

Stadtrundgänge zwischen Politischer Bildung und politischer Aktion

Oliver Emde

1. Einleitung

// Szenario // Mitten in der Hamburger City, am Steintorplatz in der Nähe des Hauptbahnhofs, steht ein großes weißes Zelt. Den aufgemalten Schriftzug „Der NATO-Krieg in Libyen hat unsere Flucht verursacht. Wir kämpfen um unsere Rechte!“ kann man schon von weitem erkennen. Gleich daneben ist ein weiteres Transparent angebracht, große blaue Lettern lassen verlautbaren: „WE ARE HERE TO STAY!“ – und um diese Forderung dreht sich auch der Input eines Aktivisten, um den sich rund 25 junge Menschen versammelt haben. Wer vermutet, es handele sich bei der geschilderten Situation um eine angemeldete Kundgebung oder eine Demonstration, liegt falsch.

Seit März 2013 kämpft eine Gruppe von 300 aus Libyen geflüchteten Menschen mit der „Protestaktion Lampedusa“ in Hamburg für ein dauerhaftes Bleiberecht mit Arbeitserlaubnis. In Auseinandersetzungen mit dem europäischen Asylregime, der deutschen Bürokratie und dem Hamburger Senat konnte die Gruppe ihre politischen Forderungen bislang nicht durchsetzen. Dennoch können die Akteur_innen durch den öffentlichen Protest ihr Anliegen in der (stadt-)politischen Auseinandersetzung artikulieren und damit in gesellschaftliche Diskurse eingreifen.

Ein weiteres Mittel, ihr Anliegen in der (Stadt-)Öffentlichkeit zu artikulieren und ihre politischen Forderungen zu erläutern, sind politische Stadtrundgänge: Die zuvor skizzierte Momentaufnahme gibt einen Einblick in eine Station des politischen Stadtrundgangs „Here to stay! Migration, Flucht und die Gruppe Lampedusa in Hamburg“, der als Bildungsangebot des Globalen Lernens von Schulklassen besucht werden kann. Der Hamburger Verein *Open School 21. welt-klasse-lernen* bietet neben Workshops und Projekttagen eine ganze Reihe politischer Stadtrundgänge mit unterschiedlichen Schwerpunkten des Globalen Lernens an, die von Schulklassen im Rahmen des Politikunterrichts besucht werden können. In dem oben kurz beschriebenen Spaziergang,

der in Zusammenarbeit mit der *Gruppe Perspektive Stadterkundung* angeboten wird,

„geht es um die Gruppe Lampedusa in Hamburg und ihren Einsatz für ein kollektives und dauerhaftes Bleiberecht. Dabei werden konkrete Migrationsgeschichten, Fragen von Flucht und Asyl und das europäische Grenzregime thematisiert. An verschiedenen Stationen [...] werden die alltäglichen Lebensbedingungen der Flüchtlinge, Möglichkeiten einer Anerkennung in Hamburg, Unterstützungsstrukturen, die Rolle des Hamburger SPD-Senats, der St. Pauli Kirche oder der Polizei nachgezeichnet. Der Rundgang wird von Aktivisten der Gruppe Lampedusa in Hamburg geführt.“ (Perspektive Stadterkundung 2017)

Politische Stadtrundgänge sind im Spannungsfeld von politischer Artikulation, öffentlicher Aktion und politischer Bildungsveranstaltung zu verorten. Überlegungen zu Chancen und Potenzialen, aber auch den Fallstricken dieses Lern- und Aktionsraums, werden im Folgenden an Rundgängen aufgezeigt, die sich mit dem Thema Flucht und Asyl beschäftigen. Anschließend wird herausgearbeitet, welche didaktischen und methodischen Besonderheiten eine *politische Rundgangsdidaktik* auszeichnen und welche Rolle dabei auch der außerschulische Lernort Innenstadt spielen kann. Um die Grenzen politischen Wirkens in Lernarrangements zu veranschaulichen, wird im letzten Teil des Aufsatzes auch auf Beispiele der weit verbreiteten konsum- und globalisierungskritischen Rundgänge zurückgegriffen.

2. Stadtrundgänge als Lern- und Aktionsraum

Politische Stadtrundgänge sind Lern- und Aktionsräume, die durch außerschulische Akteur_innen zumeist für Schulklassen konzipiert und durchgeführt werden. Das Spektrum der Initiator_innen ist höchst heterogen – z. B. hinsichtlich der Organisationsformen, die von losen Gruppierungen und lokalen Initiativen bis hin zu großen Verbänden und bundesweit agierenden Nichtregierungsorganisationen (NGOs) reichen. Sie unterscheiden sich aber auch im Hinblick auf ihre politischen Strategien, ihren Grad der Kritik und ihre Interpretation der herrschenden Verhältnisse.¹ Auch die Ziele der verschiedenen Rundgangsangebote fallen entsprechend different aus: Während

1 Interessante Überlegungen zum Verhältnis von Neuen Sozialen Bewegungen (NSB) und NGOs stellt *Armin Stickler* an, indem er die Institutionalisierungsdebatten der Bewegungsforschung rekapituliert und die Kategorien *Organisation* und *Ideologie* aus verschiedenen Ansätzen miteinander in Beziehung setzt. Weil im Rahmen dieses Artikels nicht auf die verschiedenen Organisationsformen eingegangen werden kann, vgl. hierfür Stickler 2011.

sich einige Rundgänge als Angebot Politischer Bildung verstehen, subjektorientierte Zugänge zur kritischen Urteilsbildung anbieten, pädagogische Ziele verfolgen und sich als Raum für (Selbst-)Reflexionen verstehen, gibt es auch Spaziergänge, die politische Kampagnenarbeit für eine bestimmte politische Organisation oder ein politisches Anliegen betreiben, verbunden mit dem Ziel einer gesellschaftlichen Veränderung.

2.1 Politische (Stadt-)Rundgänge in der Zusammenarbeit von NGOs und Schule

Insbesondere im Bereich der NGOs finden sich interessengeleitete politische Akteur_innen.² Auch wenn sich diese Gruppe „stark im Hinblick auf ihre Größe, das Ausmaß und die Bandbreite ihrer Aktivitäten, ihre Ideologie, ihren kulturellen Hintergrund, ihre Organisationsstruktur und -kultur sowie ihren rechtlichen Status“ (Brühl 2005: 267) unterscheiden, führen beispielsweise *Christiane Frantz* und *Kerstin Martens* wichtige „idealtypische Merkmale“ auf, die sie als konstitutiv für NGOs herausarbeiten. Danach haben NGOs „primär immaterielle [...] Ziele“, verfolgen „keine direkte bzw. unmittelbare Klientelpolitik“, haben „keine staatlichen Mitglieder“, unterliegen nicht „der Kontrolle von Regierungen“, zielen nicht auf den Erwerb von „staatliche[r] Macht“ und „verfügen über eine (zumindest minimale) organisatorische Struktur“ (Frantz/Martens 2006: 24ff.).

Das Engagement von NGOs begründet sich in der Regel primär politisch, nicht pädagogisch, und steht damit vermeintlich in einem ambivalenten Verhältnis zur Institution Schule. Viele der Themen, denen sich NGOs widmen, finden sich in den Inhaltsfeldern der schulischen Politischen Bildung wieder. Dennoch haben beide Akteur_innen, wie *Marie Bludau* konstatiert,

„zwei grundsätzlich verschiedene Arbeitsaufträge. Anwaltschaft vs. Kompetenzvermittlung; Lobbying vs. Didaktik; Kampagnen vs. curriculare Vorgaben – umso wichtiger erscheint die prozesshafte Auseinandersetzung und Einigung über das Thema Bildung im Rahmen einer Kooperation.“ (Bludau 2016: 120)

Die Erziehungswissenschaftlerin *Annette Scheunpflug* differenziert für die Bildungsarbeit von NGOs, die sich explizit mit Globalem Lernen befassen, in

2 Bezieht man neue soziale Bewegungen (NSB) mit in die Analyse ein, so ergeben sich interessante Akteurskonstellationen für politische Stadtrundgänge: Unter anderem, weil NSB i. d. R. nicht über die organisatorische Struktur einer NGO verfügen, wählen sie *Mittlerorganisationen*, um trotzdem Zugang zu Schulen zu bekommen und junge Menschen für ihre politischen Stadtrundgänge akquirieren zu können. Die Ursprünge dieser *Mittlerorganisationen* finden sich ebenfalls häufig im Umfeld von NSB.

einer idealtypischen Unterscheidung die Ansätze „Informationsarbeit“, „Advocacy- und Lobbyarbeit“ und „Entwicklungsbezogene Bildung/Globales Lernen“ (Scheunpflug 2007: 15; Scheunpflug/McDonnell 2008: 10). Erstgenannter Ansatz zielt auf die Vermittlung von Information und auf die Beseitigung von Wissensdefiziten. Einen Schritt weiter geht die „Advocacy- und Lobbyarbeit“, deren Maßnahmen eine Veränderung von Politik anstreben, beispielsweise durch die Förderung von „Engagement in Kampagnen und anderen Formen zivilgesellschaftlichen Handelns“ (Scheunpflug 2007: 15). In einem dritten Idealtyp versucht Scheunpflug, Lernangebote von NGOs zu fassen, die dem Ansatz des Globalen Lernens entsprechen: Hier sei das Ziel die „Veränderung von Individuen“ und eine „Antwort auf Lebensbedürfnisse“. Mit der „Initiierung von Bildungsprozessen“ seien diese Ziele zu erreichen, indem sie „Menschen befähigen, in einer interdependenten Weltgesellschaft zu leben und Konzepte weltweiter sozialer Gerechtigkeit zu verstehen“ (Scheunpflug 2007: 15).

Scheunpflug trennt mit der idealtypischen Unterscheidung politische Arbeit von politisch-bildender Arbeit. Die Unterscheidung sei insbesondere wichtig, „wenn es um das Engagement von Nichtregierungsorganisationen in Schule geht“. Würden sich außerschulische Organisationen nicht an den Standards der politischen Bildung orientieren, sei zu befürchten, dass generell „die zivilgesellschaftlich bedeutende Errungenschaft, dass Nichtregierungsorganisationen in der Schule tätig sein können, in Frage gestellt“ wird (Scheunpflug 2007: 15).

Die damit einhergehende Unterscheidung von politischen und politisch-bildenden Akteur_innen wird als wichtig angesehen, weil insbesondere NGOs „eine Nähe zur Agitation politischer Willensbildung aufweisen. Ihnen wird eine starke Ausrichtung auf den Aktionismus nachgesagt, bei dem Reflexion, Ausgewogenheit und Neutralität auf der Strecke bleiben“ (Fritz et al. 2006: 176). Dass das Interesse von NGOs an einer Zusammenarbeit mit Schulen strategisch begründet sein kann, unterstreicht auch Bludau mit Rückgriff auf *Volker Heins*:

„Während NGO [...] einerseits für die Implementierung von Politiken [...] arbeiten, spielt auch das ‚Wachrütteln des Publikums‘ eine zentrale Rolle (Heins 2002: 167). Spätestens damit ist man bei der Verbindung von Schule angelangt, die ein heranwachsendes Publikum beherbergt. Unabhängig davon, was die Erziehungswissenschaft von den NGO will, besteht also ein potenzielles Interesse der NGO an Schule.“ (Bludau 2016: 126)

Im *Wachrütteln*³ werden Kritiker_innen möglicherweise die Gefahr politischer Agitation lesen, welche mit einer reflexiven Auseinandersetzung nichts zu tun habe. Der Vorwurf der Indoktrination und Überwältigung steht hierbei im Raum, verbunden mit der Forderung, „dass auch Nichtregierungsorganisationen, die in ihren Kampagnen interessengeleitete politische Ziele verfolgen, dann den Beutelsbacher Konsens zu beachten hätten, wenn sie als Akteur_innen der Bildungsarbeit [...] auftreten“ (Widmaier 2016: 102 mit Verweis auf Scheunpflug 2007: 15f.).

2.2 Beutelsbacher Konsens als Hindernis Politischer Bildung

Mit dem Beutelsbacher Konsens (BK)⁴ wird ein zentraler Bestandteil des Selbstverständnisses der (institutionalisierten) Politischen Bildung angesprochen.⁵ Die drei leitenden Prinzipien des BK, die sich aus einem schulpolitischen Konflikt der 70er Jahre heraus zuerst in der (schulischen) Politikdidaktik etablierten, dann aber auch von der außerschulischen Politischen Bildung zunehmend anerkannt wurden, sollen einer einseitigen politischen Beeinflussung vorbeugen und Schüler_innen darin bestärken, aus einer selbstbestimmten Subjektposition heraus eigene Interessen zu artikulieren und politisch handeln zu können. Die drei Prinzipien des BK, das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und die Schüler_innenorientierung sind, wie *David Salomon* hervorhebt, „konsensual geteilte Anforderungen, die jede seriöse politische Bildungsarbeit an ihre Praxis stellt. Dem Wortlaut des Beutelsbacher Konsens lässt sich nicht widersprechen“ (Salomon 2016: 285). Widersprochen werden muss – in Anlehnung an die Position Salomons – aber einseitigen Interpretationen des Wortlauts, die eine kritische Betrachtung bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse erschwert. Was unter Überwältigung verstanden wird, welche Kontroversen gemeint (und nicht gemeint) sind und worin genau die

-
- 3 Der Begriff des Wachrüttelns ist kritisch zu betrachten, weil mit ihm assoziiert wird, dass erstens die Schüler_innen bislang geschlafen haben und zweitens man selbst weiß, wie eine eindeutige Lösungsstrategie von Problemen aussehen könnte. Beides ist problematisch: Die Schüler_innen sind wach – nur wird ihnen an vielerlei Stelle der Einblick in Zusammenhänge erschwert bzw. nicht möglich gemacht und eine Entwicklung herrschaftskritischer Perspektiven vorenthalten. Lösungsstrategien können immer nur diskutiert und in einer reflexiven Zusammenarbeit mit Subjekten entwickelt, nicht vorgegeben werden.
 - 4 Die Kontroverse und zum Teil überstrapazierte Rezeptionsgeschichte kann an anderer Stelle nachverfolgt werden (vgl. Widmaier/Zorn 2016).
 - 5 *Paul Ciupke* konstatiert, dass die Entstehungsgeschichte des BK selbst im Zusammenhang von NSB, außerschulischer und schulischer Bildung kontextualisiert werden müsse, u. a. weil für die Protestbewegung „der Bildungsbereich ein zentrales Anwendungsfeld für die Initiierung von Gesellschaftsreformen dar[stelle]“ (Ciupke 2016: 114).

Interessen von Schüler_innen bestehen, muss umstritten bleiben (vgl. Salomon 2016: 285ff.).

Ist es nicht gerade das *Wachrütteln* – Neugierde wecken, kritische Fragen provozieren und auch Verärgerung bei den Schüler_innen erzeugen –, das bei schulischen Lernarrangements der Politischen Bildung fehlt? Es wäre ein großer Fehler, die auf emanzipatorische Veränderung abzielende Energie des politischen Engagements aus dem schulischen Unterricht herauszuhalten und deren Aktivierung als unzulässige Beeinflussung fehlzuinterpretieren.

Hinsichtlich einer erfolgreichen Zusammenarbeit von politischen Akteur_innen und Schule sollten – um erstens das Berufsethos der Politischen Bildung nicht zu verklären, zweitens den BK nicht misszuverstehen und drittens die jeweiligen Zuständigkeitsbereiche und Verantwortlichkeiten fehlerhaft zuzuordnen – folgende zwei Aspekte mitgedacht werden:

Erstens ist es natürlich legitim, sogar notwendig, dass sich die in den politischen Unterricht eingebundenen Akteur_innen (m. E. nach auch Lehrer_innen) begründet politisch für demokratische Werte positionieren. Salomon gibt zu bedenken, dass eine bestimmte Lesart des BK auch dazu neigen könne, „jede Form der Beeinflussung der Schülerinnen und Schüler durch Lehrerinnen und Lehrer als Indoktrination zu deuten und hieraus eine Pflicht zur politischen Neutralität von Lehrenden abzuleiten“ (Salomon 2016: 286). Aber: Der BK beinhaltet kein Neutralitätsgebot (vgl. auch Widmaier 2016: 99f., 104f.). Geboten ist vielmehr, die eigene politische Position für die Schüler_innen transparent offenzulegen und sie in allen Lehr- und Lernsituationen mitzudenken, auch weil eine Trennung von Meinung, Interpretation und vermeintlich objektiver Darstellung gesellschaftlicher Wirklichkeit problematisch – oder einfach gar nicht möglich – ist (vgl. Salomon 2013: 237). So erwartet auch die *OpenSchool 21* von ihren Referent_innen, ein Bewusstsein für die eigene Sprecher_innen-Rolle zu entwickeln:

„Das heißt, es ist grundlegend klar zu machen, vor welchem Erfahrungshintergrund ich als Referent_in spreche und aus welcher Position heraus. Meine Sicht auf das Thema ist immer nur eine Teilsicht aus einer bestimmten Perspektive. Diese Perspektive gilt es sich und anderen bewusst zu machen.“ (Open School 21 gUG 2014: 6).

Abgesehen vom Transparenzgebot scheint ganz generell die idealtypische Entgegensetzung von Bildungspraxis und politischer Praxis problematisch: Politische Bildungsarbeit muss die politische Funktion von Wissenschaft im Allgemeinen und der Wissenschaft der Politischen Bildung im Besonderen berücksichtigen und dementsprechend reflexiv in Konzeptionen einfließen lassen (vgl. Salomon 2016: 291).

Zweitens ist es auch die Aufgabe der Lehrperson, eine Kooperation vor Beginn entsprechend gemeinsam mit den Partner_innen vorzubereiten, Schüler_innen bei der Einordnung gesellschaftlicher Themen sowie politischer Akteur_innen zu unterstützen und eine kritische Herangehensweise zu fördern. Kontroversität herzustellen und Themen für eine multiperspektivische Erschließung didaktisch zu rekonstruieren, muss bei Kooperationen von Schule und außerschulischen Partner_innen – nicht zuletzt auch aufgrund des zumeist nur begrenzten Zeitrahmens des außerschulischen Besuchs – vor allem die Aufgabe der Schule und der Lehrer_innen, nicht die der politischen Akteur_innen sein.

Inwieweit sich Stadtführungen für eine Kooperation von Schule und politischen Akteur_innen eignen, wird im folgenden Abschnitt am Beispiel sog. *konsumkritischer Stadtrundgänge* diskutiert.

3. Didaktische Überlegungen zum Lernarrangement Stadtführung

„Quer durch die Innenstadt, auf den internationalen Spuren unseres Konsums – wir wollen mit Ihnen gemeinsam entdecken, wie sehr Globalisierung längst ein Teil des Alltags geworden ist. Wir folgen den Spuren ganz alltäglicher Verbrauchsgüter, die auf ihrem Weg in das Geschäft um die Ecke oft die ganze Welt bereisen. Und wir wollen zeigen, welche Alternativen wir Konsument_innen haben, wie wir durch unser Verhalten Einfluss auf weltweit agierende Unternehmen ausüben können.“ (Dallmer/Dieckmann 2011: 2)

Die ersten Assoziationen, die man mit *Stadtführungen* verbindet, dürften wahrlich keinen Innovationsschub für die fachdidaktische Diskussion nahelegen, existiert dieses Bildungsformat doch schon seit dem 17. Jahrhundert mit dem Aufkommen der Bildungsreisen. Die Variante der konsum- oder globalisierungskritische Stadtrundgänge werden dagegen erst seit über 15 Jahren von unterschiedlichen Trägerorganisationen in Deutschland durchgeführt.⁶ Zumeist geht es den Initiator_innen darum,

„konsum- oder globalisierungskritische Themen für Jugendliche so auf[zu]bereiten, dass diese den Zusammenhang zwischen ihrem eigenen Konsum und globalen Strukturen an verschiedenen Stationen einer Stadtführung erfahre.“ (Schleich 2010: 222f.)

6 Das Konzept konsum- bzw. globalisierungskritischer Stadtrundgänge kann hier nur knapp angerissen werden. Für eine weitere Beschäftigung vgl. Schleich 2010; Emde 2015. Einblicke in die praktische Konzeption finden sich beispielsweise auf der Seite des BUNDjugend-Projekts *weltbewusst*, vgl. www.weltbewusst.org [Zugriff: 01.03.2017].

Nach dem Agenda-21-Motto „Global denken, lokal handeln“ möchten konsumkritische Rundgänge die Verbindung von globalpolitischen Themen und lokalen Orten herstellen, Neugierde und Interesse von jungen Menschen am Politischen wecken und (vor allem individuelle) Handlungsbereitschaft zu aktivieren.

3.1 *Führung* als didaktische Innovation?

Die Transformation von Innenstädten zu politischen Lernorten, die Suche nach dem Politischen im Sozialen und mit Konsum über ein Themenfeld, das der kulturellen und politischen Lebenswelt junger Menschen entspringt, veranschaulicht, dass die Zusammenarbeit von Schule außerschulischer Politischer Bildung innovatives Potenzial birgt.

Mit der unkonventionellen Herangehensweise von NGOs können neue Ansätzen und Ideen einhergehen, die junge Menschen mit den herrschenden Verhältnissen in Beziehung setzen. Schule kann hier von zivilgesellschaftlichen Akteur_innen lernen, durch neue Herangehensweisen auch Schüler_innen zu erreichen, zu denen bisher kaum Zugang gefunden wurde (vgl. Fritz et al. 2006: 177). Nicht im Lehrplan enthaltene, marginalisierte oder noch nicht erschlossene Themenbereiche können mit dem Expert_innenwissen von Aktivist_innen gehaltvoll in Unterrichtseinheiten implementiert werden.

Klassische *Führungen* werden in der Politikdidaktik als methodische Form der „Besichtigung“ rezipiert und gelten im Vergleich zur Erkundung als „wenig anspruchsvoll“ (Goll 2007: 206). Sie sind das „am meisten verbreitetste Mittel der Ortserkundung“ (Ciupke 2014: 505). Mit einer Besichtigung würden „in der Regel nur oberflächliche und flüchtige Erkenntnisse“ (Detjen 1995: 132) vermittelt.

Politische Stadtrundgänge – die sich oftmals bereits in ihren Eigenbezeichnungen vom Begriff der *Führung* distanzieren (vgl. Emde 2015: 76, in Anlehnung an Schleich 2010) – verbinden in ihren Konzepten oftmals gerade in Abgrenzung zu klassischen Stadtführungen unterschiedliche Herangehensweisen und zeichnen sich durch eine methodisch-didaktische Vielfalt aus (vgl. Emde 2015: 76). Diese wird durch das Prinzip verschiedener *Stationen* bestärkt – im Rahmen des Lernarrangements werden unterschiedliche Orte angesteuert und verschiedene Zugänge angeboten: Beispielhafte Veranschaulichungen durch die Expert_innen an exemplarischen Orten, bei denen die Rezipient_innen zuhören, sich gedanklich auseinandersetzen und neue Informationen in das eigene Wissensnetz integrieren (vgl. Sander 2013: 204); politische Phänomene vor Ort werden mit Beobachtungs- und Forschungsaufträgen erschlossen, Schüler_innen erforschen politisch bedeutsame Situationen selbst (ebd.: 207) und stellen möglicherweise anschließend ein Produkt

her, in dem sich die Wege und Resultate des Lernens dokumentieren (ebd.: 205). Grundsätzlich können bei politischen Stadtrundgängen Lernarrangements geschaffen werden, in denen alle von *Wolfgang Sander* für die Politische Bildung erarbeiteten Grundsituationen des Lernens ermöglicht und kombiniert werden (vgl. weiterführend Sander 2013: 201–213).

3.2 Pädagogische Hegemonie dekonstruieren

Die vorangestellten Ausführungen verdeutlichen, dass ein Lernort erst zum Lernort wird, wenn er didaktisch durchdacht und geplant wird: „Orte offenbaren sich [...] nur begrenzt selber. Der Ort als Gegenstand des Lernens muss pädagogisch geweckt und in ein Thema verwandelt werden“ (Ciupke 2006: 102). Erst, wenn ein Ort didaktisch erschlossen und vorbereitet ist, wird er zum Lernort. Bei politischen Stadtrundgängen wird diese szenografische Gestaltungsaufgabe durch externe Kooperationspartner_innen übernommen, die bestimmen den Kanon: Welche Inhalte werden ausgewählt, welche Orte besichtigt. Sie sind auch für die Wahl der herangezogenen Problemdefinitionen und Erklärungsansätze verantwortlich. Indem bestimmte Aspekte in die Rundgänge einbezogen werden, werden andere – häufig auch aufgrund der knappen Zeitressourcen – nicht besucht, bleiben *unsichtbar*, auch wenn sie thematisch in das Programm gepasst hätten. Wenn auch mit Blick auf außerschulische Lernarrangements im Allgemeinen und nicht explizit in Bezug auf politische Stadtrundgänge gibt *Joachim Detjen* bezüglich des Formats der Führung zu bedenken, dass Schüler_innen den

„Ablauf der Besichtigung nicht aktiv nach ihren Bedürfnissen gestalten können, denn die Besichtigung wird in der Regel von der besichtigten Institution gesteuert. Es ist deshalb ziemlich wahrscheinlich, dass im Besichtigungsprogramm die Selbstdarstellung der Institution dominiert. Was die Institution für wichtig hält, kann didaktisch aber irrelevant sein.“ (Detjen 2007: 196)

Diese von Detjen als problematisch herausgestellte Eigenschaft von Führungen kann für die Politische Bildung aber auch als ein wichtiges Potenzial gewendet werden: Die Handlungslogiken von Institutionen und Akteur_innen kritisch zu analysieren, zu hinterfragen und zu dekonstruieren, kann die Kritik- und Handlungsfähigkeit sowie die Selbstermächtigung fördern. Den reflektierten Umgang mit aufbereiteten Darstellungen im Sinne einer kritischen Medienrezeption zu fördern, ist gerade in *postfaktischen Zeiten* eine wichtige Aufgabe politischer Bildungsarbeit.

Die *Perspektivität* der szenografischen Gesamtgestaltung wird durch die Position der *autorisierten Sprecher_innen* noch verstärkt, denn trotz aller methodischer Abwechslung *bleibt ein Rundgang eine Art strukturierte Führung*, der in

ihrer methodischen Form der Vermittlung ein hierarchisches Moment inne-
wohnt: Es gibt in der Regel *führende* Personen, denen *Gefolge* geleistet und auf-
merksam zugehört wird, die den Weg vorgeben und als Expert_innen

„durch den zu besuchenden Ort (leiten), [der/ die Expert_in] hat letztlich die pädagogische Hegemonie, er entscheidet in der Regel über Stationen, ihre Reihenfolge, die Auswahl, die Perspektive, er vermittelt sein ortsbezogenes Wissen und offeriert eine Interpretation.“ (Ciupke 2006: 97)

Je nach methodisch-didaktischer Gestaltung kann diese pädagogische Hegemonie hinterfragt, dekonstruiert und das Vermittlungsinteresse transparent gemacht werden. *Paul Ciupke* empfiehlt, das verborgene Drehbuch „unter anderem durch die diskursive Thematisierung der Vermittlungs- und Rezeptionsästhetik“ (Ciupke 2014: 504) offenzulegen. Die reflexive Perspektive, dass politische Bildner_innen immer auch politische Akteur_innen oder Betroffene sind, ist (auch im regulären Schulunterricht) notwendig (vgl. Nonnenmacher 2011: 91).

Da die Teilnehmer_innen zunächst einmal passive Rezipient_innen der pädagogischen Hegemonie der Führenden sind und deren Narrativen folgen, sollten politische Stadtrundgänge als „dekonstruktive Vermittlungsdiskurse“ (Mörsch 2009: 10) konzipiert werden. Die Überlegungen aus der Kunst- und Kulturvermittlung von *Carmen Mörsch* könnten auf den Lern- und Aktionsraum politischer Stadtrundgänge übertragen werden. Wenn Mörsch von einem *dekonstruktiven Diskurs* folgenden Vermittlungsangebot verlangt, dass

„der Kunstvermittlung die Funktion zugewiesen [wird], das Museum, die Kunst und auch die Bildungs- und Kanonisierungsprozesse, die in diesem Kontext stattfinden, gemeinsam mit dem Publikum kritisch zu hinterfragen [und] die Autorisiertheit der Institution zu kritisieren, zu relativieren und als eine Stimme unter vielen kenntlich zu machen“ (Mörsch 2009: 10),

dann können diese Forderungen auch an Settings der Politischen Bildung formuliert werden. Mit dem Anspruch eines selbstreflexiven Bildungsverständnisses müssen „Inhalte, AdressatInnen und Methoden [...] einer kritischen Überprüfung der darin eingeschriebenen Machtverhältnisse unterzogen [werden], und diese wird wiederum selbst zum Gegenstand der Arbeit mit dem Publikum“ (Mörsch 2009: 13).

„Wer bestimmt, was wichtig ist, vermittelt zu werden? Wer kategorisiert sogenannte ‚Zielgruppen‘ und mit welchem Ziel? Wie weit darf Vermittlung in ihren Inhalten und Methoden gehen, bevor sie von der Institution oder dem Publikum als

unangemessen oder als Bedrohung empfunden wird? Wie entwerfen bestimmte Lehr- und Lernmethoden implizit die Subjekte von Lehren und Lernen?“ (Mörsch 2009: 13)

Mögliche Konsequenzen aus den erwähnten Aspekten könnten sein, den eigenen Wahrheitsanspruch konfrontativ zu thematisieren und zu zerstören, Konflikte aufzuzeigen, diese als politische Fragen zu kontextualisieren und hinsichtlich klassischer Kategorien Politischer Bildung (beispielsweise Macht, Herrschaft, Interesse) aufzuschlüsseln. Dabei kann auch die eigene Involviertheit in die herrschenden Verhältnisse wichtige Anchlüsse zu (politischen) Alternativen in allen gesellschaftlichen Bereichen ermöglichen.

4. Politische Aktion und politisches Lernen

// Rundgangs-Szenario XX// Die letzte Station eines konsumkritischen Stadtrundgangs, der von einer Schulklasse zum Ende einer schulischen Unterrichtseinheit besucht wird:

Ein Rundgangsbegleiter stellt sich auf eine Kiste und hält ein großes Schild hoch: „Was glauben Sie, warum 870 Mio. Menschen hungern?“. Mit Kreide sind weitere Slogans und Fragen auf den Asphalt geschrieben. Die Schüler_innen lesen, diskutieren – schreiben schließlich selbst kritische Statements zu gesellschaftlichen Herausforderungen auf den Boden der Fußgängerzone. Auch Passant_innen bleiben stehen und werden aufmerksam, treten zum Teil in Interaktion mit den Schüler_innen.

Bei politischen Rundgängen handelt es sich primär um ein Bildungsangebot, das sich aber durch eine aufklärerische und aktionistische Praxis auszeichnen kann. Die Nähe zur „politischen Aktion“ wird durch eine definitorische Annäherung deutlich. Unter dieser versteht *Frank Nonnenmacher*

„das demonstrative öffentliche Verhalten einer Personengruppe durch Wort, Schrift, Bild oder symbolische Handlungen, wobei das Ziel dieser Aktivität ein Hinweis auf einen nach Auffassung der Akteure kritikwürdigen Zustand oder ein begangenes Unrecht darstellt, sowie von dem Interesse geleitet ist, die Öffentlichkeit von der Notwendigkeit der Kritik und einer Veränderung in einer von den Akteuren gewünschten Richtung zu überzeugen.“ (Nonnenmacher 2011: 85)

Rundgänge im öffentlichen Raum richten sind nicht nur an die Teilnehmenden, adressiert ist auch die Öffentlichkeit. Es entsteht eine *Alternativöffentlichkeit* (vgl. Stamm 1988; Negt/Kluge 1973), durch die vernachlässigte oder unterdrückte Themen der Allgemeinheit zugänglich gemacht werden. Alter-

native Lesarten der gesellschaftlichen Wirklichkeit werden vorgeschlagen und zum Teil mit der Aufforderung zum Handeln verbunden. Dadurch können politische Stadtrundgänge gleichermaßen Politische Bildung und politisches Projekt sein.

4.1 Bildung und Aktion

Das Verhältnis von Politischer Bildung und politischer Aktion wird in der Politischen Bildung bereits seit den 70er Jahren diskutiert (vgl. Giesecke 1970; auch Overwien 2013). *Herrmann Giesecke* stellt im Zuge der Schüler_innen- und Student_innenproteste fest, dass „Lernen‘ und ‚Aktion‘ antinomische soziale Verhaltensweisen sind, die zueinander in erheblichem Widerspruch stehen. Sie gleichzeitig optimal zu organisieren, ist offenbar kaum möglich“ (Giesecke 1970: 25f.). Er konstatiert, dass man während einer Aktion erst einmal nichts lerne, im Gegenteil: Es gehe um die öffentlichkeitswirksame Vertretung festgelegter Positionen und sei daher wenig offen für andere Meinungen und neue Informationen. Kollektive, emotionale und kämpferische Situationen ließen wenig Raum für Zweifel und Aufgeschlossenheit für Gegenargumente (vgl. Nonnenmacher 2011: 86). Außerdem könne die „oftmals inhaltliche Begrenztheit des konkreten Aktionszusammenhangs [...] zu einer Perspektivverengung führen, durch die wichtige Zusammenhänge verloren gehen können oder gar nicht erst aufgegriffen werden“ (Beer 1985, zit. n. Widmaier 2011: 103). Trotz dieser grundsätzlichen Vorbehalte gegenüber den Lernpotenzialen in Aktionen deutet Giesecke (leider nur sehr knapp) mögliche Potenziale an:

„Möglich jedoch wäre die Zuordnung eines ständig wechselnden zeitlichen Nacheinanders, und zwar so, daß aus dem antinomischen Verhältnis ein dialektisches wird: Phasen der Aktion folgen solche der Reflexion, dem dann wieder Phasen der durch die vorangegangene Reflexion verbesserten Aktion folgen usw.: die ‚fortschreitenden‘ Momente jeweils vorangegangenen Phasen werden in der jeweils folgenden ‚aufgehoben‘.“ (Giesecke 1970: 25f.)

Auch *Rolf Schmiederer* beschäftigt sich mit dem politischen Handeln aus Unterricht heraus, er nennt als zentrale Ziele Politischer Bildung einerseits „Demokratisierung und Emanzipation“, zum anderen „Engagement und politische Praxis“. Für ihn muss die Politische Bildung beitragen zum

„Kampf um die Transformation der bestehenden Gesellschaftsordnung: Sie muss die bestehenden Herrschaftsverhältnisse transzendieren, indem sie zum Widerstand gegen autoritäre Strukturen, gegen Repression und Manipulation erzieht und indem sie versucht, politisches Desinteresse, entpolitisiertes Bewusstsein

und die Ohnmacht des Menschen gegenüber dem Herrschaftsapparat zu überwinden.“ (Schmiederer 1971: 38f.)

Politischer Unterricht müsse seine passiv-reflektierte Form überwinden, weil sie die Gefahr birgt, zum einen im Affirmativen zu verharren und zum anderen die Motivation der Schüler_innen, sich politisch einzumischen, bereits im Keim ersticke (vgl. Schmiederer 1971: 49). Die Diskussion über die Realisierung politischer Ziele dürfe nicht aus dem politischen Unterricht verbannt werden (ebd.: 54). Ziel politischen Unterrichts sei das Anregen eines „reflektierten Engagement[s]“ – von einer Analyse der Konfliktsituation ausgehend beziehen Schüler_innen politische Stellung und setzen „sich aktiv (verändernd) für die Wirklichkeit sozialer Interessen und Ziele“ ein (Schmiederer 1970: 97). Dabei bezweifelt auch Schmiederer, dass der politische Unterricht in der Schule der Ort sei, wo politische Aktion initiiert werde:

„Politische Praxis – als bewusste und auf ein Ziel gerichtete politische bzw. gesellschaftliche Tätigkeit – entsteht wohl kaum im politischen Unterricht; sie kann aber durch diesen vorbereitet werden, indem er gesellschaftliche Antagonismen analysiert und soziale Interessen offenlegt, indem er Ideologien und Mythologisierungen durchschaubar macht.“ (Schmiederer 1970: 98)

Nonnenmacher bedauert, dass die beiden Politikdidaktiker Giesecke und Schmiederer es bei diesen vagen Äußerungen zum Verhältnis Politischer Bildung und politischer Aktion beließen und die angestoßene Fragestellung keinen Einzug in die weitere fachdidaktische Diskussion fand (vgl. Nonnenmacher 2011: 88). Mit dem Überwältigungsverbot würden seitdem

„alle Versuche, zivilgesellschaftliches Handeln, das aus dem politischen Unterricht heraus entsteht, vor allem dann, wenn es sich mit demonstrativen Protestformen gegen herrschende Strukturen wendet, als Aktionismus diffamiert. Wer ‚politische Aktion‘ wie auch immer befürwortet, muss mindestens damit rechnen, unter Berufung auf den ersten BK-Satz diffamiert zu werden.“ (Nonnenmacher 2011: 92)

Während die beiden ersten Aspekte des BK, die sich primär dem Schutz vor einer Instrumentalisierung verschreiben, die Rezeptionsgeschichte dominieren, wird der dritte Aspekt, der mit der Schüler_innen-Orientierung die Förderung junger Menschen fokussiert, vernachlässigt (vgl. bspw. Widmaier 2016: 102). Hier bedarf es einer Diskurskorrektur, wie sie unter anderem *Benedikt Widmaier* schon seit längerem fordert:

„Die Forderungen aus dem dritten Satz des Beutelsbacher Konsens sind in der politischen Bildung bis heute nicht eingelöst: Dort heißt es nicht nur, dass Schü-

ler/-innen lernen sollen, ihre eigenen Interessen zu analysieren und die politische Lage entsprechend zu beeinflussen, sondern auch, dass dabei ‚in sehr starkem Maße operationale Fähigkeiten‘ einzuschließen sind.“ (Widmaier 2013: 48f.)

Die oben skizzierte Teilnahme von Schulklassen an politischen Stadtrundgängen ist unproblematisch, wenn eine unterrichtliche Vor- und Nachbereitung gewährleistet ist. Der Kontroversität verpflichtet sollte sichergestellt werden, dass die Inhaltsfelder, die das Angebot berührt, vorbesprochen und die Rolle der vermittelnden Akteur_innen thematisiert wurden. Schüler_innen sollten weiterhin die Möglichkeit haben, sich aus der öffentlichen Aktion herauszuziehen. Entscheiden die Teilnehmer_innen nicht bewusst, Teil der Aktion zu sein, sind sie nicht mehr Subjekte ihres eigenen Handelns, sondern Objekte pädagogischer Ideen und politischer Ziele.

4.2 Politische Aktion mit Schulklassen?

// Rundgangs-Szenario XX //

Eine Station des konsumkritischen Stadtrundgangs findet in einem größeren Einkaufszentrum statt. Nach kurzer Zeit wird die Gruppe der 13–15-Jährigen, geleitet durch drei junge Erwachsene, vom privaten Security-Dienst angesprochen. Worum es denn hier gehe, was man denn hier mache? Nach einem Informationsaustausch, in den sich auch die Schüler_innen einmischen, wird die Gruppe vom Sicherheitspersonal aufgefordert, das Einkaufszentrum zu verlassen. Die Gruppe blockiere die Wege der Shopping-Mall. Während sich die Rundgangs-Initiator_innen mit dem Wachpersonal absprechen und auf eine Einigung hinwirken, möchten einige Schüler_innen nicht gehen: Warum sie hier nicht erwünscht seien, fragen sie, so etwas hätten sie ja hier noch nicht erlebt. Einige Schüler_innen amüsieren sich über das Auftreten der Sicherheitskräfte und imitieren sie. Schließlich verliert die Security die Geduld: Wenn man jetzt nicht gehe, könne man auch die Polizei holen und Hausverbote erteilen.

Nachdem die Shopping-Mall verlassen wurde, die Schüler_innen weiter über das Verhalten des Sicherheitspersonals diskutieren, beginnen die Rundgangsbegleiter_innen mit einer neuen Station: Die Privatisierung ehemals öffentlicher Räume in der Innenstadt ist das Thema: „Wir halten diese Station vor dem Einkaufszentrum, deren Security uns gerade mittels ihres Hausrechts aus privatem Raum entfernen ließ. Dieser Vorplatz hier ist öffentlich, hier kann man uns unsere Aktion nicht mehr untersagen.“

Das skizzierte Beispiel, das zufällig und nicht geplant stattgefunden hat, veranschaulicht, in welchem Spannungsverhältnis Politische Bildung und politische

Aktion stehen.⁷ Die Erfahrungen wurden kritisch in der internen Nachbesprechung der Initiator_innen diskutiert. Ist es legitim, solche provokanten Konfliktsituationen bewusst herbeizuführen und als subversives Moment in die Konzeption des Rundgangs aufnehmen? Sind diese unvorhersehbaren Situationen pädagogisch verantwortbar, auch wenn sie z. T. nicht mehr gesteuert und beendet werden können? Eröffnen diese Formen von Realerfahrung neue Potenziale politischen Lernens?

Nonnenmacher stellt sechs Legitimitätskriterien für politische Aktionen, die aus formellen Bildungsarrangements entstehen, zusammen (vgl. Nonnenmacher 2011: 95ff.), die zur Diskussion der aufgeworfenen Fragen anregend sind:

- Die Analyse des Sachverhalts, die eigene Urteilsbildung und (politische) Positionierung der Schüler_innen müsse vor der eigentlichen Aktion genügend Raum zugestanden werden.
- Es kann ein Aktionswunsch durch die Schüler_innen aus dem Unterricht heraus artikuliert werden. Es gelte, diesen gemeinsam zu erläutern und ggf. dessen Realisierung zu unterstützen. Die politische Aktion dürfe aber allein durch die/den Lehrenden oder durch einen externen Kooperationspartner initiiert werden.
- Schüler_innen müssten stets die Gelegenheit haben, auszusteigen und an einer politischen Aktion nicht teilzunehmen, sogar Gegenmaßnahmen einzuleiten.
- Eine klare Positionierung der/des Lehrenden sei unausweichlich: Die begleitende Lehrperson sollte klar mitteilen, ob sie – aufgrund ihrer eigenen Überzeugung – die Aktion tolerieren, aktiv mittragen, passiv hinnehmen oder aktiv dagegen sein wird. In allen Fällen seien die Studierenden freie Ausübende ihrer Grundrechte.
- Formaler schulischer Unterricht und politische Aktion müssten klar voneinander getrennt werden: Die herrschenden Anwesenheits- und Bewertungszwänge, dies sollte bereits vor der Aktion klargestellt werden, setzten in den außerschulischen Aktionsphasen aus, auch wenn die lehrende Person anwesend sei.

7 Im Rahmen des Projekts *weltbewusst*, in dem eine Professionalisierung globalisierungs- und konsumkritischer Stadtrundgänge angestrebt wurde, weisen die Projektkoordinator_innen in ihrer (nicht veröffentlichten) Handreichung für Multiplikator_innen explizit auf die Unterscheidung von öffentlichem und privatem Raum hin. Das oben gegebene Beispiel zeigt, wie wichtig angeleitete Weiterbildungen und pädagogisch-didaktische Handreichungen sind. Weitere Informationen zum Projekt finden sich unter www.weltbewusst.org [Zugriff: 01.03.2017].

- Kooperationen mit außerschulischen Partnern seien für politische Aktionen sinnvoll, da durch sie eine zusätzliche Legitimität der Aktion erlangt werde und durch die Zusammenarbeit auch leichter erfolgreich sein könne. Wichtig sei dabei aber, dass die Kooperationspartner nicht als ‚Auftraggeber‘ fungieren. Ideen politischer Partizipation müssten von den mündigen Subjekten selbst vorgeschlagen, entwickelt und von ihnen auch primär durchgeführt werden.

Die Initiator_innen des konsumkritischen Stadtrundgangs entscheiden sich nach den geschilderten Ereignissen in der Shopping-Mall gegen die Aufnahme der Inszenierung in das Rundgangskonzept: Zwar mag die Situation durch die Realerfahrungen besondere Lernpotenziale eröffnen, sie überwältigt aber emotional und ist mit einer auf Emanzipation zielenden Politischen Bildung nur bedingt vereinbar. Die politische Aktion findet in diesem Beispiel nicht am Ende einer Analyse- und Reflexionsphase (vgl. Nonnenmacher 2011: 95) statt. Vielmehr werden Schüler_innen ohne Vorbereitung in eine überraschende Situation involviert, in der sie kaum Zeit für ein urteilsbegründetes Handeln haben. Eine überlegte Positionierung zum Geschehen – nach Analyse und Urteil – ist erst im Nachhinein in einer gemeinsamen Reflexion möglich. Weiterhin entscheiden Schüler_innen sich nicht bewusst dafür, Teil des *Happenings* zu sein (wenn es als solches geplant wird). Eine Abgrenzung zum Geschehen, die Möglichkeit der ‚Nicht-Teilnahme‘ an der politischen Aktion scheint schwierig (vgl. Nonnenmacher 2011: 96).

5. Potenziale einer politischen Rundgangsdidaktik

Trotz der hier skizzierten Einwände und Grenzen der Lernpotenziale bei politischen Aktionen sollte sich die Politische Bildung und das Globale Lernen die Diskussion weiter vertiefen, denn „wenn Menschen durch Lernen und Bildungsangebote zu Selbstbestimmung, Selbstorganisation, Partizipation, und wo notwendig, Gegenmachtbildung befähigt werden sollen, muß auch der Lernprozeß selbst diese Merkmale enthalten“ (Beer 1982: 165). Jungen Menschen müssen im politischen Unterricht mögliche Engagementfelder aufgezeigt werden und Gelegenheiten angeboten werden, in politische Aktion zu kommen. Sich als politisch wirksam wahrzunehmen, fördert die Bereitschaft, sich auch später in gesellschaftliche Verhältnisse einzubringen; Selbstwirksamkeit ist ein zentraler Motor für politische Partizipation. Daher muss weiter diskutiert werden,

„ob politische Aktionen im engeren Sinne grundsätzlich unter Überwältigungs- und Indoktrinationsverdacht zu stellen sind. Lerntheoretisch leuchtet es unmittelbar ein, dass für die Entwicklung operationaler Fähigkeiten die einseitige Vermittlung von Wissen nicht ausreicht, sondern dass die für praktisches Handeln notwendigen Fähigkeiten auch trainiert werden müssen“ (Widmaier 2013: 48).

Benedikt Widmaier ist zuzustimmen, dass das „Bildungsziel Partizipation“ in der „Kooperation zwischen formaler und non-formaler politischer Bildung am besten zielführend verfolgt werden kann“ (Widmaier 2013: 51). Von NGOs konzipierte, im Unterricht vor- und nachbereitete politische Stadtrundgänge können diese besonderen Potenziale aufzeigen.

Politische Stadtrundgänge eignen sich in verschiedener Hinsicht, durch sozial- und politikwissenschaftliche Analysen vor Ort emanzipatorische (Lern-) Prozesse anzustoßen. An die fachdidaktische Diskussion in der Politischen Bildung anknüpfend, werden dazu die Ziele einer sog. *kritisch-emanzipatorischen Politischen Bildung* (hier verstanden im Sinne der Frankfurter Erklärung, vgl. Eis et al. 2015) herangezogen. Dabei geht es um eine „gesellschaftsanalytische und herrschaftskritische Perspektive, die Ursachen von Unmündigkeit, Fremdbestimmung, Ungleichheit, von sozialer Inklusion und Exklusion als Ausgangspunkte für politische Lernprozesse sieht“ (Eis 2016: 134).

In Anlehnung an radikale Demokratietheorien geht eine kritische Demokratiebildung davon aus, dass die Ordnung des Sozialen, seine Hierarchien, Dominanzen, Regeln und Deutungsweisen politisch erzeugt sind. *Bettina Lösch* und *Margit Rodrian-Pfennig* folgern, dass sich politische Lerngegenstände nicht auf institutionalisierte Politik und deren Legitimation reduzieren dürfe (2014: 48):

„Dabei handelt es sich nicht einfach um einen ‚weiten Politikbegriff‘ oder die Ausdehnung bestimmter demokratischer Prinzipien und Formen (Partizipation, Repräsentation) auf die Gesellschaftsebene oder Lebenswelt (‚Demokratie als Lebensform‘). Es geht vielmehr um die Problematisierung der Grenzziehung zwischen Politischem, Gesellschaftlichem und Privatem (Ökonomie, Haushalt) sowie um das (wechselseitige) Verhältnis von Gesellschaft und Individuum.“ (Lösch/Rodrian-Pfennig 2014: 48).

Eine Stärke des Lernarrangements *politischer Stadtrundgang* besteht darin, die Aufmerksamkeit auf das Politische im nicht-institutionellen Bereich der Politik zu lenken.

Diesem Verständnis nach ist das Politische ein Ausdruck von Machtverhältnissen, die sich in der Auseinandersetzung um kulturelle Hegemonie in

der Zivilgesellschaft konstituieren und das Soziale politisch bestimmen. An Orten des alltäglichen Lebens – in den Bereichen von Arbeit, Bildung und Kultur – kann erarbeitet werden, dass Gesellschaft von Interessensgegensätzen und Herrschaftsverhältnissen durchzogen ist. Hier können – in Anlehnung an die Frankfurter Erklärung – Konflikte und Dissens sichtbar gemacht und um Alternativen gestritten werden (vgl. o. A. 2015).

Dieser Zugang „bedeutet jedoch nicht, alles sei politisch, sondern nur, alles könne politisch werden“ (Gürses 2015: 30). *Hakan Gürses* folgert, es sei Aufgabe politischer Bildner_innen, das Politische auch im Entstehen einzufangen, auch um die Unabgeschlossenheit gesellschaftlicher Prozesse zu betonen (vgl. Gürses 2015: 28). Dazu eignet sich die Stadt als Ort sozialer Widersprüche und ihren urbanen Differenzen (vgl. Belina/Gestring/Müller/Sträter 2011) sehr gut, auch weil der innenstädtische Raum für gesellschaftliche Transformationen von großer Bedeutung ist. Im Urbanen werden auch Auseinandersetzungen ausgetragen, in denen es um mehr als Stadt geht.

„Weil Städte zu zentralen Schaltstellen für die (Re)Produktion des globalen Kapitalismus geworden sind, manifestieren sich hier die Widersprüche und Konflikte dieses Systems am deutlichsten, und bieten sich hier strategische Angriffspunkte für soziale Bewegungen.“ (Mayer 2014: 29; vgl. auch Harvey 2013)

Es bietet sich an, durch konfliktdidaktische Zugänge das Politische vor Ort zu erschließen: „Für den agonistischen Ansatz [...] ist der öffentliche Raum der Ort, an dem konfigrierende Sichtweisen aufeinandertreffen, ohne dass die geringste Chance bestünde, sie ein für alle Mal miteinander zu versöhnen. (Mouffe 2014: 142) Kämpfe um Deutungshoheit und kulturelle Hegemonie werden immer wieder aufs Neue ausgefochten – will man die Potenziale eines Lernens in Widersprüchen nutzen, kann man hier anschließen. „Öffentliche Räume sind stets gekerbt und hegemonial strukturiert“ (Mouffe 2014: 141), daher muss es Aufgabe einer kritischen Politischen Bildung vor Ort sein, die konfigrierenden Sichtweisen, die im öffentlichen Raum aufeinandertreffen, sichtbar zu machen.

Durch den Besuch realer Orte kann besonders gut eingefangen werden, dass auch die geschaffene Materialität von Orten Ergebnis von (historischen) politischen Auseinandersetzungen ist, die wiederum durch Macht und Interessen bestimmt sind. Damit wird das ‚Wesen des Politischen‘ berührt – und bietet die Chance zu vermitteln, dass das Politische „nicht von vorneherein bestimmbar [ist]; Gesellschaft, politisches System und Ordnung sind *kontingent* (möglich, aber nicht notwendig); *die* Gesellschaft gibt es nicht.“ (Gürses 2015: 28). Politische Bildung sollte es sich zur Aufgabe machen, das Gewordene aus der Perspektive des Möglichen zu verstehen. Dementsprechend kann die kri-

tische Dimension von politischen Stadtrundgängen darin bestehen, „sichtbar zu machen, was der vorherrschende Konsens oft verschleiert und überdeckt, und all jenen eine Stimme zu verleihen, die im Rahmen der bestehenden Hegemonie mundtot gemacht werden“ (Mouffe 2014: 143).⁸ Das Aufzeigen von „Alternativen zur gegenwärtigen postpolitischen Ordnung“ (ebd.: 143) kann zu einer Auseinandersetzung führen, in der auch selbstkritisch die eigene Rolle zur Debatte gestellt wird (vgl. Gürses 2015: 30).

Literatur

- Bludau, Marie (2016): Globale Entwicklung als Lernbereich an Schulen? Kooperationen zwischen Lehrkräften und Nichtregierungsorganisationen. Opladen: Budrich UniPress Ltd.
- Belina, Bernd/Gestring, Norbert/Müller, Wolfgang/Sträter, Detlev (Hg.) (2011): Urbane Differenzen. Disparitäten innerhalb und zwischen Städten. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Brühl, Tanja (2005): Vom Einfluss der NGOs auf die internationale Politik. Das Beispiel biologische Vielfalt. In: Brunnengräber, A./Klein, A./Walk, H. (Hrsg.): NGOs im Prozess der Globalisierung. Mächtige Zwerge – umstrittene Riesen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 266–297.
- Ciupke, Paul (2006): Lernen an anderen Orten: Exkursionen, Erkundungen, Reisen. In: Praxis Politische Bildung 10, 2, S. 94–103.
- Ciupke, Paul (2014): Reisend lernen: Studienreise und Exkursion. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Bonn: Lizenzausgabe bpb, S. 501–509.
- Ciupke, Paul (2016): Zwischen sozialer Bewegung und professionellem Handeln. Der Beutelsbacher Konsens in der Geschichte der außerschulischen politischen Bildung. In: Widmaier, B./Zorn, P. (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens noch? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: bpb, S. 112–119.
- Dallmer, Jochen/Dieckmann, Julia (2011): WELT BEWUSST. Das Projekt zu Globalisierung und nachhaltigem Konsums. Mehr als ein Stadtrundgang. O. O.
- Detjen, Joachim (1995): Schüler erkunden die Stadtverwaltung: Bericht über einen handlungsorientierten „Ausflug“ ins Rathaus. In: Politische Bildung: Beiträge und Materialien zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis 28, 4, S. 128–138.
- Detjen, Joachim (2007): Erkundungen und Sozialstudien. In: Frech, S./Kuhn, H.-W./Massing, P. (Hrsg.): Methodentraining für den Politikunterricht I. 3. Aufl. Bonn: bpb, S. 195–226.
- Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schröder, Achim/Steffens, Gerd (2015): Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung. <https://www.uni->

8 Mouffe bezieht ihre Ausführungen auf kritische Kunst im öffentlichen Raum; m. E. kann man diese aber auf eine kritische Rundgangsdidaktik als kulturelle Praktik übertragen.

- oldenburg.de/fileadmin/user_upload/sowi/ag/politische_bildung/Frankfurter_Erklärung_aktualisiert27.07.15.pdf [Zugriff: 01.03.2017].
- Eis, Andreas (2016): Vom Beutelsbacher Konsens zur „Frankfurter Erklärung: Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung“. In: Widmaier, B./Zorn, P. (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens noch? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: bpb, S. 131–139.
- Emde, Oliver (2015): Politische Stadtrundgänge als außerschulische Lernorte. In: Karpa, D./Overwien, B./Plessow, O. (Hrsg.): Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, S. 59–86.
- Fischer, Sebastian/Fischer, Florian/Kleinschmidt, Malte/Lange, Dirk (Hrsg.) (2016): Globalisierung und Politische Bildung. Eine didaktische Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung der Globalisierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Frantz, Christiane/Martens, Kerstin (2006): Nichtregierungsorganisationen (NGOs). 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fritz, Karsten/Maier, Katharina/Böhnisch, Lothar (2006): Politische Erwachsenenbildung: Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Geßner, Rebekka/Hoffmann, Kora/Lotz, Mathias/Wohnig, Alexander (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Bericht über eine Fachtagung. In: Widmaier, B./Zorn, P. (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens noch? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: bpb, S. 28–36.
- Giesecke, Hermann (1970): Didaktische Probleme des Lernens im Rahmen von politischen Aktionen. In: Giesecke, H./Baacke, D./Glaser, H./Ebert, T./Jochheim, G./Brückner, P. (Hrsg.): Politische Aktion und politisches Lernen. München: Juventa Verlag, S. 11–45.
- Goll, Thomas (2007): Außerschulisches Lernen. In: Reinhardt, V. (Hrsg.): Forschung und Bildungsbedingungen. Hohengehren: Schneider-Verlag, S. 205–214.
- Gürses, Hakan (2015): Demokratie, Politik und das Politische in der politischen Bildung. In: Baumgartner, R./Gürses, H. (Hrsg.): Im Blickwinkel: politische Erwachsenenbildung in Österreich. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, S. 19–36.
- Hafenecker, Benno (2009): Der Blick auf die Schule greift zu kurz. In: eWeek 20, 2, S. 268–270.
- Harvey, David (2013): Rebelle Städte. Vom Recht auf Stadt zur urbanen Revolution. Dt. Erstausg., 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Konsumkritischer Stadtrundgang Kassel 2014: Der Orientierungsrahmen lernt fliegen: Konsumkritischer Stadtrundgang Kassel. Handreichung für Lehrkräfte. Kassel. https://www.uni-kassel.de/fb05/fileadmin/datas/fb05/FG_Politikwissenschaften/FG_DidaktikderpolitischenBildung/KKS_OR_Handreichung_1.1.pdf [Zugriff: 01.03.2017].
- Lösch, Bettina/Rodrian-Pfennig, Margit (2014): Kritische Demokratiebildung unter Bedingungen globaler Transformationsprozesse. In: Eis, A./Salomon, D. (Hrsg.):

- Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der politischen Bildung. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, S. 28–57.
- Mayer, Margit (2014): Soziale Bewegungen in Städten – städtische soziale Bewegungen. In: Gestring, N./Ruhne, R./Wehrheim, J. (Hrsg.): Stadt und soziale Bewegungen. Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 25–42.
- Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. In: Mörsch, C. (Hrsg.): Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. Zürich/Berlin: diaphanes, S. 9–33.
- Mouffe, Chantal (2014): Agonistik. Die Welt politisch denken. Berlin: Suhrkamp.
- Negt, Oskar/Kluge, Alexander (1973): Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. 2. Aufl. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Nonnenmacher, Frank (2011): Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen. In: Widmaier, B./Nonnenmacher, F. (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, S. 83–110.
- Open School 21 gUG (2014): Handbuch für Referent_innen. http://www.openschool21.de/wp/wp-content/uploads/2015/03/referent_innen.handbuch_final.pdf [Zugriff: 01.03.2017].
- OpenSchool 21 gUG (2017): Über Uns – Die Idee: welt-klasse-lernen – die Open School 21 stellt sich vor. <http://www.openschool21.de/ueber-uns/die-idee/> [Zugriff: 01.03.2017].
- Overwien, Bernd (2013): Informelles Lernen in politischer Aktion und in sozialen Bewegungen. In: Außerschulische Bildung, Zeitschrift des Arbeitskreises außerschulischer Bildungsstätten 3, S. 247–255.
- Salomon, David (2013): Kritische Politische Bildung. Ein Versuch. In: Widmaier, B./Overwien, B. (Hrsg.): Was heißt heute kritische politische Bildung? Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, S. 232–239.
- Salomon, David (2016): Konsens und Dissens. Von Beutelsbach nach Heppenheim? In: Widmaier, B./Zorn, P. (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens noch? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: bpb, S. 285–293.
- Sander, Wolfgang (2013): Politik entdecken – Freiheit leben: Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 4. Aufl. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- Scheunpflug, Annette (2007): Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatte der letzten zehn Jahre. In: Verband Entwicklungspolitik Deutscher (Hrsg.), Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Bonn: VENRO, S. 11–21.
- Scheunpflug, Annette/McDonnell, Ida (2008): Building Public Awareness of Development: Communicators, Educators and Evaluation. In: Policy Brief No. 35, OECD. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503781.pdf> [Zugriff: 01.03.2017].

- Schleich, Katharina (2010): Der „Konsumkritische Stadtrundgang“ als eine Chance Globalen Lernens. In: Overwien, B./Sachs, W./Moegling, K. (Hrsg.): Globales Lernen im Politikunterricht. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, S. 214–230.
- Schmiederer, Rolf (1971): Zur Kritik der politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts. Frankfurt/Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Perspektive Stadterkundung (2017): Rundgang: Here to stay! Migration, Flucht und die Gruppe Lampedusa in Hamburg. <http://stadterkundung.blogspot.eu/rundgaenge/> [Zugriff: 01.03.2017].
- Stamm, Karl-Heinz (1988): Alternative Öffentlichkeit. Die Erfahrungsproduktion neuer sozialer Bewegungen. Frankfurt/Main: Campus.
- Stickler, Armin (2011): Organisation und Soziale Bewegung. Zur Kritik der bewegungswissenschaftlichen Institutionalisierungsdebatte. In: Bruch, M./Schaffar, W./Scheffele, P. (Hrsg.): Organisation und Kritik. 1. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 105–136.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Anmerkungen und Argumente. Stuttgart: Ernst Klett, S. 173–184.
- Widmaier, Benedikt (2011): Das ganze Erfolgspaket auf seine Bedeutung hin befragen! Der Beutelsbacher Konsens und die aktionsorientierte Bildung. In: Außerschulische Bildung, Zeitschrift des Arbeitskreises außerschulischer Bildungsstätten 2, S. 142–150.
- Widmaier, Benedikt (2013): Partizipation als Ziel politischer Bildung. Führt Kooperation zum Ziel? In: Juchler, I. (Hrsg.): Projekte in der politischen Bildung. Bonn: bpb, S. 43–56.
- Widmaier, Benedikt (2016): Eine Marke für alle? Der Beutelsbacher Konsens in der non-formalen politischen Bildung. In: Widmaier, B./Zorn, P. (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens noch? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: bpb, S. 96–111.
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.) (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens noch? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: bpb.

Inhalt

Mit Bildung die Welt verändern?!	9
<i>Oliver Emde, Uwe Jakubczyk, Bernd Kappes & Bernd Overwien</i>	

Konzeptionelle Grundlagen

Lernen für eine sozial-ökologische Transformation. Die Überwindung der imperialen Lebensweise als gesellschaftspolitisches Projekt.	23
<i>Ulrich Brand</i>	

„Eine Ziege für Afrika!“ Globales Lernen unter postkolonialer Perspektive	38
<i>María do Mar Castro Varela & Alisha M. B. Heinemann</i>	

Bruttonationalglück – ein neues globales Entwicklungsmodell?!	55
<i>Jochen Dallmer</i>	

Global Citizenship Education – Politische Bildung in der Weltgesellschaft	66
<i>Heidi Grobbauer</i>	

Im Kern die Haltung! Gewaltfreie Kommunikation als Beitrag zum Globalen Lernen	78
<i>Gregor Lang-Wojtasik</i>	

„Gibt’s das auch in postkolonial?“ Globales Lernen vor dem Hintergrund postkolonialer Kritik.	91
<i>Eugenia Matz, Sebastian Knake & Sebastian Garbe</i>	

Die Frage nach einer umweltgerechten Wirtschaftspolitik: zwischen Entpolitisierung bzw. Moralisierung und (Re-)Politisierung	110
<i>Claire Moulin-Doos</i>	

Politische Bildung und Globales Lernen: Distanz zwischen Wissenschaft und Praxis?	121
<i>Bernd Overwien</i>	

Von der trügerischen Weltrettungssymbolik zur Postwachstumsökonomie.	133
<i>Niko Paech</i>	

Bildung für nachhaltige Entwicklung in der <i>Großen Transformation</i> – Neue Perspektiven aus den <i>Buen-Vivir-</i> und Postwachstumsdiskursen	147
<i>Marco Rieckmann</i>	

Transformation als Lernprozess und Bildungsaufgabe	160
<i>Klaus Seitz</i>	

(An der Schnittstelle von) Theorie und Praxis

Stadträume als Bildungsräume im Globalen Lernen	171
<i>Manuel Assner & Korbinian Biller</i>	

Migration und Flucht – Methoden und Tools zum Globalen Lernen	185
<i>Christina Ayazi</i>	

Handeln braucht Mündigkeit: Partizipation und Globales Lernen am Beispiel der UN-Kinderrechte	198
<i>Rebekka Bendig</i>	

Chancen und Fallstricke von Bildung in sozialen Bewegungen	216
<i>Denise Bergold-Caldwell & Carolin Philipp</i>	

Faktoren für Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Partnern im Globalen Lernen	232
<i>Marie Bludau</i>	

Stadtrundgänge zwischen Politischer Bildung und politischer Aktion	243
<i>Oliver Emde</i>	

Globales Lernen – transformative Wirkung mit transformierten Multiplikator_innen	265
<i>Ariane Fröhlich in Zusammenarbeit mit Nilda Inkermann</i>	

Globales Lernen mit dem Orientierungsrahmen Globale Entwicklung ...	276
<i>Jörg-Robert Schreiber</i>	

Beispiele aus der Praxis

Mit konsumkritischen Stadtrundgängen die Welt verändern!? Didaktische Überlegungen für Globales Lernen in der Innenstadt am Beispiel des konsumkritischen Stadtrundganges in Kassel.	291
<i>Gesine Bade</i>	
<i>Stadt–Mensch–Fluss. Die politischen Hafenrundfahrten von grenzgänger forschung und training</i>	295
<i>Mirijam Beutke</i>	
„Zwischen Anerkennung, Duldung und Abschiebung.“ Ein rassismuskritischer Stadtrundgang des Bildungskollektivs Bleiberecht	299
<i>Nina Boerckel & Aylin Kortel für das Bildungskollektiv Bleiberecht Frankfurt . .</i>	
„Auf der Apfelwiese ...“ Sommerwerkstätten als Praxis transformativer Bildung	303
<i>Susanne Brehm</i>	
Postkolonialer Stadtrundgang in Frankfurt/Main	308
<i>frankfurt postkolonial</i>	
Kunst zwischen Bildung und politischer Aktion	311
<i>Juliane Gallo & Susanne Jakubczyk</i>	
Urban Biodiversity Trail – Pflanzenvielfalt im Alltag	315
<i>Johanna Lochner & Marina Hethke</i>	
Die internationale Klimapolitik auf dem Smartphone. Globales Lernen am Beispiel des digitalen Planspiels KEEP COOL mobil	320
<i>Nils Marscheider & Jasper N. Meya</i>	
Wirtschaft demokratisch gestalten lernen – Attac-Bildungsmaterialien	324
<i>Holger Oppenhäuser</i>	
Ein Bildungsraum zu der Frage „Wie stellen wir uns eine zukunftsfähige Welt von morgen vor?“	328
<i>Charlotte Selker</i>	
Autor_innen des Sammelbands	333