

HAWK – Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst  
Hildesheim/ Holzminden/ Göttingen

## **Masterthesis**

**„Urbane Gemeinschaftsgärten – Orte interkultureller Bildung?**

**Eine qualitative Untersuchung anhand von zwei ausgewählten**

**Praxisbeispielen“**

Verfasserin: Janna Kunz

Masterstudiengang: Soziale Arbeit im internationalen und interkulturellen Kontext

E-Mail: [janna.kunz@hawk-hhg.de](mailto:janna.kunz@hawk-hhg.de)

Matrikel – Nr.: 650492

Prüfungssemester: Wintersemester 2016/2017

Erstprüfer: Prof. Dr. Uwe Schwarze

Zweitprüfer: Eberhard Irion

Hannover, den 27.01.2017

## **Abstract**

The present master-thesis is a research of processes of intercultural education in community gardens. In the last 20 years the number of community gardens has increased a lot in German towns and cities. Community gardens can be very different in their organisational structures, e. g. charities, associations, their funding, e.g. donations, membership fees, municipal funding, and their target groups, e.g. women, different generations or cultures. The present master-thesis is focusing on urban intercultural community gardens, where people with different cultures are coming together to grow vegetables in a common garden.

Three intercultural community gardens in different towns in the northern part of Germany were researched to find out if intercultural education processes are taking place in intercultural community gardens. If they are, in which kind of forms they are taking place and what are difficulties. Seven qualitative expert interviews were hold with four gardeners and two full-time workers, one board member and one director of an association of the community garden.

The results show that intercultural education processes are taking place in intercultural community gardens. In intercultural community gardens are people involved among other things with different cultures, e.g. social milieus, homelands, educational backgrounds, legal status and incomes. Intercultural competences have the aim to get along with differences – with different cultural backgrounds. Through the contact with other cultures, the gardeners dispute with their own and other cultures.

On the other side dimensions which are reducing intercultural meetings, e.g. asymmetries of authority or projections of a certain culture are appearing as well in intercultural community gardens.

In summary this thesis shows that intercultural education processes can be encouraged and strengthened through the participation in intercultural community gardens.

# Inhalt

I Einleitung .....	5
II Theorie .....	9
1. Begriffserklärung .....	9
1.1 Kultur .....	9
1.2 Inter .....	13
1.3 Bildung .....	13
2. Interkulturelle Bildung .....	15
2.1. Entwicklung interkultureller Bildung in Deutschland .....	15
2.2 Motive und Ziele interkultureller Bildung .....	18
2.3 Interkulturelle Kompetenzen .....	19
2.4 Interkulturelle Kommunikation .....	22
2.5 Stufenmodell interkultureller Bildung .....	25
3. Urbane Gemeinschaftsgärten .....	29
3.1 Entwicklungen und Formen .....	29
3.2 Rahmenbedingungen .....	32
3.3 Ziele und Möglichkeiten .....	33
III Empirischer Teil .....	35
4. Forschungsvorhaben und Methodenwahl .....	35
4.1 Forschungsthema, Forschungsfragen und Stand der Forschung .....	35
4.2 Forschungsfeld .....	36
4.3 Das Expert*inneninterview .....	37
4.4 Qualitative Inhaltsanalyse .....	42
4.5 Teilnehmende Beobachtung .....	44
4.6. Methode des Idealtypus .....	45
4.7 Reflexion der Forschung .....	46
5. Forschungsergebnisse .....	49
5.1 Beschreibung der ausgewählten Praxisbeispiele .....	49
5.1.1 Interkultureller Garten A .....	49
5.1.2 Interkultureller Garten B .....	54
5.1.3 Interkultureller Garten C .....	57

5.2 Idealtypen interkultureller Gemeinschaftsgärten.....	61
5.2.1 Positiver Idealtyp eines interkulturellen Gemeinschaftsgartens.....	61
5.2.2 Negativer Idealtyp eines interkulturellen Gemeinschaftsgartens .....	71
5.2.3 Weitere Idealtyp unabhängige Befunde .....	75
5.3 Erkenntnistransfer: Interkulturelle Bildung in Theorie und Forschung .....	76
5.4 Handlungsempfehlungen für die Praxis .....	84
IV Fazit.....	87
Literatur .....	92
Anhang	

# I Einleitung

## *Motivation und Anlass*

Urbane Gemeinschaftsgärten haben sich in den letzten Jahren rasend schnell in vielen Städten – überwiegend in Mittel- und Großstädten – über das gesamte Bundesgebiet verteilt, verbreitet. Die Stiftungsgemeinschaft anstiftung & ertomis, die sich als Plattform für urbane Gemeinschaftsgärten in Deutschland versteht, verzeichnet mehr als 570 urbane Gemeinschaftsgärten bundesweit (vgl. Stiftungsgemeinschaft anstiftung & ertomis gemeinnützige GmbH o.J.a: o.S.). Aber auch über die Grenzen hinweg – weltweit – wurden in den letzten Jahrzehnten immer mehr urbane Gemeinschaftsgärten gegründet. Als Vorläufer gelten dabei die sog. Community Gardens, die Ende der 1960er Jahr in New York, entstanden (vgl. Appel et. al.: 2011: 34).

Den persönlichen Zugang zu urbanen Gemeinschaftsgärten hatte ich erstmals 2013 in Glasgow<sup>1</sup>. Glasgow, ehemals eine der größten Handels- und Industriestädte in Großbritannien, verfügt heutzutage im Stadtgebiet über wenige Grünflächen. Dadurch erzielen urbane Gemeinschaftsgärten, die häufig mit Hochbeeten – aufgrund von Betonversiegelungen – angelegt wurden, eine große Aufmerksamkeit. Neben dem gemeinsamen Gärtnern lassen sich Gemeinschaftsaktionen, z.B. umweltbildende oder kreative Workshops, und Veranstaltungen, z.B. Jahreszeitenfeste oder Konzerte, in den urbanen Gemeinschaftsgärten vorfinden. Darüber hinaus spielt neben dem Anbau von Lebensmitteln, die Gemeinschaft und Kreativität der Gärtner\*innen in den Gärten eine Rolle. Durch das Kennenlernen und meine Teilnahme an verschiedenen Aktionen von urbanen Gemeinschaftsgärten in Glasgow, wurde mein Interesse an dem Thema geweckt. In Hannover lernte ich dann das Konzept der sog. interkulturellen Gärten, in denen Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen und Herkunftsländern zusammen gärtnern, kennen.

---

<sup>1</sup> Bekannte Gemeinschaftsgärten in Glasgow sind u.a. „Woodlands Community Garden“ (s. <http://www.woodlandscommunitygarden.org.uk/> (29.12.16)), „Concrete Garden“ (s. <http://www.concretегarden.org.uk/> (29.12.16)) und „Urban Roots“ (<http://www.urbanroots.org.uk/> (29.12.16)).

## *Thema und Fragestellung*

Interkulturelle Gärten gelten als Begegnungsorte, in denen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen aufeinandertreffen und in einem gemeinsamen Garten Gemüse und anbauen.

Durch den Kontakt und der Auseinandersetzung mit anderen Kulturen können sog. interkulturelle Kompetenzen entwickelt werden (vgl. Leenen et. al. 2013: 109). Dabei geht es darum mit Heterogenität umgehen zu können (vgl. IDA e.V. 2016: o.S.). Als übergeordnete und gemeinsame Ziele vieler Konzepte der interkulturellen Pädagogik sieht Auernheimer (2012: 59) die „*Anerkennung von Anderssein und das Bewusstsein von Ungleichheit*“. In diesem Zusammenhang erscheinen Begegnungsorte, wie z.B. interkulturelle Gemeinschaftsgärten, die das Zusammentreffen, gegenseitige Kennenlernen und Austauschen von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen ermöglichen, in einer Gesellschaft, die auf der einen Seite durch Migrationsströme der letzten Jahrzehnte – verstärkt durch den Zuzug von geflüchteten Menschen in den letzten Jahren – und auf der anderen Seite von rassistischen und diskriminierenden Einstellungen geprägt wird, von großer Bedeutung.

Mein Interesse an dieser Forschungsarbeit liegt in der Verknüpfung der Themen **urbane Gemeinschaftsgärten** und **interkulturelle Bildung** begründet. Dabei soll der Fragestellung nachgegangen werden, ob es sich bei urbanen Gemeinschaftsgärten um Orte handelt, in denen interkulturelle Bildungsprozesse stattfinden. Darüber hinaus soll qualitativ erforscht werden, in welchen Formen interkulturelle Bildungsprozesse vorkommen und welche Hindernisse bzgl. interkulturellen Bildungsprozessen sich in urbanen Gemeinschaftsgärten vorfinden lassen.

Ursprünglich war geplant, in zwei urbanen Gemeinschaftsgärten je zwei Interviews mit Gärtner\*innen<sup>2</sup> und je ein Interview mit einer/ einem sog. „Expertin/ Experten“, die oder der hauptamtlich im Gemeinschaftsgarten arbeitet, im Vorstand des Trägervereins ist oder eine koordinierende Rolle im Garten<sup>3</sup> innehat, zu führen.

Als Forschungsmethode wurde sich für die Durchführung von Expert\*inneninterviews entschieden. Um ein umfangreicheres Datenmaterial zur Auswertung zur Verfügung

---

<sup>2</sup> In dieser Arbeit wurde der Begriff „Gärtner\*in“ für Personen gewählt, die in urbanen Gemeinschaftsgärten mitgärtnern oder mitwirken. Die Berufsbezeichnung „Gärtner\*in“ hat dabei keine Bedeutung.

<sup>3</sup> Nachfolgend wird die aufgezählte Personengruppe in dieser Arbeit als „Expert\*innen“ bezeichnet.

zu haben, wurde sich während der Durchführung der Forschung, für einen dritten urbanen Gemeinschaftsgarten als Praxisbeispiel entschieden. Dementsprechend müsste der Titel der Arbeit eigentlich „Urbane Gemeinschaftsgärten – Orte interkultureller Bildung? Eine qualitative Untersuchung anhand von **drei** ausgewählten Praxisbeispielen“ heißen. Darüber hinaus handelt es sich bei den ausgewählten Praxisbeispielen um sog. **interkulturelle Gemeinschaftsgärten**, die jedoch auch zu urbanen Gemeinschaftsgärten gezählt werden. Die Interviews wurden in den Gärten A<sup>4</sup>, B, und C<sup>5</sup> in drei verschiedenen Städten im norddeutschen Raum geführt. Als Auswertungsmethode wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2015) gewählt. Zusätzlich zur Durchführung der Interviews, fand in zwei Gärten eine teilnehmende Beobachtung statt.

#### *Aufbau der Arbeit*

Die vorliegende Arbeit ist in vier Teile (**I Einleitung, II Theorie, III Empirischer Teil, IV Fazit**) gegliedert.

Im Anschluss an den ersten Teil (Einleitung), erfolgt der Theorie-Teil (Teil II) der Arbeit. Zunächst werden die Begriffe „Kultur“ und „inter“ und „Bildung“ erklärt, da diese von großer Bedeutung für die Arbeit sind (**Kapitel 1**).

Daraufhin folgt **Kapitel 2**, in dem auf die Theorie der interkulturellen Bildung eingegangen. In diesem Zusammenhang werden auf Entwicklungen interkultureller Bildung in Deutschland sowie auf Motive und Zielsetzungen eingegangen. Ferner wird die Theorie bzgl. interkultureller Kompetenzen und interkultureller Kommunikation aufgegriffen. Abschließend wird ein Konzept, das interkulturelle Bildung als stufenweiser Prozesse dargestellt, vorgestellt.

---

<sup>4</sup> Unter dem Garten A werden zwei interkulturelle Gemeinschaftsgärten A1 und A2, die in der gleichen Trägerschaft des Vereins X liegen, gezählt. Obwohl die beiden interviewten Gärtner\*innen in zwei unterschiedlichen Gärten, A1 und A2, mitwirken, werden beide Gärten unter dem Garten A zusammengefasst. Der interviewte „Experte“ bezieht sich in seinem Interview auf beide Gärten gleichermaßen.

<sup>5</sup> Auf Wunsch einiger Interviewpartner\*innen anonym zu bleiben, wurden die drei ausgewählten Praxisbeispiele zur Gewährung der Anonymität anonymisiert und werden in dieser Arbeit als Gärten A, B und C bezeichnet.

**Kapitel 3** handelt von urbanen Gemeinschaftsgärten. Dabei wird auf Entwicklungen und Formen urbaner Gemeinschaftsgärten eingegangen. Zudem werden Rahmenbedingungen, Ziele und Möglichkeiten urbaner Gärten dargestellt.

Im dritten Teil (Empirischer Teil) wird das Forschungsvorhaben und die Methodenwahl vorgestellt (**Kapitel 4**). Dabei wird das Forschungsthema, die Forschungsfragen, das Forschungsfeld und der Stand der Forschung vorgestellt. Als Methoden der Forschungsarbeit wird das Expert\*inneninterview, die teilnehmende Beobachtung, die qualitative Inhaltsanalyse und die Methode des Idealtypus dargelegt. Darüber hinaus folgt eine Reflexion des Forschungsprozesses und der Methodenwahl.

In **Kapitel 5** werden die Forschungsergebnisse dieser Arbeit präsentiert. Zunächst werden die drei ausgewählten Praxisbeispiele (interkultureller Garten A, B und C) vorgestellt und beschrieben. Anschließend werden die Forschungsergebnisse in Bezug auf interkulturelle Bildungsprozesse anhand von zwei Idealtypen interkultureller Gemeinschaftsgärten (Idealtyp gelingender interkultureller Bildungsprozesse und Idealtyp nicht oder eingeschränkter interkultureller Bildungsprozesse) dargestellt. Daraufhin erfolgt der Erkenntnistransfer, indem die Forschungsergebnisse in Bezug auf die Theorie interkultureller Bildung untersucht werden. Ferner werden Handlungsempfehlungen für die Praxis dargelegt.

Daraufhin erfolgt zum Abschluss dieser Arbeit das Fazit, indem die Ergebnisse zusammenfassend dargestellt werden (IV Fazit).

## II Theorie

### 1. Begriffserklärung

Zu Beginn der Arbeit wird zunächst auf die Begriffe „Kultur“, „inter“ und „Bildung“ näher eingegangen, da die Klärung der Begrifflichkeiten relevant für die vorliegende Arbeit ist.

#### 1.1 Kultur

Unter dem Begriff Kultur, der in vielen verschiedenen Disziplinen auftaucht, lassen sich unzählige Definitionen und Annäherungen an den Begriff vorfinden. Laut Auernheimer (2012: 77) haben US-amerikanische Kulturanthropologen in einer Recherche über 100 verschiedene Definitionen – teils mit Gemeinsamkeiten – gefunden. Daraus lässt sich schon die Schwierigkeit für eine Definition bzw. Begriffserklärung erkennen. In dieser Arbeit wird auf den Begriff Kultur insbesondere in Bezug auf die Theorie der interkulturellen Bildung eingegangen werden. Dazu werden zunächst unterschiedliche Zugänge zu dem Kulturbegriff aufgegriffen (u.a. Freise 2007, Nieke 2008 und Auernheimer 2012).

Josef Freise (2007: 16f) nähert sich dem Begriff Kultur über das in der interkulturellen Bildung häufig angewandte sog. Eisbergmodell. Das Eisbergmodell zeigt bildhaft einen Eisberg, der mit seiner Spitze aus dem Wasser ragt. Die Spitze des Eisberges stellt alle „sichtbare“ Kultur, z.B. Musik, bildende Künste, Theater, dar. Darunter folgt die sog. „Alltagskultur“, die sich durch den Alltag, wie z.B. bestimmte Wohnformen, Kleidungsstile, Essenrituale, zeigt. Bildhaft - auf der Ebene der Wasseroberfläche des Eisberges – steht die sog. „[i]nstitutionalisierte Kultur“ (ebd.: 17). Unter diesem Begriff werden bestimmte Bräuche, Gesetze, Normen, etc. verstanden, die zu einem festen Bestandteil einer Gesellschaft geworden sind. Das Wasser – deutlich unterhalb der Wasseroberfläche – symbolisiert die sog. „[i]nternalisierte Kultur“ (ebd.) im Eisbergmodell. Dazu werden u.a. bestimmte Wertvorstellungen und Verhaltensweisen

gezählt, die fest im Unterbewusstsein verankert sind oder durch Sozialisation früh angeeignet wurden, bspw. Vorstellungen von Sauberkeit, geschlechtsspezifische Rollenmuster. (Vgl. ebd.)

Einen anderen Ansatz zur Annäherung an den Kulturbegriff verfolgt Wolfgang Nieke (2008: 41ff), der sich zunächst auf die sechs verschiedenen Bedeutungsfelder des Kulturbegriffes bezieht. Zu den Bedeutungsfeldern zählt Nieke folgende Aspekte:

Ausgehend von dem lateinischen Wort „cultura“ – übersetzt „*Landbau, Pflege des Körpers und Geistes*“ (Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus 2001: 458) – wird „(1) *Kultur als Gegensatz zur Natur*“ (Nieke 2008.: 41) aufgelistet. Dazu werden Resultate aller Arbeiten und Gestaltungsprozesse an und mit der Natur von Seiten des Menschen verstanden. In dieser Bedeutung können verschiedene Bereiche, wie z.B. Landwirtschaft oder Religion, als Kultur gezählt werden. (Vgl. ebd.)

„(2) *Kultur als Gegensatz zur Zivilisation*“ (ebd.: 42) Unter Zivilisation werden Möglichkeiten, die der Mensch zur Gestaltung der Gemeinschaft hat, aufgegriffen. Währenddessen werden zu Kultur alle Gestaltungen des Menschen gezählt, die keinen bestimmten schöpferischen Zweck, bspw. Philosophie, Religion, bildende Kunst, haben gezählt. (Vgl. ebd.)

Im Kontrast zum Tier wird dem Menschen in der philosophischen und Kultur-Anthropologie die Fähigkeit der Symbolisierung zugesprochen. Dementsprechend wird „(3) *[d]er Mensch als Kulturwesen*“ (ebd.) gezählt. Der Mensch besitzt die Fähigkeit Symbole anzufertigen, anzuwenden, zu prägen und ggf. weiterzuentwickeln. Die Gesamtheit aller gesammelten und entwickelten Symbole wird in Folge dessen als Kultur beschrieben. (Vgl. ebd.)

In der Kulturanthropologie wird Kultur zudem in „(4) *[d]rei Bereiche der Kultur: Werkzeug-Kultur, Sozialkultur [und] Symbolkultur*“ (ebd.) unterteilt. Die Werkzeug-Kultur umfasst alle Mittel (einschließlich materielle Mittel), die zur Ermöglichung zur Erfüllung des menschlichen Wohlbefindens erforderlich sind. Die Sozialkultur umfasst Regelungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens, wie z.B. Werte, Normen, Sitten. Zur Symbolkultur werden Formen und Deutungssysteme, bspw. der Religionen, der Philosophie, bildenden Künste als auch der Sprache gezählt. (Vgl. ebd.: 42f)

Das Bedeutungsfeld „(5)“ *Kulturen statt Kultur*“ (ebd.: 43) verdeutlicht, dass viele Kulturen nicht mit einer anderen Kultur – aufgrund fehlender Vergleichs- oder Bewertungskriterien – gegenüber gestellt werden können. Durch die kulturell heterogene Zusammensetzung von Gesellschaften ergeben sich Subkulturen (Vgl. ebd.: 43f).

Das sechste Bedeutungsfeld „(6) *Der Mensch als Geschöpf seiner Kultur*“ (ebd.: 44) weist Ähnlichkeiten zu der, im Eisbergmodell betitelten, internalisierten Kultur auf. Der Mensch wird in eine Kultur bzw. Subkultur hineingeboren und eignet sich diese im Rahmen seiner Sozialisation an. Dabei werden die vorgegebenen und vorgelebten Muster nicht eins zu eins übernommen. Dies führt dazu, dass Kulturen offen und veränderbar sind. Zudem müssen Reflexionen von kulturellen Verhaltens- und Deutungsmuster erlernt werden. (Vgl. ebd.: 44f)

Nach Auernheimer (2012: 77) finden sich in verschiedenen Disziplin zwei gemeinsame Aspekte von Kultur: „(a) *der symbolische Charakter, (b) die Orientierungsfunktion von Kultur*“ (ebd.) wieder. Dies verdeutlicht, dass Werte und Normen zu wichtigen Elementen von Kultur gezählt werden. Zu dem symbolischen Charakter werden, die von Freise (2007: 17) im Rahmen des Eisbergmodells genannte „sichtbare Kultur“ und „Alltagskultur“ gezählt. Dabei werden unter Symbolen Zeichen und Bedeutungen berücksichtigt. Es ist anzumerken, dass Symbole stets mehrdeutig und gegenüber Veränderungen offen sind. Kulturelle Symbole dienen demnach der Verständigung und Bestätigung eigener Deutungen, z.B. durch Sprache, und der Darstellung und Präsentation, z.B. die eigene Darstellung durch bestimmte Kleidung. Auernheimer (2012: 78) beschreibt „*Kultur als unser Repertoire an Kommunikations- und Repräsentationsmitteln*“ (Hervorhebung im Original). So kann Kultur – neben der Funktion als Orientierung – als Funktion zur Identität gesehen werden. (Vgl. ebd.) Daran anknüpfend schreibt Nieke (2008: 47) „1. *Kulturen sind ein System von Symbolen, und zwar nicht irgendwelchen beliebigen, sondern Interpretations-, Ausdrucks- und Orientierungsmuster; 2. das Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Kulturen geht nicht ohne kulturelle und soziale Konflikte ab.*“ Dies verdeutlicht, dass Menschen, die dieselbe Sprache sprechen oder in demselben Land wohnen, nicht automatisch einer Kultur angehören. Die Grenzen zwischen Kulturen sind nicht geschlossen, so dass z.B. in demselben Land oder unter Menschen, die dieselbe Sprache sprechen, viele Subkulturen vorzufinden sind. Auch bei Subkulturen lassen sich gemeinsame Symbole und Elemente vorfinden. (Vgl. ebd.: 49) Subkulturen lassen sich laut Nieke (ebd.) als

Lebenswelten bezeichnen. In Folge dessen führt er Kultur als „*die Gesamtheit der kollektiven Orientierungsmuster einer Lebenswelt*“ (ebd.: 50) auf. Der Begriff Lebenswelt geht auf Alfred Schütz (1932) zurück und meint, die Bündelung aller alltäglichen Gewissheiten des Menschen, die erst durch den Kontakt mit anderen Lebenswelten ins Bewusstsein rücken (vgl. u.a. ebd.; Auernheimer 2012: 80)

Diese aufgezählten Annäherungen an den Begriff Kultur verdeutlichen seine Komplexität. Insbesondere in Bezug auf die interkulturelle Bildung und für diese Arbeit kann zusammenfassend festgehalten werden:

1. Kulturen sind heterogen und offen – es gibt keine geschlossenen Grenzen einer Kultur. Der Kulturbegriff muss weit gefasst sein und damit auch Subkulturen miteinzubeziehen.
2. Kulturen sind prozesshaft und dynamisch und unterliegen einem ständigen Aushandlungsprozess. Dieser ist geprägt von Veränderungen der Lebensverhältnisse, Lebenswelten und der Auseinandersetzung mit anderen Kulturen. (Vgl. Nieke 2008: 49ff, Freise 2007: 18f, Auernheimer 2012: 78f)
3. Kultur kann in vier Dimensionen unterteilt werden: In die „sichtbare“ Kultur, bspw. Theater, Musik, etc., die Alltagskultur, die durch den Alltag geprägt wird, z.B. Bräuche, Wohnformen, die institutionalisierte Kultur, bspw. Gesetze, Werte in einer Gesellschaft und in die internalisierte Kultur, welche u.a. bestimmte Verhaltens-, Rollenmuster, Mimik, Gestik, meint. (Vgl. u.a. Freise 16f)
4. Kulturen können als Orientierungssystem gesehen werden. Sie beinhalten kulturelle Symbole, z.B. Sprache, Kleidung, die als Orientierung, Verständigung und Identifikation und können demnach als „*Kommunikations- und Repräsentationsmittel*“ (Auernheimer 2012: 78; Hervorhebung im Original) gesehen werden. (Vgl. ebd.)

## 1.2 Inter

Die Präfix „inter“ kommt aus dem Lateinischen und bedeutet übersetzt „*zwischen, unter*“ (Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus 2001: 366). Im Kontext von Interkulturalität sollen damit die Beziehungen **zwischen** Personen oder Personengruppen zweier oder mehrerer unterschiedlicher Kulturen hervorgehoben werden. Dabei sollen die wechselseitigen Abhängigkeiten, Wirkungen, Interaktionen und Veränderungen in interkulturellen Prozessen verdeutlicht werden. (Vgl. Schröder 2011: 46)

## 1.3 Bildung

Ähnlich komplex wie der Begriff Kultur, gestaltet sich die Erklärung des Bildungsbegriffes. Seine Komplexität liegt in der Prägung von – seit der Antike – unterschiedlichen (teils kontroversen) philosophischen, anthropologischen und wissenschaftlichen Positionen und Einflüssen (vgl. Giesecke 2005: 176).<sup>6</sup>

Zum Verständnis von Bildung in Bezug auf das Thema dieser Arbeit (interkulturelle Bildung) wird sich auf das Verständnis von Nieke (2016: 34ff), der „*Bildung als intentionale Enkulturation*“<sup>7</sup> (ebd.: 34) bezeichnet, bezogen. Dieses Hineinwachsen in eine Kultur umfasst die Aneignung von Orientierungsmustern und Fertigkeiten, wie z.B. als Grundlage der Erwerb einer Sprache. Dabei werden alle Unterstützungen als Hilfestellungen, z.B. „*durch Zeigen, Vereinfachen, Sequenzieren, Anregung (...) Unterrichts*“ (ebd.: 35) zum Hineinwachsen in eine Kultur als Bildung verstanden.

In diesem Zusammenhang sieht Nieke (2016: 36) mehrere Deutungen des Bildungsbegriffes. Demnach ist Bildung „*die institutionalisierte Unterstützung dieses Enkulturationsprozesses*“ (ebd.). Die Unterstützung erfolgt in Institutionen – Bildungssystemen – die neben der Unterstützung der Enkulturation, Verfahren zur Überprüfung bestimmter Kompetenzniveaus in der jeweiligen Kultur entwickeln und festlegen (vgl.

---

<sup>6</sup> Für mehr Informationen bzgl. des Bildungsbegriffes im Wandel der Zeiten, siehe Giesecke, Hermann (2005): Bildung. In: Mielenz, Ingrid/ Kreft, Dieter (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 174 - 176

<sup>7</sup> Unter dem Begriff Enkulturation wird in diesem Zusammenhang das Hineinwachsen in eine Kultur verstanden (vgl. Nieke 2016: 35).

ebd.). Die festgelegten Bildungsabschlüsse stellen eine große Bedeutung u.a. für die verschiedenen Bereiche der Erwerbstätigkeit in einer Gesellschaft dar.

Darüber hinaus versteht Nieke (2016: 36) Bildung als „*Eigentätigkeit des Sich-Bildenden, die Selbst-Bildung*“. Dies geht auf das Verständnis von Winfried Marotzki (2009), der Bildung als Prozess etwas Gegebenes in einen neuen Bedeutungskontext zu setzen, sieht (vgl. Nieke 2016: 36). Daran knüpft der Grundgedanke von Hans-Christoph Koller (2012) und Horst Siebert (2012) an, dass Bildung nur in der Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Anderem, dem Andersartigem stattfinden kann. Dadurch kommt es zur erneuten Einordnung von Zusammenhängen und Änderungen von bisherigen Ansichten und Orientierungen. (Vgl. ebd.: 36f) Daran knüpft auch Giesecke (2005: 175) an, der Wissen als Mittel sieht, um Vorstellungen über „*die Welt*“ zu entwickeln. Dabei geht es darum, das **Andere, das Widersprüchliche** mit bisher gemachten Erfahrungen und Wissensbeständen zu vergleichen und zu reflektieren. Dies geschieht in ständiger Reflexionen eigener und vorgegebener Sinnes- und Moralfragen. Diesen Prozess der Selbstreflexionen eigener Standpunkte und Haltungen sieht Giesecke (ebd.) im Wesentlichen als Bildungsprozess.

In diesem Sinn können formale Unterstützungsangebote, z.B. durch das Schul-, Ausbildungs- oder Hochschulsystem, Bildungsprozesse nur anregen. Dadurch gewinnen lebensbegleitende Bildungsangebote, insb. in der Jugend- und Erwachsenenbildung sowie in der sozialen Arbeit, durch die Organisation von freiwählbaren Angeboten (sog. nichtformale Bildung) an Bedeutung. Bildungsprozesse, die dagegen im Alltagsgeschehen – meist unbemerkt- stattfinden, werden als informelle Bildungsprozesse bezeichnet. (Vgl. ebd.)

Als eine weitere Bedeutung sieht Nieke (2016: 36) Bildung als „*Ergebnis des intentionalen – also **formalen** – und des **informellen** Enkulturationsprozesses als Gebildetsein.*“ (ebd., Hervorhebungen im Original).

In der Theorie der interkulturellen Pädagogik werden insb. die Begriffe interkulturelle Erziehung, interkulturelle Bildung und interkulturelles Lernen verwendet. In dieser Arbeit wird der Begriff interkulturelle Bildung verwendet. Mit der Verwendung des Begriffs Bildung soll verdeutlicht werden, dass es sich bei interkulturellen Bildungsprozessen nicht um Prozesse handelt, die anerzogen werden, sondern die sich auf das Verständnis von Bildung als Selbst-Bildung beziehen, handelt.

## 2. Interkulturelle Bildung

Interkulturelle Pädagogik als Oberbegriff zur Theorie interkultureller Bildung ist ein sehr weit gefasstes Arbeitsfeld in der Sozialen Arbeit und ist auch gesellschaftlich, trotz bzw. gerade wegen Jahrzehnte langer Migrationsbewegungen aus und nach Deutschland, nach wie vor ein wichtiges Thema.

Ergebnisse der sog. „Mitte“-Studie von 2016 zeigen, u.a. zunehmende abwertende Einstellungen und Feindschaften gegenüber Muslimen/ Muslimas, Sinti und Roma, Asylsuchenden und Homosexuellen in der Bevölkerung (vgl. Decker et. al. 2016: 49f). Dies verdeutlicht, dass interkulturelle Bildungsprozesse, die darauf abzielen Vielfalt anzuerkennen und ein Bewusstsein von Ungleichheit zu entwickeln nach wie vor von großer Bedeutung sind.

In diesem Kapitel werden zunächst Entwicklungen interkultureller Bildung in Deutschland dargestellt. Daraufhin werden Ziele und Motive interkultureller Bildung aufgezeigt. Ferner wird auf interkulturelle Kompetenzen und interkulturelle Kommunikation als Bestandteile interkultureller Bildung eingegangen. Abschließend wird ein Konzept interkultureller Bildung, das zehn Ziele mit vorangehenden Voraussetzungen beschreibt, dargestellt.

### 2.1. Entwicklung interkultureller Bildung in Deutschland

Über die Entwicklungen der Entstehung von Konzepten der interkulturellen Bildung lassen sich in der Literatur verschiedene Phasen bzw. Einteilungen vorfinden. In dieser Arbeit wurde sich für die Aufteilung der Entwicklungen interkultureller Bildung in sechs Phasen von Nieke (2008: 13ff) entschieden, da sie m. E. einen guten Einblick geben und aktuelle Entwicklungen miteinbezogen werden. Dazu werden die Phasen im Folgenden kurz dargestellt.

1. Infolge von Anwerbeabkommen Deutschlands mit Italien (1955), Spanien und Griechenland (1960), der Türkei (1961), Portugal (1964), Tunesien und Marokko (1965) und Jugoslawien (1968) kamen vielen Arbeitsmigrant\*innen (zunächst nur Arbeiter, später auch Arbeiterinnen) nach Deutschland (vgl. Auernheimer 2012: 17, 39). Nach

und nach holten die angeworbenen Arbeiter\*innen ihre Familien und Kinder aus ihren Herkunftsländern nach. Aus diesem Grund wurde die Schulpflicht für ausländische Kinder an Regelschulen ausgedehnt. Dies stellte die Schulen an eine neue Herausforderung, da die Kinder so schnell wie möglich Deutsch lernen sollten, um dem Unterricht folgen zu können. Durch diese neue Zielgruppe und entsprechenden neuen Aufgaben- und Arbeitsbereichen, entwickelte sich die sog. „Ausländerpädagogik“. (Vgl. Nieke 2008: 14f) Die Phase bezeichnet Nieke als „*Gastarbeiterkinder an deutschen Schulen: „Ausländerpädagogik“ als Nothilfe*“ (ebd.: 14).

2. In den 1980er Jahre kam es verstärkt zur „*Kritik an der Ausländerpädagogik*“ (ebd.: 15) (Phase 2), da sie Zugewanderte – als eine besonders hilfsbedürftige und mit Defiziten behaftete Gruppe – stigmatisierte. Zudem wurden sozialstrukturelle Probleme und Diskriminierungen außer Acht gelassen. Außerdem wurde der u.a.in Förderkonzepten verwendete Begriff der Integration kritisiert, da ihm die Forderung nach Assimilation<sup>8</sup> unterstellt wurde. Dies führte zur Entwicklung von Konzepten der „*Interkulturellen Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft*“ (ebd.: 17, Hervorhebung im Original) Die Konzepte verfolgten das Ziel, die Akzeptanz der Mehrheitsgesellschaft gegenüber Minderheiten und ihren Lebensweisen zu fördern. Dadurch sollte der Forderung nach Assimilation entgegengesetzt werden. (Vgl. ebd.) Ab den 1990er Jahren kam zudem verstärkt die Auseinandersetzung mit Rassismus – insbesondere in der Jugendarbeit – auf (vgl. Auernheimer 2012: 43).

3. Die dritte Phase befasst sich mit den, aus der Kritik hervorgegangenen, Konsequenzen, die eine Abgrenzung der bisherigen Förder- bzw. Ausländerpädagogik gegenüber interkultureller Erziehung<sup>9</sup> mit sich brachten. Dies führte jedoch zu erneuter Kritik. An den neu entwickelten Konzepten interkultureller Erziehung wurde u.a. kritisiert, dass sozialstrukturelle Diskriminierungen weiterhin außer Acht gelassen sowie die Gefahr bestand, dass durch die besondere Betonung kultureller Verschiedenheit Diskriminierungen verstärkt werden. (Vgl. Nieke 2008: 18)

4. Die vierte Phase „*Erweiterung des Blicks auf die ethnischen Minderheiten*“ (ebd.) beschreibt, dass die Diskussion sich gegenüber weiteren Minderheiten und strukturell

---

<sup>8</sup> Assimilation bezeichnet die kulturelle Anpassung an eine andere Kultur und deren Werte und Verhaltensweisen. Die eigene kulturelle Identität (z.B. die Kultur des Herkunftslandes) wird zugunsten der Kultur der Aufnahmegesellschaft abgelegt. (Vgl. Erl/ Gmnich 2015: 70)

<sup>9</sup> In der Erwachsenenbildung auch häufig als interkulturelles Lernen bezeichnet (vgl. Nieke 2008: 17).

benachteiligten Gruppen öffnete. So wurden bspw. auch geflüchtete Menschen, Minderheiten, wie Sinti, Roma, Menschen mit Behinderungen und ältere Menschen in die Debatte miteinbezogen. (Vgl. ebd.)

5. Nach und nach rückte „*Interkulturelle Erziehung und Bildung als Bestandteil von Allgemeinbildung*“ (ebd.: 19) (Phase 5) immer mehr ins öffentliche Bewusstsein und es kam zur Forderung der Etablierung von interkultureller Erziehung in das Bildungswesen. Nicht nur interkulturelle Erziehung – sondern auch interkulturelle Bildung wird auf der Kultusministerkonferenz 1996 aufgegriffen und thematisiert. Ebenso wird auf der Hochschulrektorenkonferenz die Forderung nach der Förderung interkultureller Kompetenzen von Hochschulangehörigen vorangebracht. (Vgl. ebd.)

6. Die sechste Phase „*Neo-Assimilationismus*“ (ebd.: 20) begründet Nieke – insbesondere seit dem Terroranschlag vom 11.09.2001 – durch vermehrt auftretende Kollektivzuschreibungen gegenüber Personen anderer Herkunftskulturen. Daran anknüpfend kommen erneut Forderungen von Anpassungen der Minderheiten an die Mehrheitskultur und Akkulturation<sup>10</sup> auf. Sofern Personen anderer Herkunftskulturen als die der Mehrheitskultur diesen Anpassungen nicht (unzureichend) nachgehen, kann dies zu Sanktionen bis hin zu Ausweisungen führen. (Vgl. ebd.: 21) Als aktuelles Beispiel kann in diesem Zusammenhang das neue Integrationsgesetz, das am 31.07.16 in Kraft getreten ist, gesehen werden.<sup>11</sup> Diese Entwicklungen haben zur Folge, dass sich auch in der Sozialen Arbeit laut Nieke (ebd.) zunehmend eine „*Integrationsförderung mit Akkulturationsunterstützung*“ etabliert. Ob damit das Ende der interkulturellen Erziehung und Bildung beschlossen ist, dessen ist sich Nieke (ebd.) noch nicht sicher.

---

<sup>10</sup> Laut Maehler/ Denter (2013: 19) bezieht sich der Begriff Akkulturation nicht nur auf „*die Aneignung einer neuen Kultur*“, sondern auch auf „*Veränderungen in den Orientierungen hinsichtlich der Herkunftsländer*“ auf kognitiver oder Verhaltensebene.

<sup>11</sup> Siehe dazu die Stellungnahme von Claudius Voigt (2016: o.S.)

## 2.2 Motive und Ziele interkultureller Bildung

In der Theorie lässt sich eine Vielzahl von Konzepten interkultureller Pädagogik vorfinden.<sup>12</sup> Trotz der verschiedenen Ansätze der Konzepte hält Auernheimer (2012: 59) zwei gemeinsame Leitideen aller Konzepte fest:<sup>13</sup> Die „*Anerkennung von Anderssein und das Bewusstsein von Ungleichheit*“ (ebd.). Der Begriff Anerkennung hat sich mittlerweile gegenüber dem Begriff Toleranz durchgesetzt, da er als weitreichender gesehen wird und keine Machtasymmetrie mit sich bringt. Anerkennung meint nicht nur die Fähigkeit, Träger von Rechten und Rechtspflichten zu sein, sondern auch die Zugehörigkeit zu einer Wertegemeinschaft. Zudem muss die dominierende Gesellschaft ihre Werte und ihr kulturelles Selbstverständnis ständig reflektieren, da sich anhand dessen die Wertschätzung von Personen richtet. Toleranz bringt eine Machtasymmetrie mit sich, da es als arrogant gelten würde, wenn Minderheiten sich gegenüber der Majorität als tolerant äußern würden. Zudem bezieht sich Anerkennung von Vielfalt auch auf andere Aspekte, z.B. sexuelle Orientierung oder Behinderungen. Das Gleichheitsprinzip umfasst sowohl Chancengleichheit als auch Inklusion. Um sich für Gleichheit einzusetzen, muss ein Bewusstsein von Ungleichheiten vorhanden sein. Dies macht eine Auseinandersetzung mit Rassismus notwendig. (Vgl. ebd.:20ff) Als übergeordnetes Ziel kann „*die Befähigung zum interkulturellen Verstehen [und] die Befähigung zum interkulturellen Dialog*“ (ebd.: 20) gesehen werden. Interkulturelle Bildung richtet sich dabei stets an die Mehrheitsgesellschaft und an Minderheiten. Die Anerkennung von Vielfalt und das Gleichheitsprinzip impliziert dabei immer die Auseinandersetzung mit **der Andersheit/ dem Anderen**. Interkulturelle Bildung zielt dabei auf die Erweiterung von Kompetenzen in interkulturellen Bereichen ab und umfasst die „*Befähigung zum Umgang mit Heterogenität*“ (IDA e.V. 2016: o.S.). Grundsätzlich wird interkulturelle Bildung als Allgemeinbildung betrachtet. Ihre Zielsetzungen gelten sowohl für Kinder, Jugendliche und Erwachsene und finden in verschiedenen Lernsituationen, Institution- und Themenübergreifend statt: Dies äußert sich u.a.

---

<sup>12</sup> Siehe dazu der „Diversity Ansatz“ (vgl. Auernheimer 2012:44), die „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeit“ nach Nohl (2006: 137ff), die „Migrationspädagogik“ nach Mecheril (vgl. Nohl 2006: 129f) und die „Reflexive Interkulturalität“ nach Hamburger (2009: 127f). Aufgrund des begrenzten Rahmens dieser Arbeit, kann auf die vielen verschiedenen Ansätze und Konzepte nicht näher eingegangen werden.

<sup>13</sup> Die Gewichtung der zwei Leitideen fällt jedoch je nach Konzept unterschiedlich aus (vgl. Auernheimer 2012: 59).

in Schulen, der außerschulischen Jugendbildung, Erwachsenenbildung, Kultur- und Medienpädagogik oder in der Umweltbildung. Ihre Notwendigkeit liegt einem Verständnis über ein friedliches Zusammenleben verschiedener Kulturen in einer Gesellschaft zugrunde. (Vgl. Nieke 2008: 69f)

## 2.3 Interkulturelle Kompetenzen

Ausgehend von einem dynamischen, heterogenen und offenen Kulturbegriff (s. Kapitel 1.2), dem Vorhandensein von Subkulturen und der Möglichkeit der Zugehörigkeit zu mehreren Kulturen, beschreiben Leenen et. al. (2013: 109) ein „**dynamisches Modell interkultureller Interaktion**“ (Hervorhebung im Original). Es wird davon ausgegangen, dass in eine Interaktion zwischen Personen verschiedene kulturelle Bedeutungssysteme einfließen. In der Kommunikation zwischen unterschiedlichen Kulturen kommt es zu Experimenten und Improvisationen in den Verhaltensweisen. Zudem können sich Effekte und Dynamiken innerhalb der Kulturen in dem Interaktionsprozess entwickeln. (Vgl. ebd.) Dadurch ergeben sich die folgende Kompetenzanforderungen „*Wahrnehmung von Multiperspektivität, Akzeptanz von Differenz, [k]ontextangemessenes Verständigungshandeln*“ (ebd.). Der Begriff Kompetenz umfasst Wissen, Einstellungen, Haltungen und Fähigkeiten einer Person, auf die sie in einer bestimmten Situation, zur Bewältigung von entstehenden Anforderungen, zurückgreifen kann (vgl. Kaiser 1998 in Leenen et. al.: 2013: 113). Daran anknüpfend können interkulturelle Kompetenzen als „**Bündel von Fähigkeiten, die einen produktiven Umgang mit der Komplexität kultureller Überschneidungssituationen erlauben**“ (Leenen et. al.: 2013: 114, Hervorhebung im Original) beschrieben werden. Dabei geht es darum, Erwartungsstrukturen, die biographisch, situativ und sozial-strukturell geprägt sind, zu reflektieren und einordnen zu können. Ebenso spielen Sensibilität und Reflexivität der eigenen Wahrnehmung und Vorannahmen gegenüber Differenzen und Kulturen eine Rolle. Darüber hinaus geht es bei interkultureller Kompetenz auch darum, in ungleichen Gruppenzusammensetzungen und Handlungsmöglichkeiten angemessen reagieren zu können. (Vgl. ebd.) Leenen et. al. (2013:115) unterteilen interkulturelle Kompetenzen in vier Bereiche, wobei die Kompetenzen immer in Interdependenz zueinander stehen.

Tabelle 1: Übersicht: Vier Bereiche interkultureller Kompetenzen

Interkulturell relevante allg. Persönlichkeitseigenschaften z.B.	Interkulturell relevante soziale Kompetenzen z.B.	Spezifische Kulturkompetenzen z.B.	kulturalallgemeine Kompetenzen z.B.
Belastbarkeit Unsicherheits- und Ambiguitätstoleranz Kognitive Flexibilität Emotionale Elastizität Personale Autonomie	Selbstbezogen: Differenzierte Selbstwahrnehmung Realistische Selbsteinschätzung Fähigkeit zum Identitätsmanagement Partnerbezogen: Fähigkeit zur Rollen- & Perspektivenübernahme Interaktionsbezogen: Fähigkeit, wechselseitig befriedigende Beziehungen aufzunehmen und zu erhalten	Sprachkompetenz Interkulturelle Vorerfahrungen Spezielles Deutungs-wissen	Wissen bzw. Bewusstsein von der generellen Kulturabhängigkeit des Denkens, Deutens und Handelns Vertrautheit mit Mechanismen der interkulturellen Kommunikation Vertrautheit mit Akkulturationsvorgängen Wissen über allgemeine Kulturdifferenzen und ihre Bedeutung

(Leenen et. al.: 2013: 115)

Zu den **allgemeinen Persönlichkeitseigenschaften** werden u.a. die Fähigkeit zum Umgang mit Andersartigem, das Aushalten und Bewältigen von Stress sowie die Fähigkeit offen und (zunächst) wertfrei mit Ungewohnten umzugehen, gezählt. Die **sozialen Kompetenzen** können in selbstbezogene, partnerbezogene und interaktionsbezogene soziale Kompetenzen unterteilt werden. Zu **selbstbezogenen** Kompetenzen werden, z.B. die eigene Selbstreflexion bzgl. Wertvorstellungen oder das Bewusstsein über die eigene Wirkung auf andere, das Bewusstsein über die eigene kulturelle Zugehörigkeit und das Eingestehen von Fremdheitsgefühlen. (Vgl. ebd.: 115f) Unter **partnerbezogene** Kompetenzen wird die Fähigkeit zur Übernahme von Rollen und Perspektiven anderer verstanden. **Interaktionsbezogene** Kompetenzen beziehen sich auf die Fähigkeit zur Gestaltung einer länger anhaltenden Interaktion. (Vgl. ebd.: 116) **Spezifische Kulturkompetenzen** umfassen u.a. interkulturelle Vorerfahrungen, z.B. durch Auslandsaufenthalte, und das Wissen und Deuten von z.B. Ritualen, Begrüßungsformen oder die Partizipieren an historischen Erinnerungen anderer Kulturen. Dazu wird die eigene Reflexion der „*eigenen Kultur in ihren nationalen, regionalen und schichtspezifischen Besonderheiten*“ (ebd.) gezählt. Unter **kulturalallgemeinen Kompetenzen** werden „*eigene Erfahrungen mit psychischen und sozialen Adaptionsprozessen und einer gewissen Vertrautheit mit Akkulturationsvorgängen*“ (ebd.) und

Fragen der eigenen kulturellen Zugehörigkeit verstanden. Dazu wird das Bewusstsein über Selbst- und Fremdstereotypisierungen gezählt. (Vgl. ebd.)

Leenen et. al. (2013: 117) verweisen darauf, dass die allgemein gehaltene Bereiche interkultureller Kompetenzen in Bezug auf das jeweilige Handlungsfeld, Interaktionsmuster und institutionellen Kontext präzisiert werden müssen.

Ähnlich fasst Hinz-Rommel (1994: 62f) Merkmale interkultureller Kompetenz zusammen:

- die Fähigkeit zur Kontaktaufnahme und Umgang mit unterschiedlichen Personen
- Sprachkompetenz
- Empathie
- Selbstreflexion und das Bewusstsein über die eigene Kultur
- die Bereitschaft zum Aneignen von Wissen über andere Kulturen
- die Fähigkeit zum wertfreien Umgang mit Ungewohnten
- und eigene soziale Kompetenzen (vgl. Hinz-Rommel 1994: 62f)

Die Einteilungen/ Bereiche von Leenen et. al. (2013: 115) und Hinz-Rommel (1994: 62f) zeigen auf, wie auch Handschuck und Klawe (2004: 42) zusammenfassen, dass die eigene biografische und kulturelle Auseinandersetzung und Reflexion sowie kommunikative Fertigkeiten für den Erwerb von interkulturellen Kompetenzen erforderlich sind. Lange Zeit wurde davon ausgegangen, dass das Aneignen von Wissen über **das Fremde**, z.B. durch Informationen über Sitten und Bräuche, oder die bloße Begegnung mit **dem Fremden**, zum Erwerb interkultureller Kompetenzen ausreiche. Erfahrungen zeigten jedoch, dass nur durch Aneignen von Wissen, keine interkulturellen Kompetenzen entwickelt werden können. Stattdessen besteht dadurch die Gefahr von Kulturalisierungen<sup>14</sup>. Bei positiven Erfahrungen in der Begegnung mit dem Fremden können positive Erfahrungen bestehende Stereotype und Vorurteile unreflektiert blei-

---

<sup>14</sup> Kulturalisierung meint die Zuschreibung von individuelle Verhaltensweisen, Handlungen oder Einstellungen auf kulturelle Merkmale. Der Kulturbegriff wird dabei auf eine bestimmte Nation oder Ethnie begrenzt und Personen werden auf eine kulturelle Zugehörigkeit – ob zutreffend oder nicht – beschränkt. (Vgl. IDA e.V. 2016)

ben, sofern die positive Erfahrung als Ausnahme gesehen wird. Auch sind Begegnungen nicht unbedingt prozessorientiert, wenn sie nur oberflächlich stattfinden. (Vgl. Handschuck/ Klawe 2004: 41f)

## 2.4 Interkulturelle Kommunikation

Interkulturelle Kommunikation kann als Notwendigkeit für den Erwerb von interkulturellen Kompetenz und gleichzeitig als Ergebnis von interkulturellen Kompetenzen gesehen werden (vgl. Erl/ Gymnich 2015: 76).

Bei einer engen Definition interkultureller Kommunikation wird unter interkultureller Kommunikation die verbale und/ oder nonverbale Kommunikation zwischen mindestens zwei Personen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergrund verstanden. Bei einem weit gefassten Verständnis, werden Medien, wie Film, Internet, Musik, etc., die von alltäglichen Formen interkultureller Kommunikation geprägt sind, hinzugezählt. (Vgl. ebd.: 77f)

Auernheimer (2003: 1) hält fest, dass sich durch unterschiedliche Erwartungshalten, Deutungen und kommunikativen Mitteln, wie z.B. der Sprachstil oder die Anredeform, seitens der miteinander kommunizierenden Personen bei (interkulturellen) Kommunikationen Störungen entwickeln können. Gesprächssituationen sind durch die jeweiligen Rahmen (engl. frame) bestimmt. Diese unterscheiden sich je nach der institutionellen Rahmung, bspw. small-talk oder eine Gesprächssituation bei einer Behörde, der Organisationskultur, z.B. hierarchische oder freundschaftliche Beziehung zwischen den Kommunikationspartner\*innen, und je nach der gesamtgesellschaftlichen Situation, z.B. die Zugehörigkeit zu einer Minderheit oder zur Mehrheitsgesellschaft oder die Beziehungen der jeweiligen (Herkunfts-)länder zueinander, (vgl. Auernheimer 2013: 46). Während Störungen innerhalb einer Kommunikation, die auf der Sachebene<sup>15</sup> stattfinden, meistens relativ unproblematisch geklärt und thematisiert werden können, gestaltet dies sich insbesondere auf der Beziehungsebene schwieriger.

---

<sup>15</sup> Siehe dazu die vier Ebenen, Sach-Ohr, Beziehungs-Ort, Selbstoffenbarungs-Ohr und das Appell-Ohr von Schulz von Thun (2005: 44ff)

Auf der Beziehungsebene wird häufig nonverbal, u.a. durch Mimik, Gestik, Blickkontakt, kommuniziert. So finden kulturelle Missverständnisse, z.B. durch nicht Beachtung bestimmter Begrüßungsformen, auf der Beziehungsebene statt. Darüber hinaus sind interkulturelle Kommunikationssituationen durch das gegenseitige Zuordnen der Gesprächspartner\*innen zu einer bestimmten sog. Out-Groups geprägt. Durch diese Zuordnung werden gesellschaftliche Rahmenbedingungen präsent und Fremdbilder und vorurteilbehaftete Zuschreibungen können die Kommunikation prägen. (Vgl. ebd.: 46f)

Davon ausgehend hat Auernheimer (2013: 49f) ein heuristisches Modell zur Interpretation von interkulturellen Begegnungen entwickelt. Das Modell besteht aus vier Dimensionen, die Einfluss auf die Kommunikationssituation haben können:

- „ *Machtasymmetrien*
- *Kollektiverfahrungen*
- *Fremdbilder*
- *und differente Kulturmuster oder Scripts.*“ (ebd.: 49)

Die Dimensionen sind teils voneinander abhängig und ineinander verschränkt. Dies trifft insbesondere bei den Dimensionen Machtasymmetrien und Kollektiverfahrungen zusammen. Dabei ist anzumerken, dass individuelle Erfahrungen genauso wie Kollektiverfahrungen Einfluss auf Erwartungen und Deutungen haben. Kollektiverfahrungen prägen jedoch insbesondere interkulturellen Kommunikationssituationen durch das Zuordnen der Gesprächspartnerin/ des Gesprächspartners zur Out-Group. Grundsätzlich können Kollektiverfahrungen durch verschiedene Hintergründe – sei es geschichtliche oder gegenwärtige Erfahrungen – geprägt sein. Dazu zählen z.B. frühere gemachte Kollektiverfahrungen in der Kolonialzeit oder aktuelle Rassismuserfahrungen gegenüber Minderheiten. Solche Kollektiverfahrungen können andere Verhaltensweisen, wie z.B. generalisiertes Misstrauen, hervorrufen. Machtasymmetrien können durch verschiedene Faktoren, wie z.B. ungleicher Status, ungleiche Rechte oder finanzielle Ressourcen. Aber auch die Zugehörigkeit zu Minderheiten bzw. der Mehrheit innerhalb einer Gesellschaft bringt eine Machtasymmetrie mit sich. (Vgl. ebd.: 51f) In

diesem Zusammenhang verweist Auernheimer (2013: 54) auf den Intersektionalitätsansatz<sup>16</sup>, der Diskriminierungserfahrungen aufgrund von mindestens zwei Persönlichkeitsmerkmalen, z.B. eine körperliche Beeinträchtigung und die Zugehörigkeit zu einer Minderheit, umfasst. Erwartungen und Deutungen werden zudem von gegenseitigen Vorstellungen der Gesprächspartner\*innen geprägt. Bei den entstehenden Fremdbildern handelt es sich meistens um Projektionen. Dabei kann es zu positiven Projektionen, bspw. Südeuroparomantik, und zu negativen Projektionen, wie z.B. der militante Islam, kommen (vgl. Auernheimer 2012: 115). Stereotype Fremdbilder können zum Scheitern einer interkulturellen Begegnung beitragen, da es sich meist um unkritische Verallgemeinerungen handelt und dem Gegenüber selbst entworfene Einstellungen und Verhaltensweisen unterstellen. Im Allgemeinen haben Stereotype verschiedene Funktionen. Als kognitive Funktion dienen sie der schnellen Einordnung von Informationen. Die soziale Funktion fördert das Zusammengehörigkeitsgefühl und hat eine Identitäts- und Abgrenzungsfunktion. („wir“ und „die anderen“). Dieses Gefühl kann sich je nach subjektiver oder objektiver empfundener Bedrohung verstärken. Ein weiterer Punkt sind affektive Funktionen, die ein positives Selbstwertgefühl sowie Gefühle der Gemeinschaft und Sicherheit vermitteln. „*Anteile des Selbst*“ (Auernheimer 2012: 90) – Teile des Inneren des Menschen, z.B. Wünsche, Bedürfnisse, werden auf andere projiziert. (Vgl. Erll/ Gymnich 2015: 73; Auernheimer 2012: 89f) Die Dimension, differente Kulturmuster und Scripts, nennt Auernheimer (2013: 59) an letzter Stelle, da sich differente Kulturmuster nur auf ethnische Kulturen beziehen und andere Unterscheidungen, z.B. Alter, Geschlecht, soziale Milieus, außer Acht lassen. Nicht nur Kollektiverfahrungen und Fremdbilder, sondern auch Deutungsmuster, die durch kulturelle und lebensweltabhängige Wert- und Normvorstellungen geprägt sind, beeinflussen die gegenseitigen Erwartungen der Kommunikationspartner\*innen. Die Kulturmuster und Scripts (oder Drehbücher), die meist unbewusst ablaufen, prägen unterschiedliche Situationen im Alltag. Bei interkulturellen Begegnungen kann es häufig, bei Unwissenheit oder bei nicht vorhandenem Bewusstsein von kulturellen Differenzen, zu Irritationen und Missverständnissen kommen. Kulturelle Differenzen äußern sich in vielen nonverbalen Ausdrucksformen, wie bspw. Körperhaltung, räumliche Distanz zum Gegenüber. Entstandene Irritationen und Missverständnisse sollten weder überschätzt noch komplett außer Acht gelassen werden. Kulturelle Differenzen

---

<sup>16</sup> Siehe dazu z.B. Rommelpacher (o.J.: 1ff) oder Auernheimer (2012: 119f)

kommen in Kommunikationssituationen, in denen Machtasymmetrien vorliegen, häufiger vor und lassen sich schwerer lösen wie bei Personen, die die gleichen Rechte, finanziellen Ressourcen, etc. haben. (Vgl. ebd.: 59f)

Als Konsequenz für das Konzept von interkultureller Kompetenz hält Auernheimer fest, dass die Eigenschaften von Kompetenz, Wissen, Haltungen und Fähigkeiten, sich auf die vier Dimensionen, Machtasymmetrien, Kollektiverfahrungen, Fremdbilder und kulturelle Differenzen, beziehen müssen (vgl. ebd.: 62).

Dies bedeutet z.B., dass vorhandene gesellschaftliche Kontexte und Machtasymmetrien berücksichtigt werden, z.B. das Wissen über Beschränkungen des Asyl- und Aufenthaltsrechts. Zudem ist es für interkulturelle Begegnungen hilfreich, sensibel in Bezug auf differente Kulturmuster und Inhalte der Kommunikation, die auf der Beziehungsebene stattfinden, zu sein. Wissen über eigene, fremde und in der Gesellschaft verbreitete Kulturmuster, Werte und Normen, Vorurteile, etc. zu verfügen und diese zu reflektieren, zählt Auernheimer (2003: 11) als weiteren wichtigen Punkt interkultureller Kompetenz auf. Hinzu kommt die Reflexion von Ängsten, die bei Begegnungen mit dem „Fremden“, entstehen können. In interkulturellen Begegnungen ist es darüber hinaus von Vorteil, wenn Empathie dem Gegenüber in Bezug auf Kollektiverfahrungen und daran anknüpfende Verhaltensweisen, wie z.B. Überempfindlichkeit, Misstrauen oder Rückzugstendenzen, entgegen gebracht werden. (Vgl. ebd.: 11f)

Hilfreich kann es zudem sein, empathisch für Kollektiverfahrungen des Gegenübers und über daran anknüpfende Verhaltensweisen, wie z.B. Überempfindlichkeit, Misstrauen oder Rückzugstendenzen, zu sein.

## 2.5 Stufenmodell interkultureller Bildung

Nieke (2008: 75ff) beschreibt ein integriertes Konzept interkultureller Erziehung und Bildung, in dem zehn Ziele interkultureller Bildung mit zunehmenden Vorraussetzungen dargestellt werden. Die zehn formulierten Ziele richten sich an die Mehrheitsgesellschaft, an Minderheiten, an Angehörige unterschiedlicher Lebenswelten in der Mehrheitsgesellschaft für den jeweiligen Umgang miteinander (vgl. ebd.: 75). Die Reihenfolge der Ziele ist durch die Folge von zunehmenden Voraussetzungen festgelegt.

Dies bedeutet nicht, dass die ersten Ziele leichter als die letzten Ziele zu erreichen sind. (Vgl. ebd.)

„(1) Erkennen des eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus<sup>17</sup>“ (ebd.: 76): Bei Begegnungen von Personen unterschiedlicher Lebenswelten und Kulturen, kann es zu Verständnisproblemen kommen, wenn Deutungen aus einer Kultur als selbstverständlich und bekannt vorausgesetzt werden. Um Verständnisprobleme und Missverständnisse aufzuzeigen und entgegenzuwirken, sind Sensibilität gegenüber dem eigenen Kulturzentrismus und das Bewusstsein von Deutungen und Wertvorstellungen der eigenen Lebenswelt eine wichtige Voraussetzung. Nieke (ebd.: 77) bezeichnet dies als „**aufgeklärten Ethnozentrismus**“ (Hervorhebung im Original).

„(2) Umgehen mit der Befremdung“ (ebd.: 77): Durch die Begegnung mit anderen Lebenswelten und Kulturen im Alltag, kann es zu Unsicherheiten, Abwehrverhalten bis hin zu (in)direkten Ablehnungen in Form von Rassismus kommen. Daher ist ein umgehen können mit dem Fremden von Bedeutung. Zusammentreffen, z.B. in Form von Festen, gemeinsame Kochaktionen, zielen darauf ab, negative Gefühle in Gefühle der Neugierde und Faszination auf das Fremde – das Exotische – zu wandeln. (Vgl. ebd.: 77f)

„(3) Grundlegen von Toleranz“ (ebd.: 78): In diesem Sinne bedeutet tolerant sein, die Anerkennung von Wertvorstellungen und Verhaltensweisen – trotz dessen (wohlmöglichen) eigenen Widerständen – anderer Kulturen und Lebenswelten. Dies gilt nicht nur im privaten, sondern auch in öffentlichen Bereichen. (Vgl. ebd.: 78f)

„(4) Akzeptieren von Ethnizität; Rücksichtnehmen auf die Sprachen der Minoritäten“ (ebd.: 79): Neben Toleranz, soll auch Akzeptanz anderen Kulturen und Lebenswelten und all ihren bedingten Andersartigkeiten, z.B. Kleidungsstile, -vorschriften oder religiös bedingte Essgewohnheiten, entgegengebracht werden Dies bedeutet u.a. auch, dass Sprachen und Religionen anderer Kulturen in das Bildungssystem aufgenommen werden. (Vgl. ebd.: 79f).

„(5) Thematisieren von Rassismus“ (ebd.: 82): Das Aufzeigen und Thematisieren von Rassismus ist ein wichtiger Faktor, damit sich in der Gesellschaft ein Bewusstsein von Feindseligkeiten und eine Haltungen dagegen entwickeln können (vgl. ebd.).

---

<sup>17</sup> Ähnlich wie Leenen/ Grosch bevorzugt Nieke (2008: 76) den Begriff Kulturzentrismus oder Soziozentrismus.

„(6) *Das Gemeinsame betonen, gegen die Gefahr des Ethnizismus*“ (ebd.): Durch die Betonung von Gemeinsamkeiten – statt Unterschieden – von Kulturen, sollen Fremdheitsgefühle abgebaut werden und ein Gemeinschaftsgefühl gestärkt werden (vgl. ebd.: 82f).

„(7) *Ermuntern zur Solidarität; Berücksichtigen der asymmetrischen Situation zwischen Mehrheit und Minoritäten*“ (ebd.: 84): Zur Stärkung von Rechten und Identitäten von Minderheiten, ist Solidarität von Minderheiten untereinander und der Majorität von Vorteil (vgl. ebd.).

„(8) *Einüben in Formen vernünftiger Konfliktbewältigung – Umgehen mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus*“ (ebd.): Dieser Faktor wird häufig als schwierigster Bereich in der Interkulturellen Bildung von Fachkräften benannt. Bei Konflikten ist es von großer Bedeutung, dass Normen und Wertvorstellungen der unterschiedlichen Kulturen beachtet werden und keine Kultur, z.B. die der Majorität, dominiert (vgl. ebd.: 84f).

„(9) *Aufmerksamwerden auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung*“ (ebd.: 85): Kulturelle Bereicherung und die Übernahme von Elementen anderer Kulturen wird als positiv und wertschätzend gesehen (vgl. ebd.: 85f).

„(10) *Thematisieren der Wir-Identität: Aufheben der Wir-Grenze in globaler Verantwortung oder Affirmation universaler Humanität?*“ (ebd.: 87): Dieser letzte Punkt zielt darauf, dass die „Wir-Identität“ bzw. die Zugehörigkeit zu einer Gruppe auf alle Menschen ausgeweitet wird. Dadurch sollen Diskriminierungen und Ausschließungen von Menschen durch z.B. räumliche Grenzen oder die Zugehörigkeit zu einer Religion, aufgehoben werden. Stattdessen soll eine Wir-Identität entstehen, die „*Humanität als universal gültig*“ (ebd.: 89) sieht. In diesem Zusammenhang werden bei vielen Projekten interkultureller Bildung Themen des Umweltschutzes miteinbezogen. (Vgl. ebd.: 88f)

Bei den beschriebenen Zielen ist anzumerken, dass diese für einen erfolgreichen Lernprozess auf kognitiver, affektiver und handlungsbezogener Ebene stattfinden müssen (vgl. ebd.: 90). Durch die Zuordnung der Ziele zu den Lerndimensionen, ergibt sich folgende Darstellung:

Tabelle 2: Übersicht Zieldimensionen bezogen auf die kognitive, affektive und handlungsbezogene Ebene

Ziel-dimension	begegnungsorientiert	konfliktorientiert
kognitiv	(3) Grundlegen von Toleranz	(1) Erkennen des eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus  (5) Thematisieren von Rassismus  (10) Thematisieren der Wir-Identität
affektiv	(4) Akzeptieren von Ethnizität	
handlungsbezogen	(6) das Gemeinsame betonen und in gemeinsamen Aktionen realisieren  (7) Ermuntern zur Solidarität  (9) Aufmerksamwerden auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung	(2) Umgehen mit der Befremdung  (8) Einüben in Formen vernünftiger Konfliktbewältigung – Umgang mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus

(Quelle: Nieke 2008: 90)

Bei dieser Einteilung wird unterschieden in begegnungsorientierte und konfliktorientierte Zieldimensionen.

### 3. Urbane Gemeinschaftsgärten

Urbane Gemeinschaftsgärten lassen sich vermehrt seit den letzten Jahren vor allem in Mittel- und Großstädten vorfinden. In diesem Kapitel soll zunächst auf Entwicklungen und Formen von urbanen (Gemeinschafts-)gärten eingegangen werden. Ferner wird auf Rahmenbedingungen, wie z.B. Organisationsstrukturen und Finanzierung eingegangen. Darüber hinaus werden Zielsetzungen und Möglichkeiten urbaner Gemeinschaftsgärten aufgezeigt.

#### 3.1 Entwicklungen und Formen

Grünflächen und Gärten verfolgen eine lange Tradition in Städten und dienen nach wie vor der Erholung und dem Anbau von Nutz- und Zierpflanzen. Der Begriff Garten geht auf das mittelhochdeutsche Wort „garto“ zurück und meint ein umzäuntes Gelände (vgl. Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus 2001: 250). Historisch betrachtet wurden unter dem Begriff große Garten- und Parkanlagen, die von der wohlhabenden Bevölkerung zum Erholen genutzt wurden, sowie Flächen zum Anbau von Nahrungsmitteln, ein. (Vgl. BBSR 2015: 17) Seit dem 19. Jahrhundert werden zudem öffentliche Gärten, die der gesamten Bevölkerung zur Verfügung gestellt wurden, dazu gezählt. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts entwickelten sich – ähnlich dem Prinzip der Schreber- oder Kleingärten – sog. Armengärten, die der ärmeren Bevölkerung in den Städten eine Verbesserung der ökonomischen Lage, durch den Anbau von Nutzpflanzen, bot. Darüber hinaus entstanden Kleingärten mit Lauben, die überwiegend von Familien mit Kindern zur Erholung und zum Pflanzenanbau genutzt wurden. Im Jahr 1870 gab es ungefähr 100 solcher Kleingärten in Deutschland. (Vgl. ebd.) Neben der Erwirtschaftung von Nahrungsmitteln wurden die Gartenhäuser in den Schreber- bzw. Kleingärten in der Weimarer Republik als Schutz vor Obdachlosigkeit genutzt. In den 1960er Jahren – in Folge der Arbeitsmigration nach Deutschland – tauchten überwiegend im Ruhrgebiet sog. „*Türkengärten*“ (ebd.: 18) auf. Die eingewanderten Familien nutzen die Gärten, um Gemüse aus ihren Herkunftsländern anzubauen. Zudem dienten sie besonders für Frauen als Treffpunkte zum Austausch und dem Knüpfen und Pflegen von sozialen Kontakten. An dieser Idee anknüpfend und nach Vorbild der New Yorker Community Gardens, die in den 1960/70er Jahren ins Leben gerufen

wurden, entstanden in Deutschland in den 1990er Jahren gemeinschaftlich genutzte Freiflächen und Gärten. Als eines der bekanntesten Beispiele dafür gelten die interkulturellen Gemeinschaftsgärten in Göttingen. (Vgl. ebd.)

Dieser kurze geschichtliche Diskurs zeigt, dass urbane Gärten kein neues Phänomen sind. Sondern zeigt lediglich dass der Nutzen, Zugang und Zweck der Gärten je nach Zeit und sozialem Milieu unterschiedlich war. Heutzutage verbirgt sich hinter dem Begriff Garten eine Vielzahl von unterschiedlich genutzten Grünflächen. Dies reicht von öffentlichen Grünanlagen, zu „*botanischen oder zoologischen Gärten [...], Haus- und Mitgärten [...]* [und] *Klein- oder Schrebergärten*“ (ebd.: 19) Hinzu kommt der Begriff urbane Gärten, zu dem neue Formen von gemeinschaftlichen und aktiven Gärtnern, gezählt werden (vgl. ebd.: 20). Die Vielzahl der mittlerweile in Deutschland vorhandenen urbanen Gärten unterscheidet sich u.a. in ihrer Zielsetzung, Zusammensetzung und Organisationsform.

Urbane Gartenprojekte, bei denen, gemeinschaftliche Aktionen im Vordergrund stehen, werden als Gemeinschaftsgärten bezeichnet. Dieser Begriff geht zurück auf die nordamerikanischen sog. *community gardens*. Ende der 1960er Jahren entstanden in New York aufgrund der schlechten wirtschaftlichen Lage viele Freiflächen, die sich schnell in Orte, an denen Müll abgeladen sowie Drogengeschäfte abgewickelt wurden, entwickelten. Um diesen Entwicklungen entgegenzuwirken und die Freiflächen wieder aufzuwerten, begannen Bürger\*innen aus der Nachbarschaft diese zu begrünen und Gärten anzulegen. Die gegen Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre entstandenen Gemeinschaftsgärten in New York werden als Beginn der sog. *Community-Garden-Bewegungen* gesehen. (Vgl. Appel et. a.: 2011: 34)

Neben dem gemeinschaftlichen und bürgerschaftlichen Engagement, richten sich Gemeinschaftsgärten an die Öffentlichkeit. Dabei geht es neben der Gestaltung von Leerflächen, Tiefgaragen, etc. auch um das längerfristige Bestehen der urbanen Gartenprojekte. (Vgl. Rosol 2006: 7) In der Publikation des Bundesinstitut für Bau-, stadt- und Raumforschung über Gemeinschaftsgärten, werden diesen drei Charakteristika zugeschrieben:

- „*die gemeinschaftliche, primär nutzgärtnerische Bewirtschaftung einer Fläche,*

- *das freiwillige, nicht gewinnorientierte, am Gemeinwohl orientierte Engagement zur Pflege dieser Fläche und*
- *die prinzipielle Offenheit und Zugänglichkeit der Gartenflächen für die Mitglieder der Gemeinschaft und daran Interessierter.“ (BBSR 2015: 21)*

Bei den bestehenden urbanen Gemeinschaftsgärten lassen sich viele Formen vorfinden. Dies reicht von sog. kleinen **Kiezgärten**, die in stark besiedelten Stadtvierteln vorkommen, **Frauengärten**, die z.T. nur für Frauen zugänglich sind oder in denen nur Frauen Entscheidungen treffen, **Mietergärten**, die sich meist neben Wohnungen von Wohnungsgenossenschaften befinden oder **Studierendengärten**, wie z.B. an der Universität für Bodenkultur in Wien. Darüber hinaus lassen sich **Generationengärten**, in denen Menschen das Ziel haben, sich generationsübergreifend gemeinschaftlich zu engagieren, vorfinden. (Vgl. Müller, Christa 2011: 31f) Am bekanntesten sind jedoch laut Christa Müller (2011: 32f) die sog. **interkulturellen Gärten**. Interkulturelle Gärten richten sich an Menschen unterschiedlicher Kulturen – mit und ohne Migrationserfahrungen -die gemeinschaftlich gärtnern und sich austauschen wollen. Dabei sind meist Aspekte der Umweltbildung, z.B. durch die eigene Saatgutgewinnung oder das Wissen über Heilkräuter, von Bedeutung. Zudem entwickeln sich interkulturelle Gärten zunehmend zu „*produktiven Räumen im Stadtteil*“ (ebd.:33). So lassen sich Veranstaltungen, wie z.B. Lesungen oder Konzerte, Geburtstagsfeiern, Workshops, z.B. zur Heilkräuterverwendung oder der Herstellung von Naturkosmetik, natur- und erlebnispädagogische Angebote für Kinder, Lehrimkereien, Outdoor-Küchen sowie Kunstprojekte und Bewegungsangebote in den Gärten vorfinden. (Vgl. ebd.) Werner (2011: 64) bezeichnet Gemeinschaftsgärten als „*soziale Hybridsphäre[n]*“, die je nach Situation und Ausrichtung „*einerseits privat, andererseits semiöffentlich und manchmal auch ganz und gar öffentlich*“ sind. Es lassen sich u.a. Gemeinschaftsgärten mit Zäunen oder Beschriftungen vorfinden, die nur zu bestimmten Zeiten oder Veranstaltungen der Öffentlichkeit zugänglich sind. Grundsätzlich gilt jedoch, dass jede\*r Interessierte\*r – meist auf Anfrage – in den Gemeinschaftsgärten mitwirken und mitgärtnern kann. Aufgrund der hohen Nachfrage und der meist begrenzten Fläche kann es jedoch zu Wartezeiten kommen. Zudem lassen sich bei interkulturellen Gärten Vorschriften zu einer ausgeglichenen Anzahl der Gärtner\*innen nach ethnischer Zugehörigkeit vorfinden. (Vgl. BBSR 2015: 30)

Die genaue Anzahl von Gemeinschaftsgärten in Deutschland ist schwer zu vermitteln. Im Jahr 2013 wurde die Zahl der Gärten allein in Berlin auf etwa 100 geschätzt (vgl. BBSR 2015: 23). Die Stiftung *anstiftung & ertomis*, die u.a. urbane Gartenprojekte fördert und erforscht, verzeichnet auf ihrer Internetseite 577 Gemeinschaftsgärten<sup>18</sup> (vgl. Stiftungsgemeinschaft *anstiftung & ertomis* o.J.a: o.S.).

## 3.2 Rahmenbedingungen

### *Lage und Aufbau von urbanen Gemeinschaftsgärten*

Im Allgemeinen lassen sich Gemeinschaftsgärten in eher dicht besiedelten, städtischen Gebieten zuschreiben. Aufgrund von wenigen Grünflächen ist in diesen Gebieten die Nachfrage nach Garten- und Freiraumkonzepten größer, sodass häufig freie oder freie werdende Brachflächen für Gartenprojekte genutzt werden. (Vgl. BBSR 2015: 22)

Der Aufbau und die Einteilung des Gartengrundstückes sind je nach Gemeinschaftsgarten sehr unterschiedlich. Es lassen sich Gärten vorfinden, in denen alle Flächen gemeinschaftlich genutzt und bewirtschaftet werden, in denen einzelne Parzellen, aber auch große gemeinschaftlichen Flächen vorhanden sind bis hin zu Gärten, in denen einzelne Parzellen überwiegen und nur noch kleine gemeinschaftliche Flächen vorhanden sind. (Vgl. Appel et. al. 2011: 135) Laut Appel et. al. (2011: 135) lassen sich bei interkulturellen Gemeinschaftsgärten in der Praxis häufig eine gleichmäßige Aufteilung in Gemeinschaftsflächen, wie z.B. Grillstellen oder Sitzecken, Parzellen und Wirtschaftsfläche, zu der Geräteschuppen, Kompostanlagen, Wege, etc. gezählt werden, vorfinden.

### *Organisationsstrukturen und Finanzierung*

Innerhalb von urbanen Gemeinschaftsgärten lässt sich eine Vielzahl von Organisationsstrukturen auffinden. Dazu gehören u.a. unverbindliche Gruppierungen, Gemeinschaften bürgerlichen Rechts (GbR), gemeinnützige Gemeinschaften mit beschränkter

---

<sup>18</sup> Dabei ist anzumerken, dass auf dieser Karte nicht alle urbanen Gartenprojekten in Deutschland einbezogen sind, sodass mit einer größeren Zahl zu rechnen ist.

Haftung (gGmbH), und (gemeinnützige) Vereine (vgl. Appel et. al. 2011: 145). Darüber hinaus lassen sich auch Gemeinschaftsgärten in Trägerschaft der Wohlfahrtsverbände oder der Kommunen antreffen. Bei interkulturellen Gemeinschaftsgärten sei die häufigste Form die des gemeinnützigen Vereins, da diese die Akquirierung von Finanzen und Versicherungen ermöglicht und zudem einen demokratischen und partizipativen Ansatz verfolgt. (vgl. ebd.).

Bislang sind Gemeinschaftsgärten kein regulärer Fördergegenstand von Kommunen. Daher ist die Finanzierung der Gärten genauso unterschiedlich, wie deren Organisationsstrukturen. Als Finanzierungsmöglichkeiten lassen sich u.a. Mitgliedsbeiträge, Parzellenbeiträge, private Spendengelder, kommunale Mittel und Mittel von quartiersbezogenen Sanierungs- und Entwicklungsprogrammen der Länder und des Bundes vorfinden. In Städten, wie z.B. Paris, London oder New York, werden Gemeinschaftsgärten dagegen systematisch von kommunaler Seite gefördert. (Vgl. BBSR 2015: 32)

### 3.3 Ziele und Möglichkeiten

Gemeinschaftsgärten, die von Christa Müller (2002: 17) als „*neue soziale Räume*“ betitelt werden, gelten in der Literatur als partizipative und gemeinschaftsorientierte Orte des Lernens und der Begegnung (vgl. Müller, Christa 2011: 23). Ferner werden ihnen „*soziale, integrative, kommunikative, bildungsrelevante, gesundheitliche, ökologische sowie klimatische damit für die Quartiersentwicklung relevante Wirkungen attestiert.*“ (BBSR 2015: 14)

Gemeinschaftsgärten können als niedrigschwellige Angebote im Stadtteil gesehen werden, die allen Interessierten, die sich an dem Gartenprojekt aktiv beteiligen wollen, – ohne dass bestimmte Bedingungen erfüllt werden müssen – offen stehen. Laut Appel et. al. (2011: 150) müssen auch keine Grundkenntnisse der deutschen Sprache vorhanden sein. Auch sind meist nur relativ kleine finanzielle Beträge z.B. für die Nutzung einer Parzelle oder als Mitgliedschaft zu errichten. So lassen sich in Gemeinschaftsgärten Familien, Paare, Alleinstehende aus unterschiedlichen sozialen Milieus, Kulturen, Bildungsständen und unterschiedlichen Alters vorfinden. (Vgl. ebd.) Gemeinschaftsgärten werden in der Literatur als integrative Orte (vgl. Appel et al. 2011: 150) oder als „*Sozialräume der Mikro-Integration*“ (Werner 2008: 1; Hervorhebungen im

Original) beschrieben, da sie als Orte der Begegnung und durch das gemeinschaftliche Gärtnern eine heterogen zusammengesetzte Gruppe von Menschen verbinden können. Durch das gemeinschaftliche Gärtnern können gemeinsame Interessen aufgezeigt werden und Erfahrungen ausgetauscht werden. Zudem bietet der Gemeinschaftsgarten die Möglichkeit für gemeinsame Feste, Saatgutbörsen, Teilen der Ernte und/ oder anderen gemeinschaftliche Aktionen. (Vgl. Appel et al. 2011: 150) Menschen haben die Möglichkeit durch den Anbau von Nutzpflanzen einen Beitrag zu ihrem Lebensunterhalt zu leisten und sich aktiv in den Gärten zu beteiligen und zu engagieren. (Vgl. Müller, Christa 2002: 34f)

Zudem können die Gärten laut Christa Müller (2002: 29) zur „*Integration jenseits von Erwerbsarbeit*“ beitragen, da die Gärten geflüchteten Menschen und Migrant\*innen offen stehen und diese durch den Kontakt zu anderen Gärtner\*innen ihre Sprachkenntnisse verbessern, soziale Kontakte aufbauen und Fragen zu alltagsbezogenen Themen angesprochen werden können (vgl. BBSR 2015: 26).

Darüber hinaus gelten Gemeinschaftsgärten als Bildungsorte, an denen Wissen generationsübergreifend ausgetauscht und vermittelt werden kann. Dies wird überwiegend im Kontext von gärtnerischen Kenntnissen gesehen, da diese heutzutage meist weder in der Erziehung noch im Bildungssystem eine große Rolle spielen. Ferner haben Kinder und Jugendliche, die bisher wenig Kontakt zur Natur hatten, die Möglichkeit in den Gemeinschaftsgärten Naturerfahrungen zu sammeln und Kenntnisse über die Natur, Tier- und Pflanzenwelt zu sammeln. (Vgl. ebd.: 27)

Ein weiterer Aspekt, der Gemeinschaftsgärten zugeschrieben wird, ist deren positive psychische und körperliche Auswirkung auf die Gesundheit. Dies steht in Zusammenhang mit sozialen Kontakten, die in den Gemeinschaftsgärten stattfinden und körperlichen Aktivitäten des Gärtners. Zudem wird als Folge des Aufenthaltes in der Natur der Abbau von Stress zugeschrieben. (Vgl. ebd.: 28) Mittlerweile lassen sich auch interkulturelle Gemeinschaftsgärten zur therapeutischen und Trauma verarbeitenden Zwecken vorfinden. Ein Beispiel dafür ist der „interkulturelle Heilgarten“ des Behandlungszentrums für Folteropfer in Berlin (vgl. Behandlungszentrum für Folteropfer e.V.).

### III Empirischer Teil

#### 4. Forschungsvorhaben und Methodenwahl

Ausgehend von der Fragestellung dieser Forschungsarbeit, ergab sich die Entscheidung für die Anwendung einer qualitativen Forschungsmethode. Die Grundlage für die explorative und qualitative Untersuchung des Forschungsthemas bilden die Bereiche urbane Gemeinschaftsgärten und interkulturelle Bildung.

##### 4.1 Forschungsthema, Forschungsfragen und Stand der Forschung

###### *Forschungsthema und Forschungsfragen*

Das Forschungsthema dieser Arbeit liegt in der Verknüpfung der Themen interkulturelle Bildung und interkulturelle Gemeinschaftsgärten. Dazu soll qualitativ zu den folgenden Fragestellungen geforscht werden:

1. Sind interkulturelle Gemeinschaftsgärten Orte interkultureller Bildung?
2. In welchen Formen finden Bildungsprozesse interkultureller Bildung statt?
3. Welche Hindernisse für Bildungsprozesse interkultureller Bildung lassen sich vorfinden?

Um diesen Fragen nachzugehen war geplant, offene, leitfadengestützte Expert\*inneninterviews in zwei ausgewählten interkulturellen Gemeinschaftsgärten zu führen.

Dabei sollten je Gemeinschaftsgarten zwei Expert\*inneninterviews mit Gärtner\*innen und ein Expert\*inneninterview mit einer/ einem Expertin/ Expertem durchgeführt werden. Zudem war geplant, im Vorfeld der Interviews, an einem Tag in den Gemeinschaftsgütern eine teilnehmende Beobachtung durchzuführen.

## *Stand der Forschung*

Durch die zunehmende Anzahl von urbanen Gemeinschaftsgärten, rückt das Thema insb. in den letzten Jahren immer mehr in den Fokus der Forschung. Auf den Internetseiten der Stiftungsgemeinschaft *anstiftung & ertomis* (o.J.b) und der Internetplattform „*stadtacker.net*“ des Vereins *workstation Ideenwerkstatt Berlin* (o.J) lassen sich eine Vielzahl von Forschungsarbeiten u.a. zu urbanen und interkulturellen Gärten vorfinden<sup>19</sup>. Dabei kann das Forschungsinteresse verschiedenen Fachbereichen und Fakultäten, wie z.B. den Bereichen Kulturanthropologie, Gartenbau, Umweltplanung, Soziologie, Sozialwissenschaft und Soziale Arbeit, zugeordnet werden. Darüber hinaus lassen sich wissenschaftliche Arbeiten u.a. vom Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) zu dem Thema „Gemeinschaftsgärten im Quartier“<sup>20</sup>, von der Soziologin Christa Müller über interkulturelle Gärten und ihre Bedeutung für Integrationsprozesse<sup>21</sup> und von der Dozentin Ella von der Haide über den Zusammenhang von urbanen Gärten und Gemeinschaftsgärten und Stadt- und Freiraumplanung<sup>22</sup> finden. Über das Forschungsthema dieser Arbeit „Interkulturelle Bildung in urbanen Gemeinschaftsgärten“ lassen sich in der deutschen Literatur keine Studien finden.

## 4.2 Forschungsfeld

Während des Forschungsprozesses wurde sich dafür entschieden, die zunächst vorgesehenen zwei Praxisbeispiele, Garten A und B, auf drei Praxisbeispiele, Garten A, B, und C zu erweitern. Die Wahl der Praxisbeispiele Garten A, Garten B und Garten C wurde aufgrund von mehreren Faktoren getroffen: Entscheidend für die Auswahl war die Beständigkeit, die Trägerstruktur, die Hauptzielgruppe sowie die Lage des Gartens. In diesem Zusammenhang wurde bei der Auswahl darauf geachtet, interkulturelle Gärten zu wählen, die sich in ihrer Trägerschaft, Beständigkeit und ihrer Lage unterscheiden. Die Wahl fiel auf den Verein X des Gartens A., der sich in Folge des im Jahr 1996 ersten entstandenen interkulturellen Gemeinschaftsgartens in Deutschland, gründete.

---

<sup>19</sup> Siehe <http://anstiftung.de/downloads/category/15-forschungsarbeiten-urbane-gaerten> (14.01.17) und <http://www.stadtacker.net/SitePages/Bildung-und-Forschung.aspx> (14.01.17)

<sup>20</sup> Vgl. BBSR 2015: Gemeinschaftsgärten im Quartier

<sup>21</sup> Müller, Christa (2002): Wurzeln schlagen in der Fremde. Die Internationalen Gärten und ihre Bedeutung für Integrationsprozesse

<sup>22</sup> Vgl. Von der Haide, Ella (20145): Die neuen Gartenstädte. Urbane Gärten, Gemeinschaftsgärten und Urban Gardening in Stadt- und Freiraumplanung

Aufgrund dessen gelten die interkulturellen Gemeinschaftsgärten des Vereins X als Vorreiter der interkulturellen Gärten in Deutschland. Im Gegensatz dazu wurde der Garten C gewählt, der erst im Jahr 2013 in Unterstützung von einer Transition Town Gruppe in einer Mittelstadt in Deutschland gegründet wurde und im Jahr 2014 in die Trägerschaft des Vereins Y übernommen wurde. Der Garten B wurde im Jahr 2014 von dem Verein Z initiiert und ein Jahr später in die Trägerschaft eines Wohlfahrtsverbandes in einer Großstadt übernommen. Im Gegensatz zu den anderen Gärten, befindet sich der Garten B direkt neben einem Übergangwohnheim für geflüchtete Menschen.

Der Kontakt mit den Expert\*innen ergab sich aus der Suche nach den Praxisbeispielen. Zunächst wurde telefonisch und per E-Mail der Kontakt mit den Hauptamtlichen (Garten B), dem ersten Vorsitzenden (Garten A) und dem Geschäftsführer von Verein Y (Garten C) aufgenommen und die Termine für die Interviews vereinbart. Über diese Kontakte ergaben sich wiederum Kontakte zu den interviewten Gärtner\*innen bzw. kam der Kontakt zu dem interviewten Gärtner in Garten B durch meine Teilnahme an einem Gartentag zu Stande.

Die Bereitschaft zur Teilnahme an der Forschung resultierte aus dem Interesse an dem Thema der Arbeit sowie der Bereitschaft wissenschaftliche Arbeiten zu unterstützen.

### 4.3 Das Expert\*inneninterview

Als Instrument für die Datenerhebung wurde das Expert\*inneninterview, ein Verfahren der empirischen Sozialforschung gewählt. Das Expert\*inneninterview verfolgt das Ziel bestimmtes Wissen – sog. Expert\*innenwissen – zu erheben. Der Expert\*innenstatus ist in Relation mit dem Forschungsinteresse zu sehen, da der Expert\*innenstatus einer Person von dem bzw. der Forschenden zugesprochen bekommt. (Vgl. Meuser/Nagel 1991: 443) Mit dieser Auslegung des Expertenbegriffes könnten im Prinzip alle Menschen den Expert\*innenstatus zugeteilt bekommen. Dadurch würde sich das Expert\*inneninterview von anderen qualitativen Interviewformen nicht mehr unterscheiden. Daher haben Meuser und Nagel (1991: 443) Kriterien für die Auslegung des Expert\*innenstatus in der qualitativen Sozialforschung entwickelt. Demnach zählt eine

Person als Expert\*in, die „in irgendeiner Weise Verantwortung für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung trägt oder wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt.“ (ebd.) Dies bedeutet, dass die Person, die den Expert\*innenstatus zugesprochen bekommt über bestimmtes Wissen verfügt, das von anderen geteilt werden kann, aber über das nicht jede beliebige andere Person in dem Handlungsfeld verfügt (vgl. Meuser/ Nagel 2009: 467)

In der vorliegenden Arbeit wurde der Expert\*innenstatus zwei unterschiedlichen Personengruppen zugesprochen. Zum Einem Personen, die in den interkulturellen Gemeinschaftsgärtnern mitgärtnern und mitwirken. Diese Personengruppe wird in der Arbeit nachfolgend als Gärtner\*innen bezeichnet. Zum anderen wurden Personen als Expert\*innen interviewt, die hauptamtlich in einem Garten arbeiten oder im Vorstand des Trägers aktiv oder durch eine andere Funktion einen Überblick über die Strukturen, Gärtner\*innen und Aktivitäten haben.

Tabelle 2: Übersicht über Expert\*innen

Inter-view	Interviewpartner*in	Funktion als Expert*in
Inter-view 1	E1: Gelernter Agraringenieur; akt. Beschäftigung: Projektberater einer Stiftung im interkulturellen und umweltbildenden Bereich, eigene Fluchterfahrung aus Äthiopien	- 1. Vorsitzender des Vereins des Gartens A1 und A2 - seit Beginn des Gartens A dabei - Aufgaben: Koordination, Öffentlichkeitsarbeit, Projektentwicklung
Inter-view 2	G1: Gelernte Gymnasiallehrerin; akt. Beschäftigung: Projektmitarbeiterin bei einer Stiftung im interkulturellen und umweltbildenden Bereich; eigene Fluchterfahrung aus dem Irak	- Gärtnerin im Garten A1 - Beteiligung seit 1996 - verbringt viel Zeit im Garten

Inter- view 3	G2: Gelernter Sozialwissen- schaftler, akt. Beschäftigung als Forscher, keine Flucht- oder Migrationserfahrung	- Gärtner im Garten A2 - Beteiligung seit 2001 - etwa zwei Mal pro Woche für 2 – 3 Stunden im Garten
Inter- view 4 <sup>23</sup>	E2: Gelernter Erzieher, akt. Be- schäftigung: Projektmitarbeiter und Jurtenbauer und Lagerlogist, keine Flucht- oder Migrationser- fahrung	- Hauptamtlicher Mitarbeiter als in- tegrativer Projektmitarbeiter (19,6 Stunden/ Woche) im Garten B eines Wohlfahrtsverbandes - Mitwirkung seit Mai 2016 haupt- amtlich, davor seit Mai 2015 ehren- amtlich - Aufgaben: Organisation und Koor- dination, Projektmanagement
Inter- view 4	E3: Gelernte Biologin; akt. Be- schäftigung: Projektmitarbeiterin, keine Flucht- oder Migrati- onserfahrung	- Hauptamtliche Mitarbeiterin als in- tegrative Projektmitarbeiterin (30 Stunden/ Woche) im Garten B eines Wohlfahrtsverbandes - Mitarbeit seit April 2015 - Aufgaben: Organisation und Koor- dination, Projektmanagement
Inter- view 5	G3: Berufserfahrung als Helfer in einer Holzfabrik, akt. Be- schäftigung: berufsbildende Maßnahme, Fluchterfahrung aus Syrien	- Gärtner im Garten B - Beteiligung seit August 2016 - Etwa ein Mal pro Woche für 4 – 5 Stunden im Garten
Inter- view 6	E4: Gelernter Kulturfachberater, Künstler, Systemischer Coach, akt. Beschäftigung: Leitung ei- nes Vereins im künstlerischen und kreativen Bereich, Projekt- management und Arbeit als sys- temischer Coach	- Leitung des Trägervereins des Gar- ten C - Mitarbeit seit 2013 - Aufgaben: Organisation und Koor- dination, Finanzierung, Projektma- nagement

<sup>23</sup> Auf Wunsch der Interviewpartner\*innen wurde das Interview 4 mit beiden Hauptamtlichen des Gartenprojektes zusammen geführt.

Inter- view 7	G4: Gelernte Kosmetikerin, Fri- seurin, Dekorateurin, akt. Be- schäftigung: Kursleiterin im kre- ativen Bereich und Mitarbeit in mehreren Projekten, Migrations- erfahrung aus dem Iran	- Gärtnerin und Projektkoordinatorin im Garten C - Beteiligung seit Ende 2012/ Anfang 2013 - ist fast täglich im Garten
------------------	--	---

Bei beiden Personengruppen sind nicht die eigenen Biografien, sondern das vorhandene Wissen in Bezug auf interkultureller Bildung in Gemeinschaftsgärten von Bedeutung. Die Gärtner\*innen als Expert\*innen, die aktiv in den Gärten – im Geschehen – mitwirken verfügen dadurch über einen anderen Blickwinkel und ein anderes Wissen als die Hauptamtlichen, die zwar auch in den Gemeinschaftsgärten mitwirken, aber nicht mitgärtnern und in der Regel nicht zur Gartengruppe dazugehören. In der Literatur wird unterschieden zwischen dem sog. Betriebswissen, bei dem das eigene Handeln und dessen Regeln und Maxime des bzw. der Expert\*in den Untersuchungsgegenstand bildet und dem sog. Kontextwissen, das Auskunft über Lebensbedingungen, Kontexte, Handlungsweisen anderer gibt (vgl. ebd. 470f). Demnach kann den Gärtner\*innen Betriebswissen zugeordnet werden, da ihr eigenes Handeln im Gemeinschaftsgarten zum Untersuchungsgegenstand wird. Das Wissen der hauptamtlichen Mitarbeiter\*innen über die Kontexte, Bedingungen und Handlungsweisen über die Gemeinschaftsgärten und Gärtner\*innen kann dementsprechend als Kontextwissen gezählt werden.

Als Grundlage für ein Expert\*inneninterview dient ein offener, thematischer Leitfaden. Einen offenen Leitfaden und einen flexiblen Umgang damit sehen Meuser und Nagel (2009: 472) als Voraussetzung für das Gelingen eines Interviews. Andernfalls bestände die Gefahr, dass z.B. die Biografie oder andere Themen, die nicht Untersuchungsgegenstand der Forschung sind, in den Mittelpunkt des Interviews rücken (vgl. ebd.: 473). Für die vorliegende Forschungsarbeit wurden für die Expert\*inneninterviews mit den Gärtner\*innen und den Personen, die die Aufgaben der Organisation und Koordination innehaben, zwei unterschiedliche – dennoch ähnliche – Leitfaden entwickelt. Beide Interviewleitfäden sind in drei Teile, Einstieg (0., Fragen 1 – 3), Hauptteil (Fragen 4 – 9 bei Gärtner\*innen/ Fragen 4 – 9 bei Hauptamtlichen), Probleme und Ausblick (Fragen 10 und 11/ bzw. 12 und 13), gegliedert.

Tabelle 3: Übersicht über Leitfaden der Expert\*inneninterviews

Leitfaden Expert*inneninterview mit Gärtner*innen	Leitfaden Expert*inneninterview mit hauptamtlichen Mitarbeiter*innen
0. Projektvorstellung (Thema der Master-Thesis, etc.)	0. Projektvorstellung (Thema der Master-Thesis, etc.)
1. Gründe und Motivation	1. Entstehung/ Gründung des Gartens
2. Besonderheiten im Garten	2. Zielsetzungen
3. Gartengruppe/ Gartengemeinschaft	3. Gartengruppe
4. Heterogenität	4. Pädagogisches Konzept
5. Aktionen/ Veranstaltungen	5. Aktionen/ Veranstaltungen
6. Kommunikation	6. Kommunikation
7. Auseinandersetzung mit Kulturen	7. Heterogenität
8. Bildungsprozesse	8. Bedeutung unterschiedlicher Kulturen
9. Interkulturelle Bildung	9. Auseinandersetzung mit Kulturen
10. Positives/ Negatives/ Änderungswünsche	10. Bildungsprozesse
11. Wünsche und Zukunft des Gartens	11. Interkulturelle Bildung
	12. Positives/ Negatives/ Änderungswünsche
	13. Wünsche und Zukunft des Gartens

(Vgl. Leitfaden Expert\*inneninterview mit Gärtner\*innen und Leitfaden Expert\*inneninterview mit „Expert\*innen“ im Anhang)

Am 30.08.2016 wurde der Leitfaden für das Expert\*inneninterview mit den Gärtner\*innen einem Pre-Test unterzogen. Der Pre-Test fand mit einem Gärtner eines interkulturellen Gemeinschaftsgartens, der in Trägerschaft des Vereins Internationale StadtteilGärten e.V. Hannover ist, statt. Nach dem Interview wurde der Leitfaden ein wenig überarbeitet, insbesondere wurde auf eine vereinfachte Sprache geachtet.

Zur Auswertung von Expert\*inneninterviews beschreiben Meuser und Nagel (2009: 476) zunächst die Schritte der Transkription, die Paraphrase und das Kodieren der Interviews. Daraufhin folgt ein thematischer Vergleich, in dem ähnliche Textstellen aus den einzelnen Interviews zusammenfassend einer Kategorie zugeordnet werden. Im Anschluss erfolgt die sog. soziologische Konzeptualisierung, in der Befunde aus den

Interviews mit der Theorie abgeglichen werden. Zum Abschluss erfolgt die sog. theoretische Generalisierung, in der die Kategorien und Sinnzusammenhänge des Datenmaterials in Bezug zu Typologien und zu Theorien gesetzt werden. (Vgl. Meuser/ Nagel 2009: 476f)

#### 4.4 Qualitative Inhaltsanalyse

Als Auswertungsmethode für die Interviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2015) gewählt. Die qualitative Inhaltsanalyse zielt darauf, Kommunikationsdatenmaterial, wie z.B. Texte, Bilder oder Noten, systematisch zu bearbeiten (vgl. Mayring 1995: 209). In diesem Zusammenhang hält Mayring (2000: Abs. 7) an vier Standpunkten „*Einordnung in ein Kommunikationsmodell*“, „*Regelgeleitetheit*“, „*Kategorien im Zentrum*“ und „*Gütekriterien*“ zur Auswertung des Materials fest. So soll zunächst zu Beginn der Inhaltsanalyse deren Ziel bestimmt und das Datenmaterial erläutert werden. Das zu bearbeitende Material soll dann systematisch und regelgeleitet nach einem bestimmten Ablaufmodell ausgewertet werden. (Vgl. ebd.) Dabei geben die drei Grundformen, zusammenfassende, explizierende und strukturierende Inhaltsanalyse eine Orientierung (vgl. Mayring 1995: 211). Es werden Kategorien gebildet, die zwar während der Bearbeitung nochmals verändert werden können, aber im Mittelpunkt der qualitativen Inhaltsanalyse stehen. Die Kategorien können dabei entweder induktiv, aus dem Material heraus, oder deduktiv, an das Material heran, getragen werden. Die Einbeziehung von wissenschaftlichen Gütekriterien, wie z.B. Objektivität, Reliabilität und Validität ist für die qualitative Inhaltsanalyse von Bedeutung (vgl. Mayring 2015: 53).

In dieser Arbeit wurde zur Auswertung des Materials die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse gewählt. Im Vergleich zu den anderen Formen der Strukturierung/ deduktiven Kategorienanwendung – formale, typisierende, skalierende – geht es bei der inhaltlichen Strukturierung darum, aus dem Material bestimmte Themen, Inhalte und Aspekte herauszufiltern und zusammenzufassen.<sup>24</sup> Zur Anwendung wird dabei ein

---

<sup>24</sup> Die Untersuchung der Struktur des Materials (formale Strukturierung), die Herausarbeitung von bestimmten typischen Merkmalen (typisierende Strukturierung) oder die Einschätzung des Materials auf

theoriegeleitetes Kategoriensystem und Regeln für die Zuordnung einer Textstelle zu einer bestimmten Kategorie gebildet. (Vgl. ebd.: 103) Im Folgenden sollen die gemachten Schritte des Ablaufmodells der inhaltlichen strukturierenden Inhaltsanalyse aufgezeigt werden (vgl. ebd.: 98, 104):

Als Analyseeinheit werden die transkribierten Interviews in Textform bestimmt. Dabei stellt jedes Interview eine Einheit dar – auch Interview 4, das mit zwei Personen geführt wurde. Die Kategorien ergaben sich theoriegeleitet aus den Interviewleitfaden (s. Unterkapitel 4.3):

- Kategorie: Entstehungs- und Gründungsphase
- Kategorie: Zielsetzungen
- Kategorie: Zusammensetzung
- Kategorie: Gründe und Motive
- Kategorie: Grundlage der Arbeit
- Kategorie: Besonderheiten
- Kategorie: Kommunikation
- Kategorie: Gemeinschaftsaktionen
- Kategorie: Auseinandersetzung mit Kulturen
- Kategorie: Interkulturelle Bildung
- Kategorie: Umgang mit Heterogenität
- Kategorie: Missverständnisse und Konflikte
- Kategorie: Bildungsprozesse
- Kategorie: Positives
- Kategorie: Negatives
- Kategorie: Wünsche und Zukunftsvisionen

Im nächsten Schritt wurden bei einem Probedurchlauf des Materials Ankerbeispiele und Kodierregeln zu den verschiedenen Kategorien festgelegt. Danach wurde das gesamte Material durchgegangen und die Textstellen den entsprechenden Kategorien zugeordnet. Während dessen wurde das Kategoriensystem überarbeitet und es wurden induktiv aus dem Datenmaterial heraus zwei neue Kategorien gebildet:

---

einer bestimmten Skala (skalierende Strukturierung) ist in dieser Arbeit nicht relevant (vgl. Mayring 2015: 99)

- Kategorie: Koordination und Organisation
- Kategorie: Soziale Strukturen

Daraufhin wurde das Material erneut durchgegangen, verdichtet und die Ergebnisse aufgearbeitet (s. Kapitel 5).

## 4.5 Teilnehmende Beobachtung

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Forschungsthema und den Forschungsfragen zeigte sich, dass nur die Durchführung der Expert\*inneninterviews nicht zufriedenstellend sei. Daraus ergab sich die Entscheidung pro Garten eine teilnehmende Beobachtung durchzuführen. Die teilnehmende Beobachtung gilt als grundlegende Methode der Feldforschung und verfolgt das Ziel, Daten in einem Forschungsfeld, das nicht durch Untersuchungszwecke verändert wurde, zu gewinnen. (vgl. Legewie 1995: 189) Die teilnehmende Beobachtung erfordert von dem/ der Forschenden die Fähigkeit sich zwischen der Rolle als Teilnehmer\*in und der Rolle als Forscher\*in zu bewegen. In der Literatur wird in diesem Zusammenhang von der einseitigen Identifizierung mit der Rolle als Teilnehmer\*in des bzw. der Forschenden gewarnt. Dieser Prozess wird auch als „*going native*“ (ebd.: 192) bezeichnet. Zur Datengewinnung und zum Festhalten der Felderfahrungen wird empfohlen, die gemachten Erfahrungen und Gefühle zu protokollieren. Darüber hinaus ist jede\*r Forscher\*in juristisch verpflichtet, die Personen in seinem Forschungsfeld, über die Sammlung von Datenmaterial bzgl. Forschungszwecken aufzuklären und deren Einverständnis einzuholen. (Vgl. ebd.)

Die erste teilnehmende Beobachtung fand am 03.09.16 vor Durchführung der Interviews in dem Garten B statt. Bei dieser Feldforschung handelte es sich um meine Teilnahme an einem der Gartentage, die jeden Samstag stattfinden.<sup>25</sup> Durch diesen Einblick ins Feld, konnten gemachte Beobachtungen bei der Durchführung der Interviews berücksichtigt werden. Die zweite Feldbeobachtung habe ich am 23.09.16 nachdem bereits zwei – von insgesamt drei - Interviews des interkulturellen Gartens A geführt

---

<sup>25</sup> Siehe Anhang: Teilnehmende Beobachtung – Gedächtnisprotokoll Garten B

wurden, gemacht. Dabei handelte es sich um die Teilnahme an dem einmal wöchentlich stattfindenden Gartenplenum in dem interkulturellen Garten A2.<sup>26</sup> Zu Beginn der teilnehmenden Beobachtungen wurden zunächst die Einverständnisse der anwesenden Personen eingeholt und über das Forschungsvorhaben berichtet.

#### 4.6. Methode des Idealtypus

Zur Darstellung der Ergebnisse wurde die Methode der Idealtypenbildung, die auf Max Weber (1973) zurückgeht, gewählt. Die Methode des Idealtypus dient der Erlangung von sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen (vgl. Müller, Hans-Peter 2007: 65). Idealtypen können als konstruierte Utopien, die als Möglichkeit zur Durchführung von Forschungsarbeiten dienen, verstanden werden (vgl. Kalber 2001: 122) Dabei geht es um die Hervorhebung von wichtigen empirischen Zusammenhängen, die für den/ die Forschende\*n von Bedeutung sind. Dies kann dem/ der Forscher\*in einen Zugang zur empirischen Wirklichkeit ermöglichen. (Vgl. ebd.) Aufgrund von unterschiedlichen Phänomenen, Formen und Aspekte innerhalb einer Forschung kann es zur Notwendigkeit zu Bildung von unterschiedlichen Idealtypen kommen. Bei Idealtypen handelt es sich um „Extremtypen“, die durch die „*einseitige Steigerung*“ (ebd.: 123) von Merkmalen, die bzgl. des Forschungsthemas von Interesse sind, und durch die Synthese von relevanten Handlungsorientierungen, gebildet werden. (Vgl. ebd.: 123f) In der vorliegenden Arbeit wurden zwei Idealtypen – induktiv aus den gebildeten Kernkategorien gebildet. Dabei ergaben sich die zwei Idealtypen „**positiver** Idealtyp eines interkulturellen Gemeinschaftsgarten“ und „**negativer** Idealtyp eines interkulturellen Gemeinschaftsgarten“. Mit dem positiven Idealtyp soll einen Idealtyp eines interkulturellen Gemeinschaftsgartens, in dem interkulturelle Bildungsprozesse gelingen und stattfinden, aufgezeigt werden. Der negative Idealtyp zeigt dagegen einen Idealtyp eines interkulturellen Gemeinschaftsgarten, in dem interkulturelle Bildungsprozesse nicht oder nur eingeschränkt stattfinden.

---

<sup>26</sup> siehe Anhang: Teilnehmende Beobachtung – Gedächtnisprotokoll Garten A2

## 4.7 Reflexion der Forschung

### *Forschungsvorhaben*

Ursprünglich war geplant, in zwei Gemeinschaftsgärten insgesamt drei Experten\*inneninterviews (zwei mit Gärtner\*innen, ein Interview mit Expert\*innen) durchzuführen. Nachdem in den Gärten A und B bereits je ein Interview mit einer Gärtner\*in und je ein Interview mit einem Experten (Garten) A und zwei Expert\*innen (Garten B) geführt wurde, kristallisierte sich bereits ein Ungleichgewicht zwischen den Gärten bzgl. des Datenmaterials heraus. Im Garten B wurde das Interview mit G3 von einer ehrenamtlichen Übersetzerin gedolmetscht. Trotz dieser Möglichkeit konnten nicht alle Fragen ausreichend übersetzt bzw. beantwortet werden. Darüber hinaus konnte kein\*e weitere\*r Gärtner\*in für ein Interview gefunden werden. Dies lag überwiegend darin begründet, dass viele der Gärtner\*innen nicht für ein Interview ausreichende Deutschkenntnisse verfügten. Im Garten A zeigte sich recht schnell, dass das Finden von geeigneten Interviewpartner\*innen keine Probleme darstellt, sodass insgesamt drei Interviews zugesichert und durchgeführt wurden. Der Trägerverein von Garten A verfügt insgesamt über drei Gemeinschaftsgärten. Bei den interviewten Gärtner\*innen des Vereins, handelt es sich um Personen, die in zwei unterschiedlichen Gärten des Vereins, mitwirken. Da die beiden Gärten in der Trägerschaft des selben Vereins liegen und in diesem Zusammenhang u.a. in Bezug auf ihre Zielsetzung, Organisation, Koordination und der Grundlage der Arbeit übereinstimmen, werden die beiden Gärten in dieser Arbeit als ein Garten, Garten A, gezählt. In dem mit E1 geführten Interview, bezieht sich E1 allgemein auf den Verein X und die beiden Gärten gleichermaßen.

Aufgrund des ungleichen Verhältnis des Datenmaterials von Garten A und B, habe ich mich für eine Ausweitung der Praxisbeispiele entschieden und einen weiteren interkulturellen Gemeinschaftsgarten, Garten C, für die Forschungsarbeit hinzugenommen. In dem Garten C wurde, wie im Garten B, ein Interview mit einem Hauptamtlichen (E4) und mit einer Gärtnerin (G4) geführt. Kurz vor dem Interview mit G4, stellte sich jedoch heraus, dass G4 – neben ihrer Rolle als Gärtnerin – ehrenamtlich die Projektkoordination des Gartens C innehat. Da sie aufgrund ihrer Expert\*innenfunktion als Gärtner\*in gewählt wurde, wurde mit ihr das Interview auf Grundlage des Leitfadens für Gärtner\*innen geführt. In dem Interview spiegelt sich jedoch ihre Funktion als Projektkoordinatorin wieder.

Durch die Anzahl der geführten Interviews in Garten A, liegt der Schwerpunkt des Datenmaterials bei dem Garten A. Garten B und C haben eine ähnliche Gewichtung. In den Gärten A und B wurde eine teilnehmende Beobachtung durchgeführt. Während in Garten A die teilnehmende Beobachtung im Rahmen eines Gartentreffens durchgeführte wurde, handelt es sich bei Garten B um einen Gartentag. Aufgrund eigener begrenzten zeitlichen Ressourcen und aufgrund der Jahreszeit (Ende Oktober)<sup>27</sup> konnte im Garten C keine teilnehmende Beobachtung durchgeführt werden.

### *Eigene Rolle im Forschungsprozess*

Im Forschungsprozess – bei der Durchführung von Interviews oder im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung der bzw. des Forschenden – finden Interventionen und Reaktionen zwischen den beteiligten Personen statt (vgl. Breuer 2003: o.S.). Durch persönliche Erfahrungen mit interkulturellen Gemeinschaftsgärten war mir das Forschungsfeld durchaus vertraut. Dennoch waren alle drei Gärten auf ihre Art und Weise unterschiedlich. Eine neue Erfahrung war insb. für mich Garten B, der direkt neben einem Übergangwohnheim für geflüchtete Menschen liegt, und in dem dementsprechend viele Geflüchtete mitgärtnern. In allen drei Gärten gab es keine Berührungängste. Dabei waren meine persönlichen Erfahrungen mit interkulturellen Gärten und meine Erfahrungen mit geflüchteten Menschen durch meine Arbeit als Sozialarbeiterin hilfreich. Eine Unsicherheit bestand jedoch im Umgang mit meiner Rolle als Forscherin im Rahmen der teilnehmenden Beobachtungen in den Gärten A und B. In beiden Gärten wurde ich von den anwesenden Gärtner\*innen sehr freundlich empfangen und in das „Gartengeschehen“ eingebunden. Dabei bestand die Gefahr des in der Literatur als „*going native*“ (Legewie 1995: 189) beschriebenen Prozess.

Bei der Durchführung von Interviews sind offene Fragestellungen, um mögliche Antworten nicht vorweg zu nehmen bzw. einzugrenzen, von großer Bedeutung. Das Stellen von offenen Fragen konnte nicht bei allen Interviews beibehalten werden, da manche Fragen oder Begrifflichkeiten innerhalb einer Frage, aufgrund von sprachlichen oder anderen Verständnisschwierigkeiten während des Interviews erklärt werden mussten.

---

<sup>27</sup> Aufgrund kühlerer und verregneter Tage, fanden in dem Garten keine Gartentreffen o.ä. mehr statt.

### *Möglichkeiten und Grenzen der Methoden*

Die Wahl des Expert\*inneninterviews als Hauptmethode zur Gewinnung des Datenmaterials erwies sich als richtige Entscheidung. Ebenso stellte sich die Wahl der qualitativen strukturierenden Inhaltsanalyse zur Auswertung des Datenmaterials als zufrieden stellend heraus. In Folge des umfangreichen Datenmaterials wurden insgesamt 18 Kategorien, denen die Befunde aus den Interviews zugeordnet wurden, gebildet. Da dies für den Rahmen dieser Arbeit eine große Summe bildete, wurden die Kategorien in *rahmende Kategorien* und in *Kernkategorien* unterteilt. Den rahmenden Kategorien wurden Kategorien, die den Garten beschreiben, z.B. Gründungs- und Entstehungsphase, Zielsetzungen, Grundlage der Arbeit, und individuelle Empfindungen und Einstellungen, bspw. Gründe und Motive, Negatives, Positives, Wünsche und Zukunftsvisionen, zugeteilt. Die Kernkategorien umfassen die Kategorien, die als relevant für interkulturelle Bildungsprozesse, wie z.B. Auseinandersetzung mit Kulturen, Kommunikation, Umgang mit Heterogenität, gesehen werden.

Aufgrund der Unterteilung der Expert\*inneninterviews in die Gruppe der Gärtner\*innen und die der „Expert\*innen“ und auch durch abweichende, z.T. gegensätzliche Befunde der Interviewten innerhalb der drei Gärten, erwies sich die Auswertung des Datenmaterials als sehr komplex. Aus diesem Grund wurde sich gegen eine Analyse und einen Vergleich der drei Gärten entschieden. Stattdessen wurde sich für eine synthetisierte Darstellung der Kernkategorien in Form von zwei Idealtypen entschieden. Diese Methode stellte sich als eine gute Möglichkeit zur Herausarbeitung gelingender und nicht bzw. begrenzter interkultureller Bildungsprozesse in urbanen Gemeinschaftsgärten heraus.

## 5. Forschungsergebnisse

In diesem Kapitel werden die Forschungsergebnisse präsentiert. Dazu werden zunächst die drei ausgewählten Praxisbeispiele anhand der gebildeten rahmenden Kategorien beschrieben. Die Darstellung der Kernkategorien erfolgt durch die Zuordnung der Befunde des Datenmaterials zu zwei gebildeten Idealtypen bzgl. interkultureller Bildungsprozesse. Daraufhin folgt ein Theorie-Forschungs-Transfer. Abschließend werden Handlungsempfehlungen für die Praxis interkultureller Gemeinschaftsgärten präsentiert.

### 5.1 Beschreibung der ausgewählten Praxisbeispiele

Die interkulturellen Gemeinschaftsgärten A, B und C werden zunächst anhand der rahmenden Kategorien, die aus dem Datenmaterial herausgearbeitet wurden, dargestellt. Die rahmenden Kategorien bestehen aus den Kategorien, Entstehungs- und Gründungsphase, Zielsetzungen, Zusammensetzung, Koordination und Organisation, Grundlage der Arbeit, Gründe und Motive, Besonderheiten, Positives, Negatives und Kritik und Wünsche und Zukunftsvisionen.

#### 5.1.1 Interkultureller Garten A

Im Jahr 1996 wurde der erste interkulturelle Gemeinschaftsgarten in einer Großstadt in Norddeutschland gegründet. Daraufhin kam es zwei Jahre später (1998) zu der Gründung des Vereins X. Mittlerweile stehen drei interkulturelle Gärten (Gemeinschaftsgarten A1, Gemeinschaftsgarten A2 seit 2003 und der Gemeinschaftsgarten A3 seit 2016) in der Trägerschaft des Vereins. Interviewt wurde der 1. Vorsitzende des Vereins (E1), eine Gärtnerin aus dem Gemeinschaftsgarten A1 (G2) und ein Gärtner des Gemeinschaftsgartens A3 (G3).

### *Entstehungs- und Gründungsphase*

Die Idee für einen interkulturellen Gemeinschaftsgarten – insb. für geflüchtete Frauen – kam im Jahr 1995 im Migrationszentrum für Flüchtlinge in einer Großstadt auf. Zu dieser Zeit kamen viele geflüchtete Menschen, aufgrund des Jugoslawienkrieges, nach Deutschland und viele Beratungszentren standen vor einer Herausforderung. Nach einer langwierigen Suche nach einem geeigneten Grundstück, meldete sich ein Ehepaar und stellte eine Brachfläche zur Verfügung. (Vgl. E1, Z. 9 – 38) Schon nach kurzer Zeit kamen auch geflüchtete Familien aus anderen Herkunftsländern dazu. Zu Beginn des Projektes gab es kein vorliegendes Konzept für das interkulturelle Gartenprojekt. Dies wurde erst nach und nach von den mitwirkenden Personen entwickelt. Trotz der unklaren Vorstellung über das Projekt und der Skepsis gegenüber der Idee – Integration durch gemeinschaftliches Gärtnern - von außenstehenden Personen, bekam der Verein eine große Unterstützung von Privatpersonen und lokalen Organisationen. (Vgl. E1, Z. 42 – 82)

### *Zielsetzungen*

Die interkulturellen Gärten verfolgen nach wie vor das Ziel, die soziale und berufliche Integration von Migrant\*innen zu fördern. Durch die persönliche gegenseitige Unterstützung der Gärtner\*innen, wurden diese Ziele in den letzten Jahren bei vielen Gärtner\*innen, die mittlerweile eine Ausbildung oder einen Beruf haben, erreicht. (Vgl. E1; Z. 90 – 117) Auch wurde das Ziel, Einbindung der Nachbarschaft in den Garten, u.a. durch Schulen und Kindergärten, die jeweils eine eigene Parzelle haben, erreicht (vgl. E1, Z. 121 – 134). Zudem sei ein persönliches Ziel von E1 die Gärten als Begegnungsorte zu gestalten, um Kontaktmöglichkeiten zwischen der Mehrheitsgesellschaft und Minderheiten und zwischen Minderheiten zu ermöglichen, um gegenseitige Vorurteile abzubauen (vgl. E1, Z. 151 – 169).

### *Zusammensetzung*

Alle drei Interviewpartner\*innen beschreiben die Zusammensetzung der Gärtner\*innen und des Vereins als sehr heterogen. Im Gemeinschaftsgarten A1 kommen die Gärtner\*innen aus den Herkunftsländern Äthiopien, Bangladesch, Deutschland, Irak, Ägypten, Rumänien, Russland, Japan und Kolumbien und im Gemeinschaftsgarten A2

aus Algerien, Jemen, China, Deutschland, Afghanistan, Vietnam, Südkorea (vgl. G1, Z. 223-227; G2, Z. 72 – 77). Die Personen können unterschiedlichen sozialen Milieus zugeschrieben werden, verfügen über unterschiedliche Bildungshintergründe (Doktoranden, Fachkräfte, ohne Berufsausbildung) und unterschiedlichen Religionszugehörigkeiten (u.a. orthodox-kopt., Islam, Buddhismus). Darüber hinaus ergeben sich durch die Partizipation von geflüchteten Personen unterschiedliche rechtliche Status. (Vgl. E1, Z. 134 – 140, 174 – 185) G2 beschreibt, insb. den Gemeinschaftsgarten A2 betreffend, große Unterschiede bei Deutsch-Kenntnissen und in Bezug auf das Engagement der Gärtner\*innen im Garten. Zudem gibt es verschiedene Gruppen, wie z.B. die Imkergruppe. (Vgl. G2, Z. 89 – 96, 72 – 77) Im Gemeinschaftsgarten A1 wirken zudem viele Menschen aus der Nachbarschaft und Schulen und Kindergärten mit (vgl. IP, Z. 130 – 134). Während die Institutionen konstant dabei bleiben, kommt es unter den Gärtner\*innen durch Um- und Zuzüge häufiger zu einem Wechsel (vgl. E1, 320 – 330).

#### *Koordination und Organisation*

Insgesamt wurden vielen Entscheidungen, die die Gärten und den Verein betreffen, gemeinsam von Seiten der Gärtner\*innen und des Vorstands entschieden. So gab es z.B. in der Vergangenheit die Entscheidung, dass die Verbreitung von bestimmten Religionen oder Parteipolitiken in den Gärten verboten sei. Außerdem wurde infolge einer Gruppenentscheidung ein Nationalitätenschlüssel in Bezug auf die Vergabe der Parzellen in den Gärten eingeführt. Damit solle verhindert werden, dass es zu einer Dominanz einer bestimmten Gruppe aufgrund ihrer Nationalitäten oder Herkunftsländer komme. (Vgl. E1: 251 -294)

#### *Grundlage der Arbeit*

Als Grundlage der Arbeit des Vereins der interkulturellen Gärten diene die Idee der „grünen Sprache der Völker“. Die Gärten werden dabei als Foren gesehen, die unterschiedliche Menschen verbinden und zusammen bringen. In den Gärten gäbe es eine Parzellenautonomie, dennoch würde viel Wert auf gegenseitiges Wohlfühlen und Solidarität untereinander gelegt werden. (Vgl. E1. 579 – 621)

### *Gründe und Motive*

Nach ihrer Flucht nach Deutschland habe G1 weder Arbeit noch einen Deutschkurs, noch soziale Kontakte zur Mehrheitsgesellschaft gehabt. Da sie viel zuhause war, war sie sehr erfreut, als sie gefragt worden sei, ob sie bei dem Gartenprojekt mitmachen wolle. Sie war sehr froh, aus ihrer Wohnung herauszukommen und die Möglichkeit soziale Kontakte aufbauen zu können. Zudem wollte sie an der Gesellschaft partizipieren. (Vgl. G1: 4 – 49) Aufgrund seines Interesses an dem Gartenprojekt in Folge einer Besichtigung habe G2 sich entschlossen, sich bei den interkulturellen Gärten zu beteiligen. Er war sehr an den verschiedenen Menschen interessiert, wollte gemeinschaftlich ein Projekt mitgestalten und war von der Idee interkulturelle Arbeit mit Umweltthemen zu verknüpfen sehr angetan. Seine Motivation begründe sich auch weiterhin aus seinem Verantwortungsgefühl gegenüber dem Gartenprojekt. (G2: 4 – 46)

### *Besonderheiten*

Der Gemeinschaftsgarten A2 sei besonders, da er ein sehr heller Garten mit Hecken und Bäumen sei. Dadurch ergebe sich eine gute Sicht über den gesamten Garten. (Vgl. G2: 59 – 66) G1 gefalle der Gemeinschaftsgarten A1 besonders aufgrund vieler Gemeinschaftsaktionen und dem Mitwirken von verschiedenen Menschen und Organisationen. Dabei sei die Kräuterspirale, die zusammen mit Schüler\*innen gebaut wurde, die Themenparzelle, in der alte Gemüsesorten angebaut werden, die von Mitglieder\*innen gebaute Komposttoilette, das Mitwirken der Kindergärten, Schulen und von geflüchteten Menschen von Bedeutung. (G1: 154 – 211)

### *Positives*

Für G1 sei insb. das tägliche gemeinsame Kochen und Essen und die vielen Kinder im Garten in der Anfangsphase und die vielen, schönen Feste, bspw. Geburtstagsfeiern und Klassenfeste, sehr positiv. Zudem gefallen ihr die Partizipationsmöglichkeiten von Geflüchteten an interkulturellen Gärten im Allgemeinen. (Vgl. G1: 589 – 607, 654 – 666) G2 sieht die regelmäßigen Gartentreffen, die Umsetzung von Ideen in den letzten Jahren und das gegenseitige aufeinander verlassen können als positiv (vgl. G2: 77 – 83, 384 – 388).

### *Negatives und Kritik*

Das heutzutage nur wenige Kinder im Garten seien und das ungleiche Engagement unter den Gärtner\*innen empfinde G1 als negativ (vgl. G1: 604 – 621). G2 kritisiere, dass mittlerweile im Verein viel über E-Mail kommuniziert würde. Er würde mehr persönliche Kommunikation begrüßen, da er sich vorstellen könne, dass manche Gärtner\*innen mit Migrationshintergrund Schwierigkeiten beim Verstehen der E-Mails hätten. Darüber hinaus kritisiere er, obwohl er auch zugleich Verständnis dafür hat, dass viele Aktionen vom Vorstand des Vereins initiiert und durchgeführt werden. Seiner Meinung nach, müssten mehr Ideen und Aktionen von den Gärtner\*innen kommen. (Vgl. G2: 192 – 194)

### *Wünsche und Zukunftsvisionen*

E1 und G1 wünschen sich für den Verein bzw. für die Koordination der Gärten eine finanzielle Absicherung und eine Personalstelle (vgl. E1: 753 – 759, G1: 631 – 638). Ferner wünsche sich G1 eine Werkstatt für Reparaturen und Kunstprojekte in den Gärten (vgl. IP: 626 – 631). G2 hoffe auf mehr Unterstützung und Interesse an wissenschaftlichen Arbeiten, Anfragen und an der Vereinsarbeit von Seiten seiner Mitgärtner\*innen. Zudem wünsche er sich ein stärkeres Gemeinschaftsgefühl und die Weiterentwicklung des Gartens. Für die Zukunft hoffe er, dass das Gartengrundstück erweitert werde und es sich eine große lebendige Gartengemeinschaft entwickelt. (Vgl. G2: 112 – 119, 436 – 452) E1 glaube, dass die Bedeutung der interkulturellen Gärten in der Zukunft durch das steigende Interesse an Naherholung, Nahversorgung und frischer Luft, zunehmen werde. Zudem wäre es wünschenswert, wenn die interkulturellen Gärten sich zu einer kommunalen Infrastruktur entwickeln würden. (Vgl. E1: 764 – 776) Auch G1 sieht die Beständigkeit der interkulturellen Gärten – sofern sie weiterhin Unterstützung finden – in der Zukunft. Außerdem denke sie, dass die Gemeinschaftsgärten in die deutsche Geschichte eingehen könnten. (Vgl. G1: 654 – 666)

### 5.1.2 Interkultureller Garten B

Der interkulturelle Garten B befindet sich in unmittelbarer Nähe zu einem Übergangswohnheim für geflüchtete Menschen in einer Großstadt. Interviewt wurden zusammen die zwei Hauptamtlichen Mitarbeiter\*innen des Gartenprojektes (E2 und E3) in einem Interview (Interview 4) und ein Gärtner (G3) des interkulturellen Gartens. Aufgrund der mangelnden Deutschkenntnisse des G3 wurde das Interview von einer ehrenamtlichen Dolmetscherin übersetzt.<sup>28</sup>

#### *Entstehung- und Gründungsphase*

Im Rahmen eines Projektes zum Thema „Kulturgärten“ eines Vereins wurde der interkulturelle Garten B Anfang 2015 an einem Übergangswohnheim für geflüchtete Personen geplant und angelegt. Im August 2015 wechselte Garten B in die Trägerschaft eines Wohlfahrtsverbandes. Im ersten Jahr habe E2 als Hauptamtliche zusammen mit Ehrenamtlichen Ideen für den Garten gesammelt und angefangen Gemüse anzubauen. (Vgl. E2: 4 – 16, 53 – 57)

#### *Zielsetzungen*

Der Verein habe den Garten mit der Zielsetzung, dass es ein integrativer Garten<sup>29</sup>, in dem die Bewohner\*innen des Übergangswohnheims ihr Gemüse anbauen können und sich so zum Teil selbstversorgen können, geplant. E2 habe als persönliches Ziel gehabt, einen Ort der Begegnung mit vielen Gemeinschaftsaktionen zu gestalten. Darüber hinaus sei das Ziel der Etablierung einer festen Gartengruppe dazugekommen. (Vgl. E2: 16 – 46) Zudem kam als neues Ziel, handwerkliche Arbeiten, wie z.B. der Jurtenbau im Garten, dazu (vgl. E3: 50 – 51).

---

<sup>28</sup> Trotz ehrenamtlicher Dolmetscherin konnten nicht alle Fragen aufgrund von Sprachbarrieren gefragt bzw. beantwortet werden, sodass einige Fragen unbeantwortet blieben.

<sup>29</sup> Auf eine Definition von „integrativen Garten“ wird in dem Interview nicht näher eingegangen.

### *Zusammensetzung*

Im Garten B wirken Bewohner\*innen des Übergangwohnheimes – insb. viele Kinder, Übungsleiter\*innen<sup>30</sup>, Nachbar\*innen und andere am Projekt interessierte Menschen mit (vgl. E3: 73 – 78). Bei dieser Gruppe handelt es sich um eine heterogene Gruppe, die sich aufgrund ihrer kulturellen Hintergründe, Bildungshintergründe, rechtlichen Status und Einkommen unterscheiden (vgl. E3: 253 – 257).

### *Koordination und Organisation*

Jeden Samstag findet ein offener Gartentag im Garten statt, an dem alle Interessierten mitmachen können. Es befindet sich eine Übungsleiterin vor Ort, die bereits mit Kindern Beete angelegt hat. Darüber hinaus gibt sie an dem Gemeinschaftsgarten interessierten Menschen eine Einführung und lädt diese zum Mitgärtnern ein. (Vgl. E3: 84 – 88) Grundsätzlich würden die Übungsleiter\*innen bestimmte Projekte, bspw. Lehmbau oder Nistkästenbau, betreuen und Interessierte zum Mitarbeiten einladen (vgl. E2: 120 124). Bestimmte Vorgaben und Sicherheitsbestimmungen, wie z.B. Verbot von Hunden, Feuer und Grillen im Garten, werden von Seiten des Trägers vorgegeben (vgl. E2 u. E3: 437 – 466).

### *Grundlage der Arbeit*

Als Grundlage für ihre Arbeit im Garten B sehe E2 ein Menschenbild, das bei jedem Menschen Kompetenzen sieht und ihnen im Garten, einen Ort zum Ankommen, Ausprobieren und zum Experimentieren gebe. Zudem sei die Arbeit für ihn auch viel mit Beziehungsarbeit mit den verschiedenen Menschen verknüpft. (Vgl. E3: 142 – 157)

### *Gründe und Motive*

Ein Grund für die Mitwirkung am Gartenprojekt sei für G3 der Wunsch, den Garten mitzugestalten, gewesen. Dadurch habe er eine Aufgabe und könne seine Erfahrungen

---

<sup>30</sup> Im Interview werden die Übungsleiter\*innen, die eine Aufwandsentschädigung für eine bestimmte ehrenamtliche Aufgabe bekommen, häufig als Honorarkräfte bezeichnet. Im Verlauf des Interviews klärt sich, dass es sich dabei um sog. Übungsleiter\*innen handelt (vgl. E2: 90 – 91).

in der Gartenarbeit aus seinem Herkunftsland einbringen. Die Gartenarbeit mache ihm Spaß und würde ihn an seine Heimat erinnern. (Vgl. G3: 12 – 31)

### *Besonderheiten*

In seiner Heimat in Syrien habe jede Familie ihren eigenen Garten, in der die ganze Familie mitarbeitet. Dadurch würde der Garten B sich von den Gärten in seiner Heimat unterscheiden. (Vgl. G3: 51 – 56)

### *Positives*

E3 berichtete, dass er viele schöne Erlebnisse im interkulturellen Garten B gemacht habe (vgl. E3: 142 – 157). Auch sei die gute vorhandene Finanzierung von Projekten und Anschaffungen, das Erreichen von kleinen Zielen und das Zusammenkommen und Austauschen der unterschiedlichen Menschen positiv (vgl. IP: 385 – 387, E2: 378 – 383). G3 gefalle besonders die Natur, die Gemeinschaft und das gemeinschaftliche Arbeiten (vgl. G3: 384 – 393).

### *Negatives und Kritik*

Negativ seien der Wegfall von vielen Helfer\*innen aus dem letzten Jahr, aufgrund ihrer zeitlichen Ressourcen und die Kommunikation zu allen Akteur\*innen im Garten. In diesem Zusammenhang sei eine Kommunikation, die alle Personen erreicht und von allen verstanden werde erwünscht. (Vgl. E2: 40 – 41, E3: 391 – 404)

### *Wünsche und Zukunftsvisionen*

Die Erlaubnis von Hunden, Feuer machen und Gillen im Garten B werden erwünscht. Außerdem wünschen sich die Hauptamtlichen mehr Vertrauen in die Bewohner\*innen seitens des Trägers des Übergangwohnheims<sup>31</sup>, den Bestand des Gartens und eine bessere Kommunikation unter allen Beteiligten. Damit Planungen und Absprachen gemeinsam getroffen werden können und sich regelmäßig ausgetauscht werden könne.

---

<sup>31</sup> Auf dem Gelände des Übergangwohnheimes gibt es Wachpersonal.

Darüber hinaus wäre es schön, wenn Gärtner\*innen, die in dem Übergangwohnheim untergebracht sind – nach ihrem Auszug aus dem Übergangwohnheim<sup>32</sup> – weiterhin an Veranstaltungen und Aktionen im Garten teilnehmen würden. (Vgl. E2 u. E3: 437 – 509) G3 wünsche sich Gemüse für die ganze Gemeinschaft anzubauen (vgl. G3: 487 – 489). Als Zukunftsvision könne E2 sich vorstellen, dass der Träger des Gartens wechselt, verschiedene Projekte abgeschlossen werden und der Garten insgesamt viel grüner werde (vgl. E2: 487 – 465). Für E3 gäbe es zwei Möglichkeiten: Zum einem, dass der Garten – sobald das Übergangwohnheim geschlossen sei – mit dem Bauwagen und der Jurte auf einen neuen Platz umziehe. Zum anderen könne der Garten sich in einen Abenteuerspielplatz für Kinder und in eine Nachbarschaftsakademie, in der Talente ausgetauscht werden, entwickeln. Zusätzlich gäbe es viele Gemeinschaftsaktionen, Feste und Märkte. (Vgl. E3: 511 – 524) Als Zukunftsvision habe G3, dass sich der Garten in einen (Ur-)wald entwickeln werde (vgl. G3: 502 – 508).<sup>33</sup>

### 5.1.3 Interkultureller Garten C

Der interkulturelle Garten C liegt im Zentrum einer mittel-großen Stadt und ist von zwei Seiten aus zugänglich. Im Rahmen dieser Arbeit wurden die Leitung des Trägervereins, Verein Y, (E4) und eine Gärtnerin (G4) interviewt. Zu Beginn des Interviews mit G4 stellte sich heraus, dass sie ehrenamtlich die Rolle der Projektkoordination des interkulturellen Gartens innehat. Obwohl dies nicht dem Forschungsvorhaben entsprach, wurde das Interview mit G4 durchgeführt.<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> Wie der Name Übergangwohnheim schon sagt, handelt es sich nur um eine vorübergehende Unterbringung für geflüchtete Menschen. Nach der Meldung und ersten Unterbringung in der Zentralen Aufnahmestelle werden geflüchtete Personen in den sog. Übergangwohnheimen in der Stadt F. untergebracht. Die Unterkunft in den Übergangwohnheimen erfolgt solange, bis eine eigene Wohnung gefunden wurde. Die Dauer ist dabei sehr unterschiedlich.

<sup>33</sup> Es ist unklar, ob diese Aussage ernst gemeint oder nur ein Spaß war.

<sup>34</sup> Geplant war, pro Garten jeweils einen Projektverantwortlichen und ein bzw. zwei Gärtner\*innen zu interviewen. Da G4 sowohl Gärtnerin als auch ehrenamtliche Projektkoordinatorin ist, wurden ihr die Fragen des Leitfadens für Gärtner\*innen gestellt.

### *Entstehung- und Gründungsphase*

Die Initiative für den interkulturellen Garten C ging von den damaligen Kommunalpolitiker\*innen, die das Grundstück auswählten, und den Kontakt zu einer Transition Town<sup>35</sup> Gruppe herstellte, aus. Die Transition Town Gruppe übernahm das erste Jahr lang die Koordination und Organisation des Gartens. Im ersten Jahr wurde u.a. das Grundstück begrünt und die ersten Gärtner\*innen für den Garten gesucht. Nach dem ersten Jahr haben 17 Familien, die den Garten zusammen bewirtschaften, einen neuen, ortsnahen Träger des Gartens gesucht. Dabei sei die Wahl auf den Verein Y gefallen, der die Trägerschaft 2013 übernommen habe. (Vgl. E4: 4 – 15)

### *Zielsetzungen*

Der interkulturelle Garten habe das Ziel, ein Begegnungsort für Menschen aus unterschiedlichen Kulturen zum Anbau von Gemüse und Obst zu sein. Dabei sollen gegenseitige Akzeptanz und ein friedliches Miteinander durch gemeinschaftliches Gärtnern gefördert werden. Laut E 4 (20 – 54) wurden die gesetzten Ziele, die jedoch noch ausgeweitet werden können, erreicht. So wurde bspw. 2016 ein Backofen mit der Zielsetzung, Menschen durch Brot backen zu verbinden, gebaut. Mittlerweile wird dieser fast täglich von Menschen unterschiedlicher Kulturen benutzt. Als neues Ziel sei der Bau eines Unterstandes im Garten dazugekommen. (Vgl. E4: 20 – 54)

### *Zusammensetzung*

In dem Garten gärtnern 17 Familien aus den Ländern Irak, Kurdistan, Türkei, Vietnam, Südkorea, Afghanistan, Deutschland, Syrien und Iran (vgl. G4: 34 – 38). Die Personen können unterschiedliche sozialen Milieus zugeordnet werden und üben verschiedene Berufe aus. Es gäbe Unterschiede bzgl. Einkommen, Bildungshintergründe und rechtlicher Status, z.B. sei zurzeit ein geflüchteter Mensch dabei. Auch habe der Verein Y eine Parzelle für das sog. Kinderprojekt „Kids-Kitchen“. (Vgl. E4: 50 – 68, 166, G4: 65 – 70) Zehn der insgesamt 17 Familien seien seit der Gründung des Gartens mit

---

<sup>35</sup> Transition Town Gruppen und Initiativen engagieren für Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen. Für mehr Informationen siehe <http://www.transition-initiativen.de/> (12.01.17)

dabei. Die Auswahl der Gärtner\*inne mache die Projektkoordinatorin, die bei der Zusammensetzung ein gleichmäßiges Verhältnis von Männern – Frauen und Herkunftsländern anstrebe. (Vgl. E4: 73 – 84)

### *Koordination und Organisation*

Jede Familie habe ihre eigene Parzelle, in der sie jederzeit arbeiten könne. Einmal im Monate gäbe es Gemeinschaftstreffen zur Pflege von Gemeinschaftsflächen, zum Austauschen und Absprechen von Informationen und Terminen. (Vgl. G4: 43 – 51) Zu Beginn jeden Jahres finde eine gemeinsame Sitzung zum Besprechen der Jahresplanung für den Garten und zum Einbringen von Wünschen der Gärtner\*innen statt (vgl. G4: 121 – 125). Als Bindeglied zwischen den Gärtner\*innen und des Trägervereins gäbe es eine Projektkoordinatorin. Bei bestimmten Sachen gäbe es klare Vorgaben im Garten. (Vgl. E4: 60 – 62, 226 – 227)

### *Grundlage der Arbeit*

Ein bestimmtes Konzept als Grundlage der Arbeit im interkulturellen Garten wird von den Interviewten nicht genannt. Bestimmte Projekte würden jedoch einen pädagogischen Ansatz<sup>36</sup> verfolgen. (Vgl. E4: 93 – 105)

### *Gründe und Motive*

G4 wurde von Seiten des Stadtteilbüros für den interkulturellen Garten angesprochen. Nach Besprechungen und der Besichtigung eines anderen interkulturellen Gartens in einer naheliegenden Stadt, habe sie sich dafür entschieden mitzumachen. Ihre Motivation sei ihre Freude am Kontakt zu Menschen und ihre Erfahrungen durch ihre ehrenamtliche Arbeit in verschiedenen Projekten in der Stadt. Es sei für sie ein schönes Projekt, da Familien aus unterschiedlichen Ländern und Kulturen zusammen kommen und den Garten gestalten können. (Vgl. G4: 4 – 17)

---

<sup>36</sup> Um welchen pädagogischen Ansatz es sich dabei handelt, ist unklar.

### *Besonderheiten*

Besonders seien das gute Verhältnis zwischen den Familien und der gegenseitige Austausch u.a. über verschiedene Länder, Kulturen, Speisen, Gewürze und Pflanzen (vgl. G4: 21 – 28).

### *Positives*

Für E4 sei besonders das gegenseitige Miteinander im Garten sehr positiv (vgl. E4: 274). Für G4 sei vieles sehr positiv - jedoch wurde in dem Interview nicht weiter darauf eingegangen (vgl. G4: 319 – 320).

### *Negatives und Kritik*

Die Übernahme von Verantwortung seitens der Gärtner\*innen bezgl. Angelegenheiten, die nicht die eigene Parzelle betreffen, sei sehr schwierig (vgl. E4: 278-281). G4 gefalle es nicht, wenn Gärtner\*innen bei Gemeinschaftsaktionen oder Veranstaltungen fehlen würden (vgl. G4: 320 – 343).

### *Wünsche und Zukunftsvisionen*

G4 habe für den Garten viele Wünsche, u.a. die Weiterentwicklung des Gartens, die Vergrößerung der Garten-Küche und dass die Gärtner\*innen weiterhin an der Gestaltung und Pflege des Gartens mitwirken (vgl. G4: 391 – 402). Eine höhere Anerkennung und Wertschätzung seitens der Politik und außenstehenden Personen<sup>37</sup>, eine bessere Finanzierung des Gartens und seiner Arbeit sowie einen Stromanschluss und Toiletten für den interkulturellen Garten, wünsche sich G4. Außerdem würde er gerne persönlich mehr Zeit im interkulturellen Garten verbringen. (Vgl. E4: 297 – 324) Als Zukunftsvision habe er die Vorstellung, dass mehr soziokulturelle Veranstaltungen, wie z.B. Lesungen oder Tango-Abende, im Garten stattfinden werden und dass der Garten eine bessere Finanzierung habe (vgl. E4: 319 – 324).

---

<sup>37</sup> In der Vergangenheit kam es zu Vandalismus, in Form von Ausreißen von Pflanzen, und Stehlen von Ernte im Garten.

## 5.2 Idealtypen interkultureller Gemeinschaftsgärten

Im Rahmen der Auswertung der Interviews wurden insgesamt acht Kernkategorien, die als relevant für interkulturelle Bildungsprozesse eingestuft wurden, gebildet. Die Kernkategorien der einzelnen Interviews (Kommunikation, Gemeinschaftsaktionen, soziale Strukturen, Auseinandersetzung mit Kulturen, interkulturelle Bildung, Umgang mit Heterogenität, Bildungsprozesse, Missverständnisse und Konflikte) sollen zunächst synthetisiert dargestellt werden. Dabei sollen die Befunde der Interviews der Kernkategorien einem idealtypischen interkulturellen Gemeinschaftsgarten (**positiver Idealtyp**), in dem interkulturelle Bildungsprozesse („besonders gut“) gelingen und einem idealtypischen interkulturellen Gemeinschaftsgarten (**negativer Idealtyp**), in dem interkulturelle Bildungsprozesse nicht bzw. nur eingeschränkt gelingen, zugeordnet werden.<sup>38</sup>

### 5.2.1 Positiver Idealtyp eines interkulturellen Gemeinschaftsgartens

#### *Kommunikation*

In einem idealtypischen interkulturellen Gemeinschaftsgarten im positiven Sinn kann es dazu kommen, dass in dem Garten eine gemeinsame Sprache oder mehrere Sprachen gesprochen werden. Beide Varianten, Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit, haben ihre Berechtigung und schließen Interkulturalität nicht aus. Die Entscheidung für eine dieser Varianten, oder auch die Variante, der gemeinsamen Sprache, bei der es auch hin und wieder zu Übersetzungen käme, ergeben sich vor Ort situativ und dynamisch.

So käme es vor, dass eine gemeinsame Sprache gewählt werde, in der sich viele der Mitwirkenden unterhalten können. „*Die Kinder können auch schon ganz viel Deutsch miteinander reden, weil die sprechen auch nicht alle die gleiche Sprache.*“ (E3: 235 – 236) Auch sei die verbale Kommunikation im Garten ein sehr offener und dynamischer

---

<sup>38</sup> Mit der Bezeichnung und Zuordnung der Befunde zu einem „positiven Idealtyp“ und „negativen Idealtyp“ werden die Befunde aus dem Datenmaterial weder als positiv noch als negativ bewertet. Die Bezeichnung dient lediglich der Einteilung interkultureller Bildungsprozesse, die entweder („besonders gut“) gelingen – im positiven Sinne – in einem interkulturellen Garten oder interkultureller Bildungsprozesse, die nicht bzw. eingeschränkt – im negativen Sinne – in einem interkulturellen Garten stattfinden.

Prozess, aus dem die Wahl der Sprache(n) durch alle Mitwirkende geprägt werde. *„Jetzt in dieser Zeit, die gemeinsame Sprache ist Deutsch, aber damals war viel, weil die meisten konnten wir kein Deutsch, ich bin Kurdin, ich hab zwei Sprachen studiert, dann hab ich mit dem Iraner Farsi gesprochen, mit den Kurden meine Muttersprache und mit den Arabern, aber heutzutage die meisten ist auf Deutsch, jetzt vielleicht mit den Asylanten dann muss man sie erst erklären auf Muttersprache und dann auf Deutsch für die da sind, machen wir dann.“* (G1: 478-483) Übersetzungen bei Bedarf und die Möglichkeit des Nachfragens bei Verständnisschwierigkeiten gestalten einen positiven Idealtyp mit (vgl. E4: 154 – 155, G4: 156-162). Die Entscheidung über die Kommunikation im Garten wird von Seiten der Mitwirkenden des interkulturellen Gartens festgelegt. *„Also wir haben uns darauf geeinigt, dass wir hier Deutsch sprechen, das wäre in der Regel in einer anderen Sprache auch nicht sinnvoll, weil wenn jetzt hier alle Englisch sprechen würden, dazu gibt es zu wenige, auch von den Migranten, die hier sind, die können eben Deutsch mehr oder weniger gut, manche sehr gut, andere weniger gut“* (E2: 234 – 238). Neben der verbalen Kommunikation wird auch viel non-verbal *„mit Händen, Füßen“* (E4: 154) und über *„Körpersprache (...) Augenkontakt und [auch über] Berührungen“* (E2: 216 – 217) kommuniziert. Durch die Vielfalt der Sprachen und durch das Erlernen einer neuen Sprache, z.B. Deutsch als gemeinsame Sprache im Garten, käme es zu Vermischung der Ausdrucksweisen der Muttersprache und des Deutschen als Zweisprache (vgl. E1: 401 – 408) Zudem können durch die Kommunikation im Garten Sprachkenntnisse verbessert werden. *„[D]a sind mehrere Männer aus Albanien, die sind ein Jahr bei uns und dann haben sie angefangen Deutsch zu sprechen und zu schreiben, das war ein Erlebnis für uns, nicht nur für mich, schon für die Gruppe. Kommst du hier rein, dann die Leute sprechen dich an, das beginnt mit grüßen und dann geht es los. Weißt du, so lernst du schnell Deutsch.“* (E1: 391 – 395)

Positive idealtypische Gemeinschaftsgärten sind Begegnungsorte, in denen über alle Themen gesprochen werden kann (vgl. E4: 160). Dies umfasst sowohl Themen, den Garten betreffend als auch private Themen. Auf der einen Seite wird sich über Pläne, Kritik bzgl. des Gartens (vgl. G1: 265 – 270) oder über die Imkerei, die Ernte oder Feste im Garten (vgl. E1: 419 – 443) unterhalten. Auf der anderen Seite kommen Themen, wie Männer-Frauen, Bleibeperspektiven, kulturelle Verhaltensweisen (vgl. E1: 419 – 443) und Sorgen und Leid, anstehenden Veranstaltungen, Hobbies sowie aktuelle Ereignisse, bspw. Termine bei Behörden, Wohnungssuche, Konflikte (vgl. E2:

245 – 250) zur Sprache. Darüber hinaus wird sich über die Politik und die Verhältnisse in den Herkunftsländern der Gärtner\*innen und über eigene kulturelle Identitäten ausgetauscht (vgl. G2 248 – 256).

### *Gemeinschaftsaktionen*

In einem positiven idealtypischen interkulturellen Garten finden viele verschiedene Gemeinschaftsaktionen statt. Diese gehen von Gartentreffen bzw. Gartentage, in denen gemeinschaftlich im Garten gearbeitet oder sich ausgetauscht werde, über kulturelle Veranstaltungen, wie z.B. Feste, künstlerische Aktionen, Kunst- und Handwerkermärkte, Filmveranstaltungen über handwerkliche Aktionen, bspw. Bau einer Komposttoilette, Lehmofenbau, Nistkästenbau, Bau von Recycling-Möbeln, hin zu kulinarischen Aktionen, bei denen gemeinsam gekocht, gebacken und gespeist werde.

Ideen für Gemeinschaftsaktionen werden von Gärtner\*innen und anderen Mitwirkenden gesammelt und die Aktionen gemeinschaftlich entschieden und geplant. Die Durchführung bzw. die Nicht-Durchführung einer Gemeinschaftsaktion liegt in der Entscheidung der Gartengruppe und wird nicht von „oben“ durch z.B. Hauptamtliche oder den Vereinsvorstand, entschieden und durchgesetzt. *„[A]lle diese Aktionen eigentlich im Garten werden bei Gartentreffen geredet, wir bauen das, die Bedürfnisse sind da“* (G1: 461 – 462). Die Organisation der Gemeinschaftsaktionen liegt dabei entweder bei gesamten Gärtner\*innengruppe oder bei einzelnen Personen. Die Organisation und Verantwortung ergibt sich je nach Art der Gemeinschaftsaktion, z.B. gemeinsames Fest oder ein Workshop zu einem bestimmten Thema, und je nach Interesse der Mitwirkenden. So z.B. E1 (356 – 359) *„ich organisiere meinen Bereich, Handwerkskunst zum Beispiel, die Frauen, die Frau organisiert das selbst oder wenn ich zum Beispiel, es gibt auch Frauen-Angebote, die sich treffen mit Kräutern, Salben, sowas, da organisiert sie verschiedene Leute, organisieren solche Angebote oder Kleinprojekte“*. Daran schließt sich G1 (107 – 112) an *„dass wir selbst größere Ereignisse hier stemmen können ist das eigentlich ganz ok (...) hatten wir jetzt hier über 20 Männer, die wir in einem gemeinsamen Grillen versorgt haben, da war auch relativ viel zu organisieren, das hat dann auch geklappt“*. In diesem Zusammenhang sind beide Varianten in einem idealtypischen positiven Garten möglich. Bei beiden Varianten ist jedoch wichtig, dass diese Regelungen gemeinschaftlich demokratisch entschieden wurden.

Ein positiver idealtypischer Garten kennzeichnet sich dadurch, dass es sich um offene Gemeinschaftsaktionen handelt, an denen die Gärtner\*innen, Nachbar\*innen und andere Interessierte teilnehmen können. *„[W]ichtig für uns, immer Mitglieder<sup>39</sup> plus Leute aus der Nachbarschaft, also das heißt immer, all unsere Angebote sind offen, wir haben immer Platz, die von außerhalb kommen, können die Nachbarn sein, können Mitglieder aus den Kooperationspartnern sein“* E1 (363 – 365) *„[E]s sind die Teilnehmer<sup>40</sup>, es sind Verwandte, Freunde von den Teilnehmern, (...) viel Politik, ganz viel Leute aus der Wirtschaft.“* E4 (135 – 136)

Die Gemeinschaftsaktionen verfolgen bei beiden Idealtypen die Ziele, u.a. soziale Kontakte zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen zu ermöglichen, das Gemeinschaftsgefühl und eigene Engagement zu fördern, der Vermittlung von gärtnerischen Wissen und dem Kennenlernen von künstlerischen Ausdrucksformen (vgl. G3: 145, E1: 370 – 382). Darüber hinaus dienen sie der beruflichen Orientierung, der Vernetzung, zur Öffentlichkeitsarbeit und zur Gestaltung einer gelebten Willkommenskultur (vgl. E4: 146 – 148, E2: 204 – 211).

### *Soziale Strukturen*

Ein positiver idealtypischer Gemeinschaftsgarten ist geprägt durch gegenseitige Unterstützung, Hilfe und Solidarität unter den Gärtner\*innen. Es wird sich gegenseitig geholfen und unterstützt bei Arbeiten im Garten, aber auch in privaten Kontexten, z.B. bei Trauerfällen (vgl. G1: 49 – 54). Durch ein Bewusstsein und das Anpassen von Mitgliedsbeiträgen kann der Ausschluss von Personen mit geringem Einkommen oder Empfänger\*innen von Sozialleistungen – aufgrund finanzieller Hürden - verhindert werden. *„Dadurch das wir dann unterschiedliche Einkommen haben, aber wir reagieren sehr solidarisch drauf, also das heißt, zum Beispiel, zum Beispiel da unsere Mitgliederbeiträge passen wir laufend an, wenn da viele sind, die noch nicht mal Geld kriegen, nur Scheine, aber trotzdem mit uns gärtnern wollen, dürfen sie. Hier die Parzelle, die Flüchtlinge zahlen die noch keine Gebühr, wir stellen zur Verfügung, also wir sind ziemlich schon solidarisch, bis sie dann ähnlichen Status wie die anderen haben. Dann können die dann die geregelten Zahlmodus, da umsteigen“* (E1: 210 –

---

<sup>39</sup> Die Gärtner\*innen werden auch als Mitglieder bezeichnet, da sie in der Regel Mitglied im Verein X sind.

<sup>40</sup> Mit Teilnehmer\*innen sind in diesem Interview die Gärtner\*innen gemeint.

216) Positive idealtypische Gärten sind zudem von einem gleichen Engagement und einer gleichen Belastung der Gärtner\*innen, z.B. bei Gartenarbeiten, gekennzeichnet. Darüber hinaus sind ähnliche Ansprüche und Interessen den Garten und die Garten-  
gruppe betreffend, von Vorteil, um Unstimmigkeiten und Frustrationen unter den Gärtner\*innen zu vermeiden (vgl. G2: 46 – 49). Positive idealtypische Gärten sind Orte, in denen sich gegenseitig akzeptiert, respektiert, wertgeschätzt und Vielfalt und Unterschiede gegenseitig anerkannt werden. Zudem sei ein gleichberechtigter Umgang untereinander vorhanden und die Gärten, sind partizipativ und inkludierend gestaltet. Darüber hinaus sind die Gärten nicht von hierarchischen Strukturen geprägt. *„[D]iese Hierarchie ist null bei uns. Alle haben gleiche Rechte, gleiche Aufgaben“* (G1: 349).

#### *Auseinandersetzung mit Kulturen*

In einem positiven idealtypischen interkulturellen Garten wird sich mit der eigenen Kultur auseinandergesetzt bzw. diese reflektiert. Diese Auseinandersetzung ergibt sich durch den Kontakt mit anderen Kulturen (vgl. G2: 258 – 262). Darüber hinaus kommt es zur Reflektion der eigenen kulturellen Identität und Prägung. *„Ich habe viele Kontakte mit Deutsche, alt, jung, ja dann aber bei uns nach diese Jahre, 25 Jahre dürfte, könnte meine Heimat ich bin ein Fremdling für meine eigene Geschwister und deren Haltung für mich ist fremd, was bedeutet das bedeutet, wenn ich Absicht oder Unabsicht ich nehme auf von den anderen, wie die anderen auch aufnehmen, daher kommt eine bunte Kultur in uns“* (G1: 495 – 499).

Außerdem kennzeichnet sich ein positiver idealtypischer Garten dadurch, dass Auseinandersetzungen mit anderen Kulturen stattfinden. Diese Auseinandersetzungen mit anderen Kulturen tauchen in verschiedenen Bereichen und Zusammenhängen auf. So wird sich z.B. über verschiedene kulturelle Verhaltensweisen, bspw. Höflichkeiten in bestimmten Kulturkreisen, (vgl. E1: 430 – 434) und über politische Themen und Verhältnisse in den Herkunftsländern der Gärtner\*innen (G2: 248 – 251) ausgetauscht. Die Auseinandersetzungen und Austausche werden nicht geplant, sondern finden meist spontan im gegenseitigen miteinander, z.B. ausgehend von bestimmten Redewendungen *„das kommt spontan und nicht mit Absicht, aber äh wenn was passiert, in meiner Kultur es gibt ein Spruch und guck, dann wird alles Diskussion, das diese Spruch in andere Kultur gibt es, ja, zufällig, dann kommt Sachen mit Einheit unter den*

*Kulturen, ohne wir darüber zu wissen, aber äh der Tat zeigt uns, dass wir verbinden uns auch irgendwo in einer Sache, aber äh ich glaube es gibt viele Sachen unter den Kulturen ähnlich“ (G1: 489 – 493)* Es werden nicht nur Gegensätze und Unterschiede, sondern auch Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten zwischen den Kulturen thematisiert und reflektiert. Insgesamt wird sich mit unterschiedlichen Traditionen, Mentalitäten und Verhaltensweisen auseinandergesetzt sowie kommt es zur Aneignung von Wissen über die unterschiedlichen Kulturen (vgl. G1: 72 – 76). Durch das Mitbringen von den Herkunftsländern typische Speisen und Getränken der Gärtner\*innen, haben die Gärtner\*innen die Möglichkeit Speisen und Getränke aus anderen Kulturen kennenzulernen und sich über Rezepte auszutauschen (vgl. E3: 291 – 301, G1: 356 – 358). Darüber hinaus findet ein Austausch und ein Kennenlernen von aus den Herkunftsländern typischer Musik und Volkstänze statt (vgl. E3: 291 – 301). Auch bei gemeinsamen Arbeiten im Garten wird sich u.a. über Kräuter, Pflanzen oder auch über den Umgang mit Wasser oder der Wasserversorgung in den Herkunftsländern ausgetauscht (vgl. E4: 232 – 240). In positiven idealtypischen Gärten sind die Einstellungen der Gärtner\*innen gegenüber anderen Kulturen wertschätzend und positiv (vgl. G1: 150). Darüber hinaus sind diese Gärten von dem Interesse an anderen Kulturen zwischen den Gärtner\*innen geprägt. *„heute sind ganz andere Kulturen, trotzdem ähm ich finde es interessant, wenn man mehr und unterschiedliche Kulturen kennenzulernen, das eigentlich schadet nicht, nur das macht äh viel mehr Lust für ein nächstes, ein anderen Menschen lernen“ (G1: 522 – 525).* In einem idealtypischen positiven Garten werden Vorurteile thematisiert und abgebaut *„ich hab mit einem Koreaner (...) er sagte mir, in meinem Kopf, wenn ich an den Irak denke nur Staub und Kamel, ja, dann hab ich gesagt, dass ist nicht richtig ((lacht)) als ich ihm erzählt habe und Fotos gezeigt, da hat er gesagt, nein ich hab nie mich vorgestellt“ (G1: 525 – 528).* Außerdem gibt es ein Bewusstsein bzw. findet eine Sensibilisierung bzgl. Diskriminierungserfahrungen *„[D]a wohl Leute Diskriminierungen erfahren, kann ich das auch in gewisser Weise nachvollziehen, das ich bin ich natürlich ich gehöre zur Mehrheitsgesellschaft (...) ich erfahre eben nicht, wenn mal als arabisch stämmiger Mensch hier dauerhaft wohlmöglich in Hartz IV oder so lebt, das ist nochmal eine andere Wahrnehmung“ (G2: 271 – 275)* statt. Auch findet eine Sensibilisierung bzgl. Fremdheitsgefühlen *„ich weiß, dass die Fremdheit auch von Deutschen auch manchmal völlig unterschätzt wird, so dass diese unterschiedliche kulturelle Welt, aus der die Menschen kommen,*

*das uns Deutschen das nicht so weiß, oder nur langsam klar wird im näheren Austausch miteinander“* (G2: 424 – 427) und gegenüber Situationen von geflüchteten Menschen auf Seiten der Mehrheitsgesellschaft statt *„mich hat es sicherlich noch stärker sensibilisiert für all diese Themen, die jetzt seit letzten Jahr hier uns in Deutschland stark beschäftigen, das wir so viele Flüchtlinge hier haben, ich kann mich jetzt glaub ich vielmehr in ihre Lage versetzen, als das vielleicht vorher noch der Fall gewesen wäre“* (G2: 289 – 292). Darüber hinaus wird der Kulturbegriff als offen und heterogen, der Subkulturen miteinbezieht, verstanden. So würde sich u.a. über verschiedenen Familientraditionen, die sich trotz z.T. gleichen Herkunftslandes, unterscheiden würden, ausgetauscht (vgl. G4: 212 – 217). Insgesamt sei es ein wertschätzender Umgang mit anderen Kulturen und der Kontakt zu anderen Kulturen würde intensiviert (vgl. G1: 558 – 564, G2: 310 – 313). In einem idealtypischen positiven Garten finden interkulturelle Bildungsprozesse statt. So habe bspw. G1 viel Wissen über andere Kulturen und Länder gelernt (vgl. G1: 510 – 516), ein deutscher Rentner viel über interkulturelle Begegnungen gelernt (vgl. E4: 191 -192) und G4 immer wieder etwas Neues über eine Kultur lernen – auch wenn sie denke, bereits viel über diese Kultur zu wissen (vgl. G4: 245 – 252).

Der Garten an sich wird durch die unterschiedlichen Kulturen beeinflusst. Es käme vor, dass z.B. Pflanzen in dem interkulturellen Garten zur Erinnerung an die Heimat der Gärtner\*innen oder bestimmte Sorten aus den Herkunftsländern mitgebracht und gepflanzt werden (vgl. E2: 278 – 282, E1: 448 – 469).

### *Umgang mit Heterogenität*

In idealtypischen positiven Gärten liegt ein Bewusstsein von Seiten der Mitwirkenden über Unterschiede z.B. in Bezug auf das Einkommen, Bildungshintergrund, soziales Milieu oder rechtlicher Status, vor. Ein Bewusstsein über die unterschiedliche Lebenssituation würde vor allem dann vorliegen, wenn die Personen mehr miteinander vertraut seien (vgl. G2: 158 – 160). Unterschiede z.B. in Bezug auf Bildungshintergründe würde sich bei Meinungsbildungen, im Umgang mit Konflikten und in Besprechungen zeigen (vgl. E1: 158 – 216). Daher ist ein Bewusstsein über die Heterogenität der Gartengruppe von Vorteil. Durch ein Bewusstsein über unterschiedliche Einkommen, können Mitgliederbeiträge angepasst werden bzw. können Personen, die auf Sozialleistungen angewiesen sind, kostenlos mitgärtnern (vgl. ebd.).

Unterschiede in Bezug auf das Einkommen, rechtlicher Status, soziales Milieu, etc. spielen im Umgang unter den Gärtner\*innen keine Rolle (vgl. E4: 175 – 181), da „*alle [haben] gleiche Rechte, gleiche Aufgaben*“ (G1: 349) haben und es um die Erfordernisse und Arbeit im Garten geht (G2: 140 – 145).

Das Nicht-Thematisieren von Unterschieden im Garten (vgl. u.a. E2: 262, E4: 175 – 181, G4: 87 – 88) kann sowohl einem positiven als auch einem negativen idealtypischen Garten zugeordnet werden. Ein Bewusstsein über Heterogenität der Gartengruppe wird als positiv gesehen, daher ist es auch notwendig, dass Unterschiede unter den Gärtner\*innen thematisiert und ausgetauscht werden, damit ein solches Bewusstsein entstehen kann. Dabei ist es wichtig, dass das Thematisieren in einem geschützten Rahmen stattfindet und es zu keinen Stigmatisierungen oder Personen in bestimmte „Rollen“, wie z.B. die des/der „Geldgebers/ Geldgeberin“ oder der/die „Analphabet\*in“ gedrückt werden. Zudem kann das Thematisieren von z.B. finanziellen Schwierigkeiten oder das Bekennen als Analphabet\*in eine Belastung münden oder ein Schamgefühl bei den Betroffenen hervorrufen „*von Anfang an, wir haben nie jemanden gefragt, was hast du gelernt, was hast du studiert, was von Beruf überhaupt, weil diese Sachen belasten die Menschen*“ (G1: 337 -339). Daher kann es auch als positiv gesehen werden, wenn Unterschiede nicht thematisiert werden.

### *Bildungsprozesse*

Bildungsprozesse finden in einem idealtypischen positiven Garten in verschiedenen Bereichen (u.a. im gärtnerischen, handwerklichen, umweltbildenden, Bereich, in Bezug auf Ernährung, Gesundheit, Sprache, Demokratiebildung, künstlerische Ausdrucksformen und im zwischenmenschlichen Miteinander) statt. In den Gärten wird insgesamt viel über den Anbau von Gemüse und gärtnerische Kenntnisse gelernt (vgl. G3: 265 – 267, G1: 80 – 86). Es finden umweltbildende Projekte und Exkursionen mit verschiedenen Zielgruppen, u.a. mit Schüler\*innen, statt (vgl. u.a. G1: 393 – 401, E3: 314 – 316, E4: 98 – 100). Auch findet die Vermittlung von Wissen über den Anbau von Pflanzen, gärtnerische Kenntnisse und umweltbildende Themen statt. Durch verschiedene Gemeinschaftsaktionen, wie z.B. der Bau von Recycling-Möbeln, dem Lehm-Ofen-Bau, können Erfahrungen im handwerklichen Bereich gesammelt werden (vgl. E2: 316 – 318, E1: 529, E4: 94 – 97). Durch Workshops und Aktionen im Garten,

wie z.B. Siebdruck, können zudem künstlerische Ausdrucksformen erlernt werden (vgl. E1: 519 – 522).

Durch den Kontakt mit anderen Gärtner\*innen und – sofern sich auf eine gemeinsame Sprache (i.d.R. Deutsch) geeinigt wurde – kann es zu Bildungsprozessen in Bezug auf Sprache, beim Erlernen einer Sprache kommen (vgl. G1: 510 – 516). *„[D]a unsere gemeinsame Sprache ist Deutsch, das ist eigentlich, die zu uns kommen lernen automatisch Deutsch, das wär ein Deutschkurs im Grünen (...) Kommst du hier rein, dann die Leute sprechen dich an, das beginnt mit grüßen und dann geht es los. Weißt du, so lernst du schnell Deutsch.“* (E1: 388 – 395)

Darüber hinaus finden politische Bildungsprozesse, die sich u.a. auf umweltpolitisches Engagement, Demokratiebildung und Gleichberechtigung beziehen, statt (vgl. G1: 401 – 411, G2: 323 – 334). *„[M]an wird ja insbesondere hier mit dem Konstrukt des deutschen Vereins vertraut gemacht, also all das was damit zusammen hängt, die Plena, die wir hier im Garten haben, die Mitgliederversammlung, äh die Erfordernisse, das man Protokolle führt oder das man äh auch wählt, also die ganze Form von Demokratiebildung eigentlich (...) das halte ich für sehr wertvoll, weil Menschen, die aus Kulturen kommen, wo eher Stammeszugehörigkeiten oder paternalistische Vorstellungen eine Rolle spielen, für die ist das vielleicht schon fremd, also diese Form von Partizipation und von äh ja, Gleichberechtigung auch von Mann und Frau, das ist natürlich auch immer wieder ein Thema, also finde ich äh, hat hier auch die Menschen beeinflusst sie und prägt sie auf unsere Gesellschaft hin im positiven Sinne“* (G2: 323 – 334).

Ferner kann es zu Bildungsprozessen im zwischenmenschlichen Miteinander kommen (vgl. E2: 322 – 324, G1: 80 – 86). *„[I]ch beobachte, (...) dass einige doch sehr viel, offener geworden sind und auch mehr Verantwortung übernehmen als sie das anfänglich vielleicht gemacht haben, dadurch das sie auch Vertrauen gefasst haben in diese Gemeinschaft und das sie selber auch Zutrauen vielleicht durch die Arbeit gewonnen haben“* (G2: 318 – 323).

Die stattfindenden Bildungsprozesse finden gleichberechtigt – ohne Hierarchien – statt. Die Gemeinschaftsgärten sind Orte, in denen frei experimentiert werden kann, sich gegenseitig unterstützt und voneinander gelernt werden kann (vgl. u.a. E1: 497 –

558, E2: 334 – 348, G4: 265 - 285). Zudem bieten die Gärten den Raum zum selbstständigen Arbeiten (vgl. G3: 280 – 283).

### *Missverständnisse und Konflikte*

Die Gründe und Ursachen von Missverständnissen und Konflikten werden sowohl einem positiven als auch einem negativen idealtypischen Garten zugeschrieben, da sie als Teil eines Gruppenprozesses einer (heterogenen) Gruppe gesehen werden können. Die Ursachen lassen sich auf ein unterschiedliches Sprachniveau bzw. sprachliche Verständigungsschwierigkeiten (vgl. u.a. G4: 351 – 365, G1: 242 – 248), auf kulturelle Unterschiede (vgl. u.a. E2: 416 – 427, G1: 533 – 528) und auf unterschiedliche Erwartungen und Vorstellungen bzgl. des Gartens und der Vereinsführung (vgl. G2: 404 – 423, E1: 716 – 717) zurückführen.

In einem idealtypischen positiven Garten werden Missverständnisse und Konflikte thematisiert und es wird versucht vorhandene Missverständnisse und Konflikte untereinander friedlich zu klären (vgl. u.a. E1: 737 – 740, E2: 423). Auf welche Art und Weise Missverständnisse und Konflikte gelöst werden, liegt in der Entscheidung der Gärtner\*innen. Missverständnisse und Konflikte werden geklärt, in dem miteinander darüber geredet wird (vgl. G2: 412) oder Einzel- oder Gruppengespräche zur Klärung durch die Projektkoordination mit den Gärtner\*innen geführt werden (vgl. G4: 378 – 387). Darüber hinaus werden vereinsinterne Unstimmigkeiten von Seiten der Gartengruppe nicht persönlich genommen, sondern können auf der Sach-Ebene ausdiskutiert werden (vgl. G1: 551 – 558).

### *Interkulturelle Bildung*

In einem positiven idealtypischen Garten gibt es ein Verständnis über interkulturelle Bildungsprozesse und die Verknüpfung von Interkulturalität und Arbeiten, Gruppenprozesse, die in einem interkulturellen Gemeinschaftsgarten vorkommen können. Dies kann sich auf verschiedene Bereiche und Ebenen beziehen. Zum Beispiel werden Themen in einer großen Gruppe, bestehend aus Personen mit unterschiedlichen Kulturen, diskutiert und sich auseinandergesetzt. Dabei wird je nach Bedarf der Anwesenden die Diskussion in verschiedene Sprachen übersetzt, damit es zu keinem Ausschluss aufgrund von fehlenden Sprachkenntnissen kommt. (Vgl. E1: 681 – 693) Darüber hinaus

werden Fähigkeiten und Wissen, die die eigene Kultur betreffen, in Bezug auf verschiedene Bereiche/ Themen im Gemeinschaftsgarten ausgetauscht (vgl. G2: 356 – 360). Dabei kommt es bspw. zur Herausarbeitung von Umweltwissen aus den verschiedenen Kulturkreisen, zum Vergleich von Gärten in den Herkunftsländern oder der Verknüpfung von Wissen über bestimmte Pflanzen aus den Herkunftsländern in Bezug auf Heilkräuter, Salben, o.ä. (vgl. E1: 679 – 706, G1: 574 – 584). Wichtig sei zudem, dass die Begegnung untereinander gleichberechtigt stattfindet und es Möglichkeiten gibt, dass die Gärtner\*innen ihre eigenen Erfahrungen, Erkenntnisse und Gegebenheiten, z.B. bestimmte Hilfsmittel zum Brot backen, aus ihren Herkunftsländern einbringen können. (Vgl. E4: 265 – 270) Darüber hinaus wird einem idealtypischen positiven Garten das Bewusstsein über eigene Werte und Recht, aber auch das Recht auf das Beibehalten eigener Werte und die Offenheit gegenüber anderen Werten zugeordnet (vgl. E2: 354 – 364, G4: 309 – 312).

## 5.2.2 Negativer Idealtyp eines interkulturellen Gemeinschaftsgartens

### *Kommunikation*

In einem negativen idealtypischen Garten kommt es in der Kommunikation unter den Mitwirkenden zu Schwierigkeiten. Zudem werden bestimmte Personen durch die Wahl des Kommunikationsmittels, z.B. durch die Kommunikation per Telefon oder E-Mail, ausgeschlossen (vgl. G4: 175 – 178, G2: 368 – 376). *„[D]ie Kommunikation allein über die E-Mails ist auch nicht unproblematisch, wie gesagt, man erreicht damit nicht alle Mitglieder und zweitens ist es Schriftkultur, E-Mails sind Schriftkulturen, dass ist in interkulturellen Milieus sowieso nicht so das aller erste Mittel der Kommunikation nach meinem Eindruck, natürlich hat jeder Migrant fast ein Smartphone aber auf Arabisch oder weiß ich nicht was, wenn es dann um das Deutsche geht, dann ist das schon schwieriger und deshalb finde ich, sollte sehr viel stärker, über den direkten persönlichen Kontakt gehen muss und immer da wo wir persönlich zusammen kommen, da bewegt sich was.“* (G2: 369 – 376) Aber auch im direkten persönlichen Kontakt kann es zu Schwierigkeiten in der Kommunikation kommen, wenn es viele verschiedenen Sprachkenntnisse und Sprachniveaus gibt und kein Weg der gemeinsamen Kommunikation gefunden wird. *„Also es ist halt schwierig, wenn man es halt nicht*

*auf Deutsch sprechen kann oder ähm, es ist eher, dass man sich grüßt und hallo sagt und so weiter. Aber so Themen werden jetzt nicht so angesprochen.“ (G3: 184 – 186).*

### *Gemeinschaftsaktionen*

In einem negativen idealtypischen Gemeinschaftsgarten finden zwar Gemeinschaftsaktionen statt, jedoch werden diese Aktionen nicht gemeinschaftlich geplant und organisiert, sondern die Planung und Organisation erfolgt durch hauptamtliche Mitarbeiter, den Vorstand des Vereins oder durch die Projektkoordinatoren. Die Gärtner\*innen haben in diesem Fall keine Möglichkeit Aktionen selbstständig zu planen und umzusetzen. (Vgl. u.a. G2: 174 – 176, G3: 134 – 135, G4: 104 – 108)

Darüber hinaus ist die Teilnahme an den Gemeinschaftsaktionen von Seiten der Gärtner\*innen und/ oder von Seiten eingeladener Nachbar\*innen oder Personen von kooperierenden Organisationen gering (vgl. G2: 101 – 112, 185 – 188).

Die angestrebten Zielsetzungen der Gemeinschaftsaktionen werden aufgrund von mangelnden personellen, zeitlichen oder finanziellen Ressourcen nicht erreicht. Dementsprechend kann es zu keiner Verstetigung von kontinuierlich geplanten Gemeinschaftsaktionen oder Projekten kommen. (Vgl. G2: 225 – 229)

### *Soziale Strukturen*

In einem negativen idealtypischen Garten finden sich Hierarchien zwischen den Gärtner\*innen und hauptamtlichen Mitarbeitenden, dem Vorstand oder der Projektkoordinatoren vor. Es werden „Muss“-Aussagen formuliert, wodurch die Gärtner\*innen zu bestimmten Aufgaben/ Arbeiten überredet werden. (Vgl. E4: 217 – 221, G4: 335 – 343) *„[B]ei unsere Feier usw. ist nicht so einfach manchmal, dass ich auch manchmal alle überzeugen, aber trotzdem am Ende läuft super gut. Einfach ist nicht immer, aber allgemein ist super gut, weil die Leute sind gut, ne, das muss man manchmal zwingen, dass sie das machen, das machen oder beschweren“ (G4: 337 – 340).*

Darüber hinaus ist das Engagement unter den Mitwirkenden ungleich ausgeprägt, so dass es zu einer ungleichen Belastung der Gärtner\*innen kommt (vgl. G1: 349 – 351, E1: 716 – 717). Neben dem ungleichen Engagement, verfolgen die Gärtner\*innen unterschiedliche Interessen und haben unterschiedliche Ansprüche an die Gartengruppe/

an den Garten, so dass dies zu Frustrationen unter den Gärtner\*innen führt (vgl. G2: 360 – 368).

Außerdem sind negativ idealtypische Gärten nicht von solidarischen und unterstützenden Strukturen untereinander geprägt, sondern es kommt zu egoistischen, eigennützigem Verhalten der Gärtner\*innen. *„Verantwortung übernehmen für die Allgemeinheit, Verantwortung zu übernehmen für, Verantwortung für freiwillig Verantwortung zu übernehmen für andere Dinge, die nicht die eigene Parzelle betreffen, das ist echt schwierig“* (E4: 278 – 280).

### *Auseinandersetzung mit Kulturen*

Auseinandersetzungen mit anderen Kulturen finden in einem negativen idealtypischen Garten nicht statt (vgl. E3: 275 – 276). Auch wird sich nicht mit der eigenen Kultur auseinandergesetzt bzw. diese reflektiert (vgl. G3: 208). In den interkulturellen Gemeinschaftsgärten kommt es zu Kulturalisierungen – individuelle Verhaltensweisen, Handlung und Einstellungen werden kulturellen Merkmalen zugeschrieben (vgl. G1: 65 – 69, E1: 482 – 488). *„[G]enauso mit Großzügigkeit, also zum Beispiel, ich beobachte, Orient ist unheimlich großzügig und bei den anderen seh ich, sag ich mal, mein Gott, mein Gott“* (E1: 482 – 484).

Darüber hinaus kommt es zu Abgrenzungen der einzelnen Kulturen der Gärtner\*innen, die einen Migrationshintergrund haben, zu Gärtner\*innen, die der Mehrheitsgesellschaft zugehören (vgl. G2: 262 – 271). *„[A]ls ich damals in den Verein kam, war die Struktur der Mitglieder noch eine andere und ich war ein, eines der wenigen Mitglieder aus Deutschland, die zu den regelmäßigen Plena des Vereins gegangen sind, da hatte ich häufiger den Eindruck ich bin in einem Migrantenverein, also einem von Migranten getragenen Verein, wo Deutsche auch noch mitmachen, aber eher so am Rande, das ist eigentlich mehr so ein Verein, der Migranten sich auch stärker so als separiert von der deutschen Gesellschaft wahrgenommen haben, ich glaube, das ist jetzt auch schon 15 Jahre her, das sich in der Zeit schon ziemlich geändert, aber das bei einigen Mitgliedern, meine ich, das immer noch zu merken, dieses Gefühl ihr Deutschen, wir Migranten, was ich dann auch für problematisch halte“* (G2: 262 – 270).

### *Umgang mit Heterogenität*

Im Gegensatz zu einem positiven idealtypischen Garten ist in einem negativen idealtypischen Garten kein Bewusstsein über unterschiedliche Einkommen, rechtlichen Status, Bildungshintergrund, etc. vorhanden. Die Gärtner\*innen werden als homogene Gruppe wahrgenommen. „*[E]s gibt keinen Unterschied wer da kommt, die arbeiten genauso (...) wie jeder andere dann halt auch arbeiten würde. Es gibt keinen Unterschied.*“ (G3: 65 – 66) Ferner werden Unterschiede nicht thematisiert, so dass sich auch kein Bewusstsein über vorhandene Unterschiede entwickeln kann (vgl. u.a. E2: 262, E4: 175 – 181).

Darüber hinaus spielen Unterschiede, z.B. in Bezug auf Einkommen, eine Rolle, so dass dies zur Folge hat, dass Gärtner\*innen von Gemeinschaftsaktionen ausgeschlossen werden. „*[I]ch weiß diese Familie haben sie auch finanzielle Schwierigkeiten, kann sein, dass sie nicht kommen, wegen weil sie das nicht kaufen*“ (G4: 79 – 80).

### *Bildungsprozesse*

In einem negativen idealtypischen Garten finden keine Bildungsprozesse bzw. Bildungsprozesse nur auf gärtnerische Kenntnisse bezogen statt (vgl. G4: 290 – 292). Andere Bildungsprozesse, z.B. in Bezug auf politische Bildung, Demokratiebildung, Umweltbildung, etc., finden nicht statt. Die stattfindenden Bildungsprozesse finden einseitig und hierarchisch statt (vgl. u.a. E3: 99 – 101, E2: 330 – 334)). Dies sei u.a. auf fehlendes Engagement und mangelnde Motivation auf Seiten der Gärtner\*innen zurückzuführen (vgl. G2: 339 – 345).

### *Missverständnisse und Konflikte*

In einem negativen idealtypischen Garten werden Missverständnisse und Konflikte nicht thematisiert und geklärt. Stattdessen kommt es dazu, dass bestimmte Personen sich aus dem interkulturellen Gemeinschaftsgarten zurückziehen bzw. nicht wieder kommen. (vgl. G3: 441 – 450). „*[D]ie Kinder haben sich gestritten und dann haben die Eltern sich auch. Wieso hat dein Kind mein Kind gehauen oder was weiß ich, dadurch gab es dann halt einen Konflikt und ja, das ist halt einfach noch nicht behoben. Aus dem Grund kommen sie dann auch nicht mehr. Also weniger zumindest.*“ (G3: 441 – 444)

### 5.2.3 Weitere Idealtyp unabhängige Befunde

Aus dem Datenmaterial wurden Befunde herausgearbeitet, die den Kernkategorien zugeordnet wurden, jedoch nicht den beiden Idealtypen in Bezug auf interkulturelle Bildungsprozesse zugeordnet wurden. Diese Befunde sollen hier dennoch dargestellt werden.

In interkulturellen Gärten lassen sich Personen unterschiedlicher Religionen vorfinden, dennoch haben die Gärtner\*innen zusammen entschieden, dass bestimmte Ideologien, Religionen und Parteipolitiken im Garten nicht verbreitet werden dürfen. Es dürfe zwar über Religionen, Politik, Ideologien, etc. geredet werden, jedoch sei es nicht gewollt, dass der Garten als Forum einer bestimmten Ideologie, Religion, etc. genutzt werde. (Vgl. E1: 251 – 266).

Neben der Sensibilisierung und Empathie für geflüchtete Menschen und deren Situationen, finden sich auch kritische Meinungen gegenüber Menschen, die die momentanen Entwicklungen nicht nachvollziehen können und eine kritische Meinung gegenüber Zuwanderung haben. Zugleich gibt es auch ein Verständnis für Personen, die an ihren Traditionen festhalten und Angst haben, dass diese Traditionen sich durch den Einfluss von anderen Kulturen verändern könnten. (Vgl. G2: 289 – 304)

Darüber hinaus wird die momentane Zuwanderungspolitik und der Umgang mit geflüchteten Menschen seitens der Politik, die nur die Aspekte Wohnen und Arbeiten fokussiere, kritisiert (vgl. G2: 427 – 431)

### 5.3 Erkenntnistransfer: Interkulturelle Bildung in Theorie und Forschung

In diesem Unterkapitel soll ein Transfer der Forschung zur Theorie stattfinden. Zudem wird den Fragestellungen nachgegangen, ob interkulturelle Gemeinschaftsgärten Orte interkultureller Bildung sind und wenn ja, in welchen Formen interkulturelle Bildungsprozesse stattfinden und welche Hindernisse sich für interkulturelle Bildungsprozesse vorfinden lassen. Dabei wird sich auf die Befunde des Datenmaterials, die in den Unterkapitel 5.2. dargelegt sind, bezogen. Nachfolgend werden nur besonders interessante Zitate aus dem Datenmaterial vereinzelt aufgegriffen.

In der Vielzahl von Konzepten interkultureller Bildung lassen sich laut Auernheimer (2012: 59) zwei gemeinsame Leitideen interkultureller Bildung, die „*Anerkennung von Anderssein und das Bewusstsein von Ungleichheit*“ (ebd.), festhalten. Es geht um die Anerkennung von Vielfalt und – durch ein Bewusstsein von Ungleichheit – Gleichheit und Chancengleichheit zu fördern. Vielfalt bezieht sich dabei u.a. auf die Anerkennung von Minderheiten bzgl. der kulturellen Herkunft, Religion, sexuelle Orientierung, körperliche Beeinträchtigungen. Die beiden Leitideen beinhalten dabei die Auseinandersetzung mit Vielfalt. Ferner geht es bei interkultureller Bildung um die Erweiterung von interkulturellen Kompetenzen und infolge dessen zur Befähigung zum „*Umgang mit Heterogenität*“ (IDA e.V. 2016: o.S.), zum „*interkulturellen Verstehen*“ (Auernheimer 2012: 20) und zum „*interkulturellen Dialog*“ (ebd.).

Interkulturelle Gemeinschaftsgärten sind Orte, in denen eine heterogene Gruppe mitwirkt. Neben Personen aus Deutschland, wirken an interkulturellen Gemeinschaftsgärten Menschen aus unterschiedlichen Herkunftsländern, wie z.B. Algerien, Irak, Südkorea, Rumänien, mit. Die Mitwirkenden können unterschiedlichen sozialen Milieus zugeordnet werden, verfügen über unterschiedliche Bildungshintergründe, haben unterschiedliche Religionszugehörigkeiten und es lassen sich unterschiedliche rechtliche Status, z.B. deutsche Staatsbürgerschaft, Aufenthaltsgestattung, vorfinden. Dies zeigt, dass es sich bei interkulturellen Gemeinschaftsgärten um Orte handelt, in denen Heterogenität in Bezug auf verschiedene Merkmale vorkommt. Durch diese heterogene Zusammensetzung ergeben sich Möglichkeiten interkultureller Bildungsprozesse.

Interkulturelle Gemeinschaftsgärten verfolgen u.a. die Ziele, soziale Kontakte zwischen Minderheiten und der Mehrheitsgesellschaft zu ermöglichen und zu fördern und gemeinschaftlich in einem Garten zu arbeiten und sich auszutauschen. Neben dem

Austausch zwischen Minderheiten und Personen der Mehrheitsgesellschaft geht es in interkulturellen Gärten auch darum, Menschen, die sich aufgrund anderer Merkmale, wie z.B. soziales Milieu, Beruf, etc. unterscheiden, zu verbinden und einen Begegnungsort zu gestalten.

Zum befähigten Umgang mit Heterogenität sind interkulturelle Kompetenzen notwendig. (Vgl. Leenen et.al.: 2013: 114) Zur Klärung inwieweit interkulturelle Kompetenzen in interkulturellen Gärten gefördert werden, wird sich auf die Einteilung interkultureller Kompetenzen in vier Bereiche von Leenen et al. (2013: 115) und auf die Merkmale interkultureller Kompetenzen nach Hinz-Rommel (1994: 62f) bezogen (s. Kapitel 2.3).

Als ein Bereich interkultureller Kompetenzen zählen Leenen et. al. (2013:115) Persönlichkeitseigenschaften. Dazu werden u.a. Belastbarkeit, die Fähigkeit mit Widersprüchen und Unsicherheiten oder ungewohnten Verhaltensweisen bei interkulturellen Begegnungen umgehen zu können und im Kontakt, mit anderen Menschen, diesen eine Offenheit entgegen zu bringen. (Vgl. ebd.) In diesem Kontext zählt Hinz-Rommel (1994: 62f) zu interkulturellen Kompetenzen, die Fähigkeit mit unterschiedlichen Personen Kontakt aufzunehmen und umgehen zu können.

Personen, die in interkulturellen Gärten mitwirken, zeigen Interesse am Kennenlernen von unterschiedlichen Kulturen und Ländern. Es wird wertfrei mit Unterschieden umgegangen. So spielen bspw. unterschiedliche Einkommen, Bildungshintergründe oder rechtliche Status keine Rolle im Garten, da für die Gärtner\*innen die Erfordernisse/Ereignisse im Garten und die Gartenarbeit an sich im Vordergrund steht. Zudem ist die Persönlichkeit, Talente, Fähigkeiten, Erfahrungen, Wissen und Einstellungen, die jede\*r Einzelne mit sich bringt, von Bedeutung. *„Für uns ist ein Mensch ein Mensch und jeder Mensch hat seine eigene Natur, Wissen und Talente und nur der Unterschied, der eine hat keine Möglichkeit die Schule zu besuchen und dann zu studieren und andere haben die Möglichkeit nicht, aber dieser Hierarchie ist null bei uns. Alle haben gleiche Rechte, gleiche Aufgaben.“* (G1: 346 – 349) Zwischen den Gärtner\*innen herrscht ein gleichberechtigter Umgang und es kommt zur gegenseitigen Akzeptanz von Unterschieden, wie z.B. Religionszugehörigkeit oder Lebenssituation, und es wird eine Offenheit einander entgegengebracht.

Als weiteren wichtigen Aspekt bzgl. interkultureller Kompetenzen sehen Hinz-Rommel (1994: 62f) und Leenen et. al. (2013: 115) soziale Kompetenzen, die in selbstbezogene, partnerbezogen und interaktionsbezogene Kompetenzen unterteilt werden können.

Als selbstbezogene Kompetenzen werden die eigene Reflexion der eigenen kulturellen Wertvorstellungen, die eigene Belastbarkeit im Umgang mit Ungewohnten, das eigene Bewusstsein über die eigene Wirkung auf andere und die eigene kulturelle Zugehörigkeit sowie das Eingestehen von Fremdheitsgefühlen verstanden (vgl. ebd.: 115f). In interkulturellen Gärten setzten sich die Mitwirkenden durch den Kontakt zu anderen Kulturen mit ihrer eigenen Kultur auseinander. Es kommt zur Reflexion der eigenen, kulturellen Identität, die bspw. durch den Kontakt mit anderen Kulturen und/ oder das Leben in einer anderen Gesellschaft wie die des Herkunftslandes, angeregt werden kann.

Als partnerbezogene Sozialkompetenz wird die Fähigkeit zur Übernahme von anderen kulturellen Rollen und Perspektiven verstanden (vgl. Leenen et. al. 2013:115). Zudem zählt Hinz-Rommel (1994: 62f) Empathie als Merkmal interkultureller Kompetenz auf. Personen, die in interkulturellen Gärten mitwirken, werden durch den Kontakt mit anderen Kulturen in Bezug auf bestimmte Verhaltensweisen, Lebenssituationen, (wohlmöglich) erlebte Diskriminierungs- und Armutserfahrungen und Fremdheitsgefühlen sensibilisiert. Sie entwickeln ein Bewusstsein dafür und können dadurch in andere Personen einfühlen und in deren „Rolle schlüpfen“.

Unter interaktionsbezogenen Kompetenzen werden Fähigkeiten, zum Führen einer länger anhaltenden Interaktion zu Personen mit einem anderen kulturellen Hintergrund, verstanden (vgl. Leenen et. al. 2013: 115f). Die Gärtner\*innen stehen in kontinuierlichen Interaktionen zueinander, da sie i.d.R. über einen längeren Zeitraum in einem Garten mitgärtnern oder mitwirken. Dabei kann es zu gemeinsamen Interessen und Ansprüchen an den Garten und die Gartengruppe kommen. Es lassen sich Freundschaften unter den Gärtner\*innen, gegenseitiges Helfen, Unterstützung und Solidarität untereinander, z.B. in Form von Teilen der Ernte oder Anpassung der Mitgliedsbeiträge, vorfinden. Dagegen kann es hinderlich sein, wenn Unterschiede, z.B. in Bezug auf den kulturellen Hintergrund bestehen, die die Kontaktaufnahme verhindern oder ausschlaggebend für einen bestimmten Umgang miteinander sind.

Zu kulturspezifischen Kompetenzen zählen Leenen et. al. (2013: 116) die Auseinandersetzung und Reflexion der eigenen Kultur in unterschiedlichen Bereichen, national, regional und schichtspezifisch, und spezielles Deutungswissen von, z.B. Ritualen, Tabus, Begrüßungsformen, anderer Kulturen. Zudem zählen sie, wie auch Hinz-Rommel (1994: 62f), Sprachkompetenz als interkulturelle Kompetenz dazu. Selbstreflexionen in Bezug auf die eigene Kultur finden durch den Kontakt mit anderen Kulturen statt. Inwiefern die Reflexion dabei nationale, regionale oder schichtspezifische Besonderheiten umfasst, geht aus der Forschung nicht hervor.

Auseinandersetzungen mit anderer Kulturen und das Kennenlernen von speziellen Deutungswissen anderer Kulturen finden im gegenseitigen Umgang miteinander statt. Es wird sich über kulturelle Verhaltensweisen, wie z.B. Höflichkeiten, Traditionen und Mentalitäten, ausgetauscht. Darüber hinaus findet ein Austausch über politische Situationen und Verhältnisse in den Herkunftsländern statt. Neben dem Austausch über kulturelle Verhaltensweisen, Situationen in den Herkunftsländern, wird sich über Pflanzen, Speisen, unterschiedliche Bedingungen und Umgänge, z.B. bzgl. der Wasserversorgung oder der Umgang mit Wasser, ausgetauscht. Ferner werden voneinander z.B. typische Tänze aus den Herkunftsländer und Speisen kennengelernt und ausprobiert.

In interkulturellen Gärten ist ein Bewusstsein über Subkulturen vorhanden. So wird sich bspw. über die unterschiedlichen Familientraditionen von Familien mit demselben Herkunftsland ausgetauscht.

Im Zusammenhang mit dem Kennenlernen von Deutungswissen und Auseinandersetzung mit anderen Kulturen insgesamt, ist Sprachkompetenz von großer Bedeutung. In interkulturellen Gärten kommunizieren die Gärtner\*innen viel miteinander. Neben kulturelle Besonderheiten, werden Themen, die den Garten betreffen, wie z.B. Gemeinschaftsaktionen, Gartenarbeiten, aber auch private Themen, wie Zukunftspläne, Hobbies, Sorgen, im Garten miteinander besprochen. Interkulturelle Gärten werden als Begegnungsorte, in denen über alles kommuniziert werden kann, verstanden. Durch die heterogene Zusammensetzung der Gartengruppe, u.a. bestehend aus Personen aus unterschiedlichen Herkunftsländern und dementsprechend unterschiedlichen Muttersprachen, ergeben sich situativ vor Ort verschiedene Varianten der Verständigung untereinander. Es lassen sich interkulturelle Gärten vorfinden, in denen sich die Gärtner\*innen auf Deutsch – als gemeinsam gesprochene Sprache – geeinigt haben.

Daneben gibt es interkulturelle Gärten, in denen verschiedene Sprachen gesprochen werden. Bei beiden Varianten finden verbale Kommunikation und non-verbale Kommunikation, z.B. in Form von Augenkontakt, Berührungen, etc. statt. Zudem besteht die Möglichkeit des Nachfragens bei Verständnisfragen und von Übersetzungen. Die Wahl ergibt sich in Folge der Sprachkenntnisse der Gärtner\*innen und ist einem dynamischen Prozess ausgesetzt. Beide Varianten ermöglichen die Kommunikation im Garten und setzen eine Sprachkompetenz der Gärtner\*innen voraus. Wenn es im Gegensatz zu den beiden Varianten, aufgrund verschiedener Sprachkenntnisse, keine Variante zur Kommunikation gefunden wird, kann dies die Kommunikation unter den Gärtner\*innen beeinträchtigen. Zudem kann es auch zu Beeinträchtigungen kommen, wenn per E-Mail oder per Telefon, miteinander kommuniziert wird, da dadurch bestimmte Personen, z.B. die ohne E-Mail oder aufgrund von Verständnisschwierigkeiten der Schriftsprache, ausgeschlossen werden können. Sprachkompetenz ist ein wichtiger Aspekt in interkulturellen Gärten, da es aufgrund von fehlenden oder mangelnden Sprachkompetenzen zu Missverständnissen und Konflikten kommen kann.

Kulturallgemeine Kompetenzen beziehen sich auf gemachte Erfahrungen mit psychischen, sozialen Adaptionsprozessen und Akkulturationsvorgängen sowie dem Bewusstsein über Selbst- und Fremdstereotypisierungen (vgl. Leenen et. al. (2013: 116). Inwieweit Erfahrungen bzgl. psychischen, soziale Adaptionsprozesse und Akkulturationsvorgänge in interkulturellen Gärten eine Rolle spielen, geht aus dem Datenmaterial nicht hervor. Dagegen werden eigene Vorurteile untereinander thematisiert und geklärt.

Neben interkulturellen Kompetenzen ist interkulturelle Kommunikation bei interkulturellen Bildungsprozessen von Bedeutung. Zudem wird interkulturelle Kommunikation als Voraussetzung und als Ergebnis für und von interkulturellen Kompetenzen verstanden (vgl. Erll/ Gymnich 2015: 76). Gesprächssituationen werden durch die entsprechenden Rahmen, institutionelle Rahmung, Organisationsstruktur, Beziehungen der Kommunikationspartner\*innen und der Zugehörigkeit zu einer Minderheit bzw. zur Mehrheitsgesellschaft und der Beziehung der (Herkunfts-)ländern zueinander, geprägt (vgl. Auernheimer 2013: 46).

Bei interkulturellen Gemeinschaftsgärten handelt es sich um offene Begegnungsorte, an denen Interessierte partizipieren können. Die Zugänge sind meist sehr niedrigschwellig und es bedarf keiner bestimmten Voraussetzung – außer dem Interesse

am gemeinschaftlichen Gärtnern und interkulturellen Begegnungen. Der Umgang miteinander findet auf einer gleichberechtigten, freundschaftlichen Ebene statt. Jede\*r Gärtner\*in hat gleiche Rechte und Aufgaben. Dagegen können hierarchische Strukturen und Anweisungen die Kommunikation untereinander negativ beeinflussen.

In interkulturellen Gemeinschaftsgärten wirken neben Menschen aus Deutschland, Personen aus unterschiedlichen Herkunftsländern mit. Durch diese Zusammensetzung ergeben sich unterschiedliche Zugehörigkeiten – Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft und die Zugehörigkeit zu Minderheiten. Es ist ein Bewusstsein über die Beziehungen der (Herkunfts-)länder zueinander vorhanden. Dennoch lassen die Gärtner\*innen sich dadurch ihren interkulturellen Begegnungen nicht negativ beeinflussen. *„Ich bin mit einer Iranerin in einer Parzelle, obwohl der Krieg, der zwischen dem Irak und Iran acht Jahre gedauert hat, aber wir hatten nicht zu tun mit dem Krieg, niemals dieser Hass wegen Religion oder Nationalität, sondern wir sind Menschen, einzige Sache, die Flucht, hat uns hier zusammengebracht und verbindet uns auch.“* (G1: 560 – 563)

Auernheimer (2013: 49f) beschreibt ein heuristisches Modell, bestehend aus den Dimensionen, *„Machtasymmetrien, Kollektiverfahrungen, Fremdbilder und differente Kulturmuster oder Scripts“* (ebd.), die interkulturelle Kommunikationen beeinflussen können. Machtasymmetrien lassen sich neben der Zugehörigkeit der Gärtner\*innen zur Mehrheitsgesellschaft bzw. zu Minderheiten, in Bezug auf ungleiche Aufenthaltsstatus, unterschiedliche Einkommen und Bildungshintergründe vorfinden. Gärtner\*innen in interkulturellen Gärten verfügen zwar über ein Bewusstsein über vorhandene Unterschiede der Gärtner\*innen, jedoch spielen diese Unterschiede im Garten oder bei gemeinsamen Aktionen keine Rolle. Sofern kein Bewusstsein über Unterschiede vorhanden ist und Unterschiede ausschlagend für den Umgang miteinander sind, kann dies interkulturelle Begegnungen negativ beeinflussen. Zudem lassen sich interkulturelle Gärten vorfinden, die einen sog. Nationalitätenschlüssel eingeführt<sup>41</sup> haben. Zwar lassen sich danach immer noch Zugehörigkeiten zu Mehrheitsgesellschaft und zu Minderheiten vorfinden, jedoch soll dadurch verhindert werden, dass es zu einer Dominanz einer bestimmten Gruppe aus einem (Herkunfts-)land im Garten kommt. Dadurch werden Kulturen jedoch als homogen angesehen und Subkulturen nicht berücksichtigt. In

---

<sup>41</sup> Damit ist eine Quotierung bzgl. der Herkunftsländer der Gärtner\*innen in Bezug auf die Belegung der Parzellen in einem Gemeinschaftsgarten gemeint.

diesem Kontext wird der Kulturbegriff auf eine bestimmte Nation oder Ethnie begrenzt. Die Gärtner\*innen werden einer bestimmten kulturellen Zugehörigkeit zugeordnet, obwohl unklar ist, ob dies überhaupt zutrifft. Darüber hinaus werden durch die Einführung eines Nationalitätenschlüssels Machtasymmetrien, die z.B. durch unterschiedliche Status oder Einkommen entstehen, nicht berücksichtigt.

Kollektiverfahrungen, wie z.B. aktuelle Rassismuserfahrungen oder Kollektiverfahrungen der Kolonialzeit gegenüber einer bestimmten Gruppe, können bestimmte Verhaltensweisen, wie z.B. ein generalisiertes Misstrauen, hervorrufen (vgl. Auernheimer 2013: 51f). Kollektiverfahrungen können auch in interkulturellen Gärten die Kommunikation unter den Gärtner\*innen beeinflussen. So können z.B. Abgrenzungen mancher Gärtner\*innen, die zu Minderheiten gehören, gegenüber Gärtner\*innen, die der Mehrheitsgesellschaft zugehörig sind, vorkommen. Worauf sich dieses Gefühl der Abgrenzung „*ihr Deutschen, wir Migranten*“ (G2: 270) begründet, geht aus dem Datenmaterial nicht explizit hervor. Jedoch wäre eine weiter gehende Interpretation, dass sich dieses Gefühl der Abgrenzung auf kollektiv gemachte Rassismus- oder Diskriminierungserfahrungen bezieht.

Fremdbilder bzw. Projektionen, wie z.B. der großzügige Orient oder der dramatische Orient, kommen in interkulturellen Gärten vor. Inwieweit diese positiven und negativen Projektionen interkulturelle Kommunikation in interkulturellen Gärten beeinflusst, geht aus dem Datenmaterial nicht hervor. Eine weiter gehende Interpretation wäre jedoch, dass Projektionen interkulturelle Begegnungen negativ beeinflussen, da es sich bei Projektionen meist um unkritische Verallgemeinerungen handelt, die dem Gegenüber selbst entworfene Verhaltensweisen, wie z.B. großzügig oder dramatisch, unterstellen.

Kulturmuster und Scripts laufen meist unbewusst ab und können – sofern diese nicht bekannt sind – zu Missverständnissen und Irritationen führen (vgl. Auernheimer 2013: 59f). In interkulturellen Gemeinschaftsgärten kommen Missverständnisse und Konflikte, die z.T. auf kulturelle Unterschiede zurückzuführen sind, vor. Ob diese Missverständnisse und Konflikte explizit auf Unwissenheit von Kulturmustern und Scripts zurückzuführen sind, ist unklar.

Insgesamt finden in interkulturellen Gärten viele Gemeinschaftsaktionen (Gartenarbeiten, Feste, künstlerische Aktionen, Handwerkerarbeiten, Kochen, etc.) statt. Mit diesen Gemeinschaftsaktionen werden viele Bildungsprozesse in unterschiedlichen Bereichen (u.a. im gärtnerischen, handwerklichen, umweltbildenden, Bereich, in Bezug auf Ernährung, Gesundheit, Sprache, Demokratiebildung, künstlerische Ausdrucksformen und im zwischenmenschlichen Miteinander) verbunden. Darüber hinaus können die Gärtner\*innen in interkulturellen Gemeinschaftsgärten über interkulturelle Begegnungen und Kulturen viel lernen. Dies verdeutlicht, dass interkulturelle Bildungsprozesse nicht nur in Bezug auf Kulturen im Sinne von unterschiedlichen Herkunftsländern, Sprachen, Religionen, Verhaltensweisen etc. zu sehen ist, sondern auch auf andere Bereiche, wie z.B. Handwerk, Ernährung, Demokratie, etc. bezogen werden kann.

Im Allgemeinen ist eine gewisse Konfliktfähigkeit, z.B. das Thematisieren und Klären von Missverständnissen oder Konflikten, eine wichtige Voraussetzung für den Umgang mit Heterogenität. Ansonsten kann es schnell zu Frustrationen, Rückzugstendenzen oder anderen Verhaltensweisen, die in Bezug auf interkulturelle Bildungsprozesse hinderlich sein können, kommen.

Durch diesen Bezug des Datenmaterials zur Theorie der interkulturellen Bildung bzw. interkultureller Kompetenzen und interkultureller Kommunikation ergeben sich offene Fragen, die durch diese Forschungsarbeit nicht geklärt werden konnten:

Inwiefern ist ein Bewusstsein über die eigene Wirkung auf andere Gärtner\*innen vorhanden?

Inwieweit spielen eigene Fremdheitsgefühle in interkulturellen Gärten eine Rolle auf bzw. treten Fremdheitsgefühle in interkulturellen Gärten auf?

Inwieweit spielen Erfahrungen bzgl. psychischen und sozialen Adaptionsprozesse und Akkulturationsvorgänge in den Gärten eine Rolle?

Inwieweit gehen Missverständnisse und Konflikte, die die Interviewten auf kulturelle Unterschiede zurückführen, auf Unwissenheit bzgl. Kulturmuster und Scripts zurück?

## 5.4 Handlungsempfehlungen für die Praxis

Interkulturelle Gemeinschaftsgärten sind Orte, in denen interkulturelle Bildungsprozesse stattfinden können. Bei der Zusammensetzung der Mitwirkenden an interkulturellen Gärten ist ein Verständnis eines offenen und weit gefassten Kulturbegriff (s. Unterkapitel 1.1) wichtig. Sofern es zu einer Steuerung der Zusammensetzung, z.B. durch Entscheidung der Hauptamtlichen, des Vorstandes, etc. kommt, ist es wichtig, dass interessierte Gärtner\*innen nicht nur auf ihr Herkunftsland – und der Kulturbegriff auf Ethnie/ Nation/ Herkunft bezogen wird – begrenzt werden. Ferner ist es notwendig, dass unterschiedliche Subkulturen sowie andere Merkmale, wie z.B. unterschiedliche soziale Milieus, Generationen, Bildungshintergründe, berücksichtigt werden.

Insgesamt ist es bei interkulturellen Bildungsprozesse zu beachten, dass diese nur auf freiwilliger Basis der Gärtner\*innen, ohne durch Zwang von z.B. Hauptamtlichen, stattfinden können. Zwänge oder Belehrungen können interkulturelle Bildungsprozesse erschweren, da dies Desorientierungen oder Unsicherheiten hervorrufen können (vgl. Leenen/ Grosch 1998: 37). Eine weitere Voraussetzung interkultureller Bildung ist zudem, dass sich diese stets an alle Mitwirkenden – unabhängig, ob die Personen zur Mehrheitsgesellschaft oder zu Minderheiten oder Angehörigen von Lebenswelten in einer Mehrheitsgesellschaft gezählt werden, richtet.

Als Handlungsempfehlungen für interkulturelle Gemeinschaftsgärten in Bezug auf interkulturelle Bildungsprozesse wird auf das Konzept der interkulturelle Erziehung und Bildung nach Nieke (2008: 75f) näher eingegangen werden. Mit diesem Konzept werden zehn Ziele interkultureller Bildung beschrieben.

Um Missverständnisse in interkulturellen Gärten, die aufgrund von Fehldeutungen oder aufgrund von Selbstverständlichkeiten bzgl. Wertvorstellungen, Verhaltensweisen, etc. entstehen, zu verhindern, ist es von Bedeutung, dass Gärtner\*innen gegenüber ihrem eigenen Kulturzentrismus sensibilisiert und ein Bewusstsein bzgl. eigenen Wertvorstellungen und Deutungen entwickeln. Damit sich diese Sensibilität bzw. dieses Bewusstsein bei Gärtner\*innen entwickeln kann, können Workshops zu eigenen Werten, Normen, Verhaltensweisen, etc. hilfreich sein. Zudem kann es von Vorteil sein, wenn Fehldeutungen in der Gartengruppe offen angesprochen werden. Durch das

Thematisieren in der gesamten Gartengruppe können insgesamt Reflexionsprozesse bzgl. eigener Wertvorstellungen und Verhaltensweisen angeregt werden.

Als zweites Ziel formuliert Nieke (2008: 77) die Fähigkeit mit anderen Lebenswelten und Kulturen umgehen zu können. Gärtner\*innen in interkulturellen Gärten haben sich i.d.R. bewusst für das gemeinschaftliche Gärtnern mit unterschiedlichen Kulturen entschieden. Dennoch kann es im gemeinschaftlichen Gärtnern zu Unsicherheiten und abwehrenden Verhaltensweisen kommen. Um Abwehrhaltungen und Unsicherheiten im Umgang miteinander entgegen zu wirken, kann es förderlich sein, verschiedene Gemeinschaftsaktionen, wie z.B. Feste, Kochaktionen, etc., im Garten durchzuführen. Dabei ist es von Vorteil, wenn Ideen zu Gemeinschaftsaktionen von allen Mitwirkenden gesammelt werden und die Aktionen gemeinschaftlich umgesetzt und organisiert werden oder zumindest die Art und Weise der Umsetzung und der Organisation gemeinschaftlich entschieden wird.

Als weiteres Ziel sieht Nieke (2008: 78) die Anerkennung von Wertvorstellungen und Verhaltensweisen anderer Kulturen und Lebenswelten. In diesem Zusammenhang ist es von Vorteil im Garten eine Atmosphäre gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung unter den Gärtner\*innen zu verwirklichen.

Darüber hinaus ist es wichtig, dass andere Kulturen und Lebenswelten in all ihren Formen, z.B. Sprachen, Kleidungsstilen, Essgewohnheiten, akzeptiert werden. In diesem Sinne ist es wichtig, dass es in den Gärten keine Vorschriften und kein Festlegen z.B. der gesprochenen Sprache oder Essgewohnheiten gibt. Sondern dass in diesem Zusammenhang interkulturelle Gärten Orte sind, in denen frei und offen z.B. Sprachen gesprochen werden dürfen oder bestimmte Essgewohnheiten oder auch Kleidungsstile getragen werden dürfen. Darüber hinaus kann dies in der Umsetzung bedeuten, dass z.B. Schilder, Gartenvorschriften, etc. mehrsprachig verfasst werden.

Rassismus thematisieren, sieht Nieke (2008: 82) als weiteres Ziel. In Bezug auf interkulturelle Gärten ist es wichtig, dass Gärtner\*innen Vorurteile thematisieren und sich dadurch ein Bewusstsein für Stereotypen entwickeln kann.

Des Weiteren sollen Gemeinsamkeiten zwischen den Gärtner\*innen betont werden, um Fremdheitsgefühle untereinander abzubauen. Dies kann durch Gemeinschaftsaktionen, dem gegenseitigen Austausch bzgl. Verhaltensweisen, Redensarten, Bräuchen,

etc. geschehen. In diesem Zusammenhang können unterschiedliche Gemeinschaftsaktionen, wie z.B. Kochaktionen, gemeinsames Musizieren, etc. von Vorteil sein.

Als weiteres Ziel zählt Nieke (2008: 84) Solidarität untereinander und die Berücksichtigung von Machtasymmetrien. Für interkulturelle Gärten heißt dies, dass die Gärtner\*innen ein Bewusstsein für vorhandene Machtasymmetrien und für die sich daraus resultierenden Folgerungen entwickeln.

Darüber hinaus sind für interkulturelle Bildungsprozesse in interkulturellen Gärten Fähigkeiten zum Umgang mit Konflikten seitens der Gärtner\*innen wichtig. Dabei ist zu beachten, dass bestimmte Wertvorstellungen oder Normen einer bestimmten Kultur nicht dominieren. Zudem sollten Missverständnisse und Konflikte angesprochen werden und geklärt werden.

Förderlich ist zudem, dass die Gärtner\*innen andere Kulturen als bereichernd und wertschätzend ansehen.

Als letztes Ziel sieht Nieke (2008: 87) das Aufkommen und Thematisieren einer globalen „Wir-identität“. Dadurch sollen Diskriminierungen und Ausgrenzungen, z.B. „*ihr Deutschen, wir Migranten*“ (G2: 270) verhindert werden. Ein „Wir-Gefühl“ kann durch Gemeinschaftsaktionen, bspw. Bau eines Lehmofens, Kochaktionen, gestärkt werden.

Die von Nieke (2008: 75ff) dargestellten Ziele werden in der Theorie als ein Stufenmodell, in dem z.B. das erste Ziel die Voraussetzung für das zweite Ziel bildet, gesehen. Die Forschungsergebnisse geben keine Auskunft darüber, ob die erreichten Ziele interkultureller Bildung der Gärtner\*innen in dieser vorgehenden Reihenfolge stattfinden/ stattgefunden haben. Eine weiter gehende Interpretation wäre, dass Prozesse interkultureller Bildung sich in Gemeinschaftsgärten anstatt stufenweise, zirkulär entwickeln.

## IV Fazit

Urbane Gemeinschaftsgärten sind mittlerweile in vielen Mittel- und Großstädten in Deutschland verbreitet. Sie kennzeichnen sich durch die gemeinschaftliche, gärtnerische Nutzung einer Fläche, freiwilliges Engagement und eine gewisse Offenheit der Mitwirkenden die Fläche des Gemeinschaftsgartens der Öffentlichkeit zugänglich zu machen (vgl. BBSR 2015: 21). Insgesamt lässt sich eine Vielzahl von Formen und Zielgruppen in urbanen Gemeinschaftsgärten vorfinden. Diese reichen von sog. Kiezgärten, Frauengärten, Generationengärten hin zu interkulturellen Gärten (vgl. Müller, Christa 2011: 31f). Dabei lassen sich Unterschiede in Bezug auf Organisationsstrukturen, wie z.B. unverbindliche Gruppierungen, gGmbHs, Vereine, vorfinden. Darüber hinaus unterscheiden sich die Gemeinschaftsgärten in ihrer Finanzierung, bspw. durch Mitgliedsbeiträge, Spendengelder, kommunale Mittel. (Vgl. Appel et. al. 2011: 145) Gemeinschaftsgärten gelten als niedrighschwellige Stadtteilangebote, die von unterschiedlichen Personengruppen (Familien, Paaren, etc.) aus unterschiedlichen sozialen Milieus, Bildungshintergründe Kulturen, etc. angenommen werden. Insgesamt werden sie als Orte des Lernens und der Begegnung, in denen Partizipation und Gemeinschaft von großer Bedeutung sind, gesehen (vgl. Müller, Christa 2011: 23).

In der vorliegenden Masterthesis wurde der Fragestellung nachgegangen, ob es sich bei urbanen Gemeinschaftsgärten um Orte handelt, in denen interkulturelle Bildungsprozesse vorkommen. Darüber hinaus wurde den Fragestellungen nachgegangen, in welchen Formen Prozesse interkultureller Bildung vorkommen und welche Hindernisse in diesem Zusammenhang auftauchen können.

Für diese Forschungsarbeit wurden sog. interkulturelle Gemeinschaftsgärten als Praxisbeispiele ausgewählt. Dabei wurden drei interkulturelle Gemeinschaftsgärten in drei Mittel- bzw. Großstädten im norddeutschen Raum, die sich in ihrer Organisationsstruktur, Beständigkeit, Hauptzielgruppe und Lage unterscheiden, ausgesucht.

Um diesen Forschungsfragen nachzugehen, wurden in den ausgewählten Praxisbeispielen insgesamt sieben Experten\*inneninterviews mit jeweils vier Gärtner\*innen und vier „Expert\*innen“ geführt. Die transkribierten Interviews wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2015) ausgewertet. In diesem Zusammenhang wurden deduktiv, aus den Interviewleitfäden, 16 Kategorien gebildet.

Diese wurden um zwei weitere Kategorien, die induktiv aus dem Datenmaterial herausgearbeitet wurden, ergänzt. Die gebildeten Kategorien wurden in rahmende Kategorien, die der Beschreibung und Vorstellung der drei interkulturellen Gemeinschaftsgärten dienen, und in Kernkategorien, die als relevant für interkulturelle Bildungsprozesse eingestuft wurden, unterteilt. Aufgrund der Komplexität des Datenmaterials und der verschiedenen Ebenen (Gärtner\*innen, „Expert\*innen“) wurden die Ergebnisse der Kernkategorien anhand der Methode der Idealtypenbildung in Anlehnung an Max Weber (1973) dargestellt. In diesem Kontext wurden zwei Idealtypen gebildet. Der eine Idealtyp stellt einen interkulturellen Gemeinschaftsgarten, in dem interkulturelle Bildungsprozesse („gut“) gelingen. Der andere Idealtyp stellt den Gegensatz dazu dar, ein interkultureller Gemeinschaftsgarten, in dem interkulturelle Bildungsprozesse nicht oder eingeschränkt vorkommen.

In der Theorie interkultureller Bildung lässt sich eine Vielzahl von unterschiedlichen Konzepten vorfinden. Auernheimer (2012: 59) hält fest, dass trotz der hohen Anzahl, sich zwei Gemeinsamkeiten, die Anerkennung von Vielfalt und das Bewusstsein von Ungleichheit, vorfinden lassen. In dieser Arbeit wird von einem offenen, dynamischen, weit gefassten Kulturbegriff, der Subkulturen einschließt, ausgegangen. Kulturen sind heterogen und sind einem ständigen Aushandlungsprozess ausgesetzt, der durch die Veränderung von Lebensverhältnissen, Lebenswelten und der Auseinandersetzung mit anderen Kulturen geprägt ist (vgl. u.a. Nieke 2008: 49ff). Bei interkulturellen Interaktionen fließen unterschiedliche kulturelle Bedeutungssysteme zusammen. Dabei ergeben sich bestimmte Kompetenzanforderungen an die Beteiligten. Fähigkeiten, für den Umgang mit komplexen, kulturellen Überschneidungssituationen, werden unter sog. interkulturellen Kompetenzen zusammengefasst (vgl. Leenen et. al. 2013: 114). Zu interkulturellen Kompetenzen zählen Leenen et. al. (2013: 115) und Hinz-Rommel (1994: 62f) verschiedene Merkmale, wie z.B. Sprachkompetenz, Empathie und Selbstreflexion der eigenen kulturellen Identität.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass interkulturelle Kompetenzen in interkulturellen Gärten gestärkt und gefördert werden. Insgesamt interessieren sich die Personen, die an interkulturellen Gemeinschaftsgärten mitwirken, sehr für unterschiedliche Kulturen. In den Gemeinschaftsgärten wird wertfrei miteinander umgegangen und Unterschiede in Bezug auf Einkommen, rechtlicher Status, Bildungshintergrund, etc. spielen

keine Rolle. Stattdessen stehen die Persönlichkeiten, Fähigkeiten und Talente der Mitwirkenden im Vordergrund. Darüber hinaus gehen die Mitwirkenden gleichberechtigt miteinander um und Unterschiede, z.B. Religionszugehörigkeiten, Lebenssituationen, etc. werden akzeptiert. Eigene kulturelle Wertvorstellungen werden durch den Kontakt zu anderen Kulturen reflektiert. Ferner kommt es zu Sensibilisierungen u.a. gegenüber bestimmten Verhaltensweisen, Lebenssituationen, Diskriminierungs- und Fremdheits-erfahrungen. Durch einen längeren Zeitpunkt, indem die Gärtner\*innen zusammen im Garten mitwirken, kann sich eine gegenseitige Unterstützung, Hilfe und Solidarität untereinander entwickeln. Auch wird sich durch den gegenseitigen Umgang miteinander, mit unterschiedlichen Kulturen auseinandergesetzt. Diese Auseinandersetzungen finden auf verschiedene Art und Weise, z.B. durch Beobachtungen über bestimmte Verhaltensweisen, dem direkten Austausch oder durch das Kennenlernen und Probieren von unterschiedlichen Speisen, statt. In Bezug auf interkulturelle Bildungsprozesse sind Sprachkompetenzen von Bedeutung. In den Gärten ergeben sich situativ und durch dynamische Gruppenprozesse unterschiedliche Varianten der Verständigung, z.B. Festlegung einer gemeinsamen Sprache oder mehrere Sprachen. Die Entscheidung für eine Variante liegt dabei in der Hand der Gärtner\*innen.

Insgesamt finden in interkulturellen Gemeinschaftsgärten viele Gemeinschaftsaktionen, z.B. Feste, Gartenarbeiten, künstlerische oder handwerkliche Aktionen statt. Mit diesen Gemeinschaftsaktionen werden Bildungsprozesse in verschiedenen Bereichen, wie z.B. im gärtnerischen, handwerklichen, umweltbildenden Bereich, in Bezug auf Ernährung, Demokratie, verbunden. Dies verdeutlicht, wie auch das Verständnis eines offenen, weit gefassten Kulturbegriff, dass Bildungsprozesse nicht nur zwischen unterschiedlichen Kulturen in Bezug auf Herkunftsländer, Ethnien, sondern auch in anderen Bereichen, bspw. Gartenarbeit, Handwerk, Demokratie, etc. vorkommen.

Auf der anderen Seite zeigen die Forschungsergebnisse, dass Hindernisse, die interkulturelle Bildungsprozesse einschränken, in interkulturellen Gemeinschaftsgärten vorkommen. So können negative und positive Projektionen, wie z.B. der „großzügige Orient“, interkulturelle Begegnungen negativ beeinflussen, da es sich bei Projektionen meist um unkritische Verallgemeinerungen handelt. Bei interkultureller Kommunikation ist es wichtig, dass die Kommunikation gleichberechtigt stattfindet. Vorhandene Machtasymmetrien und hierarchische Strukturen und Anweisungen können sich nega-

tiv auswirken. Da vorhandene Sprachkompetenzen wichtig für interkulturelle Bildungsprozesse sind, können fehlende Sprachkompetenzen interkulturelle Bildungsprozesse beeinträchtigen. Dies kann passieren, wenn keine Möglichkeiten der Kommunikation, z.B. durch unterschiedliche Muttersprachen, gefunden werden und damit keine oder kaum Möglichkeiten zum gegenseitigen Austausch stattfinden. Hinderlich kann es auch sein, wenn Absprachen und Informationen per E-Mail unter den Gärtner\*innen stattfinden bzw. ausgetauscht werden. Dadurch können Personen, die nicht über die jeweilige Schriftkultur oder über das technische „Knowhow“ verfügen, von der Kommunikation der Gruppe ausgeschlossen werden.

Die Auseinandersetzung und Reflexion der eigenen und anderer kulturellen Wertvorstellungen und Verhaltensweisen sind wichtige Bestandteile interkultureller Kompetenzen. Dementsprechend hinderlich kann es für interkulturelle Bildungsprozesse sein, wenn es zu keiner Reflexion der eigenen und anderer kulturellen Wertvorstellungen und kulturellen Deutungssystemen kommt.

Darüber hinaus zeigen die Forschungsergebnisse, dass Abgrenzungen „*ihr Deutschen, wir Migranten*“ (G2: 270) hinderlich für einen „Wir-Gefühl“ sein kann und in Folge dessen für interkulturelle Bildungsprozesse. Obwohl dies aus den Befunden des Datenmaterials nicht hervorgeht, wäre es eine weiter gehende Interpretation, dass dieses Gefühl der Abgrenzung sich auf Kollektiverfahrungen bzgl. Rassismus- oder Diskriminierungserfahrungen bezieht.

Im Rahmen dieser Masterarbeit und der entsprechenden Bearbeitungszeit gestaltete sich das Forschungsvorhaben und die Wahl der Forschungsmethoden als durchführbare und zufrieden stellende Wahl zur Erforschung von interkulturellen Bildungsprozessen in urbanen Gemeinschaftsgärten. Durch den Erkenntnistransfer interkultureller Bildung in Bezug auf die Befunde aus den Expert\*inneninterviews ergaben sich die folgende, offene Fragestellungen:

Treten in interkulturellen Gemeinschaftsgärten Fremdheitsgefühle auf und wenn ja, welche Rolle spielen diese im Umgang mit anderen Kulturen?

Welche Rolle spielen psychische und soziale Adaptionsprozesse und Akkulturationsvorgänge in interkulturellen Gärten?

Zudem könnte weiterführend der Frage nachgegangen werden, inwieweit Missverständnisse auf kulturelle Unterschiede zurückzuführen sind und welche Rolle z.B. die

Unwissenheit bzgl. Kulturmuster und Scripts, Machtasymmetrien, Projektionen, etc. spielen?

Diesen Fragestellungen könnte im Rahmen einer Dissertation aufgegriffen werden. Darüber hinaus könnte die Anzahl der Praxisbeispiele für einen repräsentativeren Charakter angehoben werden. Darüber hinaus wäre es von Vorteil zur Erforschung von interkulturellen Bildungsprozessen in den Gärten, wenn die ausgewählten Praxisbeispiele über einen längeren Zeitraum in Rahmen von teilnehmenden Beobachtungen und mehreren Interviews mit denselben Interviewpartner\*innen zu unterschiedlichen Zeitpunkten begleitetet würden. Durch umfangreiche teilnehmende Beobachtungen, könnten u.a. Bildungsprozesse, die in Interviews nicht thematisiert werden bzw. von den Interviewpartner\*innen bewusst wahrgenommen und festgehalten werden. Zudem könnten durch das Führen von mehreren Interviews in bestimmten Abständen, z.B. nach fünf, sechs Monaten, mögliche Veränderungen in Bezug auf Einstellungen, Verhaltensweisen, Wissen, etc. im Verlauf der Mitwirkung an einem interkulturellen Garten aufgezeigt werden. Zudem wäre es von Vorteil, wenn bei der Durchführung von Interviews mit Personen, die keine oder geringe Deutschkenntnisse haben, professionelle Dolmetscher\*innen, mit denen im Vorfeld die Leitfragen und bestimmte Begrifflichkeiten abgeklärt sind, anwesend sind. Dadurch würden Personen mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen nicht von der Forschung ausgeschlossen werden.

## Literatur

Appel, Ilka/ Grebe, Christina/ Spithöver, Maria (2011): Aktuelle Garteninitiativen. Kleingärten und neue Gärten in deutschen Großstädten

Auernheimer, Georg (2003): Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Verfügbar unter: <http://www.jafriedrich.de/pdf/Interkulturelle%20Kommunikation%20und%20Kompetenz.pdf> (15.08.16)

Auernheimer, Georg (2012): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik

Auernheimer, Georg (2013): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität

Behandlungszentrum für Opferfolter e.V. (o.J.): Angebote. Ressourcenorientierte Therapien. Verfügbar unter: <http://www.bzfo.de/angebote/ueberblick.html> (26.08.16)

Breuer, Franz (2003): Subjekthaftigkeit der sozial-/wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit und ihre Reflexion: Epistemologische Fenster, methodische Umsetzungen. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/698/1509> (17.11.16)

Bundesinstitut für Bau-, stadt- und Raumforschung (BBSR) im Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR) (Hrsg.) (20105): Gemeinschaftsgärten im Quartier. BBSR-Online-Publikation, Nr. 12/2015

Concrete Garden (2017): Concrete Garden. Verfügbar unter: <http://www.concretegarden.org.uk/> (19.01.17)

Decker, Oliver/ Kiess, Johannes/ Eggers, Eva/ Brähler, Elmar (2016): Die „Mitte“-Studie 2016: Methode, Ergebnisse und Langzeitverlauf. In: Decker, Oliver/ Kiess, Johannes/ Brähler, Elmar (Hg.): Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland. Verfügbar unter: [https://www.boell.de/sites/default/files/2016-06-mitte\\_studie\\_uni\\_leipzig.pdf](https://www.boell.de/sites/default/files/2016-06-mitte_studie_uni_leipzig.pdf) (13.08.16)

Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG (2001): Duden. Das Herkunftswörterbuch

Erl, Astrid/ Gymnich, Marion (2015): Interkulturelle Kompetenzen

Freise, Josef (2007): Interkulturelle Soziale Arbeit. Theoretische Grundlagen – Handlungsansätze – Übungen zum Erwerb interkultureller Kompetenz

Giesecke, Hermann (2005): Bildung. In: Mielenz, Ingrid/ Kreft, Dieter (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 174 - 176

Hamburger, Franz (2009): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte

Handschuck, Sabine/ Klawe, Willy (2004): Interkulturelle Verständigung in der Sozialen Arbeit. Ein Erfahrungs-, Lern- und Übungsprogramm zum Erwerb interkultureller Kompetenz

- IDA e.V. (2016): Glossar. Verfügbar unter: [https://www.idaev.de/recherchetools/glossar/?no\\_cache=1](https://www.idaev.de/recherchetools/glossar/?no_cache=1) (15.01.17)
- Kalberg, Stephen (2001): Einführung in die historisch-vergleichende Soziologie Max Webers
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung
- Leenen, Wolf Rainer/ Grosch, Harald (1998): Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn. Bundeszentrale für politische Bildung. 29 – 46
- Leenen, Wolf Rainer/ Groß, Andreas/ Grosch, Harald: Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität S. 105 – 126
- Legewie, Heiner (1995): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Flick, Uwe/ v. Kardorff, Ernst/ Keupp, Heiner/ v. Rosenstiel, Lutz/ Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 189 – 193
- Maehler, Débora/ Schmidt-Denter, Ulrich (2013): Migrationsforschung in Deutschland. Leitfaden und Messinstrumente zur Erfassung psychologischer Konstrukte
- Marotzki, Winfried/ Jörissen, Benjamin (2009): Medienbildung – Eine Einführung
- Mayring, Philipp (1995): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe/ v. Kardorff, Ernst/ Keupp, Heiner/ v. Rosenstiel, Lutz/ Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 209 – 213
- Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383>
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken
- Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef (Ed.); Kraimer, Klaus (Ed.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. 441 – 471
- Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, Susanne/ Pickel, Gert/ Lauth, Hans-Joachim/ Jahn, Detlef (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen
- Müller, Christa (2002): Wurzeln schlagen in der Fremde. Die Internationalen Gärten und ihre Bedeutung für Integrationsprozesse
- Müller, Christa (2011): Urban Gardening. Grüne Signaturen neuer urbaner Zivilisation. In: Christa, Müller (Hg.): Urban Gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt. 22 – 53
- Müller, Hans-Peter (2007): Max Weber

Nieke, Wolfgang (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Weltorientierungen im Alltag

Nieke, Wolfgang (2016): Erziehung, Bildung, Lernen. In: Haring, Marius/ Witte, Matthias D./ Burger, Timo (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. 26 – 40

Nohl, Arnd-Michael (2006): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systemische Einführung

Rommelspacher, Birgit (o.J.): Intersektionalität. Über die Wechselwirkung von Machtverhältnisse. Verfügbar unter: [http://www.birgit-rommelspacher.de/pdfs/Intersektionalit\\_\\_t.pdf](http://www.birgit-rommelspacher.de/pdfs/Intersektionalit__t.pdf) (15.08.16)

Schröder, Hubertus (2011): Interkulturalität. Schlüsselbegriffe der interkulturellen Arbeit. In: Kunz, Thomas/ Puhl, Ria (Hrsg.): Arbeitsfeld Interkulturalität. Grundlagen, Methoden und Praxisansätze der Sozialen Arbeit in der Zuwanderungsgesellschaft. 44 – 57

Schulz von Thun, Friedemann (2005): Miteinander reden: 1 Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation

Schütz, Alfred (1932): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt

Siebert, Horst (2012): Lernen und Bildung Erwachsener

Stiftungsgemeinschaft anstiftung & ertomis gemeinnützige GmbH (o.J.a): Urbane Gemeinschaftsgärten im Überblick. Verfügbar unter: <http://anstiftung.de/urbane-gaerten/gaerten-im-ueberblick> (21.01.16)

Stiftungsgemeinschaft anstiftung & ertomis gemeinnützige GmbH (o.J.b): <http://anstiftung.de/downloads/category/15-forschungsarbeiten-urbane-gaerten> (21.01.17)

Transition Netzwerk e.V. (2017): Transition Netzwerk Deutschland/ Österreich/ Schweiz. Verfügbar unter: <http://www.transition-initiativen.de/> (19.01.17)

Urban Roots (o.J.): Community led environmental projects in the south side of Glasgow. Verfügbar unter: <https://www.urbanroots.org.uk/> (19.01.17)

Voigt, Claudius (2016): Die Neoliberalisierung des Flüchtlingsrechts. Verfügbar unter: <http://www.nds-fluerat.org/19874/aktuelles/die-neoliberalisierung-des-fluechtlingsrechts/> (19.01.17)

Von der Haide, Ella (2014): Die neuen Gartenstädte. Urbane Gärten, Gemeinschaftsgärten und Urban Gardening in Stadt- und Freiraumplanung

Weber, Max (1973): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre

Werner, Karin (2008): Interkulturelle Gärten als Sozialräume der Mikro-Integration. In: Stiftung Interkultur. Skripte zu Migration und Nachhaltigkeit. Nr. 6. Verfügbar unter: [http://anstiftung.de/jdownloads/Skripte%20zu%20Migration%20und%20Nachhaltigkeit/Skript6\\_Mikro-Integration.pdf](http://anstiftung.de/jdownloads/Skripte%20zu%20Migration%20und%20Nachhaltigkeit/Skript6_Mikro-Integration.pdf) (25.08.16)

Werner, Karin (2011): Eigensinnige Beheimatungen. Gemeinschaftsgärten als Orte des Widerstands gegen die neoliberale Ordnung. In: Christa, Müller (Hg.): Urban Gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt. 54 – 75

Woodlands Community Deveopment Trust (o.J.): Woodlands Community Garden. Verfügbar unter: <http://www.woodlandscommunitygarden.org.uk/> (19.01.17)

Workstation Ideenwerkstatt Berlin (o.J.): stadtacker.net. Verfügbar unter: <http://www.stadtacker.net/SitePages/Homepage.aspx> (21.01.17)

Yildiz, Yalcin (2011): Von der Ausländersozialarbeit zur interkulturellen Sozialen Arbeit. Pädagogische Paradigmenwechsel zwischen provisorischer Arbeitsmigration und dauerhafter Einwanderungssituation. In: In: Kunz, Thomas/ Puhl, Ria (Hrsg.): Arbeitsfeld Interkulturalität. Grundlagen, Methoden und Praxisansätze der Sozialen Arbeit in der Zuwanderungsgesellschaft. 32 – 43

## Anhang

Übersicht:

1. Eidesstattliche Erklärung und Erklärung zur Bibliotheksauslage
2. Interviewleitfaden zum Experten\*inneninterview mit den „Expert\*innen“
3. Demografischer Fragebogen für die „Expert\*innen“
4. Interviewleitfaden zum Expert\*inneninterview mit den Gärtner\*innen
5. Demografischer Fragebogen für die Gärtner\*innen
6. Teilnehmende Beobachtung – Gedächtnisprotokoll Garten A2
7. Teilnehmende Beobachtung – Gedächtnisprotokoll Garten B
8. Transkript: Interview 1 (auf beigelegter CD-ROM)
9. Transkript: Interview 2 (auf beigelegter CD-ROM)
10. Transkript: Interview 3 (auf beigelegter CD-ROM)
11. Transkript: Interview 4 (auf beigelegter CD-ROM)
12. Transkript: Interview 5 (auf beigelegter CD-ROM)
13. Transkript: Interview 6 (auf beigelegter CD-ROM)
14. Transkript: Interview 7 (auf beigelegter CD-ROM)
15. Übersicht: Kategorien (Excel-Tabelle) (auf beigelegter CD-ROM)
16. Übersicht: Zuordnung der Kernkategorien zu den Idealtypen (Excel-Tabelle) (auf beigelegter CD-ROM)

Name:	Kunz
Vorname:	Janna
Matrikel-Nr.:	650492
Studiengang:	Master Soziale Arbeit

### Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere an Eides statt,

1. meine Master-Thesis  
selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst zu haben,
2. keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt zu haben,
3. alle Stellen der Arbeit, die ich wortwörtlich oder sinngemäß aus anderen Quellen  
übernommen habe, als solche kenntlich gemacht zu haben und
4. die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegt zu  
haben.

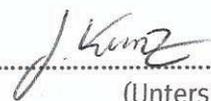
### Erklärung zur Bibliotheksauslage

- Hiermit erkläre/n ich/wir mich/uns einverstanden, dass meine/unsere  
Abschlussarbeit in der Bibliothek ausgelegt wird und dass die Arbeit ganz  
oder auszugsweise kopiert werden darf. Ich versichere /Wir versichern,  
dass die Arbeit nicht unter die Bestimmungen des Datenschutzes fällt und  
veröffentlicht werden darf.
- Ich bin / Wir sind nicht damit einverstanden, dass ein Exemplar meiner/unsere  
Abschlussarbeit in der Bibliothek ausgelegt wird.

### Datenschutzerklärung

- Hiermit erkläre/n ich/wir mich/uns einverstanden, dass die Hochschule eine  
Plagiatserkennung meiner /unsere Abschlussarbeit vornimmt, indem sie diese auf  
dem Ephorusserver zur Überprüfung ablegt. Auf die erforderliche Anonymisierung  
meiner/unsere Daten der PDF-Datei wurde/n ich /wir hingewiesen.

Hannover                      27.01.2017  
.....  
Ort                                      Datum

  
.....  
(Unterschrift)