

Masterarbeit  
im Studiengang Umweltplanung und Ingenieurökologie  
der Technischen Universität München

# Interkulturelle Gärten als Orte informellen Lernens im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

---

Eine Feldexploration

Verfasserin: Verena Schäuble  
Kleinbachern 17  
85354 Freising  
verenaschaeuble@gmail.com

Datum: 16.8.2012

1. Prüfer: Prof. Dr. Robert Vogl
2. Prüfer: Prof. Dr. Stephan Pauleit

## **Erklärung zur Urheberschaft**

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit ohne fremde Hilfe angefertigt und nur die aufgeführten Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

*Freising, den*

.....  
*Verena Schäuble*

*Meinem Sohn Mattis gewidmet.*

*„Du bist zeitlebens für das verantwortlich, was du dir vertraut gemacht hast.“*

(Antoine de Saint-Exuperie 1984, S. 53)

## **Kurzfassung**

Interkulturelle Gärten stellen aufgrund ihres thematischen Bezugs zur alltäglichen Lebenswelt und dem Zugang zu bildungsfernen Milieus einen geeigneten Ort für die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) dar. Ob und wie die von der BNE angestrebte Gestaltungskompetenz auf informelle Weise vermittelt wird, wird mit dieser Studie methodisch und inhaltlich explorativ überprüft.

Es wurden Leitfadeninterviews mit 7 Kindern, 2 Jugendlichen und 2 Experten geführt. Über die Auswertung der Befragungsdaten mittels der strukturierten Inhaltsanalyse konnten Tendenzen aufgezeigt werden, die für eine informelle Vermittlung einzelner Komponenten der Gestaltungskompetenz sprechen.

Ableitend von den Befragungsinhalten und Untersuchungsergebnissen werden nicht nur Empfehlungen für das methodische Vorgehen weiterer Untersuchungen ausgesprochen, sondern auch für eine BNE-fokussierende Gestaltung interkultureller Gartenprojekte.

## **Abstract**

Intercultural gardens are because of their thematic relation to everyday requirements and their access to underprivileged social environments a suitable place for informal Education for Sustainable Development (ESD).

This study explores theoretically and methodically whether and how the ESD sub-competencies are imparted within the multi- and horticultural context of such garden projects.

Guided interviews with 7 children, 2 juveniles and 2 experts were conducted. The evaluation with structured content analysis gives results in trends which indicate an informal mediation of some sub-competencies.

Overall, the results allow to give methodical recommendations for further investigations as well as for an ESD focusing conception of international garden projects.

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>Abbildungs-/ Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>VI</b>
<b>1 Einleitung.....</b>	<b>1</b>
1.1 Einführung in die Thematik.....	1
1.2 Fragestellung.....	3
<b>2 Kontext.....</b>	<b>5</b>
2.1 Informelles Lernen.....	5
2.1.1 Definition.....	5
2.2 Kompetenzerwerb im informellen Lernen - wozu wissenschaftlich erfassen?.....	7
2.2 Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE).....	8
2.2.1 Nachhaltigkeit, Bildung und ihre Entwicklungen – ein kurzer Exkurs.....	8
2.2.2 Ziele der BNE.....	11
2.2.3 Gärtnerische Inhalte zur Vermittlung von Gestaltungskompetenz.....	12
2.3 Interkulturelle Gärten.....	15
2.3.1 Gestern und heute.....	15
2.3.2 Orte der Vielfalt.....	16
2.3.3 Orte der Integration.....	20
2.3.4 Lernort interkultureller Garten.....	21
2.3.5 Orte der informellen interkulturellen Umweltbildung/BNE?.....	22
<b>3 Methoden.....</b>	<b>24</b>
3.1 Vorüberlegungen.....	24
3.2 Methodenwahl.....	25
3.2.1 Datenerhebung.....	25
3.2.2 Analyseverfahren.....	28
3.3 Durchführung der Untersuchung.....	29
3.3.1 Erstellung der Erhebungsinstrumente.....	29
3.3.2 Auswahl der zu Befragenden.....	30
3.3.3 Durchführung der Datenerhebung.....	31
3.3.4 Analyseverfahren.....	31
<b>4 Ergebnisse.....</b>	<b>34</b>
4.1 Vorstellung der untersuchten interkulturellen Gärten.....	34
4.2 Personenspezifische Daten.....	34
4.3 Präsentation der Ergebnisse.....	35
4.3.1 Ergebnisse der einzelnen Befragungen.....	35
4.3.2 Zusammenfassung der Hinweise auf die Teilkompetenzen.....	66
4.3.3 Beantwortung der Leitfragen.....	73

<b>5 Diskussion.....</b>	<b>75</b>
5.1 <i>Methodendiskussion – kritische Reflexion der Vorgehensweise</i> .....	75
5.1.1 Datenaufnahme.....	75
5.1.2 Analyseverfahren.....	79
5.2 <i>Ergebnisdiskussion</i> .....	79
5.2.1 Teilkompetenzen.....	79
5.3 <i>Zusammenfassende Diskussion im Spiegel der Literatur</i> .....	87
<b>6 Schlussfolgerungen.....</b>	<b>91</b>
6.2 <i>Empfehlungen für weiterführende Untersuchungen</i> .....	91
6.3 <i>Empfehlungen für die Praxis</i> .....	93
6.4 <i>Zusammenfassung und Ausblick</i> .....	95
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>VII</b>
<b>Danksagung.....</b>	<b>XII</b>
<b>Anhang.....</b>	<b>i</b>
<i>Interviewleitfaden Kinder</i> .....	ii
<i>Interviewleitfaden Jugendliche</i> .....	iii
<i>Interviewleitfaden Experten</i> .....	iv
<i>Postscriptum</i> .....	v
<i>Transkriptionsregeln</i> .....	v
<i>Kategoriensystem</i> .....	vi

## Abbildungs-/ Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Arbeitsschritte der inhaltlichen Strukturierung (Mayring 2007, S.89) .....	32
Abbildung 2: Kodierte Interviewsegmente und ihr Aussagewert in Hinsicht auf die TK bei K1.....	38
Abbildung 3: Kodierte Interviewsegmente und ihr Aussagewert in Hinsicht auf die TK bei K2.....	39
Abbildung 4: Kodierte Interviewsegmente und ihr Aussagewert in Hinsicht auf die TK bei K3.....	44
Abbildung 5: Kodierte Interviewsegmente und ihr Aussagewert in Hinsicht auf die TK bei K4.....	44
Abbildung 6: Kodierte Interviewsegmente und ihr Aussagewert in Hinsicht auf die TK bei K5.....	47
Abbildung 7: Kodierte Interviewsegmente und ihr Aussagewert in Hinsicht auf die TK bei K7.....	54
Abbildung 8: Kodierte Interviewsegmente und ihr Aussagewert in Hinsicht auf die TK bei J1.....	57
Abbildung 9: Kodierte Interviewsegmente und ihr Aussagewert in Hinsicht auf die TK bei J2.....	61
Abbildung 10: Ergebnisse nach TK 1 zusammengefasst.....	66
Abbildung 11: Ergebnisse nach TK 2 zusammengefasst.....	67
Abbildung 12: Ergebnisse nach TK 3 zusammengefasst.....	67
Abbildung 13: Ergebnisse nach TK 4 zusammengefasst.....	68
Abbildung 14: Ergebnisse nach TK 5 zusammengefasst.....	69
Abbildung 15: Ergebnisse nach TK 6 zusammengefasst.....	69
Abbildung 16: Ergebnisse nach TK 7 zusammengefasst.....	70
Abbildung 17: Ergebnisse nach TK 8 zusammengefasst.....	70
Abbildung 18: Ergebnisse nach TK 9 zusammengefasst.....	71
Abbildung 19: Ergebnisse nach TK 10 zusammengefasst .....	71
Abbildung 20: Ergebnisse nach TK11 zusammengefasst.....	72
Abbildung 21: Ergebnisse nach TK 12 zusammengefasst .....	72
Tabelle 1: Die Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz.....	11
Tabelle 2a: Positive und negative Effekte von Interkulturellen Gärten .....	18
Tabelle 2b: Positive und negative Effekte von Interkulturellen Gärten .....	19
Tabelle 3: Gewichtungspunkte und ihre Bedeutung .....	33
Tabelle 4: Personen- und Interviewspezifische Daten.....	34
Tabelle 5a: Empfehlungen für die Praxis .....	93
Tabelle 5b: Empfehlungen für die Praxis.....	94

# 1 Einleitung

## 1.1 Einführung in die Thematik

Die gegenwärtigen ökologischen, ökonomischen und sozialen Krisen stellen die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaften akut in Frage, und erfordern zweifellos ein schnelles Umdenken und Handeln auf vielen Ebenen. Andernfalls, so prognostiziert eine jüngst veröffentlichte Studie, steht uns der weltweite ökologische Kollaps kurz bevor. (Vgl. Barnosky et. al. 2012)

Während der Eindruck entsteht, dass Politik und Wirtschaft sich gegenseitig von den nötigen Reformen abhalten<sup>1</sup>, kann beobachtet werden, dass die Bevölkerung sich dieser Herausforderung bereits stellt, indem sie z.B. über den bewussten Konsum ökologisch/fair/klimaneutral produzierter Waren politische Macht ausübt, Initiativen gründet<sup>2</sup> oder Bewegungen in Gang bringt<sup>3</sup>, die mehr wirtschaftliche Unabhängigkeit vom kapitalistischen System versprechen.

Eine mögliche Komponente eines umweltverträglicheren, nachhaltigeren Lebensstils erlebt in den letzten Jahren eine Renaissance: Das Gärtnern.

Allein für die USA wird ein Zuwachs des Anbaus im eigenen Garten von 64 % innerhalb des Jahres 2008 verzeichnet (Pollan in Heisteringer 2011, S. 306). Für Deutschland fehlen entsprechende Statistiken – die Medienpräsenz des Themas spricht jedoch für sich.<sup>4</sup>

Aus soziologischer Sicht steht das von der Öffentlichkeit immer mehr beachtete, urbane Gärtnern für ein neues – postfossiles, nachhaltiges und partizipatives – Gesellschaftsmodell (Müller 2010, S. 62). Mit Blick auf eine unsichere Zukunft verspricht es - bei entsprechend intensiver Bewirtschaftung der Flächen - Unabhängigkeit von externer Nahrungsmittelversorgung und ermöglicht somit einen gewissen Grad der Krisensicherheit. Außerdem stellen die Gärten gegenüber den zunehmend rastlosen, von Entwurzelung geprägten, städtischen Lebensstilen, einen heilsamen, sinnstiftenden Gegenpol dar. (Müller 2009, S. 134)

---

<sup>1</sup> Z.B. beim UN Klimagipfel Kopenhagen 2009, wo der Versuch, ein rechtlich verbindliches Nachfolgeabkommen für das Kyoto-Protokoll zu beschließen, scheiterte; oder beim UN-Gipfel Rio + 20 2012, der ohne verbindliche Ziele und Fristen in der Abschlusserklärung endete.

<sup>2</sup> Z.B. Erzeuger-Verbraucher-Gemeinschaften /Community Supported Agriculture

<sup>3</sup> Z.B. Transition Town Bewegung

<sup>4</sup> Z.B. Der Spiegel: „Grüner wird's nicht“, vom 7.6.2010; Süddeutsche Zeitung: „Gurken statt Kapitalismus“, vom 17.05.2009; GEO online: „Schrebergarten 2.0“ (<http://www.geo.de/GEO/natur/67858.html>, abgerufen am 30.3.2011); Focus Magazin, Nr. 14 (2011): „Die neue Lust auf Grün“



Ein Phänomen insbesondere deutscher Großstädte sind die interkulturellen Gärten. Diese Gärten sind Begegnungsstätten für Migranten<sup>5</sup> und Deutsche aus unterschiedlichen sozialen Milieus. Das gemeinsame Gärtnern ermöglicht neue Verbindungen und Zugehörigkeiten, weshalb es bereits gezielt als Integrationsmaßnahme benannt und von der Kommunalpolitik initiiert oder gefördert wird. (Vgl. Abgeordnetenhaus Berlin 2006)

Der Notwendigkeit nach mehr Nachhaltigkeit wird auch mit dem UN-Dekade-Projekt Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) Rechnung getragen. Diese internationale Initiative will dazu beitragen, die Prinzipien nachhaltiger Entwicklung weltweit in den Bildungssystemen zu verankern um „*einen mentalen Wandel bei jedem und jeder einzelnen*“ (De Haan 2009, S. 9) zu bewirken. Gleichzeitig stellt sich die Frage nach Methoden und Orten die ein solches Lernen ermöglichen (Rauschenbach et al. 2007, S. 8), denn seit der PISA-Studie geraten schulische Lernformen und -leistungen immer mehr in Kritik - das Interesse an außerschulischen Lernmöglichkeiten und Orten nimmt zu. (Ebd.)

Die interkulturellen Gärten stellen ein interessantes Umfeld für diese außerschulischen Lernmöglichkeiten, insbesondere in Hinsicht auf die BNE dar (Initiative Hamburg lernt Nachhaltigkeit 2009, S. 5), denn sie betreffen die Dimensionen der nachhaltigen Entwicklung - Ökologie, Ökonomie und Soziales - gleichermaßen. Zusätzlich haben sie, vor dem Hintergrund der Migrationsthematik, das Potenzial den Horizont jedes einzelnen zu erweitern und dazu beizutragen, dass die drei Dimensionen auch aus verschiedensten Perspektiven wahrgenommen werden.

Mit der oben genannten Diskussion um Lernformen und Lernorte, rückt in Europa die Bedeutung informell erworbener Kompetenzen immer mehr ins Blickfeld (vgl. Europäische Kommission 2001). Das Wissen darum, dass 70% allen Lernens auf das informelle Lernen zurückzuführen ist (vgl. Rohs 2009, S. 37), führte dazu, dass das Interesse an diesen Prozessen in den letzten Jahren von Seiten unterschiedlichster Fachdisziplinen deutlich zunahm. Die Diskussion um Instrumente der Messung bzw. der Dokumentation solcher Kompetenzen, die auf

---

<sup>5</sup> Aus Gründen der Lesbarkeit wird im gesamten Text auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten im Folgenden für beiderlei Geschlecht.

informelles Lernen zurückgehen, ist in vollem Gange. (Vgl. Dohmen 2001; Overwien 2005)

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem informellen Lernen im Rahmen der BNE findet bisher wenig statt. Die Thematik ist zu komplex, die zentralen Begrifflichkeiten und Definitionen werden nicht einheitlich verwendet. (Brodowski et al. 2009, S. 14)

Eigens hierfür wurde innerhalb der UN-Dekade BNE eine Arbeitsgruppe zum informellen Lernen gegründet, die sich um Verbindungen verschiedener Lernarten für eine nachhaltige Entwicklung bemüht. De Haan (2009, S. 11) spricht vom weiteren Forschungs- und Vertiefungsbedarf im Bereich des Themenkomplexes. Beide Themenbereiche könnten durch Fragen nach einer geeigneten Verknüpfung, Förderungsmöglichkeiten des informellen Lernens innerhalb der BNE, und nach geeigneten Themen und Methoden produktiv verbunden werden. Die Frage danach, wie auch bildungsferne Milieus erreicht werden können, ist außerdem ein Thema, welches gerade für die BNE besondere Bedeutung besitzt. Overwien (2005, S. 351) folgert, dass Bildungs- und Weiterbildungskonzepte zu entwickeln sind, die informelles Lernen berücksichtigen und gesellschaftliche Integration begleiten.

Diese Arbeit setzt an genau diesem Punkt an. Sie möchte das Potenzial erfassen, das interkulturelle Gärten zur informellen Vermittlung von Gestaltungskompetenz<sup>6</sup> besitzen, bzw. ermitteln, auf welche Weise dieses Potenzial am besten ausgeschöpft werden kann.

Da der Autorin keinerlei wissenschaftliche Studien bekannt sind, die sich mit dem Themenkomplex befassen, und auch dem Thema verwandte Studien wenig richtungweisend sind, soll diese Studie sowohl inhaltlich als auch methodisch explorativen Charakter haben.

## **1.2 Fragestellung**

Aufgrund der leitenden Annahmen der Autorin, wird der Fokus der Aufmerksamkeit durch folgende Untersuchungsfrage definiert:

---

<sup>6</sup> Die Vermittlung von Gestaltungskompetenz ist das zentrale Anliegen der BNE (siehe Kapitel 2.2.2)

**Tragen die informellen Lernprozesse die durch die Partizipation in einem interkulturellen Garten stattfinden, zu der Ausbildung von Gestaltungskompetenz, und somit zu einer BNE bei?**

Entgegen der gängigen Praxis der qualitativen Sozialforschung, wird für diese Untersuchung eine Hypothese formuliert:

**Die regelmäßige Anwesenheit/Aktivität in einem interkulturellen Garten bewirkt informelle Lernprozesse, die Gestaltungskompetenz vermitteln.**

Diese Hypothese soll weder bestätigt noch widerlegt werden, sondern übernimmt für den gesamten Erhebungs- und Auswertungsprozess eine anleitende, die Untersuchungsfrage detaillierende Funktion. (Gläser und Laudel 2010, S. 77)

Die Hypothese gilt für alle Kinder im Grundschulalter (6 – 10 Jahre), die in Begleitung ihrer Eltern oder alleine, regelmäßig in einem interkulturellen Garten beteiligt sind, indem sie die Arbeiten am elterlichen oder eigenen Beet aktiv unterstützen, und an den sozialen Interaktionen teilhaben. „Regelmäßig“ wird hier mit mindestens einmal pro Woche während der Gartensaison definiert.

Die in dieser Arbeit verwendeten Begriffe und Definitionen wie ‚interkultureller Garten‘, ‚informelles Lernen‘, ‚Gestaltungskompetenz‘, und ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ werden in den Kapiteln 2.1 bis 2.3 näher ausgeführt.

Um die Informationen zu benennen, die erhoben werden müssen, um die Untersuchungsfrage zu beantworten, werden folgende **Leitfragen** formuliert:

1. Womit beschäftigen sich die Kinder wenn sie im interkulturellen Garten sind?
2. Lassen sich Charaktereigenschaften erkennen, die den 12 Teilkompetenzen (TK) der BNE zuzuordnen sind?
3. Haben Veränderungen (Einstellung, Ansichten) stattgefunden seit die Kinder im interkulturellen Garten sind, die sich den 12 TK zuordnen lassen?
4. Sind diese Veränderungen informellen Lernprozessen zuzuschreiben?
5. Können diese eventuellen Kompetenzsteigerungen dem Lernumfeld des interkulturellen Gartens zugeordnet werden, bzw. lässt sich ausschließen dass die dafür verantwortlichen Lernprozesse in anderem Lernkontext stattgefunden haben?

## 2 Kontext

### 2.1 Informelles Lernen

#### 2.1.1 Definition

In einer EU-Debatte um lebenslanges Lernen hat sich die dreiteilige Begrifflichkeit informelles, non-formales/nicht formales und formelles Lernen durchgesetzt (vgl. Europäische Kommission 2001). Diese Begriffe lassen sich folgendermaßen differenzieren:

Das **formale Lernen** ist jenes, welches in einer Bildungsstätte stattfindet, strukturiert ist indem zumindest Lernziele und ein Zeitrahmen formuliert wurden, und demnach gemessen und zertifiziert werden kann.

Das **non-formelle/nicht formale** Lernen findet außerhalb dieser Bildungsstätten statt, ist aber dennoch aus Sicht des Lehrenden und/oder Lernenden zielgerichtet. Messung und Zertifizierung ist möglich.

Das **informelle Lernen** ist nicht strukturiert, erfolgt auf keine Intention und ist demnach nicht zielgerichtet. Messung und Zertifizierung ist schwierig.

Dennoch besteht zunehmend ein fachwissenschaftliches, bildungspolitisches und wirtschaftliches Interesse an der Messung informellen Kompetenzerwerbs. Damit ist auch eine rege Debatte über die Begriffsdefinition und somit Vergleichbarkeit einzelner Studien entbrannt. Ursprünglich bezieht sich das informelle Lernen auf ein Lernen außerhalb des institutionellen (formalen) Bildungswesens. Hier sind jedoch wesentlich feinere Abgrenzungen zu definieren, z.B. in Hinsicht auf das Wie und Warum, denn je nach Interessenschwerpunkt haben sich unterschiedlichste Theorien entwickelt. (Vgl. Overwien 2005; Dohmen 2001)

Overwien (2005) geht ausführlich auf diese Debatte ein. Er veranschaulicht, dass der interdisziplinär verwendete Begriff in vielen Studien unterschiedliche Sachverhalte benennt. Außerdem weist er auf die Schwierigkeit hin, die englischsprachigen Begriffe treffend zu übersetzen und so auch auf internationaler Ebene vergleichbare Forschungsgrundlagen zu schaffen.

Auch Dohmen (2001) gibt einen Exkurs über verschiedene internationale und nationale Definitionsansätze und Begriffsabgrenzungen, und fasst zusammen, dass der Begriff des informellen Lernens auf alles Selbstlernen bezogen wird, das

sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt. Er betont zudem, dass das informelle Lernen - so wie das formale auf einen Tutor/Lehrer - auf eine lernanregende und lernunterstützende Umwelt bezogen ist (ebd., S. 18). Diese sei wesentlich an der Entstehung von Fragen beteiligt und schafft so erst den Lernanreiz.

Neben all den Versuchen eine allgemeingültige Definition zu formulieren, gibt es aber auch Kritiker des Vorhabens an sich. Garrick (1998) ist der Ansicht, dass *“such a powerful and elusive phenomenon”* wie das informelle Lernen, jeweils von verschiedenen Stand- und Blickpunkten aus unterschiedliche Schwerpunkte und Bedeutungen erhält und so zu einer offenen, dynamischen und nie endgültigen Theorie des informellen Lernens führen sollte.

Aufgrund der von Dohmen (2001) und Overwien (2005) ausführlich dokumentierten, verschiedenen theoretischen Annäherungen an den Begriff des informellen Lernens, wird hier darauf verzichtet, die unterschiedlichen Ansätze und die Debatte an sich genauer zu erörtern, sondern lediglich auf die Lektüre jener Studien verwiesen.

Das Verständnis des informellen Lernens in der hier vorliegenden Studie orientiert sich an einem Auszug aus einer sehr differenzierten Definition von Livingstone (1999, S. 68f., in Overwien 2005, S. 344), in welcher kollektive Prozesse stark betont werden.

Wenn also in dieser Studie im Folgenden von informellem Lernen gesprochen wird, ist **ein im Wesentlichen ungeplantes Erfahrungslernen gemeint, das auf alles Selbstlernen bezogen wird, das sich in unmittelbaren Lebens- bzw. Alltagszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt. Es findet selbständig, individuell oder kollektiv, ohne dass Kriterien vorgegeben werden oder ausdrücklich befugte Lehrkräfte dabei mitwirken, statt.**

## 2.2.2 Kompetenzerwerb im informellen Lernen - wozu wissenschaftlich erfassen?

Unter den wissenschaftlichen Ansätzen unterschiedlichster Fachdisziplinen kristallisieren sich hauptsächlich zwei verschiedene Perspektiven des Interesses am informellen Kompetenzerwerb ab: Zum einen die pädagogische, die durch die Anerkennung und Wertschätzung eines vernachlässigten Wissensbereichs zu einer „*Emanzipation von Individuen, die häufig im Schatten der Gesellschaft stehen, beitragen*“ (Zürcher 2007, S. 85) will. Zum anderen eine sozial- und bildungspolitische, die auf Funktionalisierung und Zertifizierung der Ergebnisse informeller Lernprozesse setzt (Rauschenbach et al. 2007, S. 7).

Zürcher (2007, S. 8) nennt außerdem eine dritte Perspektive, und lässt mit seiner Wortwahl einen Hauch Kritik erahnen: Diese sei machtpolitischer Natur, denn „*ihr liegt die Ausweitung ihres Verfügungsbereichs am Herzen.*“ Auch Rauschenbach et al. (2007, S. 9) machen kritisch darauf aufmerksam, dass ein Sichtbarmachen des informellen Lernens die Gefahr in sich birgt, dass sich die öffentliche Wahrnehmung dieser Bildungsprozesse verschiebt und somit die Gefahr besteht, dass informelles Lernen zunehmend formalisiert und instrumentalisiert wird.

Die Vorteile, die für eine Validierung und Anerkennung des Kompetenzerwerbs außerhalb des formalen Bildungssystems sprechen, werden von Zürcher (2007, S. 79) wie folgt zusammengefasst:

- *„Die Einsicht in die eigenen Fähigkeiten steigt.*
- *Der Weg zu einem formalen Bildungsabschluss verkürzt und verbilligt sich.*
- *Bildungsorganisationen können ihre Ausgaben optimieren.*
- *Mit Hilfe einer genaueren Darstellung des Wissens und der Fähigkeiten tun sich Personalchefs leichter, Arbeitssuchende geeignet einzusetzen.*
- *PolitikerInnen können fundierter bildungspolitische Entscheidungen für die Nation oder für bestimmte Bevölkerungsgruppen treffen“*

Der wohl beachtenswerteste positive Aspekt, auch in Hinsicht auf die vorliegende Studie, ist die an erster Stelle genannte Steigerung des Selbstwertgefühls durch Bewusstwerden der eigenen Fähigkeiten. Vor allem für Menschen aus sozial benachteiligten Bevölkerungsschichten, und solche, die negative Erfahrungen mit der Schulbildung gemacht haben, ist dies von Bedeutung. Denn nicht zuletzt lernen

*„(nicht nur) Bildungsbenachteiligte (...) dann am besten und nachhaltigsten, wenn die Lerninhalte und -prozesse an ihre Lern- und Lebensbiographie anschließen.“ (Zürcher 2007, S. 138)*

Die vorliegende Studie muss mit ihrer Fragestellung zwischen den oben genannten Perspektiven des Interesses angeordnet werden: Sie will, sofern sich entsprechende inhaltliche Tendenzen abzeichnen, Möglichkeiten aufweisen, wie die interkulturellen Gärten im Interesse der informellen BNE weiter ausgebaut werden könnten. Die methodische Exploration könnte aber auch ein erster Schritt zur Funktionalisierung der informellen Lernprozesse in diesem Zusammenhang sein, welche als Grundlage für Entscheidungen und Förderungen im Interesse der Garteninitiativen dienen könnten.

## **2.2 Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)**

### **2.2.1 Nachhaltigkeit, Bildung und ihre Entwicklungen – ein kurzer Exkurs**

Seit der Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro 1992 hat sich die **Nachhaltigkeit** zum Leitprinzip des 21. Jahrhunderts entwickelt.

Das Prinzip der Nachhaltigkeit wurde erstmals 1713 von Hans Carl von Carlowitz im Bereich der Forstwirtschaft formuliert und beschreibt die Bewirtschaftung natürlicher Systeme: Der Bestand des Waldes soll trotz seiner Nutzung quantitativ und qualitativ erhalten bleiben – Ressourcen genutzt, aber nicht unwiederbringlich verbraucht werden.

Seither wird der Begriff zunehmend falsch verwendet, denn im umgangssprachlichen Wortsinn bezeichnet ‚nachhaltig‘ mittlerweile alles was Bestand hat oder bleibende Wirkungen entfaltet, und sich für längere Zeit stark auswirkt<sup>7</sup>. Mit diesem allgemeingebräuchlichen Verständnis hält der Begriff der Nachhaltigkeit auch im wirtschaftlichen und politischen Sektor Einzug um die sogenannte Zukunftsfähigkeit entsprechender Programme und Projekte zu betonen. Vereinzelt Stimmen verweisen bereits darauf, dass es den Begriff vor seinem inflationären Gebrauch zu retten gilt (vgl. Grober 2010). Selbst der SPIEGEL schrieb hierzu am 11.7.2010:

---

<sup>7</sup> Duden - Deutsches Universalwörterbuch. 4. Aufl. Mannheim 2001; Stichwort: nachhaltig

*„der Begriff wabert dermaßen penetrant durch die Selbstverständigungsprosa unseres Wirtschaftslebens, dass man ihn den Sonntagsrednern und Nachhaltigkeitsberichts-dichtern am liebsten für eine Weile wegnehmen würde.“<sup>8</sup>*

Die ursprüngliche Definition der Nachhaltigkeit steht dem heute gebräuchlichen Begriff der nachhaltigen Entwicklung deutlich näher als der oben beschriebene allgemeingebräuchliche Wortsinn. Nach der allgemein akzeptierten Definition aus dem Brundtland-Bericht, ist die **nachhaltige Entwicklung** eine Entwicklung die den Bedürfnissen der jetzigen Generation gerecht wird, ohne die Möglichkeiten kommender Generationen zu gefährden.<sup>9</sup> Das Drei-Säulen-Modell der Nachhaltigen Entwicklung (Ökologie, Ökonomie und Soziales) besagt, dass ein Vorhaben nur dann nachhaltig ist, wenn sowohl Ressourcen- und Umweltschonung, ökonomische Tragfähigkeit und Sozialverträglichkeit berücksichtigt werden.

Dass das 1992 von der Weltgemeinschaft formulierte Ziel der nachhaltigen Entwicklung nur erfolgreich umgesetzt werden kann, wenn vor allem der Bereich der Bildung umgestaltet wird, hat sich in den darauffolgenden Jahren herauskristallisiert und zu einer *„radikalen Neuausrichtung der Umweltbildung“* (Rieß & Apel 2006, S. 9) im deutschsprachigen Raum geführt: Das neue Leitbild der nachhaltigen Entwicklung führte *„weg von ökologischen Themenfeldern, hin zu ökonomischen und sozialen Implikationen des Mensch-Natur-Verhältnisses“* (ebd.) – zur **Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)**.

Seit 2005 wird mit dem Ausrufen der UN-Dekade „BNE“ dem weltweiten Bemühen um Anpassung und Erweiterung der nationalen, schulischen und außerschulischen Bildung Rechnung getragen. Diese Abgabe der Verantwortung an die Bildung wird aber nicht nur als positive, weil notwendige Maßnahme betrachtet, sondern birgt auch *„die Gefahr, Umweltbildung einseitig aus ökonomischer und umweltpolitischer Perspektive zu bestimmen und somit Pädagogik für umweltpolitische Ziele zu instrumentalisieren“* (Müller 2000). De Haan (1998) spricht in diesem Zusammenhang von einem Missverständnis von

---

<sup>8</sup> Der Spiegel: „Nachhaltigkeit? Nein, danke!

(<http://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/0,1518,703358,00.html>, abgerufen am 27.2.2012)

<sup>9</sup> Verkürzte Version



„Bildung“. Er sagt, man könne den Terminus „BNE“ auch transformieren in „*Reflexion auf nachhaltige Entwicklung*“.

In Deutschland führte diese UN-Dekade zu Veränderungen von Elementarpädagogik bis hin zu Hochschulpolitik. (Schütz 2011, S. 33)

Trotzdem muss festgestellt werden, dass ca. jeder fünfte deutsche Bundesbürger noch nichts von Nachhaltigkeit gehört hat, und 18% derer, denen der Begriff bekannt vorkommt, trotzdem nicht wissen was er bedeutet (Lades 2011). Zwar geht es der BNE nicht darum, die Begrifflichkeiten zu vermitteln, sondern einen ethisch-mentalenden Wandel anzukurbeln – dennoch ist das langsame Fortschreiten der erforderlichen gesellschaftlichen Entwicklung alarmierend (vgl. Kapitel 1.1). Es verdeutlicht umso mehr, wie wichtig es ist, mit Hilfe der BNE ein Nachhaltigkeitsverständnis zu vermitteln.

## 2.2.2 Ziele der BNE

BNE ist ein normatives Bildungskonzept mit ganzheitlichem Ansatz. Es möchte nachhaltige Entwicklungsprozesse fördern, indem es den Erwerb von Gestaltungskompetenz unterstützt. Gestaltungskompetenz zu vermitteln bedeutet

*"den Menschen zukunftsfähiges Wissen an die Hand zu geben, um etwas in Gang setzen zu können, um teilhaben zu können an der Planung und Umsetzung zukunftsfähiger Projekte und um hohe Selbstwirksamkeitserwartung zu entwickeln."* (De Haan 2009, S. 10)

Dieses Kompetenzmodell wurde eigens für die BNE ausformuliert und stetig weiterentwickelt, sodass die Komponenten der Gestaltungskompetenz von anfänglich 9 auf 12 Teilkompetenzen (TK) erweitert wurden (Tabelle 1):

Tabelle 1: Die Teilkompetenzen (TK) der Gestaltungskompetenz<sup>10</sup>

<b>TK 1</b>	Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen
<b>TK 2</b>	Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können
<b>TK 3</b>	Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln
<b>TK 4</b>	Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können
<b>TK 5</b>	Gemeinsam mit anderen planen und handeln können
<b>TK 6</b>	Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können
<b>TK 7</b>	An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können
<b>TK 8</b>	Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden
<b>TK 9</b>	Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können
<b>TK 10</b>	Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können
<b>TK 11</b>	Selbstständig planen und handeln können
<b>TK 12</b>	Empathie für andere zeigen können

Die pädagogische Herausforderung bei der Umsetzung von BNE besteht darin,

*„die Kompetenz der Schüler zu fördern, ihre eigenen Werte und Wertvorstellungen bewusst in ihre Entscheidungen und in ihr Handeln einfließen zu lassen. Diese Kompetenz wird auf unserem Weg in die*

<sup>10</sup> Nach Transfer 21 (<http://www.transfer-21.de/index.php?p=222>, abgerufen am 30.07.2012)

*Weltgesellschaft deshalb immer wichtiger, weil die Situationen komplexer werden, Entwicklungen immer stärker von (zumeist politischen) Entscheidungen beeinflusst und gesteuert werden und von jedem Entwicklungsschritt verschiedene, möglicherweise widersprechende Wertvorstellungen gleichzeitig betroffen sind." (Rost o. J., S. 8)*

### **2.2.3 Gärtnerische Inhalte zur Vermittlung von Gestaltungskompetenz**

Mit dem internationalen Ziel die BNE in den nationalen Bildungssystemen zu verankern wurde jedes Land vor eine große Aufgabe gestellt, denn die Inhalte einer zielführenden BNE lassen sich nicht pauschalisieren, sondern können lediglich als Rahmenthemen empfohlen werden. So muss für jedes Land, je nach aktuellen Problemen, ein anderer Schwerpunkt gesetzt werden: Während in afrikanischen Ländern HIV-Prävention ein BNE-Thema sein könnte, könnte Rassismus in nördlichen Ländern eine Rolle spielen. (Schütz 2011, S. 34)

Der Einfluss auf die globalen Märkte und lokalen Produktionen legt aber u.a. auch das Schwerpunktthema Konsum für industrialisierte Länder nahe. Um dieses effektiv zu vermitteln, bzw. das Selbstverständnis mit dem oftmals konsumiert wird zu hinterfragen, muss ein Bewusstsein für die Herkunft und Produktionsverfahren der Konsumgüter geschaffen werden. Die Auseinandersetzung mit der Primärproduktion bietet mit seinen direkten ökologischen, ökonomischen und sozialen Bezügen einen hervorragenden Ansatzpunkt um aktiv einen Einblick in nachhaltigkeitsrelevante Themen zu erlangen, und ist somit ein für die BNE besonders geeignetes Umfeld. (Bögeholz 2005, S. 4; Matz 2008, S. 288)

Zahlreiche Aktivitäten und Interaktionen können innerhalb eines interkulturellen Gemeinschaftsgartens zu einer Ausprägung der einzelnen TK beitragen. Im Folgenden seien einige von ihnen genannt:

#### **TK 1 - Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen**

Mit den Gartenteilnehmern unterschiedlicher Nationalitäten werden unterschiedlichste Anbaumethoden auf dem Gelände angewendet. Verschiedene Mentalitäten, Lebensarten und Wertvorstellungen können kennengelernt werden. Die Vielfalt der Kulturen (im doppeldeutigen Sinne) bietet eine geeignete Ausgangssituation für ein Lernen das unterschiedliche Perspektiven berücksichtigt und in globalem Kontext steht.

## **TK 2 - Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können**

Gartenarbeit erfordert unweigerlich eine vorausschauende Planung die die natürlichen Kreisläufe einbezieht und nutzbar macht. Dies wird ein unerfahrener Gärtner mit ernsthaften Ernteabsichten spätestens nach einer Anbausaison wissen und im folgenden Jahr berücksichtigen. Ein Gärtner der die Natur als Partner betrachtet und ihre Sprache versteht, wird die Grenzen die sie der Menschheit setzt respektieren und in die eigenen Entscheidungen einbeziehen.

## **TK 3 - Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln**

Interdisziplinäres denken und handeln ist Voraussetzung für erfolgreiche Gartenarbeit. Sie erfordert Kenntnisse aus unterschiedlichen Wissensbereichen (Wetter- und Bodenkunde, Bio- und Ökologie, etc.) und handwerkliches Geschick (z.B. zum Bauen von Kompoststätte, Hochbeet und Rankgerüst) - diese müssen unweigerlich aufeinander bezogen werden.

## **TK 4 - Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können**

Ein vitaler Garten ist immer auch von unvorhersehbaren Naturereignissen und dem vorausschauenden Planen des Gärtners abhängig: Hat er das Wetter, die Bodenbeschaffenheit, potenzielle Schädlinge etc. nicht im Blick, wird seine Ernte gefährdet. Es erfordert demnach permanente, bewusste Entscheidungen um die Pflanzen keinem unnötigen Risiko auszusetzen, am Ende der Anbausaison für die erfolgten Mühen und Anstrengungen belohnt zu werden und beste Voraussetzungen für die kommende zu erhalten – ambitioniertes Gärtnern erfordert somit eine Verinnerlichung des Prinzips des Nachhaltigkeit.

## **TK 5 - Gemeinsam mit anderen planen und handeln können**

Ein Interkultureller Garten erfordert, auch wenn jeder ein eigenes Beet besitzt, immer wieder kollektive Entscheidungen und Aktivitäten. Auf Entscheidungen und theoretische Planungen müssen besonders im Garten Taten folgen. Werden diese nicht umgesetzt, bzw. nicht ordentlich durchgeführt, wird die Ernte negativ beeinflusst.

### **TK 6 - Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können**

Die Planung eines Gartens erfordert, dass die Bedürfnisse und Eigenschaften der jeweiligen Pflanzen - und auch die des Gartennachbars - berücksichtigt werden. Geschieht dies bei der Umsetzung nicht, wird es unweigerlich Konflikte geben: z.B. Konkurrenz um Licht und Wuchsfläche – wodurch insbesondere im kleinräumigen Gemeinschaftsgarten auch der Nachbar betroffen werden kann. Vorausschauendes Planen und Kompromissfähigkeit sind unabdingbar.

### **TK 7 - An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können**

Diese TK kann besonders in einem Gemeinschaftsgarten erlernt werden, denn es gibt immer auch Gemeinschaftsflächen (z.B. Wege, Schuppen, Beete, Spielplatz) und –vorhaben (z.B. Feste, Bau von Infrastruktur, Anschaffungen), die kollektive Entscheidungsprozesse erfordern.

### **TK 8 - Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden**

Wer aktiv gärtner erfährt, dass das eigene Handeln - oder auch nicht Handeln - Folgen nach sich zieht. Diese Erfahrungen führen bei entsprechender Reflektion zu einem Wissen das wichtige Voraussetzung zur eigenen Motivation ist.

### **TK 9 - Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können**

Nicht jeder Gärtner hat das ausschließliche Interesse an der Ernte von essbarem. Auch die Faktoren Schönheit, Ästhetik, Ruhe und Erholung spielen eine wichtige Rolle im Garten.

In einem Gemeinschaftsgarten, und insbesondere in einem interkulturellen Gemeinschaftsgarten, können die unterschiedlichsten Erwartungen, Gestaltungsansätze und Prioritäten aufeinander treffen.

### **TK 10 - Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können**

Die Reflektion der eigenen Leitbilder (siehe TK 9), und der Respekt bzw. die Toleranz gegenüber den anderen Leitbildern ist die Voraussetzung für ein harmonisches Miteinander im interkulturellen Garten. Nur so können verschiedene Interessen gleichberechtigt berücksichtigt werden.

## **TK 11 - Selbständig planen und handeln können**

Eine wichtige Voraussetzung für selbständiges Planen und Handeln ist das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Die vielfältigen Arbeiten im Garten bieten die Möglichkeit unterschiedlichste Fähigkeiten zu entdecken und Selbstwirksamkeit zu erfahren (siehe Kapitel 2.3.3). Dadurch wird das Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein gestärkt, wodurch die nötige Motivation und der Mut zur Selbständigkeit geweckt werden.

## **TK 12 - Empathie für andere zeigen können**

Durch die eigene Gestaltung eines Gartens, die Pflege der Pflanzen und die gemeinsamen Interessen und Aktivitäten mit den Nachbarn entsteht ein Gefühl der Zugehörigkeit. Dieses ermöglicht es, der Natur und auch fremden Menschen empathisch zu begegnen.

## **2.3 Interkulturelle Gärten**

### **2.3.1 Gestern und heute**

Die Geschichte der interkulturellen Gärten in Deutschland hat 1991 mit der Gründung der Interkulturellen Bewohnergärten in München-Neuperlach begonnen. Zu den ältesten und mittlerweile bekanntesten Gartenprojekten gehören zudem die Internationalen Gärten in Göttingen, welche 2011 ihr 15-jähriges Bestehen feiern konnten und als organisatorisches Vorbild für viele weitere Gärten dienen. Nicht zuletzt wegen der internationalen Medienpräsenz sei beispielhaft auch der vergleichsweise junge Prinzessinnengarten in Berlin-Kreuzberg erwähnt<sup>11</sup>, der seit 2009 eine Brachfläche begrünt und unter anderem mit mobilen Beeten und einem sehr jungen und öffentlichkeitswirksamen Auftreten für Furore sorgt.

Die Zahlen stehen für eine Erfolgsgeschichte, die vor allem in den letzten Jahren an Fahrt aufgenommen hat: Die Stiftung Interkultur verzeichnet in ihrem Netzwerk Interkultureller Gärten derzeit 130 bestehende, sowie 77 Projekte in Planung für die gesamte Bundesrepublik Deutschland.<sup>12</sup>

Die Gartenprojekte sind zumeist aus privaten Initiativen entstanden, die die Lebensbedingungen ihres Wohnumfelds durch gemeinschaftliches Gestalten und Bearbeiten einer Grünfläche verändern und verbessern wollen. Oft sind diese

---

<sup>11</sup> Nomadisch Grün gGmbH (<http://prinzessinnengarten.net/>, abgerufen am 04.07.2012)

<sup>12</sup> Stiftung Interkultur (<http://www.stiftung-interkultur.de/>, abgerufen am 04.07.2012)

Initiativen als gemeinnützige Vereine organisiert. Unterstützung erhalten sie von der Stiftung Interkultur, welche u.a. bei der Gründung neuer Projekte und darüber hinaus berät, finanziell fördert, ein Netzwerk für Gärten und Forscher koordiniert sowie selbst forscht und publiziert.<sup>13</sup>

Auch die Kommunalpolitik erkennt das Potenzial der interkulturellen Gärten als (kostengünstige) Integrationsprojekte und honoriert ihr Wirken. So hat es in Berlin 2006 eine Vereinbarung zwischen Senat und Agenda gegeben, in der *"interkulturelle Gärten als Leitprojekte gelten, die seither eine spezielle Förderung durch Flächenzuweisung und materielle Unterstützung erfahren"*. (Müller 2010, S. 61)

### **2.3.2 Orte der Vielfalt**

Unter den interkulturellen Gärten gibt es ein breites Spektrum an organisatorischen und inhaltlichen Ansätzen. Madlener (2009, S. 46) hat das Grundprinzip der gemeinsamen Arbeit und des Zusammenlebens in den interkulturellen Gärten treffend als *„das Säen und Ernten von Vielfalt“* zusammengefasst. Als Leitbild gilt der Respekt und die Erhaltung der sozialen, kulturellen und ökologischen Diversität im Gartenprojekt. Umgesetzt wird dies durch das gemeinsame, meist ökologische Gärtnern einer Gruppe von Menschen unterschiedlicher Herkunft, wobei es in der Regel sowohl Gemeinschaftsflächen/-beete, als auch eigene Parzellen gibt.

Die einzelnen Gartenprojekte haben unterschiedlichste Schwerpunkte und Ziele, *„denn die Gärten bieten Raum für weitergehende umweltpädagogische und soziale Ansätze“* (Von der Haide 2009, S. 6). Schwerpunkte sind z.B. auf Migrationshilfe (Deutschkurse, Bewerbungshilfe, Jobvermittlung), therapeutische Flüchtlings- und/oder Frauenarbeit, Umweltbildung, intergenerationelle Begegnungen oder spezielle Bewirtschaftungsformen wie z.B. Permakultur gelegt. Ebenso vielfältig wie die verschiedenen Gartenprojekte sind die Menschen, die von ihnen angezogen werden. Sie werden nicht nur von Hobbygärtnern oder jenen die sich aus ökonomischen und idealistischen Gründen der Selbstversorgung verschrieben haben, sondern auch von Intellektuellen heimgesucht, die in dem Garten eine Möglichkeit sehen, politische Überzeugungen zu leben und sich mit

---

<sup>13</sup> Stiftung Interkultur (<http://www.stiftung-interkultur.de/>, abgerufen am 04.07.2012)

Gleichgesinnten zu vernetzen.<sup>14</sup> Es treffen demnach Menschen unterschiedlicher Herkunft, mit unterschiedlichen Sprachen, aus unterschiedlichen sozialen Milieus und mit unterschiedlichen religiösen und politischen Orientierungen aufeinander. Durch den Austausch mit anderen und die Auseinandersetzung mit individuellen und gemeinschaftlichen Aufgaben und Fragen werden Lernprozesse angeregt sowie sozialer Zusammenhalt gefördert (vgl. Bucher 2007). Aber auch „*Konflikte sind dabei vorprogrammiert*“ (Müller 2007). Der thematische Rahmen des Gartens verbindet diese unterschiedlichen Menschen miteinander, und stellt sie vor die Herausforderung, den Umgang mit Konflikten unter Einbeziehung neuer Perspektiven zu üben.

Die Gärten haben nicht nur vielfältige positive Effekte auf die einzelnen Gärtner und die Gestaltung des Gemeinwesens, sondern auch auf die Stadtökologie (siehe Tabelle 1a/b). Als grüne Oasen können sie Habitate für zahlreiche (Kleinst-) Lebewesen bieten und so die Biodiversität erhöhen (Gaston et. al. 2005). Ebenso wird diese durch die kleinräumige Züchtung von Pflanzen und den Tausch von Saatgut positiv beeinflusst. (Heisteringer 2011, S. 312)

Sie regulieren die Temperatur (Wu Wenting 2012) und verbessern die Luftqualität indem Schadstoffe gefiltert, Kohlendioxid gebunden und Sauerstoff produziert wird. Außerdem nennt von der Haide (2009, S. 14-15) die Entsiegelung der Flächen und Bearbeitung des Bodens, die der Bodendegradation entgegenwirken, sowie die Verminderung von Freizeitverkehr und Lebensmitteltransporten und die Entlastung der ruralen Landwirtschaft.

Diese Effekte können verstärkt werden, wenn der ökologische Nutzen für die Gärtner, Nachbarn und Beobachter sichtbar bzw. spürbar wird und dadurch andere zum Handeln anregt. (Von der Haide 2009, S. 18)

---

<sup>14</sup> Der Freitag: „Die Grüne Guerilla“(<http://www.freitag.de/autoren/der-freitag/die-gruene-guerilla>, abgerufen am 01.07.2012)



Tabelle 2a: Positive und negative Effekte von Interkulturellen Gärten (nach von der Haide 2009, S. 14-15)

<b>Ebene</b>	<b>Positiv</b>	<b>Negativ</b>
<b>Individuell</b>		
<b>Gesundheit und Ernährung</b>	Vielfältige, ausgewogene Ernährung mit frischem Gemüse und Kräutern	Schadstoffe aus Luft und Boden im Gemüse
	Regelmäßige Bewegung an der frischen Luft	
	Medizinische Versorgung mit Heilpflanzen	
<b>Persönlichkeit</b>	Steigerung des Selbstwertgefühls	
	Gesteigerte Kooperationsfähigkeit	
	Evtl. therapeutische Effekte	
	Ausbildung von Fähigkeiten die die Eingliederung in den Arbeitsmarkt unterstützen können	
<b>Finanzen</b>	Kostengünstige Freizeitbeschäftigung jenseits des Konsums	
	Produktion von billigen (ökologischen) Nahrungsmitteln	
<b>Gemeinwesen</b>		
<b>Integration und Aktivierung</b>	Bildung nachbarschaftlicher Beziehungen	
	Handlungsfelderweiterung durch Rauman eignung	Ungeplante Stadtentwicklung kann zu Nutzungskonflikten führen
	Neue Zusammenschlüsse um die Gärten fördern die Bildung der Zivilgesellschaft.	
	Geringeres Konfliktpotenzial durch soziale Integration (Kriminalitätsbekämpfung)	
	Einbindung der GärtnerInnen in die Planung der Stadt durch erhöhtes Engagement (Zivilgesellschaft und Dezentralisierung)	Große Widerstände im derzeitigen Planungssystem machen die urbane Landwirtschaft unrentabel und verhindern die Professionalisierung

Tabelle 2b: Positive und negative Effekte von Interkulturellen Gärten (nach von der Haide 2009, S. 14-15)

<b>Ebene</b>	<b>Positiv</b>	<b>Negativ</b>
<b>Stadtökologie</b>		
<b>Klima</b>	Pflanzen bewirken Abkühlung und binden CO <sub>2</sub>	
	Verminderung des Freizeitverkehrs	
<b>Biodiversität</b>	Vielfältige Habitate durch kleinstrukturierte Bewirtschaftung	
	Erhaltung alter Kultursorten durch Saatgutvermehrung	
	Erhaltung genetischer Vielfalt durch Züchtung und Samentausch	
<b>Abiotische Ressourcen</b>	Ressourcenschonende Produktion von Nahrungsmitteln aufgrund der kurzen Wege zwischen VerbraucherInnen und ProduzentInnen	Trinkwasserverbrauch
	Verbesserung des Bodens durch Entsiegelung, Bearbeitung und Kompostierung	Der eventuelle Einsatz von chemischen Düngemitteln belastet Grundwasser und Boden
	Gesteigerte Regenwasser-Versickerung vermindert die Gefahr von Überschwemmungen und wirkt sich positiv auf das Grundwasser aus	

### 2.3.3 Orte der Integration

In interkulturellen Gärten sind besonders jene Menschen anzutreffen, die entweder die vergleichsweise hohen Pachtgebühren im herkömmlichen Schrebergarten nicht bezahlen können (vgl. von der Haide 2009, S. 5f.), sich andernorts aufgrund von Vorurteilen oder Fremdenfeindlichkeit nicht aufgehoben fühlen<sup>15</sup> oder aus finanziellen Gründen die Eigenversorgung mit Nahrungsmitteln anstreben: Migranten, Arbeitslose, Sozialhilfeempfänger – gesellschaftlich Benachteiligte, deren Lebensgefühl von der Annahme geprägt ist, nicht gebraucht zu werden, denen der Zugang zu vielen gesellschaftlichen Institutionen verwehrt bleibt. Der Soziologe Heinz Bude (Bude 2010) titulierte diese mit seinem gleichnamigen Buch als die „*Ausgeschlossenen*“. Diese können in einem interkulturellen Garten erleben, wie sie einer Gemeinschaft zugehörig werden, wie ihr Schaffen Erfolge nach sich zieht, wie ihr altes oder neu erworbenes Wissen Relevanz hat und in die Gemeinschaft eingebracht werden kann - sie erfahren Selbstwirksamkeit. Ein dabei nicht zu verachtender Aspekt ist der Überfluss, den erfolgreiches Gärtnern produzieren kann. Dieser kann getauscht oder verschenkt werden und für die zusätzliche Ernte von Dankbarkeit, Respekt und Anerkennung sorgen – das hat vermutlich einen unschätzbaren positiven Einfluss auf das Selbstwertgefühl jener Menschen, die sich sonst als Bittsteller der Gesellschaft erleben müssen.

Durch diese Ressourcenorientierung unterscheiden sich die interkulturellen Gärten von anderen Integrationsmaßnahmen.

Das Gärtnern hat besonders für Migranten und Flüchtlinge aber noch eine ganz andere Bedeutung, denn es ermöglicht ihnen, sich die Nachbarschaft tätig anzueignen (Madlener 2009, S. 247f.). Erst durch diesen intensiven Bezug zu einem Ort kann ein Heimatgefühl entstehen. Und nur wer sich verwurzelt fühlt, kann Verantwortung für seine Umwelt übernehmen.

*„Allerdings garantiert die Gründung eines Gartens nicht automatisch das Gelingen von Integration. Auch im interkulturellen Garten ist Integration keine Gegebenheit, sondern ein Prozess, der angeregt und von allen methodisch gestaltet werden muss.“* (Bucher 2007, S. 23)

---

<sup>15</sup>Der Spiegel: „Laubenpieper mit Integrationsproblemen“

(<http://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/0,1518,802810,00.html>, abgerufen am 04.07.2012)

### 2.3.4 Lernort interkultureller Garten

Die dreiteilige Begrifflichkeit aus Kapitel 2.1.1 aufgreifend, können den verschiedenen Lernformen unterschiedlichste Aktionsfelder eines interkulturellen Gartens zugeordnet werden: Manche Gärten unterstützen mit ihren Aktivitäten formale Lernprozesse, z.B. indem sie Kindergartengruppen vorübergehend aufnehmen und mit benachbarten Schulen kooperieren<sup>16</sup>. Andere vermitteln Lerninhalte auf non-formelle Weise indem sie entsprechende Bildungs- und Informationsprogramme anbieten<sup>17</sup>, oder als geschlossene Gruppe an externen Projekten teilnehmen. Von informellen Lernprozessen muss bei allen Gartenprojekten ausgegangen werden – bieten sie doch ein Erfahrungs- und Handlungsfeld das in vielerlei Hinsicht ein eigenständiges Informations- und Kooperationsverhalten verlangt.

Die Stiftung Interkultur schreibt hierzu: „*Interkulturelle Gärten sind Lernorte...*

- *gegenseitiger Befähigung: Bergung und ressourcenorientierter Einsatz der vorhandenen Kompetenzen, für Identitäts-Rekonstruktion: Neuverortung in vertrauten Handlungsrahmen (wie z.B. Kultur der Gastlichkeit),*
- *der Naturerfahrung: Arbeit mit Natur als Ausgangspunkt für Wissensvermittlung und Erfahrungstransfer sowie für ökologische Sensibilisierung,*
- *für Gestaltungskompetenz und für den Umgang mit kultureller Differenz.“<sup>18</sup>*

Diese Lernfelder betreffen nicht nur Erwachsene mit ereignisreichen Biografien. Auch Kinder können vom multikulturellen Lernumfeld profitieren - sei es indem sie ihre Eltern begleiten um mit den anderen Kindern zu spielen, indem sie ein eigenes Beet bearbeiten oder an einem explizit für Kinder angebotenen Projekt teilnehmen. Durch die regelmäßige Anwesenheit wird es auch Kindern möglich aufgrund von Beobachtungen und deren Verknüpfung eigenständig Erfahrungswissen aufzubauen, welches ihnen andernfalls vor allem im städtischen Umfeld verwehrt geblieben wäre.

---

<sup>16</sup> Z.B. Potsdamer Integrations- und Schulgarten "Am Schlaatz", Potsdam ; Interkultureller Garten der Generationen, Berlin-Mitte; Interkultureller Schulgarten, Berlin-Oberschönweide

<sup>17</sup> Z.B. Internationale Gärten Göttingen e.V.; Prinzessinnengarten Berlin-Kreuzberg; Neue Erde Nienburg

<sup>18</sup> Stiftung Interkultur (<http://www.stiftung-interkultur.de/bildung>, abgerufen am 14.2.2012)

### 2.3.5 Orte der informellen interkulturellen Umweltbildung/BNE?

Die Stiftung Interkultur spricht auf ihrer Homepage von interkulturellen Gärten als „ausgezeichnete Orte für Umweltbildung“<sup>20</sup>, und scheint den Ausführungen nach damit in erster Linie die informellen Lernprozesse zu meinen: Dort treffen verschiedene Weisen des Naturzugangs aufeinander, es werden umweltfreundliche Traditionen und verschüttetes Subsistenzwissen reaktiviert.

*„Positive Naturerlebnisse und Verknüpfungen mit der eigenen Biographie spielen für die Motivation zu Umweltschutz und nachhaltiger Lebensweise eine wichtige Rolle.“<sup>19</sup>*

Dass im Kontext der Gemeinschaftsgärten ein durch Orientierungsprozesse angeregtes informelles Lernen stattfindet, konnte Madlener zeigen (2009, S. 247f.). Sie verweist auf das sensibilisierende Konzept der Lerntheorie der kulturhistorischen Schule, nach welchem Lernen mit Tätigkeit verbunden ist und die Aneignung durch eigene aktive Tätigkeit in sozialem Zusammenwirken meint. In den Gärten erfolgt Aneignen zumeist über eine körperliche Beschäftigung, denn nur zu einem kleinen Teil wird Wissen durch eine theoretische Beschäftigung mit einem Sachverhalt angeeignet. (Ebd.)

So gesehen können die Begrifflichkeiten des informellen Lernens und der Umweltbildung im Kontext des interkulturellen Gartens durchaus in Verbindung gebracht werden.

Zieht man aber in Betracht, dass es um einen ganzheitlich ausgerichteten, den Menschen in seiner (Lern-) Vielseitigkeit begreifenden und damit sowohl kognitive und emotionale als auch aktionale Ebenen ansprechenden Ansatz geht, sollte im Zusammenhang der interkulturellen Gärten korrekterweise nicht von Umweltbildung, sondern vom Naturerleben die Rede sein. Diese Bildungsform möchte *„vor allem einen persönlichen Bezug zur Natur vermitteln sowie Begeisterung und Interesse für die Umweltthematik wecken“* (Matz 2008, S. 287). Von Umweltbildung bzw. explizit interkultureller Umweltbildung kann dann die Rede sein, wenn zusätzlich zum Naturerleben ein Fokus auf die Wissensbestände und Kompetenzen gelegt wird, die die Gärtner mit und ohne Zuwanderungsgeschichte mitbringen und die für nachhaltigkeitsrelevante Themenbereiche gewinnbringend eingesetzt werden können.

---

<sup>19</sup> Stiftung Interkultur (<http://www.stiftung-interkultur.de/bildung>, abgerufen am 14.2.2012)

Auch die BNE wird als eine interkulturelle Aufgabe begriffen und zielt auf Kompetenzen ab, die die Zusammenarbeit der Menschen aus unterschiedlichen Kulturen erforderlich macht (Wulf 2007), jedoch bringt sie weitere Dimensionen mit als die oft nur konservierende Umweltbildung.

Die Lernprozesse die innerhalb eines interkulturellen Gartenprojektes angeregt werden definitionsgetreu einzuordnen würde dann Sinn machen, wenn erfasst werden könnte, was genau passiert. Zudem ist auch hier eine Debatte um Definitionen entbrannt, die je nach Betrachtungsperspektive/Fachdisziplin andere Ansichten vertritt.

In der Theorie, und aus dem Verständnis der Akteure heraus, kann aber schon im Vorfeld gesagt werden, dass das was durch das Naturerleben im interkulturellen Garten gelernt wird, eher der BNE als der Umweltbildung zugeordnet werden kann, denn auf das Potenzial der interkulturellen Gärten zur Vermittlung von Gestaltungskompetenz wird gern verwiesen. Bucher (2007, S. 23) zum Beispiel ist der Meinung, *„dass ein interkultureller Garten als Grundlage für Umweltbildung im Sinne der BNE sehr gut geeignet ist“*. Die Initiative Hamburg lernt Nachhaltigkeit (2009, S. 5) betont insbesondere die Möglichkeiten zum informellen Lernen wenn sie schreibt, dass

*„vor allem die Selbstorganisation des Vereins, die Gartenplanung, die Lösung von Konflikten und die Gestaltung des sozialen Miteinanders informelle Lernprozesse implizieren, die Interkulturelle Gärten als Maßnahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung interessant machen.“*

Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg (1999, S. 50f) weisen auf den Mangel und Bedarf an solidarischen Aktionen und anderen Initiativen hin, die zwischen der lokalen Welt und Entwicklungsfragen eine Verbindung stiften. Und auch Wulf (2007) spricht von der Notwendigkeit einer interkulturellen BNE. Dazu ist der interkulturelle Garten imstande, denn das Gärtnern an sich, aber auch der direkte Umgang und Bezug zu (anderen) Ausländern schafft

*„Anknüpfungspunkte für ein Denken und Handeln in regionalen Zusammenhängen und Kreisläufen gleichermaßen wie in solidarischen Märkten.“* (Heisting 2011, S. 315f.)

Dadurch wird ein Verständnis für die kleinbäuerliche Primärproduktion geschaffen (ebd.) und solidarisches Verhalten durch z.B. bewussten Konsum gefördert.

Ob das hier hergeleitete Naturerleben mit interkulturellem Kontext auf informelle Weise Gestaltungskompetenz vermittelt und somit der BNE zugeordnet werden kann, gilt es im Folgenden zu untersuchen.

### **3 Methoden**

#### **3.1 Vorüberlegungen**

Dass in der hier vorliegenden Studie mit dem informellen Lernen und der BNE zwei Themenbereiche aufeinander bezogen werden sollen, die für sich allein bereits eine methodische Herausforderung darstellen würden, gestaltet die Wahl eines geeigneten Forschungsdesigns entsprechend schwierig:

Das Erfassen von einem Kompetenzgewinn ist bei formalen und non-formellen Bildungsmaßnahmen noch verhältnismäßig einfach, denn ein formuliertes Lernziel stellt gleichzeitig eine Größe dar, an welcher linear gemessen werden kann (z.B. über Vorher-Nachher-Analysen). Das informelle Lernen aber findet ohne Lernziel statt und ist zudem ein Prozess, der den Betroffenen oftmals nicht bewusst ist, und demnach nicht reflektiert und verbalisiert werden kann. (Rohs 2009, S. 35)

Rohs (ebd.) betrachtet und vergleicht in einem kritischen Beitrag quantitative Studien zum informellen Lernen und stellt dabei fest, dass die vorhandenen Ergebnisse vor allem im internationalen Rahmen *"teilweise gravierend auseinander liegen"* (ebd. S.39). Als Ursache identifiziert er die Tatsache, dass das informelle Lernen noch immer nicht einheitlich definiert wird, was sich auch in den Erhebungsinstrumenten niederschlägt, *„mit denen sehr verschiedene Facetten und Bereiche des informellen Lernens erfragt werden"*. Er stellt außerdem fest, dass die Erfassung und Messung des unbewussten Lernens *"entsprechender (reflexionsunterstützender) Methoden bedarf"* die mit quantitativen Instrumenten nur bedingt erreicht werden. (Rohs 2009, S. 39f.)

Rieß (2006) gibt einen Überblick über die verschiedenen Forschungsdesigns die in Studien zur BNE angewendet werden. Er stellt fest, dass es sich beim methodischen Vorgehen in den allermeisten Fällen um qualitative Datenerhebungen handelt, in einigen auch um einen Methodenmix aus qualitativen und quantitativen Erhebungen.

Van Raaij (2007) erörtert die Schwierigkeiten die eine Datenerhebung zur BNE mit sich bringt, und fasst zusammen, dass

*„das Ergebnis von BNE [ist] als ‚Lernen‘ und als ‚Entwicklung von Kompetenzen‘ zu betrachten ist. [...] Die Bestimmung von qualitativen und quantitativen Merkmalen für die Darstellung einer solchen Situation ist natürlich problematisch“* (ebd., S. 5). Daraus schließt er, dass es *„eines neuen Ansatzes für die Ermittlung und Präsentation von Daten“*

bedarf (ebd., S. 7f.). Hinzu kommt, dass der interdisziplinäre Charakter und ganzheitliche Ansatz von BNE ein breites Spektrum an Schlüsselthemen erfordert, die bei einer aussagekräftigen Datenerhebung berücksichtigt werden müssen. (Ebd, S. 6f.)

Gestützt auf die Ansichten, dass *„im Bereich des Sozialen allzu oft und ohne theoretische Notwendigkeit quantifiziert“* wird (Atteslander & Cromm 2010, S.8), und *„Statistiken (...) dort angebracht [sind], wo der Gegenstand klar erfasst und eindeutig messbar ist“* Rohs (2009, S. 40) distanziert sich diese Studie gänzlich von quantitativen Methoden, und versucht, *„sich den methodischen Herausforderung bei der Untersuchung informellen Lernens“* zu stellen (ebd., S. 40): Da es sich mit dem Themenkomplex BNE und informelles Lernen um ein Untersuchungsfeld handelt, über das noch wenig bewährtes Wissen vorliegt, hat die Studie explorativen Charakter, um die Untersuchungsfrage mit Hilfe von qualitativen Verfahren möglichst tiefgehend beantworten zu können (vgl. Rieß 2006, S. 11). Statt sicherem Wissen wird ein Vermutungswissen angestrebt, das die Regeln der empirischen Sozialforschung nicht als präzise Handlungsweise, sondern *„als Rezepte mit empfehlendem Charakter, die für die Phantasie des Forschers Leitlinien erstellen“* einsetzt. (Ruß 2004, S. 19)

## **3.2 Methodenwahl**

### **3.2.1 Datenerhebung**

Die Leitfragen der Untersuchung geben vor, dass innerhalb einer Befragung mehrere Themen behandelt werden müssen, die nur begrenzt vom Interviewpartner vorgegeben werden können. Deswegen empfiehlt es sich **Leitfadeninterviews** zu führen (Gläser und Laudel 2010, S. 110). Sie stellen sicher, dass der Interviewer den Überblick über wichtige Themenbereiche nicht verliert und garantieren ein gewisses Maß an Vergleichbarkeit der Interviews



untereinander. Weiterer Vorteil eines Interviews gegenüber einer schriftlichen Befragung ist, dass über Mimik und Stimmlagen interpretativ auch das erfasst werden kann, was der Interviewpartner nicht bewusst verbalisieren kann. Dies ist besonders in Hinsicht auf die informellen Lernprozesse von Bedeutung, die selten reflektiert und verbalisiert werden können (vgl. Kapitel 2.1.1).

Um „*Hinweise auf Betroffenheit und Zentralität geäußelter Meinungen*“ zu bekommen (Atteslander und Cromm 2010, S. 136f.) soll das Konzept des **weichen Interviews** von Rogers (1945, S. 279-283) zur Anwendung kommen, bei dem der Interviewer eine passive Rolle spielt und den Befragten weitgehend den Verlauf des Gesprächs bestimmen lässt. Aus diesem Grund ist es wichtig, den Interviewleitfaden nicht nach einer strikten Reihenfolge aufzubauen, sondern flexibel anzuwenden.

Die oben erwähnte Absicht einer tiefgehenden Beantwortung der Untersuchungsfrage kann mit **Datentriangulation** – der Informationsgewinnung über einen Sachverhalt mit Hilfe von verschiedenen Interviewpartnern - erreicht werden (vgl. Lamnek, 1995). Die Beleuchtung des Themas aus verschiedenen Erzählperspektiven kann dem Anspruch gerecht werden, den Sachverhalt möglichst umfassend zu durchdringen. Ebenso durch die Datenaufnahme an verschiedenen Orten des Geschehens. Diese macht zusätzlich eine Bewertung der zur Anwendung kommenden Methoden möglich. (Vgl. van Raaij 2007, S. 8)

Als zukünftige Entscheidungsträger und direkt Betroffene der Auswirkungen die das heutige Wirtschaften nach sich ziehen wird, wird mit den Bemühungen um eine BNE insbesondere die junge Generation angesprochen. Aus diesem Grund konzentriert sich diese Studie mit der Erfassung eines Kompetenzerwerbs auf **Kinder im Grundschulalter (6 bis 10 Jahre)**. Diese sind alt genug um mit ihrer Konzentration bei einem Interview bleiben zu können, aber immer noch so jung, dass es nicht etliche Stationen in ihrem Lebenslauf gibt, denen die evtl. erfassten Kompetenzen ebenfalls zugeordnet werden könnten. Es werden Kinder interviewt, die die Aktivitäten im Garten seit mehreren Jahren begleiten, also einen beträchtlichen Teil ihres Lebens. Zudem sollen Interviews mit einer **Kontrollgruppe ähnlicher Altersstruktur** geführt werden, die erst auf maximal eine Gartensaison zurückblicken kann, da nur so die Bedeutung des

interkulturellen Gartens als Lernort geprüft werden kann. (Vgl. Dux et. al. 2009, S. 311)

Zusätzlich zu den Interviews mit Kindern im Grundschulalter, sollen **Jugendliche** befragt werden, die seit dem Grundschulalter aktiv in das Gartengeschehen involviert sind. Aufgrund ihrer Erfahrungen und ihres Alters, können sie die eigenen Lernprozesse ggf. reflektieren, und ein Beispiel dafür geben, welche Entwicklungsmöglichkeiten engagierten Kindern offen stehen können.

Neben den Kindern und Jugendlichen werden Interviews mit jenen Experten geführt, die "*selbst Teil des Handlungsfelds sind das den Forschungsgegenstand ausmacht*" (Meuser und Nagel 2005, S. 73) – also mit Personen, die über einen längeren Zeitraum regelmäßige Kontakte zu den Teilnehmern eines interkulturellen Gartens und ihren (befragten) Kindern und Jugendlichen hatten, sowie ihre Entwicklung aus pädagogisch-professioneller Perspektive beobachten und beurteilen können.

Das Experteninterview gibt nach wie vor Anlass zu einer fachlichen Debatte, die sich vor allem mit der Frage beschäftigt, ob das Experteninterview als eigenständige Methodik bezeichnet werden kann {vgl. Sussner 2006 #90: 7}, oder ob es sich um einen „*Etikettenschwinder*“ von bewährten sozialempirischen Methoden handelt (Kassner und Wassermann 2005).

Sussner (2006) stellt in einem Überblick über die Debatte die methodischen Besonderheiten und Probleme dar, welche mit dem Begriff 'Experteninterview' in Verbindung stehen. Er stellt aber auch fest, dass über eine Reihe von Merkmalen des Experteninterviews weitestgehend Einigkeit herrscht. So z.B. bei der Erhebungsmethode (Leitfadeninterview), über die Interaktivität/Beziehungsebene zwischen Interviewer und Interviewtem, sowie die Auswertungsmethoden (qualitative Inhaltsanalyse). (Ebd, S. 9)

Die im Rahmen dieser Studie durchgeführten **Experteninterviews** lassen sich dem Typ systematisierender Experteninterviews (Pfadenhauer, 2005) zuordnen, da das aus der Praxis gewonnene, reflexiv verfügbare und spontan kommunizierbare Handlungs- und Erfahrungswissen der Experten im Vordergrund stand. Der Experte wird hier als "*Ratgeber*" gesehen, der über ein bestimmtes, dem Forscher nicht zugängliches Fachwissen verfügt, welches mit Hilfe eines Interviewleitfadens erhoben wird. (Bogner und Menz 2005, S. 36)

Im Forschungsdesign dieser Untersuchung nimmt das Experteninterview eine Randstellung ein, da es "*explorativ-felderschließend*" eingesetzt wird um zusätzliche Informationen wie Hintergrundwissen und Augenzeugenberichte zu gewinnen. (Meuser und Nagel 2005, S. 75)

### **3.2.2 Analyseverfahren**

Der Vorgang der **Transkription** bringt gesprochene Sprache aus Interviews in eine vollständige Textfassung (Mayring 2007, S. 89). Diese macht es möglich, Randnotizen oder Unterstreichungen vorzunehmen und die einzelnen Textstellen und/oder Transkripte untereinander zu vergleichen. Hierdurch wird die anschließende Auswertung erheblich erleichtert. Mayring (2007) führt verschiedene Methoden der Transkription auf. Für die vorliegende Untersuchung wird ein Methodenmix angewendet: Das Übertragen in normales Schriftdeutsch und die kommentierte Transkription. Erstere ermöglicht das Bereinigen von Dialekten, was zu einer besseren Lesbarkeit führt und die Anonymität des Interviewten wahrt - v.a. in Hinsicht auf die vorliegende Studie, mit einer übersichtlichen Anzahl von Interviewpartnern, die aufgrund ihrer unterschiedlichen Muttersprachen individuelle Ausdrucksweisen entwickelt haben. Hingegen der gängigen Praxis, in welcher beim Übertragen in normales Schriftdeutsch auch Satzbaufehler behoben und der individuelle Redestil angepasst werden, wird Wert darauf gelegt, auch Auffälligkeiten der Sprache wie z.B. Pausen, Betonungen und Gefühlsregungen wie Lachen festzuhalten, um eine genauere Interpretation der Texte zu ermöglichen. Dies wird durch die Funktion der Sonderzeichen bei der kommentierten Transkription ermöglicht.

Da es bei den Experteninterviews ausschließlich um den thematischen Inhalt geht, werden diese selektiv transkribiert, indem ausschließlich für die Studie relevante Interviewpassagen ins normale Schriftdeutsch übertragen werden.

Die **qualitative Inhaltsanalyse** ermöglicht eine systematische Analyse der transkribierten Interviews (Mayring 2007). Im Zentrum dieser Methode steht ein Kategoriensystem. Durch das Zuteilen einzelner Textteile in entsprechende Kategorien/Kodes, können wesentliche Elemente des Materials herausgefiltert und sortiert werden. Für dieses Vorgehen gibt es verschiedene Methoden (vgl. Mayring 2007). Die in dieser Arbeit angewendete Methode entspricht der

**inhaltlichen Strukturierung.** Diese wird dann empfohlen, wenn bestimmte Themen, Inhalte oder Aspekte zu einem zuvor formulierten Kategoriensystem aus dem Datenmaterial herausgefiltert werden sollen (vgl. ebd., S. 89).

Die Analyse soll in drei, an das thematische Kodieren nach Flick et. al. (1995) angelehnten Schritten erfolgen: Der **Einzelfall- und Feinanalyse** jeder Befragung zur Erstellung von Kurzbeschreibungen jedes Falls, gefolgt von einem **Fall-, bzw. Gruppenvergleich**, bei dem Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Befragungen und Untersuchungsgruppen herausgearbeitet werden.

### 3.3 Durchführung der Untersuchung

#### 3.3.1 Erstellung der Erhebungsinstrumente

Für die Befragung von Kindern wurde ein Interviewleitfaden erstellt, der es erlaubt, offene teilstandardisierte Interviews zu führen (siehe Anhang). Dabei wurden die „*bedeutendsten Regeln*“ der Fragenformulierung nach Atteslander und Cromm (2010, S. 156) befolgt. Nach wenigen einleitenden Fragen zu Alter, Familie und eigenem Beet, wurden mit Fragen nach positiven/negativen Erlebnissen im Garten Erzählstimuli gesetzt. Zu jeder TK der BNE wurde mindestens eine verschlüsselte Frage zu Themen des Gartenalltags formuliert, die bei Beantwortung gegebenenfalls auf das Vorhandensein/Nichtvorhandensein entsprechender Kompetenz zurückschließen lässt. Die Ausführungen von Transfer 21<sup>20</sup> zu den jeweiligen TK gaben hierbei Orientierung.

Der Leitfaden wurde mittels zweier Pretests auf seine Tauglichkeit geprüft und geringfügig modifiziert.

Für die Befragung von Jugendlichen wurde ein Leitfaden formuliert, der Elemente aus dem Interviewleitfaden für Kinder und dem für Experten enthält (siehe Anhang).

Für die Expertenbefragung wurde ein Leitfaden erstellt, der dem Interview explorativen Charakter gibt (siehe Anhang). Er enthält deshalb deutlich mehr Raum für narrative Elemente (Sussner 2006, S. 18) als der Leitfaden für die Interviews mit Kindern. Nach einem Erzählstimulus gibt es offene, unverschlüsselte Fragen, die sich an den Leitfragen dieser Studie orientieren.

---

<sup>20</sup> Online verfügbar unter: <http://www.transfer-21.de/index.php?p=222>, zuletzt abgerufen am 30.07.2012

### **3.3.2 Auswahl der zu Befragenden**

#### **Auswahl der kontaktierten interkulturellen Gärten**

Mit dieser Studie wurde aus organisatorischen Gründen ein Fokus auf interkulturelle Gartenprojekte im Großraum München gelegt. Über das Netzwerk der Stiftung Interkultur wurde nach geeigneten Projekten recherchiert. Neben der Teilnahme von Kindern wurde besonderer Wert darauf gelegt, dass durch das Projekt möglichst keine, oder zumindest wenige Aktivitäten angeboten werden, die non-formelle Lernprozesse anregen.

Bei erfolgreicher Kontaktaufnahme mit den Verantwortlichen der Trägerorganisationen, erfolgte eine Besichtigung des Gartens. Dabei konnten spontane Erstkontakte mit den Teilnehmern geknüpft werden.

#### **Auswahl der Kinder**

Voraussetzungen die vom Kind erfüllt werden sollten:

- Es befindet sich im Grundschulalter
- Es verfügt über Deutschkenntnisse
- Es hält sich regelmäßig im interkulturellen Garten auf
- Es zeigt Bereitschaft zur Teilnahme
- Die Eltern geben die Erlaubnis zur Teilnahme

#### **Auswahl der Jugendlichen**

Die Jugendlichen wurden von dem Verantwortlichen einer Trägerorganisation als Interviewpartner empfohlen.

#### **Auswahl der Experten**

Voraussetzungen die vom Experten erfüllt werden sollten:

- Voraussetzungen die vom Kind erfüllt werden sollten:
- Die Person verfügt über pädagogisches Fachwissen
- Sie agiert beruflich, ehrenamtlich, oder privat im Rahmen eines interkulturellen Gartens
- Sie ist aufgrund ihrer praktischen Tätigkeit direkt ins Gartengeschehen involviert oder besitzt aufgrund der Nähe zu ihrem persönlichen Handlungsfeld zumindest genauere Kenntnis darüber
- Sie verfügt über Einsichtnahme und Informationen über Handlungsabläufe, Interaktionsroutinen sowie vergangene und aktuelle Ereignisse („*Prozesswissen*“; Bogner und Menz 2005, S. 43)
- Sie hat Interesse an der Fragestellung der Studie

### **3.3.3 Durchführung der Datenerhebung**

#### **Interviews mit Kindern**

Die Interviewtermine mit den Kindern wurden entweder bei persönlichen Begegnungen, oder telefonisch mit den Eltern vereinbart. Sie fanden innerhalb von einem Monat im jeweiligen interkulturellen Garten oder bei den Kindern zuhause statt.

Es wurde die schriftliche Einverständniserklärung der Eltern eingeholt.

#### **Interviews mit Jugendlichen**

Ein Termin für das Interview mit Jugendlichen wurde von Seiten der Trägerorganisation eines Gartenprojektes vereinbart.

#### **Experteninterviews**

Der Kontakt zu potenziellen Interviewpartnern wurde während der Suche nach geeigneten interkulturellen Gärten geknüpft. Die Bereitschaft zur Teilnahme ergab sich über das Interesse an der Fragestellung. Die Vereinbarung eines Termins erfolgte per Email.

Sämtliche Interviews wurden mit dem Einverständnis der Interviewten (bzw. ihrer Eltern) per MP3-Player aufgenommen. Es fand eine fortlaufende, theoriegeleitete Kontrolle der gesamten Befragungen statt.

### **3.3.4 Analyseverfahren**

#### ***3.3.4.1 Transkription der Leitfadeninterviews***

Die Transkription der Interviews wurde mit der Software F4 v4.2 durchgeführt.

Die zur Anwendung gekommenen Sonderzeichen können dem Anhang entnommen werden.

Es wurde Wert auf konsequente Anonymisierung der Befragten und genannter Orte oder Drittpersonen gelegt. Die Interviews mit Kindern wurden komplett, die Interviews mit Jugendlichen und Experten wegen des narrativen Charakters und gelegentlicher thematischer Irrelevanz, inhaltlich nur selektiv transkribiert.

### 3.3.4.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Datenanalyse wurde in Anlehnung an die Regeln der inhaltlichen Strukturierung nach Mayring (2007, S. 89) durchgeführt. Abbildung 1 veranschaulicht die dafür formulierten Arbeitsschritte.

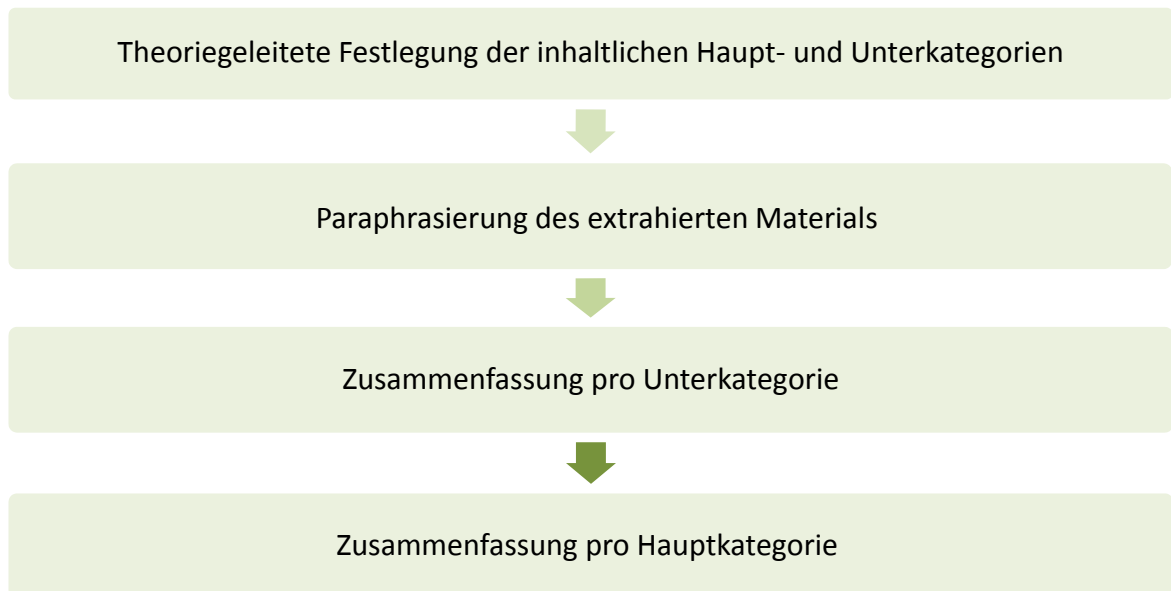


Abbildung 1: Arbeitsschritte der inhaltlichen Strukturierung (Mayring 2007, S.89)

Diese wurden für diese Studie geringfügig modifiziert und wie folgt ausgeführt: Es wurde ein Kategoriensystem formuliert, welches den 12 TK der BNE entspricht (siehe Anhang). Die Transkripte wurden mittels der Software MAXQDA 10<sup>20</sup> auf geeignete Textstellen durchsucht, die Hinweise auf die Kategorien geben. Entsprechende Textbestandteile wurden markiert und den passenden Kategorien zugewiesen.

Diese Textstellen wurden anschließend einer Feinanalyse nach Flick (1995) unterzogen. Dabei dienten folgende Fragen als Orientierung:

- *„Bedingungen: Warum hat der Befragte dies getan/gesagt? Was ist der Hintergrund des Handelns? Wie war der Verlauf?“*
- *Interaktion zwischen den Handelnden: Wer handelte? Was geschah?*
- *Strategien und Taktiken: Welche Umgangsweisen spiegeln sich in den Aussagen? Wurden bestimmte Handlungen vermieden oder an die spezifische Situation angepasst?*
- *Konsequenzen: Welche Folgen und Resultate des Handelns sind erkennbar?“* Flick (1995, S. 105)

Auf diese Weise wurden die kodierten Textstellen hinsichtlich ihres Aussagewertes für diese Studie geprüft. Danach wurden den einzelnen Interviewpassagen Gewichtungspunkte zugewiesen. Dieser Aufwand wurde im

Interesse einer übersichtlichen grafischen Darstellung der Ergebnisse unternommen, nicht zur Quantifizierung dieser. Die Bedeutung die den entsprechenden Werten beigemessen wurde, kann Tabelle 2 entnommen werden.

Tabelle 3: Gewichtungspunkte und ihre Bedeutung

<b>Gewicht</b>	<b>Aussage</b>
<b>4</b>	Lässt bemerkenswerte Ausprägung der TK vermuten
<b>3</b>	TK scheint vorhanden zu sein
<b>2</b>	Deutet auf leichte Ausprägung der TK hin
<b>1</b>	Könnte auf TK hindeuten
<b>-1</b>	Könnte auf nicht-vorhanden-Sein der TK hindeuten
<b>-2</b>	Lässt geringe Ausprägung der TK vermuten
<b>-3</b>	Kann als Hinweis auf nicht-vorhanden-Sein der TK gelten
<b>-4</b>	TK scheint nicht vorhanden zu sein

Daraufhin wurden sämtliche kodierte Textstellen zunächst paraphrasiert und dann nach Befragungsgruppen und eventuellen Auffälligkeiten (z.B. Teilaspekte der jeweiligen TK) pro Kategorie zusammengefasst sowie interpretiert.



## 4 Ergebnisse

### 4.1 Vorstellung der untersuchten interkulturellen Gärten

Es konnte Kontakt zu zwei interkulturellen Gärten im Großraum München geknüpft werden, deren Aktivitäten und Akteure den Voraussetzungen aus Kapitel 3.2 entsprechen. Auf die genauere Beschreibung der Gartenprojekte wird zur Wahrung der Anonymität der Befragten verzichtet.

### 4.2 Personenspezifische Daten

Es konnten 11 Interviews geführt werden. Davon waren 7 Interviews mit Kindern von 6 bis 9 Jahren (K1 bis K7), ein gemeinsames Interview mit zwei Jugendlichen im Alter von 16 und 19 Jahren (J1 und J2), sowie zwei Experteninterviews (E1 und E2). Innerhalb der jeweiligen Befragungsgruppen (Kinder/ Jugendliche/ Experten) konnte ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis eingehalten werden (siehe Tabelle 3).

Tabelle 4: Personen- und Interviewspezifische Daten

Bezeichnung	Geschlecht	Alter	Jahre im Garten*	Eigenes Beet	Dauer des Interviews (Min.)
<b>K1</b>	w	9	0,5	nein	23
<b>K2</b>	w	6	0,5	nein	19
<b>K3</b>	w	8	4	nein	33
<b>K4</b>	w	7	4	ja	32
<b>K5</b>	m	7	4	ja	59
<b>K6</b>	m	6	4	nein	30
<b>K7</b>	m	8	4	ja	34
<b>J1</b>	w	19	9	ja	145
<b>J2</b>	m	16	5	nein	
<b>E1</b>	m	unbekannt	12	nein	118
<b>E2</b>	w	unbekannt	5	nein	62

\*) zum Zeitpunkt des Interviews

5 der interviewten Kinder sind bereits seit 4 Jahren an den Gartenaktivitäten beteiligt, 2 erst seit einer halben Gartensaison. Die Jugendlichen sind seit ungefähr 9 bzw. 5 Jahren im Garten aktiv. Die Interviews mit Kindern dauerten zwischen 19 und 34 Minuten – Ausnahme war ein Interview mit 59 Minuten. Das Interview mit den Jugendlichen (145 Min.) und die Befragungen der Experten (62 bzw. 118 Min.) nahmen mehr Zeit in Anspruch.

### **4.3 Präsentation der Ergebnisse**

Im Folgenden wird zu jeder Befragung eine ausführliche Beschreibung der für den Gesamteindruck und die Untersuchungsfrage relevanten Aussagen, sowie eine Begründung der jeweiligen Gewichtung gegeben. Im Anschluss wird jeweils eine Zusammenfassung der Ergebnisse, sowie eine grafische Übersicht über die kategorisierten Textstellen und ihre Gewichtung gegeben.

Die Aussagen von J1 und J2 werden, trotz gemeinsamen Interviews, gesondert dargestellt und analysiert. Im Interpretationsprozess wurde ein möglicher Einfluss des jeweils anderen berücksichtigt.

Die Experteninterviews werden, gemäß ihrer felderschließenden Funktion in dieser Studie, weder ausführlich dargestellt, noch werden ihre Aussagen einer Gewichtung unterzogen. Die Inhalte werden ausschließlich zur ergänzenden Interpretation und Diskussion der anderen Befragungen verwendet (siehe Kapitel 5).

Aus Gründen der Lesbarkeit wird auf den Verweis auf die jeweiligen zitierten Absätze verzichtet. Außerdem liegt der Arbeit ein Lesezeichen mit der Ausformulierung der Teilkompetenzen (TK) bei, um spontane Rückschlüsse auf die Bedeutung der verwendeten Abkürzungen zu ermöglichen.

Die vollständigen Transkripte dienen lediglich der Analyse und werden dieser Arbeit nicht beigelegt. Eine tabellarische Darstellung der kategorisierten und paraphrasierten Textstellen kann bei Bedarf bei der Verfasserin der Arbeit angefordert werden.

#### **4.3.1 Ergebnisse der einzelnen Befragungen**

##### ***4.3.1.1 Interview mit K1***

K1 ist weiblich und 9 Jahre alt. Ihre Familie ist seit ca. 4 Monaten Teil der interkulturellen Gartengemeinschaft. Sie bewirtschaften eine eigene Parzelle. Ein eigenes Beet für K1 und ihre Schwester (K2) ist für die kommende Gartensaison geplant. K1 wünscht sich, dass dann Johannisbeeren, Brombeeren und Brokkoli dort wachsen.

K1 genießt den Garten als neue Komponente in ihrem Leben. Sie erzählt davon, dass die Freundinnen in der Schule ihren Garten „*tolllcool*“ finden und interessiert

danach fragen. Dass der Garten als etwas Besonderes wahrgenommen wird, scheint sie mit Stolz zu erfüllen.

Es stört sie nicht, dass der Garten auch Arbeit mit sich bringt („*es ist so, dass man hier schon viel arbeiten muss, damit die Pflanzen auch leben können und damit sie gute Früchte kriegen*“). Im Gegenteil: Es macht ihr alles Spaß. Vor allem die spielerischen Komponenten der Gartenarbeit (Wasserschlacht beim Gießen) und das Ernten. In besonderer Erinnerung ist ihr geblieben, wie sie anfangs eher ängstlich und schüchtern war, sich über den Kontakt zu einem anderen Kind aber schnell integriert fühlte. Das Gemeinschaftliche scheint als Komponente des Gartens besonders zu ihrem Wohlbefinden beizutragen (Offenheit der Gärten, gemeinsames Grillen). Direkt danach gefragt, entgegnet sie, dass ihr garnichts fehlt – dass sie alles dort toll findet.

Dem Interview mit K1 konnten insgesamt 17 Segmente mit TK-relevanten Aussagen entnommen werden (siehe Abbildung 2):

Sie findet es toll, dass so viele Menschen mit unterschiedlichen Heimatländern im Garten sind, weil man so neue Sprachen lernen und viele Freunde finden kann. Eine gewisse Weltoffenheit (**TK 1**) zeigt sich über dieses Bewusstsein darüber, dass in jedem Land eine andere Sprache gesprochen wird. Sie sagt, dass es schwierig ist, eine gemeinsame Sprache zu finden, vor allem wenn jemand neu in Deutschland ist und noch kein Deutsch spricht. Dies könnte auf eine leichte und/oder teilweise Ausprägung der TK hindeuten. Auch wenn diesen Aussagen eine (Welt-)offenheit beigemessen werden kann, bleibt es fragwürdig inwieweit die unterschiedlichen Perspektiven reflektiert werden. Der Wissensaufbau (Spracherwerb) bleibt nur in der Theorie.

Sie erwähnt drei Sachverhalte, die auf vorausschauendes Planen und Einschätzen von Entwicklungen (**TK 2**) hindeuten könnten:

- 1.) Sie ist sich darüber im Klaren, dass das Beet sich im Winter „*ausruhen*“ und für die kommende Gartensaison vorbereitet werden muss – erst dann wird sie ihr eigenes Beet bepflanzen können.
- 2.) Die Kontamination importierten Gemüses mit EHEC und die entsprechenden gärtnerischen Maßnahmen, die die Familie ergriffen hat, haben ihr vor Augen geführt, wie wichtig es ist selbstverantwortlich vorzusorgen.

3.) Nach längerer Abwesenheit ist es wichtig das Unkraut zu jäten, „weil sonst wächst mehr Unkraut da und dann wachsen die Pflanzen nicht mehr,“.

Da es sich bei allen drei Aussagen lediglich um Theorie handelt, bzw. Praxis die von den Eltern ausgeführt wurde/wird, kann nur vermutet werden, dass TK 2 mit diesem Vorbild und entsprechender Reflexion ausgebildet wird.

Eine Aussage kann zudem als Gegengewicht geltend gemacht werden: K1 kann sich nicht vorstellen was passieren würde, wenn alle Leute in XXX einen eigenen Garten hätten und ihr eigenes Gemüse essen würden.

Aufzählungspunkt 2 kann zudem auf eine leichte Ausprägung der **TK 3** hinweisen. Dass sie entsprechend mehr Freude und Motivation bei der Gartenarbeit entwickeln kann – also den interdisziplinären Kenntnissen entsprechend handelt -, ist eine Kausalkette die sich vermuten lässt.

Aufzählungspunkt 3 kann ebenfalls auf eine leichte Ausprägung der **TK 3** hinweisen und als klarer Hinweis auf **TK 4** gedeutet werden: Sie erkennt die Gefahr, die durch längere Abwesenheit für die Kulturpflanzen entsteht, indem die Unkräuter ihnen Konkurrenz machen.

K1 wird, sobald das eigene Beet im Frühjahr fertig ist, gemeinsam mit ihrer Schwester dafür sorgen dass es bepflanzt wird. Dies ist zwar noch Zukunftsmusik – die Entschlossenheit mit der sie dies sagt, kann aber auf ein gewisses Selbstverständnis der kommenden Situation bzw. Routine bei gemeinsamen Planungen und Aktionen mit der Schwester – also auf eine leichte Ausprägung der **TK 5** hindeuten.

Zwei Aussagen von K1 können mit **TK 6** in Verbindung gebracht werden:

Sie kann sich einerseits nicht vorstellen was passieren würde, wenn alle Menschen in XXX einen eigenen Garten hätten, erkennt aber nach weiteren Fragen einen möglichen Zielkonflikt indem sie glaubt, dass es „zuviel werden“ könnte. Die zweite Aussage kann in der Gewichtung als genaues Gegenteil der ersten gewertet werden – sie entkräften sich so gesehen gegenseitig. Da es sich in der Interviewsituation um eine passive Bewertungssituation handelt, die mit der Reflektion eigener Handlungsstrategien nicht in Verbindung steht, muss aber in Betracht gezogen werden, dass hier nur ein Aspekt der TK 6 belegt ist, nicht die ganze.

Die Familie von K1 hat gemeinsam entschieden an dem Garten teilzunehmen – ein klarer Hinweis darauf, dass sie an kollektiven Entscheidungsprozessen

teilhaben kann (**TK 7**). Außerdem erwähnt K1, dass die Kinder beim gemeinsamen Spiel kollektiv entscheiden („Das war unsere Idee, von allen“). Welche Position sie dabei eingenommen hat, bleibt unklar, darum ist ihre Aussage mit Vorsicht zu interpretieren.

K1 kann Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen (**TK 10**) und Empathie für andere zeigen (**TK 12**), denn sie sagt, dass sie Ernteüberschüsse an diejenigen verteilen würde, die selbst nichts davon haben. Wegen der überzeugten, sicheren Antwort, die ohne Zeit des Überlegens gegeben wurde, wird der Aussage ein jeweils hoher Wert beigemessen. Da Empathie auch in der Theorie stattfinden kann, wird die Aussage als Hinweis auf TK 12 stärker gewichtet.

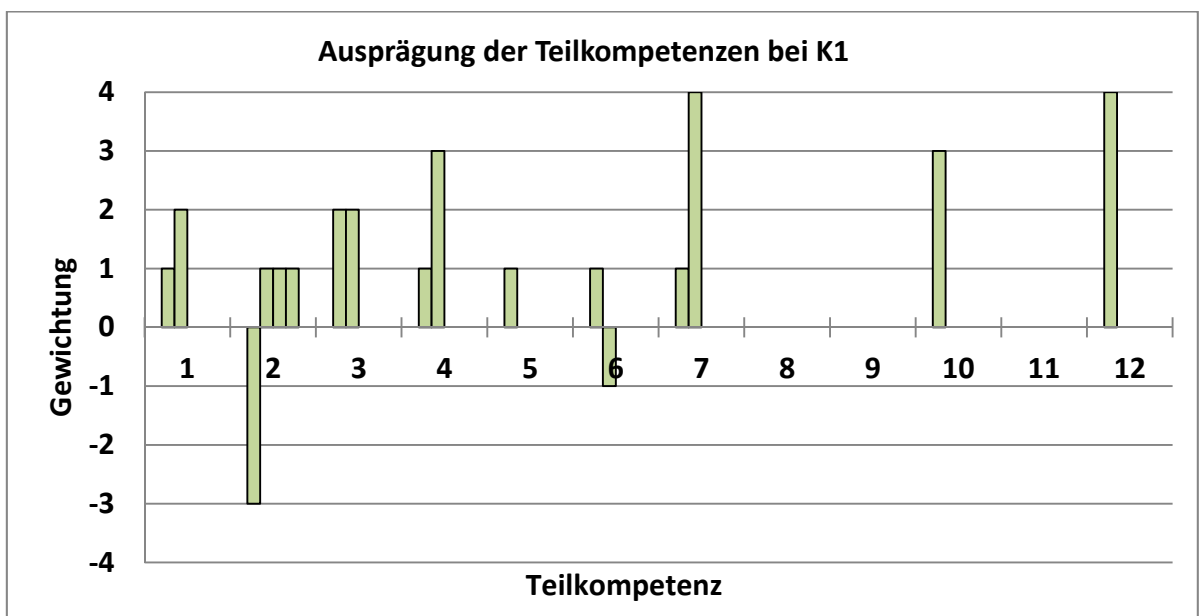


Abbildung 2: Kodierte Interviewsegmente und ihr Aussagewert in Hinsicht auf die TK bei K1

Das Interview mit K1 lässt sich folgendermaßen zusammenfassen:

In der Summe gibt es nur wenige aussagekräftige Hinweise auf die TK. TK 1, 2, 3, 5 und 6 können nur vermutet werden und werden im Fall von TK 2 und 6 wieder entkräftet. Jeweils eine Aussage deutet mit großer Wahrscheinlichkeit auf ein Vorhandensein von TK 4, TK 7, TK 10 und TK 12 hin. Aufgrund der geringen Anzahl Aussagen pro TK, können sie nur eingeschränkt als Bestätigung für ein Vorhanden-Sein der TK gelten.

Weil K1 erst seit kurzer Zeit Teil der interkulturellen Gartengemeinschaft ist, können die Hinweise auf die TK nur bedingt auf seinen Einfluss zurückgeführt werden.

#### **4.3.1.2 Interview mit K2**

K2 ist weiblich und 6 Jahre alt. Ihre Familie ist seit ca. 4 Monaten Teil der interkulturellen Gartengemeinschaft. Sie bewirtschaften eine eigene Parzelle. Ein eigenes Beet für K2 und ihre Schwester (K1) ist für die kommende Gartensaison geplant. Die Idee war von den Eltern, trotzdem scheint K2 sich ein bisschen darauf zu freuen, denn sie weiß schon, was dort wachsen soll: Brokkoli, Sonnenblumen und Schnittlauch.

Wenn sie im Garten ist, beschäftigt sie sich am liebsten mit Spielen (Kastanien sammeln, Schaukeln). Das einzige negative Erlebnis das ihr einfällt, ist ein Sturz von der Schaukel.

Dem Interview mit K2 konnten insgesamt 10 Segmente entnommen werden die mit den TK in Verbindung gebracht werden können (siehe Abbildung 3):

K2 sagt, dass sie Ernteüberschüsse an die vielen Armen in XXX verschenken würde. Den Grund dafür, dass diese Menschen wenig Geld haben, sieht sie darin, dass sie schlecht in der Schule waren. Diese Aussage könnte auf eine leichte Ausprägung der TK 1 hindeuten, weil sie ein Wissen über die Lebensumstände in einem anderen Land wiedergibt und mögliche Gründe dafür nennt. Wesentlich gewichtiger ist diese Interviewpassage allerdings für TK 12 – erfordert es doch ein großes Maß an Empathie und Selbstlosigkeit um augenblicklich an die Bedürftigsten einer Gesellschaft zu denken. Ein weiterer Hinweis darauf, dass K2 empathisch ist, spiegelt sich darin, dass sie es „nicht schön“ findet wenn gestritten wird.

Erfahrungen im heimischen Garten haben K2 gelehrt, dass Pflanzen bestimmte Standortansprüche haben. Darum sollen die nächsten Sonnenblumen einen sonnigeren Standort im interkulturellen Garten bekommen, denn dort „kann man besser aufpassen auf die Sachen“. Dies könnte darauf hinweisen, dass K2 vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen kann (TK 2). Dieser kleine Hinweis wird entkräftet als K2 zwar einerseits sagt, dass sie Lebensmittelimporte gut findet, aber nicht weiß, ob das exportierende Land genug für sich selbst behält, bzw. sich nicht vorstellen kann, was es für die Bevölkerung dort bedeutet. Da von einem 6 jährigen Kind aber nicht erwartet werden kann, dass es derartige Zusammenhänge erfasst und beurteilen kann, ist das oben

genannte Segment mit der Sonnenblume, aufgrund der altersgerechten Zusammenhänge, (von der Gewichtung unabhängig) wesentlich aussagekräftiger. Zwei Interviewsegmente könnten darauf hindeuten, dass K2 Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen (TK 4) kann: Sie sagt, dass es wichtig ist, die Pflanzen zu gießen und vor Schnecken zu schützen, damit sie wachsen können. Außerdem kann hier auch ihr Erlebnis mit der Sonnenblume geltend gemacht werden („die ist schnell gestorben, weil da so viel Schatten war.“). Sie kennt nun die Gefahren für eine Sonnenblume und wägt ab wo sie es besser hat (da ist „nicht so viel Schatten da kommt meistens die Sonne hin.“) - ebenfalls ein kleiner Hinweis auf TK 6.

K2 erzählt, dass die Kinder manchmal um den Ball streiten. So eine Situation wird gelöst, indem der Entschluss gefasst wird, gemeinsam zu spielen („da sagen wir einfach, dass wir alle jetzt dann spielen,,“). Ob sie bei einem derartigen kollektiven Entscheidungsprozess (TK 7) eine passive oder aktive Rolle übernimmt bleibt unbekannt, deshalb kann der Aussage im Sinne von TK 7 nur eine geringe Bedeutung beigemessen werden. Da es sich bei der geschilderten Situation um einen Entscheidungsprozess handelt, der Gerechtigkeit als Handlungsgrundlage nutzt, könnte die Aussage ebenfalls auf TK 10 hindeuten.

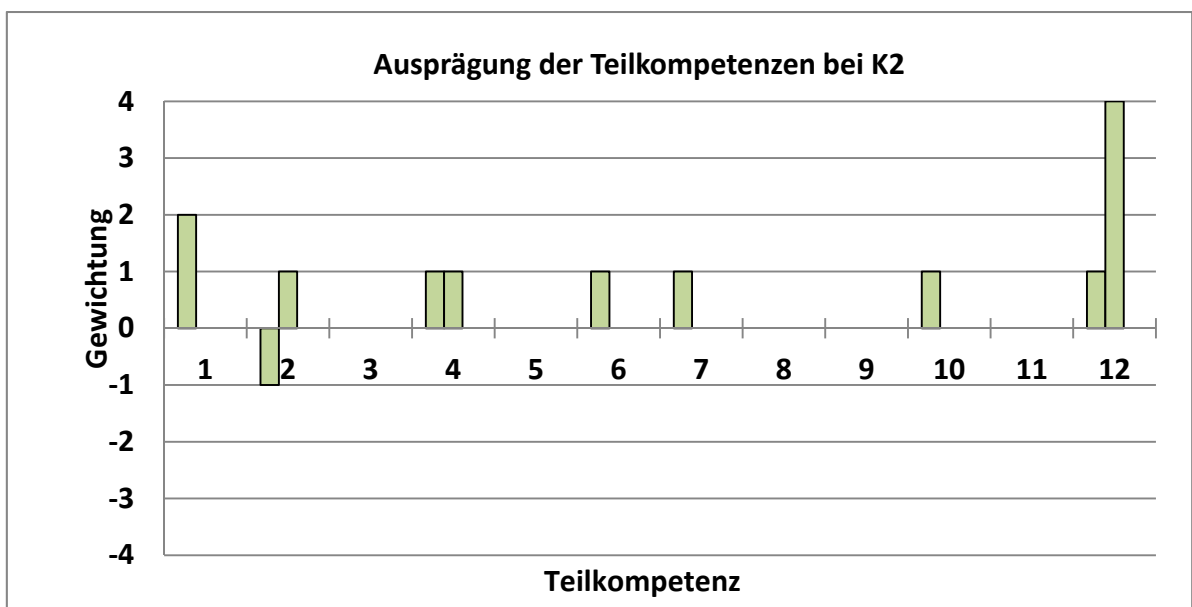


Abbildung 3: Kodierte Interviewsegmente und ihr Aussagewert in Hinsicht auf die TK bei K2

Das Interview mit K2 lässt sich folgendermaßen zusammenfassen:

In der Summe gibt es kaum aussagekräftige Hinweise auf die TK. Es sind überwiegend vage Hinweise auf ein Vorhandensein der jeweiligen Kompetenz zu

verzeichnen (TK 2, 4, 6, 7 und 10). TK 1 könnte in leichter Ausprägung vermutet werden. Nur TK 12 wird durch eine Aussage in bemerkenswerter Ausprägung vermutet werden.

Es lässt sich anhand des Interviews demnach sagen, dass K2, mit Ausnahme von TK 12, eher nicht über die TK der Gestaltungskompetenz verfügt.

Weil K2 erst seit kurzer Zeit Teil der interkulturellen Gartengemeinschaft ist, können die Hinweise auf die TK nur bedingt auf seinen Einfluss zurückgeführt werden.

#### **4.3.1.3 Interview mit K3**

K3 ist weiblich, 8 Jahre alt und gemeinsam mit ihrer Familie seit 4 Jahren am interkulturellen Garten beteiligt. Sie hat kein eigenes Beet, hilft aber hin und wieder ihrem Vater. Sie findet Gartenarbeit manchmal ein bisschen anstrengend, im Großen und Ganzen aber gut. Ansonsten verbringt sie ihre Zeit im Garten damit Bücher zu lesen oder spielt mit den anderen Kindern. Sie sagt *„es gibt sehr viele schöne Erlebnisse“*, z.B. den Tag der offenen Tür, denn dann kommen viele Leute, sie kann mit ihren Freunden spielen und es gibt ein Lagerfeuer (*„das gefällt mir sehr gut“*). Außerdem macht es ihr großen Spaß Früchte zu ernten. Sie erkennt den Wert der interkulturellen Gemeinschaft (*„weil das ist ja auch ein bisschen mehr als einfach ein Gartengrundstück,“*) und freut sich, die besonderen Sachen die dort passieren miterleben zu dürfen: *„Ja tolle, irgendwelche schönen Sachen halt die hier passieren. --- Man hätte irgendwie auch (...) verpasst wie die anderen so sind, so die Ausländer. --- Weil die anders sind einfach.“*

Dem Interview mit K3 konnten insgesamt 13 Segmente entnommen werden die mit den TK in Verbindung gebracht werden können (siehe Abbildung 4).

Vier Interviewpassagen weisen auf eine ausgeprägte **TK 1** hin:

- 1.) K3 findet es gut, dass es ein Garten explizit für Ausländer ist, vor allem weil sie sich in einem anderen Garten vielleicht nicht wohl gefühlt hätten. Darin kann man erkennen, dass K3 sich der unterschiedlichen Wahrnehmungen und Perspektiven bewusst ist.
- 2.) Sie weiß, dass der deutsche Arbeitsmarkt oft als Migrationsgrund dient. Aber auch, dass es andere Gründe geben kann, z.B. weil der Partner in Deutschland lebt.



- 3.) Sie ist sich bewusst, dass nicht alle Leute genug Geld und Zeit für Urlaub haben. In diesen zwei Aussagen kann man ein Grundverständnis verschiedener Lebensbedingungen erkennen.
- 4.) Der wohl prägnanteste Ausdruck von TK1 findet sich darin, dass K3 die Andersartigkeit der Ausländer bewusst wahrnimmt und diese Unterschiede als Bereicherung für sich selbst erlebt.

Es lassen sich drei weniger eindeutige Hinweise für **TK 2** ausmachen:

- 1.) K3 glaubt, dass es für gemeinschaftliche Aktionen lediglich einer kleinen Idee und Zeit bedarf (*„Einer fängt an eine kleine Idee zu haben und dann entwickelt es sich einfach immer weiter zu einer großen Idee“*). Aus diesem philosophischen Ansatz lässt sich nicht nur Toleranz für langsame Prozesse und Vertrauen in die Schaffenskraft einer Gruppe, sondern auch vorausschauendes Erkennen von Entwicklungen lesen.
- 2.) K3 hat Verständnis dafür, dass gemeinschaftliche Planung/Organisation nicht so schnell von statten geht - dass man nicht auf Knopfdruck aktiv werden kann und dass alle ihre Zeit brauchen: *„Jaa, man kann ja nicht immer einfach sagen mach jetzt , wir beschließen jetzt was auf Knopfdruck das geht ja auch nicht immer. (...) und sowas darf auch dauern weil das geht nicht so schnell“*. Darin drückt sie aus, dass derartige Unterfangen zwar dauern, aber dennoch zu einem guten Ergebnis führen. Hierin kann man auch einen Hinweis auf **TK 7** sehen – ist es doch eine wichtige Erkenntnis für eigene Planungen und den Umgang mit kollektiven Entscheidungen/Aktionen.
- 3.) Der dritte Hinweis auf TK 2 lässt sich der Aussage entnehmen, dass es nicht genügend Platz dafür gibt, dass alle Leute die wollen ein Beet bekommen, aber rein hypothetisch würde es dazu führen, dass sich niemand mehr richtig kennt - es ginge nur auf Kosten der Sozialkontakte im Garten. Dies ist eine klare vorausschauende Analyse und Beurteilung von Entwicklungen.

K3 hat (von ihren Eltern) über die ökologischen Vorteile regionaler Produktion gehört und sich so interdisziplinäre Erkenntnisse zum Thema Lebensmittelproduktion/Transport/Energieverbrauch angeeignet (**TK 3**): Sie erzählt dass die Eltern, außer in dringenden Fällen, nur regional produzierte Bioprodukte kaufen, versteht aber, dass z.B. Bananen importiert werden müssen, weil sie in Deutschland nicht wachsen. Wegen dem Umweltschutz sei es aber

besser sich auf regionales zu beschränken. Auch das Beispiel HSU-Milch wird genannt und mit weiten Transporten und Energieverbrauch in Verbindung gebracht.

Es klingt ein wenig wie vernunft-bedingtes Wiedergeben von angelerntem Wissen. Dass dies Vorbild genug für spätere eigene Entscheidungen sein wird, lässt sich vermuten, aber nicht sicher sagen.

K3 erkennt unterschiedliche Leitbilder (**TK 9**) in Hinsicht auf Migrationsgründe: *„Ja, wahrscheinlich viele wegen der Arbeit - das ist oft so. Aber zum Beispiel hier ist aus Indien ein Grundstück und, ich glaub die ist zu ihrem Mann einfach gezogen nach Deutschland.“*

Ein weiterer, etwas schwächer gewichteter Hinweis auf TK 9 wird einer Aussage beigemessen, in welcher K3 von einem Vorfall berichtet, in welchem eine alleinerziehende Mutter sich in den Augen der anderen nicht hinreichend um ihren Garten gekümmert hatte und letzten Endes das Beet für jemand anderen räumen musste. Es kann vermutet werden, dass K3 sich der unterschiedlichen Erwartungen und Möglichkeiten die diesen Vorfall bedingten, bewusst ist.

In eben jenem Vorfall zeigt sich auch ein großes Empathievermögen (**TK 12**) von K3, denn sie sagt, es tue ihr leid für die Frau die den Garten hergeben musste, denn ihr fehlt nun auch die Gemeinschaft (*„für die ist es ja auch schade dass die hier nicht mehr sein kann weil das ist ja auch ein bisschen mehr als einfach ein Gartengrundstück“*). Ebenso zeigt sich eine starke Ausprägung dieser TK indem K3 glaubt, dass die anderen Leute sich in einem normalen Garten vielleicht nicht so wohl gefühlt hätten wie hier, wo sie unter ihregleichen sind und sich akzeptiert und integriert fühlen können.

Dem Gesamteindruck ist hinzuzufügen, dass K3 ein sehr belesenes und besonnenes Mädchen zu sein scheint, das aus einem Elternhaus mit hohem Bildungsniveau und großem Konsumbewusstsein kommt. Dem muss ein entsprechender Einfluss auf die TK beigemessen werden. Weil aber vor allem TK 1 sehr ausgeprägt ist und K3 mehrfach wertschätzende Äußerungen über die Gartengemeinschaft macht, darf der Einfluss des Gartens auch nicht unterschätzt werden.

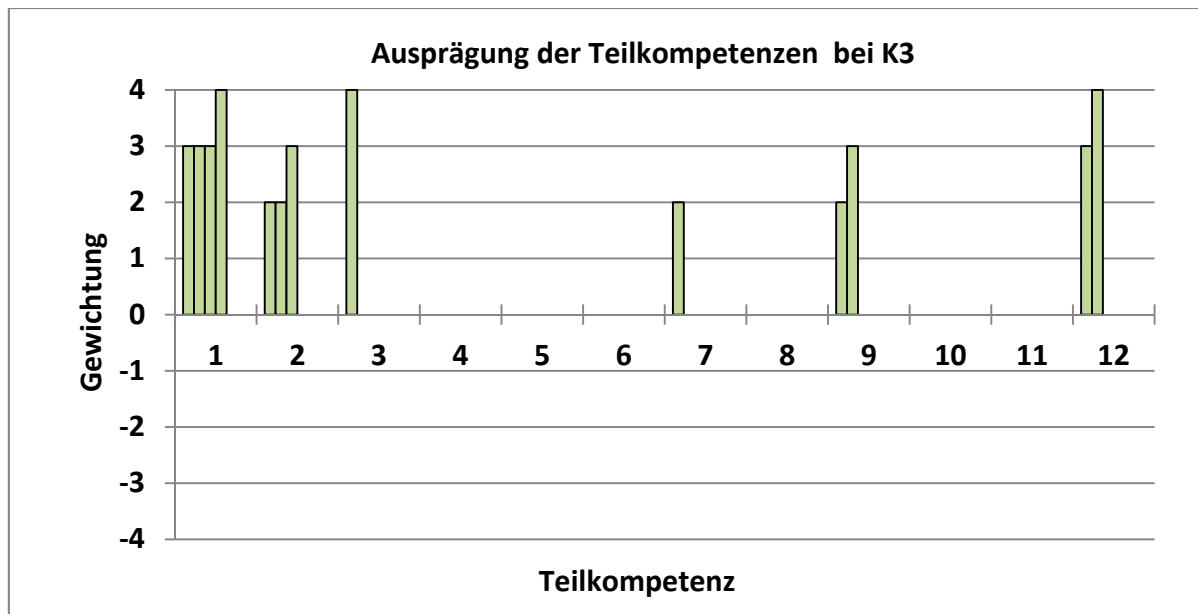


Abbildung 4: Kodierte Interviewsegmente und ihr Aussagewert in Hinsicht auf die TK bei K3

Das Interview mit K3 lässt sich folgendermaßen zusammenfassen:

In der Summe sind dies eher wenige, aber aussagekräftige Hinweise auf die TK. TK 1, 3 und 12 werden bis hin zu einer bemerkenswerten Ausprägung vermutet, erstere wird durch mehrere Aussagen deutlich belegt. TK 2, 7 und 9 werden im Durchschnitt in leichter Ausprägung vermutet. Hinweise auf die weiteren TK fehlen gänzlich.

#### 4.3.1.4 Interview mit K4

K4 ist weiblich, 7 Jahre alt und seit 4 Jahren mit ihren Eltern im interkulturellen Garten. Sie fällt im Interview durch mangelnde Konzentration und Nervosität auf. Sie macht zunächst den Eindruck, als würde sie sich für den Garten nicht sonderlich interessieren, denn sie hat ein eigenes Beet, weiß aber nicht was dort wächst (*"hab noch nicht so richtig nachgesehen"*). Sie meint, es wächst von allein, nur das Unkraut muss gelegentlich entfernt werden. Eigenständig unterscheiden kann sie es offenbar nicht (*Interviewer: Und was ist dann kein Unkraut und darf stehen bleiben? K 4: Ähm, so welche kleinen Pflanzen und die so schönen Rosenblumen*). Dennoch nennt sie als positives Erlebnis das Mithelfen im Garten. Da sie vor allem dann mithilft, wenn andere Kinder dabei sind (*„manchmal helf ich nicht so viel aber wenn meine Freundinnen da sind und der Rest dann helf ich halt, dann machen wir halt die Wege schön,“*), kann hier davon ausgegangen werden, dass es ihr dabei hauptsächlich um die gemeinschaftliche und spielerische Komponente geht und sie von den anderen dazu motiviert wird. Dass

sie am Garten vor allem auch die Kontakte zu anderen schätzt, wird deutlich als sie sagt „*Das finde ich schön [dass so viele unterschiedliche Leute da sind] weil dann kann man immer verschiedene Leute kennenlernen. - das ist schön!*“. Vor allem freut sie sich über neue Spielkameraden. Sie sagt, dass sie alle Leute dort sehr mag, und nicht möchte, dass jemals jemand fort geht und dass alles so bleiben soll wie es ist.

An negativen Erlebnissen nennt sie zwei: Wenn sie und ihre Freundinnen von den Jungs beim Spielen gestört/geärgert werden und wenn sie nach Hause gehen muss („*Jaa! So äh – so nach Hause gehen macht mir da nicht Spaß*“).

Zehn Aussagen von K4 könnten auf einzelne TK hinweisen (siehe Abbildung 5):

Auf **TK 3** hindeuten könnte, dass sie das Gemüse aus dem Garten mag, vor allem weil sie dann auch mal selber kochen darf („*Mhm! Da darf ich auch mal was eigenes kochen, so ähm, Zucchini mit Tomaten, Gurken und so ein bisschen Knoblauch, das vermisch ich dann und das schmeckt dann ganz lecker!*“). Dies kann als Aneignen interdisziplinärer Kenntnisse und Einbeziehen in das eigene Handeln gewertet werden, erfordert es doch die Auswahl und Ernte (Erkennen des reifen Zustands einer Frucht), sowie das Zubereiten der Speise. Der Grad der Eigenständigkeit bei diesen Arbeitsschritten bleibt aber ungewiss, darum wird diese Aussage nur leicht gewichtet.

K4 ist sich mancher Gefahren für die Pflanzen bewusst (**TK 4**). So sehr, dass sie meint, die anderen könnten in dieser Hinsicht noch von ihr lernen. Ob sie den Gefahren entsprechende Entscheidungen trifft, bzw. entsprechend umsichtig im Umgang mit den Pflanzen ist, bleibt unklar.

Eine leichte Ausprägung von **TK 6** lässt sie bei der Frage danach erkennen, was passieren würde, wenn alle Leute in XXX einen Garten wie sie haben wollten: „*Ähhh, fänd ich schon ein bisschen unger(echt) denn die Bauern haben ja auch ein eigenes Beet und dann verkaufen die ja dann nichts mehr! Das ist blöd!*“. Hier erkennt sie spontan einen Interessenskonflikt. Außerdem erkennt sie zwei verschiedene Leitbilder – ein Hinweis auf **TK 9**. Aufgrund einer Suggestivfrage handelt es sich hier um ein Artefakt, weshalb der Aussage in beiden Fällen nur wenig Gewicht gegeben wird.

K4 hätte gerne mehr Spielsachen im Garten, sieht aber keine Möglichkeit darauf hinzuwirken. Sich an die Erwachsenen zu wenden ist eher keine Option für sie, denn *„die machen das manchmal ja auch nicht“*. Diese Demotivation wird hier als schwacher Hinweis darauf gewertet, dass **TK 8** nicht vorhanden ist.

Für **TK 10** konnten die meisten Hinweise gefunden werden:

- 1.) Auf Lebensmittelimporte angesprochen sagt K4, dass sie diese gut findet, denn *„das wär ja gemein wenn das ganze Essen nur aus Deutschland geliefert würde , dann haben die ja bald da nichts mehr“*, Interviewer: *„Wer hat dann nichts mehr?“*, K4: *„Ja die in Deutschland, wenn die dann, wenn die nur alles geben müssten das find ich, wenn das so wär das wär blöd“*. Zusammengefasst könnte man sagen, dass es in ihren Augen gerecht ist wenn die Importländer für die Versorgung von Deutschland aufkommen müssen. Hierin kann man zwar sehen, dass K4 sich ihre eigenen Gedanken zu dem Thema macht und kein gelerntes Wissen wiedergibt. Sie spricht zwar aus einem Gerechtigkeitssinn heraus, favorisiert aber eine Situation, die vermutlich von den meisten Menschen als ungerecht empfunden werden würde. Zudem handelt es sich um reine Theorie, die über entsprechendes Handeln ihrerseits nichts aussagt. Aus diesen Gründen wird hier nur ein schwacher Hinweis auf TK 10 gesehen.
- 2.) K4 erwähnt, dass mögliche Konflikte um die Spielgeräte umgangen werden, indem die Kinder jeden mal auf die Schaukel/das Klettergerüst lassen. Das heißt, es ist ein Gerechtigkeitssinn da. Ob er ihr nur vorgelebt wird, sie die Regelung lediglich akzeptiert, oder aus tiefster Überzeugung und eigener Motivation so handelt wird nicht geklärt. Es wird als eine leichte Ausprägung der TK gewichtet.
- 3.) Ein Hinweis auf einen ausgeprägten Gerechtigkeitssinn gibt TK 4 indem sie beschreibt wie sie etwas aufteilt (*„So jeder kriegt fünf fünf fünf, dann ist es ja gerecht. Und wenn dann noch drei Sachen übrig sind, dann zerschneiden wir die eben“*).

Generell ist auffällig, dass K4 die Gerechtigkeit oft thematisiert. Darin dass sie Ungerechtigkeit *„gemein“* findet, kann man auch einen leichten Hinweis auf Empathievermögen sehen (**TK 12**). Darin dass sie es überhaupt nicht mag wenn die Erwachsenen streiten ebenso, denn das findet sie *„manchmal mies, manchmal*

*blöd, manchmal überhaupt nicht toll*. Daran missfällt ihr besonders die Konsequenz, dass diese dann nichtmehr kommen. Ob sie dies aus Mitgefühl oder aus einem Harmoniebedürfnis heraus sagt, ist unklar, darum bleibt es bei einer leichten Gewichtung trotz prägnanter Wortwahl.

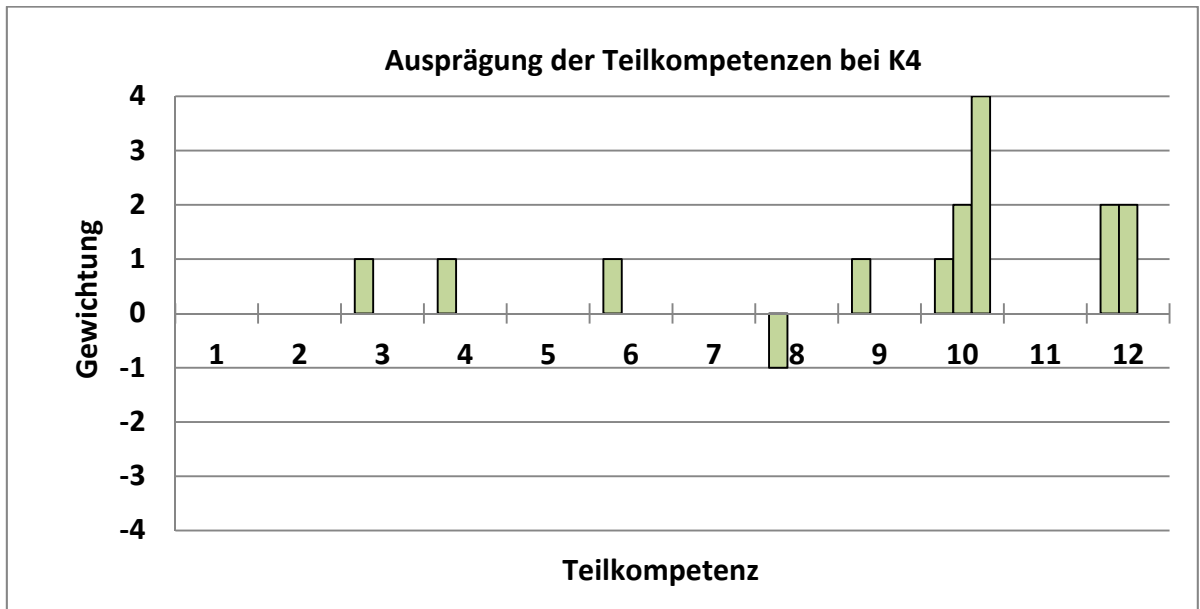


Abbildung 5: Kodierte Interviewsegmente und ihr Aussagewert in Hinsicht auf die TK bei K4

Das Interview mit K4 lässt sich folgendermaßen zusammenfassen:

Es gibt in der Summe kaum aussagekräftige Hinweise auf die TK. Es sind überwiegend vage Hinweise auf ein Vorhandensein der jeweiligen Kompetenz zu verzeichnen (TK 3, 4, 6, 8 und 9). TK 12 wird in leichter Ausprägung, TK 10 durch eine Aussage in bemerkenswerter Ausprägung vermutet.

Demnach lässt sich anhand des Interviews sagen, dass K4, mit Ausnahme von TK 10, eher nicht über die die Komponenten der Gestaltungskompetenz verfügt.

#### **4.3.1.5 Interview mit K5**

K5 ist männlich, 7 Jahre alt, und seit 4 Jahren regelmäßig mit den Eltern im Garten. Er ist ein aufgeweckter, erzählfreudiger Junge. Er hat ein eigenes Beet und berichtet euphorisch was darauf wächst. Besonders viel Freude bereitet ihm das Ernten von Früchten, sowie das Miteinander im Garten. Beides erwähnt er mehrmals, bzw. verdeutlicht es durch den häufigen Gebrauch des Wortes „zusammen“ (ernten, helfen, grillen, kochen, essen). Außerdem hilft er gerne mit, und spielt auf der großen Wiese, die er wertschätzt („Ja, und, einfach ich finds gut dass wir eine große Wiese haben -- dass wir auch einen eigenen Garten haben ---“).

*dass ich manchmal der Mama helfen beim Ernten -- u n d dass wir -- äh, immer zusammen helfen“). Was ihm garnicht gefällt, ist der anstrengende Weg zum Garten („am blödsten finde ich eigentlich den Berg“), wenn die Kinder sich mit Stöcken hauen („am blödsten finde ich manchmal wenn - andere Kinder - vielleicht jemanden hauen“) und wenn er von den Mücken gestochen wird („aber das Blöde finde ich wenn die Mücken kommen und uns immer stechen“). Außerdem ist ihm ein Sturz vom Baum negativ in Erinnerung geblieben.*

Dem Interview mit K5 konnten 34 Hinweise auf die TK entnommen werden (siehe Abbildung 6):

Er sagt zwei Dinge, die auf **TK 1** hindeuten: Er mag am interkulturellen Garten, dass man mit Menschen aus anderen Ländern zu tun hat und ihre Sprachen lernen kann. Ihm wurde erzählt, dass in der Heimat des Vaters tote Haie am Strand liegen und vor Ort von den Menschen zerlegt/verspeist werden.

K5 findet den Import von Lebensmitteln *„eigentlich nicht so gut, weil da können die Bananen schon längst ein bisschen verfaulen oder die Kokosnüsse haben nicht mehr so viel Wasser drinnen wie vorher. Aber wenn es nicht so weit weg ist, dann ist es ok.“* Außerdem erklärt er, dass die importierten Früchte wegen dem weiten Weg teuer sind. Seine Begründungen deuten auf interdisziplinäres Wissen hin. Da er hier aber wenig Bewusstsein für die Perspektive des exportierenden Landes zeigt, deutet die Aussage eher nur auf eine leichte Ausprägung der TK 1 hin.

Des Weiteren erklärt er, dass sie biologischen Schneckenschutz verwenden: *„Also wir tun nicht so Spray überall hinsprühen --- also wir nehmen schon eigentlich immer einfach so - es ist ja egal wenn vielleicht einmal eine Schnecke den Salat angefressen hat, ist ja nicht so schlimm, aber manchmal nehmen so Blumen die die Schnecken nicht mögen, aber das ist nicht giftig, die sind einfach nur ein bisschen so gemischt und die riechen für uns Menschen eigentlich nicht, aber die Schnecken die riechen ganz (macht ein angewiedertes Geräusch)“.* Weil er hier ganz deutlich auch die Perspektive der Schnecken benennt, kann der Aussage ein hoher Wert beigemessen werden.

Zahlreiche Aussagen von K5 bieten Hinweise darauf, dass er vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen kann (**TK 2**):

- 1.) Er erzählt dass man beim Anzünden des Lagerfeuers darauf aufpassen muss, dass das Gras nicht zu brennen beginnt. Wenn das passiert, muss das Feuer

- mit dem Wasserschlauch gelöscht werden. Indem er sieht, was passieren und wie das Problem gelöst werden kann, gibt er einen leichten Hinweis auf TK 2.
- 2.) Er erklärt, dass er das Gemüse aus dem Garten lieber isst als gekauftes, weil es nichts kostet und nicht gespritzt ist: *„da isst man ja das Gift auch mit. Das merkt man zwar nicht, aber -- es ist irgendwie nicht schön (sterben) muss man ja nicht, aber es schmeckt eben nicht gut“*. Für diese Aussage werden zwei Gewichtungspunkte vergeben.
  - 3.) K5 erzählt, dass er ein großes Vogelhaus aufstellen wird. Das Vogelhaus ist seinen Worten nach so groß, dass drei Raben oder sogar ein Adler reinpassen würden. Er erkennt aber, dass der Adler sich nicht für das Vogelfutter interessieren würde und demnach nicht damit zu rechnen ist, dass er angelockt wird. Dieses Vorausschauen und Beurteilen der Situation gibt einen klaren Hinweis auf TK 2.
  - 4.) Kurz nachdem er von seinem Sturz vom Baum berichtet hat (siehe oben), sagt er, dass, wenn ein Gewässer unter dem Baum gewesen wäre, er sich bei dem Sturz nicht wehgetan hätte. Indem er sich bildlich vorstellen kann, wie sich die Konsequenzen unter anderen Voraussetzungen verändert hätten, gibt er einen Hinweis auf die TK.
  - 5.) Indem er erkennt, dass der Garten mit dem eigenen Gemüse eine Geldersparnis bedeutet, ist ein Hinweis auf TK 2 vorhanden zu sein scheint.
  - 6.) In Hinsicht auf das oben genannte Beispiel der Lebensmittelimporte, kann er sich vorstellen wie sich die Bananen/Kokosnüsse während dem Transport entwickeln könnten und schließt daraus, dass ein kürzerer Transport vorzuziehen wäre. Dies wird ebenfalls als Hinweis darauf gewertet, dass TK 2 vorhanden zu sein scheint.
  - 7.) Er erzählt von einer giftigen Pflanze die genau neben seinem Beet wächst und sagt *„die muss man abhauen! Aber dann wächst wieder eine neue!“*. Das heißt dass er zwar die Gefahr sieht die von einer Giftigen Pflanze ausgehen kann, aber auch erkennt (dem Tonfall nach empathisch), dass, wenn man sie beseitigt, eine neue wachsen wird – ein Hinweis darauf dass TK 2 vorhanden ist.
  - 8.) Im späteren Gesprächsverlauf kommt er auf diese giftige Pflanze zurück und äußert die Idee eine andere Pflanze an eben diese Stelle zu setzen wo momentan die giftige Pflanze wächst, dann wird diese eventuell verdrängt



(„vielleicht wenn die wachsen dann geht die andere runter (lacht) wo schon eine da ist“). Weil er wiederholt eine Überlegung anstellt, die sein Problem lösen könnte und auch in diesem Fall vorausschauend eine Entwicklung analysiert und beurteilt, wird hierin ein Hinweis auf eine bemerkenswerte Ausprägung von TK 2 gesehen.

- 9.) K5 stellt sich vor, dass wenn alle einen Garten hätten, die ganze Welt voller Gemüse wäre. Im Supermarkt gäbe es dann nichts anderes mehr und die Leute würden es dorthin verkaufen und Geld verdienen. Er würde sein Gemüse aber selbst verkaufen, weil er dem Supermarkt nicht trauen würde - der könnte ihn schlecht bezahlen um mehr zu verdienen. Dieses Gedankenspiel zeugt davon, dass K5 sich blitzschnell Szenarien ausmalen und die Konsequenzen und Möglichkeiten abwägen kann. Ein weiterer Hinweis auf eine bemerkenswerte Ausprägung von TK 2. Dieses Gedankenspiel ist ein außerordentliches Beispiel für eine große Vorstellungskraft und Kombinationsgabe.

Es wurden vier Hinweise darauf gefunden, dass K5 sich interdisziplinäre Kenntnisse aneignen und danach handeln kann (**TK 3**):

- 1.) K5 erklärt wie er dauerhaft dafür sorgen kann dass die giftige Pflanze (s.o.) aus seinem Beet verschwindet und warum das so ist: *„Ich würd sie schon gern abhauen, aber (...) die muss man mit dem einfach ausschaufeln, dann sind die Wurzeln weg und die geben ja den Saft die Blume.“* Weil er mit seinem interdisziplinären Wissen nur die Theorie erklärt, aber noch nicht danach gehandelt hat, deutet dies auf eine leichte Ausprägung der TK hin.
- 2.) Er weiß, dass die Pflanzen ertrinken wenn sie zu viel gegossen werden (*„wie ich, wenn ich beim Schwimmbad nicht mehr Schwimmen kann und irgendwann untergehe“*) und dass Regen bedeutet, dass nicht gegossen werden muss. Aus diesem Grund, zieht er den Schluss, dass er am Interviewtag nicht gießen gehen muss. Ein Hinweis auf eine leichte Ausprägung der TK.
- 3.) Indem K5 erklärt, dass er das Gemüse aus dem Garten lieber isst als gekauftes, weil es nichts kostet und nicht gespritzt ist, demonstriert er, dass er unterschiedliche Erkenntnisse kombinieren kann und danach handeln würde. Dies kann (zusätzlich zu TK 2, s.o.) als Hinweis auf TK 3 gewertet werden -

weil das Handeln hypothetisch bleibt, wird hierin ein Hinweis auf eine leichte Ausprägung gesehen.

- 4.) K5 hat aus der Erfahrung gelernt, dass dünne Äste ihn nicht halten und dass es nicht so schmerzhaft ist in Wasser zu fallen. Darum wäre es besser gewesen, wenn ein Teich unter dem Baum gewesen wäre, von dem er einst gefallen ist. Hier kombiniert er Erfahrungswerte unterschiedlicher Situationen und formuliert daraus Lösungen für ein Problem, welches er seit einer unangenehmen Erfahrung allerdings bewusst vermeidet. Dies lässt eine bemerkenswerte Ausprägung der TK 3 vermuten.

Mehrere Aussagen von K5 zu der Situation mit der giftigen Pflanze in seinem Beet lassen deutlich erkennen, dass er in der Lage ist Risiken, Gefahren und Unsicherheiten zu erkennen und abzuwägen (**TK 4**): Weil die Pflanze giftig ist, muss sie beseitigt werden. Sie sieht einer anderen essbaren Pflanze zum Verwechseln ähnlich. Er könnte die Pflanze einfach „*umhauen*“, weil das aber den Zaun beschädigen könnte, tut er es nicht. Darum schlägt er vor, die Pflanze mitsamt der Wurzel auszugraben – so wird sie nicht erneut austreiben. Dies wurde als Hinweis auf bemerkenswerte Ausprägung der TK 4 gewertet.

K5 sieht außerdem eine große Gefahr für die Pflanzen wenn es hagelt. Er erzählt, dass es ihm manchmal am liebsten ist, wenn der Vater die Pflanzen bei drohendem Unwetter in Sicherheit bringt, z.B. indem sie vorübergehend ausgegraben werden (*„Ja wenn die wenn die vielleicht vom Blitz getroffen werden oder – (...) von Hagelkörner umgehauen werden, da mag ich ganz gern dass der Papa sie ertstmal wieder raustut.“*) Er weiß aber auch, dass mehrmaliges Ein- und Ausgraben an sich eine Gefahr für die Pflanzen darstellt. Obwohl er auch hier deutlich verschiedene Gefahren erkennt und einen Lösungsvorschlag für die Situation hat, sieht er sich scheinbar nicht selbst in der Lage es umzusetzen, sondern überlässt die Verantwortung dem Vater. Aus diesem Grund werden hier nur drei Gewichtungspunkte vergeben.

Eine Interviewpassage gibt einen klaren Hinweis auf **TK 5**: Er sagt, dass die Kinder manchmal gemeinsam vereinbaren in jemandes Garten zu helfen und das dann auch tun – ein gemeinsamer Planungs- und Handlungsprozess. Dies könnte ebenso auf **TK 7** hindeuten, weil eine gemeinsame Entscheidung getroffen wird - welche Position K5 dabei einnimmt ist jedoch unklar.

K5 erkennt in drei Situationen einen Interessenskonflikt/Zielkonflikt (**TK 6**):

- 1.) Ein wiederholtes Umsetzen einer Pflanze könnte ihr schaden, denn sie lebt.
- 2.) Er würde sein Gemüse selbst vermarkten und nicht an den Supermarkt verkaufen, denn der könnte ihm einen niedrigen Preis zahlen um mehr Gewinn zu machen.
- 3.) Damit die Schnecken nicht den Salat fressen, benutzen sie eine Blumenmischung die den Menschen nicht stört, aber einen für Schnecken unangenehmen Geruch verströmt und sie so fern hält.

Eine Aussage von K5 gibt einen Hinweis auf **TK 8**: Wenn er nicht weiter weiß, motiviert er sich und wird aktiv indem er jemanden um Hilfe bittet („*also, wenn ich Probleme hab manchmal dann --- dann muss mir manchmal jemand helfen, weil alles kann ich noch nicht.*“).

Des Weiteren zeigt K5 in mehreren Interviewpassagen, dass er verschiedene Leitbilder erkennen kann (**TK 9**):

- 1.) Er sagt, dass er seinen Ernteüberschuss lieber selbst vermarkten würde, als es an den Supermarkt zu verkaufen, um Betrug und Gewinnverlust zu vermeiden. Dies lässt eine bemerkenswerte Ausprägung der TK vermuten.
- 2.) Er sagt, dass die Kinder nicht streiten, sondern sich spaßeshalber gegenseitig ärgern. Er meint aber auch, dass den Jungs nicht bewusst ist, dass die Mädchen es nicht mögen. Er selbst macht nur mit wenn es lustig ist. Er ist sich über die unterschiedlichen anderen und das eigene Leitbild bewusst und reflektiert die Situation – ein weiterer Hinweis auf eine bemerkenswerte Ausprägung der TK.
- 3.) Er erkennt, dass ein Adler der Größe nach zwar ins Vogelhaus gehen könnte, aber kein Interesse daran haben wird, weil er sich von anderen Dingen ernährt als die kleineren Vögel. Ein klarer Hinweis auf TK 9, weil er erkennt bzw. reflektiert, dass der Adler die Möglichkeit nicht nutzen wird.
- 4.) Eine Aussage deutet nur leicht darauf hin dass TK 9 bei K5 vorhanden ist: Er geht davon aus, dass alle anderen einen Garten haben um Nahrungsmittel zu produzieren. Das ist zwar in gewisser Hinsicht sicherlich richtig, aus der Interviewsituation heraus muss aber in Erwägung gezogen werden, dass er vom eigenen Leitbild auf das der anderen zurückgeschlossen hat, ohne weitere Optionen in Betracht zu ziehen.

Indem K5 schildert, dass zu viel Wasser für die Pflanzen schädlich ist und man nicht gießen muss wenn es regnet – so wie am Interviewtag („*und heute muss ich nicht gehen weil heute regnets ein bisschen - da muss ich nicht gießen!*“), deutet er auf einen selbständigen Planungs- und Handlungsprozess hin, was eine leichte Ausprägung von **TK 11** vermuten lässt.

K5 macht insbesondere in Hinsicht auf Pflanzen einen empathischen Eindruck. Er ist sehr betroffen als es während dem Interview zu hageln beginnt und schildert, was dabei alles mit den Pflanzen passieren kann („*die Hagelkörner die können in Pflanzen ganz große Löcher in die Pflanzen machen*“). Aber auch in einem anderen Fall betont er, dass es wichtig ist behutsam mit den Pflanzen umzugehen. Ein wiederholtes ausschaufeln und wieder einpflanzen kann ihnen schaden, denn „*die leben auch*“. Erstere Aussage wurde als Hinweis auf eine bemerkenswerte Ausprägung der TK gewertet, letztere als klarer Hinweis.

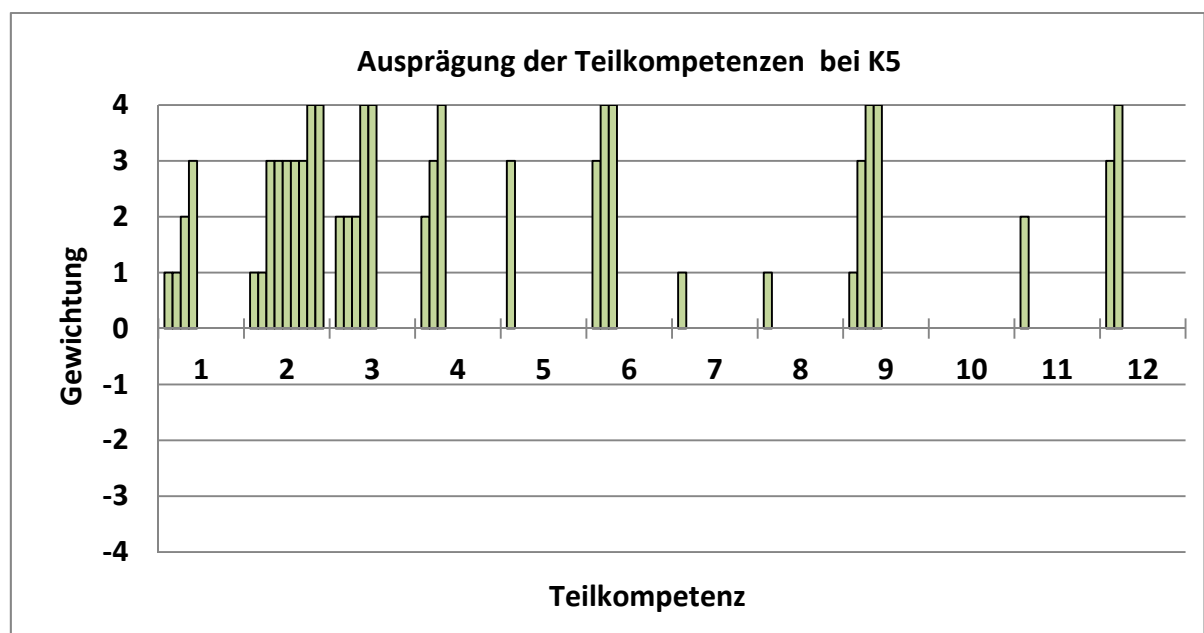


Abbildung 6: Kodierte Interviewsegmente und ihr Aussagewert in Hinsicht auf die TK bei K5

Das Interview mit K5 lässt sich folgendermaßen zusammenfassen:

TK 2, 3, 6, und 9 sind – durch mehrfache Aussagen bestätigt – in bemerkenswerter Ausprägung vorhanden. Besonders auffällig ist dabei TK 2. TK 4 und 12 werden mit insgesamt weniger Hinweisen, aber gleicher Gewichtung, ebenfalls in bemerkenswerter Ausprägung vermutet. Ein Hinweis deutet klar auf TK 1 hin, weitere schwächer gewichtete Aussagen bekräftigen diese Wertung.

Eine Aussage deutet auf eine leichte Ausprägung der TK 11 hin, nur jeweils eine Aussage auf TK 7 und 8.

Es lässt sich anhand des Interviews sagen, dass K5, im Vergleich mit den anderen Befragungen, über viele der TK verfügt. Es kann zwar nicht ausgeschlossen werden, dass er diese auch außerhalb des Gartens erworben hat. Die Art und Weise wie er über sein Wissen berichtet, spricht aber für einen hohen Stellenwert und großen Einfluss des Gartens auf K5.

#### **4.3.1.6 Interview mit K6**

K6 ist männlich, 6 Jahre alt und seit 4 Jahren regelmäßig mit den Eltern im Garten. Er hinterlässt einen neugierigen Eindruck, ist dabei aber nervös und unkonzentriert. Er hat kein eigenes Beet und beschäftigt sich am liebsten mit Schaukeln/Spielen. In besonderer Erinnerung ist ihm ein gemeinschaftlicher Ausflug geblieben. Was ihm garnicht gefällt ist Gartenarbeit.

Dem Interview mit K6 lassen sich keinerlei Hinweise auf die TK entnehmen.

#### **4.3.1.7 Interview mit K7**

K7 ist männlich, 8 Jahre alt und seit 4 Jahren mit seiner Familie Mitglied im Garten. Er hat ein eigenes Beet, allerdings in einem anderen Garten, den der Vater zusätzlich bewirtschaftet. Er hilft nur manchmal bei der Gartenarbeit und scheint es gelegentlich lästig zu finden, dass er den Vater begleiten muss.

Nach einem positiven Erlebnis gefragt, erzählt er, dass er gemeinsam mit seinem besten Freund eine Nacht im Garten gezeltet hat. Seine Mutter hat ihnen ein Feuer gemacht und dann sind sie bis zum nächsten Tag alleine dort geblieben. Das war besonders aufregend und schön für ihn. An negativen Dingen erwähnt er mehrmals, dass die Schnecken, Wühlmäuse, Brennnesseln und Mücken ihm sehr lästig sind.

Dem Interview mit K7 konnten 11 Segmente entnommen werden, die mit den TK in Verbindung gebracht werden können (siehe Abbildung 7):

K7 findet gut, dass Leute aus anderen Ländern im Garten sind, weil er dann neue Dinge lernen kann, z.B. dass Türken keine Gelatine essen dürfen. Warum das so ist, weiß er nicht, aus diesem Grund wird darin nur ein Hinweis auf eine leichte Ausprägung von **TK 1** gesehen.

Einen Hinweis darauf, dass TK 1 vorhanden zu sein scheint gibt er, indem er vermutet, dass manche Ausländer in Deutschland sind, „*weil in ihrer Heimat vielleicht mal Krieg war, genau wie in Lybien jetzt, wo sie diesen Gaddafi ermordet haben.*“ Er scheint zu erkennen, dass die Geschehnisse woanders auf der Welt Konsequenzen für die Menschen dort und auch Deutschland haben können. Generell kann seiner Angewohnheit, täglich die Nachrichten zu hören, eine bemerkenswerte Ausprägung der TK beigemessen werden.

Zwei Interviewpassagen könnten darauf hindeuten, dass K7 vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen kann (**TK 2**): Er erzählt, dass er aufgrund der Erkenntnis, dass sein Stall nicht groß genug für 25 ausgewachsenen Hasen war, einige von ihnen verkauft hat. Damit hat er vorausschauend eine Entwicklung analysiert und entsprechend gehandelt. Es ist aber zu vermuten, dass sein Vater den Impuls dazu gegeben hat.

Der andere Hinweis wird darin gesehen, dass er vermutet, dass es zuviel Gemüse geben würde, wenn alle Leute in xxx einen eigenen Garten hätten. Die Frage danach, was man damit machen könnte, wird von ihm aber schwierig empfunden und bleibt im Raum stehen. Einerseits erkennt er, dass es einen Überschuss geben könnte, andererseits kann er sich nicht vorstellen was mit diesem geschehen könnte.

Eine Schilderung von K7 wird als Hinweis darauf gesehen, dass er sich interdisziplinär Erkenntnisse aneignet und entsprechend handelt (**TK 3**): Er weiß, dass Nacktschnecken und Wühlmäuse die Pflanzen beschädigen. Darum flutet er die Mauselöcher (verbotenerweise). Die Nacktschnecken werden vom Vater mit Salz bekämpft, weil das Schneckenkorn ebenfalls schädlich für die Pflanzen ist.

Indem K7 ein weiteres Kind ermahnt vorsichtig mit der Säge zu sein („*Hauptsache du schneidest dir nicht in dein Knie!* „), gibt er einen Hinweis darauf, dass **TK 4** vorhanden sein könnte.

Zwei Interviewpassagen/Aussagen können mit **TK 9** in Verbindung gebracht werden:

- 1.) Sie haben eine Parzelle im interkulturellen Garten, weil der Vater den Garten mag („*Mein Papa hat eine Vorliebe für Pflanzen und alles andere - der mag das eben*“). Die anderen vermutlich, weil sie daheim wenig Platz haben.

2.) Laut K7 ist der Vater Kriegsflüchtling. Er hat die Mutter geheiratet damit er in Deutschland bleiben kann. Es kann vermutet werden, dass K7 bewusst ist, dass dies ein anderer Grund zum Heiraten war als in Deutschland üblich.

Ein leichter Hinweis darauf, dass K7 selbständig Planen und Handeln kann (**TK 11**), wird in dem oben geschilderten positiven Erlebnis gesehen: K7 hat einmal auf eigenen Impuls hin mit dem besten Freund im Garten gezeltet. Die Eltern haben bei der Umsetzung geholfen, von daher ist es schwer zu sagen welchen Anteil an der Planung er tatsächlich hatte.

Eine Aussage spricht für **TK 12**: Er ist froh für die Kriegsflüchtlinge, die es bis nach Deutschland geschafft haben. Da er aber auch sagt, dass ihn freut „*dass sie überhaupt mit ihrem Rechtsanwalt durchgekommen sind*“, bleibt fragwürdig ob dies mit Empathievermögen oder eher mit Pragmatismus in Verbindung gebracht werden kann.

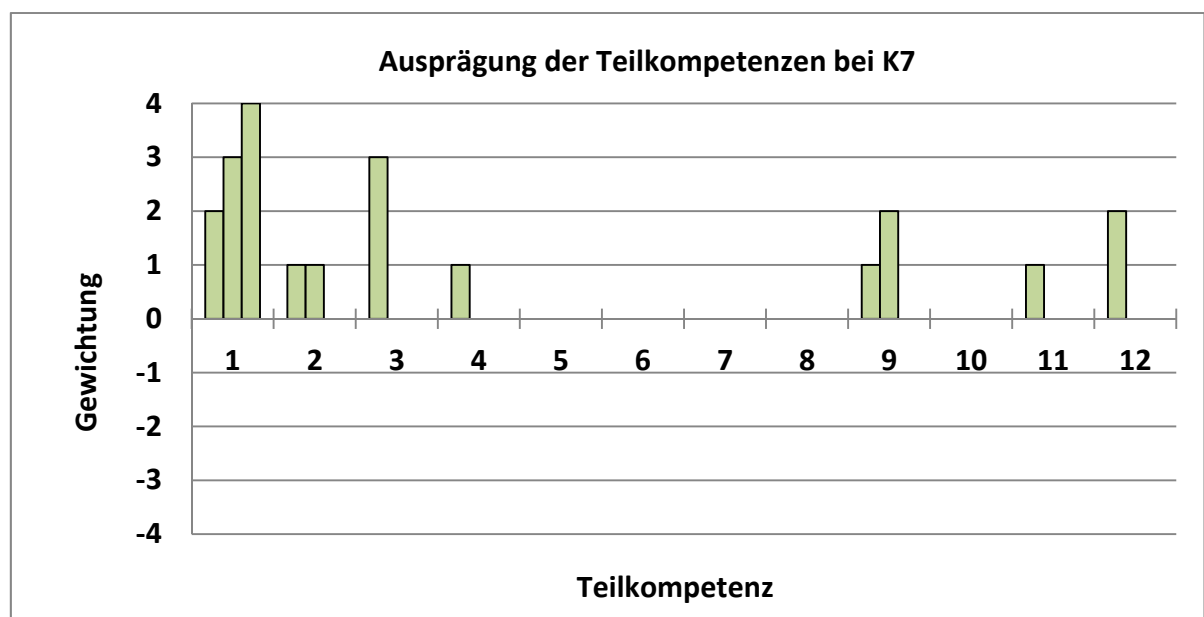


Abbildung 7: Kodierte Interviewsegmente und ihr Aussagewert in Hinsicht auf die TK bei K7

Das Interview mit K7 lässt sich folgendermaßen zusammenfassen:

Quantitativ und qualitativ am ausgeprägtesten ist TK 1. Für TK 3 ist ein klarer Hinweis gegeben. TK 9 und 12 sind mit jeweils einer Aussage leicht ausgeprägt. TK 2, 4 und 11 werden nur vermutet.

Insgesamt lassen sich nur wenige der TK erkennen.

#### **4.3.1.8 Interview mit J1**

J1 ist weiblich, 19 Jahre alt und seit ca. 9 Jahren Mitglied des Gartenprojektes. Ihre Familie ist nicht gärtnerisch aktiv. J1 hatte sich „*von den Beeren und dem schönen Garten angezogen*“ gefühlt, die Kooperation ihrer Schule mit dem Trägerverein ermöglichte es ihr schließlich ein eigenes Beet zu ergattern. Sie hat jede Gelegenheit genutzt und war demnach ein- bis zweimal pro Woche weitestgehend eigenständig im Garten aktiv (mit nach Bedarf anleitender Aufsicht). J1 hat sich immer sehr auf diese Termine gefreut und blieb so lange wie möglich. Sie hat den Garten teilweise sogar ihren Freunden vorgezogen, denn „*es ist einfach schon was anderes, schon so entspannend.*“ „*Das Schöne war das Mithelfen, Anpacken, Schubkarre fahren.*“ Sie glaubt, dass es vor allem für Kinder „*ganz ganz toll [ist] wenn man sieht was wirklich passiert*“ und so einen Bezug zu den Nahrungsmitteln bekommt. Als besonders positive Erlebnisse nennt sie das Ernten und Verarbeiten des eigenen Gemüses („*da merkt man irgendwie da hat man was davon! Und da merkt man wirklich auch dass das gut schmeckt*“) und die Frühlingsstimmung, wenn nach langer Pause alles wieder beginnt zu wachsen. Missfallen haben ihr besonders jene Ereignisse, die das Erfolgserlebnis der Ernte zunichtemachten oder gefährdeten (Schneckenfraß, Vandalismus).

Mit den Jahren hat J1 dann zunehmend auch anleitende Tätigkeiten übernommen und die kleineren Kinder mitbetreut. Heute ist sie hauptsächlich als Ehrenamtliche im Trägerverein des Gartens aktiv. Erst kürzlich wurde ihr Engagement mit einer Auszeichnung honoriert.

Es konnten 20 Aussagen von J1 mit den TK in Verbindung gebracht werden (siehe Abbildung 8):

Drei Aussagen deuten darauf hin, dass **TK 1** vorhanden ist:

- 1.) J1 war schon öfters im Heimatland ihres Vaters und hat häufig überlegt, wie sie sich zur Verbesserung der Situation dort einbringen könnte. Ihr Wunsch ist, eventuell ein Auslandssemester, lieber aber noch ein Freiwilliges Soziales Jahr in so einem Entwicklungsland zu machen. Sie interessiert sich zudem für Dokumentarfilme über Entwicklungsländer und erweitert auf diese Weise ihr Wissen. Sie spricht zwar nur hypothetisch, ist aber sehr klar in diesem Wunsch. Ihr generelles ehrenamtliches Engagement lässt annehmen, dass es ihr mit diesen Überlegungen ernst ist.



- 2.) Sie möchte schon seit sie klein ist nach Afrika um den Menschen dort zu helfen. Das heißt, dass dieses Interesse für die Lebenssituation in fernen Ländern und auch ihre Hilfsbereitschaft, bereits sehr früh sehr ausgeprägt waren.
- 3.) J1 äußert den unspezifischen Wunsch „*erst mal rauszukommen und was neues kennenzulernen*“. Dies ist ein Zeichen für eine generelle Neugierde und Weltoffenheit ihrerseits.

Zwei Aussagen lassen vermuten, dass J1 vorausschauend Entwicklungen beurteilen (und analysieren) kann (**TK 2**):

- 1.) Sie glaubt weder an Zufall, noch an Schicksal, sondern dass jede kleine Entscheidung die Weichen für den weiteren Lebensweg stellt. Sie scheint sich über die Tragweite einzelner Entscheidungen bewusst zu sein. Dass sie ihre Entscheidungen entsprechend überlegt trifft, ist anzunehmen. Deshalb wird ihre Aussage als Hinweis darauf verstanden, dass TK 2 vorhanden sein könnte.
- 2.) J1 wünscht sich, eines Tages auf dem Land zu leben. Sie befürchtet aber, dass es schwierig sein wird, sich in eine Dorfgemeinschaft zu integrieren.

Zwei Interviewpassagen deuten auf ein eventuelles Vorhandensein von **TK 3** hin:

- 1.) Indem sie die Vor- und Nachteile verschiedener politischer Systeme abwägt, veranschaulicht sie, dass sie sich deren Bedingungen und Auswirkungen an verschiedenen Orten bewusst ist und diese reflektieren kann. Dafür ist interdisziplinäres Wissen notwendig.
- 2.) Sie erzählt, dass das Lernen von Neuem und das Hand anlegen und Pflegen der Pflanzen ihr immer besonders gut gefallen haben. Dadurch hat sie gelernt die Qualität von biologischen Produkten sehr zu schätzen.
- 3.) Indem sie sagt, dass sie „*bis jetzt [...] immer noch fragen [muss] wie macht man das eigentlich oder wie säht man das ein*“) zeigt sie, dass sie sich wenig gärtnerisches Wissen angeeignet hat.

**TK 4**, so kann laut zwei Aussagen vermutet werden, ist in leichter bis klarer Ausprägung vorhanden: J1 ist sich bewusst, dass mangelnde Deutschkenntnisse den Kindern ihrer Nachbarschaft in ihrem Lebenslauf zum Verhängnis werden könnten, deshalb versucht sie zu helfen. Damit zeigt sie, dass sie sich der Risiken dieser Situation bewusst, und bereit ist aktiv Abhilfe zu schaffen. Außerdem

erkennt sie, dass ihr Wunsch, eines Tages auf dem Land zu leben (weil es dort nicht so anonym ist), insofern schwer umzusetzen sein könnte, als dass es unsicher ist ob es gelingen wird sich in eine bestehende Dorfgemeinschaft zu integrieren.

J1 hätte zwar den Wunsch gehabt das positive Erlebnis mit den Kürbissen zu wiederholen, hat aber nicht hinterfragt warum das nicht geschehen ist, oder es aktiv angeregt (*„Aber so mit den Kürbissen (...) weiß garnicht warum nicht nochmal gemacht haben (..) das wär schön!“*). Darin lässt sich ein Hinweis darauf sehen, dass sie eher nicht in der Lage ist an kollektiven Entscheidungsprozessen teilzunehmen (**TK 7**), bzw. sich und andere nicht motivieren kann aktiv zu werden (**TK 8**). Ebenso kann dies als leichter Hinweis darauf gelten, dass J1 nicht selbständig Planen und Handeln kann (**TK 11**).

Viele weitere Aussagen von J1 verdeutlichen aber, dass sie aus Überzeugung ein sehr engagierter Mensch ist, der sich in anderer Hinsicht in großem Maße motivieren kann aktiv zu werden (**TK 8**). Durch die eigenen Erfahrungen im Verein (die anleitende Tätigkeit anderer), die sie sehr zu schätzen gelernt hat, kann sie heute die Motivation entwickeln selbst die anleitende Position einzunehmen. Sie berichtet, dass sie überraschenderweise eine Auszeichnung für ihr ehrenamtliches Engagement erhalten hat. Dies ist zwar eine schöne Bestätigung, aber keine zusätzliche Motivation. Sie hat eine sehr bescheidene Wahrnehmung von ihrem Einsatz. Sie macht es, weil es notwendig ist und sie ihre Zeit sinnvoll nutzen möchte. Sie möchte aktiv etwas bewirken und sei es nur als Vorbild. Auch in anderen Situationen motiviert sie sich, weil sie das Gemeinwohl im Hinterkopf hat, z.B. bei der Mülltrennung und Energieersparnissen.

Eine Aussage könnte darauf hindeuten, dass J1 Gerechtigkeit nicht als Entscheidungsgrundlage nutzen kann (**TK 10**), denn sie sagt zwar, dass sie lieber auf Importwaren verzichten und deutsche Produktion bevorzugen würde, sie hat aber nicht genug Geld dafür und mag auch nicht ganz darauf verzichten, denn ihr Wille siegt oft über die Moral. Da sie diese theoretische Bevorzugung deutscher Produkte ausschließlich mit *„hohen Importkosten“* begründet, scheint die Gerechtigkeit kein vorrangiger Grund für diese Haltung zu sein.

Zwei Aussagen können als Hinweis auf eine große Empathiefähigkeit hindeuten (TK 12):

- 1.) J1 ist in der Lernhilfe aktiv, weil sie etwas bewegen möchte. Dies ist ihr eine Herzensangelegenheit, ihr innerer Antrieb ist die Empathie zu den benachteiligten Kindern ihrer Nachbarschaft, denn sie bedauert, dass die Kinder wegen ihrem Migrationshintergrund schlechtere Voraussetzungen haben.
- 2.) Sie schildert einen Vorfall bei dem Fremde in den Garten einstiegen: *„Die haben was geerntet was von Kindern angesät wurde und haben das einfach weggenommen. Das ist halt einfach sehr sehr ärgerlich für die Kinder, vor allem weil die weniger davon hatten was sie nach Hause hätten mitnehmen können.“*

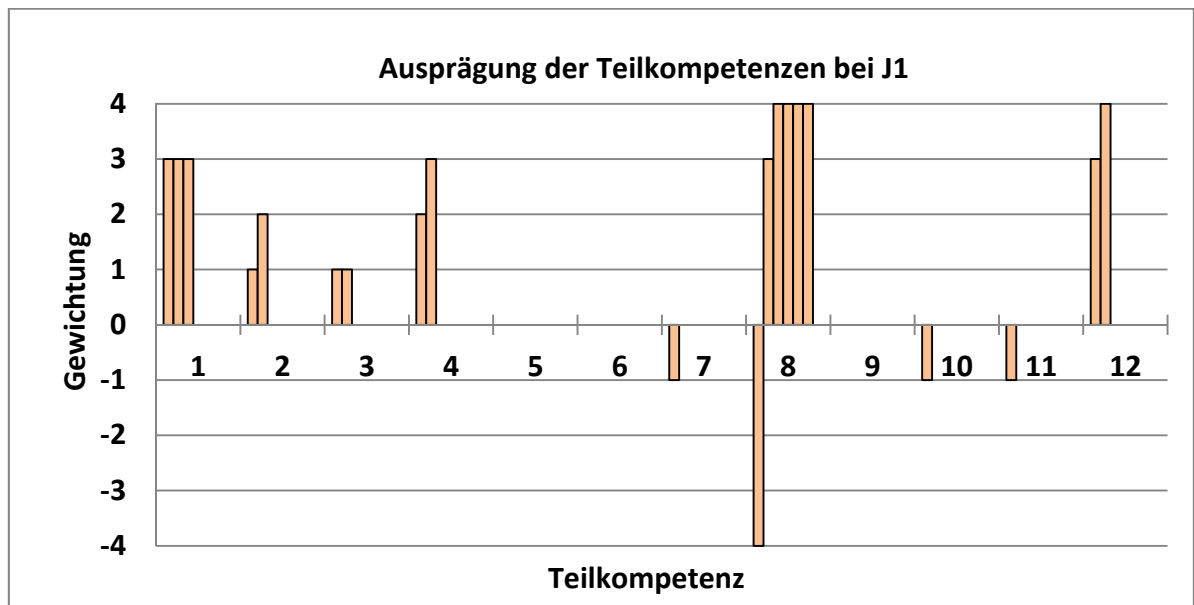


Abbildung 8: Kodierte Interviewsegmente und ihr Aussagewert in Hinsicht auf die TK bei J1

Das Interview mit J1 lässt sich – vor allem im Vergleich zu den Kinderinterviews - folgendermaßen zusammenfassen:

Mehrere Hinweise sprechen dafür, dass TK 1 vorhanden zu sein scheint. TK 2 und 4 lassen sich vermuten, TK 3 könnte vorhanden sein. TK 8 ist – bestätigt durch mehrfache Aussagen - in bemerkenswerter Ausprägung vorhanden. Eine Aussage spricht – zunächst - gewichtig dagegen (siehe Diskussion, Kapitel 5.2.1.8) . Für TK 12 gibt es weniger Hinweise in ähnlich starker Gewichtung. Für TK 7, 10 und 11 gibt es jeweils einen Hinweis der darauf hindeutet, dass die Kompetenz nicht vorhanden ist.

Die Kompetenzen von J1 müssen allein aufgrund ihres Alters auch auf andere Einflüsse zurückgeführt werden. Weil sie aber, wie sie sagt, immer so viel Zeit wie möglich im Garten verbracht hat, diesen teilweise sogar ihren Freunden vorzog, hat dieser ihre Kindheit und Jugend maßgeblich geprägt. Ein nicht zu verachtender Einfluss auf ihre Entwicklung ist demnach anzunehmen.

#### **4.3.1.9 Interview mit J2**

J2 ist männlich, 16 Jahre alt und seit ca. 5 Jahren im Gartenprojekt aktiv. Er hat kein eigenes Beet, denn für die umsorgende, vorausschauende Gartenarbeit fehlt ihm die Geduld. Stattdessen kümmert er sich leidenschaftlich gerne um die groben Arbeiten im Garten, „z.B. *das ganze Hecken schneiden, Umgraben, Zeugs rausreißen, (...) die ganzen Steine verlegen, Pflöcke reinhauen und mit Draht umbinden.*“ Zu derlei Arbeiten motiviert ihn, dass er etwas schaffen und ein unmittelbares Resultat sehen kann: „*also mich hat immer das motiviert, dass ich was fertig bringe und ich es mir dann anschauen kann, z.B. die Erweiterung des Gartens*“. Diese zuletzt erwähnte radikale Umgestaltung des Gartens, bei der er maßgeblich beteiligt war, war sein schönstes Erlebnis im Garten, denn er sagt: „*Ich hab nämlich vor Augen gehabt was ich mache, ich hab schon gesehen so wird es mal aussehen und so hat es dann auch ausgesehen.*“

Was ihn besonders aufregt, und somit zu seinen negativen Erlebnissen gehört, ist, wenn das Resultat seiner Arbeit durch die Kinder gefährdet wird („*Da hab ich 2 Stunden was gemacht und dann kommen die und machen das kaputt.*“). Den Erzählungen nach hätte er in Situationen dieser Art noch vor einiger Zeit mit körperlicher Gewalt reagiert, aber durch das Vorbild der betreuenden Person im Garten, hat er gelernt, dass man diese auch anders lösen kann („*Meistens schicke ich die Weg oder so. Halt jetzt nicht handgreiflich werden sondern einfach mal weggehen oder ich geh mal weg damit die nichts abbekommen*“). Außerdem betrachtet er die körperliche Arbeit als willkommenen Ausgleich für Emotionen dieser Art, denn „*das ist so ein Ventil zum rauslassen.*“ Im Rückblick reflektiert er, dass der Garten ihn davon abgehalten hat "ein Raufbold" zu werden, denn so blieb er bestimmter Gesellschaft fern und hat gelernt „*wie man mit Leuten sozial umgeht.*“

Den Erzählungen von J2 lassen sich 11 Hinweise entnehmen, die für ein Vorhandensein einzelner TK sprechen, 6 weitere sprechen eher dagegen (siehe Abbildung 9):

Er sagt zwar, dass er einigermaßen regelmäßig die Nachrichten anschaut um sich über „*das politische*“ zu informieren und dass er aus Erzählungen seiner Freunde einiges über andere Länder weiß. Dennoch hinterlässt er den Eindruck, dass er nur begrenzt weltoffen ist, denn es graut ihm davor, seine Lebensweise umstellen und sich anpassen zu müssen. Das lässt erahnen, dass er eher nicht für andere Perspektiven offen ist und wird als Hinweis darauf gewertet, dass **TK 1** nicht vorhanden ist.

Die Tatsache, dass er immer ein festes Ziel vor Augen hat und schon im Voraus weiß, worauf eine Handlung hinaus führen soll, könnte als Hinweis darauf gelten, dass er vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen kann (**TK 2**). Ein starkes Gegengewicht dazu ist, dass ihm die persönliche und politische Zukunft „*egal*“ sind, denn „*das kann ich ja nicht voraussagen*“.

J2 zeigt Interesse am weltweiten Tagesgeschehen, indem er sich soweit informiert, dass er mitreden kann und verstehen kann warum bestimmte Dinge passieren. Für alles weitere, sagt er, fehlt ihm die Zeit. Daraus kann geschlossen werden, dass er sich interdisziplinäre Kenntnisse aneignet (**TK 3**). Weil dieses Beispiel aber kein Handeln einschließt, bleibt der Hinweis vage.

Er erzählt, dass an einer Stelle des Gartens „*noch diese Weidenstangen drin [sind] aber [die ] sollte man mal rausmachen weil viel zu gefährlich. (...) Eins musste ich rausmachen weil das war schon arg ausge(schritten), da konnte man sich schon dran verletzen*“. Das heißt, er hat nicht nur eine potenzielle Gefahr erkannt, sondern auch teilweise dafür gesorgt, dass sie entfernt wird. Ein anderes Mal erwähnt er aber, dass die anderen ihn in bestimmten Situationen von potenziell gefährlichen/risikanten Handlungen abhalten müssen („*er schaut darauf, dass ich da jetzt nichts kaputt mache von den Kindern*“). Aus diesem Grund wird davon ausgegangen, dass **TK 4** wenn, nur leicht ausgeprägt ist.

Er schildert, wie das Zusammenspiel mit der betreuenden Person bei der Planung und Durchführung von Gartenaktionen ist: „*Meistens plant der XXX ja sowas schon mit im Geist und ich mach immer diesen groben Entwurf und geh Schritte*

*ab im Garten wo das jetzt hinkommt und er schaut darauf, dass ich da jetzt nichts kaputt mache von den Kindern“.* Demnach scheinen sie ein eingespieltes Team zu sein, bei dem jeder seine Aufgaben hat. Die Wortwahl lässt aber auch vermuten, dass es sich dabei nur begrenzt um eine gemeinsame Planung und Ausführung handelt (**TK 5**), darum werden nur zwei Gewichtungspunkte vergeben. Dass diese Schilderung nicht überbewertet werden sollte, wird dadurch bestätigt, dass man J2 in ähnlichen Situationen offenbar selten etwas erklären oder behilflich sein muss, denn er meint genau zu wissen was zu tun ist und wie es richtig ist. Dadurch dass er weniger das Gemeinschaftliche an den Aktionen sieht, sondern sich als alleinige Kompetenz profiliert, entsteht eher der Eindruck, dass TK 5 nicht vorhanden ist.

Drei Aussagen können mit **TK 6** in Verbindung gebracht werden:

- 1.) J2 weiß aus der Erfahrung, dass er in bestimmten Situationen Grenzen überschreitet und versucht diese bewusst zu vermeiden. Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass er Zielkonflikte bewusst reflektieren kann.
- 2.) Er erkennt, dass verschiedene politische Systeme sowohl Vor-, als auch Nachteile haben und dass es immer Interessenskonflikte geben wird. Seine Aussagen diesbezüglich verdeutlichen aber auch, wie wenig diplomatisch er ist und dass er nicht gelernt hat, wie man einen Konsens findet. Er würde den rücksichtslosen Weg wählen. Aus diesen Gründen wird hierin lediglich ein leichter Hinweis auf ein eventuelles Vorhandensein der TK gesehen.
- 3.) J2 weiß, dass es ihm nur möglich ist preisgünstig einzukaufen, weil diese Produkte oftmals unter unmenschlichen Bedingungen hergestellt werden. Wenn er mehr Geld hätte, würde er vielleicht bewusster konsumieren, aber weil er der Meinung ist, dass er alleine nichts ändern kann, schließt er sich der Mehrheit an und entscheidet sich bevorzugt für die günstigsten Produkte. Er weigert sich demnach die Belange der Lohnarbeiter zu berücksichtigen und nimmt sozusagen einen Zielkonflikt bewusst in Kauf. Das ist ein Beweis dafür, dass J2 Zielkonflikte zwar erkennt und bei der Reflexion über Handlungsstrategien noch berücksichtigt, seine Entscheidung in dieser Situation lässt dennoch einen Hinweis darauf vermuten, dass die TK nicht vorhanden ist.

Ebenso ist die zuletzt genannte Situation ein Hinweis darauf, dass J2 nicht in der Lage dazu ist, sich und andere zu motivieren (**TK 8**). Zusätzlich kann davon ausgegangen werden, dass dies mit mangelnder Empathie (TK 12) und ggf. mangelnder Weltoffenheit einhergeht (TK 1). Die Tatsache aber, dass J2 – ebenso wie J1 - eine Auszeichnung für sein ehrenamtliches Engagement im Trägerverein des Gartens erhalten hat und zusätzlich zu seinen Aktivitäten in dem Garten für Kinder, auch den älteren Gärtnern im großen interkulturellen Garten hilft, spricht dafür, dass er in anderer Hinsicht in großem Maße bereit ist, sich zu Aktivität zu motivieren. Er erkennt aber selbst, dass seine Motivation zum Engagement sich nicht gesamtgesellschaftlich entfaltet, sondern „*eigentlich nur privat*“, worin ein Hinweis darauf gesehen wird, dass sein Motiv für die Aktivitäten eher Eigennutz als Wohltätigkeit ist.

Wie oben erwähnt, sieht J2 die Vor- und Nachteile verschiedener politischer Systeme und dass es immer zwei Seiten gibt. Er ist sich demnach darüber bewusst, dass es verschiedene Leitbilder geben kann (**TK 9**). Eine Reflektion der verschiedenen Perspektiven passiert aber erst als er direkt darauf hingewiesen wird und ihm die Nachteile für sich selbst bewusst werden. Aus diesem Grund wird hier ein Hinweis darauf vermutet, dass die TK nicht vorhanden bzw. sehr gering ausgeprägt ist.

Dass J2 in der Lage ist selbständig zu handeln (**TK 11**) wird durch zwei Aussagen sehr deutlich:

- 1.) Er hat den Umbau im Garten selbständig durchgeführt. („*Ich hab gesagt was gemacht wird. Er hat nur zugeschaut, weil dann eigentlich diese ganzen Pflöcke reinhauen da und umdrahten das war dann eigentlich meine Sache.*“)
- 2.) Er sagt, er hätte bereits in sehr jungen Kinderjahren das Ziel vor Augen gehabt, den Beruf zu erlernen, den er nun im Rahmen einer Ausbildung ergreift.

Dass J2 auch im Garten der Erwachsenen mithilft, weil es dort viele ältere Leute gibt, die Unterstützung brauchen können, spricht dafür, dass er Empathie für andere zeigen kann. Da aber unklar ist, in welchem Maße er es für die anderen tut (und nicht für sich, z.B. um sein oben erwähntes Aggressionspotenzial abzubauen), bleibt dies nur ein Hinweis auf eine leichte Ausprägung der **TK 12**. Indem er aber Mitleid mit den Lehrern äußert, weil sie mit den respektlosen Jugendlichen von

heute erschwerte Arbeitsbedingungen haben, zeigt er, dass er durchaus empathisch sein kann. Da er hier über seine Altersgenossen spricht, ist sein Mitgefühl in dieser Situation umso bemerkenswerter.

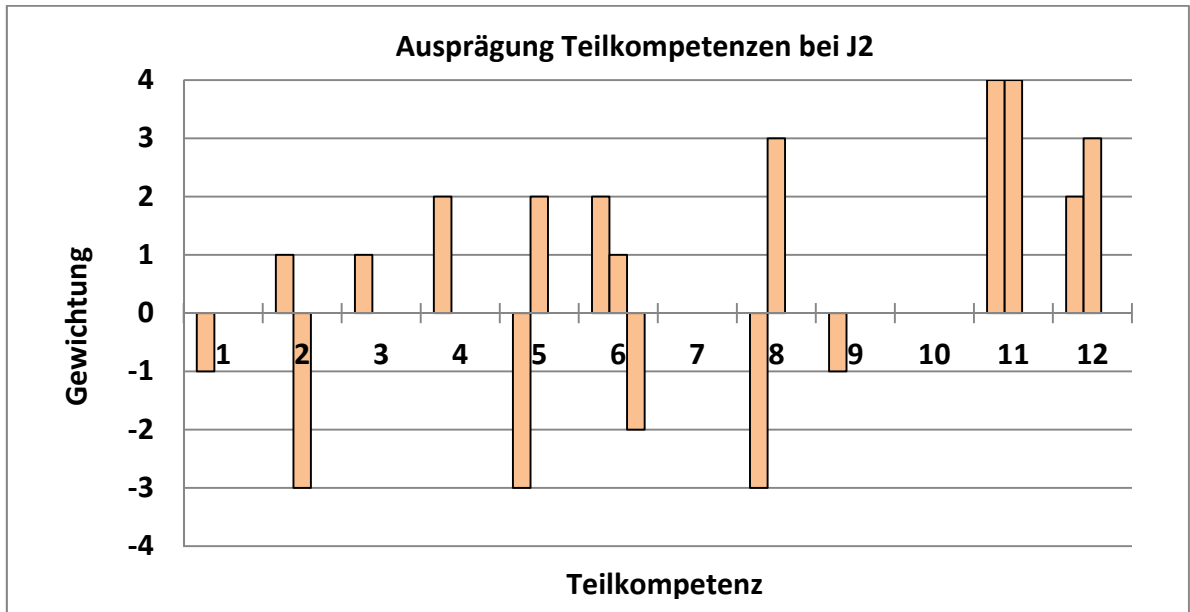


Abbildung 9: Kodierte Interviewsegmente und ihr Aussagewert in Hinsicht auf die TK bei J2

Das Interview mit J2 kann – vor allem im Vergleich zu den Kinderinterviews - folgendermaßen zusammengefasst werden:

Aufgrund der gegebenen Hinweise muss davon ausgegangen werden, dass J2 eher nicht über TK 1, 2 und 9 verfügt. Die Hinweise die mit TK 5, 6 und 8 in Verbindung gebracht werden können, gleichen sich in der Gewichtung weitestgehend aus. TK 3 und 4 könnten vorhanden sein. TK 12 scheint vorhanden zu sein und TK 11 wird in bemerkenswerter Ausprägung vermutet.

Abbildung 9 spricht dafür, dass J2 - abgesehen von TK 8, 11 und 12 - kaum über die TK verfügt. Den eigenen Erzählungen nach war er seit jeher ein zielstrebig, tatkräftiger Mensch, der die Dinge konsequent angeht. Aus diesem Grund kann dem Garten nur in der Hinsicht Einfluss auf TK 8 und 11 zugesprochen werden, als dass er den Raum bot, die vorhandenen Eigenschaften auszuleben und zu intensivieren.



### 4.3.2 Zusammenfassung der Hinweise auf die Teilkompetenzen

Folgende Aussagen können aufgrund der Hinweise auf die TK gemacht werden:

#### TK 1 - Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen

Es ist auffällig, dass jene Kinder die seit 4 Jahren im Garten sind (K3, K4 und K7) mehrere und auch höher gewichtete Aussagen machten, K1 und K2 jeweils weniger gewichtete (siehe Abbildung 10). Durch die Hinweise von J1 wird dies bestätigt. Darin lässt sich eine Tendenz erkennen, die besagt, dass die Teilnahme an einem interkulturellen Garten mit der Zeit zu einer Weltoffenheit führen kann, die ein neue Perspektiven integrierendes Lernen einschließt.

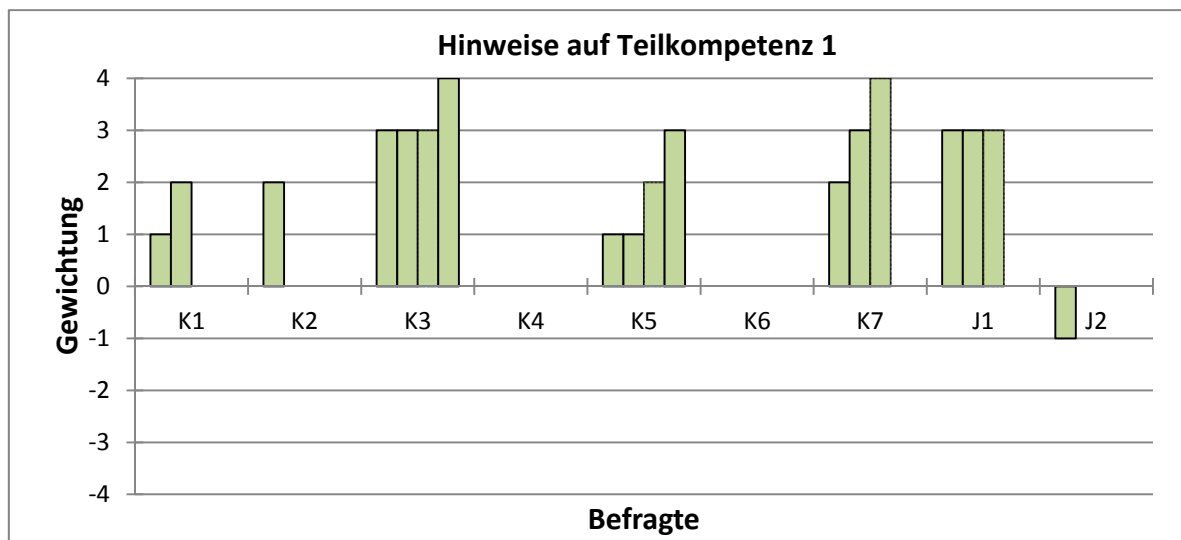


Abbildung 10: Ergebnisse nach TK 1 zusammengefasst

#### TK 2 - Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können

Die einzige erkennbare, leichte Tendenz ist die, dass gärtnerische Inhalte geeignet sind, um das vorausschauende Planen und Beurteilen von Entwicklungen bei Kindern zu schulen. Die Tatsache dass die Hinweise von K1 und K2 (die erst eine Gartensaison hinter sich haben) eher vermuten lassen, dass die TK nicht vorhanden ist, und dass den Interviews mit K4 und K6 keinerlei Hinweise entnommen werden konnten, könnte verdeutlichen, dass es größerer Zeit und Erfahrung im Garten bedarf um die entsprechenden Fähigkeiten auszubilden (siehe Abbildung 11). Diese Tendenz wird dadurch entkräftet, dass J1 und J2 nur wenig aussagekräftige Hinweise auf TK 2 gegeben haben.

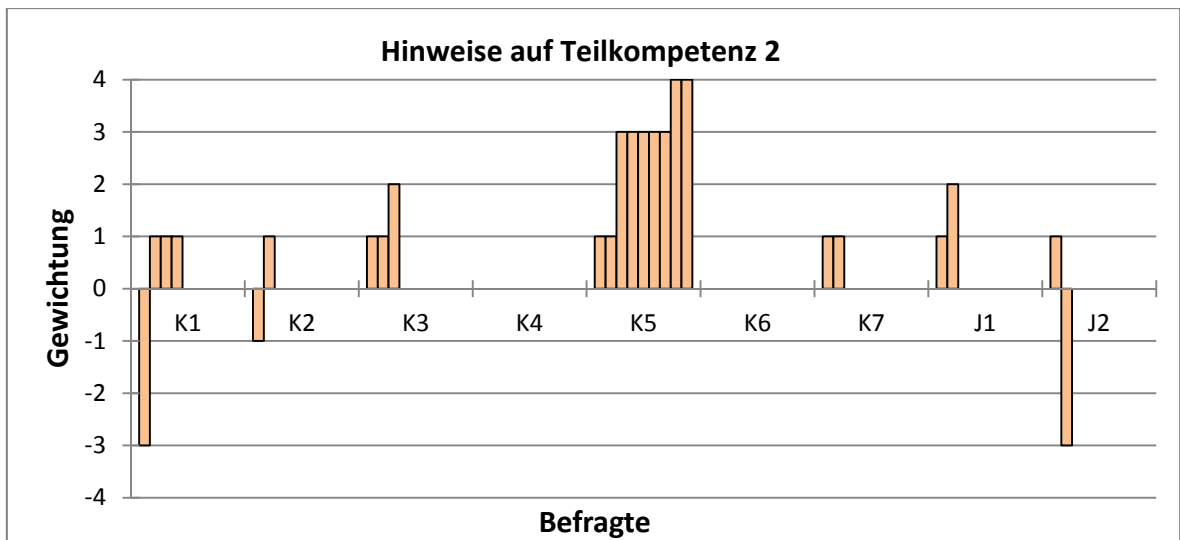


Abbildung 11: Ergebnisse nach TK 2 zusammengefasst

### TK 3 - Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln

Ein Blick auf Abbildung 12 könnte die Tendenz erkennen lassen, dass die Kinder, je älter und länger sie im Garten sind, über TK 3 verfügen. Die Hinweise die von K1 und den Jugendlichen gegeben wurden, passen aber nicht in dieses Bild, denn sie könnten eher darauf hinweisen, dass TK 3 bereits zuvor vorhanden war (K1) bzw. bei ihnen nicht vorhanden ist (J1 und J2).

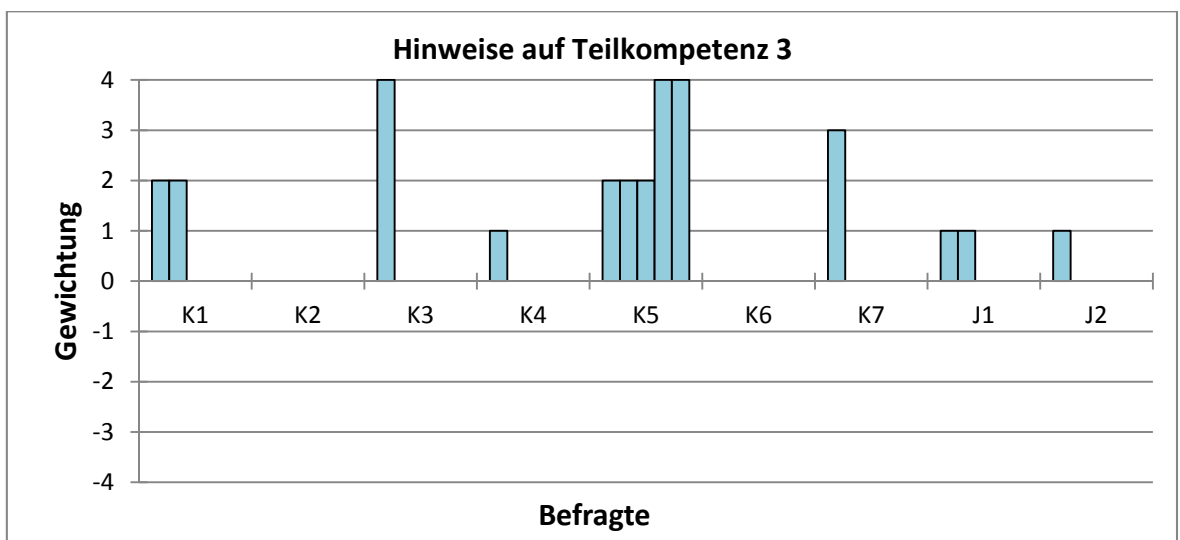


Abbildung 12: Ergebnisse nach TK 3 zusammengefasst

#### TK 4 - Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können

Abbildung 13 lässt aufgrund der Tatsache, dass kein Zusammenhang zwischen der verbrachten Zeit im Garten und den Hinweisen auf die TK erkennbar ist, keine Tendenz erkennen. Wenn aber in Betracht gezogen wird, dass jene Befragten über die TK verfügen, die auch ein eigenes Beet haben/hatten, und dass die TK bei denjenigen, die eine große Freude bei der Gartenarbeit haben, ausgeprägter zu sein scheint, kann gesagt werden, dass die Gartenarbeit im interkulturellen Garten zu einer Ausprägung von TK 6 beiträgt.

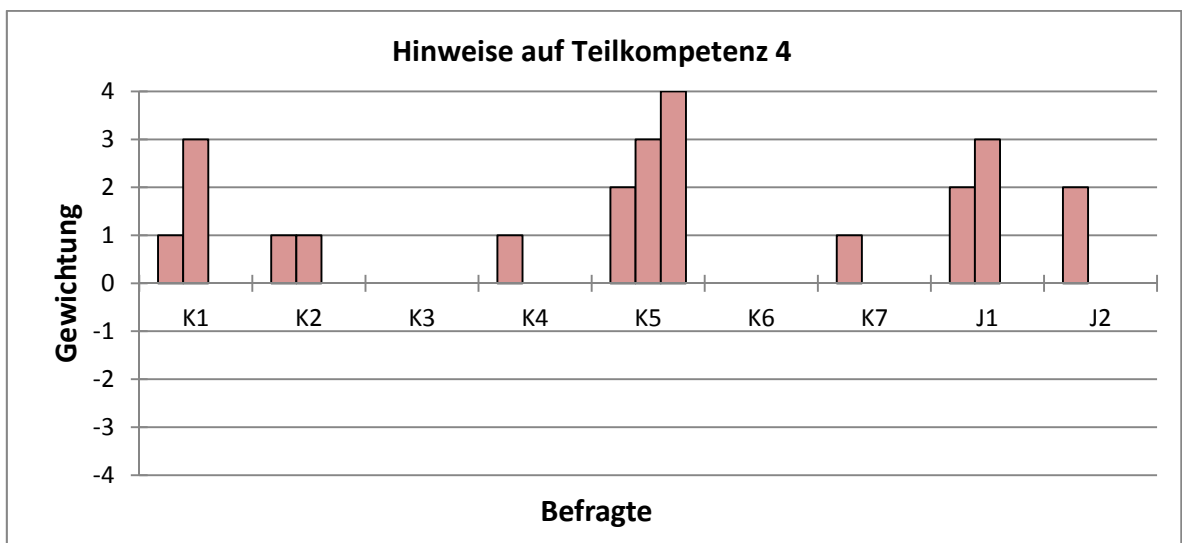


Abbildung 13: Ergebnisse nach TK 4 zusammengefasst

#### TK 5 - Gemeinsam mit anderen planen und handeln können

Den Befragungen der Kinder und Jugendlichen konnten, mit Ausnahme von K5, keine nennenswerten Hinweise auf die TK entnommen werden (siehe Abbildung 14).

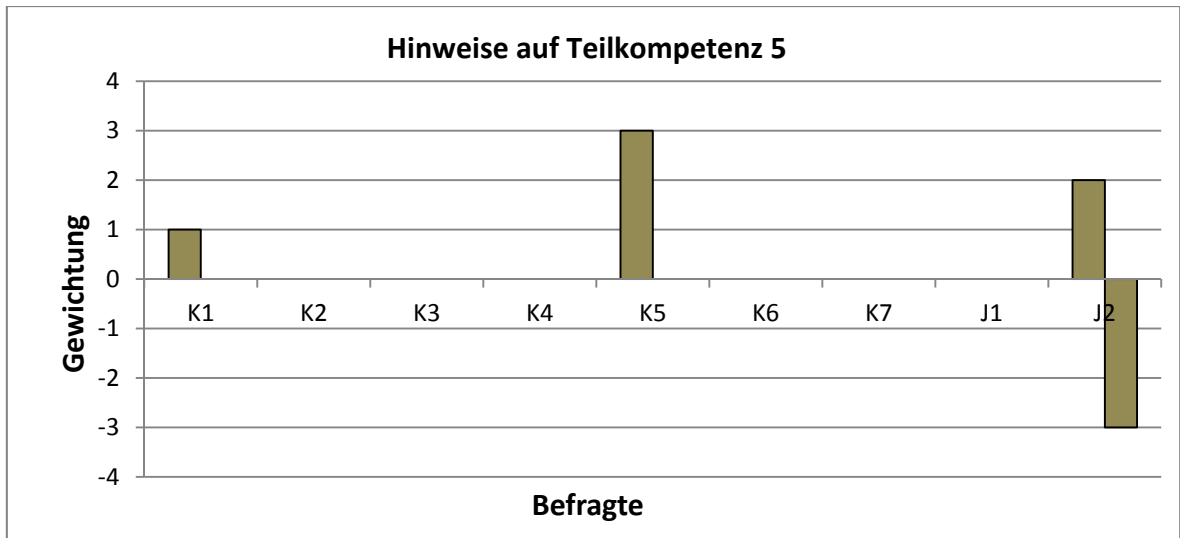


Abbildung 14: Ergebnisse nach TK 5 zusammengefasst

### TK 6 - Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können

Auch ein Blick auf Abbildung 15 lässt erkennen, dass mit Ausnahme von K5, kaum einer Befragung nennenswerte Hinweise auf TK 6 entnommen werden konnten. Es handelt sich bei den meisten lediglich um vage Hinweise darauf, dass sie vorhanden/ nicht vorhanden ist. Demnach kann kein Zusammenhang zwischen einer Teilnahme am interkulturellen Garten und TK 6 festgestellt werden.

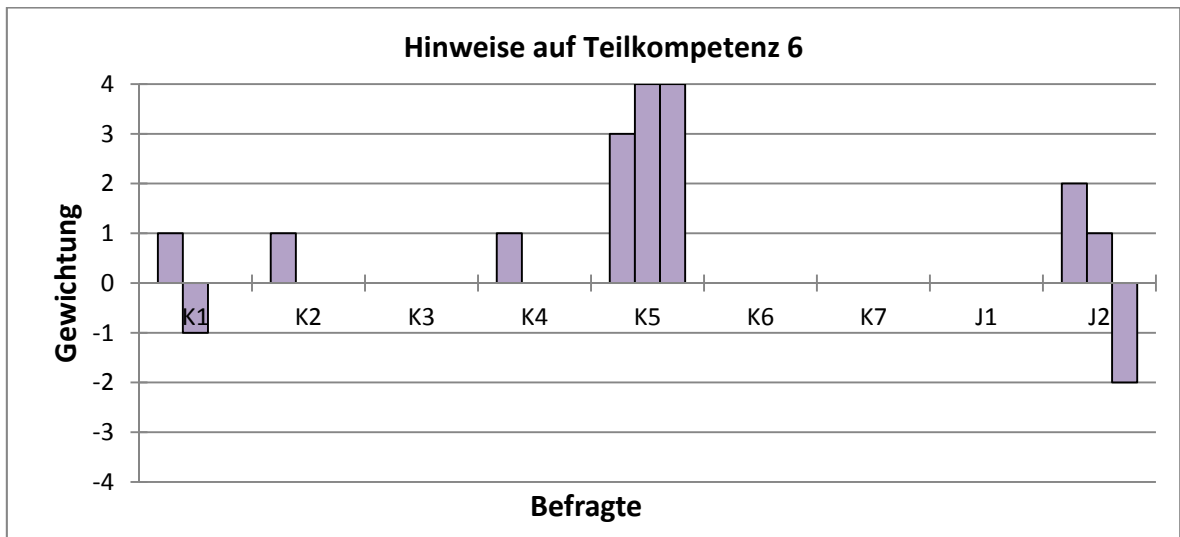


Abbildung 15: Ergebnisse nach TK 6 zusammengefasst

## TK 7 - An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können

Zusammenfassend muss anhand der Befragungen der Kinder und Jugendlichen davon ausgegangen werden, dass TK 7 in dem Rahmen in dem sie aktiv sind nicht gefördert wird (siehe Abbildung 16).

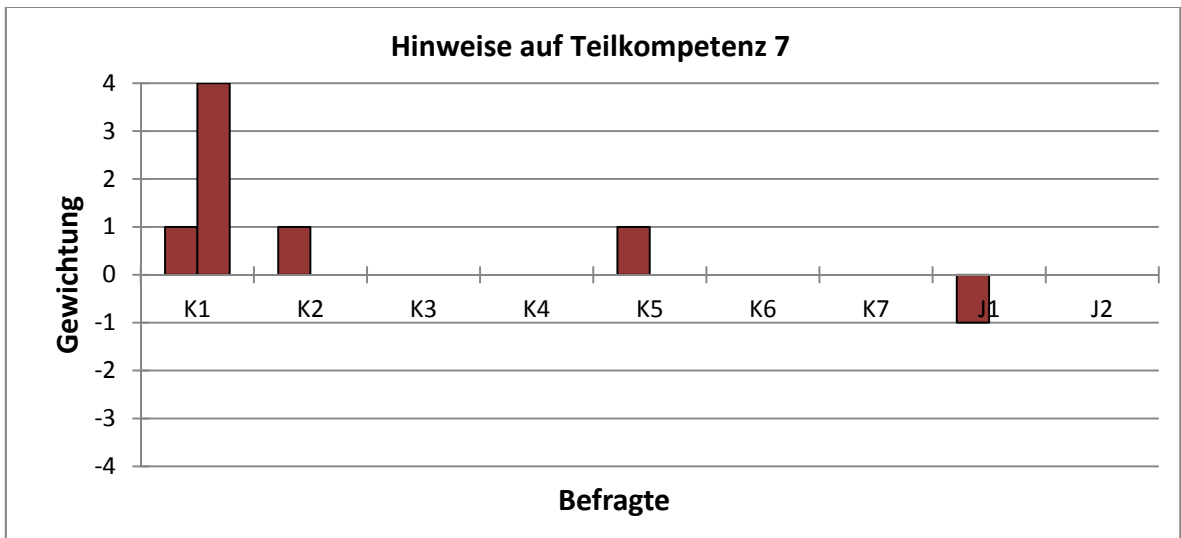


Abbildung 16: Ergebnisse nach TK 7 zusammengefasst

## TK 8 - Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden

Bei den Kindern lassen sich keinerlei nennenswerte Hinweise auf TK 8 verzeichnen, bei den Jugendlichen vergleichsweise viele (Abbildung 17).

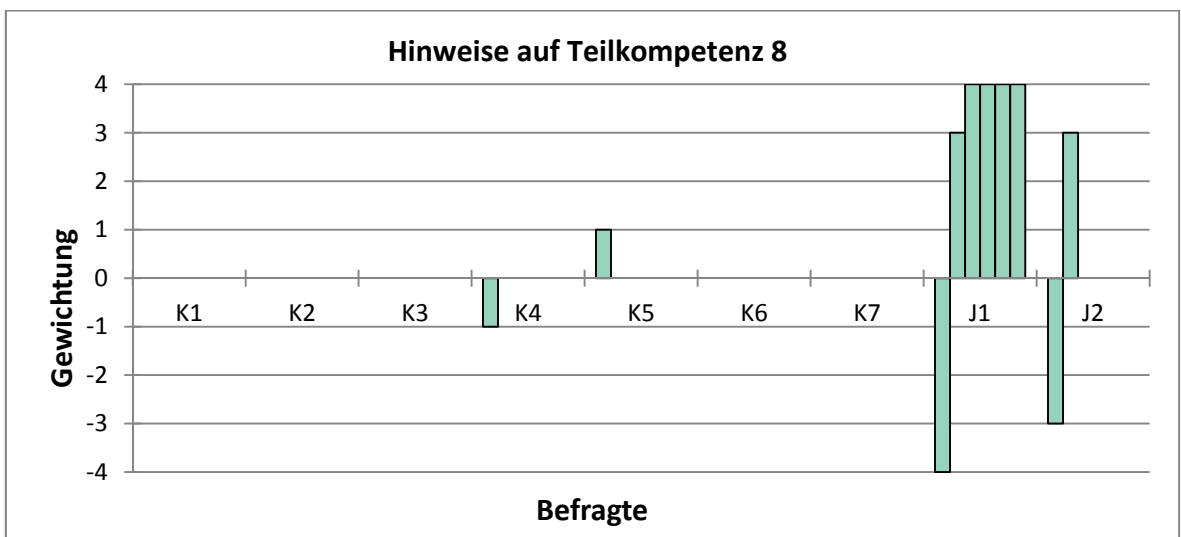


Abbildung 17: Ergebnisse nach TK 8 zusammengefasst

## TK 9 - Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können

Nach Abbildung 18 zu schließen, lässt sich folgende Tendenz erkennen: Je älter das Kind und je länger es im Projekt ist, desto eher verfügt es über die TK. J1 und J2 entkräften diese aber.

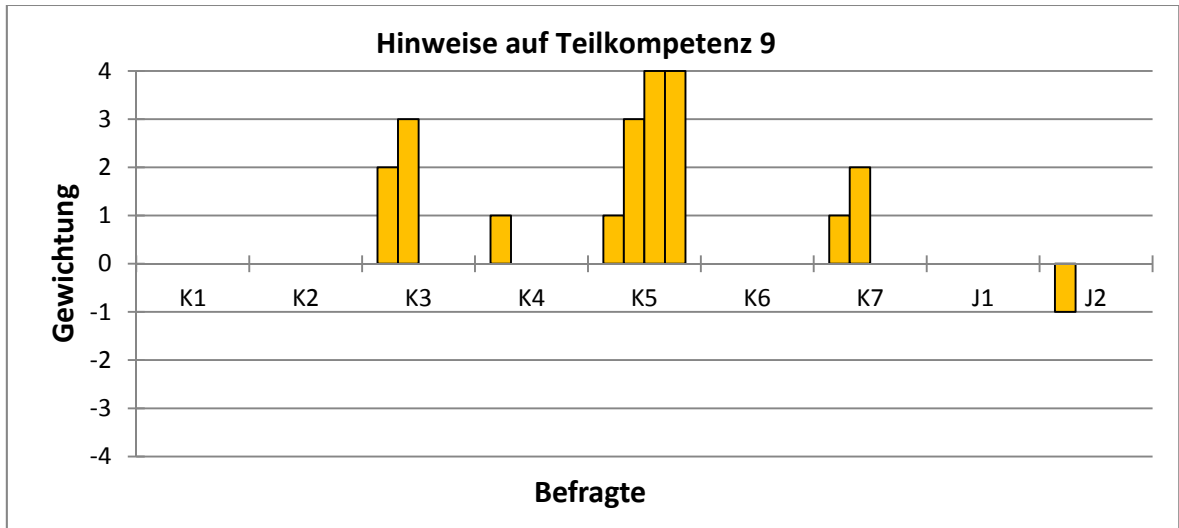


Abbildung 18: Ergebnisse nach TK 9 zusammengefasst

## TK 10 - Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können

Es fällt auf, dass insbesondere K4 entsprechende Hinweise gegeben hat. Zusammenfassend muss anhand der Befragungen der Kinder und Jugendlichen davon ausgegangen werden, dass TK 10 in dem Rahmen in dem sie aktiv sind nicht gefördert wird (siehe Abbildung 19).

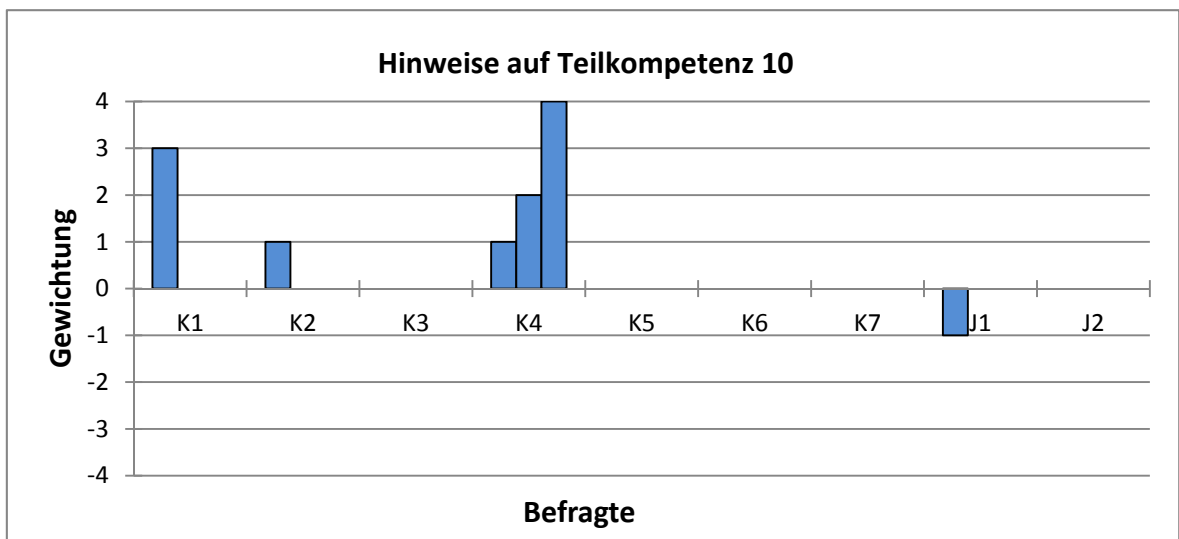


Abbildung 19: Ergebnisse nach TK 10 zusammengefasst

## TK 11 - Selbständig planen und handeln können

Die Hinweise lassen eine Tendenz erkennen, denn sie kommen insbesondere von den älteren Kindern und Jugendlichen (siehe Abbildung 20). Die geringe Anzahl der Hinweise und ihre überwiegend schwache Gewichtung können diese aber nur unter Vorbehalt gelten lassen.

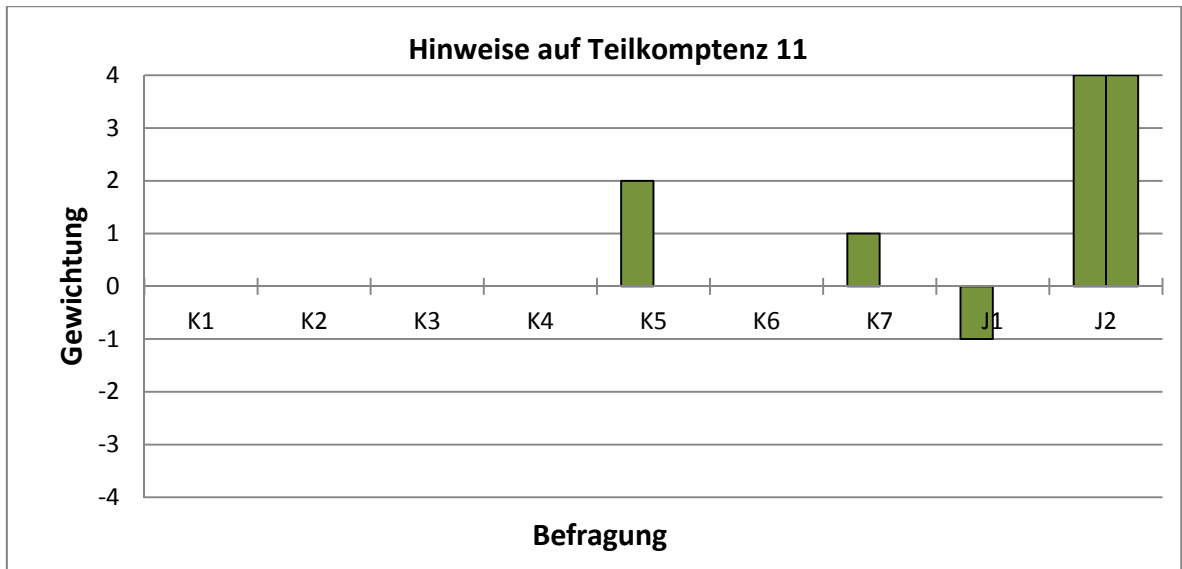


Abbildung 20: Ergebnisse nach TK11 zusammengefasst

## TK 12 - Empathie für andere zeigen können

Mit einer Ausnahme konnten allen Interviews verhältnismäßig stark gewichtete Hinweise auf TK 12 entnommen werden (siehe Abbildung 21). Eine Tendenz zur Beantwortung der Untersuchungsfrage lässt sich jedoch nicht erkennen.

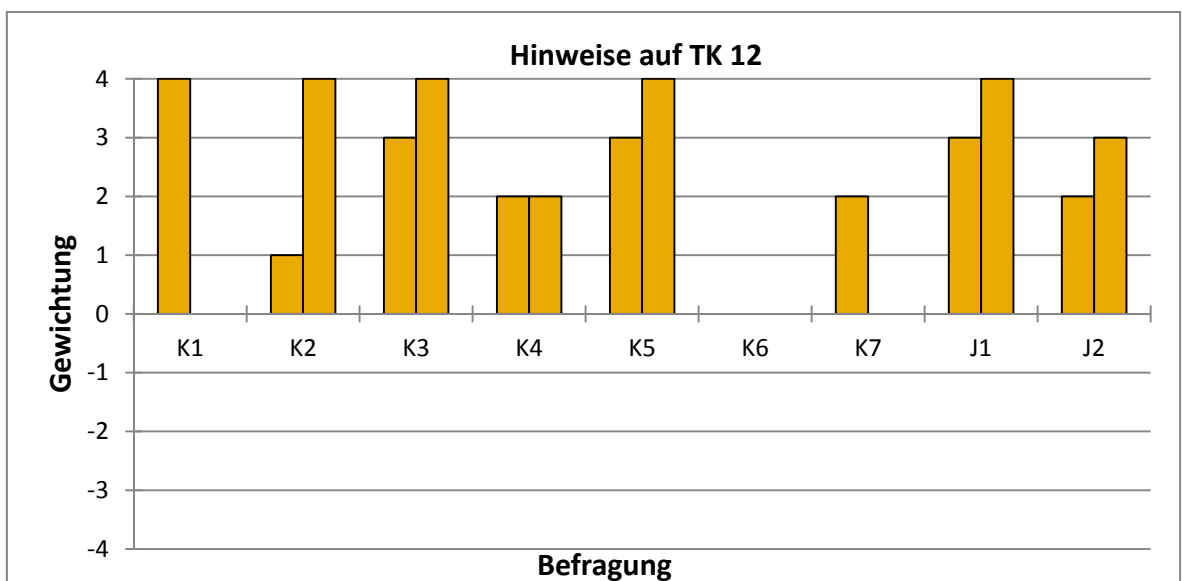


Abbildung 21: Ergebnisse nach TK 12 zusammengefasst

### **4.3.3 Beantwortung der Leitfragen**

#### **Leitfrage 1: Womit beschäftigen sich die Kinder wenn sie im interkulturellen Garten sind?**

Die befragten Kinder verbringen einen Großteil ihrer Zeit mit freiem Spielen und sind eher selten aktiv an der Gartenarbeit beteiligt. Diese wird gelegentlich gerne als spielerisches Element integriert, wenn beispielsweise alle gemeinsam in einem Garten helfen. Besonders große Freude haben sie beim Ernten, vor allem von Beeren und Obst. Andere Gartenaktivitäten, wie z.B. Jäten und Gießen werden zwar nicht widerwillig ausgeführt, vermutlich aber in den meisten Fällen nur auf Bitten der Eltern.

Die Kinder erleben den Garten als großen, offenen Abenteuerspielplatz, der ihnen viele Freiheiten bietet. Besonders die Jungs genießen es (auch außerhalb des Gartengeländes) herumzustreunen und die Umgebung zu erkunden. Diese Offenheit der Gärten und des Geländes und das Erleben der Gemeinschaft (Grillen, Lagerfeuer, Spielen, etc.) scheinen maßgeblich zu bedingen, dass die Kinder ein positives Lebensgefühl mit dem Garten in Verbindung bringen.

#### **Leitfrage 2: Lassen sich Charaktereigenschaften erkennen, die den 12 TK der BNE zuzuordnen sind?**

Bis auf das Interview mit K6, konnten jeder Befragung Hinweise auf ein Vorhandensein einzelner Kompetenzen entnommen werden. Dass eine Ausbildung von TK 1, 3, und 9 durch die Teilnahme in einem interkulturellen Garten gefördert wird, TK 2 und 4 mit gärtnerischer Tätigkeit über einen längeren Zeitraum geschult werden können, kann mit den Tendenzen, die in der Ergebnisdarstellung herausgearbeitet wurden, bestätigt werden. Inwiefern diese (mit dem Garten in Verbindung zu setzen und) zur Beantwortung der Untersuchungsfrage bewertet werden können, gilt es im Weiteren zu diskutieren (Kapitel 5).

#### **Leitfrage 3: Haben Veränderungen (Einstellung, Ansichten) stattgefunden seit die Kinder im interkulturellen Garten sind, die sich den 12 TK zuordnen lassen?**

Den Schilderungen der Kinder lässt sich keine Antwort auf diese Frage entnehmen. Die Experten empfinden es so, dass bei den Kindern Lernprozesse



und Veränderungen stattfinden, können dies aber nur durch wenige konkrete Beispiele bestätigen. Gemessen an den leichten Tendenzen, die sich bei TK 1, 2, 3, 4 und 9 abzeichnen, kann aber davon ausgegangen werden, dass eine regelmäßige Teilnahme am interkulturellen Gartengeschehen zu einer Ausprägung dieser TK beiträgt.

**Leitfrage 4: Sind diese Veränderungen informellen Lernprozessen zuzuschreiben?**

Durch die Auswahl von Gartenprojekten in denen keine Lernprozesse non-formeller Natur angeregt werden, bzw. weil keines der Kinder von Aktivitäten gesprochen hat, die non-formelle Lernprozesse vermuten lassen, kann diese Frage eindeutig positiv beantwortet werden.

**Leitfrage 5: Können diese eventuellen Kompetenzsteigerungen dem Lernumfeld des interkulturellen Gartens zugeordnet werden, bzw. lässt sich ausschließen dass die dafür verantwortlichen Lernprozesse in anderem Lernkontext stattgefunden haben?**

Diese Frage lässt sich mit der Auswahl der Methode und dem Umfang der Datenaufnahme nicht hinreichend beantworten. Die aufgezeigten Tendenzen schließen jedoch eine geringere Ausprägung der jeweiligen TK innerhalb der Kontrollgruppe mit ein. Aus diesem Grund kann dem Lernumfeld interkultureller Garten bei diesem Kompetenzerwerb ein gewisser Einfluss zugeschrieben werden.

## **5 Diskussion**

### **5.1 Methodendiskussion – kritische Reflexion der Vorgehensweise**

Die Ergebnisse die aus den Daten dieser Studie abgeleitet werden können, bestätigen, dass informelles Lernen ein schwer zu beschreibender und erfassender Raum ist, *„dessen Vorgänge nur teilweise zu beobachten sind“*. (Schütz 2011, S. 44) Die Aussagen der Kinder/ Jugendlichen und die Beobachtungen der Experten können nur zu Vermutungen führen und leichte Tendenzen beschreiben. Dies wäre auch mit anderen Erhebungs- und Analysemethoden im gegebenen Rahmen nicht zu vermeiden gewesen.

Die qualitativ erfassten Daten, ihre Interpretation und die Nutzung der Ergebnisse sind immer untrennbar mit der Person des Forschers und seiner Perspektive verbunden - die Wissenschaftlichkeit einer Befragung liegt in der Systematik der Kontrolle der sie begleitenden Vorgänge (Atteslander und Cromm 2010, S. 171). Aus diesen Gründen sollen im Folgenden wichtige Diskussionspunkte zur Datenerhebung und der Wahl der Befragten aufgeführt werden. Daraus abgeleitete Empfehlungen für weiterführende Untersuchungen dieser Art können Kapitel 6.2 entnommen werden.

#### **5.1.1 Datenaufnahme**

##### ***5.1.1.1 Auswahl der Erhebungsmethoden***

Die Tatsache, dass sich die jüngsten der befragten Kinder während der Befragung kaum konzentrieren konnten und nur wenige oder keine Hinweise auf ein Vorhanden-Sein der TK gegeben haben, lässt darauf schließen, dass die Alters-Auswahl der Befragten in Kombination mit den angewendeten Methoden nicht geeignet war.

Wie sich herausstellte, war insbesondere das Konzept des weichen Interviews von Rogers (1945, S. 279ff.), bei welchem die Befragten weitestgehend den Gesprächsverlauf bestimmen, im Falle der Kinder nicht die richtige Wahl. Es zeigte sich, dass einige von ihnen (insbesondere die jüngeren), ob der unbekannteren Situation, zu aufgeregt waren. Möglicherweise waren sie darauf bedacht ausschließlich die gestellten Fragen zu beantworten, dies war besonders zu beobachten, als K 2 – im Interview sehr zurückhaltend - nach dem Abschalten

des Aufnahmegeräts plötzlich erzählfreudig wurde. Mit Ausnahme von K5 und wenigen Interviewpassagen mit K7 und K4 kamen die Kinder nicht in einen Erzählfluss, der die Befragung leitende Fragen des Interviewers unnötig gemacht hätte.

Die verschlüsselten Fragen des Interviewleitfadens können als teilweise zu schwierig erachtet werden, was von K7 auch artikuliert wurde („*das ist eine schwierige Frage*“). Besonders die Ergebnisse zu TK 6 könnten hierdurch beeinflusst worden sein. Aufgrund der Diskrepanz zwischen manchen Ergebnissen und Beobachtungen der Experten, muss davon ausgegangen werden, dass entweder die Formulierung der Schlüsselfrage zu kompliziert gewählt war oder die Methode an sich (vor allem in Hinsicht auf z.B. TK 6 und 7) ungeeignet ist.

#### **5.1.1.2 Auswahl der Befragten**

Die Anzahl der in dieser Untersuchung geführten Interviews richtete sich nach dem Zugang zum Untersuchungsfeld und forschungspraktischen Überlegungen, die sich vor allem an der zur Verfügung stehenden Zeit orientierten (Gläser und Laudel 2010, S. 101).

Aus diesen Gründen blieb die Kontrollgruppe ähnlicher Altersstruktur, die Rückschlüsse auf die Bedeutung des interkulturellen Gartens bei einem eventuellen Kompetenzerwerb erlaubt hätte, mit zwei Kindern eindeutig zu klein. Die Tatsache, dass es sich bei den zwei Kindern um Geschwister handelt, wirkt sich zusätzlich negativ auf den Aussagewert der Ergebnisse aus.

Zwei Interviews erwiesen sich aufgrund der mangelnden/wenigen Hinweise auf die TK als für diese Studie unbrauchbar (K4 und K6). Dies könnte zwar auch damit zusammenhängen, dass keines dieser Kinder die Gartenarbeit mag, muss aber damit begründet werden, dass die kognitive Entwicklung nicht weit genug fortgeschritten ist (vgl. Piaget und Inhelder, 1972) um (im Vergleich mit älteren Kindern) erfasst zu werden. Ihr Mangel an Konzentration/Lust wird sich zusätzlich auf die Ergebnisse ausgewirkt haben.

Gemessen an der vergleichsweise langen Dauer des Interviews und dem reiferen Alter, hätten – ausgehend von der Hypothese die dieser Untersuchung zugrunde liegt (siehe Kapitel 1.2) - von dem Interview mit den Jugendlichen mehr Hinweise

auf die TK erwartet werden können. Die Tatsache, dass die Befragung ungeplanter Weise mit beiden gleichzeitig stattfand und mehrmals durch Dritte gestört wurde, hat mit großer Wahrscheinlichkeit manipulativen Einfluss auf den Gesprächsverlauf gehabt und auch den Erzählfluss des Einzelnen beeinflusst. Die Kombination aus gemeinsamem Interview und einem Interviewleitfaden, der viel Spielraum für narrative Elemente enthält, hat dazu geführt, dass die Themensprünge die entstanden wenig aussagekräftig in Hinsicht auf den Einzelnen sind.

Die Befragungsdaten konnten durch die Experteninterviews gut ergänzt werden und spielten eine wichtige Rolle bei der Interpretation und Diskussion (siehe Kapitel 5.2.1).

Im Verlauf des Interviews mit E1 musste festgestellt werden, dass seine anleitende Funktion im Gartenprojekt ein höheres Maß erreicht als im Voraus angenommen wurde. Die Tatsache, dass er bei der Konzeption des Gartens und seiner Arbeit auf verschiedene Weise anregend auf die Kinder einwirkt, kann zu der Behauptung führen, dass eventuelle Lernprozesse non-formell eingestuft werden müssen. Indem E1 aber sagt, dass er „*unterschwelliges/lägerfristiges*“ Lernen gerade in Hinsicht auf die BNE für wirkungsvoller hält, und dass „*mehr als das Erklären [...] das Erfahren, die Einsicht*“ nützt, kann davon ausgegangen werden, dass er überwiegend informelle Lernprozesse anregt. Ein nicht zu unterschätzender Einfluss auf möglichen Kompetenzerwerb ist auch durch seine Funktion als Vertrauens- und Bezugsperson gegeben.

### **5.1.1.3 Datenaufnahme**

Trotz der ständigen theoriegeleiteten Kontrolle während der Datenerhebung, konnten Fehler von Seiten des Interviewers nicht vermieden werden:

Im Falle der kleineren Kinder wurde auf Zurückhaltung und Unsicherheit gelegentlich mit dem stellen detaillierterer, dichotomer Fragen reagiert (Vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 132).

Zu den größten Kunstfehlern der Befragungspraxis zählt aber vor allem das Abkürzen des Interviews zu einem Frage-Antwort-Dialog (ebd.). Dies ist in einigen Kinderinterviews und der Befragung mit E2 teilweise passiert. Als Gründe dafür können im Falle der Kinder eine Verunsicherung (z.B. wegen Schüchternheit aufgrund des fremden Interviewers/ des Aufnahmegeräts) und die Vorstellung

über „*angemessenes Benehmen*“, bei E2 der Faktor Zeit genannt werden (vgl. Hopf und Weingarten 1993). Es wurde aber bereits während den Befragungen darauf geachtet, den Umfang des Interviewleitfadens der Zeit/Geschwindigkeit anzupassen und ggf. abzukürzen.

Bei der Auswertung der Interviews mit Kindern wurde deutlich, dass es sich bei vielen der kodierten Textpassagen um Artefakte<sup>21</sup> handelt. Diese entstehen durch das stellen von Suggestivfragen, welche im Verlauf des Interviews vor allem dann formuliert werden, wenn die Kinder eine Frage nicht richtig verstanden haben („Stell dir z.B. mal vor...“). Dies hätte durch die Übung anhand weiterer Pretests und die Modifikation entsprechender Interviewfragen verbessert werden können. Gläser und Laudel (2010, S. 120) erwähnen, dass „*das Führen von Interviews zu Recht als eine Kunst [gilt], die durch Methodenlehrbücher nur unzureichend vermittelt werden kann*“, denn es muss „*durch Versuch und Irrtum im Laufe der Jahre*“ erlernt werden.

Es ist außerdem anzumerken, dass es sich aufgrund des vorausschauenden Charakters von einigen TK nicht vermeiden ließ – entgegen der bedeutendsten Regeln der Fragenformulierung (Atteslander und Cromm 2010, S. 156) - auch im Interviewleitfaden Suggestivfragen zu formulieren.

Aber: „*Artefakte völlig auszuschließen kann [...] nicht das Ziel der wissenschaftlichen Befragung sein*“, wichtig ist die systematische Kontrolle der Abläufe (ebd., 122). Bei der Analyse der Antworten wurde entsprechend großer Wert darauf gelegt, den Grad der Zentralität<sup>22</sup> der ihnen beigemessen werden kann zu überprüfen (vgl. ebd., S. 120).

Über die Qualität der erhaltenen Informationen entscheidet letzten Endes auch der Grad des Vertrauens zwischen Interviewer und Befragtem. Dieser wurde in den meisten Befragungen als sehr hoch empfunden.

---

<sup>21</sup> „*Unter einem Artefakt ist in diesem Zusammenhang die durch das Instrument eingeschränkte oder provozierte Meinungsäußerung zu verstehen. Artefakte liegen dann vor, wenn Begriffe Verwendung finden, die vom Befragten nicht verstanden werden, wenn sich der Antwortende bedroht fühlt, sei es aus Unsicherheit oder Unwissenheit, wenn durch die Frage eine willkürliche Eingrenzung erfolgt, schließlich wenn hypothetisches erfragt wird: "Was würden Sie tun, wenn?", wobei für das "Wenn" die Erfahrung fehlt.*“ (Atteslander und Cromm 2010, S. 121)

<sup>22</sup> „*Unter Zentralität ist zu verstehen einerseits der Grad der Betroffenheit, andererseits der Bezug zu wesentlichen existenziellen Überzeugungen und Glaubensvorstellungen.*“ (Atteslander und Cromm 2010, S. 120)

## **5.1.2 Analyseverfahren**

Bei der Datenauswertung konnten folgende Schwachpunkte des Verfahrens aufgedeckt werden:

Zwar scheint die inhaltliche Strukturierung ein geeignetes Verfahren zu sein um Informationen hinsichtlich der TK herauszufiltern, aufgrund der Länge der jeweiligen kategorisierten Textpassagen wurde das darauffolgende Zusammenfassen aber zu einer besonderen Herausforderung, bei der stets die Gefahr bestand, ihren Informationsgehalt zu unterminieren.

Um dabei keine wichtigen Inhalte zu verlieren, könnte in Erwägung gezogen werden, diese zunächst inhaltlich zu detaillieren. Ein sehr detailliertes Kategoriensystem kann aber auch in einer erschwerten Handhabung resultieren – die „zerpflückten“ Informationen das Erkennen eventueller Zusammenhänge erschweren.

In Hinsicht auf das verwendete Kategoriensystem ist auch kritisch anzumerken, dass es nicht genügend Trennschärfe und Validität aufweist. So konnten vereinzelt Textpassagen mehreren Kategorien zugewiesen werden. Es liegt allerdings auch an der Natur der einzelnen TK, dass sie sich gegenseitig bedingen und im Interpretationsverfahren zum Teil schwer voneinander abzugrenzen sind.

Das angewendete Gewichtungssystem zur Visualisierung der Aussagewerte weist die Schwachstelle auf, dass die Umschreibung für Gewichtungspunkte 2 („Deutet auf leichte Ausprägung der TK hin“) und -2 („Lässt geringe Ausprägung der TK vermuten“) inhaltlich identisch sind – hier und bei der generellen Vergabe der Gewichtungspunkte wird deutlich, wie sehr die Ergebnisse von der subjektiven Wahrnehmung des Forschenden abhängen.

## **5.2 Ergebnisdiskussion**

### **5.2.1 Teilkompetenzen**

#### ***5.2.1.1 TK 1 - Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen***

Die Aussagen der Kinder, die mit TK 1 in Verbindung gebracht werden, sprechen von einer auffälligen Aufgeschlossenheit neuen Menschen gegenüber. Die Kinder empfinden es als positiv, dass sie im interkulturellen Garten neue

Freunde/Spielkameraden finden können. Weil die Nationalität der anderen für die meisten Kinder keine bewusste Rolle spielt, kann dies als Zeichen ihrer kindlichen Unbefangenheit und ihres Spieltriebs gesehen werden und nur eingeschränkt einer Weltoffenheit zugesprochen werden. Ausschließlich K3 erlebt die Unterschiede der Ausländer als Bereicherung, die sie nicht missen möchte.

Nur zwei der Kinder machen Aussagen, die auf eine Weltoffenheit rückschließen lassen, die auch verschiedene Perspektiven integriert. K3 erkennt ganz klar, dass unterschiedliche Lebensverhältnisse die Freizeitbeschäftigung Garten zu einem Luxusgut werden lassen und dass die Hilfsbereitschaft in der Gartengemeinschaft und die Tatsache, dass sich nicht jeder Urlaub leisten kann, dazu beitragen, dass die Pflanzen gut gedeihen. K5 weiß, dass nicht nur der deutsche Arbeitsmarkt als Migrationsgrund dient. Er lässt das Bewusstsein darüber erkennen, dass jeder Mensch andere Lebensumstände und Beweggründe hat und dass in anderen Ländern andere Dinge alltäglich sind.

Die Tendenz, die sich in Abb. 10 (Kapitel 4.3.2) verdeutlicht, wird durch die Jugendlichen nicht bestätigt: Ein Grund dafür könnte sein, dass bei dem Gartenprojekt an dem J1 und J2 teilnehmen nur Kinder beteiligt sind, weshalb die kulturellen Unterschiede, die ein interkulturelles Gartenprojekt ausmachen, nicht so stark zur Geltung kommen. Somit fehlen ihnen die wahrscheinlich grundlegenden Beobachtungen und Erfahrungen mit den unterschiedlichen Lebensarten von Menschen anderer Herkunftsländer, die für die Herausbildung von Weltoffenheit notwendig wären. Dass J2 keine Weltoffenheit erkennen lässt kann darauf zurückgeführt werden, dass er innerhalb seiner Gartenaktivitäten kaum an Sozialkontakten, sondern vielmehr am Ausagieren interessiert ist und seine Aktivitäten sich erst seit geringer Zeit auf den Garten der Erwachsenen erweitert haben. Dass J1 im Gegensatz zu J2 Hinweise auf Weltoffenheit gibt, ist darauf zurückzuführen, dass sie scheinbar schon immer ein aufgeschlossener und neugieriger Mensch gewesen ist, denn sie lässt sich durch diese Eigenschaft auch maßgeblich in ihrer Lebensplanung beeinflussen (*„Bei mir ist halt einfach so dass ich eigentlich seit ich klein bin nach Afrika möchte“*).

E1 kann nur dem Empfinden nach bestätigen, dass die Teilnahme an einem interkulturellen Garten zu Weltoffenheit führt. Die Kinder, mit denen er zu tun hat, haben im Rahmen des Gartens allerdings auch keinerlei Kontakt mit den

unterschiedlichen Anbaumethoden und Lebensarten von Menschen aus anderen Kulturen. E2 hingegen beobachtet als essentielle Komponente des Lebensgefühls innerhalb des Gartens eine große Freude und Neugierde ob der Vielfalt die dort kulturell geboten ist. Damit bestätigt sie auch die Aussagen der Kinder.

### **5.2.1.2 TK 2 - Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können**

Einige Kinder (K1, 2, 3, 5, 7) zeigen, dass sie vorausschauende Aspekte in ihre theoretischen Planungen integrieren können (siehe Abbildung 11, Kapitel 4.3.2). Dabei geht es auffallend häufig um Überlegungen zu gärtnerischen Tätigkeiten, im Fall von K3 um Abläufe der gemeinschaftlichen Gestaltung, was nicht verwundert, da sie die Gemeinschaft den Aussagen nach besonders wertschätzt..

K5 fällt in Hinsicht auf diese TK besonders auf indem er bemerkenswert häufig spontane Überlegungen zu Szenarien anstellt, die sich unter bestimmten Voraussetzungen eingestellt hätten oder einstellen könnten.

J1 scheint vor allem in Zusammenhängen, die die persönliche Situation einzelner Personen betrifft, vorausschauend Entwicklungen zu analysieren. Hier ist ein direkter Bezug zu TK 12 gegeben, denn ihr Einfühlungsvermögen scheint grundlegend für die Gedanken über die Zukunft der anderen zu sein.

Den Aussagen von J2 nach zu schließen, verfügt er eher nicht über TK 2. Er scheint von Haus aus wenig Spielraum für potenzielle Entwicklungen zu geben. Er beschließt etwas, ohne die Konsequenzen abzuwägen. Indem er sagt, die eigene und politische Zukunft seien ihm egal, bestätigt er dies. Dass er keine vorausschauende Haltung erkennen lässt, könnte auch darauf zurückgeführt werden, dass er keine Gartenarbeit im eigentlichen Sinne macht und demnach weniger/andere Lernimpulse bekommt als die befragten Kinder und J1.

E1 erwähnt vor allem das Potenzial der gärtnerischen Tätigkeit, diese TK zu fördern. Für ein gutes Gedeihen der Pflanzen muss immer auch in einem gewissen Maß vorausschauend geplant werden. Einige der Aussagen der Kinder bestätigen dies. Gemessen daran, dass es zumindest den meisten jüngeren von ihnen eher schwer fällt auch andere Zusammenhänge und Situationen im Sinne der TK zu erfassen, kann der gärtnerischen Tätigkeit ein gewisser Einfluss auf eine Ausbildung der TK beigemessen werden. Die Aussagen der Jugendlichen



verdeutlichen aber auch wieder, dass dieser Einfluss nicht pauschalisiert werden kann, sondern typabhängig ist.

### **5.2.1.3 TK 3 - Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln**

Allen Befragungen (außer J2) können Hinweise darauf entnommen werden, dass die Kinder im Rahmen eines Gartens und seiner Themen auf interdisziplinäre Weise Erkenntnisse gewinnen können. In Anbetracht der Beobachtungen beider Experten, dass ein Kind, sobald es einen direkten Bezug zu seinem eigenen Leben erkannt hat, sehr aufnahmefähig und interessiert ist, kann demnach gesagt werden, dass die Themen und Bezüge mit denen ein Kind im Garten konfrontiert wird, hervorragend geeignet zu sein scheinen, um TK 3 auszubilden – zumindest einen Aspekt davon, denn den kodierten Textstellen konnten kaum Hinweise auf ein entsprechendes Handeln entnommen werden (außer bei K3 und K5). In einigen Fällen sind es eher die Eltern, die den Erkenntnissen entsprechend aktiv sind (z.B. durch den Kauf von Bio-Produkten). Aus diesem Grund muss an dieser Stelle auch der mögliche Einfluss der Eltern auf einen eventuellen Kompetenzerwerb erwähnt werden.

Ein Blick auf Abbildung 12 (Kapitel 4.3.2) könnte die Tendenz erkennen lassen, dass die Kinder, je älter und länger sie im Garten sind, über TK 3 verfügen. Die Hinweise die von den Jugendlichen gegeben wurden, passen aber nicht in dieses Bild, denn sie könnten eher darauf hinweisen dass TK 3 bei ihnen nicht vorhanden ist. Auch hier kann, zumindest im Fall von J2, der Grund dafür darin gesehen werden, dass er kaum mit gärtnerischen Themen konfrontiert wird, die die TK erfordern könnten. Möglicherweise wären aber auch andere Hinweise gegeben worden, wenn die Befragung mit den Jugendlichen gärtnerische Inhalte mehr thematisiert hätte.

### **5.2.1.4 TK 4 - Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können**

Fast alle Hinweise die darauf gegeben wurden, dass die Kinder Gefahren, Risiken und Unsicherheiten erkennen können, stammen aus dem thematischen Zusammenhang Garten (Pflanzen, Schädlinge und andere Gefahren für die Ernte und die Menschen). In zwei Fällen (von K5) wird zusätzlich durch entsprechende Lösungsvorschläge gezeigt, dass die ganze TK vorhanden ist. E1 kann

bestätigen, dass die Kinder aus der Betroffenheit heraus Lösungsvorschläge für das Problem formulieren. Es kann aber durch zwei Äußerungen der Kinder, bei denen jeweils der Vater mit eingeschlossen wird, vermutet werden, dass die Kinder jemanden brauchen, der ihnen diese Gefahren vor Augen führt - dass sie diese folglich nicht unbedingt allein erfassen. E1 bestätigt dies durch die Tatsache, dass auch er derjenige ist, der notwendigerweise auf entsprechende Gefahren aufmerksam macht.

#### **5.2.1.5 TK 5 - Gemeinsam mit anderen planen und handeln können**

Nur wenige Interviewpassagen können mit TK 5 in Verbindung gebracht werden (siehe Abbildung 14, Kapitel 4.3.2). Diese können meist nur als schwache Hinweise geltend gemacht werden: Im Fall von K1 handelt es sich um ein Artefakt - eine gemeinsame Planung mit ihrer Schwester die in der Zukunft stattfinden wird. J2 schildert zwar, wie gemeinschaftliche Aktionen im Garten ablaufen, indem er aber weniger das Gemeinschaftliche an den Aktionen sieht, die Aktivitäten jedes einzelnen benennt ("*ich*"/"*er*") und sich als alleinige Kompetenz profiliert ("*Ich hab gesagt was gemacht wird. Er hat nur zugeschaut, weil dann eigentlich diese ganzen Pflöcke reinhauen da und umdrahten das war dann eigentlich meine Sache.*"), erweckt er aber den Eindruck, dass diese ohne Kommunikation und Kooperation stattfinden.

Nach der Meinung der Experten wird TK 5 im interkulturellen Garten besonders gefördert.<sup>23</sup> Beide können von Situationen berichten, bei denen sich auch die Kinder aktiv an gemeinsamen Planungsprozessen beteiligten. E1 hat beobachtet, dass durch die Zusammengehörigkeit und das - durch wiederholte Erfahrung gesteigerte - Vertrauen in die eigene Kompetenz die Motivation zum gemeinsamen Planen und Handeln ungemein gesteigert wird. Er meint, dass es unter den Erwachsenen ganz alltäglich ist, dass bei spontanen Aktionen alle mit anpacken und kurzerhand etwas umsetzen, was allen dienlich ist. E2 begründet ihre Beobachtung damit, dass die Kinder im Garten „*eine Stimme*“ bekommen und gleichberechtigt an Entscheidungen teilnehmen können.

---

<sup>23</sup> An dieser Stelle ist demnach die verwendete Methode zu kritisieren (siehe Methodendiskussion, Kapitel 5.2)

### **5.2.1.6 TK 6 - Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können**

Bei den meisten Aussagen die als Hinweis auf TK 6 gewertet wurden handelt es sich um Artefakte (siehe auch Methodendiskussion, Kapitel 5.2) oder sie schildern Situationen, in denen jemand Drittes handelt. Das muss bei ihrer Bewertung berücksichtigt werden.

Die einzigen Hinweise die keine Artefakte sind und ausschließlich das eigene Handeln betreffen, kommen von J2. Er weiß, dass er in bestimmten Situationen Grenzen überschreitet und versucht dies bewusst zu vermeiden. Er weiß auch, dass es besser wäre fair produzierte Waren zu kaufen und schließt sich dennoch den Konsummustern der Mehrheit an, weil er meint, alleine nichts an den Produktionsbedingungen ändern zu können.

E1 beobachtet, dass die Kinder mit Hilfe entsprechender Hinweise und zunehmender Erfahrung die Interessenskonflikte innerhalb eines Gartens erkennen können. Es kann also vermutet werden, dass die befragten Kinder zu jung sind um über ein Erfahrungswissen im Sinne der TK 6 zu verfügen oder dass die Methode zur Erfassung entsprechender Fähigkeiten ungeeignet ist (siehe Kapitel 5.2).

### **5.2.1.7 TK 7 - An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können**

In Hinsicht auf TK 7 konnte nur ein aussagekräftiger Hinweis gefunden werden: K1 hat sich an der Entscheidung für die Teilnahme am Garten beteiligt. Die geschilderte Situation stammt demnach aus dem familiären Rahmen der Befragten und fand bereits vor der Teilnahme am Garten statt. Die anderen, nur wenig aussagekräftigen Interviewpassagen lassen vermuten, dass den Kindern und Jugendlichen eine grundlegende Selbstsicherheit fehlt, die ihnen eine Stimme zur Mitgestaltung eines größeren Ganzen gibt. J1 z.B. hat sich weder gedanklich noch aktiv dafür eingesetzt ihr positivstes Erlebnis im Garten zu wiederholen („Aber so mit den Kürbissen (...) weiß garnicht warum nicht nochmal gemacht haben (..) das wär schön!“), obwohl es vermutlich sehr einfach gewesen wäre dafür zu sorgen.

E2 konnte allerdings zwei Situationen beobachten, in denen die Kinder sich an kollektiven Entscheidungsprozessen beteiligten. Das lässt im Falle der Kinder

vermuten, dass die geringen Hinweise auf die Erhebungsmethoden zurückzuführen sind (siehe Kapitel 5.2).

#### **5.2.1.8 TK 8 - Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden**

Von Seiten der Kinder konnten nur zwei vage Hinweise mit TK 8 in Verbindung gebracht werden, die vom Aussagewert für diese Studie zu vernachlässigen sind. Auffällig ist, dass J1 qualitativ und quantitativ verhältnismäßig viele Hinweise darauf gegeben hat, dass TK 8 in bemerkenswerter Ausprägung vorliegt. Das muss damit begründet werden, dass die Jugendlichen aufgrund ihres Engagements für den Trägerverein von diesem empfohlen wurden. Die Tatsache dass sie erst kürzlich eine Auszeichnung für ihr Ehrenamt erhalten haben wird sich darauf ausgewirkt haben, dass dieses Ereignis in ihren Köpfen sehr präsent war um entsprechend thematisiert zu werden. J1 ist von Herzen motiviert ihre Zeit sinnvoll für andere einzusetzen. Sobald es ausschließlich um sie selbst geht, scheint diese Motivation erheblich nachzulassen. J2 hingegen sagt, dass sein Engagement "*nur privat*" stattfindet - er verfolgt damit weniger Zwecke des Allgemeinwohls, sondern braucht es als Ausgleich für sich selbst. Dieser Unterschied kann zwar nicht verallgemeinert werden, bestätigt aber dennoch die Beobachtung, dass Frauen sich bevorzugt für gemeinschaftliche Aspekte im Garten engagieren, Männer eher „*Einzelkämpfer*“ sind (Madlener 2008, S. 102). Daraus kann geschlossen werden, dass J1 im Sinne der TK aktiv ist, J2 eher nicht. Da beide den Hinweisen nach nur sich selbst motivieren, nicht andere, können die Ergebnisse nur für eine teilweise Ausprägung der TK sprechen. E1 äußert zu dieser Art des Engagements, dass die Eigenschaften und Fähigkeiten dafür vermutlich nicht erst im Garten erworben werden, sondern dass der Garten ein optimaler Ort ist um diese zu entfalten - die Teilnehmer aufgrund dieses Aktionsfelds, in dem ihre positiven Eigenschaften eingesetzt und wertgeschätzt werden, motiviert und sozusagen selektiert werden. E1 kann mehrere Situationen schildern, in denen er beobachten konnte, wie die Fähigkeit sich oder andere zu motivieren zum Tragen kam. Das Zugehörigkeitsgefühl innerhalb einer Gruppe und die Verantwortung die jeder für das Ganze trägt, scheinen für diese Eigenmotivation maßgeblich zu sein.

### **5.2.1.9 TK 9 - Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können**

Die Aussagen die auf TK 9 hinweisen, lassen folgende Tendenzen erkennen: Je älter das Kind und je länger es am Garten teilnimmt, desto ausgeprägter scheint die TK zu sein. Vor allem K5 lässt die TK erkennen. Das könnte damit zusammenhängen dass er sehr viel erzählt hat, was zu einem deutlich längeren Interview führte. Die Tatsache dass er der einzige ist, der auch verschiedene Leitbilder in Bezug zueinander setzt und konkret die eigenen benennt, spricht aber dafür, dass er tatsächlich über die TK verfügt.

Die Jugendlichen lassen die TK nicht erkennen – lediglich J2 reflektiert verschiedene Perspektiven, dies aber nur als er direkt darauf angesprochen wird. Dadurch wird die Tendenz geschwächt. Wenn aber in Betracht gezogen wird, dass die Jugendlichen an einem Garten nur für Kinder teilnehmen, in welchem sie die verschiedenen Lebens- und Verhaltensweisen kaum erleben und beobachten können, ist dieses Ergebnis plausibel.

Diese Begründung wird durch beide Experten bestätigt, denn sie sind der Meinung, dass das Erleben der kulturellen Unterschiede (die "*Erfahrungswerte*") mit der Zeit zu einer Reflektion der verschiedenen Leitbilder führt.

### **5.2.1.10 TK 10 - Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können**

Die Hinweise auf TK 10 kommen von den jüngsten der Befragten. Sie haben unterschiedlichste thematische Inhalte. K4 bewertet mehrere Zusammenhänge als „*gerecht/ungerecht*“, es muss aber vermutet werden, dass sie aufgrund des Gesprächsverlaufs davon ausging, dass dies ein zentrales Thema der Befragung sein soll. Es handelt sich zudem teilweise um Artefakte. Auch aus diesen Gründen kann keine aussagekräftige Tendenz abgeleitet werden.

Auch den Beobachtungen und Annahmen der Experten zufolge verfügen die Kinder über keinen bemerkenswerten Gerechtigkeitssinn.

### **5.2.1.11 TK 11 - Selbständig planen und handeln können**

Die einzigen aussagekräftigen Hinweise auf TK 11 kommen von J2. Seinen eigenen Schilderungen nach war er schon immer ein zielstrebigem Mensch, der seine Ziele konsequent verfolgt hat. Der Garten bot ihm einen geeigneten Rahmen um diese Selbständigkeit und Eigenmotivation zu fördern. E1s Vermutung, dass

keine neuen Kompetenzen vermittelt, sondern bereits veranlagte gefördert werden und ausgelebt werden können, findet hierin Bestätigung.

Die Erfahrung der eigenen Kompetenzsteigerung in einem Bereich und das daraus wachsende Selbstvertrauen können als Basis für Selbständigkeit in anderen Bereichen gesehen werden.

#### **5.2.1.12 TK 12 - Empathie für andere zeigen können**

Die Kinder konnten mit ihren Aussagen den Eindruck vermitteln dass sie über ein gesundes Maß an Empathie verfügen. Eine Tendenz im Zusammenhang mit dem Garten ist nicht erkennbar. Dieses muss vor allem darauf zurückgeführt werden, dass „Kinder (...) von Haus aus nie abgestumpft“ sind (E1). Ihren Aussagen zufolge zeigt sich ihr Mitgefühl vor allem im Zusammenhang mit Ereignissen, die das Gemeinschaftsgefüge negativ beeinflussen. Die Sympathie für die anderen und das eigene Bedürfnis nach Harmonie sind dafür Voraussetzung.

Aber das Mitgefühl zeigt sich auch in der Fürsorge für die Pflanzen. Vor allem K5 macht sich viele Gedanken zum Wohlergehen seiner Schützlinge. Aber auch die anderen Kinder empfinden die Gefahr durch Schädlinge als negativ.

### **5.3 Zusammenfassende Diskussion im Spiegel der Literatur**

Die positiven Erlebnisse und die Beweggründe der Befragten entsprechen den von Rosol (2006) identifizierten Motiven und Motivationen von Primärakteuren zum Engagement im Gemeinschaftsgarten. Dabei kann festgestellt werden, dass die Kinder, bzw. ihre Familien, vorwiegend dem sozial-, die Jugendlichen dem emotional- und die Experten dem emotional/sachlich-motivierten Zugangstyp zuzurechnen sind (vgl. Madlener 2008, S. 131ff.). Auch für die Befragten dieser Untersuchung hat der Garten eine „*affektive Bedeutung*“ (vgl. ebd., S. 191), sie finden in ihm Erfüllung durch sinnstiftende Eigenarbeit (Jugendliche und Experten), sowie soziale Beziehungen (Kinder). (Vgl. Baier et. al. 2007; Gasch 2008, S. 43)

Auch Madlener (2008, S. 268) konnte zeigen, dass Gemeinschaftsgärten offene Lernfelder sind, die als Orte der Orientierung und als Gemeinschafts- und Begegnungsräume dienen:

*„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.“*

Obwohl in leichten Tendenzen nachgewiesen werden konnte, dass ein interkultureller Garten das Potenzial besitzt im Kontext der (gemeinschaftlichen) Gartenaktivitäten eine Herausbildung einzelner TK zu fördern, erweist sich das Forschungsdesign als nur bedingt geeignet um der Komplexität des Themas in angemessenem Umfang gerecht zu werden.

Die Tatsache, dass von den jüngeren der befragten Kinder kaum aussagekräftige Daten generiert werden konnten, könnte darauf hinweisen, dass die Entwicklungsstufen des kindlichen Denkens (vgl. Piaget und Inhelder, 1972) bei der Konzeption nicht ausreichend berücksichtigt wurden. Diesem zufolge könnten die abgezeichneten Tendenzen auch damit in Zusammenhang stehen, dass die älteren Kinder die konkret-operationale Stufe der kognitiven Entwicklung erreicht haben (vgl. ebd.), mit welcher sie auch zunehmend zu moralischem Denken befähigt werden.

In Hinsicht auf das Alter der Kinder und ihren Entwicklungsstand, kann aber davon ausgegangen werden, dass der kleine Rahmen eines Gartens einen guten Grundstein bildet um die entsprechenden Kompetenzen irgendwann auf einen größeren Maßstab anzuwenden. De Haan und Harenberg (1999, S. 49) sprechen in diesem Zusammenhang und mit Verweis auf die Datenlage zum Umweltverhalten von Kindern und Jugendlichen, davon, dass man nur hoffen kann, dass sich die Erziehung zu umweltgerechtem Verhalten in „Langzeiteffekten“ äußern wird. Auf solche beziehen sich auch Dirnberger und Wiesinger (2009, S. 94) mit der Feststellung, dass

*"Umweltschutz und kindliche Naturbegegnung (...) sehr eng miteinander verknüpft (sind). Wenn Kinder in ihren jungen Jahren die Natur kennen und schätzen lernen, haben sie als Erwachsene eher die Motivation zu umweltgerechtem Verhalten sowie die Zusammenhänge der Ökologie zu verstehen. Dafür ist es wichtig, dass Kinder die Möglichkeit erhalten, ein positives Grundgefühl für die Natur zu entwickeln und eine Beziehung zur Natur aufzubauen."*

Eben hierin bestätigt sich das Potenzial informellen Lernens im interkulturellen Garten – insbesondere für die Entwicklung jener Kinder, denen ein Naturzugang andernfalls nicht ermöglicht werden würde. De Haan und Harenberg (1999, S. 33)

nach zu schließen muss der Rahmen eines interkulturellen Gartens der BNE sehr entgegen kommen, denn dort werden ggf.

*„Lernarrangements und –methoden favorisiert, die auf Interdisziplinarität abzielen, projektbezogen sind, sich durch selbstgesteuertes und eigeninitiatives Lernen in Teams auszeichnen und die personalen Kompetenzen in den Vordergrund stellen.“*

Seitz (2007, S. 87) betont in Bezug auf die derzeitige Debatte über das lebenslange Lernen

*„dass sich gerade außerschulische Lernorte in besonderer Weise dafür anbieten, Jugendlichen und jungen Erwachsenen Räume für ein innovatives und engagiertes Lernen über globale Zusammenhänge und die weltweiten Rahmenbedingungen ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu schaffen.“*

In der Summe sprechen diese Zitate dafür, dass das (in leichten Tendenzen aufgezeigte) informelle Lernen im interkulturellen Garten aufgrund der zu vermutenden Langzeitwirkungen förderungswert ist. Es kann auch als Bestätigung dafür gesehen werden, dass ein interkultureller Garten in vielerlei Hinsicht der Notwendigkeit von Reformen im Bildungssektor gerecht werden kann: Der interdisziplinäre, interkulturelle Kontext und der Bezug zu Themen essenzieller Lebensbereiche bietet sich auch für eine, von Overwien (2003, in Overwien 2005, S. 352) geforderte Schaffung neuer Lernräume an, in denen - z.B. durch Kooperationen von Trägervereinen und Schulen - auch formales und informelles Lernen in Verbindung gebracht werden können.

Göll (2009, S. 82) nach zu schließen empfiehlt es sich ausdrücklich,

*„die UN-Dekade mehr als bisher zu nutzen und mit den Lokale Agenda-21-Aktivitäten – z.B. Interkulturelle Gärten - zu verknüpfen“.*

Diese Vorschläge bekommen durch eine kritische Anmerkung von Brodowski (2009, S. 71) Gewicht, nach der die BNE sich - entgegen dem wie sie sich bisher präsentiert hat – für strukturelle Änderungen öffnen muss, andernfalls wird sie möglicherweise nicht imstande sein, die für ein Gelingen der BNE benötigte *„selbstintendierte Veränderung der Strukturen und Denkmuster (zu) befördern“*. Sie erwähnen außerdem, dass es

*„mit Blick auf informelle, kooperativ/kollektive Lernprozesse im Rahmen einer BNE um die Bereitstellung optimaler Rahmenbedingungen und Implementierungsmöglichkeiten“* geht. (Ebd.)



Dohmen (2001, S. 25) stellt heraus, dass es in der Debatte um das informelle Lernen vor allem um die Frage gehen sollte

*„wie ein bisher kaum erschlossenes „natürliches“ Lernen der Menschen in ihren täglichen Umwelt-Erfahrungszusammenhängen (...) in seinen verschiedenen Facetten besser verstanden und vor allem wirksamer unterstützt werden kann.“*

Die methodischen Erfahrungen und Lernprozesse die im Zusammenhang mit dieser Studie gemacht werden konnten können mittels weiterführender Empfehlungen (Kapitel 6.2) einen Beitrag zu diesem Vorhaben leisten.

Die Empfehlungen die hinsichtlich einer angepassten Konzeption der Gartenprojekte formuliert werden (Kapitel 6.3), können dem oben genannten Anspruch zur Bereitstellung optimaler Rahmenbedingungen für ein informelles Lernen zur BNE entgegen kommen.

Die Tendenzen die für eine Herausbildung einzelner TK im Rahmen des interkulturellen Gartens sprechen, können mangels Zentralität einiger Daten und ungenügender Trennschärfe im Analyseprozess zwar nur unter Vorbehalt als repräsentativ erachtet werden, sprechen aber deutlich dafür, dass der interkulturelle Garten bei der Debatte um lebenslanges, informelles Lernen und außerschulische Lernorte, sowie bei entsprechenden Maßnahmen zur Förderung dieser, mehr Beachtung verdient.

## 6 Schlussfolgerungen

### 6.2 Empfehlungen für weiterführende Untersuchungen

Folgende Empfehlungen können für weitere Untersuchungen mit ähnlichem Kontext ausgesprochen werden:

- Die zur Anwendung gekommenen Methoden der Datenerhebung sind umso weniger geeignet, je jünger die Kinder sind. Aus diesem Grund sollte das Forschungsdesign auf die kognitiven Entwicklungsstufen des Kindes abgestimmt werden (vgl. Piaget und Inhelder 1972).
- Eine **intensive Phase des Kennenlernens** im Vorfeld (z.B. mehrmalige Anwesenheit des Interviewers im Garten zur Kontaktaufnahme) könnte den Kindern die Scheu nehmen und dafür sorgen, dass sie freier erzählen.
- Um den hohen Grad der Zentralität, den eine Studie wie diese erfordert, nicht zu gefährden, sollten die Methoden der Datenaufnahme an den Charakter der jeweiligen TK angepasst werden.
- Es empfiehlt sich z. B. die Methode der **teilnehmenden Beobachtung**.<sup>24</sup> Diese Vorgehensweise ist vor allem zur Generierung jener Daten geeignet, die Aussagen über kollektive Prozesse (TK 7) und Handlungsweisen (TK 5, 8, 11) machen sollen. Da sie einen unbemerkten Zugang zum Untersuchungsobjekt ermöglicht, eignet sich diese Methode auch besonders zur Erhebung authentischer Daten in Hinsicht auf unsichere/schüchterne Personen und kleinere Kinder (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 100).
- Außerdem empfehlenswert wären **Längsschnittstudien**, die auch den Verlauf einer Entwicklung erfassen sowie die komplexe Verknüpfung mit anderen Lebensbereichen und weiteren Umweltfaktoren analysieren.
- Für eine Verallgemeinerung der Ergebnisse sollte besonderer Wert darauf gelegt werden eine **ausgewogene und repräsentative Anzahl von Interviewpartnern** in den Befragungs- und Kontrollgruppen zu erreichen.

---

<sup>24</sup> Bei diesem vergleichsweise zeitaufwändigen Ansatz der Feldforschung, wird der Forscher durch intensive Beobachtungsphasen zum unsichtbaren Bestandteil des Untersuchungsfelds. Dadurch wird ihm ermöglicht, Erkenntnisse über Verhaltensweisen, Interaktionen und ihre Auswirkungen innerhalb einer Gruppe zu gewinnen (Vgl. Atteslander und Cromm 2010).

- Eine erweiterte Form der Datentriangulation, die auch die **Perspektive der Eltern** berücksichtigt, wäre zu empfehlen, um den Einfluss des Elternhauses auf einen eventuellen Kompetenzerwerb beurteilen zu können.
- Quantitative und qualitative Methoden können sich gegenseitig ergänzen und Schwächen ausgleichen (Atteslander und Cromm 2010, S. 13). Aus diesem Grund wird empfohlen, sich am Forschungsdesign von Dux et. al. (2009, S. 115) zu orientieren und folgendermaßen vorzugehen: **Qualitative Befragungen gepaart mit einer quantitativen Erhebung** zum Umfang von formalen und non-formellen Lerneinheiten in sämtlichen interkulturellen Gärten. So können nach dem Ausschlussprinzip Aussagen darüber gewonnen werden wie viel Zeit für Tätigkeiten aufgewendet wird, die informelle Lernprozesse fordern und fördern (Kirchhöfer 2000, S. 40).
- Dieser Methodenmix und die **Einbeziehung mehrerer Gartenprojekte** ermöglicht eine klarere Aussage über den Anteil informellen Lernens am Kompetenzerwerb innerhalb eines Gartenprojektes.

Auch um die angewendeten Methoden auf Übertragbarkeit zu prüfen und um gültige Aussagen über die Effizienz des informellen Lernens im Sinne einer BNE machen zu können, müssten mehrere, verschiedene interkulturelle Gartenprojekte untersucht werden. (Vgl. van Raaij, 2007, S. 8)

- Es wird empfohlen, den Interviewleitfaden für Kinder vor einer erneuten Anwendung zu überarbeiten und altersgerechter zu gestalten (**leichtere Schlüsselfragen**), bzw. ihn in unterschiedlichen Gartenprojekten mehreren Pretests zu unterziehen.
- Um mehr Trennschärfe zu erreichen, sollten für die Inhaltsanalyse aus den jeweiligen TK mehrere, eindeutige, **voneinander unabhängige Kategorien** formuliert werden. Denkbar wäre auch, die Inhalte zu detaillieren - z.B. mit dem Verfahren der Grounded Theory<sup>25</sup> bei welchem mit Hilfe von offenen Codes im Verlauf der Analyse Theorien gebildet werden. (Vgl. Glaser & Strauss 1979, in: Hopf und Weingarten 1993)

---

<sup>25</sup> Im Deutschen auch bekannt als gegenstandsbezogene Theoriebildung

- Um das Kategoriensystem auf **Reliabilität zu prüfen**, sollte das Material von weiteren Personen kodiert werden.
- Eine **weniger differenzierte Vergabe von Gewichtungspunkten** (z.B. auf einer Skala von -2 bis +2) würde den subjektiven Einfluss des Forschers reduzieren und aussagekräftigere Ergebnisse ermöglichen.

### 6.3 Empfehlungen für die Praxis

Im Folgenden werden auf Basis der Befragungen Empfehlungen ausgesprochen, die bei der Konzeption eines interkulturellen Gartens, der die informelle Vermittlung von Gestaltungskompetenz anstrebt, berücksichtigt werden können (siehe Tabelle 4a/b). Außerdem wird aufgeführt, wie das Angebot insbesondere für Kinder ansprechend und langfristig motivierend gestaltet werden kann.

Tabelle 5a: Empfehlungen für die Praxis

	Feststellung	Empfehlung
Geländegestaltung	Die Kinder genießen es, den Garten immer aufs Neue zu erkunden	Ein vielseitig- und kleinstrukturiertes Gelände
	Die Kinder nutzen besonders die „wilden“ Teile eines Gartens zum ausgiebigen Spielen	Wiesen, Hecken, Wäldchen, Brachflächen als (angrenzende) Teile eines Gartens bieten die favorisierten Naturerfahrungen
	Über das Naschen von Obst und Beeren oder die Ernte von Gemüse zur direkten Verarbeitung vor Ort werden alle Sinne angesprochen und besonders positive Erlebnisse erzeugt	Ein Naschgarten mit Beerensträuchern und Obstbäumen wird eine besonders attraktive Wirkung auf Kinder haben. Eine Feuer- und Grillstelle oder Außenküche runden das Angebot ab
	Es ist wichtig, dass die Gartenparzellen/Beete nicht vereinzelt sondern als Teil eines großen Ganzen wahrgenommen werden	Die räumliche Ausrichtung der Beete könnte z.B. im Kreis erfolgen und gemeinschaftliche Flächen integrieren

Tabelle 5b: Empfehlungen für die Praxis

	Feststellung	Empfehlung
Motivation	Die Gärten sind in der Außenwahrnehmung oftmals in sich geschlossene Welten	Über Öffentlichkeitsarbeit und Kooperationen könnten die Gärten/Trägervereine mit ihrem Angebot mehr Menschen/Kinder erreichen
	Die Kinder sind besonders motiviert zur Gartenarbeit, wenn sie als vollwertige, gleichberechtigte Mitglieder des Gartens die alleinige Verantwortung für ein Beet tragen	Die Kinder sollten auf freiwilliger Basis und eigenverantwortlich die Pflege für ein Beet/ eine Pflanze etc. übernehmen können
	Die Kinder genießen es, wenn der Garten von außen als etwas Besonderes wahrgenommen wird. So können sie sich entsprechend positiv über ihn identifizieren	Öffentlichkeitsarbeit, Tage der offenen Tür und Feste mit Freunden
	Gebraucht zu werden und etwas zum Gemeinwohl beitragen zu können, schafft Sicherheit und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie Erlebnisse von Selbstwirksamkeit	Ein Mentor der die Kinder mit Zuspruch, Ideen, Möglichkeiten und Material bei der Selbstentfaltung unterstützt.
Zur informellen Vermittlung von Gestaltungskompetenz	Durch die Regelmäßigkeit, das Wiederholen und sich Verwurzeln mit einem Ort werden die Gartenthemen verinnerlicht	Das Gartenangebot sollte für Kinder aller Altersgruppen attraktiv sein, um ein Erfahrungslernen über viele Jahre zu fördern
	Das Gartenangebot sollte von den Kindern nicht als pädagogische Maßnahme wahrgenommen werden	Der Mentor/Ansprechpartner sollte nicht beaufsichtigen, sondern als unauffälliger Gärtner Gestaltungskompetenz vorleben
	Der interkulturelle und intergenerationelle Kontakt innerhalb eines Gartens ist für eine Herausbildung von TK 1 und TK 9 maßgeblich	Es sollte ein (indirekter) Kontakt zu den erwachsenen Akteuren des Gartens möglich sein (z.B. über Patenschaften, gemeinsame Flächennutzung, Feste)
	Für z.B. TK 3 und 6 ist es notwendig, dass ein Ansprechpartner ggf. anleitende/erklärende Funktionen übernimmt	Eine konstant anwesende Bezugs- und Vertrauensperson sollte bei Bedarf mit Rat und Tat zur Seite stehen
	Der Ansprechpartner wird besonders geschätzt, wenn er einen antiautoritären, unaufdringlichen und freundschaftlichen Kommunikationsstil pflegt	Den Kindern einen gleichberechtigten, authentischen „Partner“ an die Seite stellen

## 6.4 Zusammenfassung und Ausblick

Ziel der vorliegenden Studie war es, den informellen Kompetenzerwerb in Hinsicht auf die Teilkompetenzen (TK) der BNE im räumlich-thematischen Rahmen der interkulturellen Gärten zu erfassen. Zu diesem Zwecke wurde ein Forschungsdesign entwickelt, das den Untersuchungsgegenstand in seiner Komplexität möglichst umfassend zu beantworten versucht. Es wurden insgesamt 11 Leitfadeninterviews mit Akteuren von zwei interkulturellen Gärten geführt. Diese Summe entspricht zwar nicht der angepeilten und üblichen Anzahl von Befragungen, die für aussagekräftige Ergebnisse notwendig gewesen wären, es war aber dennoch möglich Tendenzen aufzuzeigen, die einen Erwerb der TK 1 (Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen), TK 3 (Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln) und TK 9 (Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können) durch informelle Lernprozesse im interkulturellen Garten vermuten lassen. Deutlich wurde auch, dass gärtnerische Inhalte zur Vermittlung von TK 2 (Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können) und TK 4 (Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können) geeignet sind. Es musste jedoch festgestellt werden, dass es für jene TK, die kollektive Prozesse und Handlungsweisen betreffen, eines komplexeren, an ihre spezifischen Charakteristika angepassten, Erhebungs- und Analyseansatzes bedarf. Die Datenanalyse erwies sich hinsichtlich des Kategoriensystems als zu wenig differenziert. Das eigens entworfene Gewichtungssystem zur Visualisierung der Ergebnisse wird als geeignetes Instrument erachtet, verstärkt aber das Risiko eines subjektiven Einflusses des Forschers auf die Ergebnisse. Eine stärker voneinander abgegrenzte Bewertung käme diesem Problem entgegen.

Es empfiehlt sich, für eine verallgemeinernde Beantwortung der Untersuchungsfrage mit einer erweiterten Stichprobenzahl und Datentriangulation oder Langzeitbeobachtungen zu arbeiten.

Obwohl das Forschungsdesign sich als nur bedingt geeignet erwies, um der Komplexität des Themas in angemessenem Umfang gerecht zu werden, können die Befunde dieser Studie im Spiegel der Literatur eine bestätigende Funktion einnehmen, indem sie das theoretische Potenzial der interkulturellen Gärten zur (informellen) Vermittlung von Gestaltungskompetenz konkretisieren

und so einen geeigneten Rahmen aufweisen, um mit angepasster Konzeption einen Beitrag zur informellen BNE zu leisten.

Zusammenfassend kann zwar festgestellt werden, dass das Forschungsdesign einerseits nur zum Aufzeigen einzelner Tendenzen geeignet ist, nicht zur umfassenden, verallgemeinerbaren Beantwortung der Untersuchungsfrage, die Empfehlungen, die von den Ergebnissen abgeleitet werden können, stellen aber eine wertvolle methodische Grundlage für weiterführende Untersuchungen und die zielgerichtete, BNE-fokussierende Konzeption der Gartenprojekte dar. Dass diese genutzt werden, ist - mit Verweis auf die anfangs hergeleitete Notwendigkeit entsprechender Entwicklungen - wünschenswert.

## Literaturverzeichnis

- Atteslander, P. (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. 10. Neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: de Gruyter Studienbuch.
- Atteslander, P.; Cromm, J. (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Schmidt (ESV basics).
- Baier, A., Müller, C. Und Werner, K. (2007): Wovon Menschen leben. Ökom Verlag, München.
- Barnosky, A. D., Hadly, E. A., Bascompte, J., Berlow, E. L., Brown, J. H., Fortelius, M., Getz, W. M., Harte, J., Hastings, A., Marquet, P. A., Martinez, N. D., Mooers, A., Roopnarine, P., Vermeij, G., Williams, J. W., Gillespie, R., Kitzes, J., Marshall, C., Matzke, N., Mindell, D.P., Revilla, E. & Smith, A. B. (2012): Approaching a state shift in Earth's biosphere. *Nature* 486, S. 52–58.
- Bögeholz, S. (2005): Lern- und Schulbauernhöfe und ihre Potenziale für Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: *ÜBERland. Evangelische Perspektiven zu Land und Ökologie* 13 (1), S. 3–9.
- Bogner, A.; Menz, W. (2005): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A.; Littig, B. und Menz, W. (Hg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 33–70.
- Bogner, A.; Littig, B. und Menz, W. (Hg.) (2005): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Brodowski, M.; Devres-Kanoglu, U.; Overwien, B.; Rohs, M.; Salinger, S.; Walser, M. (Hg.) (2009): *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis*. Opladen: Budrich (Schriftenreihe "Ökologie und Erziehungswissenschaft" der Kommission Bildung für eine nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)).
- Brodowski, M. (2009): *Kompetenzerwerb durch informelles - kooperativ/kollektives Lernen - Aspekte zum Zusammenhang beider Lernformen im Rahmen der UN Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. In: Brodowski, M.; Devres-Kanoglu, U.; Overwien, B.; Rohs, M.; Salinger, S.; Walser, M. (Hg.): *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis*. Opladen: Budrich (Schriftenreihe "Ökologie und Erziehungswissenschaft" der Kommission Bildung für eine nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)).
- Düx, W.; Prein, G.; Sass, E.; Tully, C. J. (2009): *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*. 2. Aufl. s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Flick, U.; von Kardorff E.; Keupp, H.; von Rosenstiel, L.; Wolff, Stephan (1995): *Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 2. Aufl. – Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union
- Garrick, J. (1998): *Informal learning in the workplace. Unmasking human resource development*. London, New York: Routledge.



- Gaston, K. J. (2005): Urban domestic gardens (II): experimental tests of methods for increasing biodiversity. In: *Biodiversity and Conservation* (14), p. 395–413. Springer.
- Glaser, B. G.; Strauss, A. L. (1979): "Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung", in: Hopf/Weingarten: *Qualitative Sozialforschung* (1993)
- Gläser, J.; Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göll, E. (2009): Lokale Agenda 21 und informelles Lernen. In: M. Brodowski, U. Devres-Kanoglu, B. Overwien, M. Rohs, S. Salinger und M. Walser (Hg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen: Budrich (Schriftenreihe "Ökologie und Erziehungswissenschaft" der Kommission Bildung für eine nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), S. 75–84.
- Haan, G. de (1998): Schlüsselkompetenzen, Umweltsyndrome und Bildungsreform. In: Beyer, A. und Wass, Von Czege, A. (Hrsg.): *Fähig für die Zukunft. Schlüsselqualifikationen für eine nachhaltige Entwicklung*. Verlag Krämer, Hamburg.
- Haan, G. de (2009): Vorwort. In: M. Brodowski, U. Devres-Kanoglu, B. Overwien, M. Rohs, S. Salinger und M. Walser (Hg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen: Budrich (Schriftenreihe "Ökologie und Erziehungswissenschaft" der Kommission Bildung für eine nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)).
- Haan, G. de; Harenberg, D. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Bonn: Bund-Länder-Komm. für Bildungsplanung und Forschungsförderung Geschäftsstelle (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, 72).
- Heisting, A. (2011): Leben von Gärten. Warum urbane Gärten wichtig sind für Ernährungssouveränität, Eigenmacht und Sortenvielfalt. In: Müller C. (Hg.): *Urban Gardening - Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt*. 2. Aufl. München: oekom, S. 305–318.
- Hopf, C. und Weingarten E. (Hrsg.) (1993): *Qualitative Sozialforschung*. 3. Aufl., Klett-Cotta Verlag, Stuttgart
- Kassner, K.; Wassermann, P. (2005): Nicht überall wo Methode draufsteht, ist auch Methode drin. Zur Problematik der Fundierung von ExpertInneninterviews. In: Bogner, A.; Littig, B. und Menz, W. (Hg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 95–112.
- Kirchhöfer, D. (2000): Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen – Chance für berufliche Kompetenzentwicklung. Berlin (QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung) (Heft 66).
- Lamnek, S. (1995): *Qualitative Sozialforschung*, Beltz Psychologie Verlags Union.

- Madlener, Nadja (2009): Grüne Lernorte. Gemeinschaftsgärten in Berlin. Würzburg: Ergon Verlag (Erziehung Schule Gesellschaft, 51).
- Matz, Sanna (2008): Landwirtschaft erleben: Zur Vermittlung agrarischer Umweltbildungsinhalte. München: oekom Verlag.
- Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim
- Meuser, M.; Nagel, U. (2005): ExperInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A.; Littig, B. und Menz, W. (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 71–93.
- Müller, C. (2007): Interkulturelle Gärten - Urbane Orte der Subsistenzproduktion und der Vielfalt. In: *Deutsche Zeitschrift für Kommunalwissenschaften* (1), S. 55–67.
- Müller, C. (2010): Raum schaffen für urbane Gärten. Die neue Gartenbewegung und die kommunale Politik. In: *Alternative Kommunalpolitik* 31 (2), S. 60–62.
- Overwien, B. (2005): Stichwort: Informelles Lernen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8 (3), S. 339–355.
- Pfadenhauer, M. (2005): Auf gleicher Augenhöhe reden. Das Experteninterview - ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bogner, A.; Littig, B. und Menz, W. (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 113–130.
- Rauschenbach, T.; Düx, W.; Sass, E. (Hg.) (2007): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. 2. Aufl. Weinheim: Juventa-Verl. (Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfeforschung).
- Rieß, W.(2006): Grundlagen der empirischen Forschung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE). In: Rieß, W. und Apel, H. (Hg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Aktuelle Forschungsfelder und -ansätze. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Ökologie und Erziehungswissenschaft der Kommission Bildung für eine nachhaltige Entwicklung der DGfE), S. 9–16.
- Rieß, W. und Apel, H.(Hg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Aktuelle Forschungsfelder und -ansätze. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Ökologie und Erziehungswissenschaft der Kommission Bildung für eine nachhaltige Entwicklung der DGfE), S. 9–16.
- Rogers (1945) in Atteslander, P. (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. 10. Neu bearb. Und erw. Aufl. Berlin: de Gruyter Studienbuch. S. 279-283
- Rohs, M. (2009): Quantitäten informellen Lernens. In: M. Brodowski, U. Devres-Kanoglu, B. Overwien, M. Rohs, S. Salinger und M. Walser (Hg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen: Budrich (Schriftenreihe "Ökologie und Erziehungswissenschaft" der Kommission Bildung für eine nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), S. 35–42.

- Rosol, M. (2006): Gemeinschaftsgärten in Berlin. Eine qualitative Untersuchung zu Potenzialen und Risiken bürgerschaftlichen Engagements im Grünflächenbereich vor dem Hintergrund des Wandels von Staat und Planung. Dissertation an der Humboldt-Univ. zu Berlin, Geographisches Institut. 1. Auflage, Mensch-und-Buch-Verlag, Berlin
- Ruß, H. G. (2004): Wissenschaftstheorie, Erkenntnistheorie und die Suche nach Wahrheit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer (Kohlhammer-Urban-Taschenbücher, 591).
- Saint-Exuperie, Antoine de (1984): Der kleine Prinz. 39. Aufl. Düsseldorf: Karl Rauch Verlag KG.
- Seitz, K. (2007): Lernen in einer globalisierten Gesellschaft. In: Rauschenbach, T., Düx, W. und Sass, E. (Hg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. 2. Aufl. Weinheim: Juventa-Verl. (Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfeforschung), S. 63–92.
- Wu Wenting, Ren Yi Zhao Hengyu (2012): Investigation on temperature dropping effect of Urban Green Space in summer in Hangzhou. In: *Energy Procedia* (14), S. 217-222.
- Zürcher, R. (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. Wien: Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur Abt. Erwachsenenbildung V/8 (Materialien zur Erwachsenenbildung, 2007,2).

## Internetquellen / unveröffentlichte Literatur

- Piaget, J. & Inhelder, B. (1972): Die Psychologie des Kindes. Olten: Walter-Verlag.
- Abgeordnetenhaus Berlin (2006): Beschlussempfehlung. Lokale Agenda 21. Online verfügbar unter: <http://www.berlin21.net/fileadmin/pdf/d15-5221.pdf>, zuletzt geprüft am 30.07.2012.
- Bucher, K. (2007): Kulturelle Vielfalt im Gemüsebeet. Partizipationsprojekt im interkulturellen Bewohnergarten von ZAK e.V. in München. Unveröffentlichter Projektbericht im Rahmen der berufsbegleitenden Weiterbildung Umweltbildung/ Bildung für nachhaltige Entwicklung 2006/7.
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn. Online verfügbar unter: [http://bmbf.de/pub/das\\_informelle\\_lernen.pdf](http://bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf), zuletzt geprüft am 13.08.2011.
- Dirnberger, E.; Wiesinger, S. (2009): Erster tiergestützter Bauernhofkindergarten in Oberösterreich. BOKU, IFÖL. Wien. Online verfügbar unter: [http://www.nas.boku.ac.at/fileadmin/\\_/H93/H933/Personen/Kummer/Gesammelte\\_Arbeiten-final\\_VS933.111\\_WS08-09.pdf#page=81](http://www.nas.boku.ac.at/fileadmin/_/H93/H933/Personen/Kummer/Gesammelte_Arbeiten-final_VS933.111_WS08-09.pdf#page=81), zuletzt geprüft am 30.07.2012.
- Gasch, H. (2008): Die Entstehung des Interkulturellen Gartens Freising. Diplomarbeit, Fachhochschule Weihenstephan.

- Grober, U. (2010): Die Entdeckung der Nachhaltigkeit. Kulturgeschichte eines Begriffs. Online verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/2003/27453>, zuletzt geprüft am 30.07.2012.
- Gstach, D.; Spitthöver, M.; Hubenthal, H. (Hg.) (2009): Gärten als Alltagskultur im internationalen Vergleich. Ist die Dokumentation der Tagung mit dem gleichnamigen Titel, die vom 22. bis 24. Mai 2008 in Kassel stattfand = Gardens as every day culture - an international comparison. Universität Kassel, Fachbereich 6 (Arbeitsberichte des Fachbereichs Architektur, Stadtplanung, Landschaftsplanung / Universität Kassel, 169). Online verfügbar unter <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2007101719386>, zuletzt geprüft am 30.07.2012.
- Haide, E. v. d. (2009): Urbane Partizipative Gartenaktivitäten in München. Neue Räume der Begegnung und Subsistenz, der Partizipation und des Naturerlebens für alle. Online verfügbar unter: [http://www.anstiftung-ertomis.de/opencms/export/sites/default/download/studie\\_urb\\_lw.pdf](http://www.anstiftung-ertomis.de/opencms/export/sites/default/download/studie_urb_lw.pdf), zuletzt abgerufen am 30.07.2012
- Initiative Hamburg lernt Nachhaltigkeit (2009): Der Interkulturelle Garten Hamburg-Wilhelmsburg. Hg. v. Freie Hansestadt Hamburg. Behörde für Stadtentwicklung und Umwelt. Hamburg (Lernen bewegt Welten, 8). Online verfügbar unter <http://www.hamburg.de/contentblob/1283538/data/lbw-8.pdf>, zuletzt geprüft am 30.07.2012.
- Müller, C. (2009): Zur Bedeutung von Interkulturellen Gärten für eine nachhaltige Stadtentwicklung. In: Gstach, D.; Spitthöver, M.; Hubenthal, H. (Hg.): Gärten als Alltagskultur im internationalen Vergleich. Ist die Dokumentation der Tagung mit dem gleichnamigen Titel, die vom 22. bis 24. Mai 2008 in Kassel stattfand = Gardens as every day culture - an international comparison. Universität Kassel, Fachbereich 6 (Arbeitsberichte des Fachbereichs Architektur, Stadtplanung, Landschaftsplanung / Universität Kassel, 169), S. 119–134. Online verfügbar unter <http://www.stiftung-interkultur.de/dmdocuments/C.Mueller.Uni%20Kassel%202008.pdf>, zuletzt geprüft am 30.07.2012.
- Rost, J.: Umweltbildung – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Was macht den Unterschied? Online verfügbar unter <http://satgeo.zum.de/satgeo/infos/umweltbildung.pdf>, zuletzt geprüft am 10.06.2011.
- Stiftung Interkultur. Online verfügbar unter <http://www.stiftung-interkultur.de/>, zuletzt geprüft am 30.07.2012.
- van Raaij, R. (2007): Indikatoren für Bildung für nachhaltige Entwicklung. BNE-Journal. Ausgabe 1. Online verfügbar unter [http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/pm/de/Ausgabe\\_\\_001/01\\_\\_Beitr\\_C3\\_A4ge/Raaij\\_3A\\_20Indikatoren\\_20f\\_C3\\_BCr\\_20Bildung\\_20f\\_C3\\_BCr\\_20nachhaltige\\_20Entwicklung.html](http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/pm/de/Ausgabe__001/01__Beitr_C3_A4ge/Raaij_3A_20Indikatoren_20f_C3_BCr_20Bildung_20f_C3_BCr_20nachhaltige_20Entwicklung.html), zuletzt geprüft am 26.07.2011.
- Wulf, C. (2007): Bildung für nachhaltige Entwicklung und kulturelle Vielfalt. Hg. v. BNE-Journal (Ausgabe 2). Online verfügbar unter #####, zuletzt geprüft am 26.07.2011.

## Danksagung

*Ich möchte mich von Herzen bei all jenen bedanken, ohne die ich diese Masterarbeit nicht hätte anfertigen können:*

*Bei meinen Betreuern Prof. Dr. Robert Vogl, Günter Weber und Prof. Dr. Stephan Pauleit, dafür, dass sie mir die Bearbeitung dieses Themas im Rahmen einer Abschlussarbeit ermöglicht haben.*

\*\*\*

*Bei sämtlichen Interviewpartnern und ihren Eltern, dafür, dass sie mir ihr Vertrauen geschenkt und großzügig ihre Zeit zur Verfügung gestellt haben.*

\*\*\*

*Bei allen, die mir beratend zur Seite standen – insbesondere bei Ingegerd, Karin, Herrn Monninger und Herrn Haid.*

\*\*\*

*Bei meinen Freunden und meiner Familie für tatkräftige, moralische und finanzielle Unterstützung - insbesondere bei meiner Mutter für das Da-Sein (in mehrfachem Sinne); bei Helena für das Korrektorat, leckeres Essen und Zuspruch; bei Bernd für die Geduld und den Verzicht auf seine Freizeit; bei Mattis für Motivation und zurechtrücken der Prioritäten – allen zusammen (und vielen weiteren) für das Entbehren meiner Zeit und Aufmerksamkeit.*

# Anhang

## **Interviewleitfaden Kinder**

### Rahmen:

- Wie alt bist du?
- Seit wann machst du in diesem IG mit?
- Macht deine Familie auch hier mit?
- Wie kam es, dass du hier angefangen hast mitzumachen?
- Wie finden deine Freunde es, dass du hier mitmachst? Hast du sie schon gefragt, ob sie auch mitmachen wollen? (TK 8)
- Was macht dir hier am meisten Spaß? Was keinen?
- An welches unangenehme Erlebnis kannst du dich erinnern?
- Welche besonderen Erlebnisse sind dir in Erinnerung geblieben?

### Garten:

- Hast du ein eigenes Beet?
- Wenn ja: Was wächst dort? Wenn nein: Arbeitest du in einem Gemeinschaftsbeet?
- Wer entscheidet was dort wächst?(TK 5, 7, 11)
- Sind das hier im IG deine ersten Erfahrungen mit Gartenarbeit?
- Findest du Gärtnern/ die Arbeit mit den Pflanzen einfach? (TK 4)
- Weißt du schon, was du im nächsten Jahr in deinem Beet anbauen möchtest? Und was du dafür tun musst?
- Schaust du auch was die anderen machen und bekommst dabei neue Ideen? (TK 1, 9)
- Stell dir vor, du würdest viel mehr ernten als du essen kannst, was würdest du damit machen? (TK 10, 12)
- Was glaubst du würde passieren, wenn alle Leute in XXX ihr eigenes Gemüse anbauen würden? (TK 2)
- Isst du gern Gemüse? Weißt du woher das Gemüse in den Supermärkten kommt? (TK 3, 10)

### Gemeinschaft:

- Warum, glaubst du, machen die anderen Leute hier mit? (TK 9)
- Hier sind ja ziemlich viele Leute aus unterschiedlichen Heimatländern – weißt du warum sie in Deutschland leben? (TK 9)
- Verstehen sich alle, oder gibt's auch mal Probleme?
- Hast du eine Idee wie die Probleme vermieden werden könnten? (TK 2, 6, 10)
- Was passiert mit deinem Garten wenn du in den Ferien/Urlaub bist? (TK 4)
- Glaubst du, dass du etwas von den anderen lernen kannst? (Was können die anderen von dir lernen?) (TK 1)
- Hast du schon mal was mit den anderen zusammen organisiert/geplant? Wie habt ihr euch geeinigt? (TK 5, 7)
- Gibt es etwas, was du in diesem IG gern verändern würdest? Was könntest DU tun um es zu verbessern? (TK 8, 11)

### Schlussteil:

- Fragen aus dem Leitfaden stellen, deren Inhalte noch nicht angesprochen wurden.
- Die/den Befragte/n fragen ob sie/er meint, dass etwas wichtiges vergessen wurde.
- Zum Ausklang: Wie war es, befragt zu werden?

## **Interviewleitfaden Jugendliche**

### Einleitende Worte zu:

Worum geht es? Wofür wird es gemacht? Wie wird es ablaufen? Wie lange wird es dauern? Tonband ok? Fragen dazu? Pausen/Fragen jederzeit möglich.

### Rahmendaten:

Alter? Seit wann im interkulturellen Garten? Wie und warum dazu gekommen?

### Fragen:

- Bitte schildere deine „Gartenkarriere“: Womit hast du dich über die Jahre beschäftigt?
- Was hat dich dazu motiviert so lange zu bleiben?
- Was waren besonders schöne Erlebnisse? Gibt es auch negative?
- Gibt es etwas was du hier verändern würdest? Warum?
- Was habt ihr durch den Garten gelernt?
- Glaubst du, der Garten hat dich verändert?
- Glaubst du, du wärst auch ohne den Garten der Mensch der du heute bist?
- Würdest du anderen Menschen empfehlen zu gärtnern? Warum?
- Interessierst du dich für das was anderswo auf der Welt passiert? Fragst du dich manchmal, was das mit dir zu tun hat?
- Wie findest du, dass viele Nahrungsmittel aus dem Ausland importiert werden?
- Machst du dir manchmal Sorgen um deine Zukunft?
- Was sind deine Pläne und wie wirst du sie anpacken?



## **Interviewleitfaden Experten**

- Mit welcher Motivation nehmen Sie sich Zeit für dieses Interview?
- Inwiefern stehen Sie mit den Aktivitäten des Gartens in Verbindung?
- Wie sind Sie zu dieser Position gekommen?
- Haben Sie im Rahmen ihrer Aktivitäten regelmäßigen Kontakt mit Kindern im Grundschulalter? Inwiefern und wie oft?
- Womit beschäftigen sich die Kinder im Garten?
- Konnten Sie bei den Kindern Entwicklungen beobachten, seit sie an den Gartenaktivitäten teilnehmen?
- Würden Sie sagen, dass ein interkultureller Garten als BNE-Projekt geeignet wäre?
- Wenn ja: Durch welche Aktivitäten wird das Ziel der BNE, die Gestaltungskompetenz, gefördert? (Im Folgenden ggf. einzelnes Ansprechen der TK und Aufforderung Beispiele zu nennen, sofern entsprechendes Verhalten beobachtet werden konnte)
- Konnten Sie beobachten, dass die TK /diese Fähigkeiten gewachsen sind seit die Kinder hier mitmachen?
- Können andere Einflüsse ausgeschlossen werden/ glauben Sie dass es explizit am Garten liegt? Warum?
- Beobachten Sie an Kindern außerhalb des Gartens, dass sie diese Fähigkeiten nicht besitzen?

## Postscriptum

Gesprächsatmosphäre  
Befindlichkeiten  
Gesprächsverlauf  
Besonderheiten  
Auffallende Themen  
Störungen

## Transkriptionsregeln

Anonymisierung	XXX	
Zitat	" "	
Unverständlich	(), (?)	Leere Klammer oder vermutetes Wort mit Fragezeichen
Sprechpause	., ..., ...	Ein Punkt pro Sekunde (oder Zeitangabe)
Gleichzeitiges Sprechen	**	Zwischen Sternchen
Nichtverbale Äußerungen	(lacht)	In Klammern angegeben
Gedehntes Wort	v i e l	Mit Leerstellen dazwischen
Situationsspezifische Geräusche	>Kinderlärm<	In spitzen Klammern
Gesprächsgenerierende Beiträge	Mhm, äh	Als normalen Text
Auffällige Betonung	<u>etwa so</u>	Unterstrichen
Auslassung eines Textstücks	(...)	Auslassung eines Textstücks
Ergänzung des Autors	[ ]	Eckige Klammer

## Kategoriensystem

- K1
  - a. Weltoffen
  - b. Neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen
  - c. Negativ-Beispiel
  
- K2
  - a. Vorausschauend (Entwicklungen analysieren und beurteilen)
  - b. Negativ-Beispiel
  
- K3
  - a. Interdisziplinäre Erkenntnisse gewinnen
  - b. Nach denen gehandelt wird
  - c. Negativ-Beispiel
  
- K4
  - a. Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können
  - b. Negativ-Beispiel
  
- K5
  - a. Gemeinsam mit anderen planen können
  - b. Gemeinsam mit anderen planen und handeln können
  - c. Negativ-Beispiel
  
- K6
  - a. Zielkonflikte erkennen
  - b. Zielkonflikte bei der Reflektion über Handlungsstrategien berücksichtigen können
  - c. Negativ-Beispiel
  
- K7
  - a. An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können
  - b. Negativ-Beispiel
  
- K8
  - a. Sich motivieren können aktiv zu werden
  - b. Andere motivieren können aktiv zu werden
  - c. Negativ-Beispiel
  
- K9
  - a. Die eigenen Leitbilder reflektieren können
  - b. Die Leitbilder anderer reflektieren können
  - c. Negativ-Beispiel
  
- K10
  - a. Gerechtigkeitssinn

- b. Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen
- c. Negativ-Beispiel

- K11
  - a. Selbständig planen können
  - b. Selbständig handeln können
  - c. Negativ-Beispiel

- K12
  - a. Empathie für andere zeigen können
  - b. Negativ-Beispiel