Selbstbezug ein steigerbares Lernpotenzial liegt (Marotzki 1990, 43).
- Mit der Einführung der Sinnperspektive soll dem subjektiven Sinn der beteiligten Gärtner/innen näher gekommen werden⁸³. Schütz zufolge ist die Deutung des subjektiven Sinns nur dann möglich, wenn die Motive⁸⁴, die Handlungen und Handeln leiten, "enthüllt" werden (Schütz 2004, 176).
- Die Erfahrung von Sinn hat darüber hinaus eine orientierungsgebende Funktion. Bourdieu (1999) zufolge haben individuelle und kollektive Vorhaben einen praktischen, wie auch objektiven Sinn. Aus beiden entstehe eine "Welt des Alltagsverstands", die durch die "Harmonisierung der Erfahrungen" (ebd., 108) verstärkt wird, d.h. dass durch die Sinnperspektive des Kodierparadigmas die Alltags- und Sozialwelt der Gärtner/innen erfahrbar wird.

Vor diesem Hintergrund kann die Sinnperspektive des modifizierten Kodierparadigmas als Bildungskategorie aus biographischer Sicht verstanden werden⁸⁵. Die Codes und Kategorien im Datenmaterial, die sich thematisch den Veränderungen, Erfahrungen und Tätigkeiten der Subjekte zuordnen lassen, können demzufolge durch die Sinnperspektive erfasst werden. Durch diese Perspektivenerweiterung und die ständige und wiederholte Auseinandersetzung mit den Daten wurde die Kategorie 'Orientierung' durch die Entdeckung der Dimensionalisierungen zur Kernkategorie.

In der qualitativen Forschungsliteratur wird in diesem Zusammenhang von einem "abduktiven Blitz" gesprochen (Strübing/Schnettler 2004, 203; Peirce 2004). An dieser Stelle soll noch einmal auf den "Kunstcharakter" der Grounded Theory hingewiesen werden, der trotz kreativen Vorgehens eine systematische Vorgehensweise erfordert. Im Anhang findet sich dazu ein Ausschnitt einer Interviewkodierung (Anhang 5). Im Folgenden soll der Weg von der Kategorie zur Kernkategorie nachgezeichnet werden:

Die Suche nach der Kernkategorie gestaltete sich als zeitaufwendige Phase in der Analysearbeit. Das Aufzeigen des "roten Fadens der Geschichte" (Strauss/Corbin 1996, 94) steht dabei im Vordergrund und wird selbst von Strauss und Corbin als "schwierigste Aufgabe" (ebd.,

⁸³ An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass Handeln grundsätzlich einen unterschiedlichen Sinn für den Handelnden, für seinen Partner, mit dem er in Interaktion steht und für den Beobachter, der in die Interaktion nicht eingebunden ist, hat (Schütz 2004, 176).

⁸⁴ Zu den Motiven und Beweggründen der Gemeinschaftsgartenbeteiligung siehe Kapitel 4.4.2.

⁸⁵ Für diesen Hinweis möchte ich Sandra Tiefel noch einmal herzlich danken (Mailverkehr vom 27.2.07 bis 15.3.07).

117) dargestellt. Die Schwierigkeit besteht vor allem darin, aus der Vielzahl der generierten Konzepte und Kategorien die Hauptgeschichte zu identifizieren. Der o.g. abduktive Blitz entwickelte sich als Anwarter auf die Kernkategorie. Innerhalb des selektiven Kodierprozesses und der ständigen Datenaueinandersetzung konnte mit Hilfe der Kategorie 'Orientierung' ein umfassendes Konzept entwickelt werden, in dem die entwickelten Kategorien in Beziehung zueinander gesetzt werden konnten.

In der Genese der Kernkategorie und des In-Beziehung-Setzens der Kategorien mit der Kernkategorie kristallisierte sich heraus, dass nicht von 'einer' Orientierung ausgegangen werden kann. Strauss (1998) zufolge wird die Kernkategorie auch als Schlüsselkategorie bezeichnet. Die Schlüsselkategorie erkläre "den größten Teil der Variation eines Verhaltensmusters" (ebd., S. 65). Um die Variation der 'Orientierungen' darstellen zu können, wurden zwei dimensionalisierte Aspekte der Orientierung herausgearbeitet. Diese entsprechen den zwei Dimensionalisierungen der Kernkategorie 'Orientierung suchen' und 'Orientierung schaffen'. In weiterer Folge wurde für jedes Interview bzw. für jeden Fall, eine Tabelle angelegt, in welcher die Impulse, Motivationen, zentrale Orientierungsbereiche⁸⁶ der Subjekte aufgeführt wurden.

Das Vorgehen orientierte sich dabei am Stufenmodell der empirisch begründeten Typenbildung (Kluge/Kelle 1999). Durch die Tabelle konnte ein Überblick über die Verteilung der Kategorien zu den Fällen gewonnen werden. In einem nächsten Schritt wurden die Kategorien Impulse und Motivationen (samt ihren Subkategorien) gruppiert.

Das Ziel dabei war, die Kategorien mit Hilfe einer empirisch begründeten Typenbildung zusammenzufassen und zu gruppieren, um neue Aspekte für die Kernkategorie zu gewinnen.

Die gewonnenen Zugangstypen stellen nur einen kleinen Ausschnitt der Theorieskizze der vorliegenden Arbeit dar, weshalb bei der Erarbeitung der drei Zugänge nicht alle Stufen der Typenbildung durchlaufen wurden. Die kodierten Stellen der (Ober-)Kategorien 'Motive und Motivation' und 'Zugangsimpulse' wurden in einem ersten Schritt so dimensionalisiert, dass sie innerhalb ihrer Merkmale maximal homogen sind, jedoch zwischen den einzelnen Gruppen maximal heterogen sind (ebd., 83). Dabei wurde durch wiederholtes Vergleichen der ein-

⁸⁶ Alle Fälle wurden in einer Tabelle nach ihren generierten Kategorien aufgelistet. So wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fälle sichtbar. Mit der Kategorie 'Impulse' sind die Zugangsimpulse der Gärtner/innen in die Gartenprojekte gemeint. Motivationen deuten auf die Motive und Beweggründe des Engagements hin. Die zentralen Orientierungsbereiche beinhalten die Orientierung am Gartenraum, Zeit, Gemeinschaft oder weiteren äußeren Bedingungen.

zelen Motivnennungen jeweils die Hauptmotivation, bzw. die höchste Gewichtung der Motive, sich in einem Gemeinschaftsgarten zu beteiligen, bestimmt. Mit der Hilfe einer mehrdimensionalen Kreuztabelle wurden auf der zweiten Stufe die Fälle gruppiert. Die letzten beiden Stufen der Typenbildung wurden nur angeschnitten (inhaltliche Sinnzusammenhänge und Charakterisierung der Typen). Den drei gebildeten Zugangstypen wurden lediglich stark vereinfachte Kurzbezeichnungen vergeben und durch wiederholenden Vergleich und Kontrastierung (ebd., 92) die einfachen Sinnstrukturen herausgearbeitet. Eine weiterführende Typisierung der Zugangswege bleibt offen.

Nun konnte eine Tabelle mit den Zugangstypen, den Kategorien, die auf die Orientierungsbereiche der Gärtner/innen hindeuten und der Subjektebene, der Sinnperspektive der Gärtner/innen gebildet werden. Auch hier half die stärkste Gewichtung der einzelnen Subkategorien der einzelnen aufgelisteten Bereiche. So konnten fünf Ausprägungen der Kernkategorie gebildet werden. Die Begriffe der Ausprägungen der Orientierung (emotionale, biographische, sozial, lebensstilverankerte und sachlich-bezogene Orientierung) sind Ergebnisse aus der Bildung von Merkmalsräumen und aus dem Einsatz von Kreuztabellen.

Es wurden alle Fälle berücksichtigt, jedoch nur sechs Fälle als Beispiele für die Ergebnisdarstellung der Ausprägungen der Kernkategorie ausgewählt. Für die vorliegende Arbeit hat sich dies als beste Darstellungsform bewährt. Die Fälle, die innerhalb der Datenanalyse Beachtung fanden, wurden im Sinne der Fallrekonstruktion analytisch bearbeitet. Die Fallkontrastierungen dienen dem Vergleich und dem Verdichten der zu entwickelnden Theorie. Die Falldarstellungen der fünf Ausprägungen der Kernkategorie stellen Fallbeispiele dar. Andere Fälle lassen sich der Fallauswahl zuordnen. Strukturelle Abweichungen anderer Fälle wurden in der Darstellung berücksichtigt und sind in die Einzelkapitel eingearbeitet.

Im Ergebniskapitel der vorliegenden Untersuchung wird die Vorgehensweise im Ausarbeiten der Kernkategorie erneut aufgegriffen. Dabei werden auch die Ausprägungen der Kernkategorie (emotionale, biographische, sozial, lebensstilverankerte und sachlich-bezogene Orientierung), deren Darstellungsweise und die Beantwortung der Forschungsfrage berücksichtigt (Kap. 4.6).

Zunächst soll jedoch die Entwicklung bzw. die Fokussierung und Modifikation der Forschungsfrage thematisiert werden.

Entwicklung der Forschungsfrage

Die Erweiterung des Kodierschemas der Grounded Theory durch die Sinnperspektive stellte einen wichtigen Schritt im Analyseprozess dar. Dadurch konnte nicht nur das Datenmaterial gezielter analysiert werden, sondern es konnten auch die Kategorien miteinander in Verbindung gebracht werden. Dadurch erfuhr auch die Forschungsfrage eine Präzisierung. Im Sinne der Perspektiventriangulation (vgl. Flick 2004) konnte das Forschungsinteresse, das zunächst offen auf Subjekt, Community und (Garten-)Raum gerichtet war, auf die Subjektperspektive fokussiert werden. (Biographische) Lernprozesse setzen an einer subjektiven Sinn- und Zusammenhangsbildung an, woraus (neue) Orientierungen und Handlungen entstehen (vgl. Tiefel 2005, 74). Durch die Erfahrung 'Gemeinschaftsgarten' und durch die Beteiligung und Beschäftigung im 'Möglichkeitsraum' Gemeinschaftsgarten treten Veränderungen auf, welche zu weiteren Orientierungs- und Handlungssituationen führen. Daraus entwickelte sich folgende konkretisierte Forschungsfrage:

Was bewegt Menschen (die in Großstädten leben) dazu, sich an urbanen Gemeinschaftsgärten zu beteiligen und welche Orientierungen liegen der Beteiligung (im Einzelfall) zugrunde?

3.3.4 REFLEXION DER EIGENEN ROLLE IM FORSCHUNGSPROZESS

In qualitativen Untersuchungen, die die Lebens- und Alltagswelt von Menschen zum Thema haben, gibt es zwei Möglichkeiten sich dem Forschungsgegenstand empirisch zu nähern: Es können Gespräche bzw. Interviews geführt werden, die Aufschluss über das jeweilige Erkenntnisinteresse geben können, oder es wird versucht, am Alltag des Untersuchungsgegenstands teilzunehmen, um mit ihm vertraut zu werden (Lüders 2004, 384f). In der vorliegenden Arbeit wurden beide Strategien angewandt, um den Forschungsgegenstand empirisch erfassen zu können.

In Interview- und Feldbeobachtungssituationen agieren nicht nur die zu untersuchenden Akteure und Akteurinnen, sondern auch die Forschende selbst. Das bedeutet für diese Forschungsarbeit, dass ich bei jedem Besuch in einem der untersuchten Gemeinschaftsgärten, bei jedem Gespräch, teilnehmenden Aktionen im Feld, aber auch bei nonverbalen Situationen, auch etwas über mich preis gebe und damit auch das Untersuchungsfeld beeinflusse. Breuer (2003) betont, dass sich die Beziehung zwischen Forschenden und Beforschten durch eine "interventionistische Interaktion mit dem Objekt" (ebd., Absatz 22) auszeichnet. Das heißt, dass jede Begegnung mit dem Feld durch zwei maßgebliche Faktoren bestimmt ist:

"Interventionistisch", weil Forschende als Fremde in die 'Natürlichkeit' des Feldes eingreifen und "interaktiv", weil Forschende und Beforschte untereinander in Wechselbeziehung treten. Meine Rolle im Forschungsprozess gestaltete sich zunächst als "Neuling" im Feld. Neu war für mich das Phänomen selbst – Gemeinschaftsgärten, interkulturelle Gärten usw. waren für mich vor der Beschäftigung mit dem Forschungsprojekt unbekannte Räume. Das Konzept der Community Gardens in New York City und die Idee der Berliner Gärten waren mir ein Begriff, haben aber bis zur Entstehung der Forschungsidee und der Antragstellung des Stipendiums⁸⁷ keine Rolle gespielt. Auch die Gartenthematik im Allgemeinen war mir weitgehend fremd.

Meine eigene Rolle hat sich im Laufe des Forschungsprozess eklatant verändert. Zu Beginn der Feldbeobachtung zeigten sich die Gemeinschaftsgärten, die ich fortwährend aufsuchte, soziologisch betrachtet als Inseln, die sich aufgrund ihres Aussehens und ihrer Atmosphäre von ihrer urbanen Umgebung abhoben. Die ersten Begegnungen mit den "Inselbewohnern/innen" gestalteten sich problemlos, ich traf auf auskunftsfreudige Gärtner/innen, die sich interessiert gegenüber meinem Forschungsvorhaben zeigten. Meine beruflichen Erfahrungen als Sozialpädagogin waren in dieser Anfangsphase gewiss förderlich. "Auf Menschen zuzugehen" und "sich auf Situationen und neue Felder einzulassen" gehören zum täglichen sozialpädagogischen Handeln. Berührungängste waren deshalb nicht vorhanden. Eine Unsicherheit bestand jedoch in folgendem Aspekt: Es ist nur wenig verwunderlich, dass die Gesprächsthemen um gartenspezifische Themen kreisten. Oft wurde ich mit konkreten gärtnerischen Fragen und Problemen im Umgang mit Pflanzen konfrontiert, die mir noch fremder waren, als den Gärtnern/innen selbst. Die 'Naivität' des Forschenden, die in der Methodenliteratur oft für Feldaufenthalte empfohlen wird, musste demzufolge nicht "gespielt" werden. Vielleicht war dieser Umstand sogar förderlich, so fühlten sich die Gärtner/innen mir gegenüber als Experten und Expertinnen ihrer neu geschaffenen Räume. Mit zunehmender Aufenthaltsdauer im Forschungsfeld wuchsen meine Kenntnisse über Gärten im Allgemeinen und im Spezifischen, die Unsicherheiten verschwanden. Die ausgleichend-ruhige und erholsame Wirkung der Gärten auf den Menschen, welche die Gärtner/innen in den Interviews stets anführten, zeigten sich auch in den Interaktionen und Begegnungen im Untersuchungsfeld. Konflikte zwischen Forscherin und Beforschten traten keine auf. Vielmehr wurden meinen Feldaufenthalten Vertrauen und Freude entgegengebracht.

⁸⁷ Für die Bearbeitung der vorliegenden Dissertation erhielt ich ein Stipendium der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.

Dies birgt jedoch das Risiko "völlig im Feld aufzugehen", im Sinne eines "going native". Eine Selbstreflexion des Forschenden ist demzufolge unbedingt notwendig, um den Gütekriterien einer qualitativ-arbeitenden Forscherin zu entsprechen. Breuer (2003) schlägt eine Selbstreflexionsmethode vor, die im gesamten Forschungsverlauf anzuwenden ist und die sozusagen "hinter den Kulissen" Einsatz findet: bei der Themen- und Methodenwahl, beim Positionieren und Agieren im Feld, Dokumentieren, Auswerten und Interpretieren und beim Darstellen und Präsentieren (ebd., Absatz 34ff). Dafür bietet Breuer Fragen an, die in jeder Forschungsphase in selbstreflexiver Form gestellt werden können. Die Umsetzung der Methode gestaltete sich nicht immer einfach, weshalb eine Reflexion der eigenen Rolle im Forschungsprozess auch in der NetzWerkstatt erfolgte.

"Feldforschungsbeziehungen sind fragile Gebilde. Die Beteiligten kommen eher zufällig zusammen, sie verbindet nur eine kurze Geschichte, eine gemeinsame Zukunft ist nicht absehbar. Sie beginnen einen komplexen Kooperationsprozess (...) ohne rechte Gründe und Sicherheiten für Vertrauen zu haben." (Wolff 2004, 348). Da der/die Forscher/in dem Feld selbst nichts zu bieten hat (vgl. ebd.) ist gerade auch das Abschiednehmen vom Feld m.E. ein besonderes Ereignis im Forschungsverlauf. Wenn das Sample "gesättigt" ist, verabschiedet sich der/die Forschende von Untersuchungsgegenstand und widmet sich nun ausschließlich der Datenanalyse und Theoriegenerierung, wofür eine Distanz zum Feld auch notwendig wird. In den meisten der untersuchten Gärten hat sich zwar ein vertrautes Miteinander entwickelt, dennoch blieb meine Rolle als teilnehmende Beobachterin aufrecht.

3.3.5 MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DER METHODE

Das Ergebnis der vorliegenden Arbeit stellt eine Theorieskizze dar. Breuer zufolge meint der Terminus Theorieskizze, dass das Kriterium der Theoretischen Sättigung nicht umfassend erfüllt ist und somit „eine Modell-Bewährung und –Präzisierung durch eine Anwendung auf weitere Fälle und eine Ausweitung der Fallvariation nach theoretischen Gesichtspunkten nötig“ ist (Breuer 1999, 5). Eine Modellbewährung und Modellpräzisierung war im Falle der vorliegenden Qualifikationsarbeit aus strukturellen und zeitlichen Gründen nicht möglich. Auch der Einsatz von narrativen bzw. stärker biographisch orientierte Interviews hätte sicher

noch zusätzliche Dateninformationen über die subjektiven Lern- und Orientierungsebenen der Gärtner/innen erbracht⁸⁸.

Die Entscheidung, die Grounded Theory als Forschungsstil und als Analyseinstrument für das vorliegende Dissertationsprojekt zu verwenden, wird auch am Ende der Arbeit befürwortet. Das Erfassen und Verstehen von sozialen Phänomenen ist ein Ziel der qualitativen Methode. Die Nähe zu den Daten und das 'bottom-up' Prinzip waren entscheidende Kriterien für die methodische Wahl. Gerade bei lern- und bildungstheoretischen Forschungsarbeiten würde ein 'top-down' Verfahren m.E. keine neuen Erkenntnisse bringen. In einer deduktiven Vorgehensweise werden Textstellen bereits festgelegten Kategorien (z.B. aus dem Interviewleitfaden) zugeordnet. In der Untersuchung von informellen Lernprozessen könnte beispielsweise die Kategorie 'learning by doing' verwendet werden. Dadurch würde der Text nur auf diese Kategorie hin durchforstet werden. Eine Gegenstandsorientierung (im Sinne eines 'bottom-up') kann jedoch neue Sachverhalte ans Licht bringen.

Die Grenzen der Methode wird in der Fachliteratur oft in Verbindung mit dem 'Kunstlehren-Charakter' der Grounded Theory in Verbindung gebracht (Böhm 2004). Dadurch bedingt werden gerade bei Forschungsneulingen Unsicherheiten hervorgerufen, wodurch gegenstandsverankertes Arbeiten oft zu einer subjektiven Grenzerfahrung des Forschenden wird. In den Büchern der Methodeneltern finden sich kaum feste Regeln. Vielmehr werden Orientierungsleitlinien gegeben, die eine kreative Auseinandersetzung mit dem eigenen methodischen Vorgehen voraussetzen. Böhm erwähnt außerdem die Problematik, die im Verfahren der theoretischen Sättigung liegt (ebd.). In vielen Forschungsarbeiten wird der Sättigungsgrad der Datenerhebung und Datenauswertung meist pragmatisch gelöst. Er betont hier außerdem, dass Teamarbeit und Forschungssupervision im Forschungsprozess notwendig sind. In der vorliegenden Arbeit wurde diesem Anspruch durch die aktive Mitgliedschaft in der NetzWerkstatt nachgekommen.

⁸⁸ Eine zusätzliche Studie wäre hier nötig oder könnte an der ausgearbeiteten Theorieskizze ansetzen.

4 ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse meiner Untersuchung dargestellt. Zunächst wird der Begriff 'Gemeinschaftsgarten' charakterisiert. Da sich alle untersuchten Gemeinschaftsgärten in Berlin befinden, wird das Phänomen 'Gemeinschaftsgarten' im Kontext der städtischen Voraussetzungen und Bedingungen betrachtet (Kap. 4.1). Für die vorliegende Untersuchung wurden vier Beispiele ausgewählt, die nachstehend ausführlich beschrieben werden (Kap. 4.2). Nach der Beschreibung der vier untersuchten Projekte steht ein Überblick über die entwickelte Theorieskizze (Kap. 4.3). Diese enthält aus dem Datenmaterial generierte Kategorien, die im Anschluss daran vorgestellt und beschrieben werden.

Die Darstellung orientiert sich an der methodischen Vorgehensweise des Methodenkapitels der Arbeit (Kap. 3). Die Kategorien stehen jeweils im Zentrum. Zum besseren Verständnis und zur Nachvollziehbarkeit der einzelnen Kategorien wurden die Kategorienbezeichnungen in den Text miteingebaut und als solches benannt. Die Kategorien sind kursiv gesetzt und mit einem Kürzel (K) gekennzeichnet⁸⁹. Zur Verdeutlichung der Kategorien und beispielhafte Darlegung der Kategorien werden – wie in qualitativen Forschungsarbeiten üblich – Zitate verwendet. Zum besseren Verständnis wurden die Aussagen der Befragten von mir geglättet. Von mir Hinzugefügtes wird durch Klammersetzung erkenntlich gemacht. Die in der Transkription festgehaltenen Pausen, nonverbalen Äußerungen (seufzen, lachen), Wiederholungen oder Benutzung von Füllworten (äh, hm, o.ä.) wurden ausgeklammert. Die Namen der Interviewpersonen und die Zeilennummern⁹⁰ sind am Ende jedes Zitats in Klammer angeführt. Die Namen der Interviewpersonen wurden – wenn gewünscht – anonymisiert⁹¹. Die Zitate heben sich durch eine besondere Formatierung im Text ab. Kurze Zitate wurden in den Fließtext mitaufgenommen und mit Anführungszeichen versehen. Bei der Darstellung der Untersuchungsergebnisse, wie auch in der gesamten Arbeit, verwende ich eine neutrale Schreibweise in der Geschlechterzuordnung, d.h. es werden jeweils beide geschlechtsspezifischen Endungen verwendet (z.B. Gärtner/in).

⁸⁹ Dabei folge ich der Vorgangsweise von Birgit Böhm (2005). In ihrer Dissertation hat sie die entwickelten Kategorien jeweils mit einem K in Klammer (K) erkenntlich gemacht.

⁹⁰ Die Zeilennummern beziehen sich auf die Nummerierung in maxqda.

⁹¹ Im Kurzfragebogen wurden die Interviewpersonen gefragt, ob sie in der vorliegenden Arbeit anonymisiert oder mit ihrem Namen genannt werden möchten. Die Namen der Interviewpersonen sind demnach nicht einheitlich anonymisiert. Das Problem der Anonymisierung bzw. Nichtanonymisierung weist in qualitativen Forschungsarbeiten oft auf eine ungelöste Thematik hin. Eine einheitliche Anonymisierung der Interviewpersonen wurde aufgrund des Wunsches einiger Gärtner und Gärtnerinnen nicht umgesetzt.

4.1 GEMEINSCHAFTSGÄRTEN: CHARAKTERISIERUNG, BEGRIFF UND AUSGANGSSITUATION

Bevor die untersuchten Gartenprojekte beschrieben werden, wird die Aufmerksamkeit zunächst auf den Begriff der Gemeinschaftsgärten gelenkt und eine Charakterisierung und Definition vorgenommen.

4.1.1 ENTSTEHUNG VON GEMEINSCHAFTSGÄRTEN IN BERLIN⁹²

In Berlin gibt es eine Reihe von gemeinschaftlich-orientierten Gärten mit unterschiedlichen Erscheinungsweisen und Projektzielen. So entstanden in Berlin schon in den frühen 1980er Jahren erste gemeinschaftlich-orientierte Freiraumprojekte, wie ehrenamtlich betriebene Bürgerparks oder Kinderbauernhöfe⁹³ (vgl. auch Rosol 2006). Durch den Inselcharakter Westberlins gab es nur wenig Möglichkeiten "ins Grüne zu fahren", weshalb Bewohner/innen begannen brachliegende, städtische Fläche zu begrünen. Zu dieser Zeit entstanden erste gemeinschaftlich-organisierte Gärten, vorwiegend in der Form von alternativen Kinderbauernhöfen oder begrünten Hinterhofgärten. In den 1990er Jahren wurden die Community Gardens in Nordamerika, besonders jene in New York City, u.a. durch Diplomarbeiten und Filme⁹⁴ auch in Berlin bekannt (Grünsteidel 1996, 2000). Seit Ende der 1990er Jahre entstehen vermehrt Gemeinschaftsgartenprojekte nach dem Vorbild der nordamerikanischen Community Gardens. Einige entstandene Projekte zeichnen sich durch die Initiativergreifung durch Bewohner/innen eines Stadtviertels aus, wie der Nachbarschaftsgarten Rosa Rose, der auch innerhalb des vorliegenden Dissertationsprojekts untersucht wurde. Andere Projekte wurden von institutioneller Seite mitinitiiert, beispielsweise durch Bürger/innenbeteiligungsverfahren⁹⁵ oder

⁹² Eine genauere Beschreibung der Entstehungs- und Kontextbedingungen zu Gemeinschaftsgärten in Berlin findet sich im Kapitel 4.1.1.

⁹³ Der Lichtenrader Volkspark, der Kinderbauernhof Mauerplatz und Görlitzer Park können als Westberliner Beispiele genannt werden. Die ersten beiden Projekte werden in der Studie von Rosol (2006) eingehend behandelt.

⁹⁴ Dokumentarfilm 'City Farmers' von Meryl Joseph (<http://www.cityfarmer.org/NYfilm.html>).

⁹⁵ Der Gemeinschaftsgarten 'Marie' in der Marienburgerstrasse in Berlin-Prenzlauer Berg wurde durch ein Beteiligungsverfahren umgesetzt. Aufgrund von Finanzierungsschwierigkeiten für den Neubau einer Feuerwache wurde die Fläche für eine Zwischennutzung freigegeben. In einem Planungsworkshop wurde die Idee eines Nachbarschaftsgartens entwickelt. Unterstützt wurde die Idee durch den Sanierungsbeauftragten S.T.E.R.N. (Gesellschaft der behutsamen Stadterneuerung), welcher die Gebietsbetreuung für das Sanierungsgebiet Prenzlauer Berg – Winsstraße übernommen hat. Die Stern-Mitarbeiterin Irmtraud Grünsteidel, die ihre Diplomarbeit über Community Gardens in New York City verfasst hat, unterstützte die Bewohner/innengruppe mit Wissen und Erfahrungen der nordamerikanischen Community Gardens. Seit 2005 ist der Fortbestand des Projekts gesichert. (vgl. <http://www.stadtentwicklung.berlin.de/wohnen/stadterneuerung/de/boetzowstr/>)

Zwischennutzungsmöglichkeiten⁹⁶ von brachliegenden Flächen. Auch die interkulturellen Gartenprojekte in Berlin entstanden durch die Idee von gemeinnützigen Vereinen, Kirchengemeinden oder sozio-kulturellen Initiativen. Viele von den entstandenen und geplanten Projekten⁹⁷ sind "von oben" initiierte Projekte. Der erste Interkulturelle Garten in Deutschland, die 'Internationalen Gärten Göttingen', entstand als Graswurzelprojekt und wurde zum Vorbild für Projekte in Deutschland⁹⁸. Interkulturelle Gärten wurden zu erfolgreichen, niedrigschwelligen Angeboten in der Arbeit mit Migrantinnen und Migranten.

Die Erfolgsstory der Internationalen Gärten führt zur Gründung von weiteren Projekten in ganz Deutschland. Auch in Berlin entstehen seit 2002 Gemeinschaftsgärten mit einer interkulturellen Ausrichtung.

4.1.2 CHARAKTERISIERUNG UND DEFINITION VON GEMEINSCHAFTSGÄRTEN

Die erste umfassende Studie zu Gemeinschaftsgärten in Berlin liefert Marit Rosol (2006). Gemeinschaftsgärten werden vor dem Hintergrund von bürgerschaftlichem Engagement im Grünflächensektor betrachtet. Rosol (ebd.) schlägt eine Definition vor, in der Gemeinschaftsgärten durch ihre freien Zugangsmöglichkeiten definiert werden. Die Begriffsbestimmung macht es zwar möglich, Gemeinschaftsgärten von traditionellen Schrebergärten zu unterscheiden, jedoch zeichnen sich diese nicht nur durch ihre öffentliche Zugänglichkeit aus. Für eine erziehungswissenschaftliche Betrachtung bedarf es einer Erweiterung, die die soziale Funktion der Gärten nicht ausschließlich auf bürgerschaftliches Engagement beschränkt, sondern auch Lern- und Handlungsprozesse der beteiligten Gärtner/innen und Nutzer/innen mitberücksichtigt. Für die vorliegende Arbeit wurde folgende Kurzdefinition von Gemeinschaftsgärten entwickelt⁹⁹.

stadtplatzmarie.shtml, vom 4.9.07)

⁹⁶ Im Samariterviertel in Berlin-Friedrichshain wurde vom Sanierungsträger Stattbau ein Projekt für Zwischennutzung von Brachflächen initiiert. Das Viertel zeichnet sich durch viele brachliegende Flächen aus. Eine Bebauung der Flächen ist aufgrund der schlechten Marktsituation nicht absehbar (vgl. Stattbau, Projektdokumentation). Durch die Nutzung der Brachen werden die zu Müllablageplätzen verkommenden Flächen zu Nachbarschaftsräumen. Seit der Förderung von Zwischennutzungsprojekten durch den Sanierungsbeauftragten haben Bewohner/innen einen 'Wildpark', einen 'Familiengarten' und einen 'Garten Eden' umgesetzt. Die Zwischennutzer/innen werden durch den Sanierungsträger rechtlich, organisatorisch und finanziell unterstützt und beraten.

⁹⁷ Auf der Seite der Stiftung Interkultur befinden sich derzeit in Berlin (September 2007) 14 interkulturelle Gartenprojekte und weitere sieben Projekte im Aufbau.

⁹⁸ Siehe Kapitel 2.2.2 der vorliegenden Arbeit.

⁹⁹ Die Definition wurde in enger Anlehnung an die Definition von Rosol entwickelt. Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit machte jedoch eine Erweiterung der Definition erforderlich.

In Gemeinschaftsgärten wird gemeinschaftlich und ehrenamtlich eine (urbane) Fläche als Garten, Grün- und Erholungsanlage oder Park gestaltet, wobei das Engagement auf Freiwilligkeit beruht und der geschaffene Ort (teilweise) auch für andere öffentlich zugänglich ist. Durch ihren sozialräumlichen, kollektiven und diversen Charakter stellen Gemeinschaftsgärten Lernorte dar, die individuelle und kollektive Lern- und Handlungsprozesse ermöglichen.

Gemeinschaftsgärten zeichnen sich vor allem durch drei Komponenten aus: Sozialraum, Gemeinschaft und Vielfalt in sozialen, kulturellen und ökologischen Bereichen. Gemeinschaftsgärten als *soziale Räume* zeichnen sich durch eine lokale und (vornehmlich) nichtinstitutionelle Struktur aus, in dem Subjekte in einem Raum agieren und interagieren. Zudem stellt der Gemeinschaftsgarten einen Möglichkeitsraum für Beschäftigung, Engagement und Beteiligung dar, welche durch Freiwilligkeit und Offenheit gekennzeichnet sind. Gemeinschaftsgärten sind – wie der Name bereits andeutet – *Gemeinschaftsräume*¹⁰⁰. Im Unterschied zu den bekannteren Schrebergärten, stellen sie keine privaten Flächen dar, sondern werden – sofern sie sich durch eine öffentliche Zugänglichkeit auszeichnen – als Allgemeingut betrachtet. Je nach Gartenprojekt und dahinterstehendem Grundverständnis des Gartens bzw. Projektkonzept, erfährt der Begriff unterschiedliche Ausprägungen. **Gemeinschaftliche Gartenfläche zu bewirtschaften in Form von Gemeinschaftsbeeten**

- gemeinsame Arbeitseinsätze zu bewerkstelligen
 - die Ernte zu teilen
 - gemeinsam über Gartenbelange zu entscheiden
 - gemeinschaftlich den Gartenalltag und Projektalltag aufrecht zu halten
- eine gemeinsame Gartenfläche zu teilen in Form von Einzelbeeten
- individuelles Gärtnern in Einzelbeeten auf einer gemeinsamen Fläche
 - privates Ernten, sich jedoch gegenseitig Geerntetes zu schenken
 - auch gemeinsam über Gartenbelange zu entscheiden
 - individuell und gemeinschaftlich den Gartenalltag und Projektalltag aufrecht zu halten

Neben 'Raum' und 'Gemeinschaft' zeichnen sich Gemeinschaftsgärten auch durch ihre soziale, kulturelle und ökologische Diversität aus. Soziale Vielfalt durch soziostrukturelle Faktoren

¹⁰⁰ Der Begriff Gemeinschaft mit seiner Ausprägung in einer gemeinsamen Kultur und einem Wir-Gefühl, hat vor allem durch die "Volksgemeinschaft" des Nationalsozialismus eine negative Konnotation erfahren (vgl. Literaturexkurs Kapitel 4.5)

der Beteiligten und Nutzer/innen selbst, kulturelle Vielfalt durch ihre interkulturelle Ausprägung und ökologische Vielfalt durch ihre pflanzliche Diversität.

4.1.3 DIE AUSGANGSSITUATION IN BERLIN

Die räumlich-strukturelle Ausgangssituation ist für die Entstehung von Gemeinschaftsgärten in Berlin nicht unwesentlich. Im Folgenden werden einige charakteristische Aspekte der Entstehungsbedingungen der untersuchten Gärten vorgestellt¹⁰¹.

Durch die besondere Geschichte der Stadt gibt es im Vergleich zu anderen Städten eine relativ hohe Anzahl an Brachflächen. Eine Bebauung der Flächen ist aufgrund der schlechten Marktsituation in Berlin in vielen Fällen (erst mal) nicht vorgesehen. Eine Belebung einer Brache durch eine (Zwischen-)Nutzung stelle ein "aktivierendes Potential für die innerstädtische Stadtentwicklung dar" (Stattbau, Projektdokumentation Samariterviertel). In New York City, wo Community Gardens schon zu festen städtischen Einrichtungen zählen, konnte an vielen Beispielen die – für die Gardens – äußerst negativen Folgeeffekte einer Brachennutzung gezeigt werden. Durch die Revitalisierung ganzer Straßen durch die Gärten, entwickelten Investoren wieder Interesse an den Stadtteilen, was zu Sanierungsprojekten von Häusern und dadurch bedingt zu Erhöhung von Mieten führte (vgl. Grünsteidl 2000).

Die Auswirkungen von Zwischennutzungen durch Gärten in Berlin sind in näherer Zukunft noch nicht absehbar, weil es erst eine geringe Anzahl solcher Stadt-Gemeinschafts-Gärten gibt¹⁰².

Auch der Umstand, dass Berlin eine verschuldete Stadt ist, "arm, aber sexy"¹⁰³, ist im Entstehungskontext der Gärten zu nennen. Rosol (2006) weist in ihrer Dissertation auf den Zusammenhang von bürgerschaftlichem Engagement im Grünflächenbereich mit der schwierigen finanziellen Lage der Stadt hin¹⁰⁴. Durch die angespannte Finanzlage hat der Berliner Senat das Sparpotential bei den Grünflächenämtern entdeckt (Dihlmann 2003 zit. nach Rosol 2006, 96). Rosol fasst die Strategien der Grünflächenämter auf ihre Unterfinanzierung zusam-

¹⁰¹ Die Darstellung erhebt keineswegs den Anspruch auf Vollständigkeit. Im Folgenden werden Aspekte, die m.E. relevant für die Entstehung der interkulturellen Gärten und Gemeinschaftsgärten in Berlin sind, vorgestellt.

¹⁰² Gegenüber des Kiezzgartens in der Schliemannstrasse wurde auf dem Verkaufsschild einer Eigentumswohnung mit dem "Blick auf den Kiezzgarten" geworben. Hier wird ersichtlich, dass Gemeinschaftsgärten auch als lukrative Ressource betrachtet werden können.

¹⁰³ Der regierende Berliner Bürgermeister Klaus Wowereit in einem Focus Interview (http://www.focus.de/politik/deutschland/wowereits-berlin-slogan_aid_117712.html, 12.9.07) zum Zusammenhang von Erotik und Geld am Beispiel Berlins.

¹⁰⁴ Der Berliner Rechnungshof berichtet von 61 Milliarden Euro Schulden im Berliner Haushalt. Durch die Ablehnung des Bundesverfassungsgerichts für eine zusätzliche Bundeshilfe im letzten Jahr (2006) ist eine Haushaltssanierung nicht in Aussicht (Berliner Rechnungshof, Jahresbericht 2007).

men¹⁰⁵: (1) Erhöhung der Einnahmen (Eintrittsgelder, Sponsoring), (2) Senkung der Personalkosten (Outsourcing, Beschäftigung von MAE-Kräften¹⁰⁶, Aufrufe zum bürgerschaftlichen Engagement), (3) Kontrolle und Reglementierung der Nutzung (z.B. nächtliche Schließung, Kontrolle durch Ordnungsämter) und (4) Einschränkung des Angebots (z.B. minimale Gestaltung von Grünflächen). Der entlastende Einsatz von Bürger/innen im Grünflächensektor in Berlin wird – wie Rosol aufzeigt – als Strategie und Ressource erkannt. Die Übernahme von Verantwortung für Grünflächen in Berlin durch Bürger/innen ist noch verhältnismäßig gering (ebd.). Es finden sich jedoch einzelne Projekte, wie die Gestaltung und der Betrieb des Rabeplatzes in Berlin Prenzlauer Berg¹⁰⁷, punktuelle Arbeitseinsätze, wie der 'grüne' Freiwilligentag oder auch die Begrünung von Baumscheiben durch Anwohner/innen¹⁰⁸.

Das Berliner Bezirksamt Kreuzberg-Friedrichshain beispielsweise fasst den Nutzen von Baumscheibenbepflanzungen wie folgt zusammen¹⁰⁹:

Baumscheibenbegrünung führt auf mehrfache Weise zu einer Standortverbesserung des Baumes durch Wasseranreicherung und Bodendurchlüftung. Gleichzeitig vermindert eine Baumscheibenbegrünung die Gefahr der Bodenverdichtung durch Betreten oder Befahren sowie die Nutzung als Hundeklo oder Abfalleimer.

In Baumscheibenbegrünungen wird demnach ein ökologisches und bürgerschaftliches Potenzial gesehen. Aktives bürgerschaftliches Engagement ist auch ein Ziel der Berliner Agenda 21, ohne engagierte Selbsthilfe und Partizipation wären die staatlichen Institutionen überfordert (vgl. Beschlussfassung Lokale Agenda 21¹¹⁰). Interkulturelle Gärten und Zwischennut-

¹⁰⁵ Die Auflistung stellt eine stark verkürzte Fassung der Ausarbeitung Rosols dar. Nachzulesen in Rosol 2006, 99-106.

¹⁰⁶ Mehraufwandsentschädigungen werden umgangssprachlich als "1 Euro Jobs" bezeichnet. Es handelt sich dabei um zusätzliche und dem öffentlichen Interesse dienliche Tätigkeiten, die mit 1,50 Euro pro Stunde vergolten werden.

¹⁰⁷ Vgl. <http://www.stadtentwicklung.berlin.de/wohnen/stadterneuerung/de/winsstr/>

¹⁰⁸ So gibt der Landesverband Berlin des Bunds für Umwelt und Naturschutz Deutschland (BUND) e.V. Tipps und Ratschläge für die Bepflanzung von Baumscheiben. Er ruft jedes Jahr zum Wettbewerb "Berlins schönste Baumscheibe" auf. Die Aktion "Grünt mit" wandte sich mit Postkarte und darauf angeklebten Blumensamentütchen an die Bewohner/innen des Bezirks Prenzlauer Berg und rief zum Bepflanzen von Baumscheiben auf. Die Berliner Gartenpiraten-Initiative und ihre Website www.gruenewelle.org informiert nicht nur über das Bepflanzen von Baumscheiben, sondern auch über 'Guerrilla Pflanzaktionen' im urbanen Raum. Die Initiative ist mit den Londoner 'Guerrilla Gardeners' vernetzt, die seit einigen Jahren einen Blog der Aktionen betreibt. Das Motto des Ideengebers und Guerrilla Garden-Aktivistin Richard Reynold lautet: "Let's fight the filth with forks and flowers!" (<http://guerrillagardening.org/>).

¹⁰⁹ BA Kreuzberg/Friedrichshain: <http://www.berlin.de/ba-friedrichshain-kreuzberg/verwaltung/org/natur/baumscheibenbegnung.html> (17.09.07)

¹¹⁰ Die Agenda 21 geht auf den UN-Umweltgipfel in Rio de Janeiro im Jahr 1992 zurück. Die teilnehmenden Staaten haben sich verpflichtet die Leitideen für Umwelt, Entwicklung und Nachhaltigkeit umzusetzen. Die Berliner Agenda 21 versucht auf lokaler Ebene die Leitlinien umzusetzen und wurde im Juni 2006 im Berliner Abgeordnetenhaus beschlossen (<http://www.berlin21.net/fileadmin/pdf/d15-5221.pdf>).

zungsprojekte auf städtischen Brachflächen haben in den Handlungsfeldern "Das soziale Leben in der Stadt gestalten" und "Berlin in der märkischen Landschaft – Ressourcen nachhaltig nutzen" Berücksichtigung gefunden. Der Berliner Senat hat sich verpflichtet bis zum Jahr 2015 die Errichtung von jeweils zwei interkulturellen Gartenprojekten pro Bezirk zu unterstützen¹¹¹.

Des Weiteren markiert ein weiterer Aspekt die Ausgangssituation von Gemeinschaftsgärten und interkulturellen Gärten in Berlin: Die inneren Stadtbezirke der Stadt sind mit ihren gründerzeitlichen Wohnquartieren dicht besiedelt und zeigen Defizite in der Grünflächen- und Freiraumversorgung¹¹² ihrer Bewohner/innen. Wohnortnahe und fußläufige Grünflächen sind in den untersuchten (Innenstadt-) Gemeinschaftsgärten rar, welche weitere Aspekte der Ausgangssituation der Berliner Gemeinschaftsgärten und interkultureller Gärten darstellen.

4.2 DARSTELLUNG DER UNTERSUCHTEN PROJEKTE

In diesem Kapitel werden die untersuchten Gartenprojekte näher beschrieben. Die Samplingstrategie wurde bereits in Kapitel 3.3.1 dargestellt. Dabei wurden die Gartenprojekte nach spezifischen Kriterien ausgewählt. Im Folgenden werden vier Gemeinschaftsgärten vorgestellt, wovon zwei eine interkulturelle Ausprägung aufweisen.

4.2.1 DER INTERKULTURELLE GARTEN

Allgemeines zum Projekt und Entstehung des Gartens

Der Interkulturelle Garten der Generationen befindet sich im Berliner Stadtteil Wedding. Das Umfeld des Gartens ist weiträumig, umgeben von einer Parkanlage, Kleingartenanlage, einem Schwimmbad und einer städtebaulichen Mischung aus Neu- und Altbauten. Der Bezirk wird von vielen Migranten/innen, sozial Schwächeren und Personen mit geringem Einkommen bewohnt. Der interkulturelle Garten wurde 2004 auf der Fläche der Gartenarbeitsschule (GAS) Wedding angelegt. Die GAS versteht sich als Bildungseinrichtung für Kinder und Jugendliche (vornehmlich Schulklassen), die der Tradition der Arbeitsschulbewegung und den Ideen der Reformpädagogik verbunden ist. Kinder und Jugendliche aller Altersgruppen besu-

¹¹¹ Siehe Beschlussfassung Berliner Abgeordnetenhaus (ebd.): Punkt 3.3., sowie 3.4 und 3.5

¹¹² Senatsverwaltung für Stadtentwicklung. Stadtlandschaft Berlin – eine Analyse. Verfügbar unter: <http://www.stadtentwicklung.berlin.de/umwelt/landschaftsplanung/stadtland/de/stadtquart.shtml> (17.09.07). Auch Rosol (2007) weist auf die Grünflächenunterversorgung der Innenbezirke Berlins hin.

chen mit ihren Schulklassen und Kindergruppen die Gartenarbeitsschule zum gemeinsamen Arbeiten und Lernen. Auf der Fläche der Gartenarbeitsschule sind auch professionelle Gärtner/innen angestellt. Weitere 'MAE-Kräfte' unterstützen die Arbeit im Projekt. Die Einrichtung ist Bestandteil des Schulumweltzentrums (SUZ) Mitte, welches eine weitere Zweigstelle im Bezirk hat.

Die Idee, einen Teil des Geländes für einen interkulturellen Garten freizugeben, kam direkt vom zuständigen Bezirksamt. Da ein großer Teil der Fläche nicht mehr durch Schulklassen genutzt wurde, bot sich die Gartenarbeitsschule als Ort an. Seit 2004 gibt es den 800 qm großen Interkulturellen Garten der Generationen. Das entwickelte Konzept für den neuen Teilgarten der GAS besteht darin, dass Kinder, die vormittags mit ihren Klassen die Gartenarbeitsschule besuchen, auch nachmittags und am Wochenende mit ihren Familien auf dem Gelände sind. Die Eltern haben einen klar formulierten Auftrag: die Beete sollen gemeinsam mit den Kindern angelegt und gepflegt werden. Für die Umsetzung des interkulturellen Gartens wurde ein Projektbetreuer beauftragt. Zusammen mit der Projektleitung des Schulumweltzentrums wurde die Idee in Schulklassen nahe liegender Grundschulen vorgestellt. Ein Tag der offenen Tür informierte zudem über das beginnende Projekt. Bei der Auswahl der interessierten Gärtner/innen wurde auf die Einhaltung eines „Nationalitätenschlüssels“ geachtet, damit möglichst "viele Länder" im interkulturellen Garten vertreten sind. Jeder Familie wurde ein gleich großes Beet zur freien Gestaltung zugewiesen.

Nutzung und Organisation

Die beteiligten Familien nutzen den Garten als Naherholungs- und Freizeitort. An Wochenenden und Abenden treffen sich die Familien oft zum Grillen. Für die Kinder der beteiligten Gärtner/innen bietet der Platz viele Entdeckungs-, Spiel-, und Erfahrungsmöglichkeiten. Auf dem Gelände befindet sich ein pflanzenbewachsenes Tipi, Rasenflächen zum Fußballspielen und zahlreiche Verstecke. Es gibt zudem einen Feuerplatz für Lagerfeuer. Die Gartengemeinschaft denkt daran ein Beet für die Kinder anzulegen, wo sie selbstgewähltes Gemüse anpflanzen können. Familiengeburtstage, Schulanfang und -schluss oder Kommunionen werden im Garten gefeiert.

Auf den 20qm großen Parzellen pflanzen die beteiligten Familien Gemüse und Pflanzen nach ihren Vorlieben an. Angebaut werden u.a. Kartoffeln, Auberginen, Kürbisse, Salate, Mais, Kohl, Paprika, Tomaten und Kräuter. Es werden jedoch auch Versuche unternommen seltene Kulturpflanzen anzubauen, wie beispielsweise Gemüsesorten, die die Gärtner/innen nur aus ihrem Heimatland kennen. Die Kluft zwischen der Nutzung des Gartens als Erholungs- und

Aufenthaltsraum und als Ort des tätigen gärtnerischen Tuns ist bei einigen Gärtner/innen hoch. Das hat zu einer Einführung einer Gartenordnung geführt, in welcher Regeln zum Anbau und der Pflege der Beete festgehalten wurden.

Der Alltag im interkulturellen Garten orientiert sich an der Gartenarbeitsschule. Vormittags sind Schulklassen auf dem Gelände, nachmittags und abends sind die interkulturellen Gärtner/innen auf der Fläche. Der Alltag und das Zusammensein wird über ein regelmäßig stattfindendes Treffen organisiert. Ein Landschaftsplaner und Betreuer des Projekts wohnt den Besprechungen bei, hilft bei fachlichen Fragen und vermittelt bei Konflikten. Eine Selbstorganisation des Gartens ist angestrebt. Ein erster Schritt war dazu die Wahl einer Gartensprecherin. Im Untersuchungszeitraum wurde auch das erste gemeinsame Gartenfest gefeiert, sowie ein gemeinsamer Arbeitseinsatz zum Bau eines Komposts organisiert. Die gemeinsamen Aktivitäten bringen den Gärtner/innen Spaß und werden von allen positiv bewertet.

Dem Projektleiter des SUZ zufolge, gibt es seit der Beteiligung der Gartenfamilien kaum mehr Vandalismus auf dem Gelände. Die anfallenden Kosten wie Wasser, Strom, Müllentsorgung und Versicherungen sind über die Gartenarbeitsschule gedeckt, es entstehen keine Kosten für die Gärtner/innen.

Beteiligung

Im Untersuchungszeitraum waren 13 Familien aus acht verschiedenen Ländern am Projekt beteiligt. Die Gärtner/innen stammen aus der Türkei, Bosnien, Polen, Russland, Portugal, Italien, Kroatien und Deutschland. Es wurde beschlossen, dass jeweils nur zwei Familien pro Herkunftsland vertreten sind. Dadurch soll eine Grüppchenbildung verhindert werden. Ein Beet wird von einem Kinderfreizeittreff in der Umgebung bepflanzt. Gartenarbeit mit Kindern ist ein fester Bestandteil des Fipp-Treffs¹¹³. Es gibt jedoch kaum Austausch zwischen der Gärtnergemeinschaft und dem Kindertreff, was auf beiden Seiten bemängelt wird. Für die Zukunft ist die Selbstorganisation der Gartengruppe vorgesehen. Eine Vergrößerung der Parzellenanzahl ist ebenfalls in Planung. Die Vorstellung des Projekts soll ein Zitat abschließen, das eindrucksvoll die Wichtigkeit des Gartens für die beteiligten Familien darstellt.

Dass es ganz wichtig ist für Leute wie wir, überhaupt (einen) Garten (zu) haben. Das wollte ich sagen. Und das ist ein Gemeinschaftsgarten und das ist für die Kinder schön. Und dass wir uns alle freuen, dass wir so eine kleine Edeninsel in Berlin besitzen. Das ist

¹¹³ Der Fipp-Treff ist eine Kinderfreizeiteinrichtung im Bezirk Berlin-Wedding (<http://www.fippev.de/fippev/cms/index.php?id=59>).

ja wirklich zwischen den Häusern und dem Lärm ist eine kleine, grüne Insel, wo wir wirklich genießen können mit unseren Kindern zusammen. Auch wenn man sich nicht leisten kann mal zu Ferien zu fahren. Dass man dann irgendwie die Kinder so abschalten lässt, wie sich selber auch, wie eine grüne Oase und dann ein bisschen genießen kann, dass ist wie Urlaub für uns. Jede Stunde genießen wir hier, wenn wir da sind. Es ist für uns ein Glück. (Ewa, 4-15)

4.2.2 DER KIEZGARTEN

Allgemeines zum Projekt und Entstehung des Gartens

Der Kiezgarten Schliemannstrasse befindet sich in einer ruhigen Straße im Berliner Stadtteil Prenzlauer Berg. In der Straße gibt es einen Biosupermarkt, einen Fahrradladen, Ateliers für Künstler und noch ein alternatives Hausprojekt aus der Hausbesetzerzeit, Anfang der 1990er Jahre. Am Ende der Straße befindet sich der Helmholtzplatz, ein kleiner Park mit Spielplatz und Rasenfläche. Der ‚Helmholtzkiez‘ ist durch eine dichte Bebauung geprägt, es finden sich nur wenig Grünflächen in der Umgebung. Das Gebiet ist als Sanierungsgebiet ‚Soziale Stadt‘ ausgewiesen und erhielt bis 2005 eine Betreuung durch ein Quartiersmanagement. Dieses rief 2001 zu einem Stadtteilideenwettbewerb auf und die Idee für einen Kiezgarten gewann den ersten Platz. Die Idee zum Kiezgarten stammte von einer Diplomarbeit über New Yorker Community Gardens. Das Preisgeld von 10.000 Mark verfällt, da keine geeignete Fläche für einen Garten gefunden wird. Der Sanierungsbeauftragte S.T.E.R.N schlägt nach langem Warten eine Fläche zur Zwischennutzung in der Schliemannstrasse vor. In der Zwischenzeit verringert sich die Gruppe um die Wettbewerbsgewinner, weshalb neue Teilnehmer/innen für das Projekt gesucht wurden. Dem Aufruf zum Mitmachen folgen viele neue Interessierte. Nach einem fast zweijährigen Zeitraum des Planens, wurden im Winter 2002 die ersten Pflanzen und Zwiebeln im Kiezgarten gepflanzt. Die lange Zeit des Wartens hat den Austritt der Ideengeber/innen zur Folge, dennoch wird die Zeit positiv bewertet, da durch lange und intensive Planungsgespräche grundlegende Rahmenbedingungen für das Projekt diskutiert und in der Gruppe ausgehandelt wurden. Fachliche, finanzielle und ideelle Unterstützung erhielt die Initiative von einer Landschaftsgärtnerin, dem Sanierungsträger, der Grünen Liga Berlin und auch vom zuständigen Grünflächenamt. In der langen Vorbereitungszeit einigten sich die Neogärtner/innen auf zwei grundsätzliche Regeln: „dass es kein Garten wird, wo jeder sein Beet hat, sondern alle alles machen. Und wir fangen jetzt nicht an, hier

irgendeinen Verein zu gründen, wo jeder im Monat irgendwie Geld geben muss.“ (Susanne, 59-62) Der Sanierungsträger sah eine Umsetzung des Kiezzgartens im hinteren Teil der brachliegenden Fläche in der Schliemannstasse vor. Die Gestaltung der Gartenfläche lag in der Entscheidungsgewalt der Gärtner/innen. Die Gartenfläche ist an zwei Seiten von einem kniehohen gemauerten Zaun umgeben. Die hinteren Seiten sind durch die benachbarten Häuser abgegrenzt. Im vorderen Bereich der Gesamtfläche befindet sich ein Steingarten, der urbane Wildpflanzen beherbergt, der mittlere Teil in Form eines Amphitheaters ist als Sitzmöglichkeit konzipiert. Der Garten schließt die Fläche nach hinten ab. Staudenbeete, Gemüsebeete, ein Kinderbeet, Beeren, Bäume, eine Rasenfläche und ein Komposthaufen gestalten die Gartenfläche. Eine Regentonne wird zum Auffangen von Regenwasser genutzt. Das Wasser beziehen die Gärtner/innen aus einem eigens angelegten Wasserhahn, wofür ein so genanntes „Gießbesteck“ benötigt wird. Ein kleines Schild mit einer Kontakttelefonnummer informiert über den Kiezzgarten.

Die Besitzverhältnisse sind durch einen Zwischennutzungsvertrag für zehn Jahre geregelt. Die Stadt Berlin plant eine Kindertagesstätte auf der Fläche zu errichten. Die Gärtner/innen wünschen sich nicht nur einen Fortbestand des Projekts, sondern auch eine Vergrößerung des Gartens durch die Mitnutzung der brachliegenden Fläche neben dem Kiezzgarten.

Nutzung und Organisation

Der Kiezzgarten wird vor allem zum Gemüse- und Obstanbau genutzt. Auch Blumenstauden werden von der Gärtner/innengruppe angepflanzt. Darüber hinaus gibt es gemeinsame Aktivitäten, wie gemeinsame Essen, Feste und Beteiligung und Organisation von kulturellen Veranstaltungen. Vor allem die gemeinsamen Essen am Ende jeder Gartensaison stellen einen Höhepunkt für die Gärtner/innen dar. So werden beispielsweise die eigenen biologisch angebauten Kartoffeln vielfältig zubereitet oder angebaute Kohlsorten gemeinsam verkocht. Dies bringt die Gemeinschaft auch jenseits des Gartens enger zusammen. Die Gruppe beteiligt sich auch an Kiezzaktivitäten, wie Straßenfesten, thematischen Projekten, wie das ‚Vögel im Kiez‘ Projekt und hat bereits eine Fotoausstellung über den Kiezzgarten veranstaltet. Eine weiterer kollektive Tätigkeit sind die Arbeitseinsätze, die in regelmäßigen Abständen, meist an Wochenenden, stattfinden. Hier wird gemeinsam gepflanzt und umgepflanzt, Wildkraut entfernt und geerntet. Eine Besonderheit der Kiezzgartengemeinschaft ist, dass sich verschiedene Zuständigkeitsbereiche entwickelt haben. So gibt es eine Schädlingsbeauftragte, eine Rasenbeauftragte, eine Kompostbeauftragte, einen Beauftragten für den Gießplan oder Zuständigkeitsbereiche für das Staudenbeet, Gemüsebeet und Kinderbeet. Eine Kiezzgärtnerin kümmert

sich um die Dokumentation des Projekts und hat ein Fotoalbum von jedem Kiezzgartenjahr angelegt. Das Sammeln von Samen ist ebenfalls eine Aktivität, die am Ende jeder Gartensaison gemeinsam gemacht wird.

Die anfallenden Kosten wie Wasser oder Versicherung sind durch das Bezirksamt gedeckt. Die Gärtner/innen stellen auch jährlich einen Antrag beim Amt für Umwelt und Natur für neue Pflanzen, Samen, Pflanzenschutzmittel oder Werkzeuge.

Beteiligung

Im Kiezzgarten sind etwa 14 Erwachsene und sieben Kinder beteiligt, wobei sich viele Familien im Garten engagieren. Die Altersstruktur ist homogen, mit der Ausnahme der Beteiligung einer etwas älteren Gärtnerin. Weitere soziodemographische Strukturen wie Bildungsabschluss und Herkunft zeigen eine weitaus stärkere Homogenität. Es liegt ein überdurchschnittlich hoher Anteil an Akademiker/innen vor. Die beteiligten Gärtner/innen stammen zum größten Teil aus Deutschland, wobei „Ost- und Westhintergrund gut durchmischt ist“ (vgl. Interview mit Wolfgang, 99). Der Anteil an Frauen ist um ein erhebliches höher als der Männer. Eine Kiezzgärtnerin glaubt,

dass Frauen eher für so Gruppengärten offener sind als Männer. Männer (...) sind ganz oft so Einzelkämpfer. Die dann niemand anders an ihren Garten ranlassen (...) ich glaube, dass für diese Gruppensachen Frauen aufgeschlossener sind. (Kerstin, 485-492)

Innerhalb der großen Gruppe an Kiezzgärtner/innen hat sich ein beständiger Kern von etwa sieben Leuten gebildet. Es sind vor allem Gärtner/innen aus der Anfangszeit, der Planungsphase, die auch stärker verbindliche Zuständigkeitsbereiche übernehmen als andere. Ein wichtiger Aspekt für die Gärtner/innen ist die Offenheit und die öffentliche Zugänglichkeit zum Garten. Bereits am Kiezzgarteneingang kann auf dem Schild gelesen werden: „Von Nachbarn für Nachbarn“. Margit ergänzt dazu:

Es ist nicht nur dieses wir machen hier unser Projekt, sondern das ist definitiv für die Anwohner und für alle. (...) Jeder (...) kann das genießen und kann das sich anschauen und ein bisschen verweilen und das finde ich ganz gut. (Margit, 214-217)

Ein Großteil der Gärtner/innen beteiligt sich gemeinsam mit ihren Kindern am Projekt. Der Garten bietet eine neue Erfahrungs- und Lernmöglichkeit im urbanen Umfeld. Der Kiezzgarten ist "was zum Anfassen, Anbauen, was richtig Landwirtschaftliches" (vgl. Gespräch mit Kiezzgärtner/innen). Besonders kleinere Kinder interessieren sich für den Garten, erfahren mit allen

Sinnen, wie Nahrungsmittel angebaut werden. Pflanzen und Früchte sehen, riechen, schmecken und fühlen und diese auch sein Eigen nennen können. Gerade dieser Aspekt hat im Kiezgarten dazu geführt, dass die Kinder ein eigenes Kinderbeet bekommen haben. Mit Verantwortung und Vorsicht pflegen die Kinder ihre Karotten und Radieschen. Ältere Kinder zeigen weniger Interesse am Garten im Besonderen. Sie spielen und erkunden lieber die Gesamtfläche im Allgemeinen. Besonders die nebenanliegende Brachfläche weckt die Abenteuerlust der Kiezgartenkinder. Die große Kinderbeteiligung führt nicht nur zu Lernerfahrungen von Kindern in Bezug zu Natur und Garten, sondern auch von Erwachsenen in der Beziehung zu den Kindern. Gerade für kinderlose Paare und ältere Menschen ist der Kontakt zu Kindern neu und wird von den Gärtner/innen als Bereicherung angesehen.

4.2.3 DER NACHBARSCHAFTSGARTEN

Allgemeines zum Projekt und Entstehung des Gartens

Der Nachbarschaftsgarten Rosa Rose befindet sich auf einer ehemaligen Brachfläche zwischen zwei Altbauten in einer ruhigen Nebenstraße einer Hauptverkehrsstraße in Berlin-Friedrichshain. Die Umgebung ist gekennzeichnet durch eine Mischung aus Altbauten und Neubauten aus der DDR-Zeit. Die Initiative für die Umgestaltung der ca. 2000 qm großen Fläche entstand 2004. Diese ging von den Bewohner/innen des angrenzenden Hausprojekts aus. Dort leben ca. 35 Menschen in gemeinschaftlicher Weise. Veranstaltungsräume für Workshops, eine Disko und ein Café werden von der Hausgemeinschaft betrieben. Schon während der Instandsetzung des Hauses gab es die Idee "etwas aus der brachliegenden Nachbarfläche zu machen" (vgl. Forschungstagebuch). Dabei orientierten sich die Hausbewohner/innen an den nordamerikanischen Community Gardens, wie jenen in New York City. Eine kleine Gruppe von etwa sieben Personen startete eine Plakataktion in der direkten Nachbarschaft mit dem Aufruf sich für eine Belebung der Brachfläche zu engagieren. Ein interessierter Nachbar erinnert sich:

Es gab ein paar Plakate, beim Bäcker war mein Plakat. Das war glaube ich, grüner Garten statt Müllhalde. Wir haben das und das vor und laden alle Interessierten aus der Nachbarschaft am Sonntag auf die Freifläche ein. (...) Und dann bin ich vorbeigekommen. Ja, und es waren überraschend viele Leute da. (Markus, 8-18)

Die Resonanz für die Aktion war hoch und es trafen sich ca. 35 Nachbar/innen zum gemeinsamen Aufräumen der Fläche. Von den Initiatorinnen und Initiatoren wurde zudem ein Workshop veranstaltet, um die Idee ‚Gemeinschaftsgarten‘ der Nachbarschaft näher zu bringen. Darauf folgten jeweils Sonntags Treffen um das weitere Vorgehen zu besprechen und Aufgaben zu verteilen. Die Bedürfnisse der Interessierten lagen im Wunsch nach einer grünen Fläche zum Verweilen und Ausruhen, zum Gärtnern und dem Anliegen nach Frei- und Spielräumen für Kinder und einem Nachbarschaftstreffpunkt für kulturelle Veranstaltungen. Eine große Gruppe von Hundebesitzer/innen wünschte sich einen müllfreien und ungefährlichen Auslaufplatz für ihre Hunde. Aus der gemeinsamen Nutzung der Fläche entstand ein Nutzungskonflikt zwischen Hundebesitzer/innen und Gärtner/innen. In der zweiten Gartensaison wurde deshalb die Fläche mit einem Bauzaun in eine "Seite für Hunde" und eine hundefreie Seite getrennt. Der Garten ist zur Straße hin durch einen Zaun begrenzt, das Tor steht zu jeder Zeit offen. Die Hundefläche trennen Hecken und Bäume von der Straße, an zwei Freistellen kann die Fläche betreten werden. Ein Schild am Eingang des Gartens macht auf den Gemeinschaftsgarten aufmerksam.

Für die Nutzung der Fläche gibt es keinen Nutzungsvertrag. Zu Beginn der Aktivitäten auf der Fläche wurde eine vertragliche Einigung mit dem Besitzer angestrebt. Der Umstand, dass die Fläche insolvenzverwaltet ist, erschwerte die Bemühungen für eine rechtliche Absicherung. Die Gärtner/innen gehen davon aus, dass ihr Garten sowohl beim Eigentümer wie auch beim Bezirk geduldet ist. Das Bezirksamt und die Senatsverwaltung Berlin begrüßt das Projekt und hat eine Unterstützung in der offenen Nutzungsfrage zugesagt. Durch die fehlende rechtliche Absicherung können keine bzw. kaum Fördergelder beantragt werden, weshalb die Gärtner/innen und Hundebesitzer/innen kreative Methoden entwickelt haben, ihre Vorhaben in die Tat umzusetzen. Für die Zukunft des Gartens wünschen sich die Engagierten, dass sie bleiben können. Es hat sich eine ‚Kauf-AG‘ gegründet, die mit einer Stiftung zusammen einen Kaufplan entwickelt. Auch gibt es die Idee bei der amerikanischen Schauspielerin Bette Midler und der "Trust for Public Land" Stiftung um Unterstützung zu bitten. Dafür haben die Beteiligten Broschüren, Flyer und eine Internetseite aufgebaut, um ihr bürgerschaftliches Engagement auch über den Stadtteil hinaus bekannt zu machen. Das Engagement für den Erhalt des Nachbarschaftsgartens deutet auf Lernpotentiale hin: Die Fertigkeiten und das Know-How in organisatorischen und betriebswirtschaftlichen Belangen werden erweitert und Problemlösungskompetenz wird erlangt.

Nutzung und Organisation

Auf der Gartenseite sind Beete für Gemüse und Blumen, ein Kompost und ein Frühbeetkasten, der gemeinsam genutzt wird, zu finden. Ein Lehmofen, ein Unterstand für Getränkeauschank, eine Sitzecke und eine Kinoleinwand für Freiluftkino können für kulturelle Veranstaltungen im Garten genutzt werden. Ein unverschlossener Bauwagen beherbergt Geräte und Materialien für den Gartenalltag. Ein Sandkasten für Kinder, ein Kinderbeet mit Beeren und Kräutern und ein Spielbereich mit Basketballkorb werden für Kinder und Jugendliche aus der Nachbarschaft angeboten. Die Gärtner/innen bewirtschaften jeweils Einzelbeete. Die Größe der Beete ist unterschiedlich. Es gibt keine Vorgaben in der Größe und Gestaltung der Beete durch die Gemeinschaft. Die Beete entstanden größtenteils durch aufgeschüttete Erde. Ein rollstuhlgerechtes Hochbeet wurde auf diese Weise für eine gehbeeinträchtigte Gärtnerin angelegt. Durch materielle Spenden, wie Erde, Samen, Stecklinge, Jungbäume und Sträucher konnte der ehemaligen Brachfläche ein erstes Gefühl von Garten gegeben werden. Die Vielzahl an Beeten und Jungbäumen bedingt eine lange Gießdauer, weshalb sich die Gärtner/innen zu einem gemeinsamen Gießplan entschieden haben. Die Gärtner/innen können sich in einem Online-Kalender und in einen Gießkalender vor Ort eintragen. Das Wasser wird vom angrenzenden Hausprojekt bezogen¹¹⁴. Die anfallenden Wasserkosten werden über einen Zähler am Gießwasserhahn berechnet, welche die Gartengemeinschaft trägt. Diese Kosten, sowie Kosten für Erde oder Gartenwerkzeug werden durch den Erlös von Gartenfesten getragen. Im Untersuchungszeitraum lag die Zahl an aktiven Gärtner/innen bei etwa acht Leuten. Darüber hinaus gibt es einen größeren Kreis an Gartennutzer/innen. Diese betreuen keine eigenen Beete und beteiligen sich nicht an der Organisation des Gartens, sondern nutzen den Garten als Grünfläche für kulturelle Veranstaltungen, Geburtstags- und Hochzeitsfeiern, Picknicks und Freiluftkino.

Beteiligung

Eine zentrale Rolle innerhalb des Kerns der Gärtner/innen nimmt eine Hausbewohnerin und Mitinitiatorin der Gartenidee ein, die das Projekt seit Beginn begleitet und organisatorisch betreut. Sie vertritt den Garten nach Außen, pflegt die Emailliste und erinnert regelmäßig an Gartentreffen. Der Nachbarschaftsgarten ist niedrigschwellig organisiert, es wurde kein Verein gegründet. Aus der Sicht einer Gärtnerin nimmt der Garten innerhalb der Berliner Gartenlandschaft eine besondere Rolle ein:

¹¹⁴ Mittlerweile hat die Gartengemeinschaft einen Brunnen direkt auf der Fläche angelegt.

Rosa Rose ist der einzige Garten den ich so kenne, der in der Form selbst organisiert ist. So wie ich es von den Community Gardens in New York weiß, dass wirklich Brachflächen, durch Grün, durch Gärten besetzt werden und wo dann in diesen Gärten ganz viel statt findet. Von Freizeit, Bildungsarbeit, Spaß, Spiel, Feste - alles Mögliche halt. (Frauke, 390-394)

Der geringe Organisationsgrad des Projekts benötigt ein gewisses Maß an Eigeninitiative und Eigenarbeit der Beteiligten. Aus diesem Grund haben sich einige Mitwirkende aus dem Projekt zurückgenommen. Zu Beginn des zweiten Gartenjahres wurde ein Tag der offenen Tür, ein Workshopnachmittag veranstaltet, wo sich neue Mitgärtner/innen gefunden haben.

Im Untersuchungszeitraum bestand der Kern der aktiven Gärtner/innen aus etwa acht Menschen. Der Garten ist interkulturell und intergenerativ. Die Beteiligten stammen aus Amerika, Israel, Österreich und Deutschland und sind zwischen 30 und 65 Jahre alt. Bei Veranstaltungen, Workshops und Festen kommen Menschen unterschiedlicher Herkunft und Alter zusammen, darunter auch viele Migranten/innenkinder aus der Nachbarschaft. Ein Jugendworkcamp der Organisation ‚Service Civil International‘ brachte Jugendliche aus ganz Europa in den Gemeinschaftsgarten. Ein Lehmofen, ein Grassofa und eine Totholzhecke sind die Ergebnisse des gemeinsamen Arbeitens.

4.2.4 DER INTERKULTURELLE GARTEN UND HEILGARTEN

Allgemeines zum Projekt, Entstehung

Der Interkulturelle Garten und Heilgarten Rosenduft befindet sich auf dem Gelände des Gleisdreiecks in Berlin-Kreuzberg. Das Gleisdreieck ist ein brachliegendes Areal des ehemaligen Potsdamer Güterbahnhofs. Es befindet sich im Westen des Bezirks, an das Gelände schließt der Bezirk Schöneberg an. Im Norden des Geländes befindet sich der Potsdamer Platz. Seit den 80er Jahren kämpft eine Bürgerinitiative, die Aktionsgemeinschaft (AG) Gleisdreieck¹¹⁵, um die Erhaltung der "Eigenart" auf dem Gelände: durch das abgeschiedene

¹¹⁵ Die Aktionsgemeinschaft Gleisdreieck besteht aus verschiedenen Bürgerinitiativen, Vereinen und Einzelpersonen, die sich für den Erhalt des Gleisdreiecks und für einen Park auf dem Gelände einsetzen (<http://www.berlin-gleisdreieck.de>, 20.09.07). Eine der Wurzeln der AG sitzt in der Bürgerinitiative Westtangente, die sich 1974 gegründet hat, und sich gegen den Bau der Westtangente (als Teilstück der Berliner Stadtautobahn) erfolgreich eingesetzt hat (<http://www.bi-westtangente.de>, 20.09.07). Das Ziel der AG eine Bebauung des Gleisdreiecks zu verhindern, konnte bereits erreicht werden. Das öffentliche Interesse an einem Park stand den Verwertungsplänen der Bahn AG / Vivico Real Estate gegenüber. 2005 konnten sich Politik und Vivico über eine zukünftige Nutzung des Geländes als Bürgerpark einigen. Ein landschaftsplanerischer Ideen- und Realisierungswettbewerb und ein Bürgerbeteiligungsverfahren wurden durch den Senat für Stadtentwicklung eingeleitet und 2006 abgeschlossen. Der Baubeginn steht noch aus.

Dasein des Areals hat sich mit den Jahren ein eigenes innerstädtisches Biotop entwickelt¹¹⁶. Seit 2005 gibt es einen öffentlichen Zugang zum Gleisdreieck. Auf dem Gelände wird ein 35 ha großer Park entstehen. Ein Bürgerpark, der an den New Yorker Central Park angelehnt ist. Auf den Flächen sollen auch selbstgestaltete und bürgerbetriebene Community Gardens entstehen. Im Untersuchungszeitraum befanden sich unterschiedliche Zwischennutzungen auf dem Gelände. Ein großer Teil der öffentlich zugänglichen Fläche wird kommerzieller Art genutzt (Restaurant-Theater oder Volleyballfelder). Eine Kleingartenkolonie besteht seit Kriegsende auf den Trümmern des ehemaligen Güterbahnhofs. Erst im Jahr 2005 hat die Stadt einen kleinen Teil der Fläche für die Nutzung durch die Öffentlichkeit möglich gemacht. Seit diesem Zeitpunkt gibt es einige bürgerschaftliche Aktivitäten auf dem Gelände. Die Kindergruppe der nahe liegenden Kirchengemeinde nutzt den Platz als Erlebnis- und Bauspielplatz. Ein Projekt der Technischen Universität Berlin hat einen Naturlehrpfad eingerichtet und informiert über die natürliche Pflanzenwelt auf dem Gelände. Ein Hundeverein kümmert sich um das Gelände und hält es von Hundekot und anderem Müll sauber. Auch das Naturschutzzentrum Ökowerk e.V. beteiligt sich mit dem Anbau von Urgetreide auf dem Gleisdreieck. Die verschiedenen Gruppen kommen regelmäßig zum Treffen der AG Gleisdreieck zusammen. Ein Bauwagen der Arbeitsgemeinschaft informiert über die Ziele der AG und beherbergt Bänke und Tische.

Seit der Öffnung der Fläche haben einige Mitglieder der AG erste Versuche im Bereich Gemüseanbau unternommen. Mit wenigen Mitteln wurden Beetkästen gebaut und darin Mais, Getreide, Kürbisse und Kartoffeln angebaut. Ebenso wurden Blumen dekorativ angepflanzt. Die Idee zum Gärtnern stammt von einem Mitglied der AG, das bereits Community Gardens in New York City besucht hat. Auch die Kindergruppe der Kirchengemeinde hat Beete angelegt. Sonnenblumen und Kräuter zieren den Rand des selbsterrichteten Bauspielplatzes. Im Mai 2006 hat auch eine Gruppe bosnischer Frauen des Vereins Süd Ost e.V.¹¹⁷ mit dem Gemüseanbau auf dem Gelände begonnen. Der errichtete Garten stellt ein Symbol für den Wunsch der Frauen auf der Fläche des zukünftigen Parks einen Gemeinschaftsgarten anzulegen dar. Davor hat sich der Verein für die Errichtung eines Heilgartens für Frauen eingesetzt.

¹¹⁶ Ingo Kowarik von der Technischen Universität Berlin bezeichnet die Vegetation auf dem Gleisdreieck als "Natur der vierten Art" (Kowarik 1991). Sie stellt eine spezifische städtische Natur dar, die ohne menschliches Zutun entstanden ist und sich den städtischen Gegebenheiten angepasst hat. Entstanden sind seit dem Brachliegen der Fläche Wälder aus Birken und anderen Baumarten und Pflanzenlandschaften auf Schutt, Asphalt, Häuserruinen und zwischen Schienen.

¹¹⁷ Der Verein Süd Ost e.V. arbeitet mit Flüchtlingen aus Südosteuropa, dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawien. Der Verein bietet Deutschkurse, Psycho-soziale Beratung, Gruppentherapie, Krisenhilfe und Qualifizierungskurse an.

Die Arbeit im Garten sollte einen Teil der Frauengruppentherapie darstellen. Viele Frauen leiden aufgrund der schlimmen Erlebnisse, die sie im Krieg machen mussten, unter Schlafstörungen, Angst und Schmerzen. In der Gartenbautherapie werden Natur und Garten als kraftvolle Ressourcen im Heilungsprozess eingesetzt. Es wurde zwar eine geeignete Fläche gefunden, ein Nutzungsvertrag scheiterte jedoch, da der Verein sämtliche Betriebs- und Versicherungskosten übernehmen sollte. Die Beteiligung auf dem Gleisdreieck entstand durch den Kontakt der Geschäftsführerin mit der Aktionsgemeinschaft Gleisdreieck. Die Frauen zeigten sich begeistert von der großen Fläche und haben mit Hilfe der Männer des Vereins die Fläche von Müll und Scherben befreit. Die Beete wurden mit gespendeter Erde direkt auf der Betonfläche angebracht. Auf etwa 20 cm hoher aufgeschütteter Erde haben die beteiligten Frauen Gemüse angepflanzt, das sie selbst auch in den Gärten ihrer Heimat hatten. Bohnen, Mais, Tomaten, Paprika, Zucchini und Kürbis werden angebaut. Kapuzinerkresse und Sonnenblumen zieren die Beetränder. In der Mitte des Platzes haben die Frauen einige Rosenpflanzen eingesetzt. Rosenduftgarten nennen die Frauen ihren neuen Garten. Dieser erinnert an die Rosen in den Gärten der Frauen in Bosnien. Im Info-Flyer des Projekts heißt es: "Serbe (Rosenblättersaft) ist an heißen Tagen ein Genuss. Er schmeckt, duftet, erfrischt und wird aus den Blütenblättern einer bestimmten Rose gewonnen. Diese Rosenpflanze wird aus der alten Heimat Bosnien nach Berlin mitgebracht". Schon bald nach der Beteiligung der bosnischen Frauengruppe auf der Fläche des Gleisdreiecks haben sich die Gärtner/innen der AG mit den Gärtnerinnen zu einem interkulturellen Garten zusammengeschlossen. Dadurch konnten die Beteiligten eine Förderung von Material- und Anschaffungskosten für den Garten bei der Münchner Stiftung Interkultur beantragen. So konnten Regentonnen zum Auffangen von Regenwasser, Gartengeräte, Pflanzen, ein Wasseranschluss auf dem Gelände und ein Schlauchwagen angeschafft werden. Davor mussten die Gärtner/innen zu einer weit entfernten öffentlichen Wasserpumpe laufen und das Gießwasser in Eimern zu den Beeten tragen. Der Gartenalltag auf der Fläche gestaltet sich schwierig. Die Beete werden oft von Hunden durchwühlt, auch Gemüse wird von Fremden geerntet. Das Gelände zeigt sich von einer wilden Seite: Pflanzen überwuchern die Betonfläche, vor allem die gärtnerische Aneignung seitens von Menschen erschwert sich durch das schnelle Ausbreiten des Wildwuchses.

Nutzung und Organisation

Die Gärtner/innen des interkulturellen Gartens nutzen die Fläche vorwiegend zum Anbau von Gemüse. Für die bosnischen Gärtnerinnen ist der Ort auch zu einem Begegnungs- und Interaktionsraum geworden. Sie treffen sich untereinander zum Kaffeetrinken und Plaudern. Oft

werden Freunde, Bekannte und Verwandte auf die Fläche zum Grillen eingeladen. Der provisorische Garten stellt eine wichtige Alternative zum eigenen Zuhause dar. Enge Wohnverhältnisse und fehlende Ausflugsmöglichkeiten prägen den Lebensalltag der beteiligten Frauen. Interessierte Nachbar/innen und Besucher/innen des Gleisdreiecks werden durch den Garten geführt und gastfreundlich zu Kaffee geladen. Die Frauengruppe wird von einer MAE-Kraft und Ehrenamtlichen des Vereins betreut. Die Projektbetreuerin, Frau Alatovic, stammt selbst aus Bosnien und ist nicht nur Ansprechpartnerin für die Frauen, Besucher/innen, AG und Verein, sondern auch selbst begeisterte Gärtnerin.

Innerhalb der Gartengruppe wird die Organisation des Gartenalltags situativ besprochen. Es gibt keine Treffen und keine Gießpläne. Die Frauen kommen nach der Gruppentherapie oder Deutschkursen im Verein in den Garten und arbeiten gemeinsam auf der Fläche. Bei Krankheiten oder längeren Abwesenheiten einzelner Gärtnerinnen werden die Beete mitbetreut. Die Kommunikation und Zusammenarbeit der verschiedenen Nutzer/innengruppen auf dem Gelände des Gleisdreiecks geschieht über die 14-tägig stattfindenden Treffen der AG. Diese gestalten sich nicht konfliktfrei, es sind viele verschiedenen Interessen, Wünsche für das Gelände vorhanden und durch fehlende Gruppenstrukturen und Gruppenorganisation werden gemeinsame Gruppenprozesse verhindert und oft blockiert. Einmal im Jahr veranstalten die Nutzer/innengruppen ein gemeinsames Fest auf dem Gleisdreieck, wo die Forderungen und Wünsche für die zukünftige Nutzung und Gestaltung der Fläche einer breiten Öffentlichkeit vorgestellt werden.

Beteiligung

Im Untersuchungszeitraum befanden sich auf der Fläche elf Beete, die jeweils von zwei Frauen betreut werden. Einige Männer des Vereins gärtnern sporadisch und helfen bei größeren Arbeiten. Es gibt eine Warteliste für neue Beete¹¹⁸. Zudem gibt es einige Beete, die durch Mitglieder der AG Gleisdreieck betreut werden. Bedingt durch das ursprüngliche Konzept des geplanten Heilgartens für die bosnischen Frauen, gibt es kaum Männer, die am Projekt beteiligt sind. Eine männliche Beteiligung ist auf der neuen Fläche jedoch erwünscht.

Auch die Alters-, Bildungs- und Herkunftsstruktur ist eher homogen. Gleiches gilt für die beteiligten deutschen Gärtner/innen. Eine Schlüsselperson ist die Betreuerin der Frauengruppe. Sie organisiert den Gartenalltag und stellt einen Verbindungspunkt zwischen den deutschen Gärtner/innen und den anderen Gruppen auf dem Gelände dar. Es sind vereinzelte Kon-

¹¹⁸ Inzwischen wurde die Anzahl der Beete auf dem Gleisdreieck vergrößert. Viele Frauen haben eine MAE-Stelle im Gartenprojekt erhalten.

taktpunkte zwischen den bosnischen und deutschen Gärtner/innen zu beobachten, welche für die Aneignung der deutschen Sprache der bosnischen Frauen wichtig sind.

4.3 ÜBERBLICK ÜBER DIE ENTWICKELTE THEORIESKIZZE DER UNTERSUCHUNG

Im Folgenden wird ein Überblick über die entwickelte Theorieskizze gegeben. Die Kernkategorie *Orientierung suchen und schaffen* (K) steht dabei im Mittelpunkt der Theorieskizze. Die Impulse und Motivationen zur Beteiligung in einem Gemeinschaftsgarten bilden die Ausgangssituation. Daraus resultieren drei verschiedene Zugangstypen, die den beginnenden Beteiligungsverlauf der Gärtner/innen charakterisieren. Die Kategorien Raum und Zeit, Gemeinschaft und äußere Bedingungen und Kontext der Projektbeteiligung verdeutlichen die zentralen Ebenen bzw. Aspekte des 'Konzepts Gemeinschaftsgarten' und des Forschungsprojekts gleichermaßen, wobei sie den ersten Teil der Theorieskizze abschließen. Die Kernkategorie *Orientierung suchen und schaffen* (K) steht im Mittelpunkt der entwickelten Theorieskizze. Dabei werden fünf Ausprägungen unterschieden. Um den Prozesscharakter der Kernkategorie zu verdeutlichen, wurde in der Analyse der Daten rekonstruktiv der Beginn, die zentralen Kategorien als orientierungsgebende und –leitende Bereiche und die Ausprägungen der *Orientierung suchen und schaffen* (K) miteinbezogen.

Das methodische Vorgehen und die Analyse folgten in enger Anlehnung an das Verfahren der Grounded Theory. Ziel einer Grounded Theory ist eine gegenstandsverankerte Theoriegenerierung, diese besteht aus den Kategorien und Konzepten, die aus den Daten generiert wurden. Im Mittelpunkt befindet sich dabei die Kernkategorie. In einem nächsten Schritt wird die Kernkategorie mit den ergänzenden Kategorien verbunden. In der vorliegenden Arbeit wurden diese in die entwickelte Theorieskizze integriert. Die dimensional Ebenen der Kernkategorie sind in den fünf Ausprägungen der Orientierung sichtbar. Eine Verbindung der Kategorien mit der Kernkategorie bzw. den Ausprägungen der Kernkategorie erfolgte mit Hilfe des Kodierparadigmas aus der Grounded Theory. In leicht modifizierter Version wurde die Kernkategorie mit den Kategorien durch das Beziehungsnetz 'Kontextbedingungen – Handlungsperspektive – Sinnperspektive – Subjektposition' verbunden.

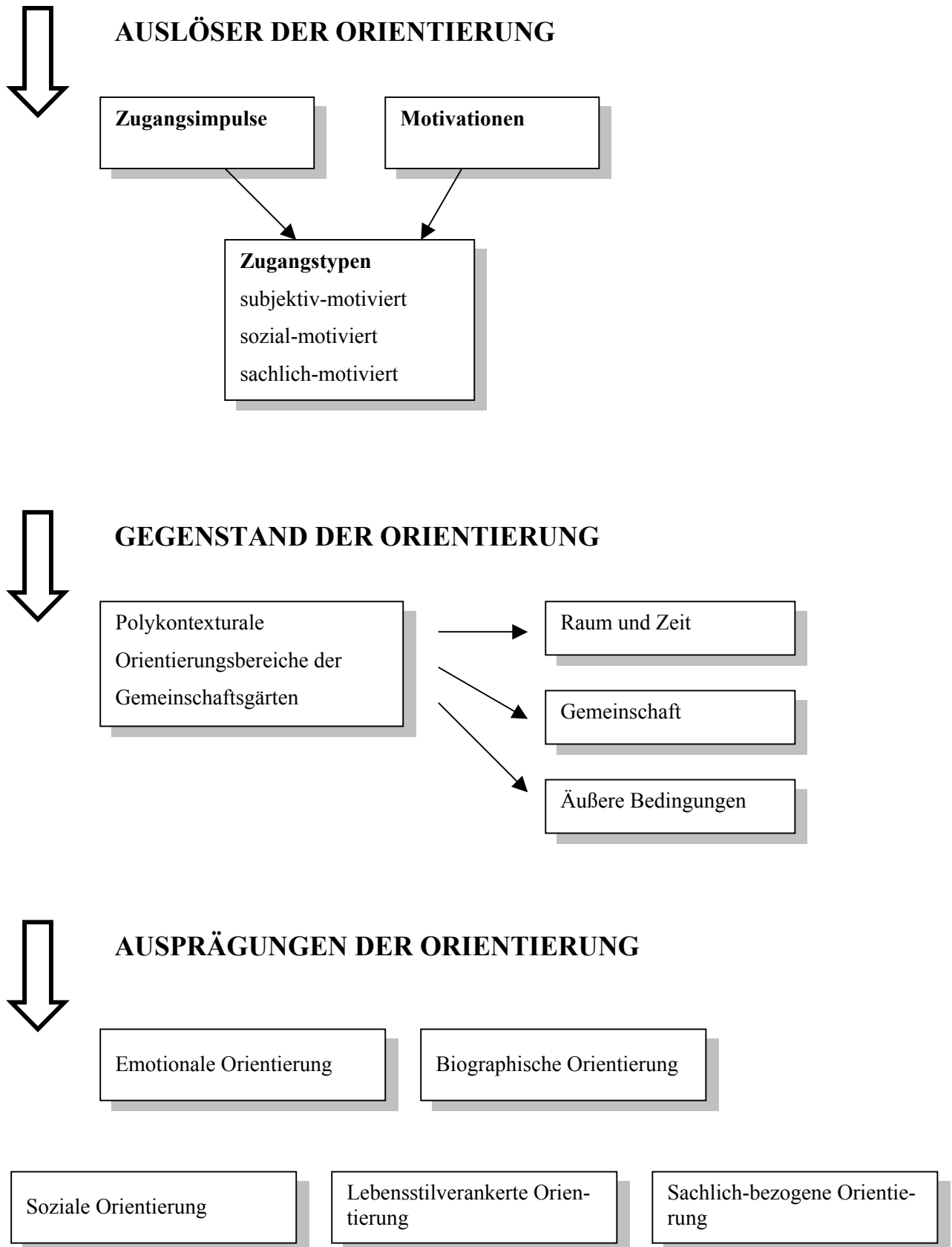


Abbildung 7: Die Theorieskizze (Eigene Darstellung)

Im Folgenden werden zunächst die Zugangswege, Motivationen, die Kategorien der Orientierungsbereiche und abschließend die verschiedenen Ausprägungen der Orientierung der Gärt-

ner/innen vorgestellt. Alle angeführten Aspekte wurden in die entwickelte Theorieskizze integriert. Um die Gemeinschaftsgärtner/innen näher betrachten und kennen lernen zu können, sind die soziodemographischen Daten der Probanden bedeutsam. Zunächst werden die Ergebnisse aus dem Kurzfragebogen der vorliegenden Untersuchung vorgestellt. Die Resultate sind in aktuelle Daten der Engagementforschung eingebettet. Darauf aufbauend wird der erste Teil der entwickelten Theorieskizze im Anschluss vorgestellt.

4.4 AUSLÖSER DER ORIENTIERUNG: IMPULSE UND MOTIVATIONEN ZUR BETEILIGUNG

LITERATUREXKURS EINS: SOZIOSTRUKTURELLE ERKLÄRUNGEN FÜR BÜRGERSCHAFTLICHES ENGAGEMENT UND BETEILIGUNG IN GEMEINSCHAFTSGÄRTEN

Im Folgenden werden die wesentlichen demographischen Daten, sowie andere Erklärungsgrößen für freiwilliges Tätigsein in Gemeinschaftsgärten vorgestellt. Im Zentrum steht dabei die Frage, inwieweit demographische Merkmale, wie Alter oder Geschlecht, sozioökonomische Faktoren, Bildungsstand, politisches Interesse oder Wertorientierungen, eine Rolle für die Lust am aktiven Mitgestalten spielen.

Der Freiwilligensurvey 1999 (Braun/Klages 2000), eine sehr umfangreiche Studie zum bürgerschaftlichen Engagement in Deutschland, kommt zum Ergebnis, dass die Größe des Freundes-/Bekanntenkreis den stärksten Einfluss auf die Engagementbereitschaft ausübt (ebd., 60). Nach Kirchenbindung, Höhe des Haushaltseinkommens nehmen als nächstwichtigste Erklärungsgröße 'Entfaltungs- und Engagementswerte' den vierten Platz ein.

Innerhalb der untersuchten Gemeinschaftsgärten wurden folgende soziodemographische Daten¹¹⁹ eingehender behandelt:

Bei den befragten Gärtner/innen findet sich ein durchschnittliches Alter von 42 Jahren, wobei sich die Dauer des Engagements zwischen einem und vier Jahren bewegt. Der älteste Interviewpartner war zum Zeitpunkt der Untersuchung 65 Jahre alt, der Jüngste 26 Jahre. An dieser Stelle dürfen nicht die zahlreichen Gartenkinder vergessen werden, die jedoch innerhalb der soziodemographischen Auswertung keine Berücksichtigung finden. Ähnliche Ergebnisse finden sich bei Abt/Braun (2000). Auch hier nimmt die Erklärungsgröße 'Alter' eine entschei-

¹¹⁹ Am Ende jedes Interviews wurden die Befragten gebeten einen Kurzfragebogen auszufüllen. Es wurde nach persönlichen Daten, Einschätzung der Wohnumgebung, Dauer des Engagements und anderem Engagement gefragt. Ein kausaler Zusammenhang konnte bei der Frage, ob die InterviewpartnerInnen schon einmal einen Garten hatten, festgestellt werden. An dieser Stelle sei auf das Kapitel 4.4.1 verwiesen.

dende Rolle für die Lust am aktiven Mitmachen ein. Innerhalb des Engagementbereichs 'Umwelt, Naturschutz, Tierschutz' waren die Proband/innen durchschnittlich 34 Jahre alt, im Bereich 'Geselligkeit und Freizeit' 36 Jahre alt (Abt/Braun 2000, 242). Auch die Variable Geschlecht ist von Bedeutung: Frauen sind weniger ehrenamtlich engagiert als Männer (30% der weiblichen und 38% der männlichen Bevölkerung; Zierau 2000, 136). Frauen sind in anderen Bereichen präsent als Männer: Sie dominieren in familienbezogenen und sozialen Tätigkeitsfeldern. Im Bereich 'Umwelt, Naturschutz, Tierschutz' sind Frauen und Männer gleich stark vertreten. In allen anderen Engagementbereichen sind mehr Männer engagiert. Anders sieht das Ergebnis in den untersuchten Gemeinschaftsgärten aus: Hier sind deutlich mehr Frauen aktiv als Männer.

Beim Bildungsstand der Gärtner/innen zeigt sich eine Analogie zu den Ergebnissen der Engagementstudien. Die interviewten Personen weisen einen überdurchschnittlich hohen Bildungsstand auf. Dies zeigt sich in den beiden Nachbarschaftsgärten, wie auch bei den deutschen Gärtner/innen innerhalb der untersuchten Interkulturellen Gärten. Es engagieren sich jedoch auch Personen mit Volksschul- oder Hauptschulabschluss. Das Spektrum an erlernten oder ausgeübten Berufen ist groß. Es finden sich naturwissenschaftlich-technische (Physiker, Astronom, Architektin, Geographinnen) und handwerkliche und gärtnerische Berufe (Maurer, Gärtnerin), Tätigkeiten im sozial-gesundheitlichen (Sozialarbeiter/innen, Lehrer/innen, Krankenpfleger) und künstlerischen (Künstler/innen) Bereich und andere Beschäftigungsformen, wie Bürofachkraft, Taxifahrer und 'Hausfrauen'. Überdurchschnittlich hoch ist die Anzahl an Erwerbslosen bzw. Erwerbstätigen, die jedoch in prekären Arbeitsverhältnissen stehen. Neben den sozio-demographischen Faktoren wurden noch andere Variablen, wie 'Wohnnähe zum Garten', 'Garten biographisch verankert', 'Schrebergarten: ja/nein?' und 'sonstiges Ehrenamt', mittels Kurzfragebogen erhoben. Die meisten Gärtner/innen wohnen in der Nähe des Gartenprojekts, alle hatten in ihrer Vergangenheit/Kindheit einen Garten oder ihre Eltern hatten einen Hausgarten, Mietergarten oder Schrebergarten. Einen eigenen Schrebergarten wünscht sich weniger als die Hälfte der aktiven Gemeinschaftsgärtner/innen und viele der befragten Gärtner/innen engagieren sich mehrfach. Abschließend muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass die vorgestellten Daten keine repräsentativen Ergebnisse darstellen.

Innerhalb des deutschen Sprachraums gibt es keinen einheitlichen Begriff für diejenigen Tätigkeiten und Aktivitäten, die freiwillig und unentgeltlich in Initiativen, Vereinen, Arbeitsgruppen oder Selbsthilfegruppen geleistet werden (Klages 2002). "Freiwilligenarbeit" und

"Ehrenamt"¹²⁰ werden im diesem Zusammenhang am häufigsten verwendet. In den geführten Interviews finden sich keine einheitlichen Bezeichnungen, es wurde auch nicht explizit danach gefragt. Einige wenige Personen verstehen ihr aktives Tun im Gemeinschaftsgarten als bürgerschaftliches Engagement. Dies trifft vor allem auf den Kiezzgarten in der Schliemannstrasse zu – ein Nachbarschaftsengagement auf einer städtischen Grünfläche. In anderen Gärten wird vereinzelt von aktivem Mitmachen, Mitarbeiten gesprochen. In interkulturellen Gärten wird weniger bis gar nicht von Engagement o.ä. gesprochen. Hier überwiegt das 'Gärtnern' bzw. die Tätigkeit in einer Gemeinschaft ohne direkte Auswirkung auf eine größere Öffentlichkeit.

4.4.1 ZUGANGSIMPULS

Die Frage nach den Zugangswegen für die Beteiligung in Gemeinschaftsgärten stellte eine weitere forschungsleitende Frage dar. Wie gestalten sich die Zugänge zum 'aktiven Mitmachen/Ehrenamt/Engagement/Gärtnern in der Gemeinschaft'? Was waren Auslöser und Impulse dafür?

Neben demographischen Strukturmerkmalen wie Alter und Geschlecht, sozioökonomischen und strukturellen Lebens- und Sozialbedingungen, lokaler Verortung oder sozialer Integration (siehe auch vorheriges Kapitel) einer Person, nehmen die Variablen "Einstieg in das erste freiwillige Engagement" und "Anstöße zum Mitmachen durch bereits engagierte Personen" wichtige Größen bei der Engagementbereitschaft ein (Klages 2002, 87f). Der Freiwilligen survey 1999 kommt zum Ergebnis, dass der Zugang zur Freiwilligenarbeit nicht vorwiegend Eigeninitiative und Eigenverantwortung zuzuschreiben ist, sondern dass dem sozialen Kontext eine überraschend hohe Bedeutung zukommt. Innerhalb der Studie zu den Zugangswegen von Abt und Braun (2000, 219) kommen 58% der Befragten über Werbung und Anfrage zu ihrem Engagement, während 38% ihren Weg über Eigeninitiative fanden (vgl. auch Braun/Klages 2000). Daraus folgend resümiert KLAGES, dass "eine selektive Vorsteuerung des Engagements auf der Ebene der individuellen Entwicklungs- und Lebensumstände stattfindet" (Klages 1999, 112). Darüber hinaus ist dies ebenfalls ein Hinweis darauf, dass freiwilliges Engagement auch durch gezielte Werbung und Anfrage gefördert werden kann, da es nicht ausschließlich als 'Selbstläufer' betrachtet werden kann.

¹²⁰ Abt/ Braun (1999, 203) zufolge bezeichnet jede zweite engagierte Person ihre Tätigkeit als "Freiwilligenarbeit", nur ein Drittel findet Engagement unter dem Begriff "Ehrenamt" wieder. Die Bezeichnungen Bürgerengagement, Selbsthilfe, Initiativen- und Projektarbeit werden seltener genannt.

Zugangswege zur ehrenamtlichen Arbeit und zum aktivem Mitmachen sind auch durch so genannte "Pfadabhängigkeiten" (Molitor 2003, 90; Klages 1999, 112) gekennzeichnet. Handlungen von Menschen ergeben sich nicht zufällig, sondern Handeln und Lernen sind in Biographien eingebettet. Diese biographischen Pfadabhängigkeiten lassen sich bei allen befragten Gärtner/innen erkennen. Gemeinsam sind allen, Gartenerlebnisse und -erfahrungen in den Gärten der Eltern - Privatgärten in Einfamilienhäusern, Mietergärten oder Schrebergärten. Nur ältere Gemeinschaftsgärtner/innen (Rentner/innen und eine Neuberlinerin) haben z.T. schon selbst einen Garten besessen. Das aktuelle Gartenengagement stellt eine Verbindung zwischen gestern und heute dar. Ein engagierter Gärtner in Rente schildert diese Verbindung so:

Also, da muss ich anfangen bei meiner Verrückung vor drei Jahren. Da hatte ich mir schon vorgenommen, wenn ich jetzt in Rente gehe, dann will ich ein bisschen gärtnern. Eine alte Liebe meiner Kindheit mit Pflanzen umzugehen, und so habe ich mir das vorgenommen. Ich kann mich erinnern, als Kind da hatten wir so einen Riesengarten. Ich wusste jedes Pflänzchen, das irgendwo gewachsen ist. Ich habe das nicht rausgerissen, ich habe das angeguckt und dran gerochen und so, also das tut mir gut. Vielleicht ist es ein bisschen infantil oder regressiv, das kann sein, aber das steht einem auch zu in meinem Alter, dass man ein bisschen regressiv ist. (Hans, 5-8, 263-266)

Folgend werden sieben Zugänge zum Gartenengagement beschrieben. Sich ähnelnde Impulse zum Gartenengagement wurden zusammengefasst.

Zugang über Werbung/ Anfrage über Projektleitung

Der Zugang zum Gemeinschaftsgärtnern geschieht in vielen Fällen über direkte Werbung bzw. Anfrage durch bereits engagierte, projektleitende Beteiligte (vgl. auch Abt/Braun 2000).

Ich bin über meine Tochter dazu gekommen, die halt Herrn D. als Lehrer hat und der hatte berichtet, dass hier ein interkultureller Garten gestaltet wird und dass halt noch Teilnehmer gesucht werden, die mitmachen. Und da ich schon immer ein Stück Garten bewirtschaften wollte und erst mal Erfahrung sammeln wollte, habe ich eigentlich zugesagt und am Anfang auch mit meiner Tochter zusammen das hier gestaltet. (Jörg, 2-7)

Die Möglichkeit zum aktiven Mitmachen verbindet verschiedene Interessen und Bedürfnisse des Vaters: Eigenes Interesse an Garten und Natur, Lernen, Handeln und Erfahrungen sammeln. Den neu gewonnenen Erfahrungsraum teilt der Vater mit seiner Tochter, die so die kindliche Orientierungswelt mitbestimmt.

Da gibt es so eine Verkaufsausstellung im Schulumweltzentrum jedes Jahr und da kam ich mit Leuten ins Gespräch, das war zufällig die Leiterin von dem Ganzen und die hat gesagt: „Ja, wenn Sie einen Garten haben wollen, oder irgendwie so Interesse haben, da machen wir ein neues Projekt hier“. Und ich kannte den Schulgarten, weil meine Tochter ja auch von der Grundschule hierher gegangen ist. Dann habe ich gesagt, das gucke ich mir mal an. (Carmen, 2-7)

Der Zugangsimpuls 'Werbung/Anfrage über Projektleitung' zeigt auch, dass Wunsch und Wirklichkeit eng beieinander liegen können. Der neue Lebensraum wird als Verwirklichung eines (zuvor unerreichbaren) Traums wahrgenommen. Eine portugiesische Gärtnerin schildert ihren Zugang so:

Ich weiß nicht, weil ich bin zufällig rein gerutscht. Wir waren in dem Garten von meiner Tochter mit der Schule und da habe ich gesagt, das wäre ein Traum so ein Garten zu haben. Da hat die Lehrerin nur gesagt, ich kann mit meinem Mann sprechen, weil der hat gerade so ein Projekt Internationaler Garten und das wäre ganz schön, also das hätte da rein gepasst. Und so war es dann, so sind wir dann rein gekommen. Das war sehr gut, oder? Ich habe dann einen Termin gekriegt, zu einer Besprechung, so wie wir sie immer haben und so bin ich reingekommen. (I: Und was war dein erster Eindruck?) Sehr schön! Anfangs habe ich gedacht, es ist zu schön um wahr zu sein. So einen Garten zu haben, nichts bezahlen, aber dann habe ich gehört, dass es stimmt. (Celia, 4-8, 21-26)

Gemeinsam ist o.g. Zugangsschilderungen, dass der Impuls zum Gartenengagement von projektleitenden Personen ausgegangen ist. Durch gezielte Anfrage zum Mitmachen wurde ein bereits bestehendes Interesse geweckt, das nun verwirklicht werden konnte. Die neue Möglichkeit schließt auch an die kindliche Lebenswelt mit an. Beide Kinder der Gärtnereltern kennen den Schulgarten aus ihrer Grundschulzeit, nun können sie ihn zusammen mit ihren Familien neu erkunden.

Für andere Befragte erfolgte der Zugang ebenfalls über die Projektleitung. In diesem Fall war es die Geschäftsführerin eines gemeinnützigen Vereins, der sich um Flüchtlinge aus Bosnien kümmert.

Es gibt diese große Frauengruppe am Freitag und dazu ist Frau S. gekommen um uns zu fragen, ob wir im Garten arbeiten wollen. Oder diese Idee über Garten, wie wir das finden, ob wir Lust haben, in einem Garten zusammen zu arbeiten. Freundschaft und Arbeit im Garten, dass wir uns dort treffen regelmäßig. Diese Nachricht hat uns sehr gefreut, dass wir das machen können, wieder unseren Garten zu machen, Blumen und Gemüse zu pflanzen, uns zu treffen, Freundschaft weiterzuentwickeln. Das wurde uns vorgeschlagen

und die Idee hat sich entwickelt, dass wir uns hier treffen, dass wir da zusammen Kaffee trinken, dass wir über unseren Alltag reden, dass wir da grillen können, dass wir ein Ort haben, wo wir gerne kommen um hier zu sitzen, um zu reden, Meinungen zu tauschen. Es ist wie ein Teil von Therapie. (Mirsada und Raza, 7-24)

Hier stellt der beschriebene Zugangsimpuls einen "Teil der Therapie" dar. Hinter dem Konzept steht die pädagogische Vorstellung eines therapeutischen Heilgartens für Frauen aus einem ehemaligen Kriegsgebiet (Bosnien), wobei Zugang und Neuorientierung in der Fremde eine zentrale Rolle spielen.

Es hat mich so sehr gefreut, weil ich hatte auch zu Hause einen Garten, nicht ich, wir alle, wir haben da immer im Garten gearbeitet und wir haben uns darüber gefreut und jetzt ist das hier, das ist sehr schön. (Kadira, 26-28)

Der Zugang 'Werbung/Anfrage' kann jedoch auch über bereits 'in Gemeinschaftsgärten Tätige' erfolgen, wie anschließend beschrieben wird.

Zugang über Werbung/Anfrage über bereits Engagierte

Der Anstoß zum Mitmachen und Mitarbeiten durch 'Werbung und Anfrage' kommt bei vielen Befragten auch von bereits in Gärten Engagierten. Den Zugangsschilderungen zufolge dominiert dabei die Werbung über Flyer.

Die Frauen (die Initiatorinnen des Gartens) haben Flyer ausgehängen, als die Fläche dann bekannt war. Sie haben nach langem Suchen (die Fläche) in der Schliemannstraße gefunden und haben Flyer ausgehängen, um noch mal Leute zu finden, um die Gruppe aufzufüllen, weil die eigentlich nur noch zu zweit waren. (...) Ich habe dann im Käseladen einen Flyer hängen sehen und bin dann einfach mal zum Treffen gegangen. Und fand die Idee dann sehr gut und habe dann mitgemacht. (Susanne, 17-29)

Dabei kann die 'Werbung über Flyer' in verschiedenen Projektstadien erfolgen. Bei einer Gemeinschaftsgärtnerin kam der Impuls zum Mitmachen einerseits über das Interesse an der Fläche, die sie schon längere Zeit beobachtet hatte und andererseits über die Werbetafel, die direkt an der Gartenmauer angebracht wurde.

Wir sind vor zwei Jahren auf die Fläche, wo der Kiezzgarten angelegt ist, einfach raufgegangen, weil das war Frühjahr und wir hatten schon ganz lange dieses Brachland beobachtet, weil wir zwei Häuser weiter wohnen und haben immer gespannt darauf geguckt, was das wird, es sollte ja eine Parkanlage werden. Aber irgendwie sind wir dann doch

mal raufgegangen und haben das dann eben gesehen und dann haben wir auch dieses Holzschild gesehen, dass es hier der Kiezs Garten ist und da stand eine Telefonnummer dabei und wir fanden das total toll. Also, wir waren mit unseren Kindern, mein Partner und unsere beiden Kinder und noch ein befreundetes Kind und es fing so ein bisschen an zu wachsen, man konnte sich schon einiges vorstellen, anderes nicht und wir waren total begeistert, dass da zwei Häuser weiter, dass da so ein kleiner Garten war, der offensichtlich auch gemeinschaftlich war und haben dann diese beiden Telefonnummern angerufen. Ja, und die haben uns dann gesagt, dass es Arbeitseinsätze gibt und gemeinsame Treffen und haben uns dann zwei Termine genannt und uns auch angeboten, dass wir uns da treffen könnten und so sind wir darauf aufmerksam geworden. (Renata, 2-18)

Interesse an der eigenen Wohnumgebung, am lokalen Umfeld spielt demzufolge ebenfalls eine Rolle beim freiwilligen Tun in Gemeinschaftsgärten. Der lokale Bezug dominiert bei jedem freiwilligen bürgerschaftlichen Engagement (Klages 2002). Ein Proband meint in diesem Zusammenhang:

Also, mich haben immer schon so die Belange des Kiezes interessiert, aber auf so eine Idee zu sagen, "ach, lasst uns doch mal irgendwas machen". Nein. Ich hab mich jetzt auch nicht in irgendeiner Bürgerinitiative oder irgendeinem Verein engagiert, eher so interessiert wahrgenommen was veröffentlicht wurde, diese Zeitschrift "Vor Ort" gelesen, die kostenlos verteilt wird und schon einen Blick dafür, aber ne, eine klare Idee hatte ich davor nicht (Wolfgang, 53-57).

Gemeinschaftsgärten zeichnen sich nicht nur durch ihren lokalen Bezug aus, vielmehr sind sie auch sichtbar im lokalen Umfeld verortet. Der nächste Einstieg in das aktive Mitmachen im Gemeinschaftsgarten erfolgt durch den Impuls "ins Gespräch kommen". In diesem Fall handelt es sich um einen öffentlich-zugänglichen Gemeinschaftsgarten – ein Garten ohne Zaun und abschließbare Tür.

Ja, im Prinzip sind wir darauf gestoßen, indem wir vorbei gelaufen sind und die Leute dort gearbeitet haben, also eben mit dem Rechen umgegraben und gegossen und es gab halt keinen Zaun. Also, es war durchaus offensichtlich, dass es kein, keiner dieser Schrebergärten ist. Jetzt war es auch zum einen mitten in der Stadt, das heißt, bei so einer Gartenanlage gibt es ja wirklich dann eben ganz viele aneinanderreihend, Zäune und einen Garten nach dem anderen. Das war ja dort nicht. Es war quasi zwischen zwei großen Häusern, mitten im Kiez, das Ganze war gar nicht umzäunt, dass man gar keinen Eindruck eines privaten Grundstückes hatte. Dann standen eben wild Leute rum, die sich da irgendwie betätigt haben, hin und wieder flitzten ein paar Hunde rum und dann kam man

automatisch ins Gespräch und es kristallisierte sich eben raus, dass all die Leute, die da stehen, das ehrenamtlich und freiwillig machen. (Heike, 36-48)

Zugang über persönliche Kontakte

Ein weiterer idealtypischer Zugangsimpuls erfolgt über persönliche Kontakte aus dem unmittelbaren sozialen Umfeld: Freund/innen, Bekannte oder Nachbar/innen erzählen vom Gemeinschaftsgarten oder informieren über die Möglichkeit des Mitmachens. Eine polnische Gärtnerin beschreibt ihren Zugang in den interkulturellen Garten folgendermaßen:

Ich habe durch andere Eltern, also Freundinnen, erfahren, dass sie einen Garten von der Schule aus, bekommen haben und dass noch Möglichkeit besteht einen Garten zu bekommen. Dann habe ich mich natürlich sofort beworben, weil ich auch zwei Kinder habe und alleinstehend bin und das war für mich dann, so als ob ich gar kein Geld ausgeben brauche für eine Laube mit Garten, wo man keins hat, nicht. Und das ist für uns das Teuerste überhaupt, ja. So bin ich dazugekommen. (Ewa, 20-25)

Die Interviewpartnerin hat die Möglichkeit für sich und ihre Kinder erkannt und sich "natürlich sofort beworben". Dass der Garten keine weitere finanzielle Belastung für die alleinerziehende Mutter bedeutet, stellt einen zusätzlichen Anreiz zur Beteiligung dar. Gemeinschaftsgärten sind vor diesem Hintergrund Möglichkeitsräume, die so neue Handlungs- und Lernfelder verkörpern.

Zugang über Eigeninitiative

Ein Zugangsmuster zur aktiven Beteiligung erfolgt auch durch Eigeninitiative. In einem Fall standen vor dem Engagement im Nachbarschaftsgarten Guerrilla Gardening – Aktionen¹²¹. Der Wunsch nach einem festen Projekt in der Nachbarschaft war der erste Impuls für die Anfänge des Gartenprojekts. Mit der Hilfe von einigen Mitbewohner/innen ihres Hausprojekts fand sich eine kleine Arbeitsgruppe, die die Idee in Angriff nahm.

Es gab ja so eine Gruppe von Leuten im Haus, das waren bestimmt so damals sechs, sieben Leute, die gesagt haben, so jetzt wollen wir das in Angriff nehmen und da irgendwie

¹²¹ Guerrilla Gardening täuscht über seine wahre Bedeutung hinweg: Guerrilla Gardening ist friedlicher als sein Name durchklingen lässt, sondern meint das illegale Bepflanzen von Orten, die den Bepflanzerinnen und Bepflanzern nicht gehört. Es ist eine Form von politischem und sozialökologischem Aktivismus, das sich zum Ziel setzt die Städte zu begrünen. Es werden in der Regel brachliegende Plätze, Baumscheiben, ungenutzte Orte und Plätze begrünt. Laut Jahnke (2007) ist es ein globales Phänomen, welches jedoch vorwiegend im urbanen Kontext vorkommt (vgl. auch <http://www.gruenewelle.org/>). In Europa wurde Guerrilla Gardening durch vor allem durch Richard Reynolds bekannt, der nicht nur selbst "Hand anlegt", sondern auch Vorträge über das Thema hält.

was machen. Und dann haben wir als erstes so einen Workshop organisiert in unserem Veranstaltungsraum. Das heißt, wir haben die Nachbarn eingeladen, in dem wir überall plakatiert haben und dass wir eben aufräumen wollen und was schönes draus machen wollen. Da sind auch ziemlich viele Nachbarn gekommen, es sind auch super viele Hundebesitzer gekommen. Und wir hatten dann so eine Tischtennisplatte umgedreht, als Grünfläche und dann hatten wir Wattezeug und Schlümpfe und irgendwie so Zeug mit dem man halt was darstellen konnte. Und dann haben wir einen kleinen Input gegeben über Gemeinschaftsgärten, mit Kaffee und Kuchen und gefragt „Was wollt ihr?“ Und daraus sind dann ein oder zwei Aufräumaktionen entstanden. Wir haben auch gleich neue Termine festgesetzt. Aufräumen! Und da haben auch wirklich super viele Leute aus der direkten Nachbarschaft mitgemacht. (Frauke, 29-47)

Innerhalb des Zugangsimpulses 'Eigeninitiative' findet sich auch ein Hundebesitzer, der die zunächst brachliegende Fläche in erster Linie wegen seines Hundes aufsuchen muss, jedoch aus eigenem Antrieb die Fläche so gestalten will, dass sich Mensch und Tier gleichermaßen wohl fühlen.

Also, so letztlich war das ja, wie gesagt, total brach, mit Müll vollgekippt und so weiter. Also, es kommt eigentlich regelmäßig vor, dass man dem Hund Glasscherben aus den Füßen zieht. Zum Beispiel. Damit hat es angefangen. Dann will man auch nicht irgendwie durchwegs in Hundescheiße latschen. Was macht man dagegen? Man räumt es weg. So ist es dazugekommen. (...) Letztlich, um so mehr man hier gemacht hat, um so mehr Leute kamen. Hatte ich das Gefühl. Also, so ist das letztlich ursprünglich mal dazu gekommen. Und dann ging das halt los von der anderen Seite, dass die uns Erde zur Verfügung gestellt haben, Pflanzen und so weiter und so macht man dann was draus, würde ich dazu sagen. (Alexander, 12-23)

Zugang über Partner

Der Zugang zum Gartenengagement erfolgt vielfach auch über das Engagement der Partnerin. Es ist zunächst die Partnerin, die ein Interesse zum Gärtnern entwickelt hat und sich in einem Gemeinschaftsgarten engagiert.

Ich hab's mir nie so richtig vorgenommen als Hobby, das war reiner Zufall, dass wir den Garten gemacht haben. Kein Zufall für (meine Freundin), weil die Gärtnerin ist, aber für mich. Ich wäre nicht auf die Idee gekommen, das zu machen, von alleine halt. Ist mehr so, „ja, o.k., machen wir halt.“ Sie meinte, „hier wird es einen Garten geben, hast du

Bock?“ Ich sagte, „ja klar ich habe Zeit und es kann nix falsches dabei rauskommen.“
(Josh, 143-148)

Der Zugang geschieht in diesem Fall auch durch ein weiteres Kriterium. Durch die bestehende Arbeitslosigkeit hat der Befragte Zeit, die er investieren kann und durch entstandenes Interesse am Projekt erlebt er die Investition nicht nur als Arbeit, sondern auch als ein Mittel mit dem er was in der Nachbarschaft bewirken kann.

Zugang über soziale Netzwerke

Hier ist der Zugang schon durch ein bestehendes Interesse an Gemeinschaftsgärten bzw. urbanen Gärten bestimmt. Innerhalb der Stadt hat sich ein loses, informelles Netzwerk alternativer Gärten und Gärtner/innen gebildet, die sich über Mailinglisten und spezifische thematische Veranstaltungen kennt. So fand ein Proband den Weg zum Gemeinschaftsgarten, da zwei Versuche des privaten Gärtnerns im öffentlichen Raum gescheitert waren.

Dass ich mich nicht einfach um einen Schrebergarten bewerbe, sondern dass ich versuche auf einem Gelände, das war damals der Grenzstreifen, der brach lag. Dass ich da einfach anfangen. So besetzungsmäßig. Das habe ich dann auch gemacht und da gab es dann Schwierigkeiten, ich hab dann auch Kontakte gekriegt zu allen möglichen Leuten in der Umgebung, war wunderbar. Die Erde war gut und ich erinnere mich an einen Menschen, das war mein erster Kontakt, also ich hab ihm erzählt, dass ich da jetzt ein Gärtchen anfangen, ein bisschen umgraben und so in einer Ecke und dann sagt er: "Das hier ist freies Indianerland. (...) Das ist wunderbar, dass du das da machst." Das fand ich (...) ein schönes Motto für mich, da anzufangen und ich habe es dann auch gemacht. (Hans, 9-21)

Durch die Sanierung des Geländes musste der Befragte sein Gärtchen verlassen und auch sein zweiter Versuch scheiterte, weil ein Gastronom die Fläche erworben hatte. Durch informelle Kontakte erfuhr er von dem gemeinschaftlich-orientierten Garten, indem er heute engagiert ist. Dieser stellt einen neuen Möglichkeitsraum für ihn dar, die Unsicherheit des 'Bleiben-Könnens' bleibt jedoch bestehen.

Das Mitwirken in und Initiieren von unterschiedlichen Projekten im Bereich 'urbane Gärten' führt letztendlich zu einer sozialen Vernetzung einer Probandin in der "Berliner Gartenszene".

So gründete sich 2001 bereits eine Initiative "Urban Gardening Berlin"¹²², die städtisches Gärtnern zum Thema machte und seither als offenes Netzwerk arbeitet. Es entstanden Arbeitsgruppen, die in vielfältiger Weise den Versuch unternahmen Möglichkeiten des Gemüseanbaus in der Stadt zu erproben und erste Nutzungskonzepte für Freiflächen in Berlin zu erarbeiten. Eine Interviewpartnerin fand über dieses Netzwerk den Zugang zu ihrem jetzigen Engagement in einem Gemeinschaftsgarten. Sie ist gelernte Gärtnerin und hat die Gartenfläche maßgeblich mitgestaltet. An dieser Stelle wird deutlich, dass es einen Zusammenhang zwischen Beruf und Engagement geben kann. Diese Verbindung Gärtnerberuf und Gartenengagement findet sich nur bei einer Probandin.

Zugang über anderes Engagement

Den Zugang zum Thema Gemeinschaftsgarten finden zwei Probanden auch über bereits bestehendes ehrenamtliches Engagement in einer Aktionsgemeinschaft. Das Ziel eine Brachfläche eines ehemaligen Güterbahnhofs zu erhalten und in einen Bürgerpark zu verwandeln und das Interesse an Gemeinschaftsgärten finden ein neues Engagement im gärtnerischen Bereich. Bei einem Probanden findet sich in Bezug auf den Zugang zum Gemeinschaftsgarten ein weiterer Aspekt:

Also, ich bin theoretisch motiviert. (...) Es ist das Thema sozusagen. Wir waren auch in New York, genau. Ich glaube das war wichtig. Wir haben diese Community Gärten gesehen und das hat Eindruck gemacht. (Kristof, 89-91)

Das direkte Kennen lernen der nordamerikanischen Community Garden-Projekte hat das bereits vorhandene theoretische Interesse zusätzlich verstärkt und dazu bewegt sich einem neuen Thema innerhalb der bestehenden Aktionsgemeinschaft zuzuwenden.

Zugang über Werbung/Anfrage über die Projektleitung und bereits Engagierte, persönliche Kontakte, Eigeninitiative, Partnerschaft, soziale Netzwerke und bereits bestehendes Engagement sind die sieben generierten Zugangsimpulse in den untersuchten Gemeinschaftsgärten. Die Eigenschaften der Zugänge betrachtend finden sich zwei grundlegende Merkmalsausprägungen: zufällige und intentionale Zugänge.

Zugangsbeschreibungen über Werbung/Anfrage können sowohl zufällig, wie auch ziel- bzw. zweckgerichtet sein. Intentional motiviert ist die Projektleitung des interkulturellen Gartens, die Menschen für den gemeinschaftlich-orientierten Garten gewinnen will. Für die neu-

¹²² Urban Gardening Berlin ist eine Initiative des Vereins "workstation – Ideenwerkstatt Berlin e.V."

beworbene Gärtnerin ist der Anstoß dazu eher zufällig gewesen. Gleiches gilt für die Zugangsimpulse Werbung/Anfrage über bereits Engagierte, persönliche Kontakte, Partnerschaft und soziale Netzwerke. Hier können sich die beiden Merkmalsausprägungen jedoch minimal bzw. maximal kontrastieren. Nur bei dem Zugang über bereits bestehendes Engagement zeigen die Schilderungen der Proband/innen eine zufällige Dimensionierung.

4.4.2 MOTIVATION UND MOTIVE

Hinter jedem Engagement stehen immer auch Beweggründe die freiwillige Tätigkeit auszuüben. So stellen Motivationen vor allem orientierungs- und handlungsleitende Motive¹²³ für die Beteiligung in Gemeinschaftsgärten dar. Es handelt sich hier vorwiegend um emotionale und kognitive Beweggründe zum aktiven Mitmachen. Rosol (2006) legt in ihrer Studie zu Berliner Gemeinschaftsgärten eine umfassende Darstellung der Engagementmotivation von Primärakteur/innen¹²⁴ vor:

<p>Zentrales Motiv:</p> <p>"Es macht Spaß"</p>
<p>Schlüsselmotive:</p> <p>Gärtnerische Motive</p> <p>Soziale Motive – Gemein Sinn, Gruppe, Kontakt, Kommunikation</p> <p>Raumbezogene Motive – Fläche und Quartier</p> <p>Eigene kleine Kinder</p>
<p>Weitere Motive:</p> <p>Bewegung und Erholung</p> <p>Fähigkeiten und Vorlieben</p> <p>Freiraum und Kreativität</p> <p>Naturverbundenheit</p> <p>Ökonomische Motive – Arbeit und Finanzielles</p> <p>Pädagogische Motive</p>

¹²³ Innerhalb der Psychologie wird zwischen Motiven und Motivation unterschieden. Motive werden in der vorliegenden Studie als die Beweggründe zum Gartenengagement bezeichnet. Motivation meint den Zustand des Motiviertseins (vgl. <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION>). Zur einfacheren Handhabung der Begriffe wird im Folgenden auf die Unterscheidung verzichtet und der Begriff Motivation verwendet.

¹²⁴ Rosol (ebd.) unterscheidet innerhalb ihrer Studie zwischen drei Akteursgruppen: PrimärakteurInnen sind aktiv ehrenamtlich in Gemeinschaftsgärten tätig, SekundärakteurInnen unterstützen und begleiten die Projekte und externe AkteurInnen stellen aufgrund ihrer wissenschaftlichen Forschungstätigkeit oder Erfahrungen im Bereich ExpertInnen dar.

Politische Motive Verantwortungsgefühl und Identifikation
--

Abbildung 8: Die Motive für das Engagement in Gemeinschaftsgärten (Abb. Rosol 2006, 217)

Aus den induktiv generierten Motivkategorien wurden drei Motivationstypen gebildet (ebd., 230ff). Für *die gärtnerisch Motivierten* steht das 'Gärtnern an sich' im Vordergrund. Es geht den Gärtner/innen um Gemüseanbau, Ökologie, Selbstversorgung, aber auch um Freude, Spaß und den 'heilend-therapeutischen Erdkontakt'. Der zweite Typ stellt einen *durch die (gesellschaftlichen) Freiräume Motivationstyp* dar. Hier dominiert die Schaffung und Nutzung von gesellschaftlichen Freiräumen – der konkrete Garten ist zwar auch wichtig, aber Rosol hält hier fest, dass sich diese Gruppe auch in anderen Bereichen engagieren könnte. Der dritte Motivationstyp kreist um eine sozio-demographisch homogene Gruppe: *die Treuen*. Hier handelt es sich um Engagierte um die 60 Jahre, die sich aufgrund ihres langjährigen Engagements stark mit dem Projekt identifizieren. Die drei Motivationstypen betrachtend zeigt sich, dass es nicht *die* Gemeinschaftsgärtnerin/den Gemeinschaftsgärtner gibt, sondern dass sich verschiedene Aspekte in den einzelnen Typen widerspiegeln.

Im Folgenden werden die Beweggründe und Motivationen zum 'Gemeinschaftsgärtnern' vorgestellt. Die einzelnen Kategorien wurden induktiv aus dem Datenmaterial erhoben und für die bessere Darstellung gruppiert. Die ersten sieben Kategorien stellen Motive dar, die in fast allen Gärten vorkommen, die letzten drei Kategorien kommen jeweils nur in einem bzw. in zwei Gärten vor.

Gärtnerische Motivation
'Gärtnern'
Soziale Motivation
Soziale Kontakte, Gemeinschaft, Kommunikation, interkulturelle Kontakte
Lebensräumliche Motivation
'Gestalten einer persönlichen Landschaft'
Neuer, zusätzlicher Lebensraum
Politisch-partizipative Motivation
Familiäre Motivation und eigene Kinder (Hund)

Freude und Spaß
Eigenanbau, Subsistenz
Ausgleich und Erholung
Neue Beschäftigungsmöglichkeit
Ziele/Ideale verwirklichen

Abbildung 9: Beweggründe und Motivationen zum 'Gemeinschaftsgärtnern' (Eigene Darstellung)

Gärtnerische Motivation

Das wichtigste Motiv sich aktiv in Gemeinschaftsgärten zu beteiligen stellt das Thema selbst dar: das 'Gärtnern an sich' wird von allen Befragten genannt. Es stellt die zentrale Kategorie innerhalb der Ergebnisse dar. Dabei geht es den Gärtner/innen um das eigene Interesse für die Thematik 'Garten', Gartengestaltung, Gemüseanbau, Liebe zur Natur, Empfinden von Freude und geistig und körperlich anregende Tätigkeit an der frischen Luft.

Eine Rentnerin fasst für sich zusammen:

Also, für mich ist es sehr wichtig in der Erde zu wühlen, ich finde einfach den Geruch von Erde und wie sich es anfühlt, schön, dann zu beobachten, wie die Blumen wachsen und auch was das Gemüse anbetrifft, dann halt eben wirklich mal frischen Salat zu haben und auch frische Kräuter (Gesine, 73-76).

Einige der Befragten schließen beim neuen Gärtnern im Gemeinschaftsgarten an bereits vorhandene gärtnerische Erfahrungen an. Der Wunsch selbst wieder gärtnerisch tätig zu sein zählt bei diesen Interviewpersonen zum wichtigsten Kriterium. Dieses Motiv findet sich oft in Kombination mit einer sozialen Motivation 'Gemeinschaft': es ist die bewusste Entscheidung in einer Gemeinschaft zu gärtnern und sich nicht alleine eine Parzelle in einem Schrebergarten anzumieten. Die Entscheidung für die Mitarbeit in einem Gemeinschaftsgarten hat hierbei auch noch zwei zusätzliche Aspekte: es ist auch die Nähe des Gartens zur eigenen Wohnung und der ökonomische Anreiz, der das Gemeinschaftsgärtnern darüber hinaus auch attraktiv macht. Eine Kombination aus gärtnerischen Motiven verbunden mit 'Nähe zum Wohnort', 'ökonomischer Aspekt' und dem Rückgriff auf eine erinnerte Orientierung aus der alten Heimat findet sich vor allem bei Gärtner/innen mit Migrationshintergrund. "Wie zu Hause einen Garten haben", Pflanzen aus der Heimat anzubauen und sich in der neuen Heimat im metaphorischen Sinne zu erden und "Wurzeln zu schlagen" wird als zentraler Beweggrund genannt. Aber auch zwischen gestern und heute eine Brücke zu schlagen, die in der alten Heimat

zurückgelassen werden musste. Eine bosnische Gärtnerin schildert ihre Motivation folgendermaßen:

Ich bin auch auf einem Bauernhof aufgewachsen. Es geht mir gut, wenn ich im Garten bin, da bin ich mit Frauen, dann reden wir nur über Pflanzen. Am Anfang, wo die ersten Pflanzen so gewachsen sind, wie die Frauen damit reden. Es ist ja ein besonderes Moment, man genießt, wie man mit Pflanzen redet, das ist ein besonderes Erlebnis. Das erleichtert und man versucht dann mal immer was zu machen und nicht gleich an der Sache, was innen ist, was wir innen haben, weil wir alle sind aus dem Krieg gekommen und haben alle was erlebt. Wenn man allein ist, ist das so blöd, dann denkt man immer an so was. Aber wenn man draußen, wenn man in der Natur ist, das sind besondere Erlebnisse. Es ist was Besonderes, wenn du was pflanzt und pflegst und siehst wie viel Zentimeter, wie hoch das ist. Das ist ein besonderes Gefühl. (Begzada, 168-178)

Innerhalb der Befragten gibt es aber auch eine große Gruppe von Gärtner/innen, die im Gemeinschaftsgarten ihre ersten eigenen gärtnerischen Erfahrungen machen. In der Erde zu 'buddeln', körperlich tätig sein, aktiv sein und 'was tun' sind die Beweggründe die in diesem Zusammenhang genannt werden.

Soziale Motivation

Das Gemeinsame. Dass ich hier nicht alleine stehe und was mache. Dass wir das wirklich gemeinsam machen. Das ist es, das treibt dann irgendwo. (Alexander, 72-73)

Zur Mitarbeit in Gemeinschaftsgärten motiviert vor allem auch der gemeinschaftliche Aspekt. Es geht darum, "bei einer Gruppe direkt mitzumachen, die auch was sinnvolles macht" (Sven, 178). Hier werden besonders die gemeinsamen Arbeitseinsätze, gemeinsame Feste, Feiern und Essen geschätzt. Der Gemeinschaftsgarten übernimmt die Funktion eines Begegnungs- und Interaktionsraums. Ein wichtiges Motiv hierbei ist, Leute in der Nachbarschaft kennen zu lernen. Gerade bei Neuberliner/innen zeigt sich dieser Aspekt deutlich.

Motivation war ganz klar natürlich auch Leute kennen zu lernen, wir sind gerade nach Berlin gezogen und wir dachten, da lernt man Leute aus der Nachbarschaft kennen und das war dann auch die Motivation dabei zu bleiben, dass halt viele nette Leute da sind, die man zum Teil dann auch direkt auf der Straße wieder trifft oder im Kiezgarten trifft, zufällig trifft und das Leben in der Großstadt viel netter macht (Sven, 168-173).

Für Carmen, eine Gärtnerin im interkulturellen Garten, ist auch der interkulturelle Aspekt im Garten wichtig.

Ich mag gerne mit anderen Leuten aus anderen Nationalitäten zusammen sein. Ich finde das immer sehr bereichernd und gut. Deswegen ist das dann für mich interessant gewesen. Wir haben auch viele Freunde, die nicht deutscher Herkunft sind, das passt mir ganz gut hier. (Carmen, 33-37)

Einen besonderen Status nehmen in diesem Zusammenhang die öffentlich-zugänglichen Gartenprojekte ein. Hier ist Kommunikation und Kontakt zu Nutzer/innen und Besucher/innen der Flächen unausweichlich. Dieser Aspekt wird (auch trotz vorhandener Schwierigkeiten) geschätzt.

Lebensräumliche Motivation

Ein weiteres zentrales Motiv für das aktive Mitmachen im Gemeinschaftsgarten ist die Schaffung eines neuen Lebensraums. Es geht hier vor allem um einen grünen Ort in der Stadt, 'draußen sein', zusätzlichen Lebensraum zu beengten Wohnverhältnissen und um einen Ort, wo man sich treffen kann, wo man nach der Arbeit hingehen kann. Dabei unterscheidet sich der Gemeinschaftsgarten erheblich von sonstigen öffentlichen Freiflächen:

Mein Interesse ist sehr viel vorhanden, weil ich aus Polen komme und Landschaft für mich zu finden, Menschen mit Landschaft, da muss ich dann schon in den Schillerpark gehen und da ist auch eine schöne Landschaft, aber dort fehlt die ganz persönliche Landschaft, die fehlt mir furchtbar. (Ewa, 93-96)

Ein wichtiges Motiv innerhalb der lebensräumlichen Motivation ist es den Gartenraum auch für andere ermöglichen zu können (vgl. Rosol 2006). Julia nennt als gemeinsames Ziel des Gemeinschaftsgartens:

Einen Freiraum zu schaffen. Einen nichtkommerziellen, nicht kapitalistischen, hunde-scheißbefreien und offenen Raum für alle Interessierten und die Möglichkeit geben, da auch zu lernen (Julia, 226-228).

Eine befragte Person, die im Gemeinschaftsgärten mehr organisatorische und vernetzende Tätigkeiten übernimmt und weniger gärtnerisch aktiv ist, beschreibt ihre Motivation folgendermaßen: "Ich wohne super gerne in der Stadt. Aber dann eben auch immer, wie ich's nenne, lebenswerten Stadt. Und das heißt für mich auch Grünflächen und Freiflächen" (Frauke, 184-

185). Sie sieht es als "Luxus" an mitten in der Stadt einen Garten zu haben, der nicht nur ihr vorbehalten ist, sondern den viele Menschen nutzen können. Ein wesentliches Merkmal der lebensräumlichen Motivation ist die eigene Herstellung des neuen Ortes.

Also, es war immer erst der Garten, der Raum, der Platz, der besondere Ort, die Pflanzen und auch eine Möglichkeit zur Lebensgrundlage, einfach zu haben, also man muss die nicht kaufen, man kann sie einfach herstellen, selber. (Christine, 40-43)

Politisch-partizipative Motivation

Ein weiteres zentrales Motiv erklärt sich aus politischen und partizipativen Beweggründen. Einige Gärtner/innen aus demselben Nachbarschaftsprojekt formulieren eindeutig politische Motive, um sich im Garten zu engagieren.

Also, für mich (ist) der größte Punkt überhaupt für so was, eine politisch angesehene Aktion zu machen ist, einfach was machen, direkt im eigenen Kiez. Es einfach nicht erlauben, dass alles vom Kapital abhängig ist und dass ein Grundstück, wenn es keinen Kapitalwert hat, kein Wert überhaupt mehr hat. Das finde ich total bescheuert. (Das ist) gerade sehr häufig in Großstädten der Fall, dass alles so angegangen wird. Dass die Leute keine Zeit für so was haben. Ich habe Zeit, ich nehme mir die Zeit und dieses Grundstück ist ein gutes Beispiel dafür. (Josh, 152-158)

Es geht den Gärtner/innen um Mitbestimmung und Mitgestaltung ihrer unmittelbaren Wohnumgebung. Sie sind in einen Prozess eingebunden, der sie selbst betrifft. In der sozialwissenschaftlichen Fachliteratur wird Partizipation auch als 'Produzentin' von sozialem Kapital beschrieben. Einige Gärtner/innen sind auch in anderen politischen Zusammenhängen, wie Bürgerinitiativen, Vereinen und Initiativen aktiv. Eine Interviewpartnerin setzt sich für die Umsetzung eines Bürger/innenparks auf dem brachliegenden Gelände des ehemaligen Güterbahnhofs Gleisdreieck ein. Als zentrales Motiv nennt sie stadträumliche und ökologische Aspekte. Das Interesse und die Mitarbeit in der Aktionsgemeinschaft und das daraus entstandene Gartenengagement sind auf die Bebauung einer Ausgleichsfläche für den Potsdamer Platz zurückzuführen. Die Fläche am nördlichen Bereich des Gleisdreiecks wurde zu einem Golfplatz umgewidmet "und da hab ich mich zum ersten Mal gefragt, was wird da eigentlich gespielt, was passiert da" (Steffi, 26-27).

Dann ist es die ökologische, stadtplanerische Sache. Die Innenstadt von Berlin braucht diesen großen Park und braucht ihn auch als zusammenhängende Grünfläche aus klimatischen, ökologischen und auch aus nutzerischen Gründen, weil einfach zu wenig Grün da

ist für die Anwohner, gerade in Kreuzberg, Schöneberg, deswegen sollte davon möglichst viel erhalten bleiben und mit möglichst wenig (...) Bebauung. (...) und ich möchte dazu beitragen, dass dieses Gelände erhalten bleibt als große Grünanlage, dass die Menschen das nutzen können. Dass sie auch dabei mitreden können, wie es genutzt wird und dass unsere Gärten dort weiterwachsen können, dass die, die jetzt da sind erhalten bleiben und ja, dass man da gärtnern kann. Und nicht nur für mich persönlich, sondern auch für andere Leute. (Steffi, 41-46; 172-176).

Familiäre Motivation und eigene Kinder

Ein weiteres zentrales Motiv bei Gärtner/innen mit eigenen Kindern sind die Kinder selbst bzw. die Familie. Bei den betreffenden Gärtner/innen geht es hier weniger um die gärtnerische Tätigkeit an sich (welche zwar auch benannt wird), sondern als vordergründige Motivation wird ein Beschäftigungsfeld für die eigenen Kinder genannt, ein Ort für sich selbst und für die eigenen Kinder, wo sie nicht nur spielen und toben können, sondern vor allem auch neue Dinge erfahren und kennen lernen. Dabei dominiert die Aussage, den Kindern eine Erfahrungswelt zu ermöglichen, die ihnen sonst in der Großstadt fehlt. Pflanzen zu säen, sie wachsen zu sehen und diese dann zu ernten, den Kreislauf der Natur kennen zu lernen und dabei selbst tätig zu sein.

Für meinen Sohn einen Garten zu haben, wo er was machen kann, wo er zugucken kann, wo er selber was anbauen kann. Wo er richtig arbeiten kann, das fehlt ja sonst völlig an Erfahrungswelt, das gibt es nur bei den Großeltern. (Christine, 43-46)

Innerhalb des Motivs 'Familie und eigene Kinder' findet sich innerhalb eines interkulturellen Gartens ein zusätzlicher Beweggrund, was die eigenen Kinder betrifft. Der Garten befindet sich im Bezirk Wedding, die Gegend wird von den Gärtner/innen als unsicher eingestuft. Die sichere "Garteninsel" wird von den Müttern geschätzt.

Und vor allem, dass man auf die Kinder nicht so aufpassen braucht, weil hier abgeschlossen ist. Das ist eine ganz andere Sache, als wenn die jetzt auf der Strasse, im Park oder irgendwo spielen. Dann weiß man, "hier ist alles in Ordnung." (Ewa, 366-369)

(Mir gefällt), dass ich draußen bin mit den Kindern, ohne zu denken, es kann was passieren. Ich fühle mich hier sicher. (Es ist) für mich ein sicherer Platz. Deswegen komme ich auch ganz gerne hier her. (Da wo) wir wohnen (...) da haben wir zwar sehr viele Spielplätze, aber ich fühle, mich nicht sicher, wie zum Beispiel hier. (Celia, 90-95)

Besonders in Gärten mit hohem Kinderanteil ist der Gemeinschaftsgarten ein Ort für die gesamte Familie. Ein Raum um Feste zu feiern (Kindergeburtstage) oder zum Grillen (besonders bei interkulturellen Familien) und eine Alternative zu herkömmlichen Spielplätzen, wo die Spielkultur der Kinder ganz anders angeregt wird als auf Freiflächen.

Freude und Spaß

Auch Freude und Spaß am gemeinschaftlichen Gärtnern und Zusammensein ist ein oft genanntes Kriterium an der Beteiligung in Gemeinschaftsgärten. So ist die empfundene Freude auch ein Hinweis auf eine emotionale Motivation, die für die Gärtner/innen oft nur schwer zu beschreiben ist.

Wenn auf so einer ollen, fiesen Brache da irgendwas raus kommt, finde ich das einfach total überzeugend, also das ist total umwerfend. Ja, insofern finde ich, ist die Motivation, so eine ganz toll emotionale. Das fällt mir fast so ein bisschen schwer das zu erklären.
(Kerstin, 722-725)

Eigenanbau und Subsistenz

'Eigenanbau und Subsistenz' im Sinne von Selbstversorgung und neuen Konsumgewohnheiten sind weitere zentrale Motive, die in beinahe allen untersuchten Gärten eine Rolle spielen. Der ökologische Gemüseanbau im Gemeinschaftsgarten stellt hier die Möglichkeit dar sich selbst mit frischem und regionalem Gemüse versorgen zu können und hat die Kaufgewohnheiten der Gärtner/innen entscheidend verändert:

Dieser Subsistenzgedanke ist mir wichtig. Mir ist auch wichtig wegzukommen von diesem Globalen. Ich finde es halt ein Unding, Mangos aus Südamerika einzufliegen und dann hier zu verzehren und dann die Äpfel hier irgendwo verfaulen zu lassen vor der Haustüre. (Hans, 159-161)

Eine Gärtnerin motiviert vor allem auch der Anbau von vielfältigen Gemüsesorten, die es nicht im Supermarkt zu kaufen gibt. Dadurch angespornt setzt sie sich mit alten Kulturpflanzen auseinander und ist dafür eigens in einen Verein eingetreten, der den Anbau von alten Pflanzensorten fördert.

Eng verbunden mit Subsistenz und Eigenanbau ist der ökonomische Aspekt innerhalb der Engagementmotivation in Gemeinschaftsgärten. Gerade bei einkommensschwachen Gärtner/innen findet sich dieser Aspekt und auch bei Gärtner/innen mit Migrationshintergrund.

Für Speisen aus der Heimat braucht es oft größere Mengen an bestimmten Kräutern, die in Berlin nur teuer erworben werden können.

Weitere Beweggründe

Ein weiterer Beweggrund sich an Gemeinschaftsgärten zu beteiligen ist die Suche nach einem Ausgleich zur Arbeit. Gartenarbeit entspannt und bringt den Kopf frei und die Bewegung in der frischen Luft ist eine wohltuende Kompensation zu einer sitzenden Tätigkeit. Dieses Motiv findet sich nicht nur bei Erwerbstätigen, sondern auch bei Erwerbslosen. Zu Gärtnern, aber auch mal weg von zu Hause zu sein, wo "aufräumen, waschen, Küche, Kinder und Probleme" (Mirsada, 145) warten, motiviert am Projekt teilzunehmen und schafft Erholung. Der Garten bietet einigen Interviewten auch die Möglichkeit für Beschäftigung, für aktives Tun außerhalb des eigenen Zuhauses bei bestehender Arbeitslosigkeit. Gemeinschaftlich-orientierte Gartenprojekte können einen Ausweg aus Alltag, Routine und Gewohnheit darstellen.

Für alle ist es viel besser. Eine Verantwortung hat man, wo man hingehen (kann). Es ist wie eine Pflicht, wo man hinkommen muss und das bringt die Freude am Leben. Das ist ein großer Unterschied, wie es früher war, das war so ein Alltag, immer der gleiche und jetzt ist es wirklich was anderes. (Begzada, 190-193)

Ein weiteres Motiv begründet sich darin, dass eine Probandin im Projekt ihre Ziele und Ideale verwirklichen kann. Dabei lernt sie von Projektmitgliedern, die schon längere Zeit am Projekt beteiligt sind. So werden ideelle Vorstellungen und Ziele im stadträumlichen und ökologischen Bereich zu Beweggründen sich praktisch, wie auch theoretisch mit Gemeinschaftsgärten auseinanderzusetzen, damit

dieses Gelände erhalten bleibt als große Grünanlage, dass die Menschen das nützen können. Dass sie auch dabei mitreden können, wie es genutzt wird und dass unsere Gärten dort weiterwachsen können. (...) Nicht nur für mich persönlich, sondern auch für andere Leute. (Steffi, 173-176)

4.4.3 FAZIT: DIE DREI ZUGANGSTYPEN

In den vorherigen Kapiteln wurden die Zugangsimpulse und die Beweggründe beschrieben, wie die Befragten ihren Weg in den Gemeinschaftsgarten gefunden haben und was sie dabei motiviert hat. Eine Verbindung der Impulse mit den genannten Beweggründen liefern drei verschiedene Zugangstypen in gemeinschaftlich-orientierten Gärten.

Subjektiv-motivierter Zugangstyp

Beim subjektiv-motivierten Zugangstyp dominiert das Motiv: Ausgleich und Erholung. Der Impuls zum Mitmachen ist dem Faktor 'Werbung und Anfrage' zuzuschreiben. Auslöser können hier Projektleitung oder persönliche Kontakte sein. Ausgleich und Erholung und der damit verbundene Anstieg an Lebensqualität sind die intrinsisch-motivierten Beweggründe der Fälle, die die o.g. Merkmalskombination aufweisen. Eine erste Orientierung im Projekt geht in Richtung eigene Bedürfnisse: es wird ein Ausgleich zu Job und Alltag gesucht. Die Fälle richten sich an eigenen, individuellen Maßstäben und an dem "was gut tut".

Sozial-motivierter Zugangstyp

Eine große Gruppe an Befragten wird dem Typ sozial-motivierter Zugangstyp zugeordnet. Die Beteiligten finden ihren Zugang in die Projekte durch Werbung/Anfrage und persönliche Kontakte. Familie und eigene Kinder und das Bedürfnis nach sozialen Kontakten, Gemeinschaft, Kommunikation und das Interesse an interkulturellen Kontakten werden als Motivationsgründe genannt. Hier wird deutlich, dass sich eine Orientierung in Richtung soziale Gemeinschaft/Community anzeigt. Innerhalb der sozialen Motivation kontrastieren sich zwei Subgruppen: Die erste Gruppe zeichnet sich durch den Wunsch nach Gemeinschaft, Kommunikation und sozialen Kontakten aus, während die zweite Gruppierung eher dem Bedürfnis nach einem Gemeinschaftsraum für Familie und Kinder nachgeht. Die Gärtner/innen bewegen sich in einer neu vorgefundenen und entwickelten Gemeinschaft, einem sozialen Arrangement, in das auch andere Motive eingebettet werden.

Sachlich-motivierter Zugangstyp

Diese Gruppe ist dem sachlich-motivierten Zugangstyp zuzuordnen. Die Inhalte und Themen, an denen sich die Akteur/innen orientieren sind hier die Gartenthematik selbst (Wunsch und Interesse an Garten und Heimatgarten), gesellschaftliche Freiräume, Stadtökologie und Partizipation und politische Aktion. Hier finden sich auch beinahe alle Zugangsimpulse (Werbung/Anfrage, Eigeninitiative, Partnerschaft, soziale Netzwerke, Engagement). Auffallend ist die sachliche Orientierung im Bereich 'Eigeninitiative', wobei die hohe inhaltliche Richtung in der Engagementbereitschaft dominiert.

Innerhalb des sachlich-motivierten Zugangstyps zeigt sich die dritte Ordnungsstruktur in gemeinschaftlichen Gärten: die Akteur/innen orientieren sich auch an sachlich-inhaltlichen Anordnungen.

Die beschriebenen Zugangsimpulse und Motivationen sich in einem Gemeinschaftsgarten zu beteiligen können in drei verschiedenen Zugangstypen zusammengefasst werden. Dabei wird die Orientierung der Gärtner/innen an subjektiven, sozialen und sachlichen Ordnungen bereits deutlich.

Im Folgenden werden die vier 'Ebenen' der Untersuchung beschrieben. Raum und Zeit sind nicht nur Kontextbedingungen der Tätigkeiten und Aktivitäten in den untersuchten Gemeinschaftsgärten. Besonders die Kategorie (Garten-)Raum hat sich als das verbindende Thema der Gärtner/innen herauskristallisiert. Auch die Gemeinschaft stellt nicht überraschenderweise eine zentrale Kategorie dar. Die Ebene der Außenbeziehungen schließt die Vorstellung der Kategorien ab. Die subjektive Ebene¹²⁵ wird innerhalb dieses Kapitels nicht näher betrachtet, sondern findet in den Falldarstellungen der Kernkategorie eine detaillierte Betrachtung.

4.5 GEGENSTAND DER ORIENTIERUNG: DIE POLYKONTEXTURALEN ORIENTIERUNGSBEREICHE

Der Raum in Form des Gartenraums stellt für die vorliegende Untersuchung eine wesentliche Kategorie dar. Die Gärtner/innen der untersuchten Projekte treffen in einem konkreten Raum zusammen und jede Tätigkeit und Aktivität ist mit dem Raum verbunden. Es beziehen sich nicht nur ihre Handlungen auf den Raum, sondern die darin Agierenden fühlen sich mit ihm verbunden, gehen eine Beziehung mit ihm ein, wodurch der Raum eine für sie subjektiv-relevante Bedeutung und ihr Tun Sinn erhält. Dadurch bedingt ist zu fragen, wie dieser Raum zu beschreiben und zu definieren ist¹²⁶.

LITERATUREXKURS ZWEI: ZUM RAUMBEGRIFF

Die Frage nach der Bedeutung und Funktion von gemeinschaftlichen Gärten spricht elementare Probleme an, die sowohl das Gebiet der Stadtplanung und Raumsoziologie berühren, als auch Bereiche der Erziehungs- und Bildungswissenschaften. In den Sozialwissenschaften und auch in den Erziehungswissenschaften wird seit einigen Jahren auf die Bedeutung von sozialen Räumen hingewiesen (u.a. Bourdieu 1982 und 1991, Läßle 1992, Löw 2001, Schroer

¹²⁵ Die vier 'Ebenen' der Untersuchung lassen sich den einzelnen Komponenten des Strukturmodells der themenzentrierten Interaktion (TZI) zuordnen. Neben 'Wir', 'Es' und 'Globe' stellt 'Ich' eine weitere Komponente der TZI dar (vgl. Hug 1994).

¹²⁶ Eine Betrachtung und Beschreibung der Gartenräume findet sich in Kapitel 4.6.1 und in Kapitel 4.2.

2006). Dabei wird der mehrdimensionale Charakter von Räumen unterstrichen. Der sozial-geographische Raum ist also nicht bloßer Ort oder Platz, sondern im Vordergrund steht das Zusammenwirken von Mensch und Raum. Bedingt durch diese Wechselwirkung werden Menschen zu aktiv handelnden Subjekten. Dieses Raumverständnis stellt eine bewusste Abkehr von absolutistischen Raumkonzeptionen, die ihn als bloßen 'Behälter' sehen (vgl. Löw 2001, 24ff, sowie Schroer 2006, 35ff), dar.

Der Arbeit liegt folgende Definition von Löw zugrunde:

Raum ist eine relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten (Löw 2001, 224).

Bezogen auf den Gegenstand der Untersuchung bedeutet dies: Der Ort selbst stellt der konkrete Garten dar. Er ist ein Produkt des Menschen, das Resultat der konkreten Platzierung, der darin agierenden Gärtner/innen. Mit dem Begriff "relationale Anordnung" betont Löw, dass ein Raum durch relationale Beziehungen und aus der An(Ordnung) der Platzierungen entsteht (ebd.). Durch die Platzierung des Gartenraums an einer geographisch markierten Stelle und den Platzierungen der Elemente des Gartens (Ort für Beete, Kompost, Sitzecken, etc.) zueinander, konstituiert sich der Gartenraum. Strukturelle Dimensionen und Handlungsdimensionen (ebd.) spielen dabei eine wichtige Rolle¹²⁷.

Die Bestimmung der Raumbildung, wie sie Löw vornimmt, greift für eine pädagogische Betrachtung des Raumes zu kurz und bedarf einer Erweiterung. Räume bilden sich nicht nur, sondern Räume bilden auch (vgl. Becker/Bilstein/Liebau 1997, Ecarius/Löw 1997).

Die Räume, in denen wir leben und erziehen, beeinflussen uns weit über alle vorüberlegten Arrangements und alle bewussten Wirkungsannahmen hinaus. Räume wirken bildend, ob sie nun so intendiert sind oder nicht (Becker Bilstein/Liebau 1997, 15).

Als Bildungsräume sind nicht nur Sozialisationsstätten, wie Kindergarten, Schule oder Hort zu verstehen, sondern es kann praktisch jeder Raum unserer Gesellschaft als Ort der Bildung betrachtet werden.

¹²⁷ Strukturelle Bedingungen des Gartenraums und die Handlungsebene finden in den Fallbeschreibungen (ab Kapitel 4.6.2) Beachtung.

Für unsere Gegenwart scheint es mir daher sinnvoll, unter 'Bildungsraum' den jeweiligen konkreten Ort zu verstehen, der Entwicklung, Veränderung, Erkenntnisgewinn des Individuums befördert (Geiger 1997, 75).

Den Erziehungswissenschaften geht es also nicht um eine Raumtheorie bzw. um eine Pädagogik des Raumes, sondern meist steht die Aneignung, die Nutzung oder der Veränderungsprozess im Vordergrund des pädagogischen Interesses. Vor allem die Aneignung von Räumen bildet in zweierlei Hinsicht ein interessantes pädagogisches Feld: Zum einen wird die Nutzung, Entwicklung und Veränderung von Räumen durch Menschen betrachtet, zum anderen steht die räumliche Aneignung im Sinne von individuellen Handlungen, Orientierungen und Lernen im Vordergrund.

Aneignung des Raumes heißt also [...]: Sich den physikalischen (aber auch: sozialen, geistigen) Raum handelnd so zu erschließen, dass Orientierung, also Handlungsentwurf und -realisation, in ihm möglich ist, wobei die Erschlossenheit des Raumes oder einzelner seiner Bereiche oder Merkmale als Horizont individuellen Lernens historisch kumuliert und gesellschaftlich vermittelt ist. Aneignung des Raumes heißt dann aber: Nicht die Räume und die in ihnen angetroffenen Objekte werden 'angeeignet', wie Sachen, die man lediglich in Besitz nimmt, um sie zu besitzen, sondern Haltungen und Verhaltensweisen ihnen gegenüber, Raum- und Dingverhältnisse. In jeder Aneignung von Wirklichkeit verwirklicht sich immer auch eine Potentialität des betreffenden Subjekts. Art und Ausmaß der Aneignung werden also davon abhängen, ob jemand eine entsprechende Potentialität ins Spiel mitbringt (Kruse/Graumann 1978, 185).

Unter dem Begriff der 'Aneignung' sind also nicht nur Prozesse zu verstehen, in denen die Gärtner/innen den Gartenraum in Besitz nehmen oder sich ihn für sie erschließen. Gerade im Gegenteil: Aneignung beinhaltet das Verändern, Umfunktionieren und Umgestalten des angeeigneten Raumes. Der Gartenraum begegnet dem Menschen dabei als Orientierungsinstanz. Durch die erfahrbare (An-)Ordnung des Raumes wird Orientierung und Handlung möglich, was wiederum Aneignung möglich macht.

Gemeinschaftsgärten können als gemeinschaftlich produzierte soziale Räume betrachtet werden, die unterschiedliche Bedeutungen und Funktionen für die darin agierenden Menschen haben. In Anlehnung an Foucault (1991) können Gemeinschaftsgärten als Heterotopien beschrieben werden. Grundsätzlich unterscheidet Foucault zwischen zwei Typen von Räumen: Utopien, als "Platzierungen ohne wirklichen Ort" und "wirkliche Orte" als Platzierungen, die

"tatsächlich geortet werden können" (Foucault 1991, 68). Heterotopien sind "andere" Orte¹²⁸, sie existieren neben den "wirklichen Räumen". Foucault definiert den Begriff in sechs Grundsätzen (ebd., 68ff). Demzufolge können Gemeinschaftsgärten als "andere" Orte beschrieben werden. Durch ihre Entstehungsgeschichten haben sie eine bestimmte gesellschaftliche Funktion inne. So kann die Bedeutung von Gartenarbeit für den Einzelnen, die Gruppe oder das soziale Umfeld variieren. Gemeinschaftsgärten als Heterotopien können mehrere Räume oder Platzierungen beinhalten. So fasst der Gemeinschaftsraum mehrere Gartenbereiche zusammen. Des Weiteren ist jeder Garten an eine bestimmte Zeitspanne geknüpft. Das Gartenjahr teilt sich – angepasst an die Jahreszeiten – in verschiedene Abschnitte, in denen unterschiedliche Arbeiten getätigt werden. Und abschließend sind Heterotopien ein System von Öffnungen und Schließungen. Die Zutrittsmöglichkeiten sind entweder hoch (bei öffentlich zugänglichen Gärten) oder gering (bei geschlossenen Gärten).

Gemeinschaftsgärten als "andere" Räume können an einem konkreten Platz verortet sein, gleichzeitig aber einen Gegenraum zu ihrer Umgebung darstellen. Sie sind grüne Inselräume im Beton- und Asphaltraum Stadt. Zudem übernehmen sie wichtige Aufgaben und Funktionen in den Lebens- und Alltagswelten der Gärtner/innen. Wie der Gartenraum von ihnen wahrgenommen wird, steht im Mittelpunkt des nächsten Kapitels.

4.5.1 DIE KATEGORIEN RAUM UND ZEIT

Der Garten ist das zentrale Element in den Gemeinschaftsgartenprojekten. Er ist ein Raum, der Natur, Mensch, Gemeinschaft und Außenwelt miteinander verbindet. Der urbane Gartenraum wird als mehrdimensionaler und lebendiger Raum betrachtet. Menschen verfolgen in ihm eine bestimmte Absicht: sie nutzen ihn gemeinschaftlich, ökologisch, landwirtschaftlich oder künstlerisch. Der Garten ist eine vom Menschen funktionalisierte Form der Natur. Der ‚Gemeinschaftsgarten‘ ist ein Raum der *natürlichen Ordnung* (SK). Ohne menschliches Zutun ist die Natur dominanter in der Gestaltung des Raumes. Nach dem Anlegen und Bepflanzen von Beeten auf einer lange brachliegenden Fläche hat sich, wie im folgenden Zitat deutlich wird, die Natur die Beete zurückerobert.

Und dann haben wir gemerkt, dass die Pflanzen, die da natürlich vorkommen, die Brachpflanzen, viel stärker sind und unsere ganzen Pflanzungen und Gestaltungen waren inner-

¹²⁸ Dies sind für Foucault beispielsweise Friedhöfe, Museen, Ferienheime oder Gefängnisse (ebd., 68ff).

halb von vier Wochen überwuchert (...) aber dann haben wir beschlossen, dass wir im nächsten Jahr ein bisschen intensiver uns darum kümmern müssen, dass wir planen müssen. (Steffi, 12-16)

Der Garten ist durch einen vielseitigen Charakter gekennzeichnet: er kann nicht dieses oder jenes sein, er ist immer mehr. Vor allem deshalb, weil er in unmittelbarer Interaktion mit seinen Benutzer/innen steht. Der Mensch verfolgt mit seiner Gartentätigkeit einen bestimmten Erfolg zu erzielen (Begrünen, Blühen von Blumen, Wachsen von Gemüse, etc.). Der Garten antwortet auf diese Tätigkeit – jedoch auf seine Weise: die darin wachsenden Pflanzen können blühen, aber auch welken. Durch seine lebendige Eigendynamik kommuniziert der Garten mit den Menschen, die ihm begegnen. Die befragten Gärtner/innen nehmen den Garten als *besonderen Ort* (SK), als *Zaubermedium* (SK) wahr.

Irgendwie ist ein Garten, das ist wirklich verblüffend, das ist wirklich ein bisschen wie ein Zaubermedium. Es verbindet Leute auf eine Art und Weise (Kerstin, 452-454)

Auch ein Gärtner eines Nachbarschaftsgartenprojekts sieht im Garten "ein Zauberkraut für die soziale Stadt" (Forschungstagebuch, 19.02.07). Dieser Zauber wirke sich besänftigend auf die darin agierenden Menschen aus. Die Verbindung von Mensch und Natur und auch die Verbindung zwischen den Menschen im "Zauberraum Garten" wirkt auf drei zentrale Bereiche. In Anlehnung an Braun (2004) wird der Gartenraum (a) als Handlungs- bzw. Aktionsraum, (b) als Stimmungsraum und (c) als Anschauungsraum näher betrachtet. Sie haben eine zentrale Bedeutung in der Aneignung von Räumen. Der Gemeinschaftsgarten ist (a) ein *Handlungs- und Interaktionsraum* (SK). Ein Ort für gärtnerische Tätigkeiten, Handlungen und Aktivitäten. Es sind Tätigkeiten zwischen Säen und Ernten. Gerade im urbanen Kontext sind Naturerfahrungen rar, so wird der städtische Garten zum tätigen Erfahrungsort von schmutzigen Händen, körperlicher Arbeit, ästhetischer Schönheit von Blumen und Stauden, Schnecken- und Insektenwelt oder von fruchtbaren Ernten. Es ist der *experimentelle und ausprobierende Charakter* (SK), der die Besonderheit der gärtnerischen Aktivität ausmacht. Darüber hinaus stellen gerade diese raumbezogenen Tätigkeiten die Eigentümlichkeit der gemeinschaftlichen Gartentätigkeiten dar.

Dann haben wir (den Garten) eingezäunt. Das war die erste große Aktion, das hier wirklich klar gestellt hat, dass hier was passieren wird oder unterwegs war. Und sobald der Zaun da war, hatten wir einen definierten Raum, wo man wirklich klar rangehen konnte. (Josh, 35-38)

Durch tätiges Aneignen der Freifläche und der kollektiven Territorialisierung des Ortes wurde ein neuer Raum geschaffen. Mit dem Zaun und auch den ersten gärtnerischen Arbeiten, wie Aufbau der ersten Beete und Wegmarkierungen, wurde ein definierter Garten auf einer ehemaligen Brachfläche geschaffen.

Durch den gemeinschaftlichen und (teils) öffentlichen Charakter der Projekte sind Gemeinschaftsgärten auch als *Begegnungs- und Gemeinschaftsräume* (SK) wahrnehmbar. Der Garten ist die Verbindung, das gemeinsame Thema der projektbeteiligten Menschen. Es ist ein Treffpunkt entstanden, wo Menschen ohne äußere Einflüsse, wie Aufforderungen zu Konsum, Beschallung durch Musik oder Werbeeinschaltungen zusammen kommen können.

Wir treffen natürlich auch immer wieder andere Kiezgärtner, zufällig oder nicht zufällig. Manchmal picknicken wir auch oder wir gucken auch mal nach Unkraut oder gießen oder suchen nach Früchten, die Walderdbeeren sind ja ganz lange da oder Tomaten. Oder auch immer wieder einfach durch den Garten gehen, wie durch so ein Revier, gucken, wie wächst was oder was kann man sehen. Es ist eigentlich eine Aufenthaltsfläche auch. Einfach um dazusein. Zu spielen, zu sitzen, wie so ein Garten. (Renata, 79-84)

Im Folgenden wird der Gartenraum als Stimmungsraum (b) betrachtet. Die Motivation zum Gärtnern stellen nur in geringem Ausmaß – wie im vorigen Kapitel ausgeführt – ökonomische Beweggründe dar. Selbstangebautes Obst und Gemüse wird nicht als überlebenssicherndes Gut angesehen, sondern allenfalls als gesunde, chemiefreie und schmackhafte Alternative zu Glashausgemüse. Es hat eine Veränderung der Funktion von Gärten vom Gemüsegarten zum Wellness-Garten stattgefunden (Plahl 2004). Es dominiert die *wohltuende und therapeutische Wirkung* (SK), den der Garten auf die befragten Gärtner/innen hat.

Ich (finde) die Arbeit schön. Einfach was zu machen, wo man nicht groß nachdenkt, aber wo man sich trotzdem konzentrieren muss, man kriegt den Kopf irgendwie frei. Das ist jetzt nichts, was ich mir versprochen habe. Das ist ein netter Nebenbei-Effekt. (Susanne, 210-213)

Für die Gemeinschaftsgärtnerin Susanne ist die wohltuende Wirkung der Arbeit ein schöner Nebeneffekt zur Gartentätigkeit. Sich aus dem Alltag zurückziehen (Jörg, 41), Ruhe genießen (Christine, 60), Ärger und Aggressionen ablassen (Carmen, 192), raus können (Christine, 235) oder frische Luft zu atmen (Steffi, 343), hebt die Stimmung, tut gut (Gesine, 287) und entspannt (Regina, 282). Der Kontakt zur Erde und die Arbeit mit den eigenen Händen, machen den Raum auf eine eigene Art und Weise für die darin agierenden Menschen erfahrbar. Es ist eine natürliche, ursprüngliche Erfahrung und Beziehung, die mit dem Garten eingegan-

gen wird. Das Gefühl von Vertrauen und Sicherheit wohnt dieser Verbindung inne. Dieser Zusammenhang dient vor allem bei der therapeutischen Arbeit als Ausgangspunkt. Gartenarbeit kann Heilungsprozesse auslösen. Dies bestätigt auch Begzada. Sie arbeitet mit kriegstraumatisierten Frauen in einem interkulturellen Garten.

Es geht mir gut, wenn ich im Garten bin, da bin ich mit (den) Frauen, dann reden wir nur über Pflanzen. Es ist ja ein besonderes Moment, wie man was genießt, wie man mit (den) Pflanzen redet, das ist ein besonderes Erlebnis. Das erleichtert und man versucht dann mal was zu machen und nicht gleich an die Sache, was wir innen haben, weil wir alle sind aus (dem) Krieg gekommen und haben alle was erlebt. Wir versuchen immer was zusammen zu machen. Wenn man allein ist, ist das blöd, dann denkt man immer an Krieg und so was. Aber wenn man draußen in der Natur ist, das sind besondere Erlebnisse. (Es ist) was besonderes, wenn du was pflanzt und du pflegst (es) und siehst wie viel Zentimeter (es gewachsen ist), wie hoch das ist. Das ist ein besonderes Gefühl. (Begzada, 169-178)

Die Begegnung mit den Pflanzen und der stattfindende Dialog zwischen Gärtnerin und Garten zählen zu besonderen Momenten im Lebensalltag der Frauen. Es ist eine therapeutische Arbeit, die nicht direkt "auf die Sache, was wir innen haben" abzielt. Vielmehr bietet diese Beschäftigung neue Freiräume für Aktivität, Gestaltung und Begegnung. Durch die eigentätige Aneignung des Gartenraumes werden Verwurzelungsprozesse in Gang gesetzt, die auch eine zentrale Bedeutung für die eigene Identität der Gärtner/innen haben kann. Kristof meint in diesem Zusammenhang:

(Der Garten) gibt mir einen Boden unter den Füßen (und) auch das Gefühl jetzt bin ich wer. Jetzt bin ich der, der tut, der Kleinbauer. (Kristof, 66-67)

Der Garten strahlt Verlässlichkeit und Sicherheit aus, verbunden mit Eigenarbeit und Eigentätigkeit gibt er dem Gärtner das Gefühl "jemand zu sein". Daraus wächst eine sinnhaft empfundene Identität, die durch Verantwortung gegenüber einer Sache gekennzeichnet ist.

Die Atmosphäre im Garten wird als ruhig, harmonisch und friedlich beschrieben. Diese Stimmungsbilder zeigen sich auch in der Beziehung der Gärtner/innen mit dem Gartenraum. Diese steht im Gegensatz zur urbanen Umgebung des Gartens bzw. dem Großstadtalltag der Gärtner/innen.

Wenn man im Garten ist, dann (kann) man ein bisschen das 'Drumrum' vergessen. Es hat was ganz friedliches. Ich habe meistens in dem Augenblick auch, wenn wir da arbeiten

oder so, nicht unbedingt das Gefühl in der Stadt zu sein. Es hat eher so was Isolierendes.
(Susanne, 518-522)

Der Garten fungiert auch als Anschauungsraum (c), der "die Wahrnehmung in einer bestimmten Weise anregen und fördern und sie zugleich auf bestimmte Weise lenken" (Braun 2004, 28) kann. Vor diesem Hintergrund sind Gemeinschaftsgärten auch *Orientierungsräume* (SK) für ihre Gärtner/innen, aber vor allem auch für Vorbeikommende, Gartennachbar/innen, Besucher/innen und Nutzer/innen.

Das ist das, was ich in (unserem Garten) erlebe, trotz seiner Größe und obwohl kein Zaun drumherum ist, wurde das irgendwie unheimlich geschätzt und es wurde so wahrgenommen und liebevoll behandelt oder so. Und das wünsche ich mir, dass solche Projekte auch so eine Ausstrahlung haben, dass sie einen angenehmen Respekt ausstrahlen, jetzt nicht so eine Ehrfurcht oder so eine Verordnung durch Zaun und Schilder, sondern dass man durch das was da ist spürt, ja hier muss ich jetzt vorsichtig sein, hier trete ich nicht drauf. (...) Das sind einfach so Projekte, die tun einer Stadt auch einfach gut. Ist ja klar, wenn um einen herum überall nur Müll und Verwahrlosung ist, dann wird man auch schnell selber so, wenn man einfach keinen Respekt mehr vor dem Umfeld hat und das darf einfach nicht passieren. (...) (Unser Garten) ist so ein Beispiel für, also da ist alles extrem wild und hippiemäßig und trotzdem hat es eine Ausstrahlung, eine schöne Ausstrahlung, vielleicht nicht für jemand, der auf englischen Rasen steht. (Frauke, 485-494)

Der Gartenraum präsentiert sich nach außen nicht etwa durch Schilder, Verordnungstafeln oder Verbotsschilder, sondern durch bloßes Grün als Gegensatz zu seiner urbanen Umgebung. In den Gärten finden sich Informationsschilder, die meist nur den Namen des Gartens tragen bzw. mit kleinen Zusatzinformationen, wie „Treffpunkt für Nachbarn“ (Nachbarschaftsgarten Rosa Rose) oder „von Nachbarn für Nachbarn“ (Kiezzgarten Schliemannstrasse). Durch das Grün und das sichtbare Engagement der Gärtner/innen – so ist die These – wird der Gartenraum geschätzt und respektiert. Die Gestaltung der Gemeinschaftsflächen hebt sich deutlich von Blumenbeeten, Rabatten oder Grünflächen der städtischen Gartenabteilung ab. Ein weiterer Punkt ist, dass drei der vier untersuchten Gemeinschaftsflächen auf ehemaligen Brachflächen entstanden sind. Die eigene *Ausstrahlung des Gartens* (SK), *bürgerschaftliches Engagement* (SK) und die *neue Nutzung der Fläche* (SK) sind wesentliche Merkmale des Anschauungsraums Garten. Gerade brachliegende Flächen sind Orte, wo Vandalismus, Müll und Kriminalität oft Einzug halten. Dass Gemeinschaftsgärten eine Neuorientierung in der Nutzung und Aneignung von öffentlichen Räumen bieten können, zeigen Community Gardens in New York City. Mit nur wenig Gestaltungsspielraum für die eigene Lebensplanung haben

Bewohner/innen kollektive Muster der Lebensbewältigung entwickelt (Grünsteidel 2000). Verwahrloste und leerstehende Grundstücke waren – vor der Wiederbelebung durch Gärten der Community Initiativen – oft nicht mehr als Müllablageplätze und durch Vandalismus und Kleinkriminalität gekennzeichnete Gebiete. So leisten Community Gardens und ihre Gärtner/innen einen effektvollen Beitrag, die sozialen Probleme ihres Stadtteils durch die Schaffung von urbanem Grün eigeninitiativ in die Hand zu nehmen.

In diesem Zusammenhang meint eine Kiezgärtnerin, dass das „Bild eines Gartens oder wenn Menschen sehen, (...) da kümmert sich jemand, dass da irgendwie (ein) ganz komischer Respekt“ (Kerstin, 433-436) entsteht. Eine kommunitäre Aneignung von urbanen Räumen hat demzufolge effektive Auswirkungen auf die Nachbarschaft. In den untersuchten Gärten finden sich überwiegend positive Resonanzen der Nachbarschaft und Passant/innen auf das Engagement der Gemeinschaftsgärtner/innen¹²⁹:

Also ich finde das Projekt wirklich gut und auch innerhalb der Bevölkerung (gibt es eine) ganz positive Resonanz. Also, wenn man da abends so ein bisschen Unkraut jätet oder was macht, kommen immer wieder Leute (und sagen) „Mensch, das ist so schön hier und toll.“ Das finde ich klasse, wo ich auch denke, es ist nicht nur dieses wir machen hier unser Projekt, sondern das ist definitiv für die Anwohner und für alle. Das ist ein öffentliches Grundstück, jeder der das findet, kann das auch genießen und kann das sich anschauen und einfach ein bisschen verweilen und das find ich ganz gut. (Margit, 211-217)

Der Anschauungsraum ‚Gemeinschaftsgarten‘ zeigt innerhalb der Subkategorie Ausstrahlung des Gartens eine weitere Besonderheit. Die Stimmung, Ausstrahlung und Wahrnehmung eines Gartens wird in stark *metaphorischer Weise* (SK) beschrieben. Unser Wahrnehmen ist von der Anwendung von Sprache und von Metaphern abhängig, was Kommunikation und Verhalten beeinflusst. Der Garten wird als Paradies betrachtet, wo sich Gärtner/innen von Alltag und Stress zurückziehen können (Celia, 230). Auch das Bild der Oase wird in Zusammenhang mit dem Garten gebracht. Eine Oase, die im Gegensatz zur grauen und turbulenten Stadt steht (Christine, 57-58). Die Kiezoase wird als ruhig wahrgenommen, anders als öffentliche Parkanlagen oder Grünflächen in der Wohnumgebung der Gärtner/innen. So wird der Garten zum „Ruhepol“ (Christine, 338), sowohl für geistige wie körperliche Arbeiten. Handlungen, Tätigkeiten und Aktivitäten im Garten sind ruhig und bedächtig. Es ist ein reflexives Tun in direkter Interaktion mit dem Gegenstand. Daraus entwickelt sich das Gefühl der Verwurzelung

¹²⁹ Die Außenbeziehungen der Gartenprojekte werden in einem der folgenden Kapitel ausführlicher aufgegriffen.

nicht nur mit dem Garten, sondern auch mit dem Stadtteil, dem Kiez der Gärtner/innen (vgl. Kap. 4.6.2).

Damit verbunden ist auch das erdende Moment, das durch die Gartenbeteiligung und Garten-tätigkeit empfunden wird. Dieser Aspekt hält eine Gärtnerin auch davon ab, umzuziehen, obwohl sie sich nach einem ruhigeren Außenbezirk sehnt. Auffällig ist auch der Gebrauch von Adjektiven, die auf Stimmungen und Aussehen hinweisen. Demzufolge wird Arbeit und (Er-)Leben im Gemeinschaftsgarten als wunderschön, gut, nett, harmonisch, liebevoll, verspielt, ruhig, friedlich, entspannend, ungezwungen, zurückgezogen oder bescheiden beschrieben.

In seiner Zusammenstellung und Anordnung wird der Gemeinschaftsgarten von einigen Gärtner/innen auch als lebendiger und wilder Ort betrachtet. Dass es „ein bisschen durcheinander ist“ (Susanne, 116) und nicht streng gepflegt, wird positiv gesehen und stellt eine Abgrenzung gegenüber Schrebergartenkolonien dar. Dadurch wird auch versucht, die Offenheit und Freiheit gegenüber dem Gestalten und der Nutzung des Gartens zu gewähren. Dies ist jedoch nicht für alle Gemeinschaftsgärten typisch. Es findet sich auch der Wunsch nach Ordnung und Übersicht, "es sollte vielleicht so eine Art Gartenordnung da sein (...) einige Leute (...) benutzen den Garten auf einer anderen Ebene" (Carmen, 281-285). Der Charakter und die Bedürfnisse der Gärtner/innen und Gartenprojekte sind unterschiedlich, wie bereits in der Vorstellung der Projekte deutlich wurde.

Gartenzeit, Jahreszeiten, Zeitabfolgen, Freizeit, Reifungszeit oder Wartezeit - die Kategorie Zeit nimmt im Gemeinschaftsgarten eine wichtige Rolle ein. Es ist zunächst *Freizeit*, die *investiert* wird (SK). Die befragten Gärtner/innen investieren viele Stunden pro Woche für ihr Engagement. Für Gießdienste, die Pflege von Beeten, Teilnahme an Treffen und Arbeitseinsätzen oder "nach der Arbeit kurz vorbeischaun" wird bewusst Zeit eingeplant. Das wäre "kein „ich mach' mal eben“. Das muss schon einplant (werden). Mit den ganzen Beeten und Obstbäumen dauert (es) zwei Stunden zu gießen." (Josh, 401-403) Die Investition von Zeit ist hoch bei den befragten Gärtner/innen. Zwischen zwei und zwanzig Stunden die Woche werden in den Gemeinschaftsgärten verbracht. Gerade die Übernahme von Gießdiensten verbraucht viele Stunden. Die Gärtner/innen betonen jedoch die freiwillige Basis ihrer Gartenbeteiligung. Durch Freiwilligkeit und Ungezwungenheit wird das Engagement nicht als Verpflichtung angesehen. Eine Gärtnerin sieht es als "ein ungeheuerlich unlästiger Aufwand, dieser Garten" (Kerstin, 809). Dass jedoch Beruf, Familie und eine zusätzliche Arbeit im

Freizeitbereich nicht leicht sind unter einen Hut zu bekommen, wird beim Familienvater Wolfgang deutlich:

Ich muss jetzt auch mal was negatives sagen, es ist natürlich auch ein bisschen eine Last, zeitlich (...) was sonst so für die Familie ist, wenn dann ein Samstag Vormittag wieder blockiert ist, müssen wir schon sehr unseren familiären Kalender danach ausrichten, oder wenn einfach so eine Woche Gießdienst ist. Ich habe das zusammengerechnet, in der Woche habe ich zehn Stunden damit verbracht und das ist neben Arbeit, Familie und sonstigem doch ganz schön viel. (Es ist) für die Familie ganz schön, aber es ist eben auch eine Zeitinvestition und es kommt eben auch von Zeit zu Zeit mal so auf den Prüfstand, dann merkt man, dass unser Zeitmanagement ein bisschen aus dem Gleichgewicht ist. (Wolfgang, 212-229)

Bei einigen Gärtner/innen ist der *zeitliche Aufwand in den Alltag integriert* (SK). Es wird nicht als zusätzliche Arbeit begriffen, sondern hat einen festen Bestandteil im Lebensalltag der Beteiligten. Für Susanne ist es kein "abgetrennter Zeitteil, sondern (Gartentätigkeit und Alltag) vermischen sich" (Susanne, 260-261). Besonders nach der Arbeit oder auf dem Nachhauseweg von Kindergarten und Schule wird der Gemeinschaftsgarten gerne von den Akteuren/Akteurinnen besucht. Die Gärtner/innen kommen um das Wachsen der Pflanzen zu beobachten, zu sehen, welche Früchte gereift sind, pflücken Salate, nehmen sich Kräuter für ihr Abendessen mit nach Hause, bringen Küchenabfälle zum Gartenkompost oder treffen zufällig oder verabredet Mitgärtner/innen.

Die Kategorie *Zeit* ist zudem eine *Kontextbedingung* (SK) für alle gärtnerischen und sozialen Aktivitäten im Gemeinschaftsgarten. Zeit muss man sich nehmen, wie Josh im geführten Interview betont:

Gerade in der Großstadt ist es sehr häufig der Fall, (...) dass die Leute keine Zeit für (solche Projekte) haben. Ich habe Zeit, ich nehme mir die Zeit und dieses Grundstück ist ein gutes Beispiel dafür. (Josh, 155-158)

Für die bosnischen Gärtnerinnen beinhaltet die Zeitkomponente noch eine zusätzliche Bedingung. Der Gemeinschaftsgarten ist nicht nur zu einem neuen Beschäftigungsraum geworden, sondern auch zu einer neuen Beschäftigungs(frei)zeit. Statt zu Hause zu sein und den täglich gleichen Arbeiten nachzugehen, wird Zeit mit neuen und bereits verloren geglaubten Inhalten gefüllt. Es wird an der frischen Luft gearbeitet, Kommunikation und Begegnung mit Mitgärtner/innen lenken außerdem von Alltagsorgen und vergangenen Erlebnissen ab. Tätiges Tun und aktives Beteiligtsein helfen beim Lernen von Sprache und geben dem Alltag neuen Sinn

und Aufgaben. Eine polnische Gärtnerin verdeutlicht ebenfalls, dass Zeit nicht nur Investition und Aufwand bedeutet, sondern auch einen Gewinn darstellen kann. Durch die Beteiligung am Gartenprojekt kann Zeit anders als gewohnt genutzt werden. Daraus resultiert auch, dass sich eine Mutter mehr Zeit für ihre Kinder nimmt.

Eigentlich hat (der Alltag) sich soweit verändert, dass ich (mir) mehr Zeit nehme für meine Kinder. Weil ich dann automatisch hier(her) komme, um frische Luft zu schnappen. (...) Ansonsten hätte man sich gestresst zu Hause, vor den Fernseher (gesetzt). Und das soll nicht sein. Und das ist ja sehr gut. Gerade das, was die Kinder sonst gerne tun, fernsehen, Computer. Wenn die hier sind, dann genießen (wir) das anders. (Ewa, 349-356)

Ein Garten ist auch die *Erfahrung von Zeit* (K) zwischen Säen und Ernten. Vom Keimen der Samen, Wachsen der Pflanzen bis zum Ernten der reifen Früchte braucht es Zeit. Ein Garten ist ein reflexiver Warteraum, in dem Geduld und Ruhe ebenso wichtig sind, wie Eifer und Tätigsein. Die gärtnerischen Tätigkeiten werden von den Befragten als ruhige Arbeiten beschrieben, in denen Schnelligkeit und Hast – im Gegensatz zum Berufsalltag einiger Gärtner/innen – keine Rolle spielen. Ein weiterer Aspekt, neben der Erfahrung von Zeit, ist das *Erleben von Zeit*, besonders *der natürlichen Abläufe* (SK) im Garten.

Was sonst hier wenig eine Rolle spielt, außer für die Laune, wie ist das Wetter? Regnet es jetzt, ist es gutes Wetter, scheint die Sonne, muss ich gießen? Also solche, ganz elementaren Sachen, wenn die so zur Geltung kommen, wenn ich die erleben kann, dann bedeutet das für mich Lebensqualität. Ich bin manchmal so durch die Stadt gerannt und ich wusste gar nicht wie der Himmel aussieht. Ich hatte halt dieses und jenes zu tun und musste von A nach B und von B nach C. (Christine, 340-346)

Die Jahreszeiten werden durch das Gartenengagement bewusster wahrgenommen. Die einzelnen Jahresabschnitte mit ihren Jahreszeiten wirken und beeinflussen die Gartenarbeit und auch das Gesamtprojekt Gemeinschaftsgarten. Die Gartentätigkeit ist von den Jahreszeiten abhängig. So bilden die Jahresabschnitte zentrale Orientierungspunkte in den Gärten. Am Beispiel des gemeinsamen Essens am Ende der Gartensaison wird dies deutlich:

Das Kartoffelessen ist ja ein ganz normales Treffen, wo man Kartoffeln isst, aber irgendwie markiert (es) so ein bisschen diesen Zeitablauf des Kiezgartens. (Sven, 300-302)

Im gemeinschaftlichen Kochen und Essen von selbstangebautem und geerntetem Gemüse blickt die Gartengemeinschaft auf eine vergangene Zeit zurück. Die Zeit des kollektiven Arbeitens ist vorbei: Samen säen, Pflanzen pflegen und gießen, Unkraut zupfen, Schädlinge be-

kämpfen oder Früchte essen und sammeln. Die Treffen, Begegnungen, Spiele, gemeinsame Feste, Grillabende, aber auch das Organisieren, Planen, Regeln aushandeln, Konflikte behandeln und andere gemeinschaftliche Aktionen haben ein Saisonende. Es ist ein Abschiednehmen bis zum nächsten Frühjahr, wo die Gemeinschaft von neuem zusammenkommt um wieder eine Gartenfläche zu bestellen.

Raum und Zeit sind zentrale Kategorien, die in den Interviews vor allem als Kontextbedingungen in kollektiven und individuellen Lern- Orientierungs- und Handlungsprozessen eine Rolle spielen. Resümierend betrachtet ist ein auffallendes Merkmal von Gemeinschaftsgärten, dass dem Garten, seinen Pflanzen und seinen anderen Elementen, den Gärtner/innen selbst und auch der Gemeinschaft ganz bewusst Raum und Zeit gegeben wird. Die Gemeinschaft als generierte Kategorie im Auswertungsprozess, ist ein zweites zentrales Element in den Gemeinschaftsgärten, welches im folgenden Kapitel behandelt wird.

LITERATUREXKURS DREI: GEMEINSCHAFT UND SOZIALE WELTEN

Als Gemeinschaft werden Formen menschlichen Zusammenlebens bezeichnet, die "eng, vertraut" und "ursprünglich" sein können (Schäfers/Lehmann 2006, 79).

Tönnies (1935) hat den Terminus als Grundbegriff der Soziologie eingeführt. Für ihn ist Gemeinschaft "das dauernde und echte Zusammenleben"¹³⁰ (Tönnies 1935, 5).

Wo immer Menschen in organischer Weise durch ihre Willen miteinander verbunden sind und einander bejahen, da ist Gemeinschaft von der einen oder der anderen Art vorhanden (ebd., 14).

Er unterscheidet drei Arten von Gemeinschaft: "die Blutsgemeinschaft, die Gemeinschaft des Ortes und die Gemeinschaft des Geistes" (ebd., 14ff). Er führt dazu drei Beispiele an: Verwandtschaft, Nachbarschaft und Freundschaft. Gemeinschaftliche Zusammenhänge müssen sich jedoch nicht nur auf den privaten Raum beschränken. Auch gemeinschaftliche Beziehungen des öffentlichen Bereichs (Vereine, Verbände) zählen – laut Tönnies – zu Gemeinschaften (vgl. Grundmann 2006, 14).

Allgemeiner lässt sich festhalten, dass Gemeinschaften

¹³⁰ Gesellschaft hingegen sieht Tönnies als "ein vorübergehendes und scheinbares". Während Gemeinschaft ein "lebendiger Organismus" ist, versteht er "Gesellschaft als ein mechanisches Aggregat und Artefact" (Tönnies 1935, 5).

eine gewollte Zusammenkunft individueller Akteure und den Willen nach einer gemeinsamen Lebenspraxis und Lebensführung voraus[setzen] [...] Sie lassen sich nicht anhand formaler Kriterien der Mitgliedschaft bestimmen, sondern lediglich durch das konkrete Handeln individueller Akteure im Hinblick auf ein gemeinsames Handlungsziel (ebd., 9).

Im Lexikon zur Soziologie (Fuchs-Heinritz u.a. 2007) wird Gemeinschaft als Typ menschlicher Verbundenheit definiert. Sie entsteht aus "planmäßigem Aufeinanderabstimmen des Denkens und Handelns einer Mehrzahl von Individuen, die sich aus der gemeinsamen Verwirklichung eines bestimmten Zweckes einen persönlichen Nutzen errechnen" (ebd., 224). Allgemeiner sieht die Definition von Community¹³¹ bei Etzioni aus:

Community is a combination of two elements: A) A web of affectladen relationships among a group of individuals, relationships that often crisscross and reinforce one another - rather than merely one-on-one or chainlike individual relationships; B) A measure of commitment to a set of shared values, norms, and meanings, and a shared history and identity - in short, to a particular culture.

Durch die Arbeiten von Amitai Etzioni wurde die Kommunitarismusbewegung auch in Europa bekannt. Der Community-Begriff gestaltete sich in den USA weniger problematisch als in Europa. Joas (2006) weist darauf hin, dass der Begriff in den USA vor allem in Zusammenhang mit Demokratie gebracht wird. Er bezieht sich dabei auf John Dewey, der "den Begriff der Demokratie als höchste Steigerung der Prinzipien" auffasste, "die allem Leben in Gemeinschaft zugrunde liegen" (Joas 2006, 32). Der Gemeinschaftsbegriff im deutschsprachigen Europa erhielt vor allem durch seine nationalsozialistische Vereinnahmung eine negative Konnotation, die bis heute anhält.

Die angeführten Annäherungen an den Begriff bleiben unscharf und unpräzise. Für die vorliegende Arbeit und die weitere Verwendung von Gemeinschaft ist eine genauere Begriffsbestimmung wichtig

Es lässt sich eine gemeinsame Basis, die auf den Grundcharakter von Gemeinschaften hinweist, erkennen: Laut Drucks (2006) liegt die Gemeinsamkeit auf einer "handlungstheoretischen Ebene" (Drucks 2006, 43). Gemeinschaften zeichnen sich durch ein "gemeinsames Handlungsziel" (Grundmann 2006, 9) und durch geplantes "Aufeinanderabstimmen des Den-

¹³¹ Hier soll die Übersetzungsproblematik des Begriffs Community angedeutet werden. Community kann nicht nur mit Gemeinschaft übersetzt werden, sondern kann je nach Zusammenhang auch Gemeinde, Gemeinsamkeit oder Gemeinwesen bedeuteten. Laut Grundmann kommt die Verwendung von Community dem sozialen Gemeinschaftsbegriff am nächsten (Grundmann 2006, 13).

kens und Handelns" (Fuchs-Heinritz u.a. 2007, 224) einer Gruppe von Menschen aus. So lässt sich über die Handlungsebene menschlicher Zusammenkünfte eine Basis des Begriffs finden. Boudon und Bourricaud (1992) halten fest, dass Gemeinschaft ein komplexer Begriff ist,

weil sie heterogene Gefühle und Einstellungen nur sehr weitmaschig miteinander verknüpft. [...] Sie tritt niemals in reiner Form auf, weil das Leben in der Gemeinschaft nicht frei ist von Situationen, die zu strategischem Verhalten führen, zu Konflikten oder sogar zu Gewalt (Boudon und Bourricaud 1992, 162).

Hier soll die Annäherung Terminus Gemeinschaft beendet werden¹³², um den Fokus auf den, in der Arbeit verwendeten, Gemeinschaftsbegriff zu lenken. Im Folgenden werden einige Merkmale und Aspekte des Begriffs in Zusammenhang mit Gemeinschaftsgärten gebracht¹³³. Eine zentrale Eigenschaft der Gemeinschaftsgärten ist der Aspekt des Wollens, der freiwilligen Selbstbindung und des Zugehörigkeitsgefühls (vgl. Grundmann 2006, 12). Sie zeichnen sich durch gemeinsame Motive, Interessen, Ziele oder Werte aus, die sich im alltäglichen Miteinander konstituieren (ebd., 16ff). Die darin agierenden Menschen verfolgen, sowohl kollektiv wie individuell, einen gemeinsamen Zweck: das gemeinschaftliche Gärtnern. Dabei spielen soziale Beziehungen nach innen und außen, sowie Organisation des Gartens ebenfalls eine wichtige Rolle.

Der Gemeinschaftsgartenalltag zeichnet sich durch Aushandlungsprozesse aus. Das tägliche Miteinander wird ständig ausgehandelt, was einerseits das Regelwerk und die Formalisierungen der Gemeinschaft und andererseits die Stabilität der Gemeinschaft bestimmt. Dieser Aspekt kann unter der Perspektive der sozialen Welten (Strauss 1993) betrachtet werden.

Der Ansatz der sozialen Welten hat seine Tradition im Symbolischen Interaktionismus. Er bildet den Rahmen für "gegenstandsspezifischere Konzepte", die durch eine "heterogene Akteurskonstellation gekennzeichnet sind, deren Struktur und Dynamik sich durch die Sozialen Welten erklären lassen" (Strübing 1997).

The result of a relatively permanent striving on the part of a number of individuals to coordinate their separate perspectives and to act in a communal way is what Strauss calls 'social worlds'. These are relatively permant, 'institutionalized' spaces of perception and action, secured by relatively stable routines and a division of labor (Soeffner 1991, 363).

¹³² Im Rahmen der vorliegenden Arbeit würde eine genauere Darstellung an den Gemeinschaftsbegriff, seinen Definitionsschwierigkeiten und seine Diskussion in den verschiedenen Fachdisziplinen zu weit führen.

¹³³ Dabei beziehe ich mich auf die von Grundmann (2006, 12ff) für soziale Gemeinschaften angeführten Aspekte.

Soziale Welten sind "kleinste Einheiten, Bausteine oder Moleküle gesellschaftlichen Zusammenlebens" (Legewie 2002a). Sie sind relativ beständige und stabile Orte¹³⁴, zeichnen sich durch gemeinsame Ziele, Wissen, Sichtweisen, Tätigkeiten und Arbeitsteilung aus. Diese werden in der sozialen Welt in ständigen Aushandlungsprozessen bestätigt oder verworfen. Dies bedeutet, dass soziale Welten innerweltlichen Kommunikationsprozessen ausgesetzt sind, da die, im Inneren bestehende, Ordnung kommunikativ ausgehandelt werden muss (vgl. Legewie 2002a, Schütze 2002). Der Ort der Aushandlungen wird Arena genannt.

The concepts of arena will refer here to interaction by social worlds around issues – where actions concerning these are being debated, fought out, negotiated, manipulated, and even coerced within and among the social worlds (Strauss 1993, 226).

Hier ist auch Legewie (2002a) anzuführen, der den Unterschied zwischen sozialen Welten und Arenen folgendermaßen beschreibt:

Unterschiedliche Welten bilden Arenen, d.h. Schauplätze, in denen Konflikte ausgetragen werden, in denen sich gestritten wird, in denen sich verschiedene soziale Welten artikulieren, sich abgrenzen, unter Umständen auch eine soziale Welt in mehrere Subwelten zerfällt (Legewie 2002a, 2).

Diese Betrachtung des "soziale Welt Ansatzes" soll ausreichen, um Gemeinschaftsgärten vor diesem Hintergrund als soziale Welten zu beschreiben. In der sozialen Welt Gemeinschaftsgarten kommt eine Gruppe von Menschen zusammen, die durch eine gemeinsame Tätigkeit miteinander verbunden ist. Vorerst haben diese Menschen noch keine gemeinsam formulierten Ziele. Das Motiv des "Gärtnerns" und der Erhalt des Gartens durch die gemeinschaftliche Zusammenkunft reichen als erste Gemeinsamkeit. Die einzelnen Gärtner/innen sind Teilnehmer/innen verschiedener sozialer Welten, weshalb in der sozialen Welt des Gartens verschiedene Bedürfnisse, Motivationen und Interessen zusammenkommen (vgl. Kap. 4.4.1). Das kollektive Regelwerk und die Formalisierungen der Gemeinschaft, sowie individuelle Interessen, Wünsche oder Bedürfnisse werden in so genannten Arenen kommunikativ besprochen bzw. ausgehandelt. Besprechungstermine, Gruppentreffen oder situative Zusammenkünfte im Gartenalltag sind Beispiele für solche Arenen.

Die soziale Welt des Gemeinschaftsgartens ist ein "bewusstseinsförderndes soziales Arrangement" (Schütze 2002, 68). Sie vermittelt zwischen individuellen Akteuren und kollektiven Aufgaben (ebd.).

¹³⁴ Dabei ist festzuhalten, dass soziale Welten nicht an einen bestimmten lokalen Ort gebunden sind.

Mithin lässt sich sagen,

dass die intermediäre Ordnungsstruktur der sozialen Welt in den modernen Komplexgesellschaften zum Zwecke flächendeckender sozialer Arrangements für die Gestaltung chaotischer Ereignis- und Aktivitätsbereiche unter den Bedingungen rascher kollektivhistorisch-sozialer Globalveränderungen und dynamischer sozialweltlicher Binnenveränderungen von Problemkonstellationen und Bearbeitungsstrukturen in spezifischen Aktivitätsfeldern der Gesellschaft immer wichtiger geworden ist. Sie ist zugleich ein Prinzip sozialer Strukturierung und mentaler Fokussierung. Einerseits wird durch sie soziales Handeln in den modernen Komplexgesellschaften flexibler, im pragmatischen Sinne kooperationsfähiger, in sich wandelbarer und zugleich innovationsstiftender für das soziale Umfeld. Andererseits werden durch den Stückwertcharakter der sozialen Welten für die biographische Arbeit, für die kommunikative Verständigungsarbeit, für die interaktive Beziehungsarbeit und natürlich auch für die kollektive Kooperationsarbeit (...) völlig neuartige Chaosmomente gesetzt, die dem Labyrinth-Gefühl des Lebens in den heutigen Komplexgesellschaften (...) entsprechen. Die Bearbeitung dieser Chaosmomente sozialer Welten stellt Einzelne, Gruppen und Organisationen vor ganz neue soziokulturelle Strukturierungsaufgaben" (Schütze 2002, 78).

Demzufolge wird die "intermediäre Ordnungsstruktur der sozialen Welten in den modernen Komplexgesellschaften" immer wichtiger. Sie setzt sich zusammen aus "sozialer Strukturierung und mentaler Fokussierung": Die soziale Strukturierung ist ein Moment der Community (z.B. gemeinschaftliche Aktionen). Die mentale Fokussierung hingegen ist ein Moment des Subjekts. Im Zusammenhang mit der sozialen Welt des Gemeinschaftsgartens ist hier die Orientierung und das Zurechtfinden im Gartenraum bzw. innerhalb der Gemeinschaft gemeint. Die soziale Welt vermittelt zwischen individuellen Akteuren und Gemeinschaft. Durch kommunikative Aushandlungsprozesse, Beziehungsarbeit und kollektive Kooperationsarbeit (vgl. ebd.) entsteht eine soziale Ordnung, die eine wichtige Rolle im "Labyrinth-Gefühl des Lebens in den heutigen Komplexgesellschaften" (ebd.) einnimmt.

Laut Ecarius (1997, 40) verfügt jeder Raum über eine eigene soziale Ordnung, welche für die im Raum agierenden Subjekte eine Orientierungsfunktion übernimmt. Hier wird das zentrale Phänomen der vorliegenden Untersuchung deutlich: *Orientierung suchen und schaffen* (K) weist genau auf den Zusammenhang zwischen Chaosmomenten und "Labyrinth-Gefühl des Lebens" hin (Schütze 2002, 78).

Im Folgenden wird die Kategorie "Gemeinschaft", als eine der vier zentralen Kategorien dieser Studie vorgestellt.

4.5.2 DIE KATEGORIE GEMEINSCHAFT

In diesem Kapitel geht es nicht nur um die Gartengruppe an sich, sondern auch um die Idee des Gemeinschaftlichen. Es wird der Frage nachgegangen, was genau an den Gartenprojekten gemeinschaftlich ist. Aber auch wie die Gemeinschaft konstituiert, organisiert und strukturiert ist. Die Erfahrungen, Erlebnisse der Projektteilnehmer/innen, Probleme und soziale Beziehungen sollen an dieser Stelle thematisiert werden.

Gemeinschaftsgärten sind - wie der Name bereits impliziert - Gemeinschaftsprojekte. Es wird nicht nur gemeinschaftlich auf einer urbanen Fläche gegärtnert, sondern auch viele Seiten des Alltags geteilt. Die Idee des Gemeinschaftlichen begleitet die Gärtner/innen wie ein Zeitabschnittsgefährte, in manchen Jahreszeiten intensiver, in manchen weniger. Die Kiezgärtnerin Renata fasst die Idee Gemeinschaftsgarten für sich folgendermaßen zusammen:

Gemeinschaftlich ist die Idee, die einen auch trägt, so im Alltag oder im Sommer wie im Winter, dass man so denkt, dass ist unser Kiezgarten, dass ist unser gemeinschaftlicher, nachbarschaftlicher Garten, was einem nicht selbst gehört, sondern einer großen Gruppe und dass auch immer Freude da ist, wenn man jemanden sieht oder sich irgendwie austauscht, "hast du das schon gesehen, die Artischocke oder mit den Stauden." Und (es gibt) die Arbeitseinsätze, manchmal gibt es ein Fest. (...) Es ist ideell, sowohl als auch praktisch, das Gemeinschaftliche. (Regina, 216-222)

Gemeinschaft ist demzufolge eine weitere Kontextbedingung für alle Handlungsweisen, Interaktionen, Sinnerleben und daraus resultierenden Konsequenzen, die stattfinden. Vor allem die Merkmalsausprägungen der Kategorie sind entscheidend für die Gesamtdarstellung. Die Zusammensetzung der Gartengemeinschaften ist *heterogen*¹³⁵, was Alter, Geschlecht, Berufsabschluss und Herkunft betrifft¹³⁶. Ähnlich dazu sind die unterschiedlichen Interessen der Beteiligten. Es finden sich *verschiedene Interessen*, Motive und Beweggründe in den Projekten mitzuarbeiten. Dieser Aspekt wirke auch auf den Zusammenhalt der Gemeinschaft.

Jeder zieht ein Stück weit einen anderen Nutzen daraus. Warum macht jeder Einzelne mit? Jeder hat eine eigene Idee, denke ich, da mitzuarbeiten (...) und das bringt auch den individuellen Nutzen." (Margit, 226-233)

¹³⁵ Die Merkmale der Kategorie Gemeinschaft werden im Folgenden kursiv gesetzt.

¹³⁶ In einigen Gärten gibt es stärkere Ausprägungen in Herkunft und Berufsabschluss, wie in der Fallbeschreibung der Gartenprojekte deutlich wird.

Verschiedene Interessen geben der Gemeinschaft auch "ein unterschiedliches Input" (Renata, 177), was eine Weiterentwicklung des gesamten Gartens bewirke. Aus Interesse entsteht auch eine Bindung zum Projekt und zur Gemeinschaft. Innerhalb des Gemeinschaftlichen wird ein Entwicklungsprozess der Gruppe beschrieben, der durch besseres gegenseitiges Kennen lernen verbindlicher wird. Durch gemeinsame Erlebnisse, Arbeiten und Aktivitäten werden die sozialen Beziehungen in der Gruppe vertrauter, "man kann sich besser aufeinander verlassen oder man weiß mit wem es gut geht und mit wem eher nicht" (Susanne, 227-229). Die Verbindung zueinander ist *locker und ungezwungen*, aber dennoch mit *Verbindlichkeit und Vertrauen* verbunden. Das scheinbare Gegensatzpaar *unverbindliche Verbindlichkeit* kann als Merkmal der sozialen Beziehungen der Gartengemeinschaften beschrieben werden.

Um es auf einen Punkt zu bringen (...), zum einen die Ungezwungenheit, die Gemeinschaft, die trotzdem entsteht, auch die Verantwortlichkeit, die man hat, obwohl sie nicht auferlegt ist.

Auch so das Kümern umeinander und wenn es nur die Frage ist: „Mensch geht’s dir gut? Du warst schon lange nicht mehr da.“ (Heike, 265-269)

Innerhalb der untersuchten Gemeinschaftsgärten findet sich dieses Merkmal wiederholt. Nur in einem Gemeinschaftsgarten wird auch über die Konsequenz von Unverbindlichkeit, beispielsweise bei zu langer Gartenabstinenz bzw. Nichtpflege der Beete nachgedacht. Die Ungezwungenheit und Lockerheit in der Gruppe wird von vielen Gärtner/innen geschätzt. "Das ist so eine lose Gruppe, wo man sich aber trotzdem wohlfühlt. Das finde ich ziemlich nett." (Susanne, 85-86) Eine Gärtnerin spricht in diesem Zusammenhang von einer "neuen Beziehungskultur", welche in einem der folgenden Abschnitte thematisiert wird. Ein weiteres Merkmal der Gartengemeinschaft ist die *Abgrenzung zum* herkömmlichen "*Vereinsmeiertum*", welches eng mit dem Aspekt der Ungezwungenheit und der unverbindlichen Verbindlichkeit zusammenhängt. Zentral ist hierbei, dass die Belange des Projekts gemeinsam besprochen werden und keine monatlichen Kosten oder Mitgliedsbeiträge bezahlt werden müssen.

In den Gemeinschaftsgärten gibt es auch Normen, die die Vorstellung über das Konzept Gemeinschaftsgarten regeln. Die *Regeln der Gemeinschaftsgärten* (SK) entstehen durch gemeinsames Aushandeln bzw. Abgleichen der verschiedenen Interessen und Auffassungen der einzelnen Gärtner/innen. In den Daten finden sich zwei Ausprägungen: *formulierte und niedergeschriebene Regeln* und *unausgesprochene Regeln*. Aufgrund von wiederkehrenden Problemen in der Nutzung des Gartens hat sich eine Gartengruppe entschlossen eine Gartenordnung zu entwickeln. Es wurden Regeln bewusst formuliert und niedergeschrieben, die für alle ver-

bindlich sind. Durch die neue Existenz einer Gartenordnung gibt es die Möglichkeit zur Sanktion (z.B. Gartenausschluss), die es vorher nicht gab. Normen werden in den Gärten in Kommunikationsprozessen entwickelt. Diese werden oft nicht bewusst formuliert, sondern bleiben unausgesprochen und werden durch einen stillen Konsens von allen Gruppenmitgliedern akzeptiert. Da sich diese Gemeinschaftsgärten vor allem durch lose, offene und zwanglose Strukturen auszeichnen, gibt es keine Sanktionen bei Nicht-Einhaltung von Regeln.

Ein weiterer strukturgebender Aspekt von Gemeinschaftsgärten ist die *Arbeitsteilung* (SK) in den Gärten. Als kleinster gemeinsamer Nenner findet sich in allen untersuchten Gemeinschaftsgärten gemeinsame Gießdienste und Gartenarbeitseinsätze. So werden eigene Gießpläne erstellt und die Dienste wochenweise oder täglich weitergegeben oder es wird informell besprochen, wer an welchem Tag gießen kann oder die Gärtner/innen helfen sich gegenseitig bei Urlaubszeiten oder Krankheitszeiten aus. So ergeben sich *feste* und eher *spontane Verantwortungs- und Zuständigkeitsbereiche*. Im Kiezgarten Schliemannstrasse finden sich feste verantwortliche Zuständigkeiten in den Bereichen Stauden, Gemüse, Baumschnitt, Schädlingsbekämpfung, Rasen, Kompost und Kinderbeet. In anderen Gärten kümmern sich einige Gärtner/innen speziell um Aufgabengebiete, wie Organisation von Treffen, Öffentlichkeitsarbeit oder Spenden.

Die Arbeitsteilung gibt u.a. auch Aufschluss über das Rollengefüge der untersuchten Gemeinschaftsgärten. In den Daten haben sich zwei Ausprägungen in der Rollenstruktur herauskristallisiert. Eine *offen-demokratische* (SK) Gemeinschaftsstruktur führt zu basisdemokratischen und unhierarchischen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen. Alle Gärtner/innen haben das gleiche Stimmrecht und "auch wenn man relativ wenig macht, (ist man) ganz klar akzeptiert, (ich finde gut,) dass es da keine Rangfolgen gibt." (Sven, 204-205) Dies beruhe auf Eigenmotivation und Eigenarbeit der Teilnehmer/innen, die unterschiedliche Interesse und Konzepte mitbringen würden (vgl. Sven, 185-191). In den Gärten mit offen-demokratischer Ausprägung finden sich so genannte Kerngruppen. Aus der Sicht der beteiligten Gärtner/innen wird der *Kern* (SK) der Gemeinschaft als "roter Faden" (Margit, 177) und als der Teil betrachtet, der die "Fäden in der Hand hat" (Hans, 230). Von diesem Kern gehen Impulse zur Organisation von Treffen, Festen, Beteiligung an Projekten und Wettbewerben oder anderen gemeinschaftsgartenspezifischen Belangen aus. Eine Gärtnerin ergänzt dazu:

Aus meiner Sicht ist es so, dass sich einige Leute mehr engagieren, sich fachlich mehr reinhängen, mehr recherchieren, mehr investieren auch an Zeit und Interesse als andere, aber daraus entsteht keine Hierarchie. (Renata, 205-207)

Aus diesem Zitat wird deutlich, dass es eine Gruppe von Gärtner/innen gibt, die sich "mehr reinhängen", die mehr Know-How haben. Eine Gruppe die 'Wissen und Können' vereinbaren kann. Daraus resultiert jedoch keine hierarchische Struktur, sondern vielmehr eine Orientierungsinstanz für andere Mitgärtner/innen, die weniger investieren können. Ein weiterer Aspekt ist in diesem Zusammenhang interessant. Eine Gärtnerin, die eine zentrale Position in einem Nachbarschaftsgarten spielt, meint dazu:

Aus meiner Sicht find ich es natürlich immer super nervig, dass die Leute einen immer so (als Ansprechperson) angucken und "Geht das, dürfen wir das, was sollen wir jetzt tun". (Ich) weiß auch nicht wie man das weg kriegt. (Frauke, 179-182)

Es brauche aber "ein kleines Gerüst von Leuten, die solche Projekte tragen", meint die Probandin. Dieses "kleine Gerüst von Leuten", der "Kern", markiert den "roten Faden" und sichert die Zuverlässigkeit des Projekts. Durch die Übernahme von Verantwortung und ein Mindestmaß an Organisation wird der Fortbestand des Gartens gewährt:

(Es braucht) eine Leitgruppe, die sich organisatorisch einfach verantwortlich fühlt und (sich) um Sachen kümmert und sei es nur zu sagen, wir treffen uns jetzt. (Julia, 150-151)

Neben den offen demokratischen Gärten gibt es die *partizipativ-steuernden* (SK) Gemeinschaftsgärten. Dies sind die beiden Gärten, die jeweils einen Projektleiter bzw. einen konkreten Ansprechpartner haben. Das Gartenprojekt ist dabei eingebettet in einen größeren Projektzusammenhang. In einem Gartenprojekt stellt eine Gartenarbeitsschule nicht nur die Fläche zum Gärtnern zur Verfügung, sondern auch einen Projektleiter und eine Ansprechperson, welche die Gartengemeinschaft begleitet. Im anderen Projekt ist der Garten ein Teilprojekt eines Vereins, der unterschiedliche Angebote für Kriegsflüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien anbietet. Auch hier werden die Gärtnerinnen von einer Projektleiterin betreut. Beide Ansprechpartner nehmen eine steuernde, aber partizipativ-agierende Rolle ein. Sie lenken das Geschehen, schlichten Konflikte, koordinieren Treffen und begleiten temporär die Prozesse in den Gärten. Ein Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt in der Förderung von Partizipations- und Empowermentprozessen und in der Organisation der Gärten. Die Projektleiterin eines interkulturellen Gartens meint dazu:

Ich bin immer dabei. Meistens sind die Dinge von mir, aber wir unterhalten uns. Und sagen: „Ja, es wäre gut. Und wir wollen noch das und das.“ Und ich akzeptiere, was die

wollen, die akzeptieren was ich sage. Dann versuchen wir immer, das Beste davon zu machen. Das machen wir alle. (Begzada, 272-275)

Die *Entwicklung der Gartengemeinschaft* (SK) korreliert mit dem Rollengefüge der Projektgruppen. So finden sich bei Gärten mit einem verbindlichen Gruppenkern stabile Gemeinschaftsstrukturen. Offenere Gruppen haben eine höhere Fluktuation.

Dann ist da natürlich die Frage, wie das nächstes Jahr aussieht (...), weil das ändert sich ja ständig hier, (...) viele Leute fahren dann weg für ein halbes Jahr oder ziehen dann in einen anderen Kiez und sind dann nicht mehr hier oder neue Leute kommen hinzu, das kann man ja nicht steuern, welche Leute dabei sind, beziehungsweise wir wollen das nicht steuern, wir wollen ja, dass das ein offenes Projekt bleibt und dafür braucht es halt offene Strukturen. (Julia, 181-183)

Bei den untersuchten interkulturellen Gärten sieht es anders aus. Es gibt weniger Fluktuation. Bedingt durch die Vergrößerung der Projekte und Zunahme an Gartenparzellen, kommen neue Gärtner/innen dazu. Hier zeigen sich Schwierigkeiten in der Aufnahme von Neuen in eine bereits bestehende Gruppe. Vertrauen, Verbindlichkeit und Zuverlässigkeit sind

Werdensprozesse, die eben sehr lange dauern. (...) dass da auch die Forderung an die Neuen kommt, sich da engagierter einzubringen. Also, vielleicht ist da auch eine Veränderung zu sehen, wenn man halt längere Zeit erst mal (zusammen) eine Fläche bearbeitet." (Jörg, 182-188)

Die Schwierigkeit neue Gärtner/innen in die Gartengemeinschaft zu integrieren spricht den Bereich der *Gemeinschaftserfahrungen* (SK) an. Innerhalb der beschriebenen Gemeinschaftserfahrungen gibt es sowohl *positive* wie auch *negative* Schilderungen. Langwierige Gruppendiskussionen ohne Ergebnis werden als negativ und belastend empfunden. Ein Gärtner hat aus Gruppenerfahrungen früherer Projekte für sich den Schlusstrich gezogen, dass er sich im Gartenprojekt nur "mit Maßen und bis zur Grenze der eigenen Verletzlichkeit" (Hans, 211 u. 214) an Gruppenprozessen beteiligt. Das gemeinsame Thema in den Projekten ist der Garten. Eine Gärtnerin meint in diesem Zusammenhang: "Über den Garten lässt sich auch nicht viel streiten." (Kerstin, 370) Auch die Kiezgärtnerin Margit sieht das ähnlich, der Garten ist das Thema, das die Gärtner/innen verbindet.

Ich finde, jeder verfolgt ein bisschen seine eigenen Interessen. Wir sind eine Gruppe, und wir sind keine Gruppe. Weil (es) darüber hinaus relativ wenig gibt, was uns verbindet bis eben gar nichts. (Margit, 219-221)

Dieser Aspekt ist ein zentraler Punkt in allen Gemeinschaftsgärten. Der Garten ist das verbindende Thema der Projektbeteiligten. An dieser Stelle soll noch einmal an die Wirkung der Gärten erinnert werden. Der Garten hat – aus der Sicht der Gemeinschaftsgärtner/innen – eine "besänftigende" Wirkung (Kerstin, 284). Der Garten vermittelt das "Gefühl einer Einheit, ein Ganzes" (Christine, 141). Die einzelnen Komponenten eines Gartens bilden das Gesamtbild, was metaphorisch gesprochen auf einen Gemeinschaftsgarten übertragbar ist. Der Garten wäre der "gemeinsame Punkt, alles andere bleibt außen vor" (Susanne, 179-180).

Wie die sozialen Beziehungen innerhalb der Gartengemeinschaften konstituiert sind wird nach einer kurzen Beschreibung der Kommunikationsstruktur in Gemeinschaftsgärten näher betrachtet. In den untersuchten Gärten ist die *Kommunikationsstruktur (SK)* *stark geregelt* bis *nicht geregelt*. In einem interkulturellen Garten werden die Gärtner/innentreffen von einem Projektbetreuer moderiert. Mit Hilfe einiger Regeln wird versucht, dass alle gleich zu Wort kommen und dass in Konfliktfällen alle Parteien angehört werden. Auch in anderen Gärten wird die Kommunikation untereinander geregelt. Emails werden über einen Verteiler geschickt, sodass alle Beteiligten in gleicher Weise über die Belange der Aktivitäten informiert sind. Für Gärtner/innen, die keinen Internetzugang haben, gibt es Telefonketten und Patenschaften. In größeren Gruppen werden bei Treffen Protokolle angelegt, die per Email verschickt und archiviert werden.

Losere Gruppen hinterlassen Zettel für alle Nutzer/innen, wo Termine genannt oder Informationen weitergegeben werden. Kleine Gärtner/innengemeinschaften besprechen Gartenangelegenheiten spontan vor Ort. Die Kategorie Gruppenstruktur hängt eng mit der Kategorie Kommunikation zusammen. Stabile, verbindliche Gruppen zeichnen sich durch eine gut funktionierende Kommunikationsstruktur aus. Unverbindlichere und losere Gruppen beklagen die fehlende Struktur und wünschen sich Verbesserungen, jedoch in einem offenen, zwanglosen Rahmen (vgl. Interview mit Julia).

Die *sozialen Beziehungen (SK)* in Gemeinschaftsgärten sind durch eine "neue Beziehungskultur" (Christine, 74) gekennzeichnet. Gemeinschaftliche Aktivität, Kommunikationsprozesse und "Geben-und-Nehmen" bilden unterschiedlich dimensionierte Sozialbeziehungen heraus. Die erste Dimensionalisierung geht auf einen *Rückgriff auf Erinnerung (SK)* zurück. Es ist das Zurückgreifen auf eine alte Beziehungsordnung. Der Wunsch bzw. das vertraute Gefühl,

dass die Gemeinschaftssituation so ist wie früher. Der neue Gemeinschaftsraum soll das Gefühl von "Zuhause" vermitteln.

Die bosnischen Frauen aus dem Interkulturellen Garten "Rosenduftgarten" teilen die Erinnerung an die vergangene Beziehungskultur, die sie im Garten neu leben können. Der Gemeinschaftsgarten ist ein Ort um sich zu treffen, zu reden oder Kaffee zu trinken, der wie in Bosnien üblich zubereitet wird. So haben die Frauen das Gefühl in der Fremde zu Hause zu sein. Auch für Alexander (vgl. Kap. 4.6.4) ist der gemeinschaftliche "Hundegarten" ein Ort, wo er ein vertrautes Beziehungsgefüge vorfindet. Vertraute Grüßkontakte, neue dörfliche und überschaubare Beziehungsstrukturen und "Heimatgefühl" sind Aspekte, die sein Engagement beflügeln. Sozialbeziehungen in Gemeinschaftsgärten können auch distanziert sein. Grüppchenbildung, abgegrenzte Aktivitäten Einzelner gegenüber der Gruppe, Vorurteile oder Missstimmungen charakterisieren die *distanzierte Gemeinschaft* (SK). Das Gemeinschaftliche ist meist nicht mehr als das Teilen einer Fläche.

So ausgeprägt ist die Gemeinschaft jetzt nicht, man hat halt den Garten so privat, aber das (Gemeinschaftliche) ist von den meisten auch nicht gewünscht. Die wollen alle hier draußen an der frischen Luft sein, ein bisschen rummachen und das ist jetzt Gartengemeinschaft. (...) Enge Beziehungen haben sich bei mir zu den Anderen noch nicht so aufgebaut, also freundschaftlicher Art. Man mag sich, arbeitet miteinander, aber so enge Freundschaften sind es eigentlich nicht. Aber ich weiß nicht, ist vielleicht gar nicht so gewünscht. Dass man sich hier trifft ist schön, ist nett, ist lustig, teilweise echt gut. (Da) kann man zufrieden sein. (Carmen, 79-87)

Im untersuchten Projekt ist jedoch zu erkennen, dass ein "Blick über den Gartenzaun" mit vorsichtigen Annäherungen untereinander im Entstehen ist. Dies zeigt eine weitere Dimensionierung derselben Gartengemeinschaft als *entfernte Familie* (SK). Innerhalb des Gartens haben sich auch Freundschaften entwickelt, die neben der "distanzierten Gemeinschaft" bestehen. Es hat sich im Garten ein kleines Netzwerk gebildet, wo Eltern gegenseitig auf ihre Kinder aufpassen, sich bei Problemen helfen und auch mal einspringen, wenn Not an der Frau ist. Eine Gärtnerin aus dem Grüppchen meint: "Wir sind einfach so eine entfernte Familie geworden. Das ist das schöne." (Ewa, 165-166)

Auch in anderen interkulturellen Gärten findet sich dieser Familienaspekt. So werden Parzellennachbarn zu fehlenden Großeltern oder Tanten und Onkeln. Es bilden sich praktische Netzwerke, wo sich die Gärtner/innen gegenseitig helfen und bei Alltagsproblemen unterstützen. Dass Gemeinschaft auch praktischer Natur sein kann, ist beim Kiezzgarten der Fall. *Prak-*

tische Kontakte (SK) kennzeichnen diese neue Beziehungskultur. Wie bereits zu Beginn beschrieben, zeigen Gemeinschaftsgärten eine heterogene Gruppenzusammensetzung. In den Daten finden sich dazu drei zentrale Aspekte: Menschen treffen in den Gartenprojekten auf Menschen, die sonst nicht Teil ihrer Lebenswelten sind. Der Sympathiefaktor von zwischenmenschlichen Beziehungen steht nicht im Vordergrund und es entstehen keine freundschaftsbezogenen Beziehungen, sondern zweckgebundene. Eine *verbindliche praktische Beziehungskultur* führt in einem der untersuchten Gärten beispielsweise zu einer Mini-Nachbarschaftshilfe. *Unverbindliche praktische Beziehungen* beschränken sich hingegen auf den Gartenraum. 'Praktisch' betrachtet, wird eine Fläche miteinander geteilt, die Kommunikation bleibt auf den Garten beschränkt. In verbindlich-praktischen Sozialbeziehungen entstehen "Querverbindungen" untereinander. Es werden Kinder gehütet, Blumen bei Urlaubsabwesenheit gegossen, bei Renovierungen geholfen oder es gilt "einfach klingeln und sich irgendwas ausleihen oder wenn man Hilfe braucht." (Sven, 253-254)

Die fünfte Dimensionierung der Sozialbeziehungen in den untersuchten Gemeinschaftsgärten deutet auf einen bereits erwähnten Sachverhalt an. Die sozialen Beziehungen zeichnen sich außerdem durch *unerwartete Begegnungen* (SK) aus.

So viele diverse Gruppen von Leuten auf eine Fläche, ist schon interessant. Teilweise ist man hier mit ein paar Freunden, macht was, dann kommt eine andere Gruppe von völlig fremden Menschen und macht was ganz anderes. Leute, (mit denen) du normalerweise nie (den) gleichen Lebensraum teilen würdest. Dass das auf einer Fläche stattfinden kann, finde ich sehr schön. (Josh, 339-343)

Durch die Beteiligung im Gemeinschaftsgarten gehen die Sozialbeziehungen der Gärtner/innen über ihr eigenes soziales Umfeld hinaus. Es entstehen Begegnungen und Kontakte, die die Gärtner/innen als Bereicherung empfinden. So lernen sich Menschen in "ganz unterschiedlichen Situationen" kennen, "ohne diesen Kiezzgarten hätten wir uns nicht getroffen und wäre es auch nicht dazu gekommen eine gemeinsame Sache zu machen und das ist eine Erfahrung." (Sven, 309-312)

Fazit

Zusammenfassend betrachtet scheinen die sozialen Beziehungen und die Gartengemeinschaft der Projekte zwei grundlegende Bedürfnisse abzudecken. Das Bedürfnis nach Gemeinschaft, Geselligkeit und solidarischem Handeln (1) und das Bedürfnis nach Individualität, Ungezwungenheit und Urbanität (2). Beide Elemente haben sowohl ein beständiges wie auch ein

veränderndes Moment. Damit das Bedürfnis nach Gemeinschaft und Individualität befriedigt werden kann, müssen eine Veränderung und zugleich eine Beständigkeit eintreten. So wird der Gemeinschaftsgarten zu einem Möglichkeitsraum, wo geselliges Eingebundensein und Rückzug in die urbane Anonymität gleichermaßen möglich ist.

Witzigerweise ist es ganz oft so, dass wenn man das Gefühl hat: „Oh, irgendwie wird’s eng.“ Eben hat man sich eine Verantwortung auferlegt, die man gar nicht haben wollte, das ist der Punkt, an dem man wieder zurückgeht und ein paar Tage nicht hingeht. Mir ging es so, bei meinem Freund weiß ich das auch (...) dass dann Sätze kamen nach dem Motto: „Ja, du wolltest doch das und das.“ Und: „Wo bleibst du denn?“ Das war bei uns so der Punkt, wo ich sagte: „Ne, genau das wollen wir eigentlich nicht.“ Ich mache viele Sachen, wenn mir danach ist, dann mache ich auch darüber hinaus noch mehr, aber ich will nicht in so eine Verantwortlichkeit hineingezwungen werden. (Heike, 305-314)

Dieser Aspekt trifft Bereiche, der sowohl die oben beschriebenen Merkmale, wie Verbindlichkeit und Unverbindlichkeit, und auch die entstandene Beziehungskultur der Gemeinschaft berühren. Der Wunsch nach Gemeinschaft kann ideelle, aber auch biographische und lebenssituationsbedingte Gründe haben. Es ist das Bedürfnis nach gemeinsamem sinnstiftendem Tun und Schaffen, der Wunsch nach Harmonie und Gesellschaft. Daneben besteht jedoch das Bedürfnis nach Unabhängigkeit, nach Rückzug in die urbane Anonymität und Individualität. So können dörfliche Strukturen, wie Nachbarschaftshilfe oder Grüßkontakte in die gelebte urbane Lebensart integriert werden. Gemeinschaftsgärten zeichnen sich durch diese Verbindung zwischen privat und öffentlich, dörflich und städtisch, gemeinsam und individuell aus. Sind sie deshalb zu erfolgreichen Modellprojekten in Großstädten wie Berlin geworden?

Dem Garten, als grundsätzliche Bedingung für das Zusammenkommen der Projektbeteiligten, kommt eine entscheidende Rolle zu. Er stellt den ersten Orientierungsrahmen für die Sozialbeziehungen der Gärtner/innen dar und bleibt das verbindende Element. Vergleichend zum Bedürfnis der Gärtner/innen nach Gemeinschaft und Gesellschaft und der gleichzeitige Wunsch nach Rückzug und Individualität zeigt auch der Garten ein beständiges und veränderndes Moment. Mit jedem Jahreszeitenwechsel verändert sich der Raum und verabschiedet sich ganz in der Winterzeit. Er zieht sich temporär zurück und kehrt verlässlich im Frühjahr wieder zurück. Die Gärtner/innen passen sich diesen natürlichen Abläufen an und finden eigene Wege mit individuellen und kollektiven Bedürfnissen umzugehen.

4.5.3 WEITERE KATEGORIEN

Ein weiteres Element des Kategoriennetzes ist der Bereich 'Außen' (K). Außenbeziehungen, Kontakte und Begegnungen mit der umliegenden Nachbarschaft, Behörden und Ämtern, Mitnutzer/innen des Gartens und informelle Kiez- oder Gartennetzwerke sind Bestandteil des Gartenalltags. Drei der untersuchten Gärten haben aufgrund ihres öffentlichen Zugangs und der direkten Lage in einem bebauten Stadtgebiet *Kontakt* zu ihren umliegenden *Nachbarn* (SK). Aus der Sicht der beteiligten Gemeinschaftsgärtner/innen wird der Kontakt in den meisten Fällen gut bewertet. Den Gartenprojekten wird eine *positive und wertschätzende Resonanz* (SK) entgegengebracht. Ein Garten in der Nachbarschaft wird als verschönernde Bereicherung für den Stadtteil wahrgenommen.

Wie wir hier gearbeitet haben, haben die Leute so gemeint:

Oh, das finde ich aber klasse, dass ihr das ordentlich macht. Endlich guck' ich mal aus dem Balkon raus und das ist nicht so wie das vorher war, dass das in dem Sinne, wie eine Müllkippe aussah. (Alexander, 263-266)

Interessierte Nachbarinnen und Nachbarn werden auch in den Garten eingeladen. Die bosnischen Gärtnerinnen im interkulturellen Garten bewirten ihre Gäste gerne mit Kaffee und bosnischen Süßigkeiten und zeigen und erklären die angebauten Gemüse- und Blumensorten. Die Nachbarschaft wird jedoch auch eingeladen sich zu beteiligen und mitzumachen. So haben einige Gemeinschaftsgärtner/innen den Weg in das Gartenprojekt gefunden. Es gibt auch direkte Anwohner/innen, die selbstgewählt "ein Auge auf den Garten" (Susanne, 474) haben und über die Aktivitäten der Gartennutzer/innen in der Abwesenheit der Gärtner/innen berichten. In dem Fall des Nachbarschaftsgartens, der auf einer vermüllten Brachfläche entstanden ist, haben einige Nachbarinnen und Nachbarn Pflanzen und auch Geld für Blumen gespendet. Aber es gibt auch *negative Erfahrungen* mit der Nachbarschaft und dem umliegenden Gartenumfeld. So berichtet ein ehemaliger Gemeinschaftsgärtner, dass es Nachbarn gab,

die so engagiert waren, hier alles zu unterbinden, was hier so nach Leben aussah. Gerade wenn abends was war, dann ging es recht schnell (dass die Polizei gerufen wurde). (Markus, 417-419)

Auch *Vandalismus* (SK) ist ein Problem, mit dem die Gemeinschaftsgärten konfrontiert sind. Graffiti auf Wänden und Pflanzen, ausgerissene Blumen, Diebstahl von Gemüse, Hundekot oder Beetbeschädigungen sind einige der Vorkommnisse, die die Gärtner/innen berichtet ha-

ben. Generell beurteilen alle untersuchten Gärten die Fälle von Vandalismus als schwach und überschaubar. Die Zerstörungen werden schnell repariert, weil

was kann man da sonst machen? Sie einfach durchsetzen (lassen) und ignorieren? Oder weggehen? Aber wenn die merken, es ärgert niemanden und es wird immer wieder repariert, dann geben die auch auf. Es erreicht nicht die Reaktion, die sie zum Ziel haben. (Josh, 177-180)

Nachbarinnen und Nachbarn können zu aktiven *Nutzer/innen* (SK) der Gemeinschaftsflächen werden. Im Unterschied zu den Gärtner/innen beteiligen sie sich nicht an dem Gartenprojekt an sich, betätigen sich nicht an gärtnerischen Aktivitäten, Gießdiensten oder organisatorischen Belangen, sondern nutzen die Fläche als Erholungsraum und Grünfläche oder für kulturelle und festliche Anlässe. In einem Nachbarschaftsgarten kann in Absprache mit der Gärtner/innengemeinschaft die Fläche als Ort für Geburtstags- und Hochzeitsfeiern, als Grillplatz und als Veranstaltungsort für Freiluftkino oder Theater verwendet werden. Auch die Fläche des nicht öffentlich zugänglichen interkulturellen Gartens, der eines der vier untersuchten Gartenbeispiele darstellt, zeichnet sich durch verschiedene *Nutzungsformen* (SK) aus. Kreative Arbeiten der Bezirksvolkshochschule werden in den Garten verlagert, Schülerinnen und Schüler umliegender Schulen nutzen den Garten für Unterrichtszwecke und Gartentätigkeit oder eine Jugendeinrichtung nutzt den Garten als pädagogische Erlebnisstätte. Verschiedene Nutzergruppen können auch Konflikte verursachen. So ist beispielsweise auf dem brachliegenden Gelände des Gleisdreiecks ein Konflikt zwischen Hundebesitzer/innen und Gärtner/innen aufgrund von Hundekot entstanden. Auch Müll und achtloses Verhalten auf der gemeinschaftlichen Fläche weckt bei einigen Gärtner/innen Ärger gegenüber den Mitnutzer/innen des Gartens. Ein öffentlich zugänglicher Garten hat aus diesem Grund für einige Wochen ein Zahlenschloss am Gartentor angebracht, jedoch bald wieder entfernt, weil die Gärtner/innen die Erfahrung gemacht haben, dass ein offenes Tor weniger Vermüllung verursacht. Im selben Garten wird auch der Bauwagen, in dem Werkzeug, Holz und andere Materialien gelagert werden, nicht verschlossen, da die Gärtner/innen glauben, dass eine verschlossene Tür einen höheren Anreiz hat, sie zu öffnen (vgl. Forschungstagebuch, 26.05.07).

Der Kreis der *Unterstützer/innen* (K) der Gemeinschaftsgärten ist groß. Es finden sich *informelle* Unterstützer/innen, die ihr gärtnerisches Fachwissen weitergeben oder die Erde, Pflanzen und andere Materialien kostenfrei zur Verfügung stellen. Auch *formelle* Organisationen (z.B. Quartiersmanagement) und Ämter (z.B. Amt für Umwelt und Natur) unterstützen die

Gemeinschaftsgärten mit nötigen Geldern für Anschaffungen, Hilfe bei offenen Fragen zu Genehmigungen oder bei Amtswegen und bei Problemen.

Ein zentraler Punkt in den Gemeinschaftsgärten ist der Kode *privat-öffentlich*. Er stellt keine eigene Kategorie dar, sondern ist eng verbunden mit den Kategorien Außenbeziehungen und Governance und der subjektiven Ebene (siehe Fallbeschreibungen). Durch die subjektive Aneignung des Gartenraums wird der Garten zu einem privaten Ort, einem Innenraum der Gärtner/innen. Mit dem öffentlichen Charakter einiger Gemeinschaftsgärten wird der Garten zu einem privat-öffentlichen Raum, der Chancen wie auch Risiken in sich birgt. Eine Gemeinschaftsgärtnerin veranschaulicht dies folgendermaßen:

Das ist auch eine Sache, wo ich keine Patentlösung habe, also ich finde einerseits, dass diese Gärten, wenn sie denn später vielleicht noch größer sind, dass sie auf jeden Fall öffentlich zugänglich sein müssen, weil (...) es eine wichtige Grünfläche ist und da können wir jetzt nicht anfangen Zäune zu bauen. Aber andererseits sehe ich auch, wenn man ein Garten hat und wenn man da sehr viel Zeit und Liebe investiert und Gemüse zieht, dann möchte man nicht, dass es geklaut wird. Dann möchte man nicht, dass die Hunde darin rumlaufen. (...) Deswegen müssen wir uns da was überlegen oder vielleicht bestimmte Bereiche abtrennen, die dann wirklich nicht zugänglich sind, aber klein sind, aber so dass man trotzdem reingucken kann und dran vorbeigehen kann. (Steffi, 394-403)

Auch die Gärtnerin Susanne spricht in diesem Zusammenhang von einem Knackpunkt zwischen öffentlich und privat zu unterscheiden (465). Es wäre schön aber auch "komisch", auf "etwas Eigenes, Geschaffenes zu schauen. Ohne dass es jetzt einem wirklich gehört." (Susanne, 90-91) Auch der Kode Governance wird an dieser Stelle eigens näher beschrieben. Im Zusammenhang mit den untersuchten Gemeinschaftsgärten meint Governance die "Regierung" der Gartenfläche durch tätige Aneignung der Gärtner/innen. Ein Kiezgärtner spürt in diesem Zusammenhang auch eine gewisse Kraft und Macht gegen Verwehrlosung etwas unternehmen zu können, es ist das "Gefühl, hier sind noch andere, die sich kümmern und die was anderes wollen, das ist eine eigene Unterstützung über die Gartenarbeit hinaus." (Wolfgang, 104-105). Im Falle eines Gemeinschaftsgartens, wo es keine Genehmigung für die Nutzung gibt, meint ein Gärtner:

Dass ein Grundstück, welches als Garten nutzbar ist, direkt vor der Haustür stehen kann, das scheinen jetzt ein paar Leute hier begriffen zu haben. Dass die was in ihrer eigenen Community machen können. Das gehört denen, halt mehr oder weniger. Muss nicht auf

dem Titel liegen, auf dem Papier, aber einfach die Nutzung, das reicht schon. (Josh, 263-266)

Die Wirkung der Gärten auf ihre Umgebung ist nur schwer festzustellen. Die Interviewdaten und auch eigene Beobachtungen in den Gärten zeigen eine hohe Verinnerlichung des Engagements auf den Flächen und auch das Gefühl etwas bewirken zu können. Eine Neubestimmung einer urbanen Fläche durch einen Garten und die Präsenz der Gärtner/innen im öffentlichen Raum üben einen Einfluss auf den umliegenden Raum aus.

Der Einfluss der einzelnen Gärten auf den Innenraum der Gärtner/innen ist bedeutend. Innerhalb der Sinnebene des entwickelten Kodierparadigmas wird die Bedeutung der Gärten für die darin agierenden Subjekte sichtbar. Im folgenden Kapitel steht die Kernkategorie *Orientierung suchen und schaffen* (K) im Mittelpunkt der entwickelten Theorieskizze.

4.6 DIE AUSPRÄGUNGEN DER ORIENTIERUNG

In diesem Kapitel wird die Kernkategorie der vorliegenden Forschungsarbeit vorgestellt. Im Anschluss an die Darstellung werden die Ausprägungen der Kernkategorie anhand ausgewählter Fallbeschreibungen dargelegt. Am Beginn des Kapitels steht eine pädagogische Annäherung an den Orientierungsbegriff.

LITERATUREXKURS VIER: ZUM BEGRIFF DER ORIENTIERUNG

It is surprising and memorable, as well as valuable experience, to be lost in the woods any time. Often in a snow storm, even by day, one will come out upon a wellknown road, and yet find it impossible to tell which way leads to the village. Though he knows that he has travelled it a thousand times, he cannot recognize a feature in it, but it is as strange to him as if it were a road in Siberia. (...) and not till we are completely lost, or turned round, - for a man needs only to be turned round once with his eyes shut in this world to be lost, - do we appreciate the vastness and strangeness of Nature. Every man has to learn the points of the compass again as often as he awakes, whether from sleep or any astraction. Not till we are lost, in other words, not till we have lost the world, do we begin to find ourselves, and realize where we are and the infinite extent of our relations (Thoreau 1999, 1).

Was Thoreau hier von seinen Spaziergängen berichtet, trifft den Punkt, worauf dieses Kapitel hinaus möchte. Menschen müssen sich zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens immer wieder orientieren, umorientieren oder manchmal sind sie auch desorientiert und haben den vertrauten Pfad ihres alltäglichen Lebens verloren. Es geht darum eigene Orientierungspunkte, " the points of the compass", stets neu zu bestimmen und zu erlernen. Für Thoreau sind dies überraschende, erinnerungswürdige und wertvolle Erfahrungen, die Menschen machen, wenn sie (aufgrund dieser Orientierungserfahrungen) beginnen sich selbst zu finden und erkennen, wo sie stehen und wie ausgedehnt ihre Verbindungen sind.

In der vorliegenden Arbeit hat sich der Begriff Orientierung als zentrale Problemstellung und Forschungsfrage entwickelt. Er steht im Mittelpunkt der Analyse und der Auseinandersetzung mit den Daten. Bevor die Ergebnisse der generierten Kernkategorie in sechs Falldarstellungen betrachtet werden, erfordert es eine genaue Betrachtung des Begriffs, um den weiteren Ausführungen eine theoretisch-sensible Rahmung zu geben.

Wird die pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Fachliteratur betrachtet, stellt Orientierung auf den ersten Blick keinen pädagogischen Terminus dar. In der Pädagogik wird allenfalls von Orientierungsstufe, Orientierungsphase oder Berufsorientierung gesprochen¹³⁷. Im Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik findet sich der Begriff Orientierungswissen, der auf die Frage abzielt, inwieweit die Erwachsenenpädagogik Orientierungswissen bezüglich moralischer Werte und Normen vermitteln kann (Arnold u.a. 2001). Orientierung muss jedoch als ein lebenslanger Prozess definiert werden. Menschen müssen sich laufend orientieren. Stegmaier (2005, 9) zufolge ist Orientierung die Bedingung allen Lebens. Im Folgenden wird der Versuch unternommen den Begriff der Orientierung über eine bloße Begriffszusammensetzung, wie sie die Pädagogik verwendet, als pädagogischen Terminus zu definieren.

Ein Blick in die allgemeinen Wörterbücher und Lexika der deutschen Sprache erlaubt, über den alltäglichen Sprachgebrauch hinaus, eine erste Begriffsdefinition. Umgangssprachlich wird mit Orientierung meist eine spezifische Ausrichtung eines Menschen in einem bestimmten Bereich – beispielsweise politische, religiöse, sexuelle,... Orientierung – gemeint. Auch die zielgerichtete Verwendung von Landkarten, Stadtplänen oder Wanderkarten dient der (räumlichen) Orientierung, während Wörterbücher und Enzyklopädien in einer allgemeinen

¹³⁷ In pädagogischen Wörterbüchern findet sich der Orientierungsbegriff lediglich als Begriffszusammensetzungen (vgl. Reinhold u.a. 1999, Böhm 2000, Huber 1993).

Wissensorientierung bzw. Informierung behilflich sind. Der Duden führt unter Orientierung die "Fähigkeit, sich zu orientieren" an (Duden 1999, 2818). Das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache¹³⁸ definiert nicht den Begriff an sich, sondern führt das "Sichorientieren, Sich-zurechtfinden" und das "Orientiertsein, die Einstellung bzw. die Haltung zu etwas oder jemanden" an. Meyers Lexikon online¹³⁹ konkretisiert Orientierung als "Fähigkeit von Organismen (Mensch, Tier und Pflanze), sich in Raum und Zeit zurechtzufinden" und als "Gedächtnisleistung" und "Lernvorgang", die auf "verschiedenen Reizen aus der Umwelt" beruhen. Die Konkretisierung auf "Raum und Zeit" und die Auffassung Orientierung als Reaktionsleistung auf Reize aus der Umwelt zu verstehen, erfordert einen Ausflug in die physiologischen Wissenschaften¹⁴⁰.

Schöne (1980) versteht unter Orientierung (im Raum) die "Fähigkeit des Menschen (und der Tiere), Lage und Bewegungen des Körpers (...) auf Größen räumlicher Art zu beziehen", die das Herstellen, Festhalten und das Wissen über den (räumlichen) Zustand beinhaltet (ebd., 5). Auch chemische Reize, wie Licht, Temperatur oder Schwerkraft (Herder, Lexikon der Biologie 1994, 253) und die Leistungsfähigkeit der Sinnesorgane (Schülerduden, Biologie 1994, 354) beeinflussen gerichtete Bewegungen.

Die Psychologie widmet sich ebenfalls der Orientierung im Raum, wonach die Orientierung die Fähigkeit zu Wahrnehmung von Tiefe bzw. Perspektive darstellt. Schuhmann-Hengsteler (2006) ergänzt hier, dass das Wissen über räumliche Orientierung (z.B. Routenwissen) eine Eigenerfahrung darstellt, welche im Gegensatz zum Orientierungswissen steht, welches durch die Benutzung von Karten entsteht. Für Holzkamp (1985) stellt Orientierung eine Aktivität, im Sinne von Tätigkeit nach Leontjew, dar. Sie wäre der "Schlüssel zum Verständnis neuer Entwicklungen" (ebd., 85). Dabei wird besonders der Emotionalität eine "orientierungsleitende Funktion" (ebd., 111) zugesprochen, die zwischen Orientierungsaktivität und Ausführungsaktivität vermittelt (ebd., 95).

Auch unsere Sprache ist orientiert. In Zusammenhang mit der Orientierung im Raum sprechen Lakoff und Johnson (2007, 1980) von so genannten Orientierungsmetaphern, welche einem Konzept eine räumliche Beziehung geben (ebd., 22). Metaphern werden von den Autoren nicht als rhetorische Figur, z.B. zur Ausschmückung unserer Sprache, verwendet, sondern

¹³⁸ URL: <http://www.dwds.de/?woerterbuch=1&corpus=1&kompakt=1&sh=1&qu=Orientierung> (Zugriff: 31.10.07)

¹³⁹ URL: <http://lexikon.meyers.de/meyers/Orientierung> (Zugriff: 31.10.07)

¹⁴⁰ An dieser Stelle soll darauf verwiesen werden, dass die interdisziplinäre Annäherung an den Orientierungsbegriff keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

Metaphern werden als alltägliches Konzeptsystem definiert. Metaphern betreffen nicht nur unsere Sprache, sondern unser Denken und Handeln (ebd., 11). Demzufolge ist mit Orientierungsmetaphern nicht nur das Zurechtfinden im Raum gemeint, d.h. unseren Körper an räumlichen Gegebenheiten, wie oben – unten – rechts – links orientieren. Vielmehr geben Orientierungsmetaphern einem Konzept einen räumliche Bezug (ebd., 22)¹⁴¹. Auch der pädagogische Sprachgebrauch ist voll von Metaphern, die zugleich Orientierung im Erziehungshandeln, wie auch Orientierung an die zu Erziehenden geben (vgl. Kap. 2.1.2).

In der Philosophie wurde der Orientierungsbegriff von Immanuel Kant eingeführt (Stegmaier 1999, 2005) und war vor allem auf das Denken bezogen. Schon im Deutschen Wörterbuch weisen die Brüder Grimm¹⁴² darauf hin, dass wir uns nicht nur – im Sinne eines geographischen Orientierungsbegriffs – im Raum orientieren, sondern "überhaupt im Denken" (ebd.). Dahinter liegt die Annahme, dass "Subjekt und Objekt" in der Orientierung "nicht rein getrennt werden" können und Orientierung bzw. sich orientieren immer mit einer Situation zu tun hat, in der sich die Orientierung vollzieht (Stegmaier 2005, 16). Stegmaier schlägt deshalb eine provisorische Definition der Orientierung vor, in der sie als

Leistung zu verstehen (ist), sich in wechselnden Situationen zurechtzufinden und in ihnen Handlungsmöglichkeiten zu erschließen" (ebd., Herv. im Org.).

Als Ausgangspunkt der Orientierung des Menschen wird in der Philosophie, wie auch in den physiologischen Wissenschaften, der Körper genannt. Für Elm (2005) gibt es vor jeder

Vernunftorientierung (...) eine vom situativ-leiblichen Hiersein anzusetzende Raum-Orientierung, die entsprechend über uns als leiblich Handelnde (...) unser Handlungsfeld (vor)strukturiert hat" (ebd., 85, Herv. im Org.).

Schon im Ursprung des Begriffs Orientierung ist die körperliche Komponente sichtbar: 'Oriens', lateinisch für Sonnenaufgang, und 'orientation', französisch für Ausrichtung, weisen auf eine körperlich-gerichtete Bedeutungsdefinition hin. Eine weitere Annäherung an die Orientierung wird durch die Beachtung der Begriffe 'Situationen' und 'Handlungen' möglich, die sich auch in den Definitionen von Stegmaier (2005) und Elm (ebd.) finden.

¹⁴¹ Lakoff und Johnson (2007) fügen u.a. als Beispiele an: "Glücklich sein ist oben: Meine Stimmung stieg." "Traurig sein ist unten: Ich verfiel in eine tiefe Depression." (ebd., 23)

¹⁴² Das Deutsche Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm ist unter folgender URL zu finden: <http://germazope.uni-trier.de/Projects/WBB/woerterbuecher/woerterbuecher/dwb/wbgui> (Zugriff: 01.11.07)

Womit Orientierung zu tun hat, ist die jeweilige Situation, und 'Situation' ist wiederum der Inbegriff dessen, womit man es unmittelbar 'zu tun hat', was für das Handeln gegenwärtig von Belang ist. Man orientiert sich nicht nur *über* die jeweilige Situation, sondern zugleich immer auch *in* ihr, hat sie nicht nur *vor* sich, sondern zugleich auch *im Rücken*, man legt sie sich nicht nur nach seinen jeweiligen Vorgaben zurecht, sondern hängt in diesen Vorgaben auch von ihr ab (Stegmaier 2005, 16, Herv. im Org.).

Wie Stegmaier hier betont, orientieren wir uns an dem, was "für das Handeln gegenwärtig von Belang ist" (ebd.). Orientierungen ändern sich in wechselnden Situationen. Orientieren wir uns an/in/über eine/r bestimmte/n Situation, erfordert eine veränderte Situation eine neue Orientierung. Daraus resultiert, dass Orientierungsprozesse nicht abgeschlossen werden können, da – wie eben argumentiert – das Ende *einer* Orientierung, eine situativ-neue Orientierung erfordert. Sich orientieren bedeutet ebenfalls eine handlungsimmanente Form der Ausrichtung eines Subjekts zu sich und seiner Umwelt. So handelt es sich beim sich Orientieren um eine Tätigkeit, die durch die jeweiligen Orientierungssituationen hervorgerufen wird. Luckner (2005) geht in diesem Zusammenhang der Frage nach, was es heißt, sich zu orientieren, nicht nur im Denken allein, sondern im Handeln bzw. im Leben generell (ebd., 225) und benennt sechs Stellen von "sich-orientieren" (ebd., 226):

Jemand (1) orientiert sich (2) *an* etwas oder jemandem (3) *in Bezug auf* etwas (4) *mit Hilfe von* jemandem oder etwas (5) *vermöge von* etwas (6).

Dies bedeutet: Wir orientieren uns an Instanzen (Werten, Idealen, Vorbildern, etc.) und in Bezug auf bestimmte Bereiche (Orientierung im Schachspiel, im Kräutergarten, in der französischen Literaturgeschichte, etc.). Dabei können wir Orientierungsmittel einsetzen (Karten, Kompass in der räumlichen Orientierung; Regeln, Ratschläge, Tipps in der allgemeinen Handlungsorientierung). Zuletzt helfen uns bestimmte Fähigkeiten (z.B. 'Raumgefühl', Taktgefühl) beim 'sich Orientieren'.

Um eine genauere Bestimmung der Orientierung erreichen zu können, nähert sich Luckner (ebd.) dem Begriff über seine negative Konnotation. Er schlägt deshalb drei Desorientierungstypen vor (ebd. 227f):

- A) Desorientierung aufgrund von Unerfahrenheit, bezüglich der Orientierungsmittel (5) und Orientierungsfähigkeit (6),
- B) Desorientierung aufgrund von Unsicherheit, bezüglich der Orientierungsinstanzen (3) und
- C) Desorientierung aufgrund von Uneigentlichkeit, bezüglich von Uneigentlichkeit des reflexiven Orientierungssubjekts (1) und (2). Im sich Orientieren geht es folglich darum,

Handlungsoptionen trotz "Störungen" bzw. "Irritationen" (ebd.) durch Desorientierung zu erschließen bzw. ergreifen zu können.

Die Stellen vier und sechs in der Definition Luckners scheinen für den weiteren Argumentationsverlauf zentral zu sein. Der Orientierungsbereich, d.h. die Orientierung in bezug auf etwas, kann als Kontextbedingung für Handlungs- und Orientierungsprozesse betrachtet werden, während die Orientierungsfähigkeit ein Hilfsmittel für das sich Orientieren und Handeln darstellt.

Daraus ergibt sich die *erste* Schlussfolgerung in der angestrebten Begriffsannäherung: Orientierungsprozesse werden immer dann notwendig, wenn die vorhandene Orientierung eine Situation nicht abdecken kann, und veränderte Orientierungen notwendig sind. Menschen orientieren sich in Bezug auf etwas und mit Hilfe von etwas. Beide Indikatoren weisen auf situativ-handlungsimmanente Strategien im Sich Zurechtfinden bzw. im Orientierungsprozess hin, die Konsequenzen für die Subjekte und ihre Umwelt haben.

Esser (1999) zufolge gehen Menschen mit bestimmten "Einstellungen" in eine Situation hinein. Diese Einstellungen entsprechen den Orientierungen und Gewohnheiten der betreffenden Menschen¹⁴³. Dabei ist die Orientierung die "Aktivierung einer bestimmten "Einstellung" auf die Situation" und gleichzeitig ist die Situation die "Aktivierung einer orientierenden "Einstellung""(ebd., 116). Die Beziehung zwischen Orientierung und Handeln ist in einem, von Esser entwickelten Rahmenmodell, sichtbar. Menschen richten sich nicht nur an "normativen" Orientierungen und handeln "rational", sondern subjektives Handeln folgt kognitiven und emotionalen Selektionen bei der Definition der Situation, d.h. Menschen lassen sich "bei ihrer subjektiven Definition der Situation vom "richtigen" Sinn und vom "wahren" Interesse leiten" (ebd., 134f).

Für weitere Überlegungen zum Orientierungsbegriff kann *zweitens* resümiert werden, dass Orientierung nicht nur von der Definition der Situationen abhängt, sondern auch mit Handlungen, Tätigkeit bzw. Aktivität verbunden ist. Aus den beiden ersten Schlussfolgerungen

¹⁴³ Esser (ebd.) untersucht in Folge welche Orientierungen das Handeln der Menschen leiten, warum sie sich für diese Orientierung entscheiden und nicht für eine andere. Für die vorliegenden Überlegungen steht dies im Hintergrund des Erkenntnisinteresses, interessant sind jedoch die Ausführungen Essers bezüglich der Beziehung Situation – Orientierung – Handeln.

können erste Überlegungen zu einem pädagogisch-verorteten Orientierungsbegriff angestellt werden.

Hartmut von Hentig spricht bereits in seinem vielbeachteten Bildungs-Essay von einer allgemeinen Orientierungslosigkeit, die nur durch Bildung gelöst werden kann (Hentig 1996, 13; vgl. dazu auch Heymann 2002, 6).

Zur Verdeutlichung soll ein Beispiel dienen: So mag Paul, ein Jugendlicher, in der Lebensphase zwischen Schule und Berufswelt desorientiert sein, da er weder eine Vorstellung entwickelt hat, was er gerne erlernen möchte, noch die Möglichkeiten und Unmöglichkeiten abschätzen kann, was ihm die Zukunft bringen mag. Er ist deswegen nicht grundsätzlich orientierungslos, weil er sehr wohl in anderen Lebenssituationen orientiert sein kann, wenn es beispielsweise um seine Freizeitorientierung geht. Orientierungslosigkeit kann als "Extrem größter Desorientiertheit" angesehen werden (Luckner 2005, 227). Wissen kann ein Hilfsmittel für die Fähigkeit sich zu orientieren darstellen. Im Falle von Paul kann das Wissen über Berufs- und Ausbildungsmöglichkeiten, die Fähigkeit an Informationen zu gelangen, Bewerbungen zu schreiben, Wissen über kulturelle Codes (Eindruck, Vorstellungsgespräch) oder soziale Kompetenzen spezifisches Orientierungsmittel sein, um sich orientieren zu können und schließlich orientiert zu sein. Unter Berücksichtigung der ersten Schlussfolgerung bedeutet dies: Durch eine bestimmte Situation (Ende der Schullaufbahn) müssen Orientierungen verändert oder aktualisiert werden, weshalb Orientierungsprozesse notwendig werden. Die Orientierung bezieht sich auf einen bestimmten Orientierungsbereich bzw. Orientierungsbereiche (Ausbildung, Beruf, etc.). Um sich orientieren zu können sind Orientierungsfähigkeiten und –mittel hilfreich. In der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Ebenen (Orientierungsbereiche, -auslöser, -fähigkeiten und –mittel) wird auf bereits bestehendes Orientierungswissen zurückgegriffen, gleichzeitig aber auch erweitert. Demzufolge muss sich Paul in der neuen Situation zurechtfinden, in der nicht nur die eigene Lebensumgebung und lokale Bedingungen eine Rolle spielen, sondern auch ein umfassender gesellschaftspolitischer Kontext besteht.

Es steht außer Zweifel, dass wir uns zunehmend in einer komplexen Gesellschaft zurechtfinden müssen. Globalisierung, Individualisierung, Präkarisierung und Neoliberalismus sind die Stichworte, denen wir täglich in unserer alltäglichen Welt begegnen und die unsere Lebensbereiche nachhaltig beeinflussen. Auf die Komplexität unserer Lebenszusammenhänge muss auch die Pädagogik reagieren. Für Hentig (1996) kann nur Bildung die Antwort darauf sein. Die Vermittlung und Aneignung von Kompetenzen steht dabei im Mittelpunkt der Diskussi-

on. Der UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrtausend fasst in diesem Zusammenhang "vier Säulen der Bildung" zusammen (UNESCO-Bericht 1997¹⁴⁴):

- (1) "Learn to know" meint die Wissensaneignung und die nötige Lernkompetenz dafür.
- (2) "Learn to do" zielt auf die Handlungskompetenz der Lernenden ab.
- (3) "Learn to be" beinhaltet die Selbstkompetenz und das Kennen lernen der eigenen Person.
- (4) "Learn to live together" (Sozialkompetenz) wird als letzte Zielkompetenz genannt (Delors 1997).

Die vier angeführten Kompetenzebenen müssen m.E. mit "learn to find one's way" erweitert werden. In einer komplexen Gesellschaft wird es zunehmend um ein "learn to find one's way" gehen. Dies zeigen auch einige Fachpublikationen aus der Schulpädagogik, die nach der Jahrtausendwende entstanden sind (z.B. Journal für Schulentwicklung 2000, Thema: Orientierungskompetenz; Pädagogik 2002: Orientierung bieten oder Seminar für Lehrerbildung und Schule 2004: Orientierung – Aneignen von Wissen und Werten). Schley und Schratz resümieren in diesem Zusammenhang:

Orientierungskompetenz knüpft an die Debatte um Schlüsselqualifikationen an und führt sie weiter. Orientierungskompetenz entwickelt sich, sie wird von den Schülern und Schülerinnen selbst gebildet. Sie sind aktiv und mündig im Prozess des Orientierungslernens. Orientierungen werden nicht gegeben oder vermittelt. Sie werden genutzt, geschaffen, gesucht und verworfen als Teil einer Auseinandersetzung, die ein ganzes Leben anhält. Die aktive Einnahme von Positionen und das Aushandeln von Lösungen ist eine anstrengende und lohnende Übung, sie sollte früh beginnen. Die Schule hat dazu ihren Beitrag zu leisten (Schley/Schratz 2000b, 5).

Orientierungskompetenz kann nicht gelehrt werden, sie wird von Schülern und Schülerinnen selbst entwickelt. Sie entsteht vielmehr in einem Prozess der Auseinandersetzung, welcher – analog zum Konzept des lebenslangen Lernens – einen unabschließbaren Prozess darstellt. Schley und Schratz (2000a) zufolge übernimmt die Schule die Funktion die Schüler/innen zur Selbstaufmerksamkeit und Introspektion zu bewegen. Heymann (2002) hingegen betrachtet es als Aufgabe der Schule Orientierungswissen, im Sinne von kultureller Orientierung, zu vermitteln und Orientierung an Werten zu fördern und grundsätzlich Orientierungshilfen bei all-

¹⁴⁴ Siehe auch: URL:
http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=3347&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
(Zugriff: 07.11.07)

tagspraktischen Problemen zu geben. Für weitere Überlegungen ist es notwendig in diesem Zusammenhang eine Eingrenzung und eine deutliche Fokussierung des Orientierungsbegriffs vorzunehmen. Orientierung innerhalb einer institutionellen Rahmung verstanden, kommen Orientierungsaufgaben im Sinne von Orientierungshilfen zu. Pädagogische Fachkräfte stehen der Herausforderung gegenüber, ihrer Zielgruppe nicht nur als Orientierungsinstanzen gegenüber zu treten, sondern eigenmächtige Orientierungen, im Sinne ihrer alltags- und umgangssprachlicher Bedeutung "wissen wo's lang geht", zu fördern.

Daraus kann eine *dritte* Schlussfolgerung gezogen werden: Orientierung stellt einen subjektiven, aktiven und lebenslangen Prozess dar. Dabei wird Orientierungskompetenz und Orientierungswissen angeeignet, welche ständig aktualisiert werden.

Folglich lässt sich eine erste provisorische Definition der Orientierung skizzieren¹⁴⁵:

Orientierung stellt eine situationsbezogene und handlungsimmanente Fähigkeit dar, sich in neuen und wechselnden Situationen zurechtzufinden. Orientierung ist als lebenslanger Prozess zu verstehen, in dem Orientierungswissen und Orientierungskompetenzen ständig aktualisiert werden.

Diese Definition ist einer pädagogischen Begriffsbestimmung der Orientierung dienlich. Für das Erkenntnis- und Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit ist jedoch eine Ergänzung der Definition notwendig. Luckner (2005) weist auf sechs Stellen der Orientierung hin (siehe oben). Besonders zwei Stellen werden in Zusammenhang mit dem Phänomen Gemeinschaftsgarten wesentlich. Menschen orientieren sich in Bezug auf etwas und mit Hilfe von etwas. Im Folgenden werden die zwei wesentlichen Orientierungsbereiche¹⁴⁶ – Garten und Gemeinschaft – des Phänomens Gemeinschaftsgarten diskutiert und in eine theoretische Rahmung gebracht.

Ein Garten bzw. seine ihm innewohnende Natur¹⁴⁷ besitzt "eine sehr wesentliche Orientierungsfunktion für den Menschen" (Seel/Sichler 1993, 19). Böhme (1993) betrachtet die Natur

¹⁴⁵ In Anlehnung an Stegmaiers Definition der Orientierung (Stegmaier 2005, 16).

¹⁴⁶ Eine theoretische Annäherung an die Orientierungsbereiche werden ausschließlich für die Begriffe 'Garten' bzw. 'Natur', sowie 'Gemeinschaft' vorgenommen. Im Kapitel 4.6.1 werden ebenfalls zwei weitere Orientierungsbereiche vorgestellt.

¹⁴⁷ Von Werlhof (2003) deutet auf unser 'Unwissen' hin, was unter Natur zu verstehen ist. Die Autorin bezieht sich auf die Zerstörung und Ausbeutung der Natur durch den Menschen und die Bedeutung die diese "laufende Störung" auf den Menschen hat. Wenn dies verstanden werden würde, dann könnte diese Zerstörung nicht geschehen (von Werlhof 2003, 32f).

als "das Gegebene". Sie ist "dasjenige Seiende, das von sich aus da ist" (Böhme 1993, 30). Der Mensch hat sich in vielfältiger Weise Natur angeeignet, in sie eingegriffen und sie für seine Zwecke genutzt. Die Auswirkungen bzw. Folgen der Naturaneignung, u.a. in Form von Umweltzerstörung, werden zunehmend sichtbar. Das Naturbild des Menschen hat sich historisch betrachtet gewandelt. Was Menschen unter Natur verstehen, hängt im Wesentlichen mit den historischen Veränderungen und dem Umgang der Menschen mit der Natur zusammen. Historizität und Kultur prägen demzufolge den Naturbegriff (Seel/Sichler 1993). "Natur" zu definieren fällt folglich schwer (ebd.). Siefert (1999) fragt sich in diesem Zusammenhang:

Gibt es (...) eine "objektive" Natur, oder handelt es sich bei "Natur" lediglich um eine Kopfgeburt, um ein mentales Konstrukt also, das in das Belieben des jeweiligen kulturellen "Subjekts" gestellt ist. (ebd., 11).

Natur ist demzufolge ein "subjektives Konstrukt", welches vom "jeweiligen kulturellen Subjekt" abhängt. Auch Kuckhermann (1993) betont die verschiedenen Bedeutungen, die Natur für den Menschen und seine Kultur haben kann. Es lässt sich jedoch ein gemeinsamer Nenner festmachen:

Natur als das einem Tatbestand, einem Lebewesen oder auch einem Menschen Selbstverständliche, als die ohne äußeres Zutun stimmige Wechselwirkung zwischen Innen- und Außenwelt, ist – aus der Perspektive des Subjekts – der Teil der Welt, der sich der Notwendigkeit und/oder der Reichweite gestaltender Eingriffe und aktiver Realitätskontrolle entzieht (Kuckhermann 1993, 45).

Ein Garten hingegen entsteht durch menschliches Zutun und kann als eine vom Menschen funktionalisierte Form der Natur betrachtet werden. Er ist vor allem durch Komplexität gekennzeichnet. Die Funktionen, die ein Garten für den Menschen bereithält sind vielseitig: Er kann nicht nur auf eine Bedeutung reduziert werden, sondern übernimmt mannigfache Funktionen und Bedeutungen im Lebensalltag seiner gestaltenden Gärtner/innen. Dies begründet sich in seinem selbständigen, ökologischen Organismus (Rehle 1997) und auch in seiner unmittelbaren Interaktion mit seinen Benutzern und Benutzerinnen. Der Mensch verfolgt mit seiner Gartentätigkeit einen bestimmten Zweck (Begrünen, Blühen von Blumen, Wachsen von Gemüse, Erholung im Wellness-Garten, etc.), worauf der Garten auf seine Weise reagiert. Die darin wachsenden Pflanzen können blühen, aber auch welken. Durch seine lebendige Eigendynamik kommuniziert der Garten mit den Menschen, die ihm begegnen (vgl. Rehle 1997).

Plahl (2004) betont die Bedeutung des Gartens im Schaffen von Vertrautheit und Orientierung¹⁴⁸ für die darin agierenden Menschen. Ein Garten ist "verlässlich in seiner beständigen Form, vermittelt so die Erfahrung von Kontinuität und Sicherheit und erleichtert die Orientierung" (ebd., 54). Ein Garten besteht aus unterschiedlichen Elementen, die er auf kohärente Weise miteinander verbindet. Darüber hinaus zeigen sich durch die Gartentätigkeit bzw. durch den Aufenthalt in der Natur vielfältige Wirkungen und Nutzen für die Gärtner/innen. Sowohl auf individueller sowie kommunaler Ebene sind diese Wirkungen zu beschreiben¹⁴⁹.

Kaplan und Kaplan (1989) weisen auf den partizipativen Charakter der Beziehung zwischen Mensch und Garten hin. Der Mensch reagiert nicht nur auf den Gartenraum, in dem er versucht ihn zu kontrollieren (z.B. Wildkraut mit Hilfe von Düngern zu bändigen), vielmehr agiert der Garten auch in Eigenregie und wuchert oder sät sich dort aus, wo der Gärtner/die Gärtnerin es nicht beabsichtigt hat. An dieser Stelle soll auf die Erweiterung einer Definition des Begriffs Orientierung zurückgekehrt werden. Gärtner/innen orientieren sich im Gartenraum in Bezug auf etwas und mit Hilfe von etwas. Orientierungsbereich und Orientierungsfähigkeit beziehen sich beiderseits auf den Garten bzw. auf seine ihm innewohnende Natur. Lachmayer weist darauf hin, dass der Begriff "Garten" in zwei Unterbegriffen ausdifferenziert werden muss: in einen inneren Garten und in einen äußeren Garten. Der äußere Garten ist dabei leichter zu bestimmen: Er ist "bewusst gestaltet" (Lachmayer 2003, 93) und zeigt sich durch seine unterschiedlichen Elemente, wie Beete, Büsche, Rabatten, Gartenzaun- und tor, Sitzecke oder Gartenhäuschen.

Der innere Garten hingegen ist ein Ort der Sammlung, geeignet, dem Lärm des Alltags zu entgehen. So wie die Glocke zur Einkehr aufruft, so kann das bewusste Betreten des inneren Gartens und die meditative Begegnung mit dem dort Gesammelten von der Alltagswelt loslösen. Der geschützte Raum des inneren Gartens ist abgegrenzt sowohl gegenüber dem Alltag wie gegenüber den Zwängen der Vergangenheit und den vermeintlichen Anforderungen der Zukunft (Lachmayer 2003, 94).

Lamnek (2003) zufolge deutet dies auf die Ambivalenz von Öffentlichkeit und Privatheit, die besonders in Gärten und Grünanlagen ersichtlich sind. Gerade in Gemeinschaftsgärten, die für

¹⁴⁸ An dieser Stelle soll auch darauf hingedeutet werden, dass ein Garten auch Desorientierung hervorrufen kann. In der Geschichte des Gartens wurde der Garten auch als Spielraum eingesetzt. In den so genannten Irrgärten wurde bewusst mit Desorientierung gespielt. Ein Labyrinth ist folglich ebenfalls eine Orientierungsmetapher, da hier der Ausgang nur durch Orientierung gefunden werden kann.

¹⁴⁹ Die Wirkungen von Natur, Grün und Garten auf den Menschen und seine Lebensumgebung sind Gegenstand interdisziplinärer Studien. Einen aktuellen Überblick über den internationalen Forschungsstand bietet u.a. die Tagungsdokumentation des International Horticultural Congress (Relf/ Kwack 2004).

eine allgemeine Öffentlichkeit gedacht und zugänglich sind, ist diese Ambivalenz zwischen privatem und öffentlichem Engagement sichtbar. Sowohl die darin agierenden und beteiligten Gärtner/innen wie auch die Besucher/innen der Gartenfläche erleben gleichermaßen ihren inneren und äußeren Garten auf der Gemeinschaftsfläche. Individuelle und subjektive Orientierungen oder Motive zur aktiven Beteiligung oder bloßen Nutzung der Fläche mögen sich voneinander unterscheiden. Der Gartenraum dient bei beiden Nutzergruppen (von hohem bis geringerem Engagement bei Gärtner/innen und bei den Besucher/innen der Flächen) als (äußerer) Orientierungsbereich, der den "inneren Garten" der Menschen aktiviert.

Auch die Gartengemeinschaft stellt einen Orientierungsbereich innerhalb des Phänomens Gemeinschaftsgärten dar. Unter dem Stichwort "Individualisierung" wurde seit dem Erscheinen von "Risikogesellschaft" von Ulrich Beck (1986) alles subsumiert, was auf eine "reflexive Modernisierung" in verschiedenen Gesellschaftsbereichen, sowie auf der Ebene des Individuums, hindeutet. Neue Strukturen des gesellschaftlichen Zusammenlebens werden ausprobiert und ausgehandelt. Die für die vorliegende Arbeit untersuchten Gemeinschaftsgärten befinden sich "mitten im Kiez", d.h. in einem Sozialraum, der aufgrund seines urbanen Charakters meist durch Anonymität und Segregation gekennzeichnet ist. In Gemeinschaftsgärten entstehen neue Formen gemeinschaftlichen Zusammenseins.

In Anlehnung an Strauss (1993) können Gemeinschaftsgärten als soziale Welten betrachtet werden (vgl. Literaturexkurs in Kap. 4.5). Schütze (2002) zufolge vermitteln soziale Welten zwischen Individuen und Kollektiven und dienen als vielseitige kollektive Orientierungs- und Funktionszusammenhänge. Sie können demnach als "zentrales soziales Arrangement für den sozialen Wandel moderner Komplexgesellschaften" (ebd., 68) betrachtet werden. Damit die Gemeinschaft eine Orientierungsfunktion für ihre Mitglieder bereithalten kann, muss es zumindest ein Gemeinschaftsgefühl bzw. ein Wir-Gefühl geben (vgl. Literaturexkurs in Kap. 4.5).

Vor diesem Hintergrund lässt sich zusammenfassend für die Entwicklung einer, der Arbeit zugrundeliegenden, Definition der Orientierung festhalten: Orientierung stellt eine situationsbezogene und handlungsimmanente Fähigkeit dar, sich in neuen und wechselnden Situationen des Gemeinschaftsgartenalltags zurechtzufinden. Dabei stellen der Garten bzw. seine ihm innewohnende Natur, sowie die Gemeinschaft zentrale Orientierungsgrößen dar. Innerhalb der subjektiven und kollektiven Orientierungsprozesse werden vielseitige Lernprozesse angeregt,

Wissen angereichert und Kompetenzen angeeignet. Im Folgenden wird – vor diesem Hintergrund – die Kernkategorie, die im Mittelpunkt der Untersuchung steht, vorgestellt.

4.6.1 DIE KERNKATEGORIE: ORIENTIERUNG SUCHEN UND SCHAFFEN

Orientierung suchen und schaffen (K)¹⁵⁰ ist das zentrale Phänomen in den untersuchten Gemeinschaftsgärten. Die Theorieskizze zeigt polykontexturale Orientierungsbereiche, die unterschiedlich als Kontextbedingungen auf die Orientierungsprozesse der Beteiligten einwirken können (vgl. Kap. 4.3). Innerhalb der strukturellen Gliederung der einzelnen Darstellungen werden die zentralen Bedingungen der Oberkategorien, Raum und Zeit, Gemeinschaft und weitere äußere Bedingungen der Beteiligung, deutlich. Die Kernkategorie weist fünf Ausprägungen auf. *Orientierung suchen und schaffen* (K) beinhaltet emotionale, biographische, soziale, lebensstilbezogene und sachliche Dimensionen. Die Kernkategorie *Orientierung suchen und schaffen* (K) ist durch eine Verbindung von zwei Dimensionalisierungen der Kategorie "Orientierung" entstanden: suchen und schaffen.

Zunächst wird der Begriff Orientierung näher definiert und in den Zusammenhang mit der entwickelten Theorieskizze gebracht. Die Kategorie Orientierung meint sowohl eine allgemeine Gerichtetheit der Gärtner/innen innerhalb ihrer Beteiligungsprozesse in den Gemeinschaftsprojekten (die sich in den Motivationen und Beweggründen des Engagements finden), als auch ein "sich zurechtfinden" in neuen Räumen. Die Zugangsmotivation und der Zugangsimpuls zum Gartenengagement weisen auf die auslösenden Momente der Orientierung hin (vgl. Kap. 4.4). Die daraus generierten Zugangstypen können demzufolge als Auslöser der Orientierung betrachtet werden (linker Bereich der Theorieskizze). Die Orientierungsbereiche, die ebenfalls einen Bestandteil der Theorieskizze darstellen, übernehmen zentrale Orientierungsfunktionen für die teilnehmenden Gärtner/innen.

Lernen bedeutet nach Giest und Lompscher, dass sich die Beteiligten mit dem jeweiligen Lerngegenstand aktiv auseinandersetzen. Diese 'Beschäftigung' zeigt eine Interaktion zwischen den Akteuren und Akteurinnen und dem Gegenstand: Sie wirken nicht nur auf den Gegenstand ein, sondern verändern diesen auch (vgl. Giest/Lompscher 2006). Wie im Theoriekapitel der vorliegenden Arbeit aufgezeigt wurde, kann Lernen mit Orientierung in Verbin-

¹⁵⁰ Für die anregende Diskussion zur Kernkategorie möchte ich an dieser Stelle meinem Dissertationsbetreuer Reinhold Stipsits danken.

dung gebracht werden. Orientierung bedeutet demnach, dass sich die Gärtner/innen mit den jeweiligen Gegenständen, denen sie begegnen, aktiv auseinandersetzen. Daraus lässt sich ein Gegenstand der Orientierung ableiten. Wie in der Theorieskizze deutlich wird, gliedert sich der Gegenstand der Orientierung in drei Oberkategorien: Raum und Zeit, Gemeinschaft und weitere äußere Bedingungen (mittlerer Bereich der Theorieskizze). Die Theorieskizze zeigt sich durch die orientierungsauslösenden und -gegenständlichen Aspekte als Prozessmodell. Innerhalb dieser Bereiche müssen sich die Gärtner/innen zurechtfinden. Sie durchschreiten nicht nur eine vorgegebene Raum- oder Gemeinschaftsordnung, sondern gestalten diese auch aktiv mit. Dabei zeigen sich die verschiedenen Ausprägungen der Orientierung (rechter Bereich der Theorieskizze). Wie bereits in den einleitenden Sätzen erwähnt wurde, wird der Begriff Orientierung mit einer allgemeinen Gerichtetheit bzw. einem sich Zurechtfinden in unterschiedlichen Situationen erklärt. Orientierung beinhaltet sowohl einen körperlichen, im Sinne von "sich ausrichten", sowie einen agierenden Aspekt. Daraus leiten sich die beiden dimensionalen Ausprägungen der Kernkategorie ab: 'Orientierung suchen' weist nicht nur auf eine körperliche Dimension hin, sondern zeigt auch eine allgemeine Gerichtetheit, auf der subjektiv-mental Ebene, hin. 'Orientierung schaffen' hingegen deutet auf die aktive Mitgestaltung des Gemeinschaftsraumes, auf einer Handlungsebene, hin. Um die Kernkategorie und ihre Dimensionen zu verdeutlichen, wird im Folgenden der Bezug zu den Daten hergestellt. *Orientierung suchen und schaffen* (K) zeigt sich in vier Bereichen des Phänomens Gemeinschaftsgarten¹⁵¹:

Gartenraum

In einem Gemeinschaftsgarten kommen Menschen in einem Gartenraum zusammen. Dieser muss als solcher gekennzeichnet sein. Nicht nur Rabatten mit Blumen, Sträucher oder Beete mit Gemüse deuten auf einen Garten hin, sondern vor allem definierte Grenzen und Begrenzungen. Eine Abgrenzung zwischen Innen und Außen ist zentral. Grenzen schaffen räumliche und soziale Ordnungen, die eine Orientierung erst im Raum selbst, dann auch innerhalb der sozialen (Lern-)Prozesse, die in der Gemeinschaft stattfinden, möglich machen. Die Bedeutung des Raumes für die Kernkategorie und ihre Dimensionen wird mit folgendem Zitat verdeutlicht:

¹⁵¹ Folgende Ausführungen machen u.a. die Beziehung der polykontexturalen Orientierungsbereiche Raum und Zeit – Gemeinschaft – Äußere Bedingungen zur Kernkategorie deutlich. Konkret heißt das, dass der 'mittlere Bereich' mit dem 'rechten Bereich' der Theorieskizze in Verbindung gebracht wird.

Dann haben wir (den Garten) eingezäunt. Das war die erste große Aktion, dass hier wirklich klar gestellt hat, dass hier was passieren wird oder unterwegs war. Und sobald der Zaun da war, hatten wir einen definierten Raum, wo man wirklich klar rangehen konnte. (Josh, 35-38)

Wie in Kapitel 4.5.1 gezeigt wurde, kann ein Gemeinschaftsgarten als Handlungs- bzw. Aktionsraum, Stimmungsraum und als Anschauungsraum (vgl. Braun 2004) betrachtet werden. Diese drei Aspekte deuten auf die Strukturmerkmale des Gemeinschaftsgartenraums hin.

Nach Kath (1983) lassen sich fünf Merkmale von Lernorten¹⁵² festmachen: a) eine räumliche und b) sachliche Determinante, c) eine Konfliktdimension, d) eine Kommunikationsdimension und e) eine personale Zugangs-Determinante (Kath 1983, zit. nach Schleicher 1992, 44). Die Struktur lässt sich wie folgt übertragen:

- a) Ein Gemeinschaftsgarten ist auf einen Ort festgelegt. Durch vorgegebene (räumliche Beschaffenheit, Größe, Jahreszeiten) und geschaffene (Gestaltung durch Nutzer/innen, räumlich-soziale Ordnung der Gärtner/innen) Strukturen befindet sich das Gartenprojekt (meist) unmittelbar in der Lebens- und Wohnumgebung der Gärtner/innen.
- b) Ein Gemeinschaftsgarten bietet motivationale und interessenbedingte Möglichkeiten für die einzelnen Gärtner/innen um sich sachlich-bezogene (Wissens-)Inhalte und Gegenstände anzueignen.
- c) Kollektive, räumliche, strukturelle oder personelle Konflikte treten innerhalb des Gartenraums auf. Der Raum begünstigt durch seine Struktur eine konvergente Aushandlung. Dies kommt in der Metaphorisierung der Gartenbeschreibungen zum Ausdruck. Der Garten wirke als 'Zaubermedium' und als 'Zauberkraut für die soziale Stadt' (vgl. Kap. 4.5.1).
- d) Die räumliche Struktur des Gemeinschaftsgartens ermöglicht Kommunikation auf verschiedenen Ebenen: Kommunikation mit dem Raum selbst, mit der Gemeinschaft, innerhalb einzelner Akteure und Akteurinnen oder zwischen Pflanzenwelt und Individuen.
- e) Ein Gemeinschaftsgarten ist für seine Gärtner/innen und Nutzer/innen lebensweltlich und sozialräumlich relevant und zugänglich.

Die Ordnung des Gartens setzt sich aus den o.g. Strukturmerkmalen zusammen. So bietet der Garten Orientierung für die darin agierenden Menschen. Er befähigt zudem eine Orientierung der Gärtner/innen zur eigenen Lebenswelt und Umwelt zu finden. Daraus ergibt sich die Ant-

¹⁵² Gemeinschaftsgärten stellen (informelle) Lernorte dar, da in ihnen eine "'Einheit von Raum, Zeit und Handlung' besteht, sich soziale und Naturphänomene überlagern und zwangsläufig eine Verschränkung von kognitiven, sozialen und affektiven Dimensionen erfolgt" (Schleicher 1992, 33).

wort auf die Frage, an was sich die Gärtner/innen orientieren. Ein Beispiel aus den Daten soll dies an dieser Stelle verdeutlichen, wie sich die Kernkategorie *Orientierung suchen und schaffen* (K) innerhalb der Raumebene konstituiert.

(Der Garten ist) eine Ruheinsel, ein Ruhepol. Also, nicht nur, weil man da jetzt so ruhig sitzen kann und seine Ruhe hat, auch das Tun selber ist ein ruhiges Tun. Man kann da nichts hetzen oder irgendwie schnell machen, das spielt da keine Rolle. Was sonst hier wenig eine Rolle spielt, (...) wie ist das Wetter? Regnet es, ist es gutes Wetter, scheint die Sonne, muss ich gießen? (Im Garten kommen) ganz elementare Sachen zur Geltung, wenn ich die erleben kann, dann bedeutet das für mich Lebensqualität. Also, ich bin manchmal so durch die Stadt gerannt und wusste gar nicht wie der Himmel aussieht (Christine, 338-345).

Der Garten, verbunden mit den auf ihn einwirkenden Bedingungen, wie Wetter oder Jahreszeiten, kann eine Orientierungshilfe im Lebensalltag der Gärtnerin darstellen. Es sind "ganz elementare Sachen", nach denen sich die Probandin ausrichtet und eine (er)fassbare Ordnung sucht. Im Zitat wird nicht nur der suchende Aspekt der Orientierung deutlich, sondern auch die schaffende Dimensionalisierung, welche die Kernkategorie ausmacht. Durch eigenes Tun, schafft sich die Gärtnerin eine Lebensqualität, die sie direkt erleben kann und die in ihre Lebenswelt einwirkt. Orientierung ist hier demzufolge nicht nur die Suche nach (Lebens-)Elementarem, sondern auch die Schaffung von subjektiver Orientierung in der Lebenswelt der Gärtnerin. Der Einfluss, den der Garten auf den aktiv-agierenden Orientierungsprozess ausübt, ist eklatant. Er gibt nicht nur grundlegende Kontextbedingungen der sozial-räumlichen Handlungen vor, sondern bestimmt sie durch seinen suggestiv "ruhigen" Charakter mit.

Gemeinschaft

Neben dem Gartenraum stellt auch die Gemeinschaft einen zentralen Bereich der Orientierung dar. In Gemeinschaftsgärten treffen meist Menschen aufeinander, die sich vor ihrer Gartenbeteiligung nicht kannten. Wenn sich Menschen in einem neuen und unbekanntem Raum wiederfinden, orientieren sie sich an vorhandenen Strukturen. Die Gemeinschaftsstrukturen der untersuchten Gärten präsentieren sich unterschiedlich. Einige Gärten zeigen aufgrund ihrer Projektgeschichte¹⁵³ verbindliche Strukturen, andere Projekte gestalten ihren Garten- und Gemeinschaftsalltag loser und unverbindlicher. Die Kernkategorie Orientierung mit ihren Di-

¹⁵³ Dies kann beispielsweise mit der Projektdauer des Gartens zusammenhängen.

mensionalisierungen 'suchen und schaffen' zeigt sich innerhalb der Gemeinschaftsebene vor allem in Aushandlungsprozessen. Ein Beispiel soll dies veranschaulichen. Auf die Frage, was sich eine Gärtnerin für den Garten wünscht, meint sie:

Dass die Gemeinschaft dann doch ein bisschen länger bestehen bleibt. Dass man zusammen da ist und dass man auch eine gewisse Ordnung in den Garten reinkriegt. Ich weiß nicht, weil ich denke jeder macht hier so was er will und es gibt dann auch immer Debatten darüber, ob bestimmte Sachen gemacht werden dürfen (...) Also, es sollte vielleicht so eine Art Gartenordnung oder Gartennutzungsordnung (geben). Das kann man zusammen beschließen. (Carmen, 277-283)

Ohne gemeinsam ausgehandelte Ordnungen, orientieren sich die Gärtner/innen nach ihren mitgebrachten subjektiven Ordnungsvorstellungen. Der Gartenalltag zeigt, dass es immer wieder zu "Debatten" kommt, wie der Gemeinschaftsraum für alle gestaltet sein sollte. In Aushandlungsprozessen wird Orientierung gesucht, während in ausgehandelten Strukturen, Regeln oder Ordnungen Orientierung geschaffen wird. Auch gemeinschaftliche Treffen und Besprechungen können eine Orientierungsfunktion übernehmen, da hier meist alle Gärtner/innen zusammentreffen, um jenseits vom Gartenalltag über Organisation, Probleme oder Planungen zu sprechen. Eine Gärtnerin meint in diesem Zusammenhang:

Was ich mir vorstellen könnte, wäre so eine Art regelmäßiges Treffen, bei so vielen Leuten und so vielen Beeten müsste man überlegen, ob es irgendwelche Regeln gibt, nach denen man sich irgendwie richten könnte." (Julia, 141-144).

Auch auf der Handlungs- und Interaktionsebene mit anderen Gärtner/innen kommen die Dimensionalisierungen der Orientierung zum Vorschein. An dieser Stelle soll auf die Sinn- und Handlungsperspektive der paradigmatischen Falldarstellungen hingewiesen werden (vgl. Kap. 4.6.2, 4.6.3, 4.6.4, 4.6.5, 4.6.6 und 4.6.7). Hier finden sich weitere Orientierungsprozesse, die auf der Ebene der Gemeinschaft stattfinden.

Weitere Bedingungen

Auch äußere Bedingungen können auf subjektive Orientierungsprozesse einwirken. Positive und wertschätzende Beziehungen der Nachbarschaft auf den Garten übernehmen Orientierungsfunktionen für die Gärtner/innen. Es verstärkt die Motivation und die Gärtner/innen bekommen eine direkte Rückmeldung ihres Handelns.

Eine ältere Dame aus dem Nachbarhaus, die uns immer lauthals zuruft, wenn nachts wieder irgendwelche Jugendliche da waren und sie uns dann eine konkrete Beschreibung gibt, wie die alle ausgesehen haben, auch wenn es uns nichts bringt, aber es ist trotzdem sehr herzlich, weil sie immer auf dem Balkon steht und alles genau im Auge behält. Eine andere alte Dame, die sich so sehr darüber gefreut hat, dass da jetzt keine Penner mehr hausen und Müll und Unrat hinterlassen. Die hat gesehen, wie wir die Blumen eingepflanzt (haben) und die hat uns zum Beispiel 100 Euro geschlortert, vor lauter Freude, dass wir da Blumen anpflanzen. (Heike, 533-542)

Das Zitat zeigt weniger die Bedeutung der "Äußeren Bedingungen" auf subjektive Orientierungsprozesse, sondern vielmehr die Orientierungsfunktion, die der neu geschaffene Raum (hier der Hundegarten) für seine Umwelt übernehmen kann. Durch die Entstehung des Nachbarschaftsgartens erhielt der Raum eine Neudefinition, die auch auf die soziale Umwelt einwirkt. Auch Grünsteidel (2000) weist auf die Auswirkungen der Community Gardens in New York City auf ihre Nachbarschaft hin und konstatiert, dass in diesem Zusammenhang eine positive Form sozialer Kontrolle zurückgekehrt ist (ebd., 136). Um die Kernkategorie mit ihren Dimensionen im Bereich "äußere Bedingungen" stärker zu verdeutlichen, soll das Beispiel "Kontakt mit 'alten Omis' aus der Nachbarschaft" angeführt werden.

Also, ich muss sagen, ich habe ganz viel gelernt und mir macht das immer mehr Spaß. (...) Man tauscht sich aus. Mit Menschen, mit denen man sonst nichts zu tun hat. Mit alten Omis, tauscht man sich aus, ob die dieses Jahr besonders viele Schnecken oder Blattläuse haben. Dadurch, finde ich, ist ganz viel entstanden. Seitdem ich da mitmache, hat sich die Motivation dabeizubleiben immer noch mal gesteigert, durch neue Aspekte. (Kerstin, 231-237)

Im Lernen, sich austauschen und im Erfahren von Veränderungen im Alltag verstärkt sich für die Gärtnerin nicht nur eigenes Interesse und Motivation am Mitmachen, sondern verbergen sich auch Orientierungsprozesse, die entscheidend an den sozialen Prozessen nach Innen und Außen teilhaben. Lompscher und Giest zufolge, ist "Lernen ein Grundvorgang der Orientierung und Regulation der Beziehungen des Menschen zu seiner Umwelt" (Giest/Lompscher 2006, 69). 'Orientierung suchen' manifestiert sich demzufolge im Lernen, im Austauschen und im Erfahren von Veränderungen, während sich 'Orientierung schaffen' im Hinweis, dass "ganz viel entstanden ist" (Kerstin, 236) zeigt.

*Subjektive Ebene*¹⁵⁴

Auch auf der subjektiven Ebene finden sich eine Reihe von Kategorien und Kodes wieder, die eng mit der Kernkategorie und ihren Dimensionalisierungen verbunden sind bzw. in sie einfließen. Bei den untersuchten Gärtnern/innen sind nicht nur Raum, Gemeinschaft und weitere äußere Bedingungen als Orientierungsfunktionen und einflussnehmende Größen von Orientierungsprozessen zu nennen, sondern auch das Subjekt selbst. In folgender Tabelle sind ausgewählte Kategorien und Subkategorien zusammengestellt, die mit der Kernkategorie verbunden sind und sich innerhalb der Dimensionalisierungen gruppieren können.

Kategorie/Kode aus den Daten	Orientierung suchen	Orientierung schaffen
Erfahrungen und Erlebnisse	Sinnstiftende Suche nach Erlebnissen (Natur/Gemeinschaft)	Erlebnisse durch "selber machen"
Beziehungen zum öffentlichen Bereich	Interesse und Suche nach Anknüpfungspunkten zur sozial-räumlichen Nachbarschaft	Herstellen von Kontakten, Zusammenarbeit mit anderen Vereinen/Einzelpersonen/Institutionen
Aneignung neuer Themen	Sich zurechtfinden mit neuen Themen, die mit Garten/ Natur zu tun haben	Sensibilisierung in Umwelt- und Naturfragen
Freude und Emotionen	Orientierung am 'Guten', an positiven Erlebnissen und Gefühlen	Ausübung der Tätigkeiten, die Freude machen
Soziales Umfeld	Sich zurechtfinden in der anonymen Umgebung/ Gesellschaft	Schaffen von Grüßkontakten und eines sozialen Umfelds in der Nachbarschaft
Reflexion über persönliches Wohlergehen	Orientierung am 'Guten Leben' Sicherheitsbedürfnis im räumlichen Umfeld	Durch Investition entstehen "erntende Momente" (Ruhe, Sinn, Lebensqualität, u.v.m.) Stärkere Vernetzung und Integration im sozialen Umfeld Investition und Identifikation

¹⁵⁴ Die subjektive Ebene stellt prinzipiell den vierten Orientierungsbereich der Theorieskizze dar. Sie wird beispielhaft in den fünf Ausprägungen der Kernkategorie bzw. den sechs Fallbeschreibungen deutlich.

	Subjektives Erfahren "was gut tut"/ Orientierung an wohltuender Gartenarbeit	(identitätsstiftende Momente) Garten als Therapiemedium: Gartenarbeit tut gut;
Wirkung auf den (Lebens-)Alltag	Ausrichtung des Alltags auf Gartenbeteiligung, Garten wird Teil des eigenen Lebens	Gartenbeteiligung hält neue Beschäftigungsmöglichkeiten bereit

Abbildung 10: Kategorien und Subkategorien in Beziehung zur Kernkategorie (Eigene Darstellung)

Die Tabelle zeigt deutlich, dass die Daten subjektive Orientierungsprozesse sowohl in der Dimensionalisierung "suchen", wie auch "schaffen" zeigen. So wird Orientierung auf der subjektiven Ebene als "sich zurechtfinden" und "ausrichten" in Orientierungsprozessen definiert, die eng verbunden sind mit subjektiven Reflexionsprozessen eigener Wahrnehmungen. Auf dieser Ebene wird auch die Parallele zum Lernbegriff deutlich. In subjektiven Orientierungsprozessen wird Lernen als "Nebenprodukt" sichtbar. Folgende Zitate verdeutlichen dies:

Hat sich jetzt für meinen Lebensalltag was geändert? Weil das ist ja was, das ganz doll eingedrungen ist. Was so ganz viel Einfluss auf verschiedene Bereiche hat, die mir jetzt aber wahrscheinlich schwer fallen aufzuzählen. Alles was eben mit Wissen zu tun hat, auch mit Sensibilitäten für verschiedene Sachen oder mit Interesse für verschiedene Sachen. (Kerstin, 598-602)

Es gibt einfach so einen kleinen Austausch irgendwie. Und das ist so das ziemlich Nette nebenbei. Dass man sonst in einer relativ anonymen Stadt, auf einmal so einen dörflichen Kontakt hat. Man trifft sich auch relativ oft, dadurch dass der Kiez ja sehr beschränkt ist. Oder die Leute, die eben im Garten mitmachen, wohnen eigentlich nur in den Nachbarstrassen. Und ich habe, glaube ich, bevor ich da mitgemacht habe, nicht so viele Kontakte gehabt. Das ist was ganz positives, was hier der Garten irgendwie mitbringt. (Susanne, 405-411)

Auf der subjektiven Ebene sind auch die fünf Ausprägungen der Kernkategorie anzusiedeln, die sowohl den suchenden, wie auch den schaffenden Aspekt der Orientierung in den sechs Falldarstellungen berücksichtigen. An dieser Stelle soll bereits ein erster Ausblick auf die zentrale Schlussfolgerung der Analyse der Kernkategorie gemacht werden (vgl. Kap. 5):

Gemeinschaftsgärtner und –gärtnerinnen treffen in ihrem neuen Engagement auf polykontexturale Räume (vgl. voriges Kapitel), in welchen sie sich zurechtfinden müssen. Ihre Orientie-

rungsprozesse sind begleitet von Lernprozessen: das Suchen und Schaffen von Orientierung in einem erst unbekanntem Raum führt zu stets neuen Situationen, in denen individuell und kollektiv gelernt wird. Der Garten wird dabei als mehrdimensionaler und komplexer Raum betrachtet und das Zurechtfinden in ihm, setzt sich aus einer sozial-räumlichen Struktur zusammen, die eine, durch die Community ausgehandelte, Ordnung des Raumes darstellt und aus einer subjektiv-mentalenen Ordnung, die sich in den Vorstellungen des mentalen Innenraums der Gärtner/innen zeigen. An dieser Stelle wird die Kernkategorie *Orientierung suchen und schaffen* (K) sichtbar. Orientierung ist ein Moment des Subjekts, seiner subjektiv-mentalenen Ordnung. *Orientierung suchen und schaffen* (K) ist ein stets wandelbarer und veränderbarer Prozess, der mit Tätigkeit und körperlicher und mental-erfahrbarer Beschäftigung verbunden ist. Orientierung ist keine theoretische Beschäftigung mit einem Gegenstand, sondern eine aktive Beschäftigung, die oft auch über den Körper oder die Sinne erfahren wird. Daraus ergibt sich, dass Orientierungsprozesse mit Lernprozessen verglichen werden können, da Orientierungsprozesse über subjektive Erfahrung der Garten- und Gartenprojekttätigkeiten zu Wissen werden.

Orientierungswissen stellt die Konsequenz bzw. das Resultat der Orientierungsprozesse dar. Es ist Wissen über gärtnerische Belange, ästhetisches Wissen, Wissen über Möglichkeiten und Wissen darüber sie zu nutzen, Wissen über Gemeinschaftsbeziehungen, Wissen über Handlungen oder Wissen über sozialräumliche Umgebung, u.a. (vgl. Literaturexkurs in Kap. 4.6).

Zur Darstellung der Ausprägungen der Kernkategorie

Jede Falldarstellung beginnt mit einer kurzen Vorstellung der Gärtner/innen. Der Fokus liegt dabei auf soziodemographischen Daten wie Wohnort, Beruf, Stellung im Berufsleben, Herkunftsort, Alter und auf den Variablen 'Garten biographisch verankert' und 'Dauer der Beteiligung'. Die Daten wurden mittels Kurzfragebögen ermittelt. Zusätzlich werden die Zugangsimpulse und Motivationen zur Beteiligung im Gemeinschaftsgarten kurz skizziert.

In Anlehnung an das Kodierparadigma von Strauss/Corbin (1996) und Tiefel (2005) werden die Kategorien der Fälle mit der herausgearbeiteten Kernkategorie in Beziehung gesetzt. Zur Erinnerung hier die wichtigsten Merkmale der Untersuchungsauswertung: Ziel einer Grounded Theory ist eine gegenstandsverankerte Theorie. Durch induktives Erheben und Analysieren der Daten wird das zentrale Phänomen, die Kernkategorie, bestimmt. Diese wird mit den

weiteren zentralen Kategorien mittels des Kodierparadigmas verknüpft und mit diesen in Beziehung gesetzt. Das Kodierparadigma von Strauss/Corbin (1996) wurde von mir modifiziert und an die Forschungsfrage angepasst. Das entwickelte paradigmatische Modell weist auf die Kontextbedingungen (1), Sinn- und Handlungsperspektiven (2) sowie Konsequenzen (3) in der Subjektposition der Gärtner/innen hin und stellt gleichzeitig die Darstellungsform der einzelnen Unterkapitel dar. Das modifizierte Kodierparadigma wird in folgender Abbildung dargestellt. Zunächst werden die forschungsleitenden Fragen, die das methodisch-analytische Vorgehen bestimmt haben, vorgestellt¹⁵⁵:

(1) Kontextbedingungen als Orientierungskontext

Welche (Rahmen-)Bedingungen werden von den Akteuren und Akteurinnen genannt? Welche werden als wichtig beschrieben? Welche orientierungsgebenden und kontextgebundenen Bedingungen werden genannt? Welche Orientierungsbereiche -instanzen werden beschrieben? Wie wird der Gartenraum von den Akteuren/innen wahrgenommen?

(2) Sinnperspektive als reflexiver Orientierungsprozess

Welchen subjektiv-erlebten Sinn schreiben die Akteure und Akteurinnen dem "Gärtnern" im Gemeinschaftsprojekt zu? Welche subjektiven und kollektiven Orientierungs- und Lernprozesse werden beschrieben?

(3) Handlungsperspektive als Orientierungshandeln

Wie agieren die Akteure/innen im Gartenprojekt?

Welche Handlungen und Interaktionen werden beschrieben? Wie werden Ordnungen ausgehandelt? Welche Regeln und Konzepte werden entwickelt und wie werden diese umgesetzt?

(3) Konsequenzen als veränderte Subjektposition

Worin resultieren die Ausprägungen der Orientierungen? Welche Orientierungs- und Lernkompetenzen werden entwickelt? Welche Subjektposition und welches Subjektwissen entsteht?

¹⁵⁵ Die Begriffe des Kodierparadigmas werden begrifflich in den Zusammenhang mit der Kernkategorie gebracht. Kontextbedingungen als Orientierungskontext, usw.

Darstellung des modifizierten Kodierparadigmas

Angelehnt an das Kodierparadigmas von Strauss/Corbin (1996) und Tiefel (2005)



Kontextbedingungen

... sind der Satz von Eigenschaften und Dimensionen eines Phänomens, wobei die Bedingungen auf einen breiteren strukturellen Kontext hinweisen (vgl. Strauss/Corbin 1996).

Phänomen

... ist das zentrale Ereignis und Geschehnis, das Handlungen, Lernprozesse, Sinnempfinden und daraus resultierende Konsequenzen, hervorbringt (Strauss/Corbin 1996).

Sinnperspektive

... hier geht es vordergründig um das subjektive Sinnempfinden der Gärtner/innen. Die Sinnebene wird in der vorliegenden Arbeit auch als Lern- und Bildungsebene verstanden.

Handlungsperspektive

... Phänomene bringen Handlungen und Interaktionen hervor.

Konsequenzen

Sinn- und Handlungsperspektive, sowie das Phänomen führen zu Konsequenzen und Veränderungen der Subjektpositionen – diese sind nicht immer unmittelbar beobachtbar oder von den Beteiligten reflektiert dargestellt. Es finden sich jedoch Veränderungen in der Sichtweise der Gärtner/innen auf Dinge und Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten, sowie Aneignung von Wissen in den Daten.

Abbildung 11: Darstellung und Beschreibung des modifizierten Kodierparadigmas (Eigene Darstellung)

Im Folgenden finden sich die Falldarstellungen von sechs Gärtner/innen:

- die Kiezgärtnerin Christine
- die interkulturelle Gärtnerin Celia
- der Hundebesitzer Alexander

- Garten als Lebensstil: Die Gärtnerinnen Kerstin und Julia
- der Biogärtner Jörg

Jede/r Proband/in wird mit Hilfe des Beziehungsnetzes Kontextbedingungen – Handlungsperspektive – Sinnperspektive – Subjektposition beschrieben. Die jeweiligen zentralen Kategorien der Einzelfälle werden um die Ausprägung der Kernkategorie geordnet. Für die wissenschaftliche Nachvollziehbarkeit werden diese eindeutig als Kategorie markiert¹⁵⁶. Die beschriebenen Orientierungsmuster sind keinesfalls statisch zu betrachten. Vielmehr sind sie in Bewegung. Sie können sich je nach Situation und zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten ändern. Dennoch wird folgend von jeweils *einem* zentralen Orientierungsmuster gesprochen, welches sich aus dem individuellen prozesshaften Verlaufscharakter der Beteiligung im Gemeinschaftsgarten ergibt. Die fünf Ausprägungen und ihre Bezeichnungen zeigen eine stark zusammenfassende und vereinfachte Darstellung des Orientierungsprozesses. Ergänzend dazu werden Kategorien aus dem Kodierprozess anderer Interviewpartner/innen eingearbeitet, sofern sie neue Inhaltspunkte zur jeweiligen Falldarstellung liefern. Diese sind in den jeweiligen Abbildungen der fünf Ausprägungen der Orientierung (Detaildarstellungen vor jedem der folgenden Kapitel) jeweils kursiv gesetzt.

4.6.2 DIE EMOTIONALE ORIENTIERUNG: DIE KIEZGÄRTNERIN CHRISTINE

Christine lebt und arbeitet im Berliner Stadtbezirk Prenzlauer Berg. Sie wohnt mit ihrem fünfjährigen Sohn in einer kleinen Wohnung, einer Nordlichtwohnung ohne Balkon, was sie sehr bedauert. Sie ist Künstlerin und hat zum Zeitpunkt des Interviews ihr neues Atelier renoviert, welches in direkter Nähe zum Kiezzgarten liegt. Sie ist auf dem Land aufgewachsen (Haus mit Garten) und hatte an vielen Wohnorten Zugang zu einem Garten. Im Kiezzgarten ist sie seit zwei Gartensaisonen beteiligt. Die Kiezzgärtnerin ist zum Interviewzeitpunkt 40 Jahre alt. Der Impuls zum gemeinschaftlichen Gärtnern erfolgte bei Christine über persönliche Kontakte.

Mir hat eine Freundin den Tipp gegeben. "Da gibt's in der Schliemannstrasse (einen Kiezzgarten), da musst du mal hingehen, vorne ist es ganz furchtbar. Da gehst du so rein, das darfst du aber nicht so weitersagen, weil das ist so schön, da kommt sonst wieder ganz Berlin hin. Also, sag's mal niemand weiter". Und ich bin dahin und dachte, das gibt es nicht. Mitten in Berlin, so ein schöner Garten. Das war für mich unfassbar, dass das

¹⁵⁶ Um den Textfluss nicht zu stören, wurden die Kategoriennamen oft an den Text angepasst. Die Originalbezeichnungen der Kategorien finden sich in den einzelnen Detaildarstellungen der Fälle.

funktioniert, dass es schön ist und nicht zerstört wird. Und dann bin ich da immer mit meinem Sohn hin, weil der liebt Pflanzen. Ja, wir waren fast jeden Tag da und dann haben wir uns immer mal was weggenommen, das steht ja auch ausdrücklich da und ich wusste das auch von einer Person, die da eben auch öfter war. Und dann habe ich die Gärtnerin eben an einem Samstag auch mal zufällig da getroffen und wollte einfach mal eine Spende machen für das was ich schon mitgenommen hatte und "nö, Spende nö, aber du kannst ja mitmachen". Und dann war das für mich plötzlich eine ganz neue Möglichkeit. Und die hab ich dann gleich ergriffen. (Christine, 16-30)

Christine ist dem subjektiv-motivierten Zugangsweg zuzuordnen (vgl. Kap. 4.4.3). Den Impuls erhielt sie von einer Freundin: Ein Hinweis, der als Geheimtipp verstanden werden soll, und zugleich einen hohen Anreiz für die Erkundung von etwas Neuem darstellt. Hier zeigt sich die bestehende Polarität der *räumlichen Umgebung* (SK): Schönheit und Geheimnis des Gartens bewahren (die beteiligten Gärtner/innen und Eingeweihte des Ortes) und Schönheit zerstören (die Anderen, "ganz Berlin"). Die Idee des Gemeinschaftsgartens basiert weder auf materieller noch kommerzieller Tauschbasis, sondern auf Eigenleistung und "Mitmachen". Die Probandin erkennt das Angebot zur Zugehörigkeit als eine neue Möglichkeit, die sich für Mutter und Sohn ergibt und gewinnt einen zusätzlichen Lebensraum zu ihren *engen Wohnverhältnissen* (SK). Sie erkundet den neuen und unbekanntes Raum mit ihren Augen und Gefühlen und findet es "unfassbar, dass das funktioniert, dass es schön ist und nicht zerstört wird" (Christine, 21-22).

Der Ort ist wohltuend und auch ihr *Sohn liebt es mit Pflanzen umzugehen* (SK). Durch die Einladung zum "Mitmachen" eröffnen sich neue Handlungsmöglichkeiten für sie selbst und ihren Sohn. Die Herangehensweise und das Erkunden des neuen Raumes resultiert aus den Emotionen der Neogärtnerin: Neugier, Staunen, vorsichtiges Herantasten und die geistige und körperliche Wohltat spüren sind Gefühle, die der Gartenraum in ihr weckt. Die Beweggründe zum Gärtnern, zum Mitmachen richten sich zunächst an ihren eigenen, emotionalen Maßstäben:

Weil ich so gemerkt habe, im Garten zu arbeiten, das erdet mich. Das bringt mich so runter von allem. Das ist so, das ist einfach gut, die Pflanzen zu begleiten, wie sie wachsen und ja, das ist einfach so ein Zusatz von Lebensqualität, den ich sonst eben nicht habe. Das ist die Motivation. (Christine, 40-43)

Die Interviewausschnitte zeigen ihre subjektiv-motivierte Herangehensweise. Sie nähert sich dem unbekanntes Ort herantastend, beobachtend, erprobend und staunend. Sie lässt die "Oase" erst qualitativ (Lebensqualität) auf sich wirken, will in dieser wertvollen Idylle nichts zer-

stören. Erst durch den Kontakt mit der Gärtnerin eröffnet sich ein Möglichkeitsraum, der auch neue Handlungsoptionen bereithält.

Überblick über die Kategorien

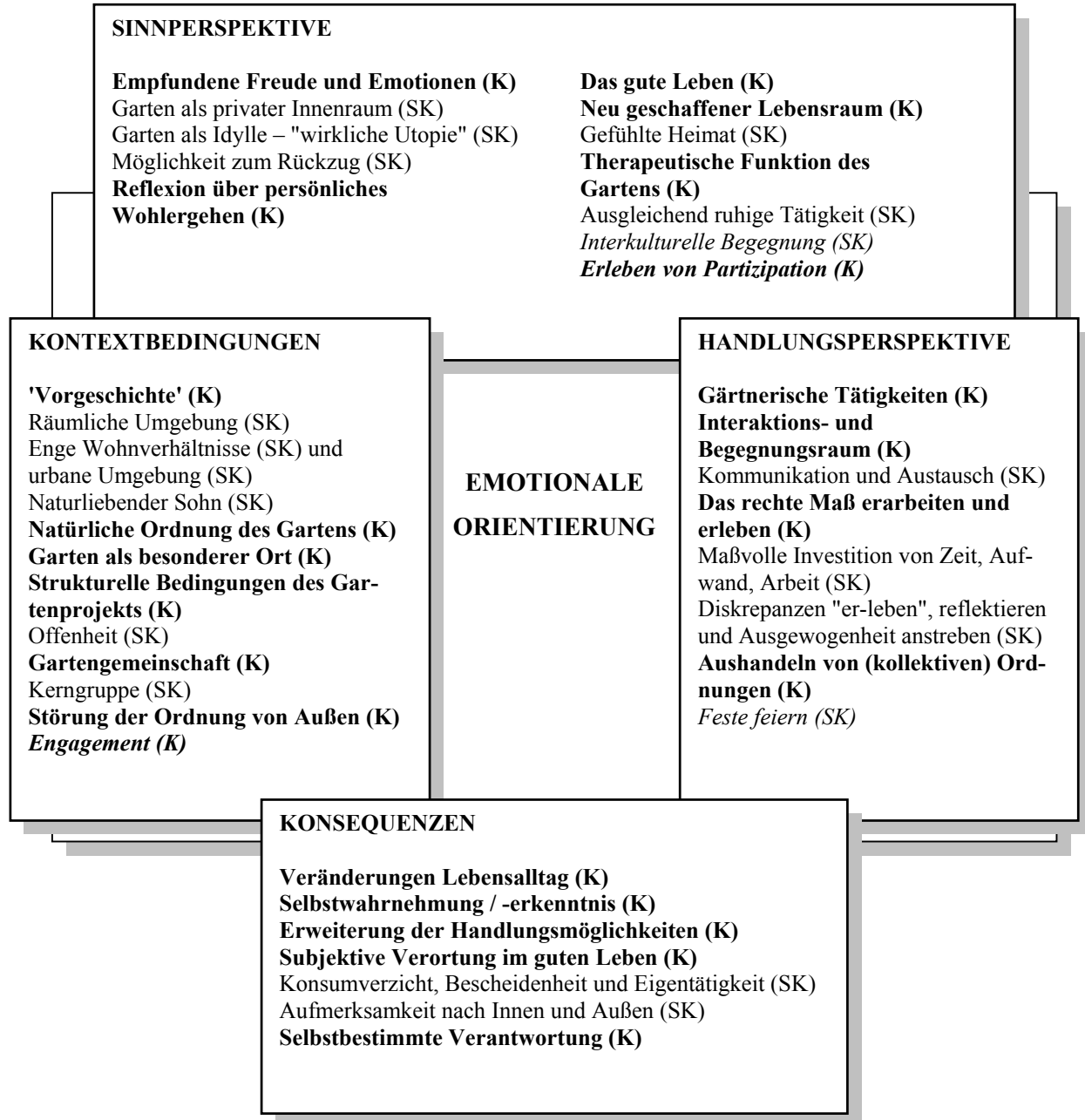


Abbildung 12 Überblick über die Kategorien der emotionalen Orientierung (Eigene Darstellung)

4.6.2.1 KONTEXTBEDINGUNGEN

In ihrem neuen Möglichkeitsraum (vgl. o.b. Zitat) orientiert sich die Probandin an der *natürlichen Ordnung des Gartens* (K). Sie hat den Garten und seinen natürlichen Ablauf schon vor ihrem Gartenengagement interessiert beobachtet. Gemeinsam mit ihrem Sohn verfolgt sie

nach dem Winter das plötzliche Aufgehen der Samen und das Wachsen der Pflanzen. Der Kiezzgarten stellt für sie einen *besonderen Ort* (K) dar, eine "Oase in der turbulenten Stadt", einen Ruhepol und eine Insel, die "im krassen Gegensatz zu dem was drumrum ist" (58) steht. Der Gartenraum wird hier metaphorisch beschrieben. Der Garten fungiert als 'Insel' und 'Oase' und dient der ersten räumlichen Orientierung im Beteiligungsprozess. Die Kiezzgärtnerin beschreibt weiter:

Ja, eine Ruheinsel, ein Ruhepol. Also nicht nur, weil man das jetzt so ruhig sitzen kann und seine Ruhe hat, auch das Tun selber ist ein ruhiges Tun. Man kann da nichts hetzen oder irgendwie schnell machen, das spielt da keine Rolle. (Christine, 335-340)

Die Beschreibung und Wahrnehmung des Gartenraumes ist stark metaphorisiert: Den Kontrast zwischen dem, von ihr als utopisch erlebten, Charakter des Gartens und dem, real erlebten, Charakter der Großstadt drückt sie in ihrer subjektiv erlebten Bildersprache aus. Der Garten zwingt beinahe zur Metaphorisierung der elementar-emotionalen und handlungsleitenden Orientierungen.

Eine weitere Orientierung bieten die *strukturellen Bedingungen des Gartenprojekts* (K) bzw. des Konzepts Gemeinschaftsgarten. So sind die Regeln, Normen, Strukturen und Rahmenbedingungen des Projekts ein Resultat gemeinschaftlicher Aktion. Christine ist verblüfft und beeindruckt zugleich, dass es im Gartenprojekt nur relativ wenige festgeschriebene Strukturen gibt und sich der Garten durch eine hohe *Offenheit* (SK) auszeichnet. Sie wird "ohne Eingangsgespräch" (Christine, 255) in die *Gartengemeinschaft* (K) aufgenommen. Die Struktur innerhalb der Gruppe erlebt sie ebenfalls als aufgeschlossen und "ohne Vereinsmeiertum", wobei sie jedoch bald bemerkt, dass "zwei, drei (Gärtner/innen) ziemlich viel (machen), die haben einen ziemlich guten Überblick" (Christine, 263-264). Innerhalb dieser neuen 'Grupsituation' orientiert sich die Kiezzgärtnerin zunächst an der vorgefundenen *Kerngruppe* (SK). Sie erkennt jedoch, dass sie deren Zeit- und Arbeitsaufwand nicht gleichermaßen schaffen kann:

Und das kam so, ich muss aber jetzt auch ganz verantwortlich sein. Und dann habe ich gesagt, ne, das kann ich jetzt gar nicht leisten. Ich habe so eine ganz andere Position, jetzt. Die ist jetzt eher so am Rand, ich mache eher so die Anwesenheit morgens oder mache auch Gießdienste und habe jetzt das mit dem Kinderbeet so ein bisschen organisiert. Aber mehr ist da nicht und mehr kann ich nicht und mehr will ich nicht und es ist in Ordnung. Also, das fand ich dann auch gut, dass man da nicht so in irgendwas reingezogen wird, sondern man macht das was man kann. Ich muss mir da jetzt nicht künstlich eine

Gesamtverantwortung in mir erzeugen. Also, ich mache das was ich kann. (Christine, 264-278)

Eine weitere Orientierungsinstanz, neben subjektiven, gemeinschaftlichen und räumlichen Orientierungsfeldern, kann die Ebene der 'Öffentlichkeit' (*Nutzer/innen des Gartens* (K), *Außenbeziehungen* (K)) einnehmen. Beziehungen zum äußeren Umfeld des Gartens sind der Kiezgärtnerin "relativ egal" (90). Ihre Aufmerksamkeit liegt bei ihr selbst, ihrem Sohn und den neuen, verbindlichen Sozialkontakten, die sie im Gemeinschaftsgarten gewonnen hat. Dennoch kommt es auch zu einem Zusammentreffen zwischen den verschiedenen Nutzungsbedürfnissen der öffentlich zugänglichen Fläche (siehe nächstes Kapitel), welche die vorherrschende *Ordnung der Kiezgärtner/innen stört* (K).

Weitere Fälle der emotionalen Orientierung zeigen im Bereich der Kontextbedingungen eine zusätzliche Kategorie: Innerhalb der strukturellen Bedingungen des Projekts wird das Thema *Engagement* (K) in beiden weiteren Fällen derselben Ausprägung angesprochen. Die 'Mitgliedschaft' bzw. die Beteiligung an den Gartenprojekten ist kostenlos. Gerade im Gespräch mit Bekannten, Freunden oder Verwandten der Gärtner/innen wird den Beteiligten in diesem Zusammenhang 'Staunen' entgegengebracht: "Wieso, warum... das muss doch was kosten, die Stadt gibt doch nichts raus" (Carmen, 251-252). Worauf die befragten Gärtnerinnen antworten: "dann sage ich aber auch, es wird ja auch in Ordnung gehalten, der Bezirk kriegt ja auch was dafür (...) die müssen sich ja um die Fläche nicht kümmern" (Gesine, 214-216). Bürger-schaftliches Engagement erfüllt demnach nicht nur subjektive Bedürfnisse, sondern nützt dem gesamten Umfeld.

4.6.2.2 HANDLUNGSPERSPEKTIVE

Der Kiezs Garten stellt für Christine einen Ort dar, wo sie eigene Handlungsmöglichkeiten ohne "vereinsmeierische" (vgl. Christine, 318) Vorgaben verwirklichen kann. Sie hält sich gerne zu Tagesbeginn im Garten auf, zupft ein bisschen Unkraut (*Gärtnerische Tätigkeiten* (K)) und genießt die Ruhe und das Licht des anbrechenden Tages. So wird der tägliche Besuch im Garten zur Routine, dringt in den Lebensalltag ein, bietet jedoch einen täglich-wechselnden erfahrbaren Gestaltungsspielraum. Spätnachmittags und abends stellt der Garten für seine Nutzer/innen einen *Interaktions- und Begegnungsraum* (K), einen Treffpunkt für die Kiezgärtner/innen und einen Ort der *Kommunikation und des Austauschs* (SK) dar. Hier nutzt Christine den Raum gemeinsam mit ihrem Sohn, schaut täglich nach dem Wachsen der Pflanzen und schätzt den Ort als Alternative zu Spielplätzen- und Parkanlagen.

Innerhalb der Handlungsebene der Kernkategorie zeigt sich die intrinsisch-motivierte Orientierung der Gärtnerin Christine: Durch die Beteiligung am Kiezzgarten hat sich für die Gärtnerin ein neuer Lebensraum eröffnet, innerhalb dessen sich die Akteurin ihren eigenen Maßstäben folgend zurecht findet und *erarbeitet und erlebt das rechte Maß* (K) dafür. Sie *investiert Zeit, Aufwand und Arbeit* (SK), wird dafür reichlich belohnt (vgl. Kapitel 4.6.2.3 und 4.6.2.4).

Das *Aushandeln von (kollektiven) Ordnungen* (K) und die Strategien zur *Störung der bestehenden Ordnung* (K)¹⁵⁷ sind weitere zentrale Handlungs- und Interaktionsstrategien der emotionalen Ausprägung der Orientierung. Der Kiezzgarten befindet sich mitten in einer bebauten Fläche und stellt eine frei zugängliche Anlage dar. Dadurch bedingt kommt es gelegentlich zu Schwierigkeiten mit Mitnutzer/innen der Fläche.

Also, mit den Nachbarn, das ist eher ein bisschen schwierig. Das ist einfach so der Durchgang zu dem Haus, das hinter dem Garten liegt, der wird als Durchgang benutzt. Und im letzten Jahr halt richtig vandalisch, also hinten durch die Liegewiese durch und immer kräftig die Hunde mit dabei. Und jetzt haben wir für die extra einen Weg angelegt, jetzt nutzen sie zwar den Weg, aber der Hund kommt immer noch und so, also ich finde das schon sehr, ja, wie finde ich das eigentlich? Achtlos, ja. Und da ist auch nicht zu reden, das ist ihr Weg und da muss er durch und der Hund auch und der macht doch nichts. Also, das ist für mich so ein Punkt, da kann ich gar nicht mit umgehen. Ich finde, Hunde haben da einfach nichts zu suchen (...) das sind Nahrungsmittel und da spielen Kinder.
(Christine, 96-104)

Der Konflikt zwischen Nachbarn, die die Idylle des Gartens stören, provoziert Handlungsstrategien und Lernprozesse, die mit der Wahrnehmung eigener Bedürfnisse beginnt und die Frage nach der Wahrung der bestehenden Ordnung und kollektiven Interessen aufwirft. Christine fällt es schwer eine Strategie dafür zu entwickeln, sie hat nur wenig Verständnis für die Nachbarn. Vorherrschende *Diskrepanzen werden erlebt, reflektiert und eine Ausgewogenheit wird angestrebt* (SK). Die Widersprüchlichkeit zwischen 'Innen und Außen', Gärtner/innen und Nutzer/innen und Beschützen des Gartens vs. Zerstören der gärtnerischen Ordnung stellen Konfliktfelder dar, mit denen die Gärtnerin nur schwer umgehen kann. Eine Lösung des Problems wird innerhalb der Gartengemeinschaft erreicht. Die Gruppe entscheidet sich einen

¹⁵⁷ Siehe Kontextbedingungen (Kap. 3.6.2.1).

eigenen Weg für die Nachbarn durch den Kiezgarten anzulegen und so einen Kompromiss zwischen den beiden Parteien herzustellen.

Bei Carola, einem weiteren Fall der emotionalen Orientierung, ist die Kategorie *Feste feiern* (SK) zu nennen. Feste und gemeinsame Essen sind wichtige Aspekte in der Erfahrung von Gemeinschaft der einzelnen Gärtner/innen, die das tägliche Miteinander im Garten fördern und die Gärtner/innen zusammenbringen.

4.6.2.3 SINNPERSPEKTIVE

An dieser Stelle wird der Frage nachgegangen, welchen subjektiv-empfundene Sinn die Akteurin dem 'Gärtnern' zuschreibt. Christine hat ihren Weg zum Gartenengagement über einen Tipp einer Freundin gefunden. Die anschließende Begegnung mit einer bereits engagierten Kiezgärtnerin hat ihr neue Handlungsmöglichkeiten für sich selbst und ihren Sohn eröffnet. Welchen orientierungsleitenden Maximen folgt sie im neuen Raum?

Das gemeinschaftliche Tätig- und Zusammensein und auch der alltägliche Besuch im Garten ist verbunden mit *empfundener Freude und Emotionen* (K). Das Beobachten der Pflanzen, der natürlichen Abläufe im Gartenraum, erfreut sie und bietet "schöne Erlebnisse" (247). Eng verbunden ist damit die Wahrnehmung des *Gartens als ein privater Innenraum* (SK). Die affektive Bedeutung des neu geschaffenen Ortes wurde bereits als Kontextbedingung für die orientierungs- und handlungsleitenden Prozesse beschrieben. An dieser Stelle wird die Wahrnehmung des *Gartens als Idylle – als "wirkliche Utopie"* (SK) als zusätzliche Merkmalsbeschreibung deutlich:

Einfach dieses Rauskönnen, aber auch in der Ruhe sein (...) Im Garten habe ich eine Privatsphäre, im Park nicht. (Christine, 235, 242)

Der Garten stellt – trotz des öffentlich zugänglichen Charakters – eine *Möglichkeit zum Rückzug* (SK) dar und bietet somit einen Ort zur *Reflexion über das eigene persönliche Wohlergehen* (K). Zentral ist hier eine Auseinandersetzung mit dem Themenbereich 'das gute Leben' (K).

Und auch eine Möglichkeit zur Lebensgrundlage, einfach zu haben, also man muss die nicht kaufen, man kann sie einfach herstellen, selber. Mit relativ wenig Aufwand. (...) Also da muss jetzt kein Kiosk stehen, wo man was kaufen kann. Es kann einfach so bleiben. Ich finde die Bescheidenheit gut. Dann muss man halt was mitbringen, wenn man was

will. Oder geht halt woanders hin. Wenn es nicht so viel zu konsumieren gibt, das finde ich halt für die Begegnungen besser. (Christine, 63-64, 429-432)

Der Garten stellt eine Lebensgrundlage dar, eine Basis für 'das gute Leben'. Diese ist nicht kaufbar, sondern sie muss selbst gestaltet und hergestellt werden. Mit ihr sind bestimmte Werte und Besonderheiten verbunden, wie Bescheidenheit, 'Selbermachen' oder Abwendung von Konsum und Kaufmentalität. Dies wirkt sich auch auf die Ebene der Begegnungen aus. Hier liegt der Fokus im gemeinschaftlichen Beisammensein, ohne Ablenkung durch äußere Einflüsse. Der Gemeinschaftsgarten stellt somit die Grundlage für das gute Leben dar. Er ist ein *neu geschaffener Lebensraum* (K), der als "Bereicherung" (374) des eigenen Lebens wahrgenommen wird. Dieser Zusammenhang wirkt sich auch auf die Betrachtung der eigenen Wohn- und Lebensumgebung aus:

Und zwar habe ich das Gefühl, ich bin hier mehr geerdet. Also, ich bin hier mehr angekommen. Das ist so ein Stück, Heimat ist ein bisschen übertrieben, aber es geht in die Richtung. Und dadurch kann ich auch die Geschäfte ringsum anders wahrnehmen. Die sind nicht einfach nur irgendwie so Geschäfte, (...) jetzt interessiert es mich plötzlich, was sind das so für Menschen, wie ist da die Atmosphäre. Ich fange dann auch an mit denen zu reden, so. Aber das ist die Grundlage, der Garten. Das hat sich schon verändert. (Christine, 326-323)

Durch das neue Interesse an den Geschäften und den Menschen, die sie betreiben und der damit verbundenen Reflexion, wie und wo man lebt, schildert Christine einen weiteren zentralen Punkt, der sich seit ihrem Gartenengagement verändert hat: *Gefühlte Heimat* (SK) stellt eine signifikante Subkategorie dar. Die "erdende" Wirkung der Gartentätigkeit und die sinnstiftende Möglichkeit des "Wurzelschlagens" stellt eine orientierungsgebende Metapher dar. Die Entdeckung von Sinn in Zeit und Raum ist ein zentrales Kriterium in der Begegnung mit sich selbst. Die introspektive Wirkung des Gartens wird vor allem in der *therapeutischen Funktion des Gartens* (K) deutlich. Dem Gärtnern als *ausgleichend ruhige Tätigkeit* (SK), ohne Leistungs- und Zeitdruck, wird eine wohltuende Wirkung auf die eigene körperliche und seelische Gesundheit zugeschrieben. Christine beschreibt in diesem Zusammenhang folgendes Erlebnis:

(...) und das Zweite war, ich war schon fast chronisch erkältet. Dass ich dachte, hier in dieser Nordlichtwohnung, ich halt es nicht mehr aus, ich gehe jetzt in den Garten. (Dann) habe (ich) mir eine Decke genommen, es war noch gar nicht so warm, und habe mich in

den Garten gelegt. Und das mache ich jetzt immer, wenn ich krank bin. (Christine, 227-230)

In den weiteren Fällen emotionaler Orientierung finden sich zwei Aspekte, die über die emotionale Ausprägung des vorliegenden Typs hinausgehen. Eine (deutsche) Gärtnerin empfindet Sinn in ihrer Beteiligung durch die *interkulturelle Begegnung* (SK) im Gartenprojekt, weil sie "gern mit anderen Menschen aus anderen Nationalitäten zusammen (ist)" (Carmen, 158-159). Sie bekommt dadurch ein "gutes Gefühl" und man könne sich gegenseitig helfen (ebd.). Ein weiterer Aspekt ist die Erfahrung der Mitbestimmung, Miteinscheidung und dem *Erleben von Partizipation* (K) durch das Gemeinschaftsprojekt.

Diese berühmte basisdemokratische Vorphase zum Beispiel, also so was hatte ich ja auch noch nicht mitgemacht, das war für mich neu. Und auch das man über ein Projekt diskutieren konnte und dann auch wirklich entscheiden durfte und zwar in Gemeinschaft. (Gesine, 264-267)

4.6.2.4 SELBSTBESTIMMTE SUBJEKTPOSITION

Aus einer Emotionalität heraus wächst bei Christine eine neue Wahrnehmung auf ihre soziale und räumliche Umgebung. Daraus ergeben sich *Veränderungen* ihres *Lebensalltags* (K) und *in der Selbstwahrnehmung und –erkenntnis* (K). Darüber hinaus eröffnen sich bislang unbekannte *Handlungsmöglichkeiten* (K). Durch Orientierungsprozesse, die zugleich Lernprozesse darstellen, entsteht eine veränderte Subjektposition, die eine emotionale Orientierung zu sich selbst und ihrer Umgebung zeigt. Dem Garten steht ein subjektives Gefühlserleben gegenüber, das wohltuende, 'erdende' und flow-betonte Facetten offenbart.

Bei Christine zeigen sich zwei Grundvorgänge hinsichtlich der Selbstposition zur eigenen Person und zu ihrer Umwelt: Zugangsimpuls, Motivation und der darin resümierende subjektiv-motivierte Zugangsweg zum Mitarbeiten und Tätigsein wirken auf die erste Orientierung im neuen Raum.

Die Wirkung des Gartens, die natürlichen Vorgänge und die ausgleichenden Tätigkeiten führen zu einer neuen Lebensqualität und zu einer *subjektiven Verortung im Guten Leben* (K). *Konsumverzicht, Bescheidenheit und Eigentätigkeit* (SK, Christine, 429-432) machen 'das gute Leben' aus. Daran orientiert sich Christine. Sie bewegt ihre subjektive *Aufmerksamkeit nach Innen*, aber auch nach *Außen* (SK). So richtet sich der zweite Orientierungsvorgang zur eigenen Subjektposition an die vorgefundene Gartengemeinschaft. Gegenüber der Gruppe und dem Projekt im Allgemeinen übernimmt Christine eine *selbstbestimmte Verantwortung* (K),

die sie an ihren persönlichen Ressourcen misst. Sie positioniert sich selbst "eher so am Rand" (266) und will "keine künstliche Gesamtverantwortung in (ihr) erzeugen" (277-278). Durch Erkenntnisse und eigene Positionierung im Projekt lässt sich folgender Lernprozess beschreiben: Sie lernt ihr eigenes Maß an Verantwortungsübernahme und Eingehen von Beziehungen zur Gruppe und Umgang mit dem sozialräumlichen Umfeld kennen. Reflexion über die eigene Position und Akzeptanz der eigenen Grenzen können darüber hinaus als Lernprozesse bezeichnet werden.

4.6.2.5 FAZIT

Als (es) plötzlich anfing, dass die Samen aufgehen und alles langsam beginnt zu wachsen. Es war wirklich öde ohne Ende und plötzlich fängt es an und dann ist es nicht mehr aufzuhalten und dann explodiert alles. Und wenn es grad so rauskommt, das ist klasse. Das ist so ein schönes Erlebnis. (Christine, 244-247)

Beim emotionalen Orientierungstyp dominiert der 'Garten an sich' als zentraler Orientierungsbereich. In Raum und Zeit wird subjektiver Sinn erkannt. Die erste Wahrnehmung des Ortes – die Diskrepanz zwischen Natur und Stadt (ein grüner Ort mitten im urbanen Grau) macht die Besonderheit des neuen Raums aus. Die natürlichen Abläufe des Gartens dienen als erste Orientierungsinstanz. Daran richtet sich das Subjekt mit seinen Tätigkeiten. Weitere Orientierungsbereiche sind die Projektstrukturen selbst – Offenheit, Abkehr von 'vereinsmeierischer' Organisation und öffentliche Zugänglichkeit des Gartens. Auch die Gartengemeinschaft hilft beim "Zurechtfinden", sowohl am Beginn des Mitmachens (Gärtnerin aus der Kerngruppe, die zum Mitmachen einlädt) als auch in anderen Situationen, die Handlungen und Handlungsstrategien implizieren ("Durchgangs-" und Hundeproblem).

Besonders auf der Sinn- und Handlungsebene wird die hohe, nach innen gerichtete und affektive Charakterisierung der emotionalen Orientierung deutlich. Der Umgang mit schwierigen Situationen und das Aushandeln und Herstellen von gemeinschaftlichen und demokratischen Ordnungen (innen wie außen) zeigt die emotionale Präsenz innerhalb der Orientierungsprozesse. Daraus resultiert Aufmerksamkeit nach Innen und Außen, sowie auf die innere und äußere Umwelt. Die Kategorien der Handlungs- und Sinnebene zeigen eine Veränderungen in der Selbstposition. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass Orientierung und Lernen an sich lebenslange Prozesse darstellen. Die Kontextbedingungen und der Fokus der Orientierungen können sich laufend ändern. Es kommen neue Erfahrungen und neue Menschenkontakte im Gemeinschaftsgarten hinzu. Neue Kompetenzen entwickeln sich ständig und neues Wissen

wird angeeignet. Das besprochene Interviewmaterial zeigt Kompetenzentwicklungen im gärtnerischen und sozialen Bereich. Durch ausprobierende und experimentierende, gärtnerische Tätigkeiten werden sachliche Kompetenzen angeeignet und erweitert.

Jetzt habe ich halt einfach mehr Erfahrungswerte, die ich dann nächstes Frühjahr einbringen kann, jetzt hab ich erst mal so geguckt und gemerkt, was geht, was geht nicht. Das würde ich jetzt einfach mit einbringen. (Christine, 367-370).

Im Umgang mit der Gartengemeinschaft, im Aushandeln von Ordnungen innerhalb der Gruppe und Außenbeziehungen werden soziale Kompetenzen gestärkt und erweitert. Im Mittelpunkt jeder Kompetenzgewinnung steht jedoch die Aneignung über Tätigkeit.

Ich treffe da bestimmte Menschen und plötzlich lerne ich was von denen kennen oder wo man sich so gegenseitig hilft. Die würde ich so nicht kennen lernen, die lerne ich nicht im Café kennen, nicht auf einer Party kennen, das schon auch nicht. Also, ich find es halt schön, dass man durch das Arbeiten, durch das gemeinsame Tun jemand kennen lernt. (Christine, 303-308)

Daraus folgend wird Lernen als aktive Tätigkeit in sozialem Zusammenwirken verstanden. Die eigene Aktivität steht im Zentrum der Lern- und Orientierungsprozesse. Durch gärtnerische Erfahrungen, die Christine macht, erlebt sie einen sachlichen Kompetenzzuwachs. Dem emotionalen Orientierungstyp folgend dominieren intrinsisch-motivierte Lerntätigkeiten und Handlungen. Die Kiezgärtnerin Christine fühlt sich innerhalb der Gartengemeinschaft akzeptiert und sozial eingebunden. Das Projekt und auch die darin agierenden Gärtner/innen stellen verbindliche Elemente dar, die zur Übernahme von Verantwortung anregen. Christine findet ihre eigene Position im Projekt und muss keine "künstliche Gesamtverantwortung" (siehe oben) zum Projekt entwickeln. Rückzugsmöglichkeiten und selbstbestimmende Handlungen, ohne Leistungsdruck und Zwang, sind wichtige voraussetzende Faktoren für die Aneignung von neuen Lernhandlungen.

Eine zentrale Kategorie innerhalb der emotionalen Orientierung stellt *das rechte Maß erarbeiten und erleben* (K) dar. Sie kann zu allen Kategorien in Beziehung gesetzt werden (vgl. Kodierschema). Charakteristisch sind Merkmale wie:

- Selbstbestimmung und Freiwilligkeit statt (Gruppen-)Zwang,
- selbstbestimmtes Tätigsein statt Leistungsorientierung,
- Langsamkeit und Ruhe statt Gehetztsein,
- Wachsen lassen statt künstlichem Erzeugen und

- Prozesshaftes statt abgeschlossenes Arbeiten und Erleben.

Am Beispiel eines Bundes Petersilie wird dies deutlich:

Ein bisschen eine andere Haushaltung mit Sachen, also ich kaufe jetzt nicht mehr ein Bund Petersilie, wo ich die Hälfte wegschmeißen muss, weil ich sie nicht brauchen kann. Die wird schlecht, sondern ich nehme soviel wie ich brauche. Also, das ist oft so maßlos, soviel Kräuter, die man nicht verwerten kann, das find ich, das ist so viel besser geregelt. Also, so ein Maß halten, das find ich ziemlich gut. (Christine, 297-301)

4.6.3 DIE BIOGRAPHISCHE ORIENTIERUNG: DIE INTERKULTURELLE GÄRTNERIN CELIA

Celia lebt mit ihrem Mann und ihren zwei Töchtern im Berliner Bezirk Wedding. Die Wohnung der Familie befindet sich unweit des interkulturellen Gartens. Celia stammt aus Portugal. Sie geht keiner regelmäßigen Arbeit nach, arbeitet zu Hause und versorgt ihre beiden Töchter. Im Rahmen der Fußballweltmeisterschaft in Berlin 2006 hat sie als Helferin an der Fanmeile gearbeitet, wo sie portugiesisch- und italienischsprachige Besucher/innen als Ansprechperson betreute. Ihr Mann kommt aus Italien und arbeitet als Koch in einem spanischen Restaurant. Seit Projektbeginn beteiligt sie sich mit hohem Engagement im interkulturellen Garten. Zum Zeitpunkt der Untersuchung ist sie 34 Jahre alt. Auslöser für die Beteiligung im Garten war die Frau des Projektleiters, die Celia auf einer Schulveranstaltung von dem Projektvorhaben 'interkulturelle Gärten' erzählt. Der Wunsch nach einem Garten, der durch Beteiligung am Projekt verwirklicht werden kann, deutet auf den sachlich-motivierten Zugangsweg hin, der jedoch starke biographische Motive enthält.

Überblick über die Kategorien

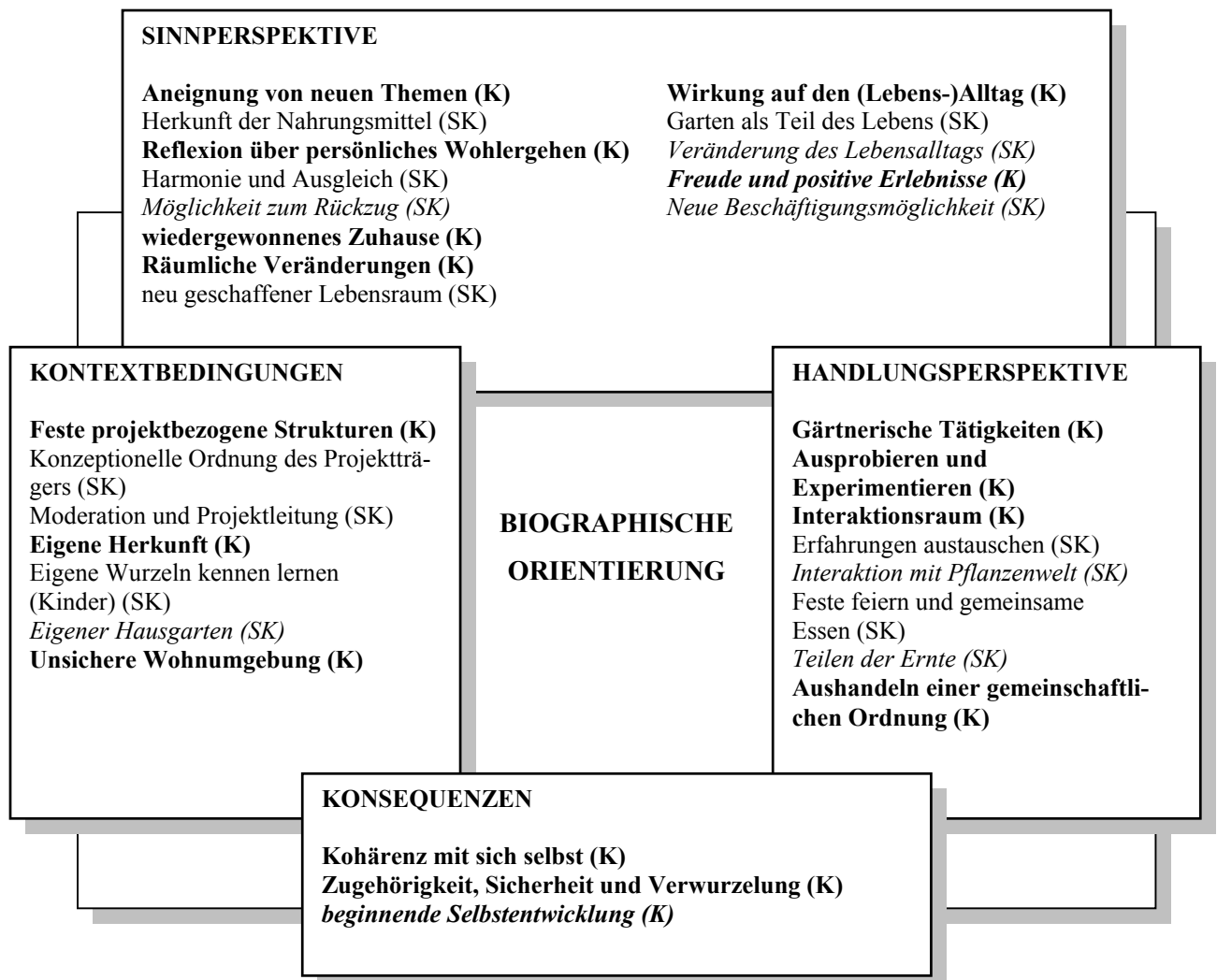


Abbildung 13: Überblick über die Kategorien der biographischen Orientierung (Eigene Darstellung)

4.6.3.1 KONTEXTBEDINGUNGEN

Ein erster Orientierungsrahmen stellt für Celia ein Besprechungstermin dar, zu dem alle Interessierten eingeladen sind. Der Projektleiter informiert über die Idee der Interkulturellen Gärten und wie diese auf der dafür vorgesehenen Fläche realisiert werden kann. Im Gegensatz zu den Kontextbedingungen des emotionalen Orientierungsmusters steht hier nicht die gartenräumliche Aneignung im Vordergrund. Vielmehr stellen die *projektbezogenen Strukturen* (K) eine erste Orientierungsinstanz dar. Der interkulturelle Garten soll auf der Fläche einer Gartenarbeitsschule entstehen. Vormittags wird die Fläche von Schulen zu Unterrichts- und Projektzwecken genutzt, nachmittags können die interkulturellen Gärtner/innen mit ihren Kindern eigene Parzellen bewirtschaften. Das Projekt richtet sich konzeptionell (*Konzeptionelle*

Ordnung des Projektträgers (K)) an das Modellprojekt der Internationalen Gärten in Göttingen (vgl. Kap. 2.2.2). Zwei Familien pro Herkunftsland können am Projekt teilnehmen. Als Ansprechpersonen dienen der *Leiter* des Schulumweltzentrums und ein *Projektbetreuer* (SK). Die Rahmenbedingungen für das Projekt sind festgelegt und für den Zugangsprozess orientierungsweisend. Der gärtnerische Alltag jedoch wird vor Ort ausgehandelt, wie anschließend beschrieben wird. Als Orientierungskontext steht der Projektbetreuer zur Verfügung. Seine Position beschreibt Celia folgendermaßen:

Ulrich ist unsere Bezugsperson, also der ist nicht der Chef, aber wenn es wirklich Probleme gibt, dann ist er unsere Bezugsperson. (Er) geht mit jedem ganz ruhig um und versucht Dinge zu lösen. Also, ich glaube schon, ohne Ulli wäre es dann nicht mehr so friedlich. Weil jeder, glaube ich, wird seine Meinung vertreten und (eben) nicht zusammen, ja. Ich glaube der ist so unsere Verbindung. (Celia, 140-147)

Neben den festen projektbezogenen Strukturen, die einen ersten Orientierungsrahmen definieren, findet sich bei Celia eine weitere zentrale Einflussgröße.

Als Kind bin ich in einer Familie aufgewachsen, wo wir auf dem Land gelebt haben. Und in der Stadt ohne Garten, also mein Vater hat immer einen großen Rosengarten vor dem Haus gehabt und das hat mir gefehlt, ja. Und hier, könnte ich meine Rosen pflanzen. So ein bisschen wie zu Hause. Das war immer mein Wunsch so ein bisschen die Atmosphäre von zu Hause haben und den Kindern beibringen, wie ich gelebt habe, damals in Portugal. (Celia, 44-49)

Der Garten hilft an die *eigene Herkunft* (K) und an alte Orientierungs- und Lebensweisen anzuknüpfen. Es ist ein Rückgriff auf eine vertraute Atmosphäre, die Celia in Berlin gefehlt hat. Diese Erinnerung kann sie mit ihren Kindern teilen, die ihre *eigenen Wurzeln kennen lernen* sollen (SK). So wird es möglich einen wichtigen Teil ihrer Biographie fortzusetzen. Durch Aneignung und eigenes Zutun wird die alte Ordnung in neuartiger Weise kultiviert mit der Voraussetzung, dass es jedoch 'nie mehr so sein kann, wie damals'. So wird der Rosengarten des Vaters zu einem Symbol, dem durch den Möglichkeitsraum interkultureller Garten eine neue positive Besetzung inne wohnt und Orientierung schafft.

Auch bei weiteren Fällen des Orientierungstyps findet sich die *eigene Herkunft* (K) als Kontextbedingung für die Beteiligung und Beschäftigung im Gartenprojekt. Im Falle der bosnischen Gärtnerinnen des Rosenduftgartens stellt der *eigene Hausgarten* (SK), den die Frauen aufgrund von Flucht und Vertreibung verlassen mussten, eine zentrale Bedingung für die Wiederaufnahme der Gartentätigkeit dar.

Alle haben Erfahrungen und wir hatten alle zu Hause so schöne Gärten, weil bei uns ist das so. Die meisten von uns hatten Privathäuser. Vor dem Haus war ein Garten mit Blumen und hinten war dann der Garten für das Gemüse. Das hatte jede Frau. (Begzada, 107-110)

Auch die räumliche Umgebung ist eine kontextuelle Bedingung für die biographische Orientierung an der Partizipation im interkulturellen Garten.

In unserer Straße zum Beispiel laufen immer Jungs rum, die mit Mädchen anstellen und Autos kaputt machen, sich mit anderen Kindern prügeln, alles Mögliche. Ist auch ständig Polizei da. Das will ich für die Kinder nicht. (...) Da habe ich schon ein bisschen Angst. Aber ich will auch nicht tauschen, Wedding, weil ich liebe diese Gegend, aber trotzdem es ist unsicher. (Celia, 221-228)

Die beschriebene *unsichere Wohnumgebung* (K) steht im Gegensatz zum Herkunftsort der Interviewpartnerin. Die ruhige Landatmosphäre und der Rosengarten des Vaters in Portugal kontrastieren zu unsicheren Berliner Straßen, prügelnden Jungen und kaputten Autos. Sie will mit ihrer Wohngegend nicht tauschen, dennoch sucht sie für ihre Kinder eine ruhige Insel, in der selbstbestimmte Ordnungen herrschen und die frei von Unsicherheiten ist.

4.6.3.2 HANDLUNGSPERSPEKTIVE

Der interkulturelle Garten stellt auch für Celia einen Möglichkeitsraum dar, in dem sie an vorhandene Handlungsmöglichkeiten anknüpfen und zugleich auch neue Wege gehen kann. Der Garten ist ein Ort des tätigen Tuns, ein Ort für *gärtnerische Tätigkeiten* (K) und ein Ort zum *Ausprobieren und Experimentieren* (K). Hier macht Celia ihre gärtnerischen Erfahrungen, experimentiert mit Nutzpflanzen und probiert auch Gemüse aus den Samen ihrer Schwiegermutter zu ziehen. Es ist der Versuch, Gemüse, das in der neuen Heimat nicht erhältlich ist, selbst anzubauen. Nicht immer spielen die klimatischen Verhältnisse im nördlichen Europa dabei mit:

Letztes Jahr habe ich ein paar Sachen nur so ausprobiert. Da habe ich gemerkt, das funktioniert nicht so, ich glaube, das ist auch vom Wetter abhängig. Es war zu heiß, aber erst zu kalt, dann zu heiß und deswegen ist dieses Jahr nicht so schön gewesen. Ich habe auch aus Italien was probiert, aber es ist nichts geworden. Es ist zwar gewachsen, die Knollen sind zwar gewachsen, aber innen drin war leer. Ja, aber ich wollte es probieren. (Celia, 76-78)

Der interkulturelle Garten ist auch ein *Interaktionsraum* (K), indem die Gärtner/innen ihre *Erfahrungen austauschen* (SK).

Wir tauschen auch Informationen, zum Beispiel: "Soll ich das jetzt machen oder später? Oder wie soll ich das machen, oder hast du das schon gemacht, und wie ist das? Hat sich das gelohnt oder hat (es) geschmeckt?" Dieses Jahr (tauschen wir uns) mehr (aus) als letztes Jahr, weil letztes Jahr war noch der Anfang. Jeder experimentiert, aber dieses Jahr tauschen wir schon Informationen. Das ist auch schön. (Celia, 124-128)

Innerhalb der gärtnerischen Tätigkeiten orientiert sich die Gärtnerin auch an den Erfahrungen der Mitgärtner/innen. Hier wird mit 'Blick über den Gartenzaun' gegärtnert, kommuniziert und Wissen ausgetauscht.

In anderen Fällen der biographischen Orientierung wird nicht nur die Interaktionsmöglichkeiten mit Mitgärtner/innen beschrieben, sondern auch die besondere *Interaktion mit der vorgefundenen Pflanzenwelt* (SK). Gemeinschaftsgartenprojekte zeichnen sich durch ihre Kontaktmöglichkeiten aus.

Ich habe zum Beispiel einmal zum Anfang gegrillt und dann kam mein (Parzellen)Nachbar und der war ein bisschen scheu. Ich habe (ihn) sofort eingeladen und (er war) ein bisschen skeptisch, aber nachher ging's schon. Heute sind wir die besten Freunde, also, man muss sich immer irgendwie Kontakt suchen (Ewa, 215-219).

Der Kontakt zu Mitgärtner/innen beschränkt sich meist auf den Gartenbereich:

Das ist noch ganz selten, dass wir hier so alle zusammen irgendwas unternehmen. Ich glaube mit der Zeit wird's dann vielleicht mehr. Das Fest diesen Sommer, das war das erste Mal, dass wir so was gemacht haben. Das war auch eine Idee von mir, dass wir mal zusammen was machen, aber da waren auch nicht alle. Also, alle gemeinsam, glaube ich, waren wir noch nie. (Celia, 262-267)

Celia initiiert ein Sommerfest im interkulturellen Garten. Es ist ein Zusammenkommen, wie es in dieser Form noch nicht stattgefunden hat. Ihr Mann kocht dafür eine spanische Paella. Das *gemeinsame Fest* (SK) findet sie schön, auch "dass wir mal zusammen was machen" (265). Gemeinschaftliche Zusammenkünfte, Essen und Feiern kennt Celia aus Portugal und Italien. Der erinnerte Rückgriff auf ein geselliges Zusammensein gewinnt hier einen Gegenwartsbezug. Auch das *Teilen der Ernte* (SK) stellt einen weiteren Aspekt der Interaktionsmöglichkeiten in den Gärten dar. Ewa, die ebenfalls der biographischen Ausprägung der Ori-

entierung zuzuordnen ist, beschreibt die Wichtigkeit des Teilens im Garten. Es wird nicht nur die Ernte geteilt, sondern auch Samen.

Innerhalb der Handlungsebene finden sich bei Celia auch interessante Ausführungen, wie Ordnung im interkulturellen Garten hergestellt wird. Die projektleitenden Treffen und Besprechungstermine dienen als orientierungsgebende Instanz, die Auslöser für gemeinschaftliche Prozesse darstellen. Im Gartenalltag gibt es immer wieder "so kleine Kleinigkeiten" (118), Schwierigkeiten und Probleme in der täglichen Organisation des Gartens und des Miteinanders.

Ja, wir versuchen dann alles bei den Besprechungen, also wie gesagt alle vierzehn Tage oder alle drei Wochen dann, darüber zu reden. Ohne den Anderen verletzen zu wollen, aber man versucht schon (zu reden). Bestimmte Regeln müssen ja hier sein, ja? Weil sonst funktioniert das nicht. Wenn wir schaffen, so zwischen uns, dann machen wir es so. Wenn wir merken, ach es (geht) nicht so, dann (besprechen wir es) mit Ulli. (Celia, 132-136)

Die Gärtner/innentreffen symbolisieren die Arena, in denen die *kollektive Ordnung der Gemeinschaft ausgehandelt* (K) wird. Orientierungsgebende und projektgebundene Regeln und Normen werden hier vereinbart. Wo es Orientierungsbedürftigkeit bzw. Desorientierung gibt, braucht es Klärung, wie sich die Gemeinschaft organisieren will. Die Gartengemeinschaft sucht nach verbindlichen Regeln, die für alle gültig sind und somit eine Orientierungsfunktion übernehmen.

4.6.3.3 SINNPERSPEKTIVE

Neben Handlungsstrategien und Kontextbedingungen lassen sich ganz bestimmte Veränderungen, Bewertungen und (Selbst-)Reflexionen bei Celia erkennen. Nachdem die projektgebundenen Strukturen einen ersten Orientierungsrahmen bieten, folgt eine räumliche Aneignung durch gärtnerische Tätigkeiten und eine Wahrnehmung der eigenen Position im Gartenprojekt. Diese Positionierung richtet sich nach Celias eigenen Vorgaben, nach der Gartengemeinschaft, mit der sie sich austauscht und mit der die Ordnung des Gartens ausgehandelt werden muss, und nach ihrer Familie. Ihre Kinder sind bei allen Aktivitäten im Garten dabei. Celia versucht, dass "auch die Kinder was dazulernen" (52). Gemeinsam machen Mutter und Töchter erste Erfahrungen mit dem Anbau von Gemüse, Umgang mit Pflanzen und Unkraut und mit gärtnerischen Erfolgs- und Misserfolgserebnissen. Ihre Nahrungsmittel nur im Supermarkt einzukaufen, findet Celia falsch und verfolgt ein klares Ziel innerhalb ihrer Erziehungsarbeit. Die *Aneignung von neuen Themen* (K) und Lerninhalten, z.B. wo die *Nahrungs-*

mittel herkommen (SK) ist für Celia zentral. Sie will ihren Kindern den natürlichen Ablauf vom Samen bis zur Frucht mit allen Sinnen näher bringen.

Ich versuche immer, dass die Kinder auch was dazulernen. Das finde ich finde ganz wichtig. Nur im Supermarkt einkaufen zu gehen, finde ich nicht richtig. Man kann schon erklären oder so. (Aber hier) können sie sehen wie die Sachen wachsen. Es gibt Jahre, die besser (sind), dieses Jahr war ein bisschen schlechter. (Celia, 51-55)

Durch die Mitarbeit im Garten und das Engagement wird die sinnstiftende Auseinandersetzung mit neuen Themen auch bei anderen Gärtnerinnen derselben Ausprägung der Orientierung angeregt: So werden die eigenen Lebenszusammenhänge, sowie die soziale oder ökologische Umwelt, die einen umgibt, bewusst reflektiert.

Das Gartenprojekt stellt für Celia auch einen Ort der persönlichen und bewussten *Reflexion über das eigene Wohlergehen* dar (K), einen Ort der *Harmonie und des Ausgleichs* (SK):

Mein kleines Paradies. Ja, das ist mein kleines Paradies, das sage ich immer. Wenn ich Stress habe mit dem Alltag und alles, dann komme ich hierher und dann kann ich abschalten. (Celia, 230-232)

Auch bei anderen Fällen desselben Orientierungstyps findet sich diese Kategorie mit folgenden weiteren Ausprägungen: Der Gemeinschaftsgarten ermöglicht einen *persönlichen Rückzug* (SK). Er stellt einen Ort der Ruhe dar, einen Ort der Abgrenzung von Alltagsorgen und Hektik. Der Garten birgt zudem identitätsstiftende Momente in sich. Durch die Blütenpracht und die reifen Früchte äußern einige Gärtnerinnen mit biographischer Orientierung den Stolz auf das von ihnen Geschaffene. Dieser Aspekt wirkt sich auf die eigene Subjektposition aus, wie im folgenden Unterkapitel gezeigt wird.

Innerhalb der Sinnperspektive zeigt sich zudem die hohe therapeutische Funktion, die der Gartenarbeit zugeschrieben wird. Der Garten steht hier für die (temporäre) Wiederaneignung von Leben.

Das ist ja das Ziel, dass die Frauen sich dann beschäftigen, was anderes denken, wenigstens für die Zeit, die sie da sind. (Begzada, 448-449)

Der Garten wird als "kleines Paradies" dargestellt, ein Ort für Empfindungen und ein *wiedergewonnenes Zuhause* (K).

Ich fühle mich zu Hause, wenn ich hier bin. Das ist für mich jedes mal so. Das Gefühl, dass ich zu Hause bin. (I: Wie würdest du das beschreiben das Zuhause?) Ich bin mit meinen Eltern auf dem Land aufgewachsen. Also, wie gesagt, das hat mir immer gefehlt, diese Landatmosphäre und das habe ich hier. Ich schließe die Augen und ich denke ich bin bei meinen Eltern und das ist super, obwohl ich mitten in der Stadt bin. (Celia, 186-189)

Mit der Sinnperspektive auf die Daten lassen sich auch *räumliche Veränderungen* (K) in der Lebenswelt der Gärtnerin festmachen. Der Garten und die bewirtschaftete Parzelle wird zu einem *neuen Lebensraum* (SK) für Celia und ihre Familie. Auch ihr Mann teilt ihre Motivation und ihr Interesse. So wird der Gartenraum zu einem neuen Familienort, in welchem sich Eltern und Kinder gleichermaßen wohlfühlen.

Aber mein Mann auch. Ich weiß, dass er auch so empfindet. Weil sonntags früh steht er auf und wir gehen in den Garten, obwohl er die ganze Nacht gearbeitet hat, aber trotzdem hat er Lust. (Celia, 208-210)

Auch in der Kategorie *Garten als Teil des Lebens* (SK) wird die biographische Orientierung der Probandin deutlich. Es wird nicht nur an Gelerntes und an früheren Erfahrungen angeknüpft, sondern Celia setzt ihren biographischen Pfad fort. Das Leben von gestern wird mit dem Leben von heute verbunden. So gestaltet sich eine subjektiv-empfundene und erfahrbare Kohärenz mit sich selbst und der sozialen Umgebung. Auch andere Gärtnerinnen derselben Ausprägung der Orientierung beschreiben die *verändernde Wirkung des Gartens auf ihren (Lebens-)Alltag* (SK). Der Familienalltag der Gärtnerin Ewa beispielsweise findet seit der Beteiligung am Projekt täglich im Garten statt.

Am Alltag hat sich sehr viel verändert, dass ich jede Sekunde, wenn ich kann meine Kinder nehme und sofort hier bin. Das ist für uns sehr gut. So positiv. Und der Kontakt auch. (Ewa, 360-362)

Auch *Freude und positive Erlebnisse* (K) in den Gemeinschaftsgärten werden als sinnstiftende Aspekte genannt. Der Garten stellt zudem eine *Möglichkeit der Beschäftigung* (SK) dar, die Orientierung im Leben der Gärtnerinnen schaffen kann. Die Projektbetreuerin eines interkulturellen Gartens äußert im Gruppengespräch mit den Gärtnerinnen (*Nach der Frage, ob sich der Alltag verändert hat seit die Frauen im Gartenprojekt beteiligt sind, reden und lachen alle laut durcheinander, Interviewpostscript*):

Siehst du, siehst du die Gesichter? Das sagt alles, das ist nicht so schwer zu sehen, wenn du diese Frage stellst, dann siehst du dass sie Freude haben hier herzukommen. (Begzada, 132-135)

4.6.3.4 KOHÄRENTE SUBJEKTPOSITION

Der Garten wird Teil des eigenen und familiären Lebens. Die Aktivitäten in und um den Garten werden in das Familienmanagement eingebaut und mitgeplant.

Der Garten wird immer mitgeplant. Also, wenn wir unseren Urlaub besprechen oder: "Ach, was machen wir heute?" Also, der Garten ist immer auch da, der gehört zu unserem Leben. Das gehört dazu dann. Wir planen schon, da muss man das im Garten machen und das oder gucken, wie der Garten ist. (Celia, 203-206)

Ein weiterer Hinweis auf die Integration des Gartens in den Lebensalltag der portugiesisch-italienischen Familie ist die Aussage, dass Celia sich ihr Leben "nicht mehr ohne diesen Garten vorstellen kann" (114). Die Beteiligung im interkulturellen Garten zeichnet sich durch eine ausgeprägte biographische Motivation aus. Zwischen Vergangenheit (Rosengarten des Vaters als Symbol) und Gegenwart (Parzelle im interkulturellen Garten) wird eine Verbindung hergestellt, eine Balance zwischen gestern und heute, zwischen Landatmosphäre und Großstadt. Sie verknüpft eine alte mit einer neuen Lebenssituation und empfindet dabei eine *Kohärenz mit sich selbst* (K). Möglicherweise ist ihr dieses biographische Ziel nicht bewusst, doch sie reflektiert und orientiert sich an dem Weg, der ihr ein Gefühl der *Zugehörigkeit, Sicherheit und Verwurzelung* (K) vermittelt.

Sie fühlt sich "Zuhause" (186), wenn sie im Garten ist. Der interkulturelle Garten als Orientierungsinstanz stärkt die eigene Subjektposition, die mit der ihrer Familie korreliert. Der Wunsch nach einem Garten, einem "kleinen Paradies", einem sichereren Ort für ihre Kinder und dem, von Celia und ihrem Mann, geteilten Bedürfnis nach Harmonie und Ausgleich (K, siehe Kap. 4.6.3.3) und dessen Verwirklichung stellt den Verlaufscharakter der Orientierungsprozesse der kohärenten Subjektposition dar.

Auch weitere Fälle der biographischen Orientierung zeichnen sich durch diesen kohärenten Aspekt, durch eine Verbindung zwischen verlassener Heimat und neuem Wohnort, aus¹⁵⁸.

¹⁵⁸ An dieser Stelle geht es nicht um eine Wiederholung der bereits beschriebenen Kategorie, sondern vielmehr um die Erwähnung ganz spezifischer Rahmenbedingungen, die ein Projekt aufweist und Wirkungen auf die biographische Orientierung zeigt.

Das Gartenprojekt auf dem Gleisdreieck stellt eine Zwischennutzung des Geländes mit einer ungewissen Zukunft bis zur Umsetzung des geplanten Bürgerparks dar (vgl. Kap. 4.2.4). Der Projektträger des Gartens und die beteiligten Frauen zeigten schon vor dem Engagement auf der Fläche Bestrebungen eine gemeinsam geplante Gartenidee zu verwirklichen. Aufgrund finanzieller Engpässe konnte das erste Projekt nicht umgesetzt werden. Der starke Verwurzelungsaspekt, den die Gartenarbeit mit sich bringt und der eine positive Auswirkung auf die Lebenswelten der Gärtnerinnen darstellt, birgt auch die Gefahr in sich, dass es im Fall der Nichtverwirklichung des – von den Frauen gewünschten – Gemeinschaftsgartens, zu negativen Folgen, wie Verlustgefühlen oder Ängsten, bedingt durch die Kriegs- und Vertreibungserfahrungen der beteiligten Frauen, kommt.

Dieser Umstand könnte sich auch negativ auf die *beginnende Selbstentwicklung* (K) der Gärtnerinnen auswirken. In der Gartenarbeit wird nicht nur Sinn empfunden und an erinnerten Lebensstrukturen angesetzt, sondern sie trägt wesentlich zu einer Entwicklung der Gärtnerinnen bei. Die Frauen schildern, dass sie mit der neuen Beschäftigungsmöglichkeit "lockerer" (Begzada, 443) geworden sind und fühlen sich in der Gartengemeinschaft aufgehoben. Die Frauengruppe und der grüne Aufenthaltsraum ist ein Ort der Sicherheit und des Schutzes.

Sie sind auch seelisch stärker geworden und nicht mehr so ängstlich wie früher. Die wussten, wir haben jetzt da was, wir gehen wohin. Die haben ein Ziel. Und die kommen. Und die wissen, wohin sie gehen, was sie dort machen, weil das Spaß macht. Auf jeden Fall. (Begzada, 451-454)

4.6.3.5 FAZIT

Ich fühle mich zu Hause, wenn ich hier bin. (...) Ich schließe die Augen und ich denke ich bin bei meinen Eltern in Portugal. (Celia, 186-189)

Der Fokus der biographischen Orientierung liegt in der Verknüpfung eigener biographischer Situationen. Die Orientierung des Subjekts richtet sich ebenfalls nach dem 'guten Leben' (vgl. emotionale Orientierung). Hier findet sich jedoch eine weitere Merkmalsausprägung. Das gute Leben im Garten wird als Teil des eigenen und familiären Lebens betrachtet. Es wird eine Brücke zwischen erinnertem und gegenwärtigem Erleben geschlagen. Celia orientiert sich zwischen Heimfinden und Heimatfinden. Als Orientierungsinstanzen zeigen in der biographischen Ausprägung der Orientierung *projektbezogene Strukturen* (K) des interkulturellen

Gartens und biographisch bedingte Kontextbedingungen zwischen Herkunft und gegenwärtiger Lebenssituation. Die Gemeinschaft des Gartens ist hier weniger von Bedeutung, findet sich jedoch innerhalb der Handlungsperspektive wieder. Im Gartenprojekt bewirtschaften einzelne Familien unterschiedlicher Herkunft ihre Gartenparzellen. In der alltäglichen Organisation des Gartenlebens müssen verschiedene Bedürfnisse, Ordnungen, Wünsche und Unstimmigkeiten ausgehandelt werden. Dies geschieht über den "Parzellenrand" hinweg und vor allem auch in den Gartenbesprechungen. Unterstützt wird der Gemeinschaftsprozess von einem Projektbetreuer, der zwischen den einzelnen Familien und bei Konflikten vermittelt. In Aushandlungsprozessen und im täglichen Miteinander werden vorhandene Sozialkompetenzen gestärkt und erweitert. Im zweiten Gartenjahr sind einige neue Familien in die Gartengemeinschaft dazugekommen. Celia beschreibt reflektierend die neue Gruppensituation:

Ich wollte ja sagen, die Leute, die neu dazu gekommen sind, die haben sich noch nicht so (eingefügt). Die alte Gruppe ist die alte Gruppe geblieben und die Neue ist, ich weiß es nicht, ob wir nicht offen genug waren, die rein zu nehmen, oder ob die sich in Verlegenheit fühlen und gehen auch nicht an uns ran. Also, irgendwie gibt es ein bisschen Abstand. (Celia, 99-104)

Die Familien bleiben unter sich, "jeder ist mit seinem Leben schon beschäftigt" (66), auch die Kontakte bleiben auf den Garten beschränkt. Der Orientierungsbereich bleibt die eigene Familie. Auch innerhalb der gärtnerischen Fertigkeiten, die neu angeeignet werden, ist die familiäre Orientierung sichtbar.

(Ich bringe ihnen) im Prinzip alles bei. Wie man pflanzt, was Unkraut ist, was (nicht). Ich versuche immer den Kindern (zu zeigen), dass sie auch was dazu lernen. (Celia, 51-52)

Durch gemeinsame Tätigkeiten kommen Lern- und Orientierungsprozesse in Gang. In der biographischen Ausprägung der Orientierung zeigt sich die bedeutende Funktion des Gartens für die Probandin und ihre Familie. Der Garten fungiert als Anker, der Celia Halt in der neuen Lebensumgebung gibt. *Zugehörigkeit, Sicherheit und Verwurzelung* (K) sind die zentralen Merkmale des neuen Anhaltspunkts der Orientierung, welche auch an die eigenen Kinder weitergegeben werden und die ihre Entwicklung nachhaltig beeinflussen.

4.6.4 DIE SOZIALE ORIENTIERUNG: DER HUNDEBESITZER ALEXANDER

Alexander wohnt in der Nähe des Nachbarschaftsgartens, auf dessen Fläche sich auch der Auslaufbereich für Hunde befindet. Er ist gelernter Maurer, zum Zeitpunkt des Interviews erwerbslos. Alexander ist in einer Kleinstadt, in einem Haus mit Garten aufgewachsen. Er ist erst seit kurzem im Nachbarschafts/Hundegarten engagiert und innerhalb des Untersuchungszeitraums 26 Jahre alt. Alexander ist dem sozial-motivierten Zugangsweg zuzuordnen, mit dem Zugangsimpuls 'Eigeninitiative'.

Wie das ursprünglich aussah, weißte ja, voll krass, beschreibt sich nun mal schlecht. Also, sie (die Fläche, Anm. N.M.) war halt übelst müllig und so weiter, dann ist man halt trotzdem irgendwie mit dem Hund hier hergegangen und irgendwie hat man so nach und nach immer mehr Leute getroffen, die auch dauernd hier waren. Und irgendwann hat man sich halt mal zusammengesetzt und meinte, ob man es sich nicht ein bisschen angenehmer machen würde. (Alexander, 4-11)

Zum Zeitpunkt des Engagementbeginns befand sich auf einer Hälfte der Fläche bereits ein Nachbarschaftsgarten mit Gemüse- und Blumenbeeten, Lehmofen und Sitzgelegenheiten, während die "Hundeseite", wie sie von Hundebesitzer/innen und Gärtner/innen gleichermaßen genannt wird, noch brachlag. Motiviert durch den Garten auf der einen Seite und auch durch den Impuls "es sich selbst ein bisschen angenehmer machen" (Alexander, 10-11), begann eine Gruppe von Hundebesitzer/innen mit dem Einsammeln von Müll und mit der Gestaltung der Fläche. Es wurden Wege, Beete für Sträucher und Blumen angelegt, sowie Sitzgelegenheiten und Spielmöglichkeiten für Hunde gebaut. Bei Alexander dominiert der soziale Aspekt des gemeinsamen Tuns. Er möchte Menschen in der Nachbarschaft kennen lernen und einen angenehmen Ort für sich und seinen Hund schaffen.

Überblick über die Kategorien

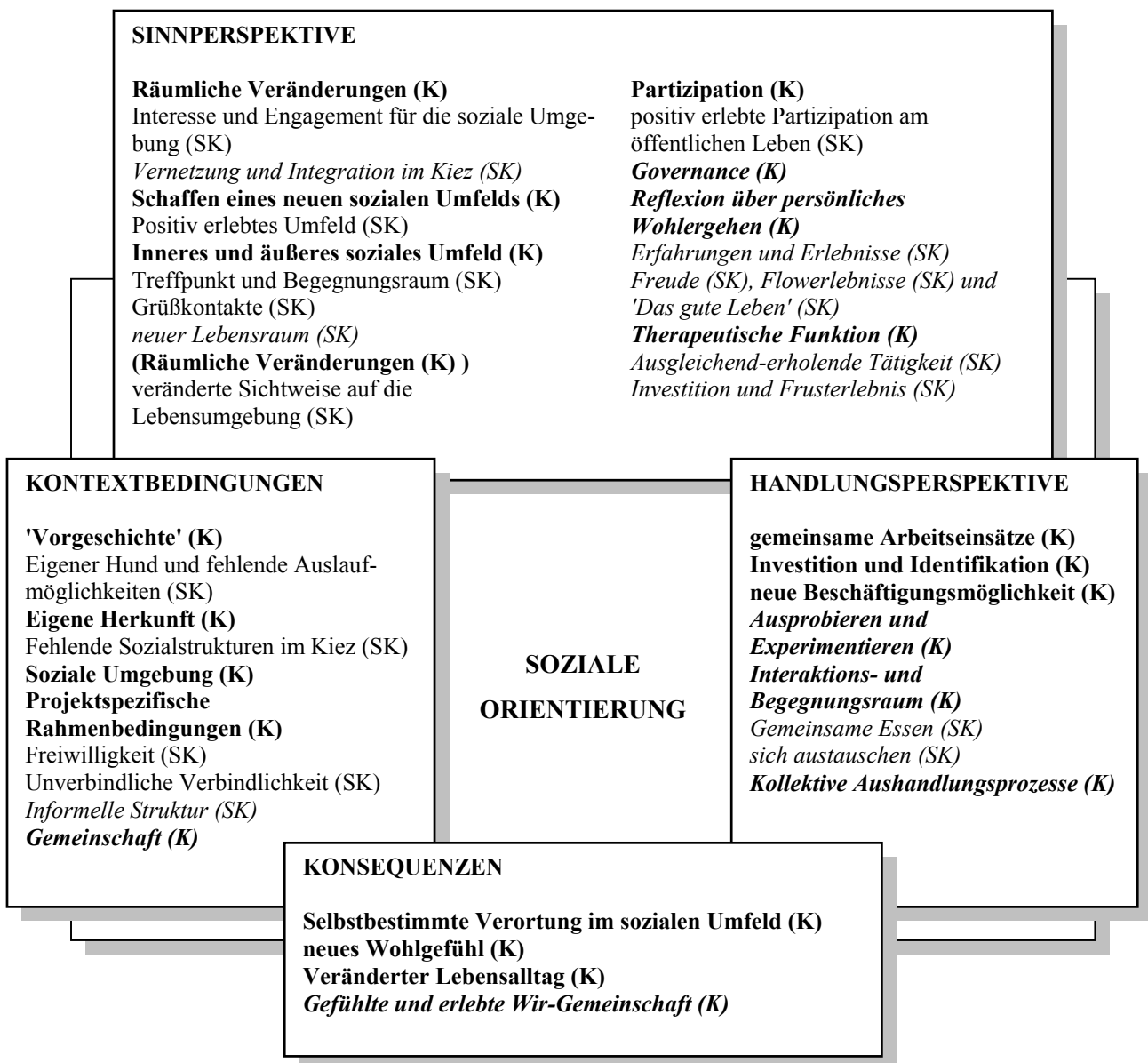


Abbildung 14: Überblick über die Kategorien der sozialen Orientierung (Eigene Darstellung)

4.6.4.1 KONTEXTBEDINGUNGEN

Das auslösende Moment für das Engagement von Alexander ist das *Bedürfnis nach einem Auslaufplatz für seinen Hund* (SK). Aus diesem Grund sucht er die Fläche in der Nähe seiner Wohnung auf. Dort trifft er auf andere Hundebesitzer/innen. Es wird miteinander kommuniziert, man tauscht sich aus und die Fläche wird von vielen Menschen regelmäßig aufgesucht. Es entsteht eine Art Treffpunkt und auch der Wunsch nach einem "schöneren Platz" ohne Müll und gefährlichen Scherben. Ein Ort zum Verweilen, der die Bedürfnisse von Mensch

und Tier gleichermaßen erfüllen soll. Diese Aspekte sind in der Kategorie '*Vorgeschichte*' (K) zusammengefasst. Als zentrale Orientierungsinstanz findet sich bei Alexander die *eigene Herkunft* (K), die eng korreliert mit der Kategorie *inneres und äußeres soziales Umfeld* (K, siehe Kap. 4.6.4.3).

Ich komme ja ursprünglich vom Lande. Also, das ist so, wat heißt vom Lande? Aus einer kleinen Stadt. Am Stadtrand geboren. Und daher sehnt man sich doch schon wieder nach ein bisschen Heimat. Also, bei uns da in der Gegend, wo wir wohnen, also wenn ich da lang laufe, dann (...) „Guten Tag. Guten Tag.“ Und allet freut sich, dass du mal wieder da bist. Dann steht irgendwo einer da und schnattert mit dir fünf Minuten. (Alexander, 65-66; 292-295)

Die dörflichen Strukturen fehlen Alexander in der Großstadt. Mit Menschen plaudern, Anonymität überwinden und eine soziale Kiezstruktur mit dörflichem Charakter sind Aspekte, die sich der Proband für seinen Lebensalltag wünscht.

Ist einfach nur nett mit den Leuten zu reden, also, dass man nicht ganz alene ist. Berlin ist nun mal eine Stadt, wo sich die Leute eigentlich total verlaufen. (Die Leute) gehen ja alle mit Scheuklappen an einem vorbei, keiner grinst groß, lächelt mal einen an oder sonst irgendwas (94-97).

Die *eigene Herkunft* (K) und die *fehlenden Sozialstrukturen im Kiez* (SK) stellen wichtige Bereiche für Alexanders neues Engagement auf der Brachfläche dar. Im Unterschied zur biographischen Orientierung, wo der interkulturelle Garten einen Anknüpfungspunkt für die Gärtnerin und ihre Familie zwischen gestern und heute darstellt, zeigt sich hier eine vordergründig soziale Orientierung und Motivation. Dabei sind folgende *projektspezifische Kontextbedingungen* (K) von Bedeutung: Die *Freiwilligkeit* (SK) des Engagements wird von Alexander geschätzt und ist eine Voraussetzung für seine Beteiligung.

Vielleicht wollen sie dann meine (Telefonnummer) haben. Fangen sie noch an zu nerven oder so. Oder gehen mir auf den Sack. O.k., ist nicht. So wie das die ganze Zeit gelaufen ist, finde ich das echt angenehm. Dass man sich hier trifft, dass man hier Absprachen tätigt und dass es dann läuft. Das ist o.k. gewesen. Das ist auch voll o.k. für mich. Und alles andere würde wieder in eine Verpflichtung ausarten und das möchte ich nicht. Das ist eine freiwillige Basis. Und dabei sollte es auch bleiben. So sehe ich das. Ich weiß nicht, ob die anderen das auch so sehen, also ich weiß, dass die anderen untereinander Telefonnummern getauscht haben, aber ich habe mich da mal ein bisschen rausgehalten. (Alexander, 181-185)

Dennoch entsteht für Alexander eine Verantwortung für das gemeinsame Tun auf der Fläche. Alexander fühlt sich mitverantwortlich, orientiert sich an der geteilten Verantwortung der Beteiligten. Zur Freiwilligkeit, die er als voraussetzende Komponente für sein Engagement nennt, zeigt sich eine weitere Subkategorie. *Unverbindliche Verbindlichkeit* (SK) deutet einerseits auf die freiwillige Basis des Tuns hin, andererseits auf die entstandene Verantwortung der Fläche gegenüber.

Von daher fühle ich mich dann schon verantwortlich. Auch wenn wir in dem Sinne keinen Cent oder was bezahlen, erst mal dass wir die Fläche nutzen, aber ich fühle mich trotzdem verantwortlich. Mitverantwortlich. (Alexander, 390-393)

Eine weitere strukturelle Bedingung, die von einem Gärtner derselben Ausprägung der Orientierung geäußert wird, ist "dass nicht gleich ein Verein gegründet werden musste, sondern dass das so *informell* (SK) lief" (Wolfgang, 48-49). Die Orientierung an den projektspezifischen Strukturen läuft mehr auf die eigenen Bedürfnisse und Wünsche hinaus, was auch für den Bereich der Gemeinschaft, die sich entwickelt bzw. bereits vorgefunden wird, gilt. Einige der befragten Gärtner/innen orientieren sich an der Gruppe, bzw. an der Kerngruppe der *Gemeinschaft* (K), die sich "wissens- und interessenbedingt" (Renata, 178) und in der höheren Investition von Zeit von den Mitgärtnern und Mitgärtnerinnen unterscheidet.

4.6.4.2 HANDLUNGSPERSPEKTIVE

Aus dem Bedürfnis heraus, "es sich ein bisschen angenehmer zu machen" (11), wurde die Gruppe von Hundebesitzer/innen auf der Fläche aktiv und begann den neuen Freiraum zu gestalten. In *gemeinsamen Arbeitseinsätzen* (K) wurden Wege und Beete angelegt, Sitzmöglichkeiten geschaffen, Mülleimer aufgestellt und Spiel- und Tobemöglichkeiten für die Hunde gebaut. Es wurde ein neuer Raum definiert, der anderen Nutzer/innen, den Gärtner/innen und Nachbar/innen, die das Treiben auf der Fläche beobachtet haben, als Hinweis dient: "Hier passiert was!". Die Arbeit macht Freude und Spaß und bringt Anerkennung von Außen:

Als wir hier angefangen haben, haben sich echt viele Leute, also es kamen hier ganz viele Leute aus dem nebenliegenden Haus an und sagten, dass sie das voll klasse finden. Die finden das voll klasse und haben gefragt, ob wir irgendwie von einer ABM¹⁵⁹ oder sonst was sind. „Hmm, wir kriegen nichts.“ "Also, ob wir irgendwie dafür bezahlt werden." „Ne, werden wir nicht.“ "Warum wir das denn machen?" „Ja, weil wir es schön haben wollen.“ „Oh, ist ja total schön. Ich kann ja nicht mehr wegen meinem Rücken.“ Aber die

¹⁵⁹ ABM: Arbeitsbeschaffungsmaßnahme.

haben sich darüber gefreut. Was will man mehr? Wat will man mehr? Einfach nur die Worte. (Alexander, 427-432)

Das Engagement der Hundebesitzer/innen ist freiwillig, es steht keine Arbeitsbeschaffungsmaßnahme (ABM) des Arbeitsamts dahinter. Die wertschätzende Anerkennung der Nachbar/innen stärkt Alexander in seinem Tun. Die Hundebesitzer/innen investieren nicht nur Zeit und Arbeit in die Fläche, sondern auch Geld für den Kauf von Sträuchern, Bäumchen oder Mülleimern. Aus *Investition resultiert Identifikation* (K) für die eigene und gemeinschaftliche Tätigkeit.

„Hey Leute. Ihr könnt hier gerne herkommen. Das ist halt ein Anlaufpunkt für alle.“ Aber nicht irgendwie mit Bezahlung, oder sonst irgendwie, also, dass Leute dafür bezahlen müssen, dass sie da sind, sondern dass sie im Grunde genommen was dafür tun, dass sie da sind. Und dann kann man wirklich sagen: „Hey guck mal. Die Mauer habe ich gemacht, den Busch habe ich gepflanzt, den Baum haben wir zusammen hin gesetzt.“ (Alexander, 53-59)

Die gemeinsame Tätigkeit bringt die Hundebesitzer/innen zusammen. Gemeinsam haben sie einen neuen Ort geschaffen, für sich selbst und ihre Tiere. Für Alexander selbst, der erwerbslos ist, stellt die Fläche eine *neue Beschäftigungsmöglichkeit* (K) dar:

Es ist so letztlich als Arbeitsloser. So den ganzen Tag rumsitzen, plötzlich suchst du dir irgendeine Beschäftigung. (76-77)

Die Kategorie wirkt auch auf den Lebensalltag des Beteiligten, in dem das Engagement als *neue Lebensaufgabe* (K) in den Daten zu entdecken ist. Den Verlauf der gemeinsamen Arbeitseinsätze beschreibt Alexander folgendermaßen:

Also, zu Anfang waren wir echt so, dass wir wirklich viel zusammen gemacht haben. Aber jetzt, so, wo das alles im Grunde genommen, im Großen und Ganzen, erst mal fertig ist, hat sich das wieder verlaufen. Also, man sieht sich seltener. (Alexander, 123-126)

Wenn neue Tätigkeiten anstehen, haben die Beteiligten eine Strategie, wie sie miteinander kommunizieren:

Wenn wir diese Zettelwirtschaft haben: „Hey Leute, Arbeitseinsatz um neun Uhr dreißig. Ab geht er. Freitag neun Uhr dreißig geht los.“ Also, letztlich, wenn man sich zusammensetzt, wenn man halt mal irgendwie einen Zettel anpinnt oder so, und meint: „Hey, wie

sieht' s denn aus? Wollen wir uns wieder mal alle treffen?“ Wird schon wieder. (Alexander, 139-143)

Die Hundefläche stellt vor allem einen Treffpunkt für Menschen mit und ohne Hunde aus dem Kiez dar. Ein Ort, der ohne Engagement und Tun der Menschen selbst nicht bestehen würde. Die sinnstiftende Wirkung der Fläche auf Alexander wird im Zitat deutlich und ist das Thema des folgenden Kapitels.

Ich treffe mich dort oder gehe mit meinen Freunden her, dann meine ich halt: „Lass uns noch ein bisschen mit dem Hund raus gehen. Lass uns auf die Hundewiese gehen. Wo wir uns hinsetzen können, können wir ein Bier trinken, sind bestimmt ein paar nette Leute da.“ Und bisher habe ich hier noch nie wirklich Streit erlebt. (...) Also, es ist halt Ruhe. Ruhe mitten in der Stadt. Das ist schön. Man muss nicht irgendwie rausfahren dafür. Wir haben das hier. Mitten drinnen. Und das ist so schön. (Alexander, 405-410)

Ergänzend werden im Folgenden die Handlungsweisen weiterer Fälle der sozialen Orientierung angeführt: *Ausprobieren und Experimentieren* (K) sind ebenfalls zentrale Handlungsweisen, die einen Versuch an kreativer und gemeinschaftlicher Aktion darstellen, statt individuellen Tätigkeiten, wie dem Arbeiten am Computer, nachzugehen. Der Gemeinschaftsgarten stellt außerdem einen *Interaktions- und Begegnungsraum* (K) dar. *Gemeinsame Essen* (SK) fördern gemeinschaftliche Prozesse nach Innen und Außen. Auch die Begegnung im Gartenraum fördert den persönlichen, fachlichen und gemeinschaftlichen *Austausch* (SK) der Gärtner/innen. Es finden sich auch *kollektive Aushandlungsprozesse* (K), die räumliche, soziale und kollektive Aspekte betreffen. Die Gestaltung des Gartenraums beinhaltet auch das Aushandeln von verschiedenen Interessen und Bedürfnissen. Basisdemokratische Strukturen und Konsensfindung prägen die Aushandlungsprozesse der Gartengemeinschaften.

Dass es möglich ist, dass gleichzeitig sehr unterschiedliche Konzepte verfolgt werden (können). (...) Und dann gibt es auch Entscheidungen, wo der eine auf eine bestimmte Sache verzichten muss und jemand anders dann seinen Traum durchsetzen kann und das hat man sonst ja oft, dass es durch so was Streit gibt. So einen offen ausgetragenen Streit hat es da eigentlich nie gegeben. Und trotzdem war es auch nie so, dass sich irgendjemand jetzt zurückziehen musste oder deshalb aufgegeben hat, weil er irgendeine Sache nicht verwirklichen konnte. Meistens wurden Lösungen gefunden, wie es gut klappte. (Sven, 190-201)

4.6.4.3 SINNPERSPEKTIVE

Alexander schreibt den Handlungen auf der Hundefläche subjektiven Sinn auf der sozialen Ebene zu. Er ist dort gerne tätig, "weil das ist für uns." (247) Damit meint Alexander nicht nur die Gemeinschaft, sondern auch die Nachbarschaft und zeigt *Interesse und Engagement für die soziale Umgebung* (SK). Wolfgang, ein Gärtner derselben Ausprägung der Orientierung ergänzt dazu, dass durch den öffentlichen Charakter des Gartens viele Kontakte entstanden sind, die bei ihm eine "eine *stärkere Vernetzung und Integration* bewirkt (SK)" haben (Wolfgang, 66-67).

Deshalb mache ich auch gerne beim Kinderfest oder beim Sommerfest mit, weil ich weiß, da werde ich hier mal eine ganze Menge Leute sehen, die hier rumspringen oder die hier wohnen. Das ist schön. Das ist wirklich so eine Sache, die finde ich klasse. (Alexander, 269-272)

Im Mittelpunkt von Alexanders Schilderungen steht der Wunsch nach der *Schaffung eines sozialen Umfelds* (K) nach eigenen Vorstellungen. Die eingetretene Veränderung, aufgrund der Verwirklichung dieses Wunsches, zeigt Auswirkungen auf mehreren Ebenen. Die neu erworbenen sozialen Kontakte im Gemeinschafts- und Hundegarten werden als Bereicherung wahrgenommen und das *soziale Umfeld als positiv erlebt* (SK).

Und das sind so Sachen, so was arbeitet letztlich aufeinander zu, man kommt sich näher, es wird persönlicher alles. Reicht. Ist schöner. Also, das ist das, wo ich mich dann wohl fühle, das ist das, was ich von zu Hause in dem Sinne kenne. (Alexander, 287-290)

Der Nachbarschaftsgarten und die dazugehörige Hundefläche stellen für Alexander eine Möglichkeit dar, in dem er sein Bedürfnis nach einem funktionierenden sozialen Umfeld realisieren kann. So entstehen neue Sozialkontakte und ein sozialer *Treffpunkt und Begegnungsraum* (SK) als *inneres soziales Umfeld* (K) und *Grüßkontakte* (SK) im Straßenraum, im *äußeren sozialen Umfeld* (K). Alexanders Engagement auf der Fläche richtet sich auf seine soziale Umgebung, welche die zentrale Orientierungsinstanz für Alexander darstellt. So wird der neu geschaffene Treffpunkt und Begegnungsraum auch für eine Gärtnerin derselben Orientierungsausprägung zu einem *neuen Lebensraum* (SK) für sich selbst und ihre Kinder.

Alexander fühlt sich wohl in seinem veränderten Umfeld. Er hat einen Treffpunkt mitinitiiert, den er selbst nutzen kann und sich dörfliche Strukturen mit Grüß- und Sozialkontakten geschaffen. Resümierend meint er dazu:

Und das habe ich hier wieder. Auf so einer kleinen Fläche. Das ist es ja letztlich, also das warum ich meine: „Hey, da engagier' ich mich doch hier ein bisschen!“ Da freuen sich Leute darüber. Ich komme vom Dorf, ich kann da nichts dafür, ich bin (ein) Ostkind. Das ist es letztlich. Das lieb ich. Das ist so, was soll ich dazu sagen? (Alexander, 98-102)

Daraus ergibt sich auch eine *veränderte Sichtweise auf die Lebensumgebung* (SK). Das Engagement hat einen hohen lokalen Bezug und der Raum zwischen eigener Wohnung und Gemeinschafts- und Hundegarten erhält eine neue Bedeutung. Es ist kein anonymer Zwischenraum, sondern Alexander nimmt ihn nun differenzierter wahr. Dies zeigt sich vor allem in den entstandenen Grüßkontakten auf der Straße.

Also, dass ich hier letztlich was gemacht habe, weil dadurch hat man irgendwie Kontakt zum Kiez gekriegt. Mehr Kontakt zum Kiez. Die Leute grüßen einem seitdem. Sagen: „Hallo.“ Grinsen freundlich. Ist was ganz anderes geworden. (Alexander, 266-269)

Ein weiterer Aspekt der eingetretenen Veränderung seit Beginn des Engagements ist die *positiv erlebte Partizipation am öffentlichen Leben* (SK). Es ist einerseits die Freude und der Stolz über die erbrachte Leistung, andererseits die sinnhafte Erfahrung, dass man die eigenen Interessen und Bedürfnisse partizipativ umsetzen und verwirklichen kann. Der besondere Charakter der empfundenen Partizipation wird in folgendem Zitat deutlich. Alexander erlebt den Prozess der Mitgestaltung und Mitbestimmung folgendermaßen:

Es ist schön, mitten in der Stadt ein Stück Grünfläche oder ein Stück Grün zu haben, wo man sagen kann: „Hey, hier habe ich mitangelegt. Guck mal. Guck mal, so schön kann das sein, wenn jeder nur seinen Teil da ein bisschen mit beiträgt.“ Ganz einfach. (Alexander, 504-506)

Alexander orientiert sich in seinem Beteiligungsprozess in erster Linie an seinem subjektiven Bedürfnis nach einem sozialen Umfeld. Durch sein Engagement konnte er dieses verwirklichen. Weitere orientierungs- und handlungsleitende Maximen sind die Erfahrungen von Partizipation in seinem Lebensumfeld. Alexander erkennt, dass er durch die Investition von eigener Aktivität vieles erreichen und für sich gewinnen kann. Orientierungsprozesse sind hier reflexive Lernprozesse, die einen Zustand verändern können. Alexander ist Teil einer Aktion, die ihn selbst betrifft und die er mitbestimmen und mitgestalten kann. Daraus wächst Verantwortung für sich und für andere, die er auch übernehmen will. Die Verbindlichkeit zum Pro-

jekt bleibt jedoch unverbindlich. Freiwilligkeit und Selbstbestimmung sind die Merkmale, die sein Engagement beschreiben und welche auch die subjektive Verortung charakterisieren.

Folgende Ausführungen ergänzen die Beschreibungen des Einzelfalls der sozialen Orientierung. Das soziologische Konzept der *Governance* (K) findet sich in den Daten ebenfalls innerhalb der Sinnperspektive wieder. Die Gärtner/innen beschreiben das Gefühl von "Macht und Kraft" (Wolfgang, 102) und das Gefühl durch "Präsenz" (Margit, 390-391) etwas im Kiez, durch eine positive Form von "sozialer Kontrolle" (ebd.), bewirken zu können. Dafür haben sie projektspezifische Handlungsweisen (siehe vorherige Ausführungen) und Strategien für die Mitgestaltung der sozial-räumlichen Umgebung entwickelt, denen sie subjektiven Sinn zuschreiben.

Die Beteiligung an einem Gemeinschaftsgarten stellen auch neue *Erfahrungen und Erlebnisse* (K) dar, die die Gärtner/innen aus anderen Lebenszusammenhängen nicht kennen. Eine Gärtnerin meint in diesem Zusammenhang, dass jeder Besuch im Garten "schöne kleine Ereignisse" in sich birgt.

Vielleicht gehört so was auch zum Lebensgefühl. Vielleicht schon auch, einfach das Grün zu sehen, das Wachsen zu sehen. (...) Er (der Gemeinschaftsgarten) trägt auf jeden Fall zu unserer Lebensqualität und natürlich auch zu meiner Lebensqualität erheblich bei. Und hat sie erheblich gesteigert, würde ich mal so sagen. (Renata, 265-267 und 240-242)

Freude (SK), *Flow-Erlebnisse* (SK) und '*das gute Leben*' (SK) sind ebenfalls Kategorien, die der Kategorie *Reflexion über das persönliche Wohlergehen* (K) zuzuordnen sind. Ein Fall des sozialen Orientierungstyps misst darüber hinaus der Beteiligung im Garten nicht nur soziale Gewinne bei, sondern beschreibt auch den individuellen Nutzen der Gartenarbeit durch seinen *erholsamen, ausgleichenden, gesunden und therapeutischen* (K, SK) Charakter. Arbeiten, Beteiligt-Sein und Mitmachen im Gemeinschaftsgarten sind eine nicht immer einfache Art der freiwilligen Projektarbeit. Ein Gärtner des sozialen Orientierungstyps schildert auch *frustrierende Erfahrungen* (SK), die ihn letztendlich zum Ausstieg aus dem Projekt bewegt haben.

Es war manchmal enorm schwierig, was zu organisieren. Also, wenn es wirklich darum ging, das fand ich dann schon enttäuschend, wenn man selber etwas machen wollte, wenn man mal wieder bereit war richtig was zu investieren, dann war es eben auch schwierig jemand weiteren zu finden, der da mitmacht. (Markus, 218-222)

4.6.4.4 SELBSTBESTIMMTE SUBJEKTPOSITION

Die soziale Orientierung Alexanders wirkt auf seine Subjektposition, die die Handlungs- und Sinnperspektive maßgeblich mitbestimmt. Wie die Fallbeschreibung der emotionalen Orientierung ist auch Alexanders Subjektposition durch Selbstbestimmung gekennzeichnet. Diese enthält die zusätzliche Dimension der Freiwilligkeit (siehe Kontextbedingungen), der freiwilligen Basis des eigenen Handelns. Die Mitarbeit auf der Fläche soll nicht in "Verpflichtung ausarten" (184), sondern der Grad der Beteiligung unterliegt einer autonomen Entscheidung. Diese Aspekte sind in der Kategorie *selbstbestimmte Verortung im sozialen Umfeld* (K) subsumiert. Ein weiterer Gesichtspunkt der selbstbestimmten Subjektposition ist ein subjektives Wohlempfinden:

Ich biete mich nicht umsonst an. Ich habe noch nie mit einer Sense gearbeitet. Noch nie. Und ich biete mich trotzdem an, dass ich dabei helfe. Warum? Das kannst du mir dann als Sozialpädagogin sagen. Das weiß ich nicht. Warum mache ich das? Hm? [I: Was würdest du sagen?] Ich bin kein Sozialpädagoge. Ich kann nicht reingucken. Das müsstest du doch können. Oder halt schlussfolgern. [I: Ich glaube, du hast das schon selbst für dich beantwortet.] Ja, ich fühle mich wohl mit euch zusammen. (Dialog zwischen Alexander und N.M., 320-328)

Bei einem Gartentreffen bietet sich Alexander an mit der Sense den Rasen zu mähen. Er hat keinerlei Erfahrung darin, will es dennoch versuchen. Als Voraussetzung nennt er dafür ein subjektives Wohlempfinden in der Garten- und Hundeplatzgemeinschaft. Das *neue Wohlgefühl* (K) innerhalb der Gruppe dient als Bedingung für die eigene Verortung in der Gruppe. Er beschreibt die Atmosphäre in der Gruppe als harmonisch, aber die Reflexion darüber fällt ihm schwer.

Wenn ich sagen würde, harmonisch, ist das nett ausgedrückt. Also, es ist letztlich harmonisch miteinander. Ist angenehm. Schön. In Musik mussten wir mal solche Sachen beschreiben. Damals. Fällt mir dazu ein. Also, das ist so eine Frage, die kenne ich aus dem Musikunterricht. Mag ich nicht drauf antworten. (I: O.k.) O.k.? Das hatten wir vorher. Mag ich nicht drauf antworten. Also, wie gesagt, ich finde es harmonisch. Es ist angenehm. (Alexander, 303-308)

Der Verlaufscharakter der Orientierungsprozesse von Alexander im neuen Gemeinschaftsraum ist bestimmt durch die *Veränderung des Lebensalltags* (K). Bedingt durch die Arbeitslosigkeit des Hundebesitzers und die lose soziale Verortung in der Lebensumgebung zeigte sich ein Gefühl des "Alleinseins". Dazu meint Alexander: "Wenn du

nicht auf die Leute zu gehst, bist du den ganzen Tag alleine" (335-336). Die ehemalige Brachfläche und heutige Gartenanlage für Mensch und Tier hat dieses Alleinsein durchbrochen. Auch bei anderen Fällen der vorliegenden Orientierung finden sich ähnliche Wünsche und eine Neubestimmung der eigenen Verortung. Für Sven war es eine bewusste Motivation, sich im Gemeinschaftsgarten zu beteiligen:

Der hauptausschlaggebende Punkt war bei einer Gruppe direkt mitzumachen, die auch was Sinnvolles macht. (Sven, 177-178)

Daraus wachsen für ihn ein Wir-Gefühl und ein Zugehörigkeitsgefühl, welche identitätsstiftende Momente für den Gärtner bereithalten. Diese Aspekte werden in der Kategorie *gefühlte und erlebte Wir-Gemeinschaft* (K) deutlich.

4.6.4.5 FAZIT

Das ist ja genau das, was wir eigentlich wollen, ein soziales Umfeld. Das kriegt man dadurch. (Alexander, 298-299)

In Kontextbedingungen, Sinn- und Handlungsperspektive und in der Subjektposition von Alexander findet sich eine soziale Orientierung. Auch Zugangsimpuls, Motivation, Orientierungsbereiche und –instanzen und die eigene Position in der Gemeinschaft weisen soziale Dimensionen auf. Zentral ist hierbei die Kategorie *inneres und äußeres soziales Umfeld* (K). Zum einen geht es hier, ähnlich der biographischen Orientierung, um Heimfinden und Heimatfinden. Das Fehlen von Heimat und die lose Verortung in der anonymen Stadt wird als Defizit verstanden und eine Veränderung der Situation wird angestrebt. Daraus entsteht die Motivation sich zu engagieren und mit anderen zusammen tätig zu sein. Andererseits finden sich auch soziale Bezüge im äußeren, sozialen Umfeld. Es fehlen Grüßkontakte, Kommunikation zwischen Nachbarn und Interesse am Lebensumfeld. Innerhalb der gemeinschaftlich bewirtschafteten Fläche kann Alexander den Wunsch nach innerem und äußerem sozialen Umfeld verwirklichen. Die Ebene der Gemeinschaft spielt dabei eine besondere Rolle.

Das Gemeinsame. Dass ich hier nicht alleine stehe und was mache. Dass wir das wirklich letztlich gemeinsam machen. Das ist es, das treibt dann irgendwo. (Alexander, 72-73)

Das sinnstiftende Arbeiten in der Gemeinschaft motiviert zum Tätigsein und zum täglichen Besuch auf der Fläche. Der neu entstandene Kommunikations- und Gemeinschaftsraum ist eingebettet in das Leben und die Lebensumstände der Beteiligten der sozialen Orientierung.

Mitmachen, mitgestalten, mitarbeiten und das Gefühl, etwas Sinnvolles in der Gruppe zu tun, das einem auch selbst nützt.

Einfaches Miteinander. Ganz einfach. Auf was läuft das letztlich hinaus? Ein bisschen beisammen sein und das ist mir wichtig. (333-334)

Die Lern- und Orientierungsprozesse werden von drei besonderen Merkmalen begleitet: Kommunikation, Tätigsein und Gemeinschaft. Diese sind zugleich Bedingung, Komponente und Ergebnis der orientierungs- und handlungsleitenden Lernprozesse. Am Beispiel der Organisation und Planung eines Nachbarschaftsfestes wird dies deutlich:

Also gefällt mir, dass wir letztlich (...) was zusammen machen. Wie das Fest, was wir jetzt geplant haben. Das ist eine Sache, da engagiere ich mich dann gerne für. So in dem Moment, wo mir was daran gefällt, zeige ich auch Interesse daran. Wie man sieht. Was soll ich dazu sagen? Hmm? Ja, wie gesagt, ich freue mich, dass wir hier zusammen sitzen, Planung machen und so weiter. Dass wir das Fest machen. (Alexander, 315-320)

Lern- und Orientierungsprozesse geschehen in einem gemeinschaftlich-orientierten Setting, sie ereignen sich innerhalb der Community und stellen somit einen kollektiven Prozess dar. Es geht hier weniger um Lernen mit dem Ziel der Aneignung von Wissen und Können, sondern vielmehr um Orientierungslernen in sozialen Bezügen. Lern- und Handlungsfelder sind so gestaltet, dass diese eigenes und kollektives Tun, Wissen, Erfahrungen, Kommunikation, Organisation, Verhalten oder Veränderungen in sozialen Bezügen erfahrbar und nachvollziehbar machen. Alexander beschreibt dies folgendermaßen:

Ich komme vom Dorf. Alles was wir hier gemacht haben, habe ich schon mal so irgendwo gemacht. In dem Sinne. Es ist so (gesehen) ein kleines Stadtdorf. Von daher ist alles so, wie gesagt, das ist wie damals zu Hause. Das ist das, warum ich das hier so mag. Man kommt an: „Hey, wie geht denn dir?“ Und das hat man so sonst, wenn man durch die Gegend läuft, nicht. Das ist halt, ich fühle mich da wohl. Das ist das wichtige. (Alexander, 251-255)

4.6.5 DIE LEBENSSTILVERANKERTE ORIENTIERUNG I: DER GARTEN ALS LEBENSSTIL - KERSTIN

Kerstin lebt in einem der wenigen noch unsanierten Häuser im Berliner Stadtteil Prenzlauer Berg. Sie schätzt die soziale Vielfalt im Bezirk, kritisiert jedoch die zunehmende "Verdrän-

gung (der dort lebenden Menschen) durch immer höhere Mieten" (Kurzfragebogen, Frage 9). Kerstin ist als freiberufliche Geografin in der Stadtteilarbeit tätig und zum Zeitpunkt des Interviews 31 Jahre alt. Im Kiezzgarten ist sie seit dem Aufruf der Initiatorinnen durch Flyerwerbung im Kiez beteiligt. Die gärtnerische Arbeit ist ihr nicht neu. Sie hat bereits auf einem Bauernhof in Norwegen und in einem Kibbuz in Israel gearbeitet. Auch ihre Eltern haben einen Schrebergarten in der Kleinstadt, wo Kerstin aufgewachsen ist. Ein eigener Schrebergarten kommt für Kerstin jedoch nicht in Frage. Sie mag das "Gemeinsame, was ein wichtiger Bestandteil der Freude am Garten ist" (Kurzfragebogen, Frage 12). Ein Schrebergarten würde nur wenig Kreativität zulassen, wäre weiter vom Wohnort entfernt und "irgendwie verpflichtender" (ebd.). Kerstin ist neben ihrem Engagement im Kiezzgarten noch in weiteren Arbeitsgemeinschaften tätig, die lokal in den Bereichen Vernetzung und Kooperation und Gesundheit und Umwelt agieren.

Den Weg zum Kiezzgarten hat Kerstin gemeinsam mit ihrer Freundin über einen Werbeflyer in der Nachbarschaft gefunden.

Diese kleine Gruppe (hat) per Handzettel, handgeschrieben, im Kiez lauter Zettelchen verteilt. „Hier, wir haben eine Kiezzgartenidee. Wer Lust hat mitzumachen, meldet sich bei uns.“ Das war, also, eine kleine Gruppe von Privatpersonen. Und das hatten (Name der Freundin) und ich gesehen und sind zu diesem ersten Treffen bei denen gegangen. Und das waren wirklich, das waren wie gesagt, diese drei Frauen, dann waren wir da dazugekommen und es kann sein, dass da noch ein, zwei andere da waren. Und dann haben wir uns ein bisschen ausgetauscht, was so der Stand der Dinge ist, wie weit das gediehen ist und was jeder eigentlich für eine Ambition hat da mitzumachen. Und das waren im Prinzip die Anfänge. Und diese Ambitionen, die reichten von Boykott des Konsums hin zur Selbstversorgung bis hin zu „ich will ein bisschen in der Erde buddeln und Freizeit“. So ein bisschen draußen sein und Pflanzen gucken. Das waren die Anfänge. (Kerstin, 33-44)

Kerstin nennt für sich vor allem sachlich bezogene Beweggründe, die sie zum gärtnerischen Engagement bewegt haben.

Ich glaube, der erste, spontane Zugang war wirklich so: „Garten in der Stadt ist eine super Idee. Da will ich mitmachen.“ Das war wirklich diese Idee, draußen mit Pflanzen und physischer Arbeit mitten in der Stadt. Diese Vorstellung von Garten, die fand ich, das fand ich total super. Und vor allem eben wirklich dieses Arbeiten immer wieder körperlich, das fand ich total herrlich, die Vorstellung. (Kerstin, 217-222)

Kerstin ist dem sachlich-motivierten Zugangsweg zuzuschreiben. 'Gärtnern' (K) und *Eigenbau und Subsistenz* (K) sind die zentralen Motive, die sie zum neuen Engagement geführt haben.

Überblick über die Kategorien

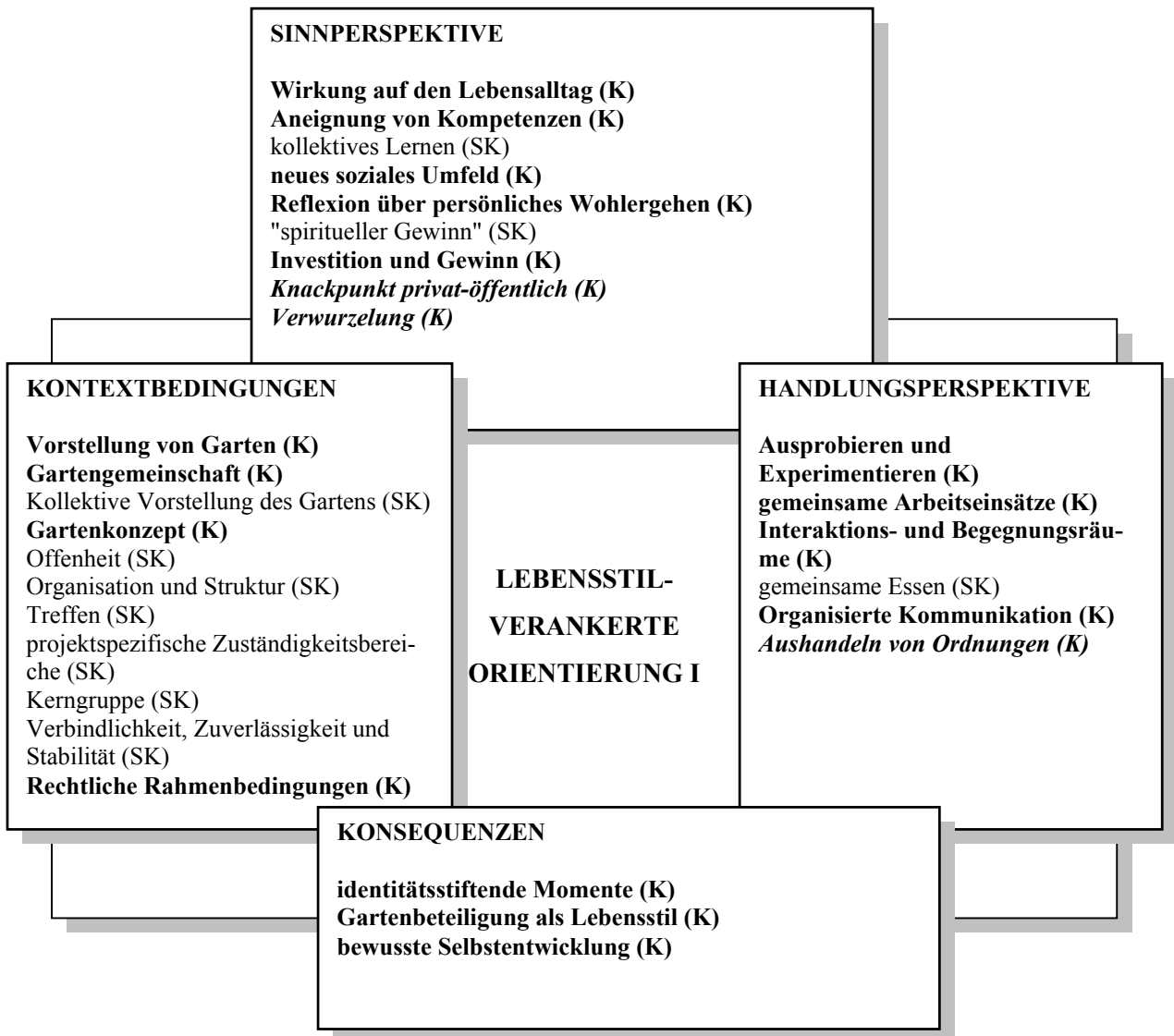


Abbildung 15: Überblick über die Kategorien der sozialen Orientierung (Eigene Darstellung)

4.6.5.1 KONTEXTBEDINGUNGEN

Eine zentrale Kontextbedingung stellt die *Vorstellung von Garten* (K) der befragten Gärtnerin dar. Einen Garten mitten in der Stadt zu haben, sich körperlich zu betätigen, an der frischen Luft zu sein und sich selbst mit Gemüse zu versorgen, sind die spontan-entwickelten Vorstel-

lungen, die Kerstin von dem geplanten Gartenprojekt hat. Vor allem das Bild der Selbstversorgerin wird zu einem Orientierungsbereich, aus welchem nicht nur die Motivation zum 'Gärtnern' entspringt, sondern aus dem sich verschiedene Veränderungen und Aspekte im Lebensalltag der Gärtnerin entwickeln.

Und auch so ein bisschen die Ökovorstellung, ich habe mir dann ja wirklich vorgestellt: „Dann gehen wir da hin und pflücken unsere Salate und dann versorgen wir uns selbst.“ Und das Schräge ist, dass man irgendwann gedacht hat: „Na ja, das ist jetzt ein bisschen übertrieben mit sechs Mohrrüben.“ Aber das stimmt total. Also, was wir davon ernten, ist der Wahnsinn. Wie oft wir da ernten, wie viel wir davon essen, das ist echt richtig viel. Insofern ist einiges auch ein bisschen in Erfüllung gegangen. (Kerstin, 222-228)

Geben und Nehmen oder investieren und gewinnen sind Begriffspaare, die Kerstin im Zusammenhang mit ihrem Engagement im Garten immer wieder aufgreift. Gemüse und Kräuter zu säen, sie zu pflegen und schließlich zu ernten sind Investitionen aus denen Kerstin vieles mitnehmen kann. Gleiches gilt auch für die *Gartengemeinschaft* (K). Sie ist ein weiterer zentraler Bezugsrahmen für Kerstin. Eine Besonderheit des Kiezgartens stellt vor allem die Entstehungsgeschichte des Gartens dar. Von der Idee des Kiezgartens bis zur Umsetzung der Idee vergingen einige Jahre des Planens und vor allem des Wartens auf eine geeignete Gartenfläche. Nach einer langen Phase der Grundstückssuche und einer Wartesituation bis zum wirklichen Gartenstart auf der zugesprochenen Fläche sind einige Interessierte abgesprungen, auch die Initiatorinnen der Kiezgartenidee. Es kann daher nicht von einer bestehenden Gemeinschaft als fester Orientierungsrahmen gesprochen werden, wie dies bei Christine (vgl. emotionale Orientierung) der Fall war. Vielmehr hat sich eine Gartengruppe entwickelt, die eine *kollektive Vorstellung des zukünftigen Kiezgartens* (SK) gebildet hat. In einer Zeitspanne von zwei Jahren haben die angehenden Gärtner/innen verschiedene Zuständigkeitsbereiche und Arbeitsbereiche ausgehandelt: Pflegen der Mailingliste, Ansprechpartner/in für Kontakte zu Ämtern, Sanierungsbeauftragte, Quartiersmanagement oder Bauunternehmen, Beantragen und Abrechnen von Geldern, Erwerb von Pflanzen und Geräten, etc. Es wurden regelmäßige Treffen im Kiezladen abgehalten und neben den Zuständigkeitsbereichen auch die räumliche Planung des Gartenprojekts vorgenommen.

(Es hat) zwei Jahre gedauert, bis wir aus dieser Theoriephase raus konnten. Im Nachhinein, muss ich sagen, war das aber vielleicht gar nicht so schlecht, weil wir einfach wahnsinnig lange Zeit hatten, um so grundsätzliche Sachen zu überlegen, also: „Was machen wir mit Vandalismus?“ (...) Welche Geräte braucht man? Welche Pflanzen pflanzt

man wann? Wie kauft man, wo kauft man, wie viel davon? (Wir haben) Sorten ausgesucht. Das waren so unsere ersten praktischen Aktionen und insofern war diese ganze Zeit jetzt nicht total sinnlos. (Kerstin, 52-56 und 87-91)

Innerhalb dieser Treffen und der ersten Gartensaison hat sich ein *Gartenkonzept* (K) entwickelt, welches von Kerstin als "unausgesprochenes Allgemeingut" (497) bezeichnet wird. Das Gartenprojekt zeichnet sich durch eine die Gartengemeinschaft und Fläche betreffende *Offenheit* (SK) aus. Am Kiezzgarten Interessierte können ohne besondere Bestimmungen aufgenommen werden, was den Unterschied zu Vereinen im Allgemeinen ausmacht. Eine weitere Besonderheit des Gartenkonzepts ist die *Organisation und Struktur* (SK) des Projekts. Ein jährlich stattfindendes *Treffen* (SK) im Frühjahr dient der Organisation und Planung der Gartenfläche für die bevorstehende Gartensaison. Eine Mailingliste erleichtert die darüber hinaus stattfindende Kommunikation. Kleinere Belange werden informell vor Ort geklärt. Die verschiedenen *projektspezifischen Zuständigkeitsbereiche* (SK) innerhalb der *Gartengemeinschaft* (K) sichern das Gelingen des Projekts.

Eine Rasenbeauftragte kümmert sich um das Rasenstück auf der Fläche, die Kompostbeauftragten sorgen für den Nachschub von Humus, die Staudenexpertin beschäftigt sich mit der Pflege der Staudenblumen und eine Schädlingsbekämpfungsbeauftragte trifft die nötigen Vorkehrungen bei Schädlingsbefall. Dies gestaltet nicht nur die Struktur des Gartens, sondern schafft vielmehr Orientierungsbereiche und Orientierungsinstanzen für die Gartengemeinschaft.

Gerade was diesen Organisationsaufwand angeht, muss ich sagen, ich bin eigentlich erstaunt, das ist eine Organisation, die mit wenig Aufwand funktioniert. Auch die Abstimmung: „Was kommt wo hin?“ Wir haben das in großen Abständen immer mal mit so Zeichnungen gemacht, damit die Leute wissen, was steht wo und haben dann die Schildchen hingemacht. Und meistens wurde schnell eine Mail geschrieben: „Ich war jetzt im Garten und habe das raus gemacht, das rein gemacht. Nur dass ihr das wisst.“ (Kerstin, 385-391)

Aus den Zuständigkeitsbereichen bzw. den spezifischen Verantwortungsbereichen hat sich eine so genannte *Kerngruppe* (SK) innerhalb der Gartengemeinschaft entwickelt.

(Die Gruppe) hat sich weiterentwickelt, rein praktisch, was man sehen kann und auch von der personellen Stabilität oder von der stärkeren Zusammensetzung. Ein fester Kern ist da. Also, es ist ein sehr zuverlässiges Projekt. (Kerstin, 302-305)

Diese Kerngruppe stellt gerade für Neugärtner/innen einen wichtigen Orientierungspunkt dar. *Verbindlichkeit, Zuverlässigkeit und Stabilität* (SK) zeichnen – Kerstin zufolge – die Kerngruppe aus, der sie sich selbst auch zugehörig fühlt.

Als weitere Kontextbedingung sind die *rechtlichen Rahmenbedingungen* (K) und die damit verbundenen Möglichkeiten zu nennen. Diese stellen für Kerstin wichtige Orientierungsbereiche dar. Die rechtliche Absicherung, die Fläche zehn Jahre zwischennutzen zu können gibt die Sicherheit, "dass da (nicht) irgendein Bagger drüberrollt" (359) und dass Pflanzenwelt und Gärtnergruppe genügend Zeit zum Wachsen haben.

Dem Garten selbst als orientierungsgebende Instanz für Gärtner/in und Gruppe schreibt Kerstin eine besondere Wirkung zu, die "ganz viel machen kann" (622):

Wir sind hier eigentlich ein loses Nachbarschaftsgrüppchen. (Wenn ich mit anderen Leuten darüber spreche) da wird mir eigentlich klar, wie toll das ist, dass dies in vielen anderen Zusammenhängen ja überhaupt nicht funktioniert. Also, dieses Thematik Garten scheint was Besänftigendes oder irgendwas zu haben (Kerstin, 281-284).

4.6.5.2 HANDLUNGSPERSPEKTIVE

Der Kiezzgarten gibt Kerstin die Gelegenheit in ihrer unmittelbaren Wohnumgebung tätig zu sein. Durch *Ausprobieren und Experimentieren* (K) im Garten wächst Orientierung innerhalb des gärtnerischen Wissens. Diese Erfahrung macht Kerstin auch in der Gruppe. Die *gemeinsamen Arbeitseinsätze* (K) sind nicht nur Orte des gemeinsamen, ausprobierenden Gärtnerns, sondern auch *Interaktions- und Begegnungsräume* (K). Hier wird voneinander gelernt, es wird gemeinsam gearbeitet und miteinander kommuniziert. Eine Besonderheit des gemeinsamen Tätigseins stellen die *gemeinsamen Essen* (SK) dar. Am Ende jeder Gartensaison veranstaltet die Gartengruppe ein gemeinsames Essen, welches aus dem geernteten Gemüse zubereitet wird. Kerstin schildert diese kulinarische Begegnung folgendermaßen:

Ich finde diese gemeinsamen Essen wirklich super. Ich finde bei diesem Essen kommt das immer so herrlich, das ist eine schöne, ruhige, gemeinsame Sache. Wenn ich ruhig sage, dann brauchst du nicht denken, dass das total verschnarcht ist, also das ist jetzt einfach total entspannt und ballastfrei. Also, man muss sich da nicht irgendwie auf die Zunge beißen und: „Oh, das Thema lassen wir jetzt mal außen vor.“ Das ist da nicht, wie das manchmal irgendwo anders ist. Also, das finde ich wirklich schöne Erlebnisse, im Zusammenhang mit dem Garten. Wenn man jetzt noch dazu gerne kocht, dann ist das auch noch mal ein Highlight. Dann tauscht man sich da Rezepte aus und ich muss da nebenbei

immer so ein bisschen schmunzeln, weil ich denke: „Oh Gott, ist das herrlich, das hätte ich mit Anfang zwanzig niemals gedacht. (Kerstin, 517-527)

Die *Kommunikation* (K) der Gruppe ist neben den Treffen, Einsätzen und besonderen Aktivitäten über Email organisiert. Kerstin hat hier die Aufgabe als Moderatorin einer Mailingliste übernommen. Sie verwaltet das Adressbuch der Emailadressen und übermittelt nötige Informationen an alle Listenmitglieder über Email. Einen weiteren organisatorischen Aspekt zeigen die Daten eines weiteren Falles der lebensstilverankerten Orientierung. Kollektive *Ordnungen* werden in der Gemeinschaft *ausgehandelt* (K). Aushandlungsprozesse über Zuständigkeiten, Verantwortungsbereiche und Arbeitsteilung bleiben oft offene Prozesse, da sie keinen festen und starren Leitlinien folgen und deshalb fortwährend zur Diskussion stehen.

4.6.5.3 SINNPERSPEKTIVE

Den Impuls zum Gärtnern in einer Gruppe erhielt Kerstin durch einen Werbeflyer in einem Supermarkt in ihrer Wohnumgebung. Fasziniert von der Idee nimmt sie erst an den Vorbereitungs- und Planungstreffen teil. Durch ihre Begeisterung und ihr Engagement für das Thema und das Gärtnern in der Gruppe selbst, ergeben sich Veränderungen und Neu- und Umorientierungen nicht nur in ihrem Freizeitbereich. Besonders das Eindringen des Gartens in den Lebensalltag der Gärtnerin wird von Kerstin beschrieben, welches in folgendem Zitat der Kategorie *Wirkung auf den Lebensalltag* (K) beschrieben wird.

(Der Garten ist) anders als ein Job, da kann man ja relativ gut sagen: „Das hat ganz viel mit Zeit zu tun, wo ich mich wohin bewege.“ Das ist mit dem Garten eher ganz facettenreich, wie der, sowohl im Leben als auch Alltag und Lebensalltag irgendwie eingedrungen ist. Ich glaube, der hat ganz viel gemacht, es ist total verblüffend, was so eine kleine Fläche verursachen kann. (Kerstin, 617-622)

Das Gartenengagement wird nicht nur zu einem Teil des eigenen Lebens, sondern es bestimmt maßgeblich viele Aspekte des Lebensalltags mit. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Beteiligung am Projekt Um- und Neuorientierungen nicht nur im Alltagsleben der Gärtnerin bewirkt hat, sondern auch innerhalb der Selbstposition (vgl. nächstes Kapitel). Wie aus dem vorigen Zitat deutlich wird, "hat der Garten ganz viel gemacht".

Im Folgenden werden die Erlebnisse, Erfahrungen und beschriebenen Veränderungen der Gärtnerin zum Thema gemacht. Tätigkeit und aktives Tun im Gartenraum bedingt Lernen. Durch tätiges Handeln werden im Garten vielfältige Lernerfahrungen gemacht. Kerstin eignet

sich *Kompetenzen im gärtnerischen und organisationsspezifischen Bereich* (K) an. Kerstin hat sich innerhalb ihres Gartenengagements vor allem gartenspezifisches Wissen angereichert: Welche Pflanzen bzw. welche Saat in welchem Monat gesetzt werden, wie man welches Problem an einer Pflanze erkennt und was zu tun ist oder wie man einen Kompost aufbaut (vgl. Kerstin, 567-571). Diese Erfahrungen macht Kerstin zusammen mit ihren Mitgärtner/innen. Das Wissen des Einzelnen wird weitergegeben, man tauscht sich aus und lernt voneinander.

Was für uns alle ganz klar war, dass wir eigentlich überhaupt keine Ahnung haben. Eigentlich hatten wir nur eine Person, und später kam noch eine andere dazu, die wirklich Ahnung hatten von Garten. Wenigstens ein bisschen. Alle anderen hatten überhaupt keine. Also, die konnten Unkraut nicht von einer Pflanze, von einer Kulturpflanze unterscheiden. Oder wann man was pflanzt, oder wie man sät. Mittlerweile hat sich das also wirklich auch noch mal weiterentwickelt. Viele haben sich belesen über bestimmte Themen, aber es gibt immer noch welche, die sagen: „Sag mir, was ich machen soll. Ist das Unkraut? Ist das "das und das"?“ Und das funktioniert trotzdem. Also, das funktioniert total gut. (Kerstin, 133-142)

Im Unterschied zu formellen Lernorten wird jedoch im Gemeinschaftsgarten in einem informellen und freiwilligen Kontext gelernt. Das heißt, nicht das Lernen an sich ist informell, sondern der Kontext, in dem es stattfindet (vgl. Düx/Sass 2005, 395). Gelernt wird außerdem innerhalb der Gruppe (*kollektives Lernen* (SK)). Das Gartenengagement bedingt ferner die Aneignung von organisationsspezifischen Kompetenzen. Wie oben bereits erwähnt, hat Kerstin Wissen um Mailinglisten, Planung von Treffen, Koordination von Terminen und Gießdiensten oder Umgang mit Ämtern und Finanzierungswesen erworben.

Auch die Arbeit innerhalb der Gemeinschaft bewirkt Veränderungen im Lebensalltag von Kerstin. So entsteht für die Neogärtnerin ein *neues soziales Umfeld* (K). Sie hat heute mit Menschen zu tun, "mit denen ich sonst wahrscheinlich nie zusammengekommen wäre" (125). Die neuen Kontakte sind zweckorientiert und beschränken sich auf den Garten bzw. auf die Thematik Garten. Kerstin tauscht sich auch "mit alten Omis" (234) aus und berät sich mit ihnen über die Schneckenproblematik im Garten. Daraus ist für sie "ganz viel entstanden" (236). In Zusammenhang mit der *Reflexion über ihr persönliches Wohlergehen* (K) spricht sie von einem "*spirituellen Gewinn*" (SK) den der Garten auf sie hat.

Der Gewinn, den ich davon habe, der ist ganz doll groß für mich. Also, jetzt mal unabhängig davon, dass wir eigene rote Beete essen, also das finde ich schon heiß. Die Ernte von eigenen, gepflanzten Sachen. Das finde ich super. Aber ich glaube, das Allerschönste ist, wenn ich dann da bin. Ich kann da komplett abschalten. Es ist nur der Garten im Mittelpunkt. Man kann trotzdem nachdenken, aber es ist alles nicht so durcheinander. Man hat seine Ruhe, man buddelt da herum. Es ist kein Stress da. Es fliegen da irgendwelche Schmetterlinge durch die Gegend und man hat so das Gefühl, so was ganz Elementares zu machen. Also, ich denke, der größte Gewinn ist so ein ganz doller, also ich weiß nicht, ob das jetzt ein bisschen übertrieben ist, wenn ich sage, ein spiritueller Gewinn. Aber ich glaube, so ein bisschen geht es dahin. Oder so ein emotionaler (Gewinn). Absolute Entspannung da zu finden. Oder so ein Loslassen von dem anderen Mist. Und das funktioniert prima da. Und das ist für mich wirklich ein absoluter Gewinn. Für mich ganz persönlich. (Kerstin, 253-267)

Kerstin *investiert* Arbeit, Zeit und Aufwand in die Gartentätigkeit und *gewinnt* (K) daraus für sich persönlich. Über aktives Tun lernt sie Dinge ruhig und langsam zu machen, beobachtet aufmerksam Schmetterlinge in ihrer Umgebung und fühlt durch den Kontakt mit der Erde und den Pflanzen "was ganz Elementares zu machen" (Kerstin, 260). Der Gewinn an Ruhe, Entspannung, aber auch die Auswirkung des Tätigseins auf das persönliche Wohlbefinden und Lebensgefühl bewirkt ein Flow-Empfinden, das "die Motivation dabeizubleiben immer noch mal gesteigert (hat) durch neue Aspekte" (Kerstin, 236-237). Es ist die "Mische für Geist und Körper" (Kerstin, 269-270), die für Kerstin den größten Gewinn ausmacht.

Ergänzend werden nun die Kategorien der Fälle angeführt, die derselben Orientierung zuzuordnen sind. *Zwischen privat und gemeinschaftlich bzw. öffentlich* (K) zu unterscheiden, stellt für eine Gärtnerin den Knackpunkt im Projekt dar. In diesem Zusammenhang wird jedoch auch ein sich anbahnender Lernprozess beschrieben:

Ich habe zum Anfang eher doch privat gedacht. Das ist ja nicht mein Garten, aber der gehört eben uns, der Garten. Wenn ich merke, dass Leute, die nichts mit dem Garten zu tun haben, da ernten, dann muss ich mich so ein bisschen zusammenreißen und mir ins Gedächtnis rufen, dass es ja Sinn der Sache (ist) (...) Das ist jetzt nicht nur für uns. Das soll ja auch ein Nachbarschaftsgarten werden. (Susanne, 443-455)

Hier wird nicht nur ein Lernprozess vom Ich zum Wir angedeutet, sondern durch die Aneignung des Gartenraumes und das 'In-Besitz-Nehmen' wird der Gemeinschaftsgarten zu einem Ort verschiedener Ansprüche und Bedürfnisse. Dieser Sachverhalt zeigt Auswirkungen auf

die Bindung der Gärtnerin auf ihren Kiez. Das Gefühl von *Verwurzelung* (K) im Stadtteil führt zu einem Festhalten an der räumlichen Umgebung, die durch die Gartenbeteiligung mitgestaltet wird.

4.6.5.4 WACHSENDE SUBJEKTPOSITION

Die Ausführungen zu Kontextbedingungen, Handlungs- und Sinnperspektive des untersuchten Falles zeigen das Eindringen des Gartenengagements in den Lebensalltag der Akteurin. Damit verbunden sind auch *identitätsstiftende Momente* (K) der Gärtnerin durch den Garten.

Für mich (ist das) ein ganz tolles Stück Identität (...) und darauf bin ich schon so ein bisschen stolz. Also, das ist wirklich schön, dass auch so zu sagen. Ja, da (bei anderen Initiativen und Arbeitsgemeinschaften, Anm. N.M.) stelle ich mich als Kiezgärtnerin vor. (Kerstin, 610-615)

Kerstin fühlt sich dem Garten zugehörig. Diese Identität teilt sie mit anderen Kiezgärtner/innen, eine Lebensstilverankerung ist jedoch nur innerhalb der Fälle der vorliegenden Orientierung zu beobachten. Der Gemeinschaftsgarten stellt eine soziale Welt dar, eine wesentliche Orientierungsinstanz, in der die darin agierenden Akteur/innen durch ganz bestimmte Tätigkeiten miteinander verbunden sind. Der Wunsch nach ökologischem und alternativem Erwirtschaften von Gemüse ist nicht nur in Erfüllung gegangen, sondern Teil des eigenen Lebens geworden. "Ökovorstellung" (Kerstin, 222) und Eigenanbau und die Alternative zum "Einheitsbrei der Gemüseläden" (Susanne, 75) sind die zentralen Aspekte der *neuen Lebensstilorientierung* (K).

Darüber hinaus trägt das Gartenengagement zu einer *bewussten Selbstentwicklung* (K) bei. Folgende Zitate verdeutlichen dies:

Und für mich persönlich hat sich das insofern weiterentwickelt, dass ich wirklich merke: „Ich lerne da ganz viel dazu.“ Ich hab auch Lust da weiter zu machen, neue Sachen auszuprobieren und eben auch mit den Leuten. (...) Dieser Garten, da wächst viel aus der Erde und da wächst ganz viel für mich aus diesem Garten, aus diesem Projekt heraus. (Kerstin, 305-309)

Ich muss sagen, ich bin ein bisschen mutiger durch den Garten geworden, im Sinne von: „Was traut man sich zu?“ Weil wir wirklich alle als absolute Laien an das Ganze gegangen sind. (Kerstin, 583-584)

Kerstin lernt Zutrauen zu haben, zu sich selbst und ihren Fähigkeiten (auch als Laie das Projekt erfolgreich zu machen) und auch zu ihren Mitstreiter/innen. Der blühende Kiezs Garten ist ein Produkt der Gemeinschaft. Sich in einem Gemeinschaftsgarten zu beteiligen, bedeutet auch anderen vertrauen zu können und auch Vertrauen entgegengebracht zu bekommen. Gerade der öffentliche Charakter und offene Zugang des Kiezs Gartens zeigt die Diskrepanz zwischen Offenheit und Vertrauen und Privatheit und Misstrauen.

Wenn man merkt, dass irgendeine Pflanze rausgefetzt ist (..) oder jemand ist (über die Beete) gerannt oder drübergetrampelt oder hat seinen Hund da mitten rein machen lassen dann bin ich so richtig: „Huch!“ Also, das ist wirklich ein ganz komisches Gefühl. Ich meine: „Hallo, das ist ein Garten. Da ist mal eine Pflanze rausgerupft. Das ist ja kein Drama.“ Aber da habe ich wirklich das Gefühl als wäre da etwas verletzt worden. Also, das ist wirklich ganz rührend eigentlich, wenn ich das merke und denke: „Oh Gott, meine Güte, die arme Pflanze.“ Oder: „Unser Garten, der wird beschädigt!“ Ich glaube, das hat ganz viel mit Zärtlichkeit zu tun das Ganze oder mit Sanftheit. (Kerstin, 751-762)

Auch Susanne, ein weiterer Fall der lebensstilverankerten Orientierung zeigt diese wachsende Selbstposition. Auf die Frage hin, was sich seit dem Gartenengagement im Lebensalltag der Gärtnerin verändert hat, antwortet sie:

Das kann ich wirklich schwer ausmachen. Aber manchmal denke ich, dass mir dieser soziale Aspekt am Garten wirklich geholfen hat, ein bisschen offener zu sein. Ich glaube, das ich (das) vorher nicht so war. (Susanne, 484-486)

Hier vollzieht sich der Lernprozess als langsamer, aber bewusster Wandlungsprozess im subjektiven Erleben der Gärtnerin. Ihre Darstellung kann durchaus als reflexiver Lernprozess gedeutet werden: Die Probandin hat im Garten etwas über sich selbst gelernt, das sie unmittelbar auf ihr Leben und ihre Person rückschließen kann.

4.6.5.5 FAZIT

Ich habe das Gefühl, diese ganzen Garten(dinge), diese Nebeneffekte von diesem Garten, die machen alle so einen großen Sinn. Also, das ist so was ganz lebendiges und unschnörkliches und hat nichts mit Profit oder Geld oder mit so komischen Sachen, mit ganz vielem Denken zu tun, (sondern) die wachsen einfach. (Kerstin, 716-719)

In einem Garten tätig zu sein bedeutet in erster Linie zu gärtnern, ein körperliches Tätigsein an frischer Luft. Bedeutend sind die so genannten "Nebeneffekte". Für Kerstin machen diese

"großen Sinn". Die Kontextbedingungen dafür wurden bereits zu Beginn der Fallbeschreibung erörtert. An dieser Stelle soll die Wirkung auf den Lebensalltag der befragten Gärtnerin näher betrachtet werden.

Kennst du diesen Film „We feed the World“? (I bejaht) Das passt irgendwie für mich auch alles ganz toll zusammen. Also, ohne dass wir jetzt von so einem Garten total leben könnten. Aber es ist was ganz anderes und was ganz schönes, eine eigene Gartentomate auf seiner Stulle irgendwie zu haben. (Kerstin, 578-582)

Das Interviewmaterial weist auf Veränderungen im Lebensstil der Akteurin hin. Die Beteiligung am Gemeinschaftsgarten zeigt Neu- und Umorientierungen in folgenden Bereichen: Durch die Beteiligung am Projekt wächst ein neues Interesse an Gärten im Allgemeinen und am Kiezzgarten im Besonderen. Kerstin lernt ein neues soziales Umfeld kennen, Menschen, "die aus völlig anderen Welten kommen" (Kerstin, 126-127).

Gegenseitiger Austausch, kollektives Lernen und Stabilität der Sozialbeziehungen zeichnen die soziale Welt 'Kiezzgarten' aus. Der Anbau und die Ernte von Gemüse und Kräutern führen zu veränderten Einstellungen im Bereich der allgemeinen Produktionsweise von Lebensmitteln. Der Film "We feed the World" zeigt die Folgen von Massentierhaltung, Anbau von Gen-Soja in Brasilien oder die Arbeitsbedingungen der Erntehelfer/innen in den Tomatenplantagen Südspaniens. Ihr Lebensalltag ist zudem gekennzeichnet von neuen Tätigkeiten und Handlungen. So organisiert sie Treffen, Arbeitseinsätze, Materialien und Gelder für das Projekt. Der Kiezzgarten und seine Aufgabenbereiche sind tief in ihren Alltag eingedrungen, die auch zu einer Identifikation mit dem Projekt geführt haben. Kiezzgärtnerin sein, bedeutet sich innerhalb dieser Bereiche zu bewegen. Daraus ist für Kerstin ein neuer Lebensstil gewachsen, der ihr die Möglichkeit gibt ihre Ökovorstellungen (222) umzusetzen. Diese haben nichts mit "Profit oder Geld" (718) zu tun, sondern "wachsen" (719) einfach.

Die beschriebenen Kontextbedingungen, Sinn- und Handlungsperspektive, sowie die wachsende Subjektposition des Falles konstituieren die lebensstilverankerte Orientierung.

Im Folgenden wird eine weitere Merkmalsausprägung derselben Orientierung dargestellt. So kann die Orientierung nicht nur an neuen Sachverhalten verlaufen, sondern auch an einem bekannten, bereits gelebten Lebensstil.

4.6.6 DIE LEBENSSTILVERANKERTE ORIENTIERUNG II: DER GARTEN ALS LEBENSSTIL - JULIA

Julia lebt im Ostteil der Stadt, in einem Bezirk, der von vorwiegend von jungen Menschen bewohnt wird. Sie mag den alternativen Charakter des Stadtteils, in dem sie billig wohnen kann. Sie ist Studentin und hat bereits ein Bachelorstudium an der Landwirtschaftlich-Gärtnerischen Fakultät abgeschlossen. Gärten haben sie schon immer begleitet. Julia ist in einem Haus mit Garten aufgewachsen und hatte an "all ihren Wohnorten einen Garten, oft mit Freunden zusammen" (Kurzfragebogen, Frage 10). Julia engagiert sich in verschiedenen Kontexten im gärtnerischen Bereichen: sie ist in zwei Gemeinschaftsgärten beteiligt, von denen sie einen mitaufgebaut hat und ist begeisterte Guerrilla Gärtnerin. Ein Schrebergarten bzw. ein Privatgarten wäre zwar eine Alternative für sie, weil eigene Vorstellungen besser umgesetzt werden könnten und Verantwortlichkeiten klarer sind. Die gemeinschaftliche Erfahrung würde ihr dann jedoch fehlen (vgl. Kurzfragebogen, Frage 11). Zum Zeitpunkt des Interviews ist Julia 32 Jahre alt.

Den Impuls zur Beteiligung im Nachbarschaftsgarten erhielt Julia durch ein offenes Netzwerk für urbane Gartenprojekte. Die Teilnahme an Arbeitsgruppen zu urbanen Gärten, Gartenbaustudium, Aktivismus im Bereich 'Guerrilla Gardening', Umsetzung eines gemeinschaftlichen Uni-Gartens und letztendlich der persönlichen Wunsch eines wohnortnahen Gartens war für die Probandin ausschlaggebend für ihr Engagement im Gemeinschaftsgarten.

Ich hatte (*Name der Mitinitiatorin des Gartens*) ja schon früher mal getroffen, auch in einem Gartenprojekt und dann bin ich mal zu dem Treffen gekommen, zum ersten Frühlingstreffen, und ich habe mir die Fläche dann mal angekuckt, und dann festgestellt, dass eigentlich, obwohl hier viele tolle Aktivisten rumspringen, keine Gärtner sind. (Julia, 26-30)

Sie beschreibt ihre Motivation als "gärtnerischer Trieb, der tief in mir steckt, und (den) ich nur schwer unterdrücken kann" (Julia, 42-43) und ist dem sachlich-orientierten Zugangsweg zuzuordnen.

Überblick über die Kategorien

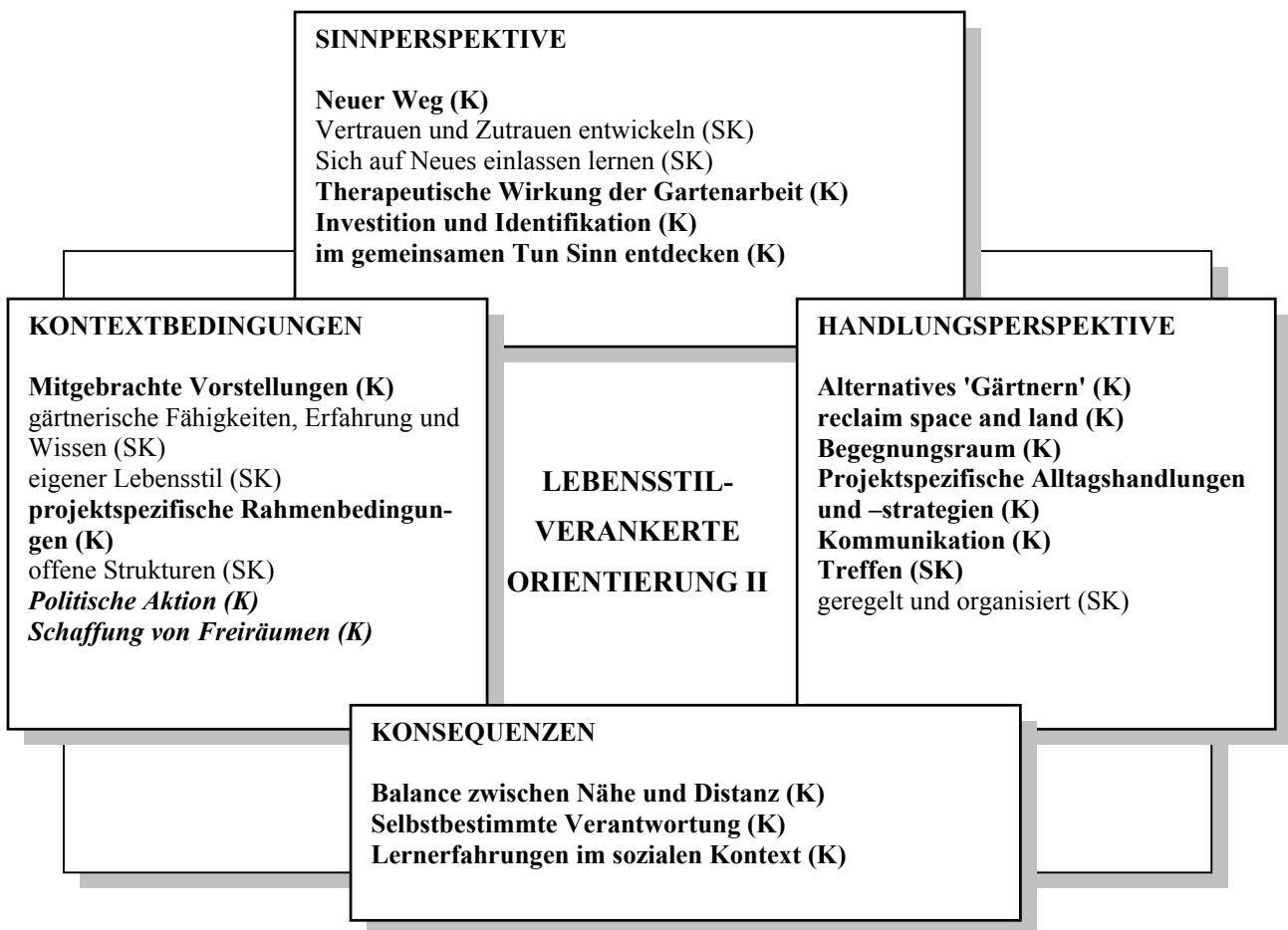


Abbildung 16: Überblick über die Kategorien der sozialen Orientierung (Eigene Darstellung)

4.6.6.1 KONTEXTBEDINGUNGEN

Im Folgenden werden die Kontext- und Rahmenbedingungen für die Beteiligung im Nachbarschaftsgarten des Falles beschrieben. Julia orientiert sich zunächst an dem, was sie vorfindet. Durch die Vernetzung mit anderen Gartenaktivisten/innen erfährt sie vom Nachbarschaftsgarten und nimmt am Frühlingstreffen der Gartengruppe teil. Sie stellt fest, dass die Fläche erst wenig begärtnert ist und

da ich sehr gerne gärtner, habe ich mich gefreut, dass ich so viel Fläche habe mich auszutoben und habe dann wie wild angefangen, irgendwelche Beete anzulegen, mit der schrottigen Erde, dann haben wir Erde gekauft, dann haben wir Mist vom Kinderbauernhof geholt und, mehr und mehr, also kleine Beete halt, weil wir nur wenig Erde am Anfang hatten und zwischendurch dachte ich dann, ich würde mich hier zu sehr ausbreiten

und hab dann auch hin und wieder nachgefragt, ob das o.k. ist, wenn ich so viel anpflanze hier und das war aber willkommen. (Julia, 26-36)

Hier wird deutlich, dass die Gärtnerin Erfahrung, Wissen und spezifische, gärtnerische *Vorstellungen mitbringt* (K), die sie auf der Fläche umsetzen kann. Gärten sind zu einem Lebensbegleiter der Probandin geworden, sie hat nicht nur an verschiedenen Wohnorten Gärten betrieben, sondern zudem auch den Beruf der Gärtnerin gewählt. Subjektive Ordnungskonzepte, wie *gärtnerische Fähigkeiten, Erfahrung und Wissen* (SK), bestimmen ihre Orientierung im neuen Raum. Darüber hinaus ist auch der alternative Lebensstil von entscheidender Bedeutung im Gartenalltag und in der Motivation zur Beteiligung. Dem Gärtnern schreibt Julia subjektiven Sinn zu. Sie besucht fast täglich den Garten, kümmert sich um ihre Beete, bringt ihre Küchenabfälle zum Kompost und erntet Kräuter und Gemüse. Darüber hinaus zieht sie im Hinterhof ihres Wohnhauses Pflanzen hoch, betreut Baumscheiben¹⁶⁰ in ihrer Wohnstrasse und widmet sich anderen Guerrilla Pflanzaktionen im öffentlichen Raum. Gerade ihr Aktivismus im Guerrilla Gardening zeigt ein weiteres wesentliches Merkmal ihres *Lebensstils* (SK). Guerrilla Gardening als Form von direkter politischer Aktion weist auf eine Einstellung hin, die auch in Zusammenhang mit der Nutzung und Eigentumsverhältnissen von Land und Raum steht.

Ich finde es auch eine politische Aussage zu sagen, ok, wir nehmen jetzt unseren Kiez in die Hand und machen was Schönes daraus, was unseren Ansprüchen, unseren Vorstellungen entspricht und gestalten das so, wie wir das möchten und nicht wie irgendein Nerd¹⁶¹, der in irgendeinem Büro hockt und sich das denkt, oder auch nicht denkt, sondern einfach nur, naja, sehen wir dann mal. Das ist ein Prozess, der mitbestimmend und mitgestaltend ist. (Julia, 69-74)

Auch die *projektspezifischen Rahmenbedingungen* (K) beinhalten Ordnungen, die Orientierungsinstanzen darstellen. Der Nachbarschaftsgarten befindet sich auf einem insolvenzverwalteten Grundstück mit Privateigentümer. Es gibt keinen Nutzungsvertrag. Dadurch bedingt ist es schwierig finanzielle Unterstützung durch Stiftungen oder Ämter für das Nachbarschaftsprojekt zu erhalten. Der Betrieb des Gartens wird mit nur wenig Mitteln und mit Sachspenden aufrechterhalten. Ein weiterer wesentlicher Bestandteil der projektspezifischen Rahmenbe-

¹⁶⁰ Baumscheibenbepflanzungen können als "Minigärten" betrachtet werden. Die Probandin bepflanzt die "scheibenförmige" Fläche, die den Baum umgibt mit Blumen und Pflanzen und begrünt dadurch den Straßenraum und hält so die Fläche von Müll und Hundekot sauber.

¹⁶¹ Englisch für Schwachkopf, Streber, Fachidiot.

dingungen ist der offene Charakter des Projekts. Die *offenen Strukturen* (SK) und den öffentlichen Zugang zum Projekt versteht Julia auch als politisches Statement.

(Die Strukturen des Gartens sind) basisdemokratisch, (das Projekt ist ein) anarchistisch geregeltes Ding. Das ist ja ein Widerspruch, ein Oxymoron. Aber ob sich etwas von selber dann leitet oder organisiert oder ob da wirklich so eine Leitfigur oder eine Leitgruppe rein muss, um das zu regeln. Ich glaube, bei dem Garten hier, ich sehe da schon viel Potenzial, dass sich das selber regelt. Die meisten Leute, die beteiligt sind, (haben) genug Eigenverantwortung, um da mit zu entscheiden und mit zu organisieren. Dann ist da natürlich die Frage, wie das nächste Jahr aussieht oder gegen Ende des Jahres, weil das ändert sich ja ständig hier. Viele Leute fahren dann weg für ein halbes Jahr oder ziehen dann in einen anderen Kiez und sind dann nicht mehr hier oder neue Leute kommen hinzu, das kann man ja nicht steuern welche Leute dabei sind, beziehungsweise wir wollen das nicht steuern, wir wollen ja, dass das ein offenes Projekt bleibt und dafür braucht es halt offene Strukturen. (Julia, 170-184)

Offenheit kann durchaus als Maxime des Nachbarschaftsprojekts verstanden werden. Vorgefertigte Regeln, starre Strukturen oder fixe Konzepte werden im Gemeinschaftsgarten ausgeschlossen. Dies bedeutet, dass Ordnungen stets ausgehandelt werden müssen. Bedingt durch Fluktuation und offene Gruppenstruktur werden Arbeitsteilung, Verantwortungen und Verbindlichkeiten stärker neu verteilt oder bleiben auch offen.

Eine weitere Kontextbedingung ist der Aspekt des *politischen Aktivismus* (K). Für Josh, einen Gemeinschaftsgärtner, der ebenfalls zum lebensstilverankerter Orientierung zählt, ist es überhaupt das wichtigste Kriterium seiner Beteiligung sich im eigenen Kiez zu engagieren. Das lokale Engagement mit direkter politischer Aussage für die Community erklärt er folgendermaßen:

Für mich (ist) der größte Punkt überhaupt für so was, eine politisch angesehene Aktion zu machen, einfach irgendwas machen, direkt im eigenen Kiez so. Es einfach nicht erlauben, dass alles vom Kapital abhängig ist und dass ein Grundstück, wenn es keinen Kapitalwert hat, kein Wert überhaupt mehr hat. Das finde ich total bescheuert. (Josh, 152-155)

Auch das Ermöglichen und *Schaffen von Freiräumen* (K) wird als Bedingung für das Engagement der lebensstilfokussierten Orientierung genannt. Fußläufig erreichbare grüne Freiflächen in der Stadt sind für Frauke wichtig. Dies möchte sie mit ihrem Einsatz und Engagement in verschiedenen Gartenprojekten nicht nur für sie selbst umsetzen, sondern auch anderen ermöglichen (vgl. Frauke, 350-353).

4.6.6.2 HANDLUNGSPERSPEKTIVE

Der Nachbarschaftsgarten stellt für Julia einen Ort dar, indem sie in "verspielter, chaotischer und offener" (239) Atmosphäre dem 'Gärtnern' (K) nachgehen kann. Sie hat auf der Fläche unterschiedliche Beete angelegt: eine Kräuterspirale, Gemüsebeete, eigene Parzellen für Beerensträucher und Kürbisse und Blumen- und Staudenbereiche. Unkraut bzw. Wildkraut entfernt sie nur selten. Es wird dann jedoch als Beetabdeckungen und Mulch verwendet (vgl. Forschungstagebuch, 17.06.06). Neben ihren gärtnerischen Tätigkeiten verfolgt Julia das Ziel einen gemeinschaftlichen Ort, durch Aneignung und Rückeroberung des öffentlichen Raums, zu schaffen.

(Wir möchten) einen Freiraum schaffen. Einen nichtkommerziellen, nicht kapitalistischen, hundescheißfreien, offenen Raum für alle Interessierten und die Möglichkeit geben, da auch zu lernen (Julia, 226-228)

Die Kategorie *reclaim space and land* (K) steht für die Besetzung und Aneignung von Orten, die durch die spezifischen Aktivitäten der Gemeinschaft einen neuen Zweck und eine neue Bedeutung erhalten. Die Aneignung von Raum ist ein wesentlicher Aspekt der Handlungsweisen der vorliegenden Orientierung. Zur Falldarstellung Julias soll an dieser Stelle ergänzend ein Zitat angeführt werden:

Dass ein Grundstück, welches als Garten nutzbar ist, direkt vor der Haustür stehen kann, das scheinen jetzt ein paar Leute hier begriffen zu haben. Dass die was in ihrer eigenen Community machen können. Das gehört denen, halt mehr oder weniger. Muss nicht auf dem Titel liegen, auf dem Papier, aber einfach die Nutzung, das reicht schon. (Josh, 263-266)

Die vormals brachliegende Fläche ist zu einem Ort der *Begegnung* (K) geworden, zu einem Treffpunkt für Gärtner/innen und Besucher/innen gleichermaßen.

Ich finde es auch ganz wichtig, dass hier so ein Treffpunkt entstanden ist, wo jeder einfach hinkommen kann und seine Freizeit genießen oder wer will kann sich natürlich auch einfach hinsetzen und arbeiten, wie auch immer. Man kann sich hier aufhalten und tun was man möchte, ohne gezwungen zu sein, zum Beispiel Sachen zu konsumieren oder Getränke zu kaufen, man kann seine eigenen Getränke mitbringen. Man kann hier grillen, wenn man möchte und einfach sein Zeug mitbringen. (Julia, 59-65)

Das Ziel der Gartengemeinschaft einen konsumfreien und offenen Raum zu schaffen beinhaltet eine Vielzahl von *Handlungen und Handlungsstrategien*, die Teil des *Gartenalltags* (K)

sind. Besonders die "Hundethematik" hat in der Gartengruppe zu Konflikten geführt. Hundbesitzer/innen haben die Fläche lange als Hundeauslaufplatz genutzt. Die Kluft zwischen den beiden Bedürfnissen der Flächennutzer/innen – Hundekot und Gemüsepflanzen – wurde erst durch einen Bauzaun gelöst, der die Fläche in eine Hundeseite und eine Gartenseite teilt. Über den Gartenzaun hinaus gibt es zwischen den beiden Seiten der Freifläche Austausch. Das Wissen, was aus einer Brachfläche zu machen ist, hat die Hundebesitzer angeregt selbst tätig zu werden. Durch die gärtnerischen Aktivitäten

haben die Leute jenseits des Zaunes irgendwann gedacht, „Mensch, so schön wollen wir’s auch haben, trotz der Hunde.“ (Julia, 251-252)

Eine weitere Handlungsweise, welche die Besonderheit des Falls ausmacht, ist der Umgang mit den offenen Strukturen des Projekts. Der offene Charakter der Gruppe führt zu Konflikten, mit denen sich die Probandin auseinandersetzen muss.

(Es) ist halt nicht immer so leicht für mich, weil wenn man sich zum Beispiel beim Gießen auf andere Leute verlässt und die machen es dann doch nicht so wie man es sich eigentlich wünscht und die Pflanzen verrecken dann, dann muss man sich damit natürlich auseinandersetzen. (Julia, 56-59)

Die *Kommunikation* (K) innerhalb der Gruppe "könnte ein bisschen besser klappen" (135). Als eine Möglichkeit zur Verbesserung schlägt Julia regelmäßige *Treffen* (SK) vor, wodurch der Betrieb des Gartens besser *geregelt und organisiert* (SK) werden könnte.

Ich habe halt immer diesen gärtnerischen Anspruch, der da ein bisschen mitschwingt und dafür braucht es halt Verantwortung, weil einen Garten haben, das ist so wie ein Haustier haben, da kann man nicht mal drei Wochen wegfahren und den Hund im Hausflur irgendwie sitzen lassen, das muss alles irgendwie geregelt und organisiert werden. (Julia, 155-160)

In der Gemeinschaft zu gärtnern verbirgt auch das Risiko für Julia, dass "irgendwelche Sachen anders laufen als ich mir das vorstelle" (308). Dies führt jedoch nicht zu einem Engagement, sondern setzt vielfältige Lernprozesse in Gang, die im folgenden Kapitel thematisiert werden.

4.6.6.3 SINNPERSPEKTIVE

Die Kontextbedingungen des freiwilligen Engagements im Nachbarschaftsgarten der Probandin zeichnen sich vor allem durch ihre mitgebrachten Vorstellungen von Gartenarbeit und

subjektiven Ordnungskonzepten aus. Sich innerhalb einer Gemeinschaft zu bewegen, bedeutet auch Dinge geschehen zu lassen, *Vertrauen* aufzubringen und *Zutrauen zu entwickeln* (SK). Julia reflektiert dazu:

Was ich schon ein paar mal erwähnt habe, diese Geschichte mit der Offenheit einfach, der offene Prozess von diesem ganzen Ding, einfach auch mal zu akzeptieren, wenn irgendwelche Sachen anders laufen als ich mir das vorstelle oder halt auch schief laufen, weil keiner sich verantwortlich fühlt, weil das halt nicht organisiert wurde oder geplant wurde. (Julia, 306-310)

Julia nimmt diese Lernprozesse bewusst wahr. Eine weitere Schlüsselstelle im Interview stellt folgender Ausschnitt dar:

Am Anfang habe ich mir ein bisschen schwer getan mit der Idee des Gemeinschaftsgartens, dass da halt jeder irgendwie machen kann was er will und kommt und geht und man hat irgendwelche losen Absprachen aber man weiß auch nicht so richtig, wie weit man sich jetzt auf die anderen verlassen kann. Und haste irgendwas ausgesät, dann kommt jemand und weiß das nicht und setzt, pflanzt, da irgendwas anderes rein, ohne vorher zu fragen. Oder dann kommen irgendwelche Rabauken von der Strasse und machen irgendwas kaputt oder rupfen deine Pflanzen raus oder klauen Pflanzen, das ist auch schon vorgekommen. Aber nichts desto trotz lernt man halt, oder hab ich schon auch viel dabei gelernt, auch mal Sachen zulassen zu können, was ich vorher eher schwierig fand, oder Verantwortung zu teilen und abzugeben und Leuten auch was zuzutrauen und sich auf andere Leute zu verlassen. (Julia, 46-56)

Mit ihrer Beteiligung im Gemeinschaftsgarten geht Julia einen *neuen Weg* (K). Sie gärtner nicht alleine in einem privaten Garten, einem Schrebergarten oder begrünt alleine den öffentlichen Raum mit Pflanzen und Blumen. Sie wagt den unbekanntem Weg zu gehen, der auch Risiken in sich birgt (Pflanzendiebstahl, Pflanzen verkümmern). Durch die Auseinandersetzung mit dem *Neuen* (SK) lernt sie Vertrauen und vor allem Zutrauen zu haben, was einen sozialen Lernprozess der Probandin andeutet. An einer anderen Stelle verdeutlicht sie dies mit folgender Aussage: "Ich mag diese gemeinschaftliche Arbeit und auch sehr stark diesen gemeinschaftlichen Lernprozess, der da drinnen steckt." (Julia, 44-46)

Auf der individuellen Ebene fühlt Julia subjektiven Sinn in ihrem Tun. *Gartenarbeit* (K) ist ihrer Meinung nach sehr *therapeutisch* (228). Es macht sie glücklich zu sehen, wie die Pflanzen wachsen, wie alles gedeiht und wie die Kräuter duften (vgl. Julia, 210-213). Die Arbeit, die sie *investiert* enthält starke *identitätsstiftende* Elemente (K).

(Wir haben) hier den neuen Weg aufgebaut und man kriegt halt auch ein ganz anderes Verhältnis zu diesen Gärten und auch zu den Pflanzen, die man erntet und isst. (Julia, 132-134)

Auch im *gemeinsamen Tun* (K) findet Julia Sinn, sie findet es "schön und jedes Mal etwas anderes, wenn so viele Menschen zusammenkommen und spontan irgendwelche tollen Sachen schaffen" (312-314). Dieses auch anderen Menschen zu ermöglichen und sie teilhaben zu lassen, ist ein erklärtes Ziel. Der alternative Lebensstil der Probandin deutet auch auf subkulturelle Elemente hin, die u.a. Kritik auf die Kommerzialisierung des öffentlichen Raums ausüben (vgl. dazu Subkategorie "Lebensstil").

4.6.6.4 SUBJEKTPOSITION ZWISCHEN NÄHE UND DISTANZ

Die Kontextbedingungen zum Engagement und die Handlungs- und Sinnperspektive weisen auf eine starke Orientierung eines subjektiven Lebensstils hin. Durch Erfahrung, Wissen und Zielvorstellungen hat sie dem Garten eine sichtbare Struktur gegeben. Die räumliche Anordnung der Beete, der unterschiedlichen Bereiche des Gartens (Aufbau eines Komposts, Errichtung einer Bar), die sie mitinitiiert hat, dient auch als Orientierungsinstanz für andere Gemeinschaftsgärtner/innen und Nutzer/innen und Besucher/innen des Gartens (vgl. Forschungstagebuch, 18.04.07). Da sie sehr oft im Garten anwesend und tätig ist, ist sie für Vorbeikommende und Passant/innen eine Ansprechperson (vgl. Julia, 108-110). Sie lädt bei Interesse der Neugierigen zum Mitmachen ein.

Innerhalb der Organisation des Projekts ist bei Julia Zurückhaltung zu beobachten. Sie sagt von sich selbst, dass sie "organisieren und leiten (kann), aber ich strebe da nicht nach. Ich schaue immer ganz gerne, ob sich solche Dinge von selber efinden." (Julia, 169-171) Durch ihr hohes Engagement im Garten bleibt Julia dem Gartengeschehen auf eine verbindliche und nahe Weise verbunden. Innerhalb der Organisation der Gruppe schaut sie, dass sich Dinge auch von selbst finden. Charakteristisch ist hier der Versuch eine *Balance zwischen Nähe und Distanz* (K) herzustellen. Der Grad an *Verantwortungsübernahme* ist dabei *selbstbestimmt* (K).

Julia hat im Nachbarschaftsgarten viele Beete angelegt, um die sie sich hauptsächlich alleine kümmert. Dennoch fühlt sie sich für die gesamte Fläche verantwortlich. Das Gärtnern und die Erfahrungen im Garten ist, ihr zufolge, jedoch eine "Sache des Einzelnen" (230).

Viele Dinge des Gärtners kennt man nur, wenn man (sie) selber macht. Das ist dann die Sache jedes Einzelnen. Es ist nicht so, dass wir werben, dass man hier Gärtnern lernt, oder sonst irgendwas. Sondern jeder, der daran interessiert ist muss sich auch selber einig sein." (Julia, 228-232)

Die Darstellung Julias weist darauf hin, dass der Gemeinschaftsgarten die Möglichkeit bietet innerhalb eines geschützten Raumes Erfahrungen zu machen und Dinge auszuprobieren. Interesse und Motivation reichen aus um sich im Projekt zu beteiligen. Es kann von erfahreneren Gärtner/innen gelernt werden. Dass grundlegendes gärtnerisches Know-How vor allem durch "learning by doing" angeeignet wird, zeigt der letzte Interviewausschnitt.

4.6.6.5 FAZIT

Ich würde das schon vermissen, sehr vermissen, wenn (der Garten) nicht wäre. Manchmal wird mir das alles schon ein bisschen viel auch, aber das habe ich mir dann selber eingebracht. Ich hätte (mich) auch mal ein bisschen herausnehmen können. (...) Aber trotzdem würde ich es nicht missen wollen. Ist sehr wichtig für mein Leben. Nicht nur die Pflanzen an sich, sondern auch die ganze Auseinandersetzung. Ich finde das halt auch interessant, diesen ganzen gruppenspezifischen Prozess zu verfolgen und zu gucken, was man daraus lernt, was die anderen daraus machen, und wie sich das alles zusammenfügt und verändert. (Julia, 213-223)

Es sind vor allem die mitgebrachten, gärtnerischen Vorstellungen und der dominierende Lebensstil der Probandin, der die weitere Merkmalsausprägung des lebensstilverankerten Orientierungstypen ausmacht. Ihre gärtnerischen Tätigkeiten sind breit gefächert. Wie bereits dargestellt wurde, engagiert sich Julia in vielfältiger Weise: sie betreibt nicht nur zu Hause eine private "Hinterhofgärtnerei", sondern versorgt auch den öffentlichen Raum mit Grün. Baum-scheibenbepflanzungen, Guerrilla Gardening in der Stadt und das Gärtnern im Gemeinschaftsgarten füllen einen großen Teil ihrer Freizeit aus. Durch das gemeinschaftliche Tun macht sie vielfältige *Lernerfahrungen im sozialen Kontext* (K). Das Engagement ist jedoch nicht nur eigennützig, gerade im gemeinnützigen Charakter des Projekts lassen sich Rückschlüsse auf die Lebensstilverankerung ziehen. Der Nachbarschaftsgarten versteht sich als Garten von Nachbar/innen für Nachbar/innen. Dadurch wird die Fläche nicht nur für die darin agierenden Gärtner/innen zu einem Möglichkeitsraum, sondern stellt auch für die Nutzer/innen und Besucher/innen der Fläche einen neuen Freiraum dar.

(Es ist schön, das) Interesse an dem Garten zu sehen und dass auch immer mehr Leute hier reinkommen und sich das anschauen und das nutzen als Freizeitfläche einfach, hier ein Bierchen trinken oder grillen oder Filme gucken an der Leinwand oder für eine Vernissage proben oder Feste veranstalten. Hier werden äußerst viele Feste veranstaltet, es kommen viele Anfragen (für) Geburtstagsfeiern oder Hochzeitsfeiern. Das finde ich sehr nett und auch wie die Idee (des Gemeinschaftsgartens), die dahinter steht, geschätzt wird und wie das Engagement der Leute geschätzt wird. (Julia, 119-123)

4.6.7 DIE SACHLICH-BEZOGENE ORIENTIERUNG: DER BIOGÄRTNER JÖRG

Jörg lebt mit seiner Familie im Westteil der Stadt. Seine Parzelle im interkulturellen Garten befindet sich jedoch im östlichen Nachbarbezirk. Er arbeitet als Krankenpfleger in Berlin und ist zum Zeitpunkt des Interviews 52 Jahre alt. Den Zugangsimpuls zur Beteiligung erhielt er über seine Tochter. Für ein interkulturelles Gartenprojekt wurden noch Teilnehmende gesucht. Dies stellte für Jörg die Möglichkeit dar, sich im gärtnerischen Bereich auszuprobieren.

Ich habe eigentlich immer nach einer sinnvollen Beschäftigung gesucht und habe unheimlich viele Dinge angefangen, Sportarten und habe alle möglichen religiösen, kulturellen Richtungen mal ausprobiert. Ich habe jahrelang Musik gemacht, aber irgendwie alles nicht mit der nötigen Leidenschaft und ich merke halt, hier ist so eine Leidenschaft in mir geweckt worden oder besser gesagt seit zwanzig Jahren immer zunehmender. Angefangen (habe ich) mit Spaziergängen und mit den Vögeln und dann überhaupt mit Natur beobachten. (Jörg, 266-273)

Aufgewachsen ist Jörg in einem Berliner Außenbezirk. Sein Interesse für Gärten und Natur hat sich nicht zufällig ergeben, sondern weist auf eine *'Vorgeschichte'* (K) hin. Schon sein Vater hat sich für Gartenarbeit begeistert. Jörg hat ihn oft bei der Pflege seiner Rosen oder beim Entspannen nach der Arbeit im Garten beobachtet. Als Jugendlicher konnte er das väterliche Interesse nicht nachempfinden, heute sieht er dies anders und meint, dass sein Vater sicherlich auch dazu beigetragen hat, dass er "so ein Gespür für Garten entwickelt hat" (246). Innerhalb von zwei Jahren hat Jörg eine nennenswerte Leidenschaft für das Gärtnern entwickelt, so dass ein eigener Schrebergarten für ihn eine Alternative zum interkulturellen Garten darstellen würde.

Das gärtnerische Interesse und das damit verbundene Bedürfnis nach sinnvoller Beschäftigung kann durch die Beteiligung am Projekt verwirklicht werden. Dies deutet auf einen sachlich-motivierten Zugangsweg hin, der jedoch subjektive Motive enthält.

Ich freue mich, wenn (die) Erdbeeren wachsen und ein paar Früchte ansetzen und ich die ernten kann und ich sehe eben auch, ich schaffe was mit meinen Händen. Ich kann mich von einem kleinen Flecken selbst ernähren. Ich bin ein Städter, der versucht zu den Wurzeln der Menschheit zu kommen. (Jörg, 213-217)

Überblick über die Kategorien

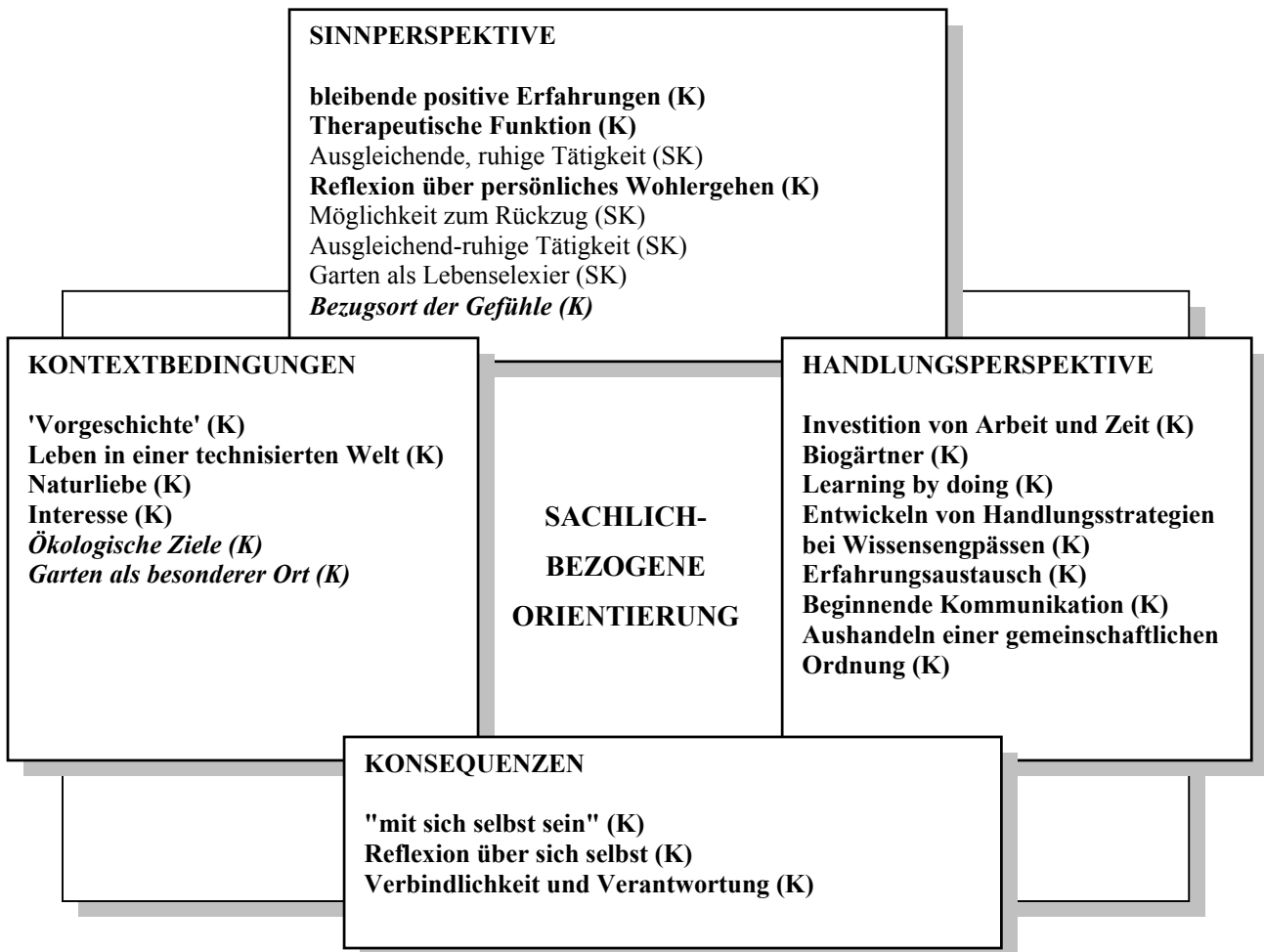


Abbildung 17: Überblick über die Kategorien der sozialen Orientierung (Eigene Darstellung)

4.6.7.1 KONTEXTBEDINGUNGEN

Eine wesentliche Kontextbedingung für das gärtnerische Engagement von Jörg stellt das *Leben in einer technisierten Welt* (K) dar. Die zunehmende Technisierung der Welt habe zu einem Verlust von vielen ursprünglichen Dingen geführt. Den Kontakt zur Erde (vgl. Jörg, 218) will Jörg nicht verlieren, weshalb er sich aufmerksam der Pflege seiner Parzelle widmet.

Ich versuche eigentlich, das was mich umgibt zu erkennen und wahrzunehmen und auch zu begreifen und auch zu schätzen und zu schützen. Das ist für mich ganz wichtig. Ob-

wohl (wir) in einer technisierten Welt leben, (versuche ich) wirklich die Ursprünge nicht zu verlieren. Es sind schon genug Dinge verloren gegangen, die man nicht mehr einholen kann, aber die Sachen, die noch da sind, möchte ich schon gerne, dass die erhalten bleiben oder zumindest, dass sich das nicht noch negativer entwickelt. (Jörg, 232-238)

Die Natur ist die zentrale Orientierungsinstanz von Jörg. Seine *Liebe zur Natur* (K) stellt einen wesentlichen Bestandteil seines Lebens dar. Wanderungen, Naturbeobachtungen und die Auseinandersetzung mit der Vielfalt von Pflanzen und Tieren sind in den Lebensalltag von Jörg und seiner Familie eingedrungen.

Bei mir war die Naturliebe eigentlich immer schon vorhanden. Meine Eltern sind immer viel mit mir gewandert, dann wurde mir das irgendwann zu viel. Und dann hatte ich eine Freundin, mit (ihr) und ihrem Professor bin ich dann mal Vögel beobachten gegangen und dann kriegte ich einen unheimlichen Zugang zu Vögeln. Und auch heute noch, ich habe auch ein Fernglas und gehe halt, wenn wir im Urlaub sind, mit den Kindern wandern und bestimme Pflanzen und Tiere. (Jörg, 226-232)

Das *Interesse* (K) an Natur- und Gartenthemen dient als Ausgangspunkt für die Beteiligung am Projekt. Dadurch gewinnt Jörg die Motivation Zeit und Arbeit zu investieren und sich einer Gemeinschaft anzunehmen. Interesse kann als Orientierungsbereich für Beteiligung und Engagement betrachtet werden. Es ist handlungs- und orientierungsleitend im gesamten Prozess der Projektbeteiligung.

Ergänzend wird hier der zweite Fall der sachlichen Orientierung angeführt. Auch Kristof leitet Interesse an Natur und Ökologie in seinem doppelt-gelagerten Engagement. Die Mitarbeit in einer Aktionsgemeinschaft für den Erhalt einer städtischen Brachfläche und deren ökologische Eigenheiten (*ökologische Ziele, K*) und das dadurch entstandene Interesse und Arbeiten im eigenen Gartenbeet werden zu Ausgangsbedingungen seiner sachlichen Orientierung. Die Vegetation der Fläche und seine Versuche als "Kleinbauer" (67) machen den angeeigneten Raum zu einem *besonderen Ort* (K). Einem Ort, der einen Gegensatz zur Stadt und der gleichzeitig eine friedliche Stimmung darstellt.

4.6.7.2 HANDLUNGSPERSPEKTIVE

Die 20qm Parzelle im interkulturellen Garten stellt eine sinnvolle Beschäftigungsmöglichkeit für Jörg dar. Er *investiert viel Arbeit und Zeit* (K) in sein neues Engagement, was nicht immer auf "Gegenliebe" in seiner Familie stößt.

(Es ist) viel Arbeit. Aber da ich halt eher so der pragmatische Mensch bin und nicht viel rede, sondern eher viel mache, habe ich (zu Beginn) einfach angepackt. Klar (es) ist immer wieder viel zu tun und das stößt auch nicht immer bei meiner Familie auf Gegenliebe, wenn ich halt so viele Stunden hier verbringe und Unkraut zupfe. (Es) ist schon gespalten, zu Hause freut man sich, wenn ich Blumen mitbringe oder eben halt Obst und Gemüse, aber auf der anderen Seite geht eben doch auch viel Zeit, viel Freizeit hier in den Garten rein. (Jörg, 85-91)

Zu Beginn der Beteiligung sammelt Jörg seine ersten Erfahrungen im Anbau und in der Pflege von biologischem Gemüse gemeinsam mit seiner Tochter. Doch das Interesse der Tochter hält sich nicht lange aufrecht, so dass er recht bald nach seinem Parzellenstart alleine seiner Gartenarbeit nachgehen muss. Das bedauert Jörg, wobei er die Ursache auf das fortgeschrittene Alter und eine Interessensverlagerung seiner Tochter zurückführt.

Der interkulturelle Garten stellt einen Handlungsraum für Jörg dar, indem er aktiv eine Strategie gegen die zunehmende Technisierung der Welt entwickeln kann. Der Garten ermöglicht Handlungsoptionen, die eine elementare Beschäftigung mit der Natur zulassen.

(Die Ernte ist) sehr schmackhaft. Das ist der Unterschied zu diesen konventionell hergestellten Obst- oder Gemüsearten, die halt so früh geerntet werden und nicht ausreifen können und hier hat man eben einen sehr viel intensiveren Geschmack bei bestimmten Früchten. Und das ist schon was schönes was auszusäen, so als ob man Kinder bekommt, nicht. (Jörg, 34-38)

Jörg pflegt sein Beet nach *biologischen Anbaumethoden* (K). Er verwendet keine Chemikalien, "kein Gift" (62), sondern versucht mit Hilfe von Nützlingen, Schädlinge in seinen Beeten im Rahmen zu halten. Er sieht sich als Kleingärtner, der "alles mögliche an Gemüse, Obst, Blumen und Pflanzen" (56) anbaut. Dass es in vielen Kleingärten keine pflanzliche Vielfalt mehr gibt, sondern nur Rasen und einige Rabatten, kritisiert er. Gerade Insekten, Schmetterlinge, Vögel und andere Nützlinge würden dadurch verdrängt und verlieren ihre Lebensräume. Sein gärtnerisches Wissen eignet sich Jörg selbst an. Er *lernt durch eigene Aktivität* (K). Um eigene Fehler zu verbessern und dazuzulernen, liest er auch in Fachbüchern. In seinem "praktischen Machen" hat er eine *Handlungsstrategie* entwickelt, die *bei Wissensengpässen* (K) neue Handlungsorientierungen ermöglicht.

Und ich lese auch hin und wieder in Gartenbüchern, obwohl ich nicht so der Leser bin. Ich bin eher der, der durchs praktische Machen halt lernt und das kann man im Garten halt ganz gut. Da kann (man) auch wirklich durchs Arbeiten sehen, welche Fehler man

macht. Sicherlich kann man, wenn man die Fehler immer wieder macht, durchs Lesen schon Dinge (dazulernen). Aber das ergänzt sich ganz gut. (Jörg, 285-291)

Auch innerhalb der Gruppe lernt Jörg Neues dazu. In einem *Erfahrungsaustausch* (K) mit anderen Gärtner/innen werden eigene Erfahrungen weitergegeben. Die Kommunikation beschränkt sich jedoch auf das Element, das einen verbindet: den Garten.

Man kommuniziert schon in dem Maße, dass man sich austauscht und sich gegenseitig fragt: „Wie würdest du jetzt bei der Pflanze vorgehen?“ Oder man zeigt sich immer die Ernte oder schenkt sich auch von der Ernte mal was. Von daher ist schon eine begrenzte Kommunikation vorhanden. (Jörg, 72-76)

Durch das Zeigen der eigenen Ernte und den Erfahrungsaustausch blickt Jörg über seinen eigenen Parzellenrand. Es ist der Beginn einer Kommunikation. Die *beginnende Interaktion und Kommunikation* (K) bleibt eine Orientierung an der Sache. Die im Garten stattfindenden Feste findet Jörg gut, das "hilft auch ein bisschen über diese Abkapselungen, die hier stattfinden" (Jörg, 168-169).

Die Gartengemeinschaft trifft sich regelmäßig ein bis zwei Mal im Monat zu einem Gärtner-treffen. Hier werden verschiedene Belange des Gartenalltags miteinander besprochen. Unterstützt wird dies durch das Beisein eines Ansprechpartners, der die Gruppe seit Beginn des Projekts begleitet. Dieser Ort stellt auch für Jörg eine Möglichkeit dar, Probleme im Projekt anzusprechen. Im "gemeinsamen" Gartenalltag bzw. im täglichen Miteinander entstehen immer wieder Ungereimtheiten in der Benutzung des Gartens. Die unterschiedlichen Bedürfnisse der Gärtner/innen werden bei den Treffen sichtbar. Für Jörg hat der Garten vor allem eine ökologische Bedeutung, er nutzt den Garten um gärtnerische "Dinge kennen zu lernen, zu experimentieren und (sich) gärtnerisch weiter zu entwickeln" (Jörg, 423-424). Für Andere hingegen steht das gärtnerische Motiv nicht im Vordergrund der Projektbeteiligung. Vielmehr übernimmt der Ort die Funktion eines Begegnungsraumes und Naherholungsraumes für die ganze Familie. Im zweiten Projektjahr wurden viele Treffen dazu verwendet eine *gemeinsame Gartenordnung auszuhandeln* (K). So wird u.a. besprochen, dass der Schwerpunkt des Projekts in der gemeinsamen Gartenarbeit von Eltern und Kindern liegt. Die Beete wären außerdem "unkrautfrei" zu halten (vgl. Forschungstagebuch, 13.09.07 und Darstellung des Projekts, Kap. 4.2.1). Die Gartenordnung stellt für Jörg einen wichtigen Orientierungspunkt für die Gartengemeinschaft dar. Ihm ist der gärtnerische Anspruch wichtig im Projekt und diesen möchte er im Projekt auch umsetzen.

4.6.7.3 SINNPERSPEKTIVE

Die angeführten Kontextbedingungen und Handlungsweisen, welche eine Beteiligung im Gemeinschaftsgarten hervorbringen, zeigen eine starke Nähe zu Natur und gärtnerischen Elementen.

(Ich will) nicht den Kontakt verlieren, zu dem, was mir die Erde gibt. Nicht, (dass) eine Lücke entsteht irgendwie. Ich habe keine Lust nur noch Fertignahrung in meinem Leben zu essen oder später irgendwelche Tabletten in mich reinzustoßen und (ich) gar nicht mehr weiß, wie irgendwelche Dinge (aussehen und schmecken). Ich finde das auch wichtig, hier in so einem Garten kann man halt viel über die Sinne wahrnehmen. Man kann riechen, schmecken, sehen. Also, da sind so viele Dinge, die man wahrnehmen kann und die eben auch schön sind. (Jörg, 218-224)

Die Arbeit im Garten stellt für Jörg eine sinnvolle Beschäftigung dar. Im täglichen Kontakt mit der Erde, den Pflanzen, im Beobachten von Insekten und Vögeln und im Betrachten von Wachsen und Ernten im Garten wird Sinn empfunden. Jörg macht *bleibende positive Erfahrungen* (K) in der Interaktion mit dem Gartenraum. Die *Möglichkeit zum Rückzug* (SK) aus dem Alltagsleben und das "mit sich selbst sein" sind Erlebnisse, die zu schönen und glücklichen Momenten im Lebensalltag von Jörg zählen.

(Da ist) doch jeder eher für sich, (der) gärtert. Ist ja auch schön, wenn man die Möglichkeit hat sich mal zurückzuziehen, gerade in so einer Stadt, sucht man halt die Möglichkeit der Ruhe. Der eine findet sie halt, indem er halt hier meinetwegen einfach nur sitzt. Und der andere halt, indem er buddelt. (Man kann) einfach so für sich sein. (Jörg, 76-82)

Wenn Jörg an seinem Beet arbeitet, dann ist er in die Arbeit "versunken", nimmt die Außengeräusche der Großstadt nicht wahr, sondern konzentriert sich auf die Gerüche und arbeitet in aufmerksamer und achtsamer Weise. Die Gartentätigkeit ist wichtig für ihn, sie stellt einen *Ausgleich* (SK) zu seiner beruflichen Tätigkeit als Krankenpfleger dar, wo er für sich "ein Friedensgefühl" und ein *Lebenselexier* (SK) (276) finden kann.

(Der Garten) ist mir wirklich ein Herzensbedürfnis. Ich arbeite ja im Krankenhaus mit kranken Menschen, da ist der Garten sicherlich zum Stillen meiner Wunden (da), die halt entstehen im Krankenhaus. Ich sehe jeden Tag Patienten, die im Bett liegen und sterben. (Ich) arbeite auf einer Krebsstation und da ist es natürlich von Vorteil nicht nur das Vergehen um sich zu haben, sondern auch das Werden zu sehen. Und das kann man in so einem Garten ganz gut. (Jörg, 239-244)

Auch bei Kristof, dem zweiten Fall der sachlichen Orientierung, ist eine affektive Ausrichtung in der Sinnperspektive zu erkennen. Der Garten ist für ihn nicht nur ein besonderer Ort, sondern wurde zu einem *Bezugsort der Gefühle* (K).

Er (der Garten, Anm. N.M.) ist ein Bezugsort für die Gefühle, ganz klar. Es funktioniert 100 Prozent, auch für mich als Akademiker. Wie die Migranten und Migrantinnen sagen, dass es ihnen ein Gefühl von Heimat gibt. Heimat ist so ein blödes Wort, ein besetztes Wort, ideologisch und romantisch. Und das ist es nicht. Es ist nicht ein romantisches Gefühl, es ist nicht sentimental. Ja, es ist Selbstbewusstsein. Es fügt etwas zu. (Kristof, 299-304)

4.6.7.4 REFLEXIVE SUBJEKTPOSITION

Ruhe und Ausgleich durch sinnhaftes Tätigsein sind "Nebenprodukte", die Jörg durch seine aktive Beschäftigung mit Natur und Garten erhält. Diese verursachen auch eine Auseinandersetzung mit sich selbst. Dieses "*mit sich selbst sein*" (K) provoziert die unmittelbare *Reflexion über sich selbst* (K) und die Position im Projekt.

Man muss sehen, wie sich das entwickelt, (aber) ich (stehe) da ambivalent (dazu). Wie gesagt, das Doofe ist, ich bin eben so leidenschaftlich, dass ich da immer drunter leide, wenn es nicht läuft. (Jörg, 435-437)

Die gärtnerische Leidenschaft von Jörg wird nicht von allen Gärtner/innen im Projekt geteilt. Um dies zu ändern, hat der Biogärtner u.a. die Gartenordnung vorgeschlagen. Dem Gemeinschaftsgartenprojekt steht er noch ambivalent gegenüber. Aber dennoch: Jörg hat im Zusammensein mit dem Naturraum Garten gelernt, einen Ausgleich zu Enttäuschungen, Stress oder Problemen zu finden. Er resümiert dazu:

Vielleicht (...) erwarte (ich) da auch von vielen zu viel. Erwarte eben, die Strenge, die ich an mich habe oder die Disziplin, die ich an mich stelle, die erwarte ich auch von anderen. Und damit überfordere ich mich selber manchmal ja auch und natürlich auch andere. (Jörg, 327-330)

Auch aus dem Zusammenhang mit dem Gartenraum resultiert ein weiterer reflexiver Anhaltspunkt für Jörg. Die Verantwortung den Pflanzen gegenüber und die Vorstellung, wie der Garten bzw. seine Parzelle sein soll, stellen verbindliche Ankerpunkte im Lebensalltag des Gärtners dar. Die Forderung des Gartens nach einer zuverlässigen Pflege führt zu einer verantwortungsbewussten Subjektposition. Für die Investition an Arbeit und Zeit, *Verbindlichkeit und*

Verantwortungsübernahme (K), wird der Gärtner mit einem fruchtbaren und schönen Anblick belohnt.

(Der Garten) ist für mich ein Stück Verantwortung und ich habe eben eine bestimmte Vorstellung wie es sein soll. Ich habe eine Verantwortung den Pflanzen gegenüber, die ich hier anpflanze und diese Vorstellung und diese Verantwortung zusammen, erfordern eben halt auch ein ziemliches Maß an, dass man sich halt auch selber immer wieder aufrafft, auch wenn es jetzt manchmal Tage gibt, wo man vielleicht sagt: „Na ja, ich würde jetzt lieber faulenzten oder so.“ Ich werde aber schon auch belohnt für die Mühe. (Jörg, 93-99)

4.6.7.5 FAZIT

Zu sehen, wie das wächst und gedeiht, ob das Früchte bringt. Ich buddle auch gerne in der Erde, ich liebe den Geruch von Erde und bin dann halt auch der Erde sehr nah und freue mich dann eigentlich auch, wenn ich (mich) einfach so zurückziehen kann und dann arbeiten kann. (Jörg, 38-42)

Zusammenfassend betrachtet liegt der Fokus in der Sache selbst: Natur und Garten sind die beiden zentralen Kategorien der sachlich-bezogenen Orientierung. Die natürliche Abfolge von Säen, Wachsen und Ernten wird von Jörg mit allen Sinnen wahr- und aufgenommen. Die gärtnerische Arbeit stellt eine sinnvolle Freizeitbeschäftigung und echte Alternative zu der Technisierung der Welt dar. Zudem hat Jörg die therapeutische Wirkung des Gartens entdeckt, die in seinem Lebensalltag für Ruhe und Ausgleich sorgt. Die Interaktion mit den Pflanzen führt zu Reflexionen über das persönliche Wohlbefinden, woraus Verantwortung und Verbindlichkeit zum Projekt resultiert. Der Gartengemeinschaft gegenüber empfindet Jörg noch eine Ambivalenz. Seine gärtnerischen Vorstellungen und Wichtigkeit können nicht alle im Projekt teilen. Bei vielen Parzellennachbarn und -nachbarinnen dominiert die Bedeutung des Gartens als Naherholungsraum. In der Auseinandersetzung mit der Gemeinschaft kommen vor allem soziale Lernprozesse in Gang. Im Gemeinschaftsraum interkultureller Gärten prallen unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse aufeinander. Das Aushalten und Aushandeln von verschiedenen Vorstellungen ist ein zentrales Thema, das in den regelmäßig stattfindenden Gartenbesprechungen diskutiert wird. Gemeinsame Gartenarbeitseinsätze helfen beim neuen Miteinander.

Ich finde es gut, dass wir jetzt mal zusammen vielleicht noch (was) schaffen, einen Kompost, da zu bauen. (...) Vielleicht ist es ja auch ein Werdensprozess, der eben halt nur sehr lange dauert. (Jörg, 181-184)

Das interkulturelle Gartenprojekt stellt einen Gemeinschaftsraum dar, welcher vielfältige Lern- und Orientierungsprozesse anregt. Das dahinterstehende Konzept sieht vor, "dass man gemeinschaftlich als Community (und) auch interkulturell übergreifend miteinander was machen soll" (Jörg, 153-154). Für Jörg steht fest, dass dies "Werdensprozesse" darstellen, die – wie auch andere Wachstumsprozesse im Garten – ihre Zeit brauchen.

4.6.8 ZUSAMMENFASSUNG

Die Kernkategorie *Orientierung suchen und schaffen* (K) stellt den Ausgangspunkt für die Differenzierung der Ergebnisse in fünf Ausprägungen dar: In Gemeinschaftsgärten finden sich emotionale, biographische, soziale, lebensstilverankerte und sachlich-bezogene Orientierungen. Diese wurden anhand von sechs Falldarstellungen vorgestellt. Zusammenfassend werden in diesem Kapitel die wichtigsten Ergebnisse betrachtet und diskutiert.

Die emotionale Orientierung weist auf eine hohe affektive Dimension im Orientierungsprozess hin. Die Gärtner/innen, denen eine emotionale Orientierung zugeschrieben wurde, beschreiben subjektive Beweggründe für die Beteiligung am Gartenprojekt. Ausgleich und Erholung und das Schaffen eines neuen Lebensraums, der als Grundlage einer neuen Lebensqualität verstanden wird, stehen im Mittelpunkt der Motivschilderungen. Charakteristisch ist die besondere Aneignung des Gartens: Die Gärtnerin der emotionalen Orientierung nähert sich der neuen Gartenwelt durch Neugier, Staunen, vorsichtiges Herantasten und Beobachtungen der großen und kleinen Geschehnisse. Begleitet werden diese Aneignungsprozesse durch positive Emotionen und körperliches Wohlempfinden, die der neue Ort auf den Fall ausübt. Darausfolgend steht bei der emotionalen Orientierung der Gartenraum selbst im Vordergrund. Es ist die Ruhe, der Ausgleich und das ruhige, langsame, selbsttätige Tun im Garten, der einer ersten Orientierung im Projekt dient. Es ist aber nicht nur die erste räumliche Orientierung und Aneignung im Beteiligungsprozess, sondern der Garten als besonderer Ort bleibt während der gesamten Beteiligungszeit eine konstante und relevante Orientierungsgröße. Dass der Gemeinschaftsgarten als Ruhepol, Insel oder Großstadtidylle selbst hergestellt wird, fern von Konsum- und Vereinszwängen, wird von der Gärtnerin der Falldarstellung geschätzt. So wird Konsumverzicht, Bescheidenheit und Eigentätigkeit nicht nur zur Grundlage für ~~247~~ neu gewonnene 'gute Leben', sondern auch zur

lage für das neu gewonnene 'gute Leben', sondern auch zur Maxime für den Garten- und Lebensalltag.

Dieser Sachverhalt regt nicht nur neue Orientierungsprozesse an, sondern stellt auch wichtige Anregungen und Inputs für Lernprozesse der Gärtnerin und der Gartengemeinschaft dar. Die Tätigkeiten in und rund um den Garten weisen ausprobierende und experimentierende Merkmale auf. So wird in sachlichen und sozialen Bezügen gelernt und in einem selbstbestimmten und freiwilligen Setting werden individuelle und kollektive Erfahrungen gemacht.

Für die biographische Orientierung stellt die eigene Biographie bzw. Herkunft die zentrale Orientierungsgröße im Beteiligungsprozess der Gärtnerin der Falldarstellung dar. Das interkulturelle Gartenprojekt stellt für die portugiesische Gärtnerin eine Möglichkeit dar, den roten Faden ihrer Biographie aufzunehmen und fortzuführen. Es wird dadurch eine Brücke zwischen erinnertem 'alten' Leben der verlassenen Heimat und dem aktuellen Leben geschlagen. Die alte Ordnung der Erinnerung wird in neuartiger Weise im Gartenprojekt kultiviert. Es entsteht die Möglichkeit zur Kohärenz zwischen Vergangenheit und Gegenwart.

Innerhalb der biographischen Orientierung finden sich nicht nur Migranten und Migrantinnen wieder. Auch ein 'deutscher' Gärtner kann durch die Beteiligung in einem Nachbarschaftsgarten zwischen erinnelter Naturliebe und Gartenbegeisterung in der Kindheit und der Wiederaneignung des Gartenthemas durch die Pensionierung einen inneren Zusammenhang schaffen.

Auch für die biographische Ausprägung der Orientierung stellt der Gemeinschaftsgarten einen Möglichkeitsraum für Eigentätigkeit dar. Dabei dominieren bereits zu Beginn der Beteiligung am Projekt gärtnerische bzw. sachlich-motivierte Beweggründe. Dennoch wird durch die gemeinschaftliche Organisation des Gartenprojekts "über den eigenen Parzellenrand" hinaus gegärtnert. Es entstehen dadurch nicht nur kollektiv eingebettete Austausch- und Interaktionsmöglichkeiten, die bloß einen Erfahrungsaustausch und eine sachliche Kompetenzerweiterung fördern, vielmehr werden Lernprozesse in sozialen Bezügen ermöglicht. Charakteristisch ist außerdem, dass der Gemeinschaftsgarten als Teil des eigenen Lebens verstanden wird. Durch die biographische Verankerung kann an bereits Gelerntem und an früheren Erfahrungen angeknüpft werden. Lern- und Orientierungsprozesse setzen somit unmittelbar an den Lebenswelten der Gärtner/innen an.

Die Falldarstellung der sozialen Orientierung zeigt den Wunsch nach Verwirklichung sozialer Kontakte in der Nachbarschaft. Das soziale Umfeld, das für den Probanden im Gemein-

schaftsgarten entstanden ist, stellt sowohl den größten Beweggrund zur Beteiligung als auch die zentrale Orientierungsgröße im Beteiligungsprozess dar. Es bleibt nicht beim Bemängeln darüber, dass soziale Kontakte im Alltagsleben fehlen, sondern durch Eigeninitiative und aktives Mitmachen wird die großstädtische Isolation im Alltag durchbrochen. Es entstehen soziale Beziehungen, Grüßkontakte und positiv wahrgenommene urban-dörfliche Strukturen. Der Gemeinschaftsgarten wird einerseits zu einem Treffpunkt und Begegnungsraum für die Beteiligten, woraus soziale Beziehungen entstehen. Andererseits resultieren aus dem Engagement, welches Auswirkungen auf die umliegende Nachbarschaft zeigt, auch Grüßkontakte im Straßenraum und eine stärkere Vernetzung und Integration im Sozialraum.

Durch die Beteiligung und Initiierung eines Gemeinschaftsprojekts wird erkannt, dass durch Investition von Zeit, Aufwand und Arbeit individuelle und kollektive Prozesse in Gang gesetzt werden können. Die Orientierungsprozesse, welche die Projektbeteiligung begleiten, können hier als reflexive Lernprozesse betrachtet werden, da erkannt wird, dass sich negativ konnotierte Zustände aktiv ändern lassen. Mitbestimmung und –gestaltung, Freiwilligkeit und Engagement über einen persönlichen Nutzen hinaus werden zu zentralen Träger der sozialen Orientierung. Dabei erfährt die Orientierung stets eine Ausrichtung auf die sich entwickelnde oder vorgefundene Gemeinschaft. Eigenes und gemeinschaftliches Tun, Wissen, Erfahrungen, Kommunikation, Organisation, Verhalten oder Veränderungen werden in sozialen Bezügen erfahrbar und nachvollziehbar.

Die verschiedenen Aspekte, die einen Gemeinschaftsgarten ausmachen, können auch Ausdruck eines individuellen Lebensstils darstellen. Die lebensstilverankerte Orientierung findet dabei zwei Ausprägungen: An einem Fall wird gezeigt, dass durch die Beteiligung an einem gemeinschaftlichen Gartenprojekt ein neuer Lebensstil wachsen kann. Anhand eines weiteren Falles wird deutlich, dass ein bereits vorhandener Lebensstil ausschlaggebend für das Gartenengagement sein kann.

Bei beiden Ausprägungen dominieren sachlich-bezogene Beweggründe ('Gärtnern', Eigenbau und Subsistenz) für das Interesse an den Gemeinschaftsgärten. Beim ersten der beiden dargestellten Fälle, konnte der Wunsch nach ökologischem und alternativem Erwirtschaften von Gemüse durch den Gemeinschaftsgarten verwirklicht werden. So wird die 'Ökovorstellung' zu einer zentralen Dimension der neu entstandenen lebensstilverankerten Orientierung. Diese zeigt Auswirkungen auf den Lebensalltag der betroffenen Gärtnerinnen. Vor allem der gemeinschaftliche Aspekt des Gartenprojekts bewirkt Veränderungsprozesse auf der subjektiven

Ebene. Vertrauen in sich selbst und Zutrauen in die Gartengemeinschaft zu entwickeln sind zentrale Aspekte, die durch die Beteiligung ausgelöst wurden. Auch andere 'Nebeneffekte' des Engagements können des Weiteren ausgemacht werden. Gegenseitiger Austausch, kollektives Lernen, Entstehen von stabilen Sozialkontakten und Integration im Sozialraum sind Ergebnisse, die auf der Ebene der Gemeinschaft genannt werden können. Subjektives Wohlfühl, Sinnempfinden und spiritueller Gewinn sind Effekte, die auf der subjektiven Ebene von den betroffenen Fällen angeführt werden. Diese Aspekte gelten auch für den bereits gelebten Lebensstil, der zum Gartenengagement führt.

Wie der Begriff schon verrät, dominieren auch bei der sachlich-bezogenen Orientierung sachliche Beweggründe bei der Beteiligung am Gemeinschaftsgartenprojekt. Es ist nicht nur der Wunsch nach Eigenversorgung mit Gemüse, sondern allgemeiner das Bedürfnis nach Natur und Naturliebe des Falles. Die Bewirtschaftung einer eigenen Parzelle im interkulturellen Garten stellt eine verwirklichtbare Alternative zur 'technisierten Welt' dar. Die Lern- und Orientierungsprozesse zeigen sich hier jedoch auch auf der subjektiven Ebene: Durch Eigentätigkeit kommen vielfältige Prozesse in Gang, die zu einer Erweiterung des gärtnerischen Know-Hows führen. Die gelernten Sachverhalte werden auch 'über den Parzellenrand' ausgetauscht. Ebenso zählt die Erfahrung, dass die gärtnerische Tätigkeit sich unmittelbar auf das persönliche Wohlergehen auswirkt, zu den Besonderheiten der sachlich-bezogenen Orientierung. Über die Sinne werden die Schönheit und Idylle, die Ruhe und der Geruch des Gartens wahrgenommen. Auch ein Gemeinschaftsgarten bietet die Möglichkeit zum persönlichen Rückzug von Alltagssorgen und Alltagshektik. Er wird als Lebenselixier betrachtet, indem durch Eigentätigkeit Sinnhaftigkeit im Tun erkannt wird. Die natürliche Abfolge von Säen, Wachsen und Ernten wird achtsam wahrgenommen und wirkt sich auf den Lebensalltag des dargestellten Falles aus.

4.7 DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Die entwickelte Theorieskizze dieser Untersuchung teilt sich in drei wesentliche Bereiche: Im Mittelpunkt der Analyse und der Darstellung der Ergebnisse steht die Kernkategorie *Orientierung suchen und schaffen* (K), die sich in fünf Ausprägungen unterteilt. Zu Beginn jedes Orientierungsprozesses steht ein Auslöser der Orientierung. Die auslösenden Momente Zugangsimpuls und Motivation zur Beteiligung wurden anhand des Datenmaterials herausgearbeitet. Dabei treffen Orientierungsprozesse bestimmte Orientierungsgegenstände, d.h. dem Orientie-

rungsprozess wohnt ein bestimmter Fokus inne. Die Ergebnisse der Theorieskizze beinhalten die Kategorien, die aus dem Datenmaterial generiert wurde. Im Folgenden werden die Untersuchungsergebnisse diskutiert und mit Hilfe von Thesen zusammengefasst:

These 1:

Die aktive Teilhabe bzw. Beteiligung in einem Gemeinschaftsgarten ist begleitet von Orientierungsprozessen. Jede Orientierung wird durch bestimmte Faktoren ausgelöst. Sie bezieht sich zudem auf einen oder mehrere Orientierungsbereiche. Orientierungsprozesse führen zu Orientierungswissen.

Gemeinschaftsgärten sind soziale Welten, d.h. kleine soziale Einheiten gesellschaftlichen Zusammenlebens. Die innere Ordnung ist Ergebnis von Kommunikations- und Aushandlungsprozessen der Gemeinschaft. Für die einzelnen Gärtner/innen bedeutet das, dass sie sich in der sozialen Welt des Gemeinschaftsgartens zurechtfinden müssen. Innerhalb ihres Beteiligungsprozesses geht es folglich um Orientierung. Diese hält sowohl ein suchendes als auch ein schaffendes Moment bereit. Orientierung ist ein unabschließbarer Prozess, der ständig aktualisiert wird. Ausgelöst wird jede Orientierung durch bestimmte Faktoren. Als Auslöser der Orientierung sind die Zugangsimpulse und die Beweggründe, die der Beteiligung zugrunde liegen, zu nennen. Neben dem Auslöser der Orientierung gibt es auch den Gegenstand der Orientierung. Gartenraum, Gemeinschaft, subjektive Ebene und weitere äußere Bedingungen stellen dabei die Orientierungsbereiche (bzw. Orientierungsgegenstände) im Beteiligungsprozess dar. Sie übernehmen zentrale Orientierungsfunktionen für die teilnehmenden Gärtner/innen. Aus dem Orientierungsprozess resultiert Orientierungswissen. Es entstehen eigenmächtige Orientierungen, im Sinne der umgangssprachlichen Bedeutung "wissen wo es lang geht". Dieser Aspekt wird in allen Ergebnissen deutlich, erfährt jedoch in den herausgearbeiteten Orientierungskontexten, Handlungs- und Sinnweisen, sowie Konsequenzen der Orientierung¹⁶² eine unterschiedliche Gewichtung. Orientierungswissen bezieht sich in diesem Kontext auf folgende vier Bereiche:

- a) Gemeinschaftsgärten bieten aufgrund ihrer räumlichen Ordnung Orientierung. Der Gemeinschaftsgarten zeigt sich in seiner spezifischen Struktur als Handlungs- bzw. Aktionsraum, Stimmungsraum und als Anschauungsraum (vgl. Braun 2004, bzw. Kap. 4.5.1). Durch seine Beschaffenheit zeigt er sich neuen Gärtner/innen und Besucher/innen des Gartens zunächst als Anschauungsraum. Das Grün im Gegensatz zum Grau der Stadt, Hinweis- und Informationstafeln oder seine Ausstrahlung weisen stark

¹⁶² Vgl. Kodierparadigma und Gliederung der Falldarstellungen ab Kap. 4.6.1.

auf den Garten als Orientierungsraum hin. Durch Tätigkeit und Aktivität im Gartenraum wird in unterschiedlichen Bereichen gelernt und Wissen angeeignet. Es bleibt jedoch nicht beim Wissen über gärtnerische Fertigkeiten, Organisation und Betrieb eines Gemeinschaftsgartens oder alltagspraktisches Know-How. Vielmehr geht es hier – durch die Verbindung von Tätigkeit und Ort – um die Aneignung von Orientierungswissen, d.h. um das Lernen von "sich zurechtfinden" in einem neuen und unbekanntem Raum. Bereits erprobtes und bewährtes Wissen und Handeln werden auch an den neuen Ort mitgebracht. Durch neue strukturelle (Rahmen-)Bedingungen werden diese erweitert, verändert, aktualisiert oder verworfen. Beispielsweise kann der Garten sehr offen und frei durch die Gärtner/innen gestaltet und genutzt werden. In den meisten Fällen gibt es dafür in den Gärten keine oder nur wenige Regeln. Um sich in diesem freien Feld zurechtzufinden und den eigenen Weg zu finden ist Aktivität gefordert, was sich wiederum auf die Orientierung des Einzelnen auswirkt. Auch der Garten als Stimmungsraum wirkt auf die Orientierung der Gärtner/innen. Dabei ist die ruhige und ausgleichende Wirkung, die dem Garten zugesprochen wird, zu nennen. Dadurch entsteht Wissen über 'das gute Leben' bzw. wird bereits vorhandenes Wissen darüber verstärkt. Verbunden ist damit die Hinwendung auf elementare Dinge und ein Anstieg der Lebensqualität im Alltag.

- b) Auch innerhalb der Gemeinschaftsebene wird Orientierungswissen angeeignet. In einem Gemeinschaftsgarten treffen Menschen aufeinander, die sich vorher nicht kannten, so dass Gruppenstrukturen erst ausgehandelt werden müssen. So kann nicht auf bekannte Gemeinschaftsordnungen zurückgegriffen werden, sondern neue Strukturen müssen erst erprobt werden. Wie das Beispiel der Gärtnerin der emotionalen Orientierung (vgl. Kap. 4.6.2) zeigt, kann eine neue Gärtnerin annehmen, dass sie erst Mitglied im Gartenverein werden muss, um sich im Projekt beteiligen zu können. Sie stößt jedoch auf lose und offene Strukturen der Gartengemeinschaft, was auf eine Orientierung aufgrund neuer Strukturen hinweist.
- c) Auch im Bereich der äußeren Bedingungen (z.B. Außenbeziehungen des Gartens auf die umliegende Nachbarschaft) zeigen sich Möglichkeiten zur Aneignung von Orientierungswissen. Durch die Errichtung eines Gemeinschaftsgartens in der Nachbarschaft erhält nicht nur die Fläche selbst eine neue (Nutzungs-)Definition, sondern auch der umliegende Sozialraum. Es entstehen Verbindungen und Kontakte zwischen dem Garten und der Umgebung und ein Wissen bzw. vorsichtiger formuliert, eine Ahnung darüber, was in der Nachbarschaft "um einen herum los" ist.

- d) Vor allem im Bereich der subjektiven Ebene sind Veränderungen in der Selbst- und Weltwahrnehmung feststellbar. Hier wirken die Kontextbedingungen (z.B. Struktur des Raumes und der Gemeinschaft) und die damit verbundenen Handlungsweisen (Tätigkeiten im Garten) gleichermaßen auf die Orientierung. Auf der subjektiven Ebene sind vor allem Veränderungen und Neuorientierungen in der Beziehungsebene, die sowohl die Gemeinschaft als auch das soziale Umfeld des Gartens meint, in der Wahrnehmungs- und Gefühlsebene und im Bereich des Lebensalltags der Gärtner/innen sichtbar. Orientierungswissen meint in diesem Kontext das Wissen darüber, wo man selbst steht, Wissen um sich Selbst, Wissen um eigene Bedürfnisse und Wünsche und das Wissen darüber, wie man diese verwirklichen kann.

These 2:

Orientierung stellt eine situationsbezogene und handlungsimmanente Fähigkeit dar, sich in neuen und wechselnden Situationen zurechtzufinden. Orientierung ist als lebenslanger Prozess zu verstehen, in dem Orientierungswissen und Orientierungskompetenzen ständig aktualisiert werden.

Die zweite These baut auf der ersten These auf und führt sie weiter. Sich orientieren bzw. sich zurechtfinden *können*, stellt eine Fähigkeit dar, die situations- und handlungsbezogen ist. Orientierung ist also gleichermaßen das Wissen und die Kompetenz sich in wechselnden und neuen Situation zurechtfinden zu können. Mit jeder Orientierung, Umorientierung, Neuorientierung und Desorientierung wird neues Wissen angeeignet, an erprobtem und bewährtem Wissen festgehalten und Wissen aktualisiert. Orientierungsprozesse haben einen unbestimmbaren zeitlichen Verlauf, welche zwar in einem bestimmten Zeitraum abgeschlossen werden können, jedoch wieder neue Orientierungen als Konsequenz haben. Daraus kann geschlossen werden, dass neben einem lebenslangen Lernen ebenfalls von einem lebenslangen sich Orientieren gesprochen werden kann.

In der vorliegenden Arbeit wurde dargelegt, dass darüber hinaus Lernen mit Orientierung in Verbindung gebracht werden kann (vgl. Kap. 4.6.1). Orientieren und Lernen in Gemeinschaftsgärten geschieht durch Tätig sein, Ausprobieren, Experimentieren, Aushandeln, Erfahren oder Begegnen. Demzufolge stellt Lernen und sich Orientieren eine tätige Auseinandersetzung mit der Umwelt dar. Die Gesamtheit der Elemente des Gemeinschaftsgartens (Gemeinschaft, Gartenraum, etc.) wird durch Tätigkeiten erschlossen. Lernen wird – in Anlehnung an die Lerntheorie der kulturhistorischen Schule - als Aneignung durch eigene aktive Tätigkeit in sozialem Zusammenwirken verstanden. Lernen hängt mit Tätigkeit zusammen: Es

ist Bedingung, Komponente und Ergebnis von Tätigkeit. Ganz allgemein kann man sagen, Lernen setzt Tätigkeit voraus, und Tätigkeit setzt Lernen voraus (Giest/Lompscher 2006, 69). Diesen lerntheoretischen Hintergrund gilt es zu erweitern: Tätiges Lernen erfolgt auch durch körperliche Betätigung. In den Gärten wird nicht nur bzw. nur zu einem kleinen Teil über theoretische Beschäftigung gelernt, sondern vor allem im Gartenalltag, in der gärtnerischen Praxis selbst findet Lernen statt. Durch Berühren, Nachmachen, Ausprobieren und Üben, aber auch über das körperlich-mentale Erfahren der Sinne, Sehen, Hören, Riechen und Schmecken, wird gelernt und Wissen angeeignet.

Gelernt werden muss, wenn sich Menschen – beabsichtigt oder unbeabsichtigt – in Situationen (wieder)finden, die zwar an ihre körperlich-mentalen Schemata des Wahrnehmens, Erkennens und Beurteilens anschließen und diese 'aktivieren', mittels eingefleischter Routinen allein jedoch nicht zu bewältigen sind, sondern neue, unter Umständen improvisierte Akte erfordern (Alkemeyer 2007, 126).

These 3:

Die Beteiligung in einem Gemeinschaftsgarten bietet Orientierung. Das 'Gärtnern' hilft sich in unserer komplexen Gesellschaft mit ihren Herausforderungen zurechtzufinden, da es zunehmend um ein "learn to find one's way" geht.

Wir leben in einer komplexen Gesellschaft. Die damit verbundenen Herausforderungen und Anforderungen sind vielschichtig und oft unübersichtlich. Sich innerhalb dieser Komplexität zu bewegen, sich in Chaos und Ordnung zurechtzufinden und einen möglichen Weg aus dem "Labyrinth-Gefühl des Lebens" (vgl. Schütze 2002, 78) zu finden, ist eine der zentralen Aufgaben, mit der wir konfrontiert werden. Komplexität bestimmt unseren Lebensalltag. Wie Hartmut von Hentig (2006) eindrücklich festhält, "kommen wir mit der Akkumulation der Mittel und der Akzeleration des Wandels nicht mehr mit" (von Hentig 2006, 70). Das Beispiel Gemeinschaftsgarten zeigt, dass gemeinschaftliche Räume und deren innewohnende soziale Ordnung eine Orientierungsfunktion für die, im Raum agierenden, Subjekte übernehmen können. Der Garten bietet Orientierung nicht nur räumlicher Natur, sondern auch Orientierung innerhalb einer Gemeinschaft und innerhalb verschiedener Lebensbereiche der Gärtner/innen. Er hilft, sich selbst in einem neuen Kontext kennen zu lernen, das eigene Selbst- und Weltbild wahrzunehmen und einen eigenen Weg in selbstbestimmter und eigenverantwortlicher Weise zu finden. "Learn to find one's way" kann demzufolge als Zielkompetenz der Bildung des

Menschen betrachtet werden. Hier wird Bezug auf die "vier Säulen der Bildung"¹⁶³ (UNESCO-Bericht 1997, Delors 1997) genommen. "Learn to find one's way" meint einerseits die "Kompetenz der Wegsuche", andererseits eine Orientierungskompetenz, die sich aus den vier Kompetenzebenen (bzw. den vier Säulen) ergibt. In den Gemeinschaftsgärten finden sich alle vier Säulen der Bildung: es wird vielfältiges Wissen angeeignet und die Handlungs-, Selbst- und Sozialkompetenz der Gärtner/innen erfahren eine Veränderung, Modifizierung oder Aktualisierung. Dabei spielt Orientierung immer eine Rolle, sowohl in ihrer Prozessualität als auch als angeeignetes Wissen und erworbene Kompetenz.

These 4:

Gemeinschaftsgärten sind offene Lernfelder. Sie begünstigen vielfältige Lernprozesse und führen zu Veränderungen im Verhalten und zu Veränderungen im Lebensalltag der Beteiligten.

Gemeinschaftsgärten sind vor allem durch ihren offenen Charakter gekennzeichnet. Offenheit besteht einerseits in den Zugangsmöglichkeiten zum Feld, andererseits in der Struktur der Gemeinschaft. Dies trifft auf die Mehrzahl der untersuchten Projekte zu, da sie eine öffentliche räumliche Zugänglichkeit aufweisen und innerhalb der Gruppenstruktur offen für die Aufnahme von neuen Gärtnern und Gärtnerinnen sind. Das Charakteristikum der Offenheit begünstigt vielfältige Lernprozesse – sowohl sachlich-bezogenes Lernen, wie auch Lernen in sozialen Bezügen. So bezieht sich der Gemeinschaftsgarten als Lernfeld sowohl auf den Gegenstand des Lernens wie auch auf räumliche Konstitutionen von Lernorten. In der entwickelten Theorieskizze werden die vier Ebenen des Gegenstands der Orientierung deutlich. Hier spielen vor allem die Ebene des (Garten-)Raumes und die Ebene der Gemeinschaft eine wesentliche Rolle. Der Gartenraum an sich zeigt die sachlich-bezogene Gegenstandsebene des Lernens, in der sich Aneignung durch Tätigkeit vollzieht. Hier wird an erster Stelle gärtnerisches Wissen angeeignet: Wissen über die Beschaffenheit des Bodens, Wissen über den Anbau und die Pflege von Pflanzen oder Wissen über die Verwertung der eigenen Ernte. Darüber hinaus geschieht in Gemeinschaftsgärten mehr als bloße sachlich-bezogene Wissensanreicherung. Lernprozesse im Gemeinschaftsgarten vollziehen sich in einem gemeinschaftlichen Setting. Die Gärtner/innen setzen sich nicht nur mit der Gartengemeinschaft auseinander, son-

¹⁶³ (1) "Learn to know" meint die Wissensaneignung und die nötige Lernkompetenz dafür. (2) "Learn to do" zielt auf die Handlungskompetenz der Lernenden ab. (3) "Learn to be" beinhaltet die Selbstkompetenz und das Kennen lernen der eigenen Person. (4) "Learn to live together" (Sozialkompetenz) wird als letzte Zielkompetenz genannt (Delors 1997).

dern auch mit dem Garten (und der Gartenumgebung) als Sozialraum. Durch beide Komponenten, Gemeinschaft und (Garten-)Raum, werden interaktive Lernprozesse in Gang gesetzt. Es werden so Lernfelder gestaltet, die eigenes und kollektives Tun, Wissen, Erfahrungen, Kommunikation, Organisation, Verhalten oder Veränderungen in sozialen Bezügen erfahrbar und nachvollziehbar machen.

Die Lernprozesse der sechs ausgewählten Fallbeispiele zeigen sich im Analyseprozess hauptsächlich auf der Sinnebene. Der Sinnbegriff, der hier die Erfahrung von Sinn im eigenen und kollektiven Tun meint, wird dabei – soweit es die erhobenen Daten zulassen – in den Zusammenhang mit der Biographie der Gärtner/innen gebracht. Mit der Erfahrung von Sinn sind auch die reflektierten Aussagen und Bezüge der Einzelfälle verbunden, die auf das Lernpotenzial, das der Gartenbeteiligung zugrunde liegt, hinweisen. In den Fallbeispielen zeigt sich dabei ein besonderes Merkmal: Durch ihre Offenheit begünstigen Gemeinschaftsgärten neue Lernprozesse, weil sie bereits erworbene (Lern-)Erfahrungen zulassen und darauf basierend neue Erfahrungen fördern. Die Gärtner/innen können an ihren jeweiligen Lebenswelterfahrungen anschließen und neue Erfahrungen sammeln.

Eine bosnische Gärtnerin kann ihren – aufgrund von Flucht – verlassenen Hausgarten in einem interkulturellen Gartenprojekt wiederfinden und an bereits erworbenen Erfahrungen, Fähigkeiten und Wissen anknüpfen¹⁶⁴. Durch die neue Komponente eines Gemeinschaftsgartens lernt sie vor allem in sozialen Bezügen. Die Einbettung in einem Gemeinschaftsprojekt hilft nicht nur aus der gezwungenen Isolation eines Flüchtlingsalltags, sondern trägt auch dazu bei, neue Erfahrungen im Zusammenarbeiten und Zusammensein mit Anderen zu machen.

Das Fallbeispiel der emotionalen Orientierung zeigt eine stark affektive Beziehung der Gärtnerin zum Gartenraum (vgl. Kap. 4.6.2). Die räumliche Konstitution des Gartens mit seinen sinnlichen Bestandteilen erzeugt in diesem Fallbeispiel einen Ort des Wohlfühlens, einen Ort der Ruhe, der Entspannung und der Verwurzelung. Der neue Lebensraum der Gärtnerin begünstigt Lernprozesse auf der subjektiven Ebene. Die Erfahrung von Verwurzelung und Identifikation mit dem Gemeinschaftsgarten bewirkt eine Veränderung des räumlichen Lebensalltags der Gärtnerin. Sie nimmt ihre sozialräumliche Umgebung nicht nur interessierter und differenzierter wahr, sondern erfährt dazu ein neues Gefühl von Heimat.

Als "spirituellen Gewinn" bezeichnet eine Gärtnerin der lebensstilverankerten Ausprägung der Orientierung ihre Beteiligung im Gemeinschaftsgarten (vgl. Kap. 4.6.5). Damit meint sie

¹⁶⁴ Vgl. Ausführungen zur biographischen Orientierung in Kap. 4.6.3.

nicht nur die Entspannung, die sie im Garten findet, sondern deutet hier auch einen ganz bewusst wahrgenommenen, reflexiven Lernprozess an, der Veränderungen und Entwicklungen in der Selbst- und Weltwahrnehmung bewirkt. Ein weiteres Beispiel derselben Orientierungsausprägung zeigt das Erleben und Erkennen von Sinn im eigenen und kollektiven Tun im Gemeinschaftsgarten (vgl. 4.6.6). Durch aktive Aneignung des Gartenraums und weiteren projektspezifischen Inhalten zeigt sich eine besondere Beziehung, welche die Gärtnerin mit dem Selbstgeschaffenen aufbaut. Lernprozesse halten hier identitätsstiftende Momente bereit, die ebenfalls auf das eigene Selbst- und Weltbild einwirken.

Diese Beispiele aus den Falldarstellungen verdeutlichen die Bandbreite der Lernpotenziale der Gemeinschaftsgärten¹⁶⁵, stellen die wesentlichen Charakteristika des offenen Lernfeldes Gemeinschaftsgarten dar und verdeutlichen den unterschiedlichen Sinn, der dem Gemeinschaftsgarten bzw. der stattfindenden Aktivität zugemessen wird.

These 5:

Gemeinschaftsgärten sind Möglichkeitsräume.

Gemeinschaftsgärten sind Räume, die in vielfältigen Bereichen potentielle Optionen für seine Gärtner/innen bereithalten. Sie knüpfen an vorhandenen Projektstrukturen an, bewirken aber auch neue Orientierungs-, Lern- und Handlungsoptionen. Jeder Möglichkeitsraum wird durch Aktivität angeeignet, d.h. eine Potentialität im Gemeinschaftsgarten kann nur durch Tätigkeit geschaffen werden.

Daraus ergeben sich vier Handlungsräume als Möglichkeitsräume, die im Folgenden beschrieben werden:

- a) Ein Gemeinschaftsgarten ist ein politischer Handlungsraum en miniature. In ihm werden demokratische Projektstrukturen erlernt und auch im Gartenalltag gelebt. In offendemokratischen Aushandlungsprozessen werden die Belange der Gartenstruktur, des Gartenalltags und des sozialen Miteinanders verhandelt und vereinbart. Teilhabe und Mitbestimmung im Gemeinschaftsgartenprojekt können ein Gefühl und das Erleben von Partizipation vermitteln, welche sich positiv sowohl auf die Gemeinschaft als auch auf den Einzelnen/die Einzelne auswirken können. Über das gemeinsame Tun kommen vielfältige soziale Prozesse in Gang, die für eine kooperative und kommunikative Nachbarschaft essentiell sind.

¹⁶⁵ Eine umfassende Darstellung der Lernprozesse der beteiligten Gärtner/innen kann aus datentechnischen Gründen nicht erfolgen. Eine weitere Erforschung des Feldes mit Hilfe von biographischen Interviews wäre dazu nötig.

- b) Daran knüpft die Darstellung des sozialen Handlungsraums an. Gemeinschaftsgärten sind Orte des sozialen Miteinanders, der Kommunikation, der gegenseitigen (Nachbarschafts-)Hilfe und des tätigen Wissensaustauschs. Gerade in der Großstadt wird die soziale Bedeutung von Gemeinschaftsgärten deutlich, da Anonymität und soziale Segregation durchbrochen werden können.
- c) Demzufolge können Gemeinschaftsgärten auch pädagogische Handlungsräume sein. Kinder begleiten die Beteiligung und das Engagement ihrer gärtnernden Eltern und erhalten dadurch vielseitige Lern- und Handlungsoptionen. Gerade für Stadtkinder ist der Umgang mit Natur und Pflanzen nicht selbstverständlich. Ein Garten hält vielerlei Möglichkeiten bereit, Kenntnisse und Erfahrungen mit der Natur zu machen. Bezogen auf die Pädagogik als Profession ist der pädagogische Handlungsraum auch mit dem Lernfeld Generationen verbunden. Ein Gemeinschaftsgarten stellt eine der wenigen außerschulischen und informellen Projektmöglichkeiten dar, in der alle Generationen an einem Ort zusammenkommen. So treffen eine aneignende und eine vermittelnde Generation (vgl. Sünkel 1997) aufeinander. Dies macht auch die Potenziale der gemeinschaftlichen Gartenprojekte für die Sozialpädagogik deutlich, da sich Gemeinschaftsgärten sowohl auf den Lebensalltag der beteiligten Menschen als auch auf das umliegende Gemeinwohl beziehen. Die Eigenverantwortung der Gärtner/innen wird gestärkt und zugleich die Teilnahme und Partizipation am öffentlichen Leben gefördert.
- d) Und schließlich ist ein Gemeinschaftsgarten auch ein ökologischer Handlungsraum. Dabei wird in einem urbanen Kontext ein ökologisch-verträglicher Alltag praktiziert, welcher auch Einzug in das Privatleben der beteiligten Gärtner/innen hält. Es werden in der Stadt Nutz- und Kulturpflanzen angebaut, die im städtischen Umfeld längst in Vergessenheit geraten sind. Der städtische Boden wird zudem wieder urbar gemacht. Gärten in der Stadt sind auch neue Lebensräume für Insekten, Schmetterlinge und Vögel. Für Menschen sind Gärten in diesem Zusammenhang vor allem Orte, wo ökologische Vielfalt erfahren werden kann.

5 GESAMTZUSAMMENFASSUNG, DISKUSSION UND AUSBLICK

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Phänomen der Gemeinschaftsgärten am Beispiel von Nachbarschaftsgärten, Gemeinschaftsgärten und interkulturellen Gärten in Berlin. Dabei war der Ausgangspunkt die Frage nach den Beweggründen der Frauen und Männer sich in einem Gemeinschaftsgarten zu beteiligen und nach den Orientierungen, die der Beteiligung (im Einzelfall) zugrunde liegen. Gärten spielten in der Pädagogik schon immer eine Rolle. Dabei wird in der Pädagogik der Garten nicht nur als sprachliches Mittel verwendet um über Erziehung im Allgemeinen und über Erziehungsfunktionen und -ziele im Besonderen zu sprechen, sondern der Garten kommt auch als Erziehungsmedium in Form von Schulgärten zum Einsatz. Die Diskussion um "lebenslanges Lernen", "informelles Lernen" und "informelle Lernorte" sind ebenso als Anknüpfungspunkte für die Entstehung des Forschungsinteresses zu nennen. Gemeinschaftsgärten – so die erste Annahme – stellen neue, informelle Lernorte und Handlungsräume dar, die einen Ort für pädagogische Arbeitsfelder darstellen können.

Für das vorliegende Forschungsinteresse wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Unter Anwendung der Methodik der Grounded Theory wurde eine Theorieskizze entwickelt, um einen Beitrag sowohl für eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema zu leisten als auch eine weiterführende Diskussion eines pädagogischen Praxisfeldes anzuregen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung gebündelt vorgestellt, diskutiert und mit den sensibilisierenden Konzepten aus den Literaturexkursen (vgl. Kap. 4.5 und 4.6) in Verbindung gebracht. Zunächst werden die zentralen Ergebnisse, die aus den Untersuchungsdaten aus vier Gemeinschaftsgärten in Berlin stammen, aufgegriffen und anhand der entwickelten Theorieskizze präsentiert und diskutiert. Die Potenziale der Gemeinschaftsgärten werden abschließend diskutiert und in Beziehung mit den 'Gartenpädagoginnen' (vgl. Kap. 2.1) gesetzt.

5.1 ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNG DER ENTWICKELTEN THEORIESKIZZE

Die Ausgangsfrage der vorliegenden Untersuchung war, was Menschen dazu bewegt sich in einem Gemeinschaftsgarten zu beteiligen. Die Beweggründe, Motive und unterschiedliche Motivationslagen zur Beteiligung lieferten erste Erkenntnisse über die Akteure und Akteurinnen in den untersuchten Projekten und bildeten die Grundlage für die darauf aufbauende Entwicklung der Theorieskizze. Auch der Hintergrund der Forschungsfrage und die Annahme,

dass Gemeinschaftsgärten (informelle) Lernorte darstellen, können als weitere Grundlagen für die Untersuchung betrachtet werden¹⁶⁶.

Die entwickelte Theorieskizze teilt sich in drei Bereiche: Auslöser der Orientierung – Gegenstand der Orientierung – Ausprägungen der Orientierung. *Orientierung suchen und schaffen* (K) ist das zentrale Phänomen und die Kernkategorie der Untersuchung, welche im Zentrum der Theorieskizze steht. Den Ergebnissen der Analyse zufolge, zeigt die Kernkategorie fünf Ausprägungen. Jede Orientierung bzw. jeder Orientierungsprozess wird durch einen bestimmten Faktor ausgelöst und bezieht sich auf einen oder mehrere Orientierungsbereiche. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der drei Bereiche der entwickelten Theorieskizze zusammengefasst:

Auslöser der Orientierung

Der Impuls bzw. der Anlass zur Teilnahme in einem Gemeinschaftsgarten und die damit verbundenen Beweggründe und Motivationen deuten auf verschiedene Interessen und Bedürfnisse hin, in welchen sich auch die Besonderheiten, Merkmale und Gegebenheiten des gemeinschaftlichen Lernorts zeigen. Die beteiligten Gärtner/innen kommen auf unterschiedlichen Wegen zu ihrem Engagement in einem Gemeinschaftsgarten. Wie in Kapitel 4.4 aufgezeigt wurde, finden sich sechs verschiedene Impulse für die Gartenbeteiligung: Die Akteure und Akteurinnen finden ihren Weg über a) Werbung bzw. Anfrage über Projektleitung, b) Werbung bzw. Anfrage über bereits Engagierte, c) persönliche Kontakte, d) Partner, e) soziale Netzwerke und f) über ein anderes Engagement. Eng verbunden mit dem Zugangsimpuls sind die Beweggründe und Motive sich zu beteiligen bzw. sich zu engagieren. Die Auswertung der Daten bezüglich der Motivation der Gärtner/innen ergaben sieben zentrale und drei weitere Beweggründe (vgl. Kap. 4.4.2). Es handelt sich zusammenfassend betrachtet vorwiegend um sachliche, soziale und räumliche Motive zum aktiven Mitmachen. Die zentralen Motive sind: a) das 'Gärtnern' an sich, b) der Wunsch nach sozialen Kontakten, Gemeinschaft und Kommunikation, c) lebensräumliche Motive, d) politisch-partizipative Motive, e) familiäre Motivation und eigene Kinder (oder Hund) und f) Freude und Spaß, sowie g) Eigenanbau und Subsistenz. Weitere Motive sind: Ausgleich und Erholung, neue Beschäftigungsmöglichkeit und die Möglichkeit Ziele/Ideale zu verwirklichen.

Das Interesse für 'Garten' im Allgemeinen, Gartengestaltung, Gemüseanbau, Naturliebe und geistig-körperlich anregende Tätigkeiten an der frischen Luft, dominiert in den Motivations-

¹⁶⁶ Vgl. dazu Kap. 1.2.

schilderungen der Gärtner/innen. Viele teilen darüber hinaus den Wunsch bzw. das Bedürfnis nach sozialen Kontakten in der Nachbarschaft, nach sinnvoller Beschäftigung in einer Gruppe und nach Kommunikation auch über die eigenen nationalen Grenzen hinaus. In der lebensräumlichen Motivation wird der Bedarf nach selbstgestalteten Freiflächen sichtbar. Es geht dabei um die Schaffung eines neuen Lebensraums, um einen grünen Ort in der Stadt und um einen Ort, wo man sich treffen kann. Auch politische und partizipative Motive können ausschlaggebend für die Beteiligung an einem Gartenprojekt sein, so wie auch die Möglichkeit der Familie bzw. den eigenen Kindern einen grünen Rückzugsort inmitten der Stadt bieten zu können.

Die Impulse und die Motive und Motivationen zur Beteiligung konnten in drei Zugangstypen zusammengefasst werden (vgl. Kap. 4.4.3): 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.

Die Verbindung der Impulse mit den Beweggründen der Gartenprojektbeteiligung liefert auch erste Erkenntnisse darüber, an welche Maßstäbe, Interessen und Bedürfnisse sich die Orientierungsprozesse der Gärtner/innen richten. Orientierungsprozesse in Gemeinschaftsgärten gestalten sich demnach folgendermaßen: Zunächst gibt es einen Auslöser für eine Orientierung (Impuls und Motivation). Dieser Anlass führt zum zweiten Baustein der entwickelten Theorieskizze: Jede Orientierung hat einen Gegenstand – sie ist somit fokussiert auf ein bestimmtes Thema. In der Analyse der Daten haben sich vier Gegenstandsebenen herauskristallisiert: Der Raum bzw. der Gartenraum und der Zeitbegriff, die Gemeinschaft, die subjektive Ebene und weitere Kategorien, wie Außenbeziehungen, Nachbarschaft und Privatheit und Öffentlichkeit werden in Kapitel 4.5 als zentrale Orientierungsgegenstände dargelegt¹⁶⁷.

¹⁶⁷ Im Folgenden werden die Kategorien Raum und Gemeinschaft dargestellt. Die subjektive Ebene wurde in Kapitel 4.6.1 zusammengefasst. Die weiteren Kategorien sind in Kapitel 4.5.3 zu finden.

Gegenstand der Orientierung:

Der Gartenraum ist nicht nur das zentrale Thema bzw. das zentrale Element der Gemeinschaftsgärten, sondern er verbindet den darin agierenden Menschen mit dem Thema, die Menschen untereinander und auch die Menschen mit der Außenwelt. Dabei übernimmt der Garten die Funktion als Handlungs- bzw. Aktionsraum, als Stimmungsraum und als Anschauungsraum (vgl. Kap. 4.5.1). Der Garten ist ein Ort für gärtnerische Tätigkeiten, Handlungen und Aktivitäten. Aber auch über das 'Gärtnern' hinaus, finden in Gemeinschaftsgärten Aktivitäten, wie zum Beispiel das Feiern von Festen, statt. Der Gartenraum fungiert ferner als Stimmungsraum: Es wird ihm eine wohltuende und therapeutische Wirkung zugesprochen. Ruhe, langsames, stressfreies Arbeiten an der frischen Luft und gärtnerische Erfolge und tägliche, kleine Naturerlebnisse führen zu einer gefühlten Work-Life-Balance. Die Betrachtung des Gemeinschaftsgartens als Anschauungsraum weist auf die Wirkung des Gartens auf das sozialräumliche Umfeld hin, aber auch auf die besondere Ausstrahlung des Gartens auf seine Gärtner/innen.

In der Kategorie Gemeinschaft als weiterer Gegenstand der Orientierung wird die Zusammensetzung der Gartengemeinschaften deutlich. Die Struktur der Akteure/Akteurinnen in den Gärten ist heterogen, was Alter, Geschlecht, Berufsabschluss und Herkunft betrifft. In Kap. 4.5.2 wurde u.a. die Projektstruktur der untersuchten Gemeinschaftsgärten dargelegt. Diese umfasst Gartenregeln, Arbeitsteilung der Gruppe, die von den Gärtner/innen übernommene Rollenstruktur, vorherrschende Kommunikation und die entstandenen sozialen Beziehungen. Darauf aufbauend konnten die Möglichkeiten und Potenziale der Gartenprojekte näher untersucht werden. Vor allem die Beziehungskultur innerhalb der Gartengemeinschaften und die Gemeinschaftserfahrungen der Gärtner/innen spielten dabei eine Rolle.

Die Gemeinschaften der untersuchten Gartenprojekte bilden unterschiedlich dimensionierte Sozialbeziehungen heraus: (a) Die interkulturellen Gärten greifen auf bereits erprobte Beziehungsstrukturen aus ihren Herkunftsländern zurück. In der Beziehungsordnung der Gemeinschaft lassen sich folglich Elemente der verlassenen Heimat wiedererkennen. (b) Bei der distanzierten Gemeinschaft beschränkt sich die gemeinsame Beziehung auf das Teilen einer gemeinschaftlichen Fläche. (c) In den Gartengemeinschaften können sich auch familienähnliche Beziehungsstrukturen bilden. Hier schaffen vor allem Kinder gemeinsame Anknüpfungspunkte. (d) Für viele Gärtner/innen zeichnen sich die sozialen Kontakte in den Gärten vor allem durch ihre Praktikabilität aus. Kleine Nachbarschaftshilfen, verbindlich-unverbindliche Frei-

zeitkontakte oder sinnhaftes Tun in einer Gruppe sind Beispiele dafür. (e) Schließlich kommt es in öffentlich-zugänglichen Gemeinschaftsgärten auch zu unerwarteten Begegnungen, d.h. die Gärtner/innen treffen auf Besucher/innen und Nutzer/innen der Gartenflächen, die sie sonst nicht treffen würden. Sie teilen so nicht nur einen Raum mit ihnen, sondern auch Teile ihres Alltagslebens.

Die Potentiale und Risiken der Gemeinschaften werden in der Kategorie Gemeinschaftserfahrungen deutlich. Der Garten hält die Gemeinschaft zusammen, verbindet die einzelnen Gärtner/innen miteinander und bewirkt in den meisten Fällen positive Erlebnisse und Erfahrungen. Hier wird die besänftigende Wirkung, welche die Gärtner/innen dem Garten zuschreiben, sichtbar. Die Beteiligung an Gemeinschaftsprojekten birgt jedoch auch negative Erfahrungen: Langwierige Gruppendiskussionen, Unverbindlichkeiten oder zwischenmenschliche Probleme wirken sich negativ und belastend auf die Gruppe und einzelne Personen aus. Wie in der zusammenfassenden Betrachtung der Kategorie Gemeinschaft aufgezeigt wurde, decken die Gemeinschaft und ihre sozialen Beziehungen zwei grundlegende Bedürfnisse ab.

Einerseits (1) das Bedürfnis nach Gemeinschaft, Geselligkeit und sozialen Kontakten und andererseits (2) das Bedürfnis nach Individualität, Unverbindlichkeit und Urbanität. Auffallendes Ergebnis ist, dass die scheinbar gegenteiligen Elemente in allen Gärten zu finden sind. Sie sind der Ausgangspunkt der Gemeinschaftskonstellationen, gleichzeitig aber auch die Basis für gruppeninterne Schwierigkeiten, Probleme und zwischenmenschliche Auseinandersetzungen. Es scheint so zu sein, als ob es um eine Balance zwischen geselligem Eingebundensein und Rückzug in die urbane Anonymität ginge.

Ausprägungen der Orientierung:

Orientierung suchen und schaffen (K) hat sich in der vorliegenden Arbeit als Kernkategorie herauskristallisiert. Wie in Kapitel 4.6.1 dargestellt wurde, lassen sich Orientierungsprozesse mit Lernprozessen in Verbindung bringen. In Anlehnung an die Lerntheorie der kulturhistorischen Schule wird Lernen als Aneignung durch eigene aktive Tätigkeit in sozialem Zusammenwirken verstanden (vgl. Giest/Lompscher 2006). Wie aus der Theorieskizze hervorgeht, beziehen sich Orientierungsprozesse auf einen Gegenstand - die bereits vorgestellten Orientierungsbereiche. Innerhalb dieser Bereiche müssen sich die Gärtner/innen zurechtfinden (im Sinne von Orientierung suchen) und gestalten diese gleichzeitig aktiv mit (Orientierung schaffen). Eine weitere Analyse der Kernkategorie ergab fünf verschiedene Ausprägungen der Orientierung. Die befragten Akteure und Akteurinnen der Gemeinschaftsgärten lassen sich den fünf Ausprägungen zuordnen:

a) emotionale, b) biographische, c) soziale, d) lebensstilverankerte und e) sachlich-bezogene Orientierung¹⁶⁸.

In Anlehnung an das Kodierparadigma der Grounded Theory Methodologie, das in der vorliegenden Arbeit leicht modifiziert wurde, konnten die jeweiligen Kategorien aus dem Kodierprozess in Beziehung gesetzt und dargestellt werden. So werden für jede Ausprägung der Orientierungskontext, die Handlungs- und Sinnweisen und die Subjektposition beschrieben. Über die Kodierung der Handlungen der Gärtner/innen und unter Einbeziehung der Sinnperspektive konnten Aussagen über die Konsequenzen der Orientierungs- und Lernprozesse getroffen werden. Dabei konnten jedoch nur bestimmte Aussagen gemacht werden, da das vorhandene Datenmaterial darüber hinausgehende Annahmen und Thesenbildungen nicht zuließ¹⁶⁹. Sowohl die emotionalen und die sozialen Ausprägungen der Orientierung zeigen eine selbstbestimmte Subjektposition als Konsequenz der beschriebenen orientierungs- und handlungsleitenden Prozesse. Die in den beiden Fallbeschreibungen beschriebenen Veränderungen des Lebensalltags, die neuen Handlungsmöglichkeiten und letztendlich der selbstbestimmte Grad der Beteiligung und Verantwortungsübernahme deuten auf reflektierte Annahmen des Lebens der Gärtnerin und des Gärtners hin. Als Auslöser der Lernprozesse wurden für die vorliegende Arbeit die Zugangsimpulse und die Beweggründe zur Beteiligung herausgearbeitet¹⁷⁰. In der biographischen Orientierung lässt sich ein 'biographischer' Verlauf der – durch die Gartenbeteiligung angeregten – Lern- und Orientierungsprozesse beobachten. Es geht um eine Verbindung zwischen Vergangenheit und Gegenwart, zwischen verlassener, ländlicher und neuer, urbaner Heimat. Der dargestellte Orientierungsprozess der Gärtnerin der Fallbeschreibung zeigt eine Reflexion, die mit der Erfahrung von Kohärenz zu tun hat. Die beschriebenen Lern- und Orientierungsprozesse des ersten Falls, der lebensstilverankerten Orientierung, vollziehen sich als langsamer, aber bewusst wahrgenommener Veränderungsprozess des subjektiven Erlebens der Gärtnerin. In der Kategorie 'wachsende Orientierung' werden all jene Prozesse subsumiert, die auf eine Veränderung der Selbstentwicklung, verbunden mit einem neu gewonnenen Lebensstil der Gärtnerin, hindeuten. Der zweite Fall der lebensstilverankerten Orientierung zeigt deutliche Lernerfahrungen in sozialen Bezügen. Dabei geht es auch um

¹⁶⁸ In Kapitel 4.6.8 findet sich eine eingehende Zusammenfassung der einzelnen Ausprägungen.

¹⁶⁹ In der Diskussion der Ergebnisse wird dieser Punkt noch einmal kritisch aufgenommen und ein Ausblick für weitere Forschungsprojekte gemacht.

¹⁷⁰ An dieser Stelle soll darauf hin gewiesen werden, dass Lern- und Orientierungsprozesse von Beteiligten in Gemeinschaftsgärten nicht ausschließlich über die Kategorien 'Impulse' und 'Motivationen' ausgelöst werden. Das vorhandene Datenmaterial ließ jedoch nur nachvollziehbare und empirisch gehaltvolle Aussagen zu den beschriebenen 'Auslösern' zu.

die Herstellung einer Balance zwischen Nähe und Distanz, wobei sich die Gärtnerin an eigenen Maßstäben und einer selbstbestimmten Verantwortungsübernahme dem Projekt gegenüber orientiert. Ähnlichkeiten dazu finden sich bei der sachlichen Orientierung: Der Gärtner empfindet eine individuelle Form und einen sinnhaft-erlebbaren Bezug zu seinem Tun im Gemeinschaftsgarten. Dadurch wurden vor allem Lern- und Orientierungsprozesse angeregt, die mit reflektierten Aussagen über das eigene Handeln und Erleben in Verbindung stehen.

5.2 DISKUSSION DER ERGEBNISSE UND AUSBLICK

Die entwickelte Theorieskizze veranschaulicht das zentrale Ergebnis der vorliegenden Untersuchung. Die Beteiligung bzw. Mitwirkung in einem gemeinschaftlichen Gartenprojekt ist von unterschiedlichen Orientierungsprozessen begleitet. Die Darstellung der Impulse, Motive und Motivationslagen zur Beteiligung, sowie der Orientierungsbereiche konnte die auslösenden Bedingungen und den Fokus der Orientierung verdeutlichen. In der Analyse hat sich gezeigt, dass die Gartenakteure und -akteurinnen unterschiedliche Eigenheiten in ihren Beteiligungsprozessen zeigen. So konnten fünf verschiedene Ausprägungen der Orientierung entdeckt werden und anhand von sechs Fallbeispielen dargestellt werden.

Die Gliederung der Falldarstellungen orientierte sich in modifizierter Form (vgl. Kap. 3.3.3) am Kodierparadigma aus der Grounded Theory Methodologie. Dadurch konnte erreicht werden, dass die einzelnen Bestandteile jeder Orientierung einzeln herausgearbeitet, zugleich aber auch in Beziehung zueinander gesetzt wurden. Auf der Ebene der Kontextbedingungen der Beteiligung, konnten die ursächlichen Bedingungen der Orientierung aufgezeigt werden. Die Handlungsperspektive erlaubte das Material nach Tätigkeiten und Aktivitäten zu durchkämmen, die für den Beteiligungs- und auch für den Orientierungsprozess essentiell waren. Der Fokus in der Sinnperspektive lag im Herausarbeiten der subjektiven Ebene des Beteiligungs- und Orientierungsprozesses. Hier sind vor allem die Resultate zu finden, die auf das sinnhafte Erfahren, Erleben und Reflektieren in der Gartenbeteiligung hinweisen. Daraus ergeben sich Veränderungen in der Subjektposition der beteiligten Gärtner/innen, die letztlich als Konsequenzen des Kodierrahmens beschrieben wurden.

Besonders durch die Sinnperspektive auf das vorliegende Datenmaterial und auf die Orientierungsprozesse der Gärtner/innen konnte die Wirkung der Gartenbeteiligung und die damit verbundenen Veränderungen in der Wahrnehmung, Selbst- und Welterfahrung, im Erleben und in der Reflexion der eigenen Person und der Gemeinschaft, eruiert werden. Dabei zeigt sich eine Verbindung der Ergebnisse mit der Biographie der Gärtner/innen. Die Gartenbeteili-

gung ist in den Lebensalltag der Gärtner/innen eingedrungen. Sie verändert nicht nur die Tages- und Zeitorganisation der beteiligten Familien und Einzelpersonen, sondern auch die Wahrnehmung und Sichtweise der Gärtner/innen auf elementare Dinge¹⁷¹. Die Beteiligten finden sich selbst in einer neuen Subjektposition und auch in einem neuen sozialen Kontext, sowohl im Gartenkollektiv als auch im Stadtteil. Weitere Ergebnisse bleiben hier offen, da das vorhandene Datenmaterial keine weiteren fundierten Aussagen zulässt. An dieser Stelle kann nur eine Empfehlung und ein Ausblick für weitere Forschungsaktivitäten gegeben werden, die sich dem Zusammenhang von Biographie, Orientierung und den damit verbundenen Veränderungen in der Selbst- und Weltwahrnehmung widmen.

Durch die Handlungs- und Sinnperspektive im Analyseverlauf konnten nicht nur Veränderungen des Selbst- und Weltbilds angedeutet werden, sondern auch stattfindende und beginnende Lernprozesse in den Falldarstellungen aufgezeigt werden. Es kann als Ergebnis der Untersuchung betrachtet werden, dass sich Orientieren mit Lernen verbunden ist. In jedem Orientierungsprozess wird unbemerkt und nebenbei gelernt. Dieses Resultat stützt sich auf das sensibilisierende Konzept der Lerntheorie der kulturhistorischen Schule. Lernen wird in diesem lerntheoretischen Kontext mit Tätigkeit verbunden und meint die Aneignung durch eigene aktive Tätigkeit in sozialem Zusammenwirken. Aneignung erfolgt in den Gärten zumeist über eine körperliche Beschäftigung, denn nur zu einem kleinen Teil wird Wissen durch eine theoretische Beschäftigung mit einem Sachverhalt angeeignet. Daraus folgt eine zentrale Schlussfolgerung der Arbeit: Orientierung ist eine handlungsimmanente und situationsbezogene Fähigkeit, sich in wechselnden Situationen zurechtzufinden. In Orientierungsprozessen wird demzufolge die Fähigkeit erworben sich zurechtzufinden und gleichzeitig eigenes Wissen und Kompetenzen zu aktualisieren. Über die vorliegende Studie hinaus kann die These formuliert werden, dass Orientierung als lebenslanger Prozess verstanden werden kann.

Eine sinnhaft erlebte Beteiligung in einem Gemeinschaftsprojekt kann darüber hinaus helfen sich in unserer komplexen Gesellschaft zurechtzufinden. Am Beispiel der vorliegenden Untersuchung wurde dargelegt, dass ein Gemeinschaftsgarten nicht nur Orientierung räumlicher Natur geben kann, sondern auch Orientierung innerhalb einer Gemeinschaft und innerhalb der verschiedenen Lebensaspekte der Gärtner/innen. Der Garten hilft sich selbst in einem neuen Kontext kennen zu lernen, das eigene Selbst- und Weltbild wahrzunehmen und einen eigenen Weg in selbstbestimmter und eigenverantwortlicher Weise zu finden. In der vorliegenden Arbeit unterstützt das Konzept der sozialen Welten von Anselm Strauss (1993) die Betrachtung

¹⁷¹ So die Bezeichnung einer Gärtnerin (vgl. Kap. 4.6.2).

tung der Gartengemeinschaften als kleinste Einheit gesellschaftlichen Zusammenlebens (vgl. Legewie 2002a). Hier können die vielfältigen Anforderungen und Herausforderungen, die das gemeinschaftliche Zusammenleben ausmachen, erprobt werden.

Schütze (2002, 78) fasst diesen Gesichtspunkt wie folgt zusammen:

Durch den Stückwertcharakter der sozialen Welten (werden) für die biographische Arbeit, für die kommunikative Verständigungsarbeit, für die interaktive Beziehungsarbeit und natürlich auch für die kollektive Kooperationsarbeit (...) völlig neuartige Chaosmomente gesetzt, die dem Labyrinth-Gefühl des Lebens in den heutigen Komplexgesellschaften (...) entsprechen.

Durch kollektive Kooperationsarbeit, kommunikative Beziehungsarbeit und Aushandlungsprozesse entsteht in den Gemeinschaftsgärten eine soziale Ordnung, die eine Orientierung und das Zurechtfinden im Gartenraum bzw. innerhalb der Gemeinschaft erleichtert. Das 'Gärtnern' hilft sich in der sozialen Welt des Gemeinschaftsgartens zurechtzufinden und einen eigenen Weg zu finden, der sich an einem selbstbestimmten, aber verantwortungsvollen Maßstab orientiert. In Anlehnung an die vier Kompetenzziele der UNESCO (Delors 2007) wurde demzufolge ein weiteres Ziel für die Herausforderungen, Anforderungen und Komplexität unserer Gesellschaft formuliert: "Learn to find one's way" – die Kompetenz der Wegsuche – deutet einerseits auf eine Orientierungskompetenz und andererseits auf eine Erweiterung der Kompetenzebenen der vier Säulen der Bildung¹⁷² hin.

Die Verbindung des Untersuchungsgegenstandes mit der Aneignung von Kompetenzen bringt das Kapitel zurück zum Anfang der vorliegenden Arbeit. Die Rolle des Gartens in der Pädagogik bzw. zum Pädagogischen am Garten und dem Gärtnerischen in der Pädagogik.

Schon bei den frühen Pädagogen kommt dem Garten die Funktion eines Lernorts zu. Der Schulgarten wird als Erziehungs- und Unterrichtsmittel eingesetzt und steht ganz im Zeichen der Erziehung eines sittlichen und guten Menschen. In der Erziehungslehre Rousseaus bedarf es der Natur und der Botanik um einen 'kultivierten Zögling heranzuziehen'. In Pestalozzis Erziehungsanstalt werden die Kinder im kleinen Feldbau unterrichtet, da sich dort die Selbsttätigkeit der Kinder entfalten und mit Kopf, Herz und Hand eine harmonische Einheit des Tuns erreicht werden kann. Auch bei Fröbel spielt der Garten und seine innewohnende Natur eine zentrale Rolle. Der Begründer der Kindergartenidee fordert nicht nur Kindergärten als pädagogische Einrichtung, sondern vor allem auch Kindergärten als Gärten für Kinder. Im

¹⁷² Vgl. Lern-, Handlungs-, Selbst- und Sozialkompetenz (Delors 1997).

Garten wird nicht nur die Pflege der Pflanzen gelernt, sondern auch die Pflege des eigenen Lebens.

Die Gärten in der Pädagogik von Pestalozzi, Fröbel und Co (vgl. Kap. 2.1.1) sind Gemeinschaftsgärten. Besonders Fröbel beschreibt das Potenzial dieser Gemeinschaftsorte. Das Kind lerne hier seine eigene Position in einem größeren Ganzen kennen. Auch in den zahlreichen Schulgärten, die gegen Ende des 19. Jahrhunderts und im frühen 20. Jahrhundert entstanden, zählte der Gemeinschaftsaspekt zu den pädagogisch-romantischen und zugleich ideologischen Absichten. In der Rückbesinnung auf die Reformpädagogen, die dem Schulgarten einen immanenten Bildungswert zusprachen, erfuhr die Schulgartenidee eine Renaissance in den 1980er Jahren. Vor allem durch den Gemeinschaftsbegriff der nationalsozialistischen Erziehung erfuhr der Schulgarten eine negative Wortbesetzung. Dank dem zunehmenden Interesse und steigenden Bewusstsein für ökologische Themen, genießt der Schulgarten wieder Beachtung im Schulunterricht. Das Potenzial der Gärten bleibt seit den frühen 'Gartenpädagogen' unverändert: Auch heute sind Schulgärten Lernorte mit Kopf, Herz und Hand.

Gemeinschaftsgärten, Nachbarschaftsgärten und interkulturelle Gärten sind aktuelle Beispiele, dass Gärten auch über die Schulzeit hinaus intergenerative und multikulturelle Lernorte darstellen. Wie in der vorliegenden Arbeit dargelegt wurde, zeigen sich Gemeinschaftsgärten als offene Lernfelder, als Orte der Orientierung und als Gemeinschafts- und Begegnungsräume. Hartmut von Hentig schreibt in seinem pädagogischen Manifest von 2005, dass er sich wünscht,

dass junge Menschen erfahren, was eine Gemeinschaft ist – eine größere als die Familie, in die sie hineingeboren sind, und eine weniger künstliche und zufällige als die Schulklasse, in die man sie hineinverwaltet hat¹⁷³.

Gemeinschaftsgärten können 'diese' Gemeinschaften sein – für Kinder und Erwachsene, für Junge und Alte. Informelles Lernen in offenen Gemeinschaftsräumen kann einen Beitrag zu einem funktionierenden gesellschaftlichen Zusammenleben leisten. Daraus ergeben sich auch für die Pädagogik neue Chancen und Möglichkeiten. Gemeinschaftsgärten übernehmen soziale, kulturelle und ökologische Funktionen in urbanen Lebensräumen. Sie können Stadtbewohner/innen mit Schlüsselqualifikationen wie Fähigkeit zum Engagement, sozialer Kompetenz, Selbstachtung, Respekt, Toleranz und Empathie ausstatten bzw. sie beim Erwerb dieser Soft-Skills unterstützen. Mit Know-How über Umwelt und Natur können Gemeinschaftsgärten

¹⁷³ Dieses Zitat befindet sich auf der Titelseite von: Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein. (Hentig 2006).

kulturelles Kapital fördern und durch Eigenarbeit und Selbsthilfe ökologische Initiativen anregen. Solchermaßen gestärkt ist es Stadtmenschen möglich sich individuell weiterzuentwickeln, ohne auf die Kultivierung des Gemeinwohls zu verzichten.

Vor diesem Hintergrund stellen Gemeinschaftsgärten auch sozialpädagogische Praxisfelder dar. Mit diesem Hinweis auf die vielseitige Nutzbarkeit der vielseitigen gemeinschaftlichen Gartenprojekte möchte ich die Arbeit abschließen.

6 LITERATUR

Abid, Najeha (2007): Entstehungsgeschichte und Alltag in den Internationalen Gärten Göttingen. In: Gstach, Doris/Hubenthal, Heidrun/Spitthöver, Maria: Gärten als Alltagskultur. Dokumentation zur Tagung am 24.06.2005 an der Universität Kassel.- Kassel: 21-24.

Abt, Hans Günter/Braun, Joachim (2000): Zugangswege zu Bereichen und Formen des freiwilligen Engagements. In: Braun/Klages (Hrsg.): 199-287.

Allhoff, Jörg (2007): Außerschulische Lernorte - die indirekten Erzieher. "Plötzlich ist er ein ganz anderer Schüler". In: Pädagogische Führung, 18, 1: 30-31.

American Friends Service Committee (2006): Community Gardens Project. Draft.- Sarajewo.

Armstrong, Donna (2000): A Survey of Community Gardens in Upstate New York: Implications for Health Promotion and Community Development. Verfügbar unter: <http://www.cityfarmer.org/CGNewYork.html> (Zugriff: 23.11.07)

Arndt, Christoph/Haidle, Ella (2004): Urbane Gärten in Buenos Aires. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Institut für Stadt- und Regionalplanung der Technischen Universität Berlin.- Berlin.

Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik.- Bad Heilbrunn.

Assadourian, Erik (2003): Cultivating the Butterfly Effect. Verfügbar unter: <http://www.thefreelibrary.com/Cultivating+the+butterfly+effect.-a095954444> (Zugriff: 23.11.07)

Bauhardt, Christine (2004): Gemeinschaftsgärten in Paris. In: Planerin. Fachzeitschrift für Stadt-, Regional- und Landschaftsplanung, 4: 54-55.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.- Frankfurt a. M.

Becker, Gerold/Bilstein, Johannes/Liebau, Eckart (Hrsg.) (1997): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie.- Seelze-Velber.

Benner, Dietrich/Kemper, Herwart (2003): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus.- Weinheim/Basel.

Benz, Arthur/Lütz, Susanne/Schimank, Uwe/Simonis, Georg (Hrsg.) (2007): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder.- Wiesbaden.

Berg, Charles/Milmeister, Marianne (2007): Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodierverfahren der Grounded Theory Methodologie. In: Mey/Mruck (Hrsg.):182-210.

Bilstein, Johannes (1997): Jenseitslandschaften im pädagogischen Diesseits: Garten, Fabrik und Werkstatt. In: Becker/Bilstein/Liebau (Hrsg.): 19-52.

Blankertz, Herwig (1992): Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart.- Wetzlar.

Böhm, Andreas/Legewie, Heiner/Muhr, Thomas (1992): Kursus Textinterpretation: Grounded Theory. Technische Universität Berlin. Interdisziplinäres Forschungsprojekt Atlas.- Berlin.

Böhm, Andreas (2004): Theoretisches Kodieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick/Kardorff v./Steinke (Hrsg.): 475-484.

Böhm, Birgit (2005): Vertrauensvolle Verständigung herstellen: Ein Modell interdisziplinärer Projektarbeit. Digitale Dissertation. Freie Universität zu Berlin. Verfügbar unter: <http://www.diss.fu-berlin.de/2005/118/> (Zugriff: 24.3.07)

Böhm, Winfried (2000): Wörterbuch der Pädagogik.- Stuttgart.

Böhme, Gernot (1993): Natur – ein Thema für die Psychologie? In: Seel (Hrsg.): 27-39.

Böhnisch, Lothar/Münchmeier, Richard (1990): Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik.- Weinheim/München.

Bohnsack, Ralf (1999): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung.- Opladen.

Boudon, Raymond/Bourricaud, Francois (1992): Soziologische Stichworte. Ein Handbuch.- Opladen.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.- Frankfurt a.M.

Bourdieu, Pierre (1991): Sozialer Raum und 'Klassen'. Lecon sur la lecon. 2 Vorlesungen.- Frankfurt a.M.

Bourdieu, Pierre (1999): Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft.- Frankfurt a.M.

Braun, Joachim/Klages, Helmut (2000): Freiwilliges Engagement in Deutschland: Freiwilligensurvey 1999. Band 2: Zugangswege zum freiwilligen Engagement und Engagementpotenzial in den neuen und alten Bundesländern.- Stuttgart u.a.

Braun, Karl-Heinz (2004): Raumentwicklung als Aneignungsprozess. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.): "Aneignung" als Bildungskonzept der Sozialpädagogik.- Wiesbaden: 19-48.

Brdanovic, Davorin (2007): Die Community Garden Association von Bosnien-Herzegovina. Vortrag bei der Jahrestagung des Netzwerks Interkulturelle Gärten am 01.07.07 in Berlin.- Berlin.

Breuer, Franz u.a. (1998): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils.- Opladen. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-forschung.de/publishing/modelle/psychologie/index.php> (Zugriff: 25.8.07)

Breuer, Franz (Hrsg.) (1999): Abseits!?! Marginale Personen - prekäre Identitäten.- Münster.

Breuer, Franz (2003): Subjekthaftigkeit der sozial-/wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit und ihre Reflexion: Epistemologische Fenster, methodische Umsetzungen. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 4(2). Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03intro-3-d.htm> (Zugriff: 23.8.07)

Brühlmeier, Arthur (o.J.): Briefe an Tschärner über die Erziehung der armen Landjugend. Verfügbar unter: http://www.heinrich-pestalozzi.de/de/dokumentation/biographie/neuhofjahre/pestalozzi_als_armenerzieher/briefe_an_tschärner/index.htm?0 (Zugriff: 28.11.07)

Brühlmeier, Arthur/Kuhlemann, Gerhard (o.J.): Yverdon 1804-1825. Verfügbar unter: <http://www.heinrich-pestalozzi.de/de/dokumentation/biographie/yverdon/index.htm?0> (Zugriff: 1.12.07)

Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V. (2004): Seminar Lehrerbildung und Schule. Orientierung – Aneignen von Wissen und Werten. 1/2004.- Hohengehren.

Callo, C./Hein, A./Plahl, C. (Hrsg.) (2004): Mensch und Garten. Ein Dialog zwischen Sozialer Arbeit und Gartenbau. Tagungsdokumentation.- München.

Comenius, Jan Amos (1962): Informatorium der Mutterschul. Herausgegeben von Joachim Heubach.- Heidelberg.

Comenius, Jan Amos (1970): Große Didaktik.- Düsseldorf u.a.

Comenius, Jan Amos (1992): Allweisheit. Schriften zur Reform der Wissenschaften, der Bildung und des gesellschaftlichen Lebens. Jubiläumsausgabe.- Neuwied u.a.

Dehnbostel, Peter (1996): Lernorte in der Berufsbildung – Konzeptionelle Erweiterungen in der Modellversuchreihe "Dezentrales Lernen". In: Dehnbostel, Peter/Holz, Heinz/Novak, Hermann (Hrsg.): Neue Lernorte und Lernortkombinationen: Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten.- Berlin: 9-23.

- Delors, Jacques (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum: UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrtausend.- Neuwied u.a.
- Dewey, John (2004): Die Struktur der Forschung. In: Strübing/Schnettler (2004a): 223-243.
- Devereux, George (1967): Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften.- München u.a.
- Drucks, Stephan (2006): Vormodern oder voll modern? Kommunale Gemeinschaften als Irritation der Modernisierung. In: Grundmann/Dierschke/Drucks/Kunze (Hrsg.): 43-62.
- Duden (1999): Das große Wörterbuch der deutschen Sprache.- Mannheim.
- Düx, Wiebken/Sass, Erich (2005): Lernen in informellen Kontexten: Lernpotenziale im Setting des freiwilligen Engagements. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 2005: 394-411.
- Ecarius, Jutta/Löw, Martina (Hrsg.) (1997): Raumbildung – Bildungsräume.- Opladen.
- Elm, Ralf (2005): Orientierung in Horizonten: Analyse und hermeneutische Folgerungen. In: Stegmaier (Hrsg.): 79-116.
- Elsen, Susanne (2000): Zivile Gesellschaft gestalten. Gemeinwesen als Lern- und Handlungs-ort nachhaltiger Entwicklung. In: Elsen, Susanne/Ries, Heinz A./Löns, Nikola/ Homfeldt, Hans G. (Hrsg.): Sozialen Wandel gestalten – Lernen für die Zivilgesellschaft.- München: 94-108.
- Esser, Hartmut (1999): Die Optimierung der Orientierung. In: Straub, Jürgen/Werbik, Hans (Hrsg.): Handlungstheorie: Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs.- Frankfurt a.M./New York: 113-136.
- Etzioni, Amitai (2005): The good society. Verfügbar unter: <http://www.gwu.edu/~ccps/etzioni/A296.pdf> (Zugriff: 12.12.07)
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Keupp, Heiner/Rosenstiel, Lutz von/Wolff, Stephan (Hrsg.) (1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen.- Weinheim.
- Flick, Uwe (1996): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in der Psychologie und Sozialwissenschaften.- Reinbek bei Hamburg.
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.) (2004): Qualitative Forschung. Ein Handbuch.- Reinbek bei Hamburg.
- Flick, Uwe (2004): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick/Kardorff v./Steinke (Hrsg.): 309-318.

Foucault, Michel (1991): Andere Räume. In: Wentz, Martin (Hrsg.): Stadt-Räume.- Frankfurt a.M./New York: 65-72.

Friebertshäuser, Barbara (2003): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser/Prenzel (Hrsg.): 503-534.

Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.) (2003): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe.- Weinheim/München.

Fröbel, Friedrich (1862): Die Gärten der Kinder im Kindergarten. In: ders.: Die Pädagogik des Kindergartens. Gedanken Friedrich Fröbels über das Spiel und die Spielgegenstände des Kindes. Herausgegeben von Wichard Lange.- Berlin: 271-277.

Fröbel, Friedrich (1863): Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften. Herausgegeben von Wichard Lange.- Berlin.

Fröbel, Friedrich (1982): Ausgewählte Schriften: Die Menschenerziehung, die Erziehungs-Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau.- Stuttgart.

Fuchs-Heinritz, Werner/Lautmann, Rüdiger/Rammstedt, Otthein/Wienold, Hanns (Hrsg.) (2007): Lexikon zur Soziologie. Unter Mitarbeit von Eva Barlösius u.a.- Wiesbaden.

Gebhard, Walter (2002): Hortus reclusus. Zur Typologie des religiösen und säkularen Rückzugsgartens in Europa. In: ders. (Hrsg.): Sozialgeschichtliche Aspekte des Gartens.- Frankfurt a.M. u.a.: 39-74.

Geiger, Gabriele (1997): Postmoderne Raumorganisation. In: Ecarius/Löw (Hrsg.): 63-91.

Giest, Helmut/Lompscher, Joachim (2006): Lerntätigkeit - Lernen aus kultur-historischer Perspektive.- Berlin.

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung.- Bern u.a.

Goebel, Johannes/Clermont, Christoph (1997): Die Tugend der Orientierungslosigkeit.- Berlin.

Greisenegger, Ingrid (2003): Wie viel Garten braucht der Mensch?- St. Pölten u.a.

Gröning, Gert (2002): Gemeinschaftsgärten in Nordamerika. In: Meyer-Renschhausen/Müller/Becker (Hrsg.): 298-312.

Grundmann, Matthias/Dierschke, Thomas/Drucks, Stephan/Kunze, Iris (Hrsg.) (2006): Soziale Gemeinschaften.- Berlin.

Grundmann, Matthias (2006): Soziale Gemeinschaften: Zugänge zu einem vernachlässigten soziologischen Forschungsfeld. In: Grundmann/Dierschke/Drucks/Kunze (Hrsg.): 9-29.

Grünsteidel, Irmtraud (1996): Community Gardens in New York. Magisterarbeit am John F. Kennedy Institut für Nordamerikastudien der Freien Universität zu Berlin.- Berlin.

Grünsteidel, Irmtraud (2000): Community Gardens. Grüne Oasen in den Ghettos von New York. In: Meyer-Renschhausen/Holl (Hrsg.): 125-139.

Haan, Gerhard de (1985): Natur und Bildung. Perspektiven einer Pädagogik der Zukunft.- Weinheim/Basel.

Hager, Fritz-Peter (1975): Pestalozzi und Rousseau: Pestalozzi als Vollender und als Gegner Rousseaus.- Bern u.a.

Haide, Ella von (2007): Gemüse und Solidarität. Urbane Landwirtschaft und Gemeinschaftsgärten in Buenos Aires. In: Stiftung Interkultur (Hrsg.): Skripte zu Migration und Nachhaltigkeit, Nr. 5. Verfügbar unter: <http://www.stiftung-interkultur.de/haide.pdf> (Zugriff: 23.11.07)

Hébert, Yvonne/Sears, Alan (o.J.): Citizenship Education. Verfügbar unter: http://www.ceace.ca/media/en/Citizenship_Education.pdf (Zugriff: 27.11.07)

Heck, Astrid (2007): Freiflächen im Überfluss – Die neue Leipziger Freiheit. In: Gstach, Doris/Hubenthal, Heidrun/Spitthöver, Maria: Gärten als Alltagskultur. Dokumentation zur Tagung am 24.06.2005 an der Universität Kassel.- Kassel: 45-54.

Helfferrich, Cornelia (2005): Die Qualität qualitativer Daten.- Wiesbaden.

Hentig, Hartmut von (1996): Bildung. Ein Essay.- München/Wien.

Hentig, Hartmut von (2006): Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein.- München/Wien.

Herder (1994): Lexikon der Biologie, Band 6.- Freiburg.

Hermanns, Harry (2004): Interviewen als Tätigkeit. In: Flick/Kardorff v./Steinke (Hrsg.): 360-368.

Heymann, Hans Werner (2002): Orientierung bieten – was kann die Schule leisten? In: Pädagogik 4: 6-9.

Hildenbrand, Bruno (2004): Anselm Strauss. In: Flick/Kardorff v./Steinke (Hrsg.): 32-41.

Hirschfeld, Harald (1987): Jean Jacques Rousseau und Alexander Sutherland Neill, Fortschritt, Stagnation oder Rückschritt?: Autopsie zweier pädagogischer Idole.- Frankfurt a.M. u.a.

- Holzkamp, Klaus (1985): Grundlegung der Psychologie.- Frankfurt a.M. u.a.
- Hopf, Christel/Weingarten, Elmar (Hrsg.) (1993): Qualitative Sozialforschung.- Stuttgart.
- Huber, Ludwig (Hrsg.) (1993): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon. Bd. 10. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule.- Stuttgart.
- Hug, Theo (1994): "Zeitgemäßes Unterrichten" und "lebendiges Lernen" – neue Wege von Interaktion und Kommunikation in der Klasse. In: Deutscher Lehrertag (Hrsg.): Bildung als Beruf. Pädagogische Professionalität heute. Dokumentation einer Veranstaltung des Verbandes Bildung und Erziehung am 12. Nov. 1994 in der Stadthalle am Schloß Aschaffenburg.- Bonn: 47-54.
- Internationale Gärten Göttingen (1998): Satzung des Vereins "Internationale Gärten". Interkultureller Verein zur Förderung von Eigeninitiative, beruflicher Integration und sozialer Entfaltung. Göttingen. Verfügbar unter: <http://www.internationale-gaerten.de> (Zugriff: 27.11.07)
- Jacob, Ulf (2002): Erziehung, Garten, Menschenbild. Notizen zur Diskursgeschichte des Schulgartens. Verfügbar unter: <http://www.kunsttexte.de/download/denk/jacob.pdf> (Zugriff: 19.11.07)
- Jacobi, Juliane (1990): Wer ist Sophie? In: Pädagogische Rundschau, 44: 303-319.
- Jahnke, Julia (2007): GartenPiraten - Guerrilla Gardening als globales Phänomen. Masterarbeit an der Humboldt Universität zu Berlin.- Berlin.
- Joas, Hans (2006): Gemeinschaft und Demokratie in den USA. Die vergessene Vorgeschichte der Kommunitarismus-Diskussion. In: Grundmann/Dierschke/Drucks/Kunze (Hrsg.): 31-42.
- Kaplan, Rachel/Kaplan, Stephen (1989): The experience of nature: a psychological perspective.- New York.
- Karahasan, Dzevad (2002): Das Buch der Gärten. Grenzgänge zwischen Islam und Christentum.- Frankfurt a.M./Leipzig.
- Kardorff, Ernst von (1991): Qualitative Sozialforschung. Versuch einer Standortbestimmung. In: Flick u.a. (Hrsg.): 3-10.
- Karg, Hans Hartmut (1998): Der Schulgarten. Grundlagen – Möglichkeiten – Grenzen.- Hamburg.
- Kelle, Udo (1994): Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung.- Weinheim.
- Kelle, Udo (2004): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. In: Flick/von Kardorff/Steinke (Hrsg.): 485-502

Kerschensteiner, Georg (2002): Begriff der Arbeitsschule. Mit einer Interpretation von Philipp Gonon.- Darmstadt.

Klages, Helmut (1999): Standorte und Strukturen des Engagementpotenzials in Deutschland. In: Klages, Helmut/Gensicke, Thomas (Hrsg.): Wertewandel und bürgerschaftliches Engagement an der Schwelle zum 21. Jahrhundert.- Speyer: 99-135.

Klages (2002): Freiwilliges bürgerschaftliches Engagement im kommunalen Raum. In: Deutsche Zeitschrift für Kommunalwissenschaften, 41. Jg., II: 83-107.

Kleber, Eduard W. (1993): Grundzüge ökologischer Pädagogik. Eine Einführung in ökologisch-pädagogisches Denken.- Weinheim u.a.

Kleber, Eduard W./Stein, Roland (2001): Lernkultur am Ausgang der Moderne.- Baltmannsweiler.

Kluge, Susann/Kelle, Udo (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung.- Opladen.

Koball, Eva (2006): Auf dem Scherbenfeld wächst ein Garten. Verfügbar unter: <http://www.gaerten-ohne-grenzen.org/presse.php> (Zugriff: 24.11.07)

Köbler, Gerhard (1995): Deutsches Etymologisches Wörterbuch. Verfügbar unter: <http://koeblergerhard.de/derwbhin.html> (Zugriff: 10.12.07)

König, Eckard/Zedler, Peter (Hrsg.) (2002): Qualitative Forschung: Grundlagen und Methoden.- Weinheim u.a.

Kowarik, Ingo (o.J.): Unkraut oder Urwald ? Natur der vierten Art auf dem Gleisdreieck. Verfügbar unter: http://www.berlin-gleisdreieck.de/Seiten/projekte/projekte_Frameset.htm (Zugriff: 20.09.07)

Kraimer, Klaus (Hrsg.) (2000): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung.- Frankfurt a.M.

Krapp, Michael (2004): Orientierung – Aneignung von Wissen und Werten. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule. BAK Vierteljahresschrift, 1: 9-14.

Krotz, Friedrich (2005): Neue Theorien entwickeln. Eine Einführung in die Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung.- Köln.

Krüger-Danielson, Helmut/Borsellino, Liliana (2000): 50 Jahre Gartenarbeitsschule Wedding. Herausgegeben von der Gartenarbeitsschule Wedding.- Berlin.

Kruse, Jan (2006): Reader "Qualitative Interviewforschung".- Freiburg.

Kruse, Lenelis/Graumann, Carl F. (1978): Sozialpsychologie des Raumes und der Bewegung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 20, Materialien zur Soziologie des Alltags: 177-219.

Kuckartz, Udo (2005): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten.- Wiesbaden.

Kuckhermann, Ralf (1993): Die Konstituierung von Natur und Kultur in der Tätigkeit. Überlegungen zum Verhältnis von Tätigkeitspsychologie und Humanökologie. In: Seel (Hrsg.): 40-59.

Lachmayer, Friedrich (2003): Der innere Garten. In: Lamnek, Siegfried/Tinnefeld, Marie-Theres (Hrsg.): Privatheit, Garten und politische Kultur. Von kommunikativen Zwischenräumen.- Opladen: 80-94.

Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Methodologie. Band 1.- Weinheim.

Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken. Band 2.- Weinheim.

Lamnek, Siegfried (2002): Qualitative Interviews. In: König/Zedler (Hrsg.): 157-193.

Lamnek, Siegfried (2003): Die Ambivalenz zwischen Öffentlichkeit und Privatheit, von Nähe und Distanz. In: Lamnek, Siegfried/Tinnefeld, Marie-Theres (Hrsg.): Privatheit, Garten und politische Kultur. Von kommunikativen Zwischenräumen.- Opladen: 40-65.

Lakoff, George/Johnson, Mark (2007): Leben in Metaphern.- Heidelberg.

Läpple, Dieter (1992): Essay über den Raum. Für ein gesellschaftswissenschaftliches Raumkonzept. In: Häussermann, Hartmut/Ipsen, Detlev/Krämer-Badoni, Thomas (Hrsg.): Stadt und Raum: soziologische Analysen.- Pfaffenweiler: 157-207.

Legewie, Heiner (1991): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Flick u.a. (Hrsg.): 189-192.

Legewie, Heiner (2002a): Diagnostik Sozialer Welten und Systeme. 10. Vorlesung aus der Vorlesung Qualitative Diagnostik. Verfügbar unter: <http://www.tu-berlin.de/fak8/ifg/psychologie/legewie/VL-Skripte/Dokumente/downloads.htm> (Zugriff: 22.03.07)

Legewie, Heiner (2002b): Qualitative Forschung und der Ansatz der Grounded Theory. 11. Vorlesung. Verfügbar unter: http://www2.tu-berlin.de/fak8/ifg/psychologie/legewie/VL-Skripte/Dokumente/Vorlesung_11.pdf (Zugriff: 22.3.07)

Legewie, Heiner/Legewie, Barbara (2007): "Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen." Ein Interview mit Anselm Strauss. In: Mey/Mruck (Hrsg.): 69-79.

- Lettau, Antje/Breuer, Franz (o.J.): Kurze Einführung in den qualitativ-sozialwissenschaftlichen Forschungsstil. Verfügbar unter: http://wwwpsy.uni-muenster.de/imperia/md/content/psychologie_institut_3/ae_breuer/publikationen/alfb.pdf (Zugriff: 14.8.07)
- Liebau, Eckart/Miller-Kipp, Gisela/Wulf, Christoph (Hrsg.) (1999): Metamorphosen des Raums: erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie.- Weinheim.
- Lincoln, Yvonna S. (2004): Norman K. Denzin – ein Leben in Bewegung. In: Flick/Kardorff v./Steinke (Hrsg.): 96-105.
- Lipsmeier, Antonius (1978): Organisation und Lernorte der Berufsausbildung.- München.
- Litsch-Landfried, Juliane (2005): Empowermentarbeit mit Asylsuchenden in den Widersprüchen der Zuwanderungspolitik - betrachtet anhand der Bunten Gärten Leipzig. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Carl von Ossietzky Universität.- Oldenburg.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie.- Frankfurt a.M.
- Luckner, Andreas (2005): Drei Arten, nicht weiterzuwissen. Orientierungsphasen, Orientierungskrisen, Neuorientierungen. In: Stegmaier (Hrsg.): 225-241.
- Lüders, Christian (2004): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick/Kardorff v./Steinke (Hrsg.): 384-401.
- Luhmann, Niklas (1977): Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie.- Frankfurt a.M.: 25-100.
- Madlener, Nadja (2005): We can do - Geschlechtsspezifische Raumeignung am Beispiel von Graffiti von Mädchen und jungen Frauen in Berlin.- Stuttgart.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften.- Weinheim.
- Marotzki, Winfried/Tiefel, Sandra (2005): Biographische Arbeit als pädagogische Herausforderung. In: Forum Erziehungshilfen. 11. Jg., H. 3.: 134-140.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung.- Weinheim/Basel.
- Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.- Weinheim/Basel.
- Mees, Carolin (2006): Urban Gardens and Poverty: Analysis on the Example of the Community Gardens in the South Bronx of New York City. Verfügbar unter: http://www.actahort.org/members/showpdf?booknrnrnr=762_20 (Zugriff: 12.12.07)

Meinefeld, Werner (2004): Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: Flick/Kardorff v./Steinke (Hrsg.): 265-275.

Merkens, Hans (2004): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick/Kardorff v./Steinke (Hrsg.): 286-298.

Mey, Günther/Mruck, Katja (Hrsg.) (2007): Grounded Theory Reader.- Köln.

Mey, Günther/Mruck, Katja (2007): Grounded Theory Methodologie – Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. In: Mey/Mruck (Hrsg.): 11-42.

Meyer-Renschhausen, Elisabeth (1999): Die Gärten der Frauen – Die Wiederkehr der Gärten. In: Bennholdt-Thomsen, Veronika/Holzer, Brigitte/Müller, Christa (Hrsg.): Das Subsistenzhandbuch – Widerstandskulturen in Europa, Asien und Lateinamerika.- Wien: 12-36.

Meyer-Renschhausen, Elisabeth/Holl, Anne (Hrsg.) (2000): Die Wiederkehr der Gärten. Kleinstlandwirtschaft im Zeitalter der Globalisierung.- Innsbruck.

Meyer-Renschhausen, Elisabeth/Müller, Renate/Becker, Petra (Hrsg.) (2002): Die Gärten der Frauen. Zur sozialen Bedeutung von Kleinstlandwirtschaft in Stadt und Land weltweit.- Herbolzheim.

Meyer-Renschhausen, Elisabeth (2004): Unter dem Müll der Acker. Community Gardens in New York City.- Königstein/Taunus.

Molitor, Heike (2003): Nachhaltige Orientierungen bei Akteuren sozialer Bewegungen. Lokale Initiativen als Möglichkeitsraum lebenslangen Lernens im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung.- Frankfurt a.M.

Moorehead, Nicole W. (2006): The Cycle of Participation in the New York City Community Gardening Movement: Community Gardens, Incubators for Social Capital. Draft.- New York

Muckel, Petra (2007): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: Mey/Mruck (2007): 211-231.

Müller, Christa (2001): Interkulturelle Grenzöffnungen, Geschlechterverhältnisse und Eigenversorgungsstrategien: Zur Entfaltung zukunftsfähiger Lebensstile in den Internationalen Gärten Göttingen. In: Nebelung, Andreas/Poferl, Angelika/Schultz, Irmgard (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse – Naturverhältnisse. Feministische Auseinandersetzungen und Perspektiven der Umweltsoziologie.- Opladen: 183-196.

Müller, Christa (2002): Wurzeln schlagen in der Fremde. Die Internationalen Gärten und ihre Bedeutung für Integrationsprozesse.- München.

Nassehi, Armin (2003): "Zutritt verboten!" Über die politische Formierung privater Räume und die Politik des Unpolitischen. In: Lamnek, Siegfried/Tinnefeld, Marie-Theres (Hrsg.):

Privatheit, Garten und politische Kultur. Von kommunikativen Zwischenräumen.- Opladen: 26-39.

Neill, Alexander Sutherland (1969): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill.- Reinbek bei Hamburg.

Nuissl, Ekkehard (2006): Orte und Netze lebenslangen Lernens. In: Fatke, Reinhard/Merkens, Hans (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit.- Opladen: 69-83.

Oelkers, Jürgen (1996): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte.- Weinheim/München.

Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang (Hrsg.) (1993): Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 4.- Stuttgart.

Paschen, Harm (2005): Zur Entwicklung des menschlichen Wissens. Die Aufgabe der Integration heterogener Wissensbestände.- Münster.

Peirce, Charles S. (2004): Aus den Pragmatismus-Vorlesungen. In: Strübing/Schnettler: 201-222.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1774): Auszug aus dem Tagebuch über die Erziehung meines Sohnes. Verfügbar unter: http://www.heinrich-pestalozzi.de/de/dokumentation/biographie/neuhofjahre/pestalozzis_sohn_hans_jacob/tagebuchfragmente/index.htm?0 (Zugriff: 28.11.07)

Pestalozzi, Johann Heinrich (1782): Briefe an Peter Petersen (leicht gekürzt). Verfügbar unter: http://www.heinrich-pestalozzi.de/de/dokumentation/biographie/neuhofjahre/pestalozzis_sohn_hans_jacob/petersenbriefe/index.htm?0 (Zugriff am: 28.11.07)

Pestalozzi, Johann Heinrich (1818): Rede an sein Haus zu seinem 72. Geburtstag. Verfügbar unter: http://www.heinrich-pestalozzi.de/de/dokumentation/werke_pestalozzis/volltexte/1818_rede_an_mein_haus/index.htm (Zugriff: 1.12.07)

Pestalozzi, Johann Heinrich (1963): Über Körperbildung als Einleitung auf den Versuch einer Elementargymnastik, in einer Reihenfolge körperlicher Übungen. In: ders.: Sämtliche Werke. 20. Band. Schriften von Ende 1806 bis Anfang 1808.- Zürich: 47-68.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1974): Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten in Briefen von J.H. Pestalozzi. Herausgegeben von Albert Reble.- Bad Heilbrunn/OBB.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1975): Ein Wort über den gegenwärtigen Zustand meiner pädagogischen Bestrebungen und über die neue Organisation meiner Anstalt. In: ders.: Sämtliche Werke. 26. Band. Schriften von Ende 1818-1820.- Zürich: 270-321.

Peters, Sabine (2005): Schritte auf dem Weg zum Miteinander in der multikulturellen Gesellschaft. Interkulturelle Gärten. Eine psychologisch-dialogphilosophische Perspektive.- Stuttgart.

Plahl, Christine (2004): Psychologie des Gartens. Anmerkungen zu einer natürlichen Beziehung. In: Callo/Hein/Plahl (Hrsg.): 47-73.

Reble, Albert (1999): Geschichte der Pädagogik. Klett-Cotta.- Stuttgart.

Rehle, Cornelia (1997): Gelebte Räume: Erfahrungsräume und Zeiträume: eine Studie zur pädagogischen Anthropologie mit historischen und systematischen Beispielen.- Frankfurt a. M. u.a.

Reichertz, Jo (2004): Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In: Flick/Kardorff v./Steinke (Hrsg.): 276-285.

Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (Hrsg.) (1999): Pädagogik-Lexikon.- München u.a.

Relf, Diane/Kwack, B.H. (2004): Expanding the Role for Horticultural in Improving Human Well-Being and Life Quality. A proceedings of the XXVI International Horticultural Congress in Toronto.- Leuven.

Rethschulte, Clemens (1995): Daniel Gottlob Moritz Schreber: seine Erziehungslehre und sein Beitrag zur Körperbehindertenhilfe im 19. Jahrhundert.- Heidelberg.

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

Rousseau, Jean Jacques (1899): Emile oder Über die Erziehung. Herausgegeben von Theodor Tupek.- Wien u.a.

Rousseau, Jean-Jacques (1974): Emile oder Von der Erziehung.- Paderborn.

Schäfers, Bernhard/Kopp, Johannes (Hrsg.) (2006): Grundbegriffe der Soziologie. Unter Mitarbeit von Bianca Lehmann.- Wiesbaden.

Schaub, Horst/Zenke, Karl G. (2000): Wörterbuch Pädagogik. Digitale Bibliothek.- München.

Schenk, Inge (2004): "Früchtchen seid Ihr und Spalierobst sollt Ihr werden." Das Gärtnerische in der Pädagogik. In: Callo/Hein/Pahl (Hrsg.): 117-129.

Schleicher, Klaus (1992): Theorie und Didaktik von Lernorten. In: Schleicher, Klaus (Hrsg.): Lernorte in der Umwelterziehung.- Hamburg: 29-86.

Schley, Wilfried/Schratz, Michael (2000a): Orientierungskompetenz oder die Kunst des Umgangs mit Komplexität und Dynamik. In: Journal für Schulentwicklung, 1: 7-19.

Schley, Wilfried/Schratz, Michael (2000b): Orientierungswissen und Orientierungskompetenz. In: Journal für Schulentwicklung, 1: 4-6.

Schmidt-Herrmann, Ute (1987): A.S. Neill und seine Schule Summerhill als Beispiel aus der Geschichte der antiautoritären Bewegung. Dissertation an der Universität Zürich.- Aachen.

Schöne, Hermann (1980): Orientierung im Raum. Formen und Mechanismen der Lenkung des Verhaltens im Raum bei Tier und Mensch.- Stuttgart.

Schroer, Markus (2006): Räume, Grenzen, Orte. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums.- Frankfurt a.M.

Schuhmann-Hengsteler, Ruth (2006): Räumliche Kognition. In: Schneider, Wolfgang/Sodian, Beate (Hrsg.): Kognitive Entwicklung.- Göttingen u.a.: 51-108.

Schülerduden (1994): Die Biologie.- Mannheim.

Schütz, Alfred (2004): Common Sense und wissenschaftliche Interpretation menschlichen Handelns. In: Strübing/Schnettler: 155-197.

Schütze, Fritz (2002): Das Konzept der sozialen Welt im symbolischen Interaktionismus und die Wissensorganisation in modernen Komplexgesellschaften. In: Keim/Schütte (Hrsg.): Soziale Welten und kommunikative Stile.- Tübingen: 57-85.

Schwab, Erasmus (1876): Der Schulgarten. Ein Beitrag zur Lösung der Aufgabe unserer öffentlichen Erziehung.- Wien.

Seel, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1993): Mensch – Natur: Zur Psychologie einer problematischen Beziehung.- Opladen.

Seel, Hans-Jürgen/Sichler, Ralph (1993): Perspektiven einer Psychologie der menschlichen Naturbeziehung. In: Seel (Hrsg): 14-26.

Sieferle, Rolf Peter (1999): Naturerfahrung und Naturkonstruktion.- In: Sieferle, Rolf Peter/Breuninger, Helga (Hrsg.): Natur-Bilder. Wahrnehmungen von Natur und Umwelt in der Geschichte.- Frankfurt a.M./New York: 9-18.

Soeffner, Hans-Georg (1991): "Trajectory" as Intended Fragment: The Critique of Empirical Reason According to Anselm Strauss. In: Maines, David R. (Hrsg): Social organization and social process: essays in honor of Anselm Strauss.- New York.

Stangl, Werner (o.J.): Motive und Motivation. Werner Stangls Arbeitsblätter. Verfügbar unter: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION> (Zugriff: 20.6.07)

Stegmaier, Werner (2005): Orientierung. Philosophische Perspektiven.- Frankfurt a.M.

Stegmaier, Werner (1999): Orientierung. In: Sandkühler, Hans Jörg (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie.- Hamburg: 987-989.

Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung.- Weinheim u.a.

Stemmer, Martina (2007): Pflanz die Stadt! In: Falter. Stadtzeitung Wien vom 04.07.2007.

Stipsits, Reinhold (2005): Informelles Lernen am Beispiel von Vereinsarbeit. Vortrag vom 18. Oktober 2005 in der Volkshochschule Donaustadt Wien.- Wien.

Stone, Edie (2002): Community Gardening in New York City wird zur politischen Bewegung. In: Meyer-Renschhausen u.a.: 159-177.

Stone, Edie (2007): Zur Situation der Community Gardens in New York. Vortrag bei der Jahrestagung des Netzwerks Interkulturelle Gärten am 01.07.07 in Berlin.- Berlin.

Strauss, Anselm (1993): Continual permutations of action.- New York.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung.- Weinheim.

Strauss, Anselm (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung.- München.

Strübing, Jörg (1997): Symbolischer Interaktionismus revisited – Konzepte für die Wissenschafts- und Technikforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 26, H. 5: 368-378. Verfügbar unter: www.philso.uni-augs-burg.de/.../medienverzeichnis/filmanalyse_dateien_05_06/Einfuehrungen/Henschel_TSI.doc (Zugriff: 22.3.07)

Strübing, Jörg (2002): Just do it? Zum Konzept der Herstellung und Sicherung in grounded theory-basierten Forschungsarbeiten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 54, H. 2: 318-342.

Strübing, Jörg/Schnettler, Bernt (Hrsg.) (2004a): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte.- Konstanz.

Strübing, Jörg (2004b): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung.- Wiesbaden.

Strübing, Jörg (2007): Glaser vs. Strauss? Zur methodologischen und methodischen Substanz einer Unterscheidung zweier Varianten von Grounded Theory. In: Mey/Mruck (Hrsg.): 133-156.

Sünkel, Wolfgang (1997): Generation als pädagogischer Begriff. In: Liebau, Eckart (Hrsg.): Das Generationenverhältnis: über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft.- Weinheim/München.

Taborsky, Ursula: Naturzugang als Teil des Guten Lebens. Die Bedeutung von interkulturellen Gärten in der Gegenwart. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Institut für Philosophie an der Universität Wien.- Wien.

Terkessidis, Mark (2007): Kulturarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. In: Köchl, Sylvia/Patulova, Radostina/Yun, Vina (Hrsg.): fields of TRANSFER. MigrantInnen in der Kulturarbeit. Verfügbar unter: <http://igkultur.at/igkultur/transfer/news/1180958749> (Zugriff: 27.11.07)

Thoreau, Henry David (1971): Walden oder Leben in den Wäldern.- Zürich.

Thoreau, Henry David (1999): Uncommon Learning: Thoreau on Education. Herausgegeben von Martin Bickman.- Boston/New York.

Tiefel, Sandra (2004): Beratung und Reflexion: Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne.- Wiesbaden.

Tiefel, Sandra (2005): Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 6 (1): 65-84.

Tönnies, Ferdinand (1935): Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie.- Leipzig.

Truschkat, Inga/Kaiser-Belz, Manuela/Reinartz, Vera (2007): Grounded Theory Methodologie in Qualifikationsarbeiten. Zwischen Programmatik und Forschungspraxis – am Beispiel des Theoretical Samplings. In: Mey/Mruck (Hrsg.): 232-257.

Werlhof, Claudia von (2003): Natur: Mutter – Mimesis – Maschine? Bezug zur Tagung: Natur, Geschlecht, "Postmoderne". In: Liebau, Eckart/Peskoller, Helga/Wulf, Christoph (Hrsg.): Natur. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven.- Weinheim u.a.: 30-50.

Werner, Karin (2004): Dimensionen Interkultureller Gärten als Räume des Empowerment. Unveröffentlichtes Thesenpapier zu einem Seminar im Fachbereichsschwerpunkt Global Social Work der Fachhochschule Bielefeld, Juni 2004.- München.

Wimmer, Clemens Alexander (1989): Geschichte der Gartentheorie.- Darmstadt.

Winkel, Gerhard (Hrsg.) (1997): Das Schulgarten-Handbuch.- Seelze.

Witt, Harald (2001): Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Volume 2 (1). Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01witt-d.pdf> (Zugriff: 12.8.07)

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Volume 1 (1). Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.pdf> (Zugriff: 04.04.2005)

Wolff, Stephan (2004): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick/Kardorff v./Steinke (Hrsg.): 334-348.

Wright, Ian (2003): The Centrality of Critical Thinking in Citizenship Education. Verfügbar unter: http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_38_1/ARcentrality_critical_thinking.htm (Zugriff: 27.11.07)

Zierau, Johanna (2000): Genderperspektive - Freiwilligenarbeit, ehrenamtliche Tätigkeit und bürgerschaftliches Engagement bei Männern und Frauen. In: Rosenblatt, Bernhard von (Hrsg.): Freiwilliges Engagement in Deutschland: Freiwilligensurvey 1999. Ergebnisse der Repräsentativerhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement.- Stuttgart: 136-145.

Internetseiten

Abgeordnetenhaus Berlin. Beschluss des Abgeordnetenhauses: Berliner Lokale Agenda 21. Beschlussempfehlungen. Verfügbar unter: <http://www.berlin21.net/fileadmin/pdf/d15-5221.pdf> (17.09.07)

Aktionsgemeinschaft Gleisdreieck: <http://www.berlin-gleisdreieck.de>

August-Heyn-Gartenarbeitsschule, Berlin-Neukölln: <http://www.ahgasn.de/>

Berliner Agenda 21: <http://www.berlin21.net/fileadmin/pdf/d15-5221.pdf> (Zugriff: 12.09.07)

Bunte Gärten Leipzig: <http://bunte-gaerten.de>

Community Garden Liz Christy: <http://www.lizchristygarden.org/>

Das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache: <http://www.dwds.de>

Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm: <http://germazope.uni-trier.de/Projects/WBB/woerterbuecher/woerterbuecher/dwb/wbgui>

Fröbel Web: <http://www.froebelweb.de>

Gartenpolylog: <http://www.gartenpolylog.org>

Green Thumbs: <http://www.greenthumbnyc.org>

Grüne Welle: <http://www.gruenewelle.org>

Guerilla Gardening: <http://guerrillagardening.org/>

Interkulturelle Gärten Friedrichshain-Kreuzberg: <http://www.tourists.de/garten>

Internationale Gärten Dresden: <http://www.gaerten-ohne-grenzen.org>

Jahresbericht des Berliner Rechnungshofs. Verfügbar über:
http://www.berlin.de/imperia/md/content/rechnungshof2/jahresbericht_2007.pdf (14.09.07)

Meyers Lexikon online: <http://lexikon.meyers.de>

New York Restoration Project (NYRP): <http://www.nyrp.org/>

Paris Jardins: <http://www.paris.fr/portail/Environnement>

Pestalozzi goes Internet: <http://www.heinrich-pestalozzi.de>

Rosa Rose, Nachbarschaftsgarten: <http://www.rosarose-garten.net/de/start>

Schulumweltzentrum Berlin-Mitte: <http://www.suz-mitte.de/>

Senatsverwaltung für Stadtentwicklung: Sanierungsgebiet Prenzlauer Berg – Winsstraße:
<http://www.stadtentwicklung.berlin.de/wohnen/stadterneuerung/de/winsstr/index.shtml>
(4.9.07)

Senatsverwaltung für Stadtentwicklung: Stadtplatz "Marie" - von der Brache zum Stadtplatz:
<http://www.stadtentwicklung.berlin.de/wohnen/stadterneuerung/de/boetzowstr/stadtplatzmarie.shtml>
(4.9.07)

Stattbau: Projekt: Zwischennutzung von Brachflächen:
http://www.samariterviertel.de/samariterviertel/aktuelles/nutzung_1.html (4.9.07)

Stattbau: Projektdokumentation: Zwischennutzung von Brachflächen:
http://www.samariterviertel.de/samariterviertel/aktuelles/brachen/Zwischenstand_Juni%202002.pdf (4.9.07)

Stiftung Interkultur: <http://www.stiftung-interkultur.de>

Südost Europa Kultur e.V.: <http://www.suedost-ev.de/index.php>

UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrtausend:
[http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-
URL_ID=3347&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=3347&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

workstation – Ideenwerkstatt Berlin e.V.: <http://www.workstation-berlin.org/>

World Food Programme der United Nations: <http://www.wfp.org>

Zentralverband der Kleingärtner und Siedler Österreichs: <http://www.kleingaertner.at/>

VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN, TABELLEN UND BILDER

AUFBAU DER ARBEIT (EIGENE DARSTELLUNG)	14
KODIERPARADIGMA NACH STRAUSS (ABBILDUNG IN ANLEHNUNG AN BÖHM 2004, 479).....	58
ÜBERSICHT ÜBER AUSGEWÄHLTE KRITERIEN ZUR AUFNAHME INS SAMPLE (EIGENE DARSTELLUNG).....	67
ÜBERBLICK ÜBER DIE VIELFALT DES DATENMATERIALS (EIGENE DARSTELLUNG) ...	69
BEOBACHTUNGSPROTOKOLL (EIGENE DARSTELLUNG).....	73
KODIERPARADIGMA DER VORLIEGENDEN ARBEIT (EIGENE DARSTELLUNG)	83
DIE THEORIESKIZZE (EIGENE DARSTELLUNG)	111
DIE MOTIVE FÜR DAS ENGAGEMENT IN GEMEINSCHAFTSGÄRTEN (ABB. ROSOL 2006, 217).....	124
BEWEGGRÜNDE UND MOTIVATIONEN ZUM 'GEMEINSCHAFTSGÄRTNERN' (EIGENE DARSTELLUNG).....	125
KATEGORIEN UND SUBKATEGORIEN IN BEZIEHUNG ZUR KERNKATEGORIE (EIGENE DARSTELLUNG).....	181
DARSTELLUNG UND BESCHREIBUNG DES MODIFIZIERTEN KODIERPARADIGMAS (EIGENE DARSTELLUNG).....	184
ÜBERBLICK ÜBER DIE KATEGORIEN DER EMOTIONALEN ORIENTIERUNG (EIGENE DARSTELLUNG).....	187
ÜBERBLICK ÜBER DIE KATEGORIEN DER BIOGRAPHISCHEN ORIENTIERUNG (EIGENE DARSTELLUNG).....	197
ÜBERBLICK ÜBER DIE KATEGORIEN DER SOZIALEN ORIENTIERUNG (EIGENE DARSTELLUNG).....	208
ÜBERBLICK ÜBER DIE KATEGORIEN DER SOZIALEN ORIENTIERUNG (EIGENE DARSTELLUNG).....	220
ÜBERBLICK ÜBER DIE KATEGORIEN DER SOZIALEN ORIENTIERUNG (EIGENE DARSTELLUNG).....	231
ÜBERBLICK ÜBER DIE KATEGORIEN DER SOZIALEN ORIENTIERUNG (EIGENE DARSTELLUNG).....	240
SCHILD AM GARTENZAUN (FOTO: N.M.)	300
DER GARTENPLAN (FOTO: N.M.).....	300
GESAMTANSICHT KIEZGARTEN (FOTO: N.M.)	300
BEETE IM KIEZGARTEN (FOTO: N.M.).....	300
GIEßKANNEN, KOMPOST UND REGENTONNE IM KIEZGARTEN (FOTO: N.M.)	301
KARTOFFELERNTE IM KIEZGARTEN (FOTO: KIEZGARTEN SCHLIEMANNSTRASSE) ...	301
VERWEILEN IM KIEZGARTEN (FOTO: N.M.).....	301

BLUMENBEETE IM KIEZGARTEN (FOTO: N.M.).....	301
SCHILD "INTERKULTURELLER GARTEN GLEISDREIECK – ROSENDUFT" (FOTO: N.M.)	302
SCHILD GESEHEN UND FOTOGRAFIERT AM ERÖFFNUNGSTAG DES GLEISDREIECKS (FOTO: N.M.).....	302
BEETFLÄCHEN MIT BLICK AUF DEN BAUWAGEN (FOTO: N.M.)	302
KRÄUTERSPIRALE (FOTO: N.M.)	302
GIEßEN DER ERSTEN PFLANZEN (FOTO: BEGZADA ALATOVIĆ).....	303
KINDER BEIM SPIELEN UND HINWEISSCHILDER "WILDPFLANZEN AUF DEM GLEISDREIECK" (FOTO: N.M.)	303
NACHMITTAG AUF DEM GLEISDREIECK, BLICK AUF BAUSPIELPLATZ UND INFO- BAUWAGEN (FOTO: N.M.)	303
SONNENBLUMEN AUF DEM GLEISDREIECK (FOTO: N.M.).....	303
GESAMTANSICHT DER BEETFLÄCHEN MIT BLICK AUF DEN CONTAINERWAGEN (FOTO: N.M.)	304
BLICK AUF DIE BEETE (FOTO: N.M.)	304
FAMILIENBEET IM GARTEN MIT SPIELENDE KINDE IM HINTERGRUND (FOTO: N.M.)	304
WASSERANSCHLUSS UND GIEßKANNE (FOTO: N.M.).....	304
KOMPOSTBAU (FOTO: N.M.).....	305
DER GARTEN ALS KOMMUNIKATIONS- UND BEGEGNUNGSRUM (FOTO: N.M.)	305
ABENDSTIMMUNG BEIM GIEßEN (FOTO: N.M.).....	305
SEHEN, SCHMECKEN, TASTEN – KINDE BEIM BEEREN NASCHEN (FOTO: N.M.)	305
SCHILD AM GARTENZAUN "TREFFPUNKT NACHBARSCHAFTSGARTEN ROSA ROSE" (FOTO: N.M.).....	306
AUFBAU EINER INFORMATIONSTAFEL ZU "BANTAM MAIS" (FOTO: N.M.).....	306
BEET IM NACHBARSCHAFTSGARTEN (FOTO: N.M.)	306
BLICK AUF FEUERSTELLE UND LEHMOFEN (FOTO: N.M.).....	306
GEMEINSAMES ESSEN IM GARTEN (FOTO: N.M.)	307
THEATER FÜR KINDE IM NACHBARSCHAFTSGARTEN (FOTO: N.M.)	307
GÄRTNERIN MITTEN IM BLUMENBEET (FOTO: N.M.).....	307
STIMMUNG IM GARTEN, BLICK VOM FRÜHBEETKASTEN (FOTO: N.M.).....	307

ANHANG

ANHANG 1: KURZFRAGEBOGEN

1. Geschlecht:

- männlich
- weiblich

2. Geburtsjahr:

19_____

3. Welchen höchsten Schulabschluss haben Sie?

- ich bin noch Schülerin/Schüler
- Volksschule/ Hauptschule
- Realschule, Mittlere Reife
- Abitur
- Fachhochschule
- Universitätsabschluss, Hochschulabschluss
- anderer Schulabschluss _____
- Sonstiges _____

4. Was ist ihr Beruf?

5. Ihre Stellung im Berufsleben:

- Angestellte/r
- selbständig
- Arbeiter/in
- Rentner/in
- Elternurlaub
- erwerbslos
- Student/in
- Sonstiges, _____

6. Wo wohnen Sie?

7. Wie lange sind Sie dort schon wohnhaft?

8. Was gefällt Ihnen an Ihrem Kiez?

9. Was gefällt Ihnen weniger?

10. Wo sind Sie überwiegend aufgewachsen?

11. Hatten Sie schon einmal einen Garten?

- Ja
- Nein

a) Wenn ja, welche Art?

- Ich bin in einem Haus mit Garten aufgewachsen
- Meine Eltern hatten einen Schrebergarten/Mietergarten
- Ich habe selbst einen Schrebergarten
- Ich hatte einen Schrebergarten
- Sonstiges: _____

12. Wäre ein Schrebergarten (Privatgarten) für Sie eine Alternative zum Gemeinschaftsgarten?

- ja, weil _____
- nein, weil _____

13. Wie lange machen Sie schon im Gemeinschaftsgarten mit?

14. Sind Sie – außerhalb ihrer Arbeit im Gemeinschaftsgarten – in anderen Initiativen, Vereinen, o.ä. ehrenamtlich aktiv?

- ja

nein

a) **Wenn ja, wo sind Sie noch aktiv und was machen Sie dort?**

15. Wie wollen Sie in meiner Arbeit genannt werden?

mit vollem Namen

anonym

Einverständniserklärung:

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass das mit mir am _____ geführte Interview mit Frau Nadja Madlener auf Tonband aufgenommen und verschriftet werden darf.

Ich erkläre mich auch damit einverstanden, dass das verschriftete Interview unter Beschränkung auf kleine Ausschnitte für Publikationszwecke verwendet werden darf. Mir wurde zugesichert (wenn gewünscht), dass dabei alle persönlichen Daten, die Rückschlüsse auf meine Person zulassen, anonymisiert werden.

Datum: _____ Unterschrift: _____

ANHANG 2: LEITFADEN INTERVIEWS GÄRTNER/INNEN

Einstiegsfrage:

Erzählen Sie mir doch mal, wie der Gemeinschaftsgarten entstanden ist? Wie kam es dazu, dass es heute diesen Garten gibt?

Persönliches:

Einstieg: Beschreiben Sie mal, wie es dazu gekommen ist, dass sie im Gemeinschaftsgarten mitmachen?

- Wie würden Sie ihre Motivation beschreiben, hier mitzumachen?
- Haben Sie so etwas in der Art schon einmal gemacht oder hatten Sie so eine Idee schon mal – können Sie mir dies genauer beschreiben?
- Wie schätzen Sie das Projekt ein? Was gefällt ihnen? Was nicht?
- Was haben Sie sich durch ihre Mitarbeit im Garten versprochen? Hat sich dies erfüllt?

- Wie hat sich das Projekt in Ihren Augen entwickelt? Wie war es für Sie ganz persönlich am Anfang, wie ist es jetzt?
- Wie viel Zeit verbringen Sie im Garten? (*Kommen Sie regelmäßig? Müssen Sie sich Zeit dafür nehmen?*)
- Welchen Stellenwert hat ihr Engagement im Garten in ihrem Leben?

Gartengemeinschaft:

Einstieg: Beschreiben Sie mir doch mal, wie sie die Gartengemeinschaft erleben? (Ist die Gruppe konstant oder gibt es eine hohe Fluktuation? Wie hat sich die Gruppe im Laufe der Zeit entwickelt, wer hat am Anfang mitgemacht, wer heute?)

- Wie gestaltet sich das "Gemeinschaftliche" hier im Garten?
- Wie funktioniert die Organisation, der "Betrieb" des Gartens? Wer organisiert was? Wer übernimmt welche Aufgaben? (Wie halten Sie Kontakt? Wie werden Entscheidungen gefällt?)
- Was sind die Ziele der Gartengemeinschaft?
- Haben Sie auch außerhalb des Gartens Kontakt zur Gartengruppe oder zu Einzelnen aus der Gartengemeinschaft?

Lernen:

Einstieg: Beschreiben sie mir doch mal besondere Erlebnisse, die Sie im Garten hatten?

- Was interessiert sie am meisten im Gemeinschaftsgarten?
- Gibt es hier in dem Garten irgendwas oder ist hier irgendwas mal passiert, wo Sie gedacht haben, das ist nun was Neues, wo ich was dazu gelernt habe?
- Was hat sich für Sie, seit Sie im Gemeinschaftsgarten mitmachen, verändert? Wie würden Sie dies beschreiben?
- Haben Sie sich davor auch schon für "Natur und Garten" interessiert?

Raum:

Einstieg: Beschreiben Sie doch mal, inwiefern sich ihre Sicht auf ihre Wohnumgebung, seit Sie im Garten mitmachen, verändert hat?

- Wie nehmen Sie den Garten als Teil ihres Stadtteils/ Kiez wahr?
- Wie empfinden Sie die Atmosphäre hier im Garten – können Sie mir diese beschreiben?

Aneignung:

Einstieg: Beschreiben sie doch mal wie sie den Garten bzw. ihr Beet angelegt haben?

- Wie haben Sie dann den Garten/Ihr Beet gestaltet? Was mussten Sie dafür tun – können Sie mir das noch mal beschreiben?
- Wie teilen Sie den Garten auf – Wie haben sie den Garten aufgeteilt?
- Für welche Bereiche fühlen Sie sich verantwortlich? Fühlen Sie sich für den gesamten Garten verantwortlich oder für ihr Beet?
- Wie reagieren Menschen aus ihrem Bekanntenkreis/FreundInnen/Verwandte auf Engagement im Gemeinschaftsgarten?
- Wie nehmen Nachbarn, Menschen, die vorbeikommen, den Garten wahr?

Nutzungsformen:

- Wie nutzen Sie den Garten? Können Sie mir beschreiben, was Sie machen, wenn Sie im Garten sind?

Zukunft/Schluss:

- Wie stellen Sie sich die Zukunft des Gartens vor? (*Wo sehen Sie den Garten in 5 Jahren/ in 10 Jahren?*)
- Was wünschen Sie sich für den Garten? Was nicht?
- Möchten Sie noch etwas sagen? Fehlt Ihnen was?

ANHANG 3: LEITFADEN INTERVIEWS EXPERTEN/INNEN¹⁷⁴

Zum Projekt:

1. Wie ist der Interkulturelle Garten entstanden?

Persönliches:

1. Wie sind Sie Ansprechpartnerin des Interkulturellen Gartens geworden?
2. Inwiefern haben Sie sich schon davor mit dem Thema beschäftigt? Inwieweit beschäftigen Sie sich heute mit dem Thema?
3. Wie schätzen Sie das Projekt ein?

Gartengemeinschaft:

1. Wie erleben Sie die Gartengemeinschaft?
2. Ist die Gruppe konstant oder gibt es eine hohe Fluktuation?

¹⁷⁴ Zur Veranschaulichung der Leitfadens für das Interview mit der Projektleiterin des Interkulturellen Gartens Rosenduft.

3. Wie hat sich die Gruppe im Laufe der Zeit entwickelt, wer hat am Anfang mitgemacht, wer heute?
4. Wie funktioniert die Organisation, wie haben Sie den Betrieb des Gartens organisiert?
5. Wie erleben Sie die Treffen mit den Gärtner/innen? (Welche Themen/Probleme werden angesprochen, wie bringen sich die Gärtner/innen ein?)
6. Welche Probleme gibt es innerhalb der Initiative/Gruppe?
7. Wie laufen Entscheidungsprozesse?
8. Wie sehen Verantwortlichkeiten bei den Gärtner/innen aus? Fühlen sich die Gärtner/innen nur für ihr Beet verantwortlich oder für gesamten Garten?

Zu den Gärtnerinnen und Gärtnern:

1. Wie viele Menschen nutzen den Garten (Frauen, Männer, Kinder)?
2. Wie viele davon sind aktiv daran beteiligt?
3. Wie lange sind die Gärtner/innen schon am Projekt beteiligt (Gruppe konstant, Fluktuation)?
4. Wie sieht das Geschlechterverhältnis aus?

AG Gleisdreieck:

1. Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit der AG Gleisdreieck?
2. Welche Nutzer/innen gibt es auf der gesamten Fläche? Gibt es Kontakte zwischen den verschiedenen Nutzer/innen?

Raum und Lernen:

1. Gibt es Kontakte zu Anwohner/innen, Projekte, Initiativen im Sozialraum?
2. Welche individuellen und gemeinschaftlichen Entwicklungen beobachten Sie bei den Gärtner/innen?

Zur Fläche/Rahmenbedingungen:

1. Wer besitzt die Fläche und wie groß ist die Fläche?
2. Was gab es vor dem Garten auf der Fläche?
3. Welche Arbeiten waren nötig um einen Garten zu errichten? Wie wurden diese Arbeiten organisiert? Wer hat die Arbeiten gemacht?
4. Gibt es finanzielle Unterstützung für das Projekt? Wenn ja, woher? Wenn nein, aus welchen Gründen nicht?
5. Welche Kosten haben die Nutzer/innen (Versicherungen, etc.)? Wie sind diese gedeckt?
6. Wie ist die Nutzung der Fläche geregelt (Vertrag? befristet, unbefristet, geduldet)?
7. Wie ist das Projekt rechtlich eingebettet?
8. Gibt es Kooperationspartner/innen? Mit wem wird zusammen gearbeitet?

Zukunft/Schluss:

1. Wie geht es jetzt mit dem Gartenprojekt weiter?
2. Wie stellen Sie sich die Zukunft des Gartens vor? (*Wo sehen Sie den Garten in 5 Jahren/ in 10 Jahren?*)
3. Was wünschen Sie sich für den Garten? Was nicht?
4. Gibt es noch etwas Wichtiges über Ihr Projekt hinzuzufügen, wonach ich Sie jetzt gar nicht gefragt habe?

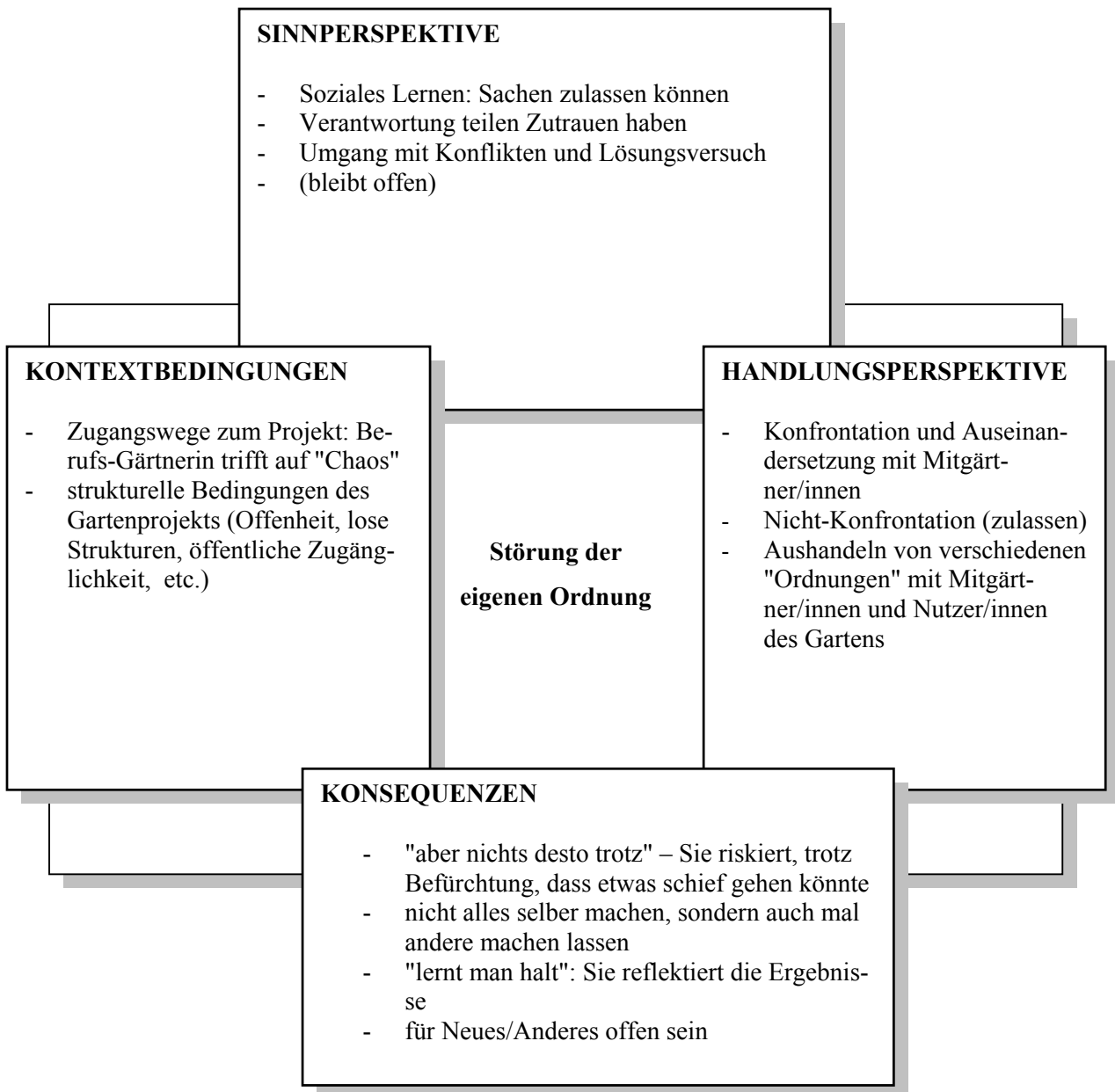
ANHANG 4: POSTSCRIPTUM

Gesprächsatmosphäre
Befindlichkeiten
Rapport – Beziehung zwischen IP und mir
Gesprächsverlauf
Besonderheiten
Auffallende Themen
Störungen

ANHANG 5: BEISPIEL FÜR EINE INTERVIEWKODIERUNG

	29	I: Und ... was war deine Motivation mitzumachen?
	30	IP: (2) Es sind glaub' ich so mehrere. Es gibt nicht nur einen Grund, also, zum Anfang war's
..Werbeflyer		
..gärtnerische Motivation	31	ganz stark, ... na ich bin auf dem Dorf aufgewachsen, meine Eltern hatten immer einen Garten
..Garten in der Biographie verortet	32	und ich fand das einfach wirklich schön, eben das zu essen, was ich selber angebaut hab' und
	33	auch dadurch so saisonal zu essen, eben das, das ... oder mitzukriegen, „was wächst denn
..Entstehung	34	gerade?“. Weil ich finde, das ist in der Stadt wirklich, oder für mich, ein Problem, dass es
..schwach	35	überall dasselbe zu kaufen gibt, das eigentlich gar nicht hier aus der Gegend kommt.
..alternativ Leben und Arbeiten	36	Oder, es ist ja doch eher so ein Einheitsbrei von den Gemüseläden. Und deshalb so die
..alternativ Leben und Arbeiten	37	Aussicht, irgendwie was selbst angebautes zu ernten und das dann auch noch zu essen, das
	38	fand ich ziemlich verlockend. Und ... aber zum Anfang hatte ich nicht so eine konkrete
	39	Vorstellung. Das war eher so ... ach, ich fand die Gartenidee sehr schön und ... ich fand es
..gärtnerische Motivation	40	auch gut, so was mitten in der Stadt zu haben. Und ... was sich so nebenbei entwickelt hat,
..formelle Unterstützung	41	was ich ziemlich wertschätzen gelernt hab', ist ... ist so dieser soziale Kontakt, also das man
..Nebenbei Effekt	42	mit Leuten was zu tun hat, mit denen man sich nicht unbedingt befreunden würde oder die
..unerwartete Begegnungen	43	man, was weiß ick, auf einer Party trifft. Würde man wahrscheinlich, würde sich daraus nichts
..zweckorientiert	44	ergeben oder so, aber man ... man hat irgendwie so einen gemeinsamen Punkt und macht auch
	45	was zusammen, ohne dass man, ohne dass das jetzt, ohne dass der Sympathiefaktor so im
..informelle Unterstützung	46	Vordergrund steht. Also das ist eher, also das ist so eine lose Gruppe, wo man sich aber
..lose, locker	47	trotzdem wohl fühlt. Das finde ich ziemlich nett. (3) (I: Hmm.) Ja, und letztendlich ist es
..Stimmungsraum	48	auch schön hier einen Ort zu haben, wo man nach der Schaffe hingehen kann und wo es
..neuer, zusätzlicher Lebensraum	49	einfach nett ist. Also, dadurch dass der Helmholtzplatz überfüllt ist, oder hier auch wenig
Eigeninitiative und organisationsspezifische ..Begegnungsraum	50	Grünfläche ist, ist es ... ist es ein schöner Anlaufspunkt. (3) Und ... na ja, STOLZ ist vielleicht
..Investition - Identifikation	51	zu übertrieben, aber es ist trotzdem nett, auf so was eigenes, eigenes Geschaffenes irgendwie
	52	zu gucken. Ohne dass es jetzt einem wirklich gehört. Also, das ist ja jetzt kein Privatgarten,
	53	oder so, aber ich finde, es ist ein netter Ort.

ANHANG 6: BEISPIEL FÜR EINE FEINANALYSE



Zitat

Am Anfang habe ich mir ein bisschen schwer getan mit der Idee des Gemeinschaftsgartens, dass da halt jeder irgendwie machen kann was er will und kommt und geht und man hat irgendwelche losen Absprachen aber man weiß auch nicht so richtig, wie weit man sich jetzt auf die anderen verlassen kann. Und haste irgendwas ausgesät, dann kommt jemand und weiß das nicht und setzt, pflanzt, da irgendwas anderes rein, ohne vorher zu fragen. Oder dann kommen irgendwelche Rabauken von der Strasse und machen irgendetwas kaputt oder rupfen deine Pflanzen raus oder klauen Pflanzen, das ist auch schon vorgekommen. Aber nichts desto trotz lernt man halt, oder hab ich schon auch viel dabei gelernt, auch mal Sachen zulassen zu können, was ich vorher eher schwierig fand, oder Verantwortung zu teilen und abzugeben und Leuten auch was zuzutrauen und sich auf andere Leute zu verlassen. (Es) ist halt nicht immer so leicht für mich, weil wenn man sich zum Beispiel beim Gießen auf andere Leute verlässt und die machen es dann doch nicht so wie man es sich eigentlich wünscht und die Pflanzen verrecken dann, dann muss man sich damit natürlich auseinandersetzen. (Julia, 46-59)

ANHANG 7: BILDERANHANG

BILDER AUS DEM KIEZGARTEN SCHLIEMANNSTRASSE

Der Kiezgarten als Anschauungsraum



Abbildung 18: Schild am Gartenzaun (Foto: N.M.)



Abbildung 19: Der Gartenplan (Foto: N.M.)



Abbildung 20: Gesamtansicht Kiezgarten (Foto: N.M.)



Abbildung 21: Beete im Kiezgarten (Foto: N.M.)

Der Kiezzgarten als Handlungs- und Aktionsraum



Abbildung 22: Gießkannen, Kompost und Regentonne im Kiezzgarten (Foto: N.M.)

Abbildung 23: Kartoffelernte im Kiezzgarten (Foto: Kiezzgarten Schliemannstrasse)

Der Kiezzgarten als Stimmungsraum



Abbildung 24: Verweilen im Kiezzgarten (Foto: N.M.)

Abbildung 25: Blumenbeete im Kiezzgarten (Foto: N.M.)

BILDER AUS DEM INTERKULTURELLEN GARTEN ROSENDUFT

Der interkulturelle Garten als Anschauungsraum



Abbildung 26: Schild "Interkultureller Garten Gleisdreieck – Rosenduft" (Foto: N.M.)



Abbildung 27: Schild gesehen und fotografiert am Eröffnungstag des Gleisdreiecks (Foto: N.M.)



Abbildung 28: Beetflächen mit Blick auf den Bauwagen (Foto: N.M.)



Abbildung 29: Kräuterspirale (Foto: N.M.)

Der interkulturelle Garten als Handlungs- und Aktionsraum



Abbildung 30: Gießen der ersten Pflanzen (Foto: Begzada Alatović)



Abbildung 31: Kinder beim Spielen und Hinweisschilder "Wildpflanzen auf dem Gleisdreieck" (Foto: N.M.)

Der interkulturelle Garten als Stimmungsraum



Abbildung 32: Nachmittag auf dem Gleisdreieck, Blick auf Bauspielplatz und Info-Bauwagen (Foto: N.M.)



Abbildung 33: Sonnenblumen auf dem Gleisdreieck (Foto: N.M.)

Der interkulturelle Garten der Generationen als Anschauungsraum



Abbildung 34: Gesamtansicht der Beetflächen mit Blick auf den Containerwagen (Foto: N.M.)

Abbildung 35: Blick auf die Beete (Foto: N.M.)



Abbildung 36: Familienbeet im Garten mit spielenden Kindern im Hintergrund (Foto: N.M.)

Abbildung 37: Wasseranschluss und Gießkanne (Foto: N.M.)

Der interkulturelle Garten der Generationen als Handlungs- und Aktionsraum



Abbildung 38: Kompostbau (Foto: N.M.)

Abbildung 39: Der Garten als Kommunikations- und Begegnungsraum (Foto: N.M.)

Der interkulturelle Garten der Generationen als Stimmungsraum



Abbildung 40: Abendstimmung beim Gießen (Foto: N.M.)

Abbildung 41: sehen, schmecken, tasten – Kinder beim Beeren naschen (Foto: N.M.)

BILDER AUS DEM NACHBARSCHAFTSGARTEN ROSA ROSE

Der Nachbarschaftsgarten als Anschauungsraum



Abbildung 42: Schild am Gartenzaun "Treffpunkt Nachbarschaftsgarten Rosa Rose" (Foto: N.M.)

Abbildung 43: Aufbau einer Informationstafel zu "Bantam Mais" (Foto: N.M.)



Abbildung 44: Beet im Nachbarschaftsgarten (Foto: N.M.)

Abbildung 45: Blick auf Feuerstelle und Lehmofen (Foto: N.M.)

Der Nachbarschaftsgarten als Handlungs- und Aktionsraum



Abbildung 46: Gemeinsames Essen im Garten (Foto: N.M.)



Abbildung 47: Theater für Kinder im Nachbarschaftsgarten (Foto: N.M.)

Der Nachbarschaftsgarten als Stimmungsraum



Abbildung 48: Gärtnerin mitten im Blumenbeet (Foto: N.M.)



Abbildung 49: Stimmung im Garten, Blick vom Frühbeetkasten (Foto: N.M.)

ANHANG 8: ERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorgelegte Arbeit selbständig verfasst habe und nur die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe.

Die Arbeit ist in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden.

Wien, im März 2008

Nadja Madlener

ANHANG 9: LEBENS LAUF

Name: Nadja Nicole Madlener
Geburtsort: Feldkirch
Geburtsdatum: 22.09.1977

Ausbildung:

Juni 1996	Matura (Bundesoberstufenrealgymnasium Feldkirch)
Oktober 1996 – Sept. 1997	Studium der Pädagogik und FK Psychologie
Oktober 1997 – Nov. 2002	Studium der Pädagogik und FK Soziologie, Schwerpunkt Sozialpädagogik
April 2001 – Juli 2001	Auslandssemester an der Humboldt Universität zu Berlin (Institut für Erziehungswissenschaften)
Oktober 2001 – Januar 2002	Weiterführung des Studiums in Wien und Berlin
Januar 2002 – Oktober 2002	Diplomarbeit: „ <i>We can do – Raumaneignung von Mädchen in der Writer-Szene</i> “ (Veröffentlichung 2004 im Ibidem-Verlag)
November 2002	Diplom
seit WS 2005/2006	Doktoratsstudium an der Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft

Stipendien:

April 2001 – Juli 2001	Erasmus-Stipendium
April 2001 – Juli 2001	"Vorarlberg"-Stipendium
Januar 2006 – Dezember 2007	Stipendiatin der Österreichischen Akademie der Wissenschaften

Berufserfahrung - Auswahl:

April 2003 – August 2004	Sozialarbeiterin im Jugendclub "dosto" - biF e.V., Bernau bei Berlin
März 2004 – Juni 2004	Leiterin Computereinführungskurse im deutsch- türkischen Mädchenverein Beraberce e.V., Berlin
September 2004 – März 2005	Sozialpädagogin im Jugendberufhilfeprojekt "andersign" - Arbeitskreis Medienpädagogik e.V., Berlin
April – Dezember 2005	Leiterin der Mädchenfreizeiteinrichtung Mädchenclub Acud - Kunsthau Acud e.V., Berlin

seit Januar 2008 Projektleitung Nachbarschaftsgarten Heigerlein, Wien
seit März 2008 Lehrbeauftragte am Institut für Bildungswissenschaft, Wien

Praktika und Ehrenamt - Auswahl:

September 2001 – Dez. 2001 Praktikum im Mädchenclub ACUD e.V., Berlin
Januar 2002 – Juli 2003 Redaktionsmitglied bei „LUZIE“ – bundesdeutscher
Mädchentaschenkalender (Brandes&Apsel, Frankfurt a.M.)
seit Mai 2006 Vorstandsmitglied im Verein Gartenpolylog – GärtnerInnen
der Welt kooperieren, Wien

Fortbildungen:

Fortbildungen im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit
Fortbildungsseminare im Bereich "Neue Medien": Photoshop, Dreamweaver, HTML (Basiswissen)
Fortbildungsseminar in Qualitativen Forschungsmethoden

Sprachen:

Englisch, Spanisch (Grundkenntnisse)

Veröffentlichungen:

We can do - Geschlechtsspezifische Raumeignung am Beispiel von Graffiti von Mädchen und jungen Frauen in Berlin. Stuttgart: ibidem-Verlag, 2004, 146 Seiten.
Female Writing - Hey, das ist mein Bild und mir gefällt es so und ich will jetzt respect! Graffiti von Mädchen und Frauen in Berlin. In: Fiber -Werkstoff für Feminismus und Popkultur 7/2005, 12-13.
We can do – Mädchen und junge Frauen in der Graffiti-Szene. In: Rohmann, Gabi (Hrsg.): Krasse Töchter. Mädchen in Jugendkulturen. Berlin: Archiv der Jugendkulturen Verlag, 2007, 198-214.
Orientierungswelt Graffiti – Überlegungen und Annäherungen zum Orientierungsbegriff. In: Stipsits, Reinhold (Hrsg.): Jugend im Fokus. Pädagogische Beiträge zur Vergewisserung einer Generation. Wien: Löcker Verlag, erscheint 2008.
Green Learnscapes: Community Gardens in Berlin.- In: Velayutham, Selvaraj/Wise, Amanda (Hrsg.): Everyday Multiculturalism. Hampshire: Palgrave Macmillian, erscheint 2008.

Vorträge:

Female Writing. Fachtagung "Unbeschreiblich weiblich?" Mädchen und junge Frauen in Jugendkulturen. 06. Januar 2007 in Weimar.
Gemeinschaftsgärten als Möglichkeitsräume. Erste Österreichische Netzwerktagung zu interkulturellen Gärten. 08. März 2008 in Wien.