

Oliver EMDE, Kassel

Lernorte des Politischen – Stadtrundgänge als außerschulische Lernarrangements einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung

Seit etwa 15 Jahren entstehen aus dem Umfeld von Bewegungsorganisationen vermehrt politische Stadtrundgänge¹, zu deren Zielgruppen speziell auch Schüler*innen und junge Teilnehmer*innen gehören. In diesen Lern- und Aktionsräumen bieten zivilgesellschaftliche Akteure – immer interessensgeleitet und aus ihrer jeweiligen politischen Perspektive heraus – zu einem vorher festgelegten Thema eine kritische Auseinandersetzung an. Dies geschieht an unterschiedlichen *Stationen* und durch verschiedene Formen der Vermittlung. Die Initiator*innen orientieren sich dabei an gegenwärtigen Krisendiagnosen, rekonstruieren diese didaktisch als „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (vgl. Klafki 1991, zit. n. Baar/Schönknecht 2018: 28ff.) und zeigen Dimensionen des Politischen auf.

Ein prominentes und in bundesdeutschen Städten verbreitetes Beispiel sind sog. *konsumkritische Stadtrundgänge*. Hier werden Lernarrangements des Globalen Lernens im öffentlichen Raum entwickelt, in denen sich junge Menschen mit dem Zusammenhang ihres eigenen Konsumverhaltens auseinandersetzen und globale Strukturen lokal erfahren können. Neben dieser Variante politischer Stadtrundgänge existieren beispielsweise Rundgänge zu Asyl, Migration und Flucht, postkoloniale Stadtführungen, „Recht-auf-Stadt“-Spaziergänge oder lobby- und finanzmarktkritische spazierende Angebote.

Rollen und Funktionen von Lernorten für die Szenografie politischer Stadtrundgänge

Die hier thematisierten Stadtrundgänge werden vorrangig von Akteuren aus dem Spektrum sozialer Bewegungen konzipiert, die als politisch-bildende Bewegungsorganisationen auch den Bereich der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung tangieren. Die besonderen Potentiale politischer Stadtrundgänge als Lernarrangements zwischen Schule und außerschulischen Kooperationspartner*innen können strukturiert an einer Trias aus *Lernort – Sprecher*in – methodischer Zugang* dargestellt werden (vgl. Abb. 1). In den folgenden Ausführungen steht aufgrund der gegebenen Kürze des Textes die politikdidaktische Funktion von Orten im Fokus. Für die didaktischen Konsequenzen einer reflektierten politischen Rundgangsdidaktik muss der Ort jedoch immer auch im Zusammenhang

¹ Eine Genealogie politischer, subkultureller Stadtrundgänge muss erst noch verfasst werden. Vgl. einleitend die Beiträge zu politischen Stadtrundgängen in Emde et al. 2017.

mit Sprecher*innen, methodischen Zugängen im Kontext eines bestimmten Inhaltsfelds und im Auftrag eines bestimmten Vermittlungsinteresses gedacht werden.

Auch Orte, die nicht für Bildungszwecke konzipiert wurden, die keinen Bildungsauftrag haben und an denen kein pädagogisch-didaktisches Konzept bereitgestellt wird, können außerschulische Lernorte werden (vgl. Baar/Schönknecht 2018: 18f.). Aber: „Orte offenbaren sich [...] nur begrenzt selber. Der Ort als Gegenstand des Lernens muss pädagogisch geweckt und in ein Thema verwandelt werden.“ (Ciupke 2006: 102)

Bei politischen Stadtrundgängen, die für Schulklassen angeboten werden, übernehmen diese szenografische Gestaltungsaufgabe externe Kooperationspartner*innen (hier: Bewegungsorganisationen). Sie bestimmen nicht nur den inhaltlichen Kanon des Angebots (Welche thematischen Schwerpunkte, welche Orte mit welcher Vermittlungsfunktion für Stationen werden ausgewählt?), sie sind auch für die herangezogenen Problemdefinitionen und Erklärungsansätze verantwortlich.

Politische Stadtrundgänge als *Lernarrangements von unten* stellen einen konträren Ansatz zu Lernorten institutioneller Politik (bspw. sog. Parlamentsdidaktik) dar. Sie suchen das Politische im Sozialen und sind als *Lernorte des Politischen* zu bezeichnen. Das Politische kann radikaldemokratisch als ein Ausdruck von Macht- und Herrschaftsverhältnissen verstanden werden, die sich in der Zivilgesellschaft als Auseinandersetzung um (kulturelle) Hegemonie konstituieren und das Soziale politisch bestimmen (vgl. bspw. Lösch/Eis 2018).

Die Stärken des Lernarrangements politischer Stadtrundgang bestehen darin, an Orten des alltäglichen Lebens Konflikte und Dissens sichtbar zu machen, streitbare Alternativen aufzuzeigen und zu erarbeiten, dass Gesellschaft von Interessensgegensätzen und Herrschaftsverhältnissen durchzogen ist:

1 Alltags- und Lebensweltbezug: Das Politische im Sozialen suchen

In der (politik-)didaktischen Diskussion wird der Alltags- und Lebensweltbezug als ein wichtiges Legitimationsmuster für den Besuch außerschulischer Lernorte benannt (vgl. Baar/Schönknecht 2018: 29f.; Grillmeyer 2006). Darauf rekurren auch politische Stadtrundgänge in ihrer didaktischen Begründung.

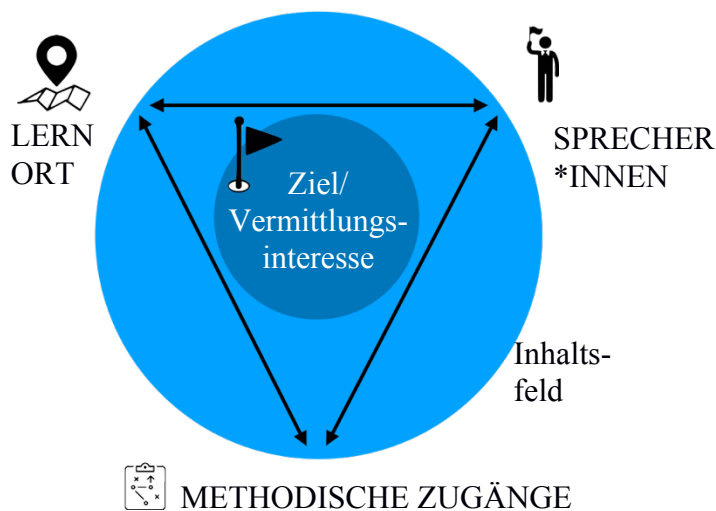


Abb. 1: Rundgangsdidaktische Trias von LERNORT – SPRECHER*IN – METHODISCHEM ZUGANG, verortet im Inhaltsfeld mit einem bestimmten Ziel/Vermittlungsinteresse (eigene Darstellung).

Lebensweltnahe Orte werden in Rundgängen in einer adaptiven Funktion integriert: Angehalten wird an Orten, die die Teilnehmer*innen bereits aus ihrem Alltag kennen und die für sie subjektiv bedeutsam sind: Passagen, Einkaufsläden, öffentliche Plätze und Aufenthaltsorte bieten in einem „vertraute[n] Rahmen gute Anknüpfungspunkte“, können durch eine neue Brille – häufig die der Initiator*innen – betrachtet werden und „den Transfer des Gelernten in die Lebenswelt“ erleichtern (Balzter et al. 2014: 188). Die eigene, bekannte Umgebung kann neu gelesen werden.

Zum anderen werden Lernorte durch die „lebensweltliche Distanz“ begründet, an denen „vor allem neue Erfahrungs- und Lernräume für Jugendliche“ eröffnet werden können (ebd.): Die (politischen) Gestaltungs- und Partizipationsräume der lernenden Subjekte sollen erweitert, „Grenzen müssen überschritten und Barrieren beseitigt werden, um zu einer inklusiven Gesellschaft zu gelangen.“ (Baar/Schönknecht 2018: 37). Durch den Besuch unbekannter Orte und das Kennenlernen ferner Lebenswelten jenseits der eigenen politischen Sozialisation (bspw. in der Familie) werden Perspektivwechsel möglich, die Empathie und Verständnis fördern.

Auch Bezüge zu globalen Räumen können von bekannten Orten ausgehend erschlossen werden. Insbesondere Geschichten von Migration, ihren Ursachen und Gründen, wirtschaftliche Entwicklungen und koloniale Verflechtungen, Fragen von Ankommen, Aufenthalt und Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft lassen sich anschaulich im Stadtraum zeigen, erkunden und diskutieren. Globalisierung kann dadurch als komplexes Phänomen im urbanen Raum konkret erfahren, als politisch gesteuerter Prozess neu eingeordnet, aber auch als mitgestaltet und veränderbar verstanden werden.

Weiterhin können reale, authentische Orte eines vergangenen und gegenwärtigen Geschehens als inhaltlicher Gegenstand in politische Stadtrundgänge eingebunden werden:

2 Reales (und/oder vergangenes) Geschehen einfangen und Kontingenzerfahrungen ermöglichen

Zu realen, authentischen Orten gehören historische Stätten, Er- und Enttinerungsorte oder auch Orte politischer Phänomene oder Handlungspraktiken. Die „originale Begegnung“ an nicht-didaktisierten Orten kann als Primärerfahrung motivierend auf die Schüler*innen wirken, die Neugier der Lernenden oder ihre Fragehaltung steigern (vgl. Studtmann 2017: 23). Durch die Authentizität des Ortes kann Lernen besonders anschaulich erfolgen und zu einer emotional-affektiven Auseinandersetzung mit vielen Sinnen werden, wie Ingo Juchler beispielhaft ausführt:

„Die Architektur der Stätte und der mit dieser verbundene Symbolgehalt können visuell erfasst, ertastet und erfüllt werden. Die Besucherinnen und Besucher können dabei einen Eindruck davon erhalten, wie sich der zeithistorische Kontext sowie der spezifische

politische Wille in der Materialität der Architektur ausdrücken und eine besondere Ausstrahlung des Ortes bewirken.” (Juchler 2018: 139)

Weiterhin birgt der Besuch realer Orte das Potential, die Materialität von Orten als Ergebnis (historischer) politischer Auseinandersetzungen zu begreifen, die wiederum durch Macht und Interessen bestimmt sind. Durch die Berührung mit dem „Wesen des Politischen“ kann vermittelt werden, 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). Durch das Aufzeigen der Kontingenz temporärer Hegemonien im öffentlichen Raum wird politische Herrschaft wieder sicht- und begreifbar. Vermeintlich allzeit festgelegte Ordnungen können als prekär und veränderbar verstanden werden. Begreift man Kontingenz als (didaktischen) Schlüsselbegriff, kann für ein Denken der Potentialität, des auch-anders-Möglichen bzw. des vermeintlich Unmöglichen sensibilisiert werden.

Mit dem Sichtbarmachen politischer Herrschaft/Hegemonie geht eine gesellschaftliche Konflikthaftigkeit und Widersprüchlichkeit einher. Diese manifestieren sich an Orten, die für politische Stadtrundgänge genutzt werden können:

3 Konflikte und Widersprüchlichkeiten als Lerngelegenheiten vor Ort nutzen

„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)

Auch für politische Lernarrangements eignet sich das städtische Areal mit seinen sozialen Widersprüchen und urbanen Differenzen für die Initiierung politischer Lernprozesse. Didaktisch rekonstruiert werden aus „strategischen Angriffspunkten“ gesellschaftliche Schlüsselprobleme, von denen ausgehend ein konfliktorisches Verständnis des Politischen als Grundlage demokratischer Herrschaft erarbeitet werden kann. Gesellschaft ist von Interessengegensätzen und Machtverhältnissen durchzogen. Streitfragen und soziale Konflikte zur Sprache zu bringen und politisch auszutragen, ist ein grundlegendes Kennzeichen von Demokratie.

„Für den agonistischen Ansatz [...] ist der öffentliche Raum der Ort, an dem konfligierende Sichtweisen aufeinander treffen, ohne dass die geringste Chance bestünde, sie ein für alle Mal miteinander zu versöhnen.“ (Mouffe 2014: 142)

Politische Kämpfe um Deutungshoheit und Hegemonie werden immer wieder aufs Neue ausgefochten – will man die Potentiale eines Lernens in Widersprüchen nutzen, kann man hier anschließen. Ansätze einer kritischen politischen Bildung vor Ort können sich der Aufgabe stellen, die konfligierenden Sichtweisen sichtbar zu machen. Konkret und exemplarisch können Orte konfliktdidaktisch erschlossen und an diesen Beispielen die Politik (das Gewordene) aus der Perspektive des Politischen (des Möglichen) verstanden werden (vgl. Gürses 2015: 30).

Weiterhin birgt das Lernen vor Ort bzw. im öffentlichen Raum die Chance, Möglichkeiten des eigenen politischen Handelns aufzuzeigen:

4 Durch eine Aktions- und Handlungsorientierung Möglichkeiten politischer Artikulation aufzeigen und ausprobieren

Insbesondere an öffentlichen Orten werden jene Schnittstellen sichtbar, an denen sich Jugendliche mit ihren Interessen in gesellschaftliche Debatten einmischen, Stadt und öffentlichen Raum mitgestalten können. In der Rolle von Moderator*innen politischer Selbstermächtigung können reale Handlungskompetenzen – jenseits simulativ-verspielten Varianten handlungsorientierten Unterrichts – gefördert und Erfahrungen politischer Selbstwirksamkeit im eigenen politischen Nahbereich ermöglicht werden.

Für die non-formale Bildung sind Lernarrangements mit partizipativ-handelnden und aktionsorientierten Momenten, die direkt in Gesellschaft intervenieren – auch aufgrund der freiwilligen Teilnahme, des bewertungsfreien Raumes und der Möglichkeit, „*laut Nein zu sagen*“ – im öffentlichen Raum realisierbar. In der schulischen Politikdidaktik werden Handlungsorientierung, politisches Handeln und Lernen durch politische Aktionen dagegen skeptisch betrachtet und kontrovers diskutiert. Insbesondere für Kooperationen zwischen Schule und außerschulischen Trägern sollten die Voraussetzungen für aktionsorientierte Momente neu bestimmt werden (vgl. Widmaier/Nonnenmacher 2011), 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).

Politische Stadtrundgänge können den Teilnehmer*innen Möglichkeiten aufzeigen, wie sie – nach einer kritischen Analyse und einem reflexiven Urteil – die soziale Welt, die sie sich bildend erschließen, eingreifend verändern können.

Didaktische Konsequenzen für eine kritische Demokratiebildung vor Ort

Politische Stadtrundgänge können als Angebote von Bewegungsorganisationen mit ihren macht- und herrschaftskritischen Ansprüchen als Alternativöffentlichkeiten einer kritisch-emanzipatorischen Bildung begriffen werden (vgl. Lösch/Eis 2018). Je nach Vermittlungsinteressen und Zielen sind sie – in Abgrenzung zu gesellschaftsstabilisierenden und herrschaftslegitimierenden Ansätzen – als dekonstruktive oder transformative Vermittlungsdiskurse einzuordnen, die besondere didaktische Herausforderungen und Konsequenzen mit sich bringen.

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass in den spazierenden Angeboten von Bewegungsorganisationen eine starke politische Deutung von Orten angeboten wird. Diese politischen Perspektiven sind für Angebote politischer Bildung legitim und wichtig, sie bedürfen aber einer gemeinsamen Reflexion:

- Akteure aus politisch-bildende Bewegungsorganisationen (und generell alle politischen Bildner*innen) sollten transparent darstellen, aus welcher Position (und hier: für welche Organisation) sie sprechen und welche Vermittlungsinteressen dem Angebot zugrunde liegen. Gemeinsam kann erarbeitet werden, dass politische Bildner*innen immer auch politische Akteure oder Betroffene sind und sich mit ihrer politischen Position einbringen können.
- Zu dieser Reflexion gehört auch, dass die pädagogische Hegemonie der Initiator*innen dekonstruiert und infrage gestellt wird. Paul Ciupke empfiehlt, das verborgene Drehbuch „unter anderem durch die diskursive Thematisierung der Vermittlungs- und Rezeptionsästhetik“ (Ciupke 2014: 504) offenzulegen. Kritik an inhaltlichem Kanon, Themensetzung und Fragen didaktischer Rekonstruktion (und Reduktion) sollten ausdrücklich erwünscht und Teil des Programms sein.
- Politische Bildung unterstützt und begleitet die politische Selbstermächtigung junger Menschen. Nimmt man Jugendliche als politische Subjekte ernst, müssen Lernarrangements an deren Interessen orientiert und immer ergebnisoffen konzipiert sein. Es geht nicht um politische Überzeugungsarbeit, sondern um die Förderung kritischer Urteilsbildung und politische Handlungskompetenzen.

Literatur

- Baar, R./Schönknecht, G. (2018): Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Weinheim; Basel.
- Balzter, N./Ristau, Y./Schröder, A. (2014): Wie politische Bildung wirkt: Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung. Schwalbach/Ts.
- Beer, W. (1982): Ökologische Aktion und ökologisches Lernen. Erfahrungen und Modelle für die politische Bildung. Opladen.
- Ciupke, P. (2006): Lernen an anderen Orten: Exkursionen, Erkundungen, Reisen. In: Praxis Politische Bildung, 10 (2), 94–103.
- Emde, O. (2017): Politisches Lernen und politische Aktion. Rundgangsdidaktik und globales Lernen. In: Emde, O./Jakubczyk, U./Kappes, B./Overwien, B. (Hg.): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen, 293–296.
- Gürses, H. (2015): Demokratie, Politik und das Politische in der politischen Bildung. In: Baumgartner, R./Gürses, H. (Hg.): Im Blickwinkel: politische Erwachsenenbildung in Österreich. Schwalbach/Ts., 19–36.
- Juchler, I. (2018): Außerschulische politische Lernorte – Amerikaner in Berlin. In: Deichmann, C./Partetzke, M. (Hg.): Schulische und außerschulische politische Bildung: Qualitative Studien und Unterrichtsbeispiele hermeneutischer Politikdidaktik. Wiesbaden, 137–158.
- Lösch, B./Eis, A. (2018): Politische Bildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L./Rühle, M. (Hg.): Handbuch kritische Pädagogik: eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Neuausgabe. Weinheim/Basel, 502–517.
- Mayer, M. (2014): Soziale Bewegungen in Städten – städtische soziale Bewegungen. In: Gestring, N./Ruhne, R./Wehrheim, J. (Hg.): Stadt und soziale Bewegungen. Wiesbaden, 25–42.
- Mouffe, C. (2014): Agonistik. Die Welt politisch denken. Berlin: Suhrkamp.
- Studtmann, K. (2017): Außerschulisches Lernen im Politikunterricht. Schwalbach/Ts.
- Widmaier, B./Nonnenmacher, F. (2011) (Hg.), Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.