

Exkursionsrealität im Park Fiction: gedankliche Leitfiguren für Exkursionsgestaltungen

Mirka Dickel, Ulrike Ohl, Martin Scharvogel

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Dickel, Mirka, Ulrike Ohl, and Martin Scharvogel. 2011. "Exkursionsrealität im Park Fiction: gedankliche Leitfiguren für Exkursionsgestaltungen." *Karlsruher pädagogische Beiträge* 2011 (77): 24-67.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under the following conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publizieren>



Exkursionsrealität im Park Fiction – Gedankliche Leitfiguren für Exkursionsgestaltungen

1 Einleitung

Auf Exkursionen, also außerhalb der vorstrukturierten und bereinigten Lernumgebung des Klassenzimmers, begegnen wir unserer Umwelt ganz automatisch über individuelle Wahrnehmungen und Erlebnisse. Ebenso wie im Alltag sind wir an Exkursionsstandorten mit all unseren Sinnen und Gefühlen beteiligt. Nicht zuletzt deshalb erfreut sich die Exkursion nach wie vor großer Beliebtheit bei Schülern und Studierenden. Die Arbeit vor Ort bietet also eine hervorragende Möglichkeit, den allzu häufig entsinnlichten und zumeist bloß kognitiv-analytisch ausgerichteten Lernprozessen, die nicht nur den Geographieunterricht häufig dominieren, eine Alternative entgegenzusetzen. Leider werden jedoch zumeist auch Lernprozesse vor Ort von Beginn an auf die Dimension des Sprachlichen reduziert. Es gilt das gesprochene Wort weitaus mehr als das, was Schüler wahrnehmen oder selbstständig in Erfahrung bringen könnten. Die Gefühle und subjektiven Aufmerksamkeiten verschwinden jedoch nicht einfach. Sie prägen weiterhin unterschwellig, bewusst oder unbewusst, den Lernprozess. So kommt es nicht selten dazu, dass ein Schüler im Nachhinein zwar das Muster des Hemdes des Referenten vor Ort noch im Kopf hat, gleichwohl jedoch die Inhalte seines Vortrags nicht mehr erinnert. Die Vermeidung der Arbeit an und mit Wahrnehmungen und Erlebnissen mag unter anderem auch daran liegen, dass bislang nicht geklärt ist, wie man über Wahrnehmungen und Erlebnisse angemessen sprechen und wie man sie zu den sprachlich vermittelten Inhalten ins Verhältnis setzen kann. Zudem wurde der Frage, inwiefern wahrnehmungs- und erlebnisbezogene Zugänge emanzipatorische und politische Bildungsbestrebungen zu unterstützen vermögen, bislang noch wenig Aufmerksamkeit geschenkt.

In unserem Aufsatz werden wir entwickeln, wie man die Komplexität einer Exkursionssituation ausgehend von eigenen Wahrnehmungen und Erlebnissen der Exkursionsteilnehmer didaktisch fassen kann.

Unserer Ansicht nach können die Potentiale einer Exkursion dann besonders gut ausgeschöpft werden, wenn wir die Komplexität der Wirklichkeit ausgehend von den Wahrnehmungen und Erlebnissen der Schüler erkunden und erschließen. Wir entfalten unsere Überlegungen im Folgenden sowohl entlang einer pädagogischen sowie entlang einer geographischen Denkfigur. Orientierung angesichts der zuvor gestellten Fragen, denen wir u.a. nachgehen werden, bietet zum einen die Klassifizierung des Vermittlungsinteresses nach Vielhaber.¹ Zum anderen stellt die Theorie der Produktion von Raum (Henri Lefebvre), die in den letzten Jahren zunehmend auch in der Fachwissenschaft Geographie rezipiert wurde, ein hilfreiches Ordnungsmuster dar. Unser Vorschlag stellt grundsätzliche exkursionsdidaktische Fragen und unser Anliegen ist es, grundsätzliche Antworten zu finden, die auf andere Exkursionsstandorte und Themen übertragbar sind. Dabei verdeutlichen wir unsere Ausführungen an einem Beispiel aus Hamburg.

Dem Exkursionsgebiet Antoni Park Hamburg, der seit Mitte der 90 er Jahre auch als Park Fiction bekannt ist, nähern wir uns in drei Schritten. Zunächst werden wir die Begegnung mit dem Exkursionsstandort vorbereiten, sodann folgt die Inszenierung der ersten Begegnung vor Ort und schließlich dienen die auf der Exkursion gefundenen und erschlossenen Fragwürdigkeiten als Forschungsanlass. Im ersten Schritt, in der Vorbereitung der ersten Begegnung, arbeiten wir mit den alltagsweltlichen Vorstellungen der Exkursionsteilnehmer und bauen Vorerwartungen auf. In einem zweiten Schritt, der Inszenierung der ersten Begegnung, erkunden wir das Gelände, vergleichen das Vorgefundene mit unseren Vorerwartungen. Aus diesem Vergleich ergeben sich dann ein erstes Verständnis des Ortes und weitere lohnende Fragestellungen, die sich nicht aus der unmittelbaren Begegnung erschließen, sondern Aspekte jenseits des Wahrnehmbaren fokussieren. In einem dritten Schritt nähern wir uns dem Exkursionsgebiet noch einmal, diesmal mit einem forschenden Habitus. Es geht es darum, den Ort im Hinblick auf selbst gefundene Fragwürdigkeiten hin zu erforschen, Spuren zu finden, die auf Antworten zu Fragestellungen und auf neue Fragen hindeuten.

1 Vielhaber, C.: Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegung im „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht, in: ders (Hg.), Geographiedidaktik kreuz und quer, Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 15, Wien 1999, 9-28.

Um diesen Dreischritt und die jeweiligen methodisch-didaktischen Überlegungen grundsätzlich verständlich zu machen und an einem Beispiel zu konkretisieren, werden wir im Folgenden jeden der drei Schritte in einer Doppelbewegung entfalten und zur Darstellung bringen. In den theoriebezogenen Überlegungen werden wir unser Vorgehen zunächst grundsätzlich erläutern und begründen. Hier wird deutlich, dass die Vorgehensweise und die Referenzpunkte unserer Exkursionsplanung den Anspruch haben, auf andere Exkursionsstandorte transferierbar zu sein. Hieran schließen sich didaktische Realisierungsvorschläge am Beispiel des Antoni Parks in Hamburg an. Die Überlegungen und didaktischen Konkretisierungen werden in einer Synopse zusammengeführt, die die Stärken der Verknüpfung von pädagogischer Reflexion und Reflexion des Raumverständnisses für eine politisch informierte und emanzipatorisch wirkende differenzierte Exkursionspraxis auslotet. Zuvor jedoch stellen wir Überlegungen zu den Implikationen verschiedener Vermittlungsinteressen auf Exkursionen an.

2 Zum Verhältnis von Vermittlungsinteresse und Exkursionsgestaltung

Worum geht es mir als Lehrer bei der Vermittlung von Unterrichtsgegenständen eigentlich primär – im Klassenzimmer ebenso wie beim Unterricht vor Ort, also auf Exkursionen? Welche grundsätzlichen inneren Überzeugungen und Interessen hinsichtlich meiner Rolle als Lehrer leiten mich, wenn ich bei der Planung und Durchführung von Unterricht Entscheidungen treffe, etwa hinsichtlich der Auswahl von Themen und Raumbeispielen oder der von mir jeweils bevorzugten Erkenntniswege? Bin ich mir derer überhaupt bewusst?

Möglich wäre beispielsweise, dass für den Unterrichtenden vor allem die Vermittlung eines möglichst breiten geographischen Faktenwissens im Vordergrund steht. Zusätzlich oder alternativ könnte der Lehrer in Anknüpfung an im Studium oder Referendariat erworbene lerntheoretische Kenntnisse besonderen Wert darauf legen, bei seinen Schülern das Erkennen von und Denken in kausalen Zusammenhängen, in geographischen Strukturen und Prozessen zu fördern. Andere Unterrichtende könnten wiederum einen besonderen Fokus darauf legen, die im Unterricht behandelten Inhalte möglichst vielperspektivisch zu erarbeiten und zu reflektieren. Darüber hinaus könnte man zusätz-

lich anstreben, die Mündigkeit und Selbstbestimmung der eigenen Schüler im Rahmen der unterrichtlichen Lehr-Lernprozesse zu stärken.

Sind dies rein theoretische Überlegungen, die lediglich Erinnerungen an das vielleicht schon weit zurückliegende Fachdidaktikseminar an der Universität oder an das Referendariat wachrufen und für die im oft hektischen Alltagsgeschäft gar kein Platz bleibt? Auf den ersten Blick mag dies durchaus so erscheinen. Gleichzeitig gehen mit der Beantwortung der oben genannten Fragen nach dem „Vermittlungsinteresse“ von Lehrenden derart bedeutungsvolle Implikationen für den alltäglichen Unterricht und dessen Wirkungen auf die Lernenden einher, dass die gezielte und aktive Auseinandersetzung damit besonders lohnend erscheint. Wir teilen hierin die Auffassung von Vielhaber:

„Sich über seine persönlichen Interessen klar zu werden, sollte eine lebensbegleitende Philosophie jedes einzelnen sein. Was den Schulunterricht betrifft, so ist die Klarlegung der spezifischen Interessen, die im Rahmen der Vermittlung von Unterrichtsinhalten verfolgt werden, auch eine Frage der „political correctness“. Schulgeographische Inhalte, die exklusiv über den singulären Wahrheitsanspruch eines Lehrenden gekämmt und gleichsam als unveränderliche Norm weitergegeben werden, erfüllen nicht einmal den Mindeststandard [eines] Anspruchs an Politischer Bildung [...]“.²

Ist man sich in einem höheren Maße der eigenen Vermittlungsinteressen bewusst, so kann dieser Bezugsrahmen in sinnvoller Weise als bereicherndes Instrument zur Steuerung von Unterricht eingesetzt werden. Vielhaber stellt als diesbezügliche Chancen heraus:

„Die Steuerung des Unterrichts durch das vermittlungsleitende Interesse sichert jedenfalls a priori ein mehrperspektivisches Vorgehen und verhindert durch die immanenten subjektiven Partizipationsmöglichkeiten die Vernachlässigung des Prinzips der SchülerInnenorientierung“.³

Doch inwiefern gilt all dies auch für Exkursionen und wie kann man sich gezielt mit unterschiedlichen Formen von Vermittlungsinteressen beschäftigen? Sehr hilfreich ist eine von Vielhaber vorgenommene Kategorisierung, in der er sich an der Differenzierung von Erkenntnis-

2 Vielhaber, Vermittlung (Anm. 1), 25.

3 Vielhaber, Vermittlung (Anm. 1), 23.

interessen nach Habermas⁴ orientiert, der ein *technisches*, ein *praktisches* und ein *emanzipatorisches* Erkenntnisinteresse unterscheidet. Diese Kategorienbildung wird im Folgenden vorgestellt. Dabei gilt grundsätzlich, dass der Lehrer in seiner Persönlichkeit nicht *einem* der hier beschriebenen Typen zuzuordnen ist (auch wenn dies der Fall sein kann). Vielmehr werden in der alltäglichen Unterrichtspraxis von ein und demselben Unterrichtenden – mehr oder weniger bewusst –, Lehr- und Lernformen in einem Unterrichtsrahmen integriert, die für sich genommen jeweils unterschiedliche Vermittlungsinteressen realisieren. Das lässt sich auch schon allein dadurch verstehen, dass ein Lernprozess mehrere Phasen hat.

Die verschiedenen Typen von Vermittlungsinteresse werden in einem ersten Schritt beispielhaft anhand von *inhaltlichen* Überlegungen zum möglichen Exkursionsthema „Wahrzeichen in der Stadt“⁵ entfaltet. Konkretere didaktisch-methodische Aspekte werden dabei nicht ausgeführt; diese folgen im weiteren Verlauf dieses Beitrags in Kapitel 3 und 4 anhand des Beispiels Antoni Park Hamburg.

2.1 Typen von Vermittlungsinteresse

Gemäß Typ A („kein reflektiertes Vermittlungsinteresse“) handelt der Lehrende nicht aufgrund bewusst gewählter theoretisch-didaktischer Ansätze. Inhaltlich ist der Unterricht primär auf die Vermittlung von Faktenwissen ausgerichtet, genauer auf Reproduktionswissen, welches zunächst einmal ohne vertiefende Begründungszusammenhänge vermittelt wird.⁶ Dies geschieht zumeist in Form von Frontalunterricht oder anderer Input-orientierter Herangehensweisen (z.B. Lektüre eines Informationstextes), da auf diese Weise die Inhalte zeitökonomisch behandelt werden.

Bezogen auf eine Exkursion mit Schülern zur Essener Zeche Zollverein informiert der Exkursionsleiter (also der Lehrer oder auch ein Schüler) zunächst einmal lediglich darüber, dass der Förderturm der

4 Habermas, Jürgen (1979): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M. 1979; ders.: Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt/M. 1985.

5 Dieses Themenbeispiel ist inspiriert durch einen Exkursionsbaustein im gemeinsamen Exkursionsprojekt im Sommersemester 2010. Am Beispiel der Hamburger Elbphilharmonie ermöglichte der Hamburger Studierende Reinhard Rätz als Exkursionsleiter der Exkursionsgruppe die vertiefende Auseinandersetzung mit dem Thema „Wahrzeichen“.

6 Vgl. Vielhaber, Vermittlung (Anm. 1), 13.

Zeche Zollverein ein Wahrzeichen nicht nur der Stadt Essen, sondern des gesamten Ruhrgebiets ist. Vergleichbares geschieht auf einer Exkursion in die Hamburger Hafencity: Dort gibt der Exkursionsleiter beim Anblick der derzeit in Bau befindlichen Elbphilharmonie die Information aus: „Hier entsteht das neue Wahrzeichen von Hamburg“. Diese reinen Informationen verlangen geradezu nach weiteren Erläuterungen. Zumindest werfen sie Fragen auf: Inwiefern sind die beiden Gebäude als „Wahrzeichen“ anzusehen? Woran sind Wahrzeichen als solche zu erkennen? Für wen sind sie Wahrzeichen und wodurch werden sie zu Wahrzeichen gemacht? Welche persönliche Bedeutung haben sie für Bewohner und Nicht-Bewohner der Region oder Stadt? Und wie kann ein Gebäude wie die Elbphilharmonie, das gerade erst in Entstehung begriffen ist, schon vor Fertigstellung als „Wahrzeichen“ bezeichnet werden? Es ist also offensichtlich, dass das reine Informieren über Fakten den Ansprüchen an ein tiefgründiges Verstehen von Unterrichtsgegenständen noch nicht gerecht wird und dass dafür weitere Vermittlungsschritte erforderlich werden. Denn an rein informierenden faktenbezogenen Herangehensweisen ist grundsätzlich problematisch, dass aufgrund fehlender Begründungszusammenhänge mit hoher Wahrscheinlichkeit vor allem sogenanntes „träges Wissen“ entsteht, das von Schülern nicht an vorhandene Erkenntnisse angebunden oder in Handlungssituationen angewendet werden kann. Das ist u.a. auch dem stark idiographischen Charakter der Informationsvermittlung geschuldet. Eine Anbindung an die Alltags- und Lebenswelt der Schüler, an deren Interessen und Bedürfnisse, findet hier noch nicht statt.

Ein darüber hinausgehendes „technisches Vermittlungsinteresse“ (Typ B) stellt nun Lernprozesse in den Vordergrund, die sich nicht mehr nur auf einzelne Fakten, sondern vor allem auf (einfache) kausale geographische Zusammenhänge beziehen. Es rückt Themen in den Blick, die über eine Betrachtungsweise entlang des folgenden Musters erschlossen werden: „Wenn A gilt (z.B.: Eine Familie hat ein hohes Einkommen), dann gilt auch B (z.B.: Die Familie kann einen privilegierten Wohnstandort wählen)“. Als Beispiele nennt Vielhaber⁷ u.a.: Bestimmung von Armutsgrenzen und Entwicklungsstandards und generell Zuordnungsaufgaben zu spezifischen Klassen, Zonen oder Gruppen. Bezogen auf die Exkursion zur Zeche Zollverein erfolgen die Reflexionen z.B. dahingehend, dass sich der Wahrzeichencharakter des För-

7 Vielhaber, Vermittlung (Anm. 1), 14.

derturms darin zeigt, dass er in zahlreichen Medien zur Kulturhauptstadt Europas Ruhr 2010 abgebildet wurde, dass man im Einzelhandel Tassen und andere Andenken und Gebrauchsgegenstände erwerben kann, auf denen der Förderturm in fotografischer oder zeichnerischer Form zu sehen ist oder dass das Gelände Zeche Zollverein beispielhaft für die Bergbauarchitektur des Ruhrgebiets und die Entwicklung der Industriearchitektur von der UNESCO 2001 zum Weltkulturerbe erklärt worden ist. Entsprechende Überlegungen hinsichtlich der Hamburger Elbphilharmonie beziehen sich auf die heftige öffentliche Diskussion über den Bau und die damit verbundenen Kosten, die sie derart ins Bewusstsein der Hamburger Bürger, aber auch von Nicht-Hamburgern gerückt hat, dass sie schon alleine dadurch als Wahrzeichen, „wieder erkennbar“ wird. Hinzu kommt, dass es sich bei der Elbphilharmonie, wie auch dem Förderturm in Essen, um baulich besonders spektakuläre, auffällige und hohe Gebäude handelt.

Diese Beispiele zeigen, dass die Herstellung eindeutiger Kausalzusammenhänge zur Erklärung von Phänomenen in der Regel zu kurz greift. So wurden beide Gebäude beispielsweise im Rahmen aufwendiger Marketingstrategien erst zum „Wahrzeichen“ gemacht, wobei eindeutig finanzielle Interessen mit im Spiel waren – der Förderturm etwa in der Öffentlichkeitskampagne zur Kulturhauptstadt 2010, die Elbphilharmonie in einer Plakatkampagne der Stiftung Elbphilharmonie. Ein rein technisches Vermittlungsinteresse lässt oft zu wenig Raum für alternative Deutungen und wird der in der Regel ungeordneten, schwer durchschaubaren Komplexität der Realität nicht gerecht. Ebenfalls unbeachtet bleibt auch das im Geographieunterricht bedeutsame methodische Konzept der Mehrperspektivität. Es rückt folgende Fragen ins Blickfeld: Welche Akteure nehmen die Definition als Wahrzeichen vor, aus welchen gesellschaftlichen Positionen heraus und mit welchen Intentionen und Folgen? Welche Akteure greifen prominente Diskursstränge auf, welche Akteure etablieren konkurrierende Diskursstränge? Und welche subjektiven Bedeutungen haben die als Wahrzeichen benannten Bauwerke für unterschiedliche Akteure – die Schüler selbst, Anwohner, Touristen?

Derartige Defizite löst ein „praktisches Vermittlungsinteresse“ (Typ C) gezielt auf. Dazu finden bisher „nicht erkannte Bedeutsamkeiten“⁸ Beachtung. Zudem wird den Schülern die Möglichkeit gegeben, das Behandelte „in einen persönlichen Handlungs- und Bedeutungskontext

8 Vielhaber, Vermittlung (Anm. 1), 16.

zu integrieren.“⁹ Hieraus kann die Thematisierung unterschiedlicher und ggf. widersprüchlicher Positionen erwachsen. Dies wiederum kann zu vertiefenden Auseinandersetzungen führen, „in deren Rahmen auch inhaltliche Fehler, die beispielsweise ihre Ursache in fehlenden oder/und falschen Informationen haben, durch Einsicht korrigierbar wären.“¹⁰

Gemäß Typ C legt eine Lehrperson vornehmlich lernzielorientierte didaktisch-theoretische Überlegungen zugrunde, da diese mit ihrer starken „Lebenssituationsorientierung“¹¹ per se den subjektiven Sichtweisen und Bedeutungszuweisungen und damit der Selbstreflexion der Schüler Raum geben. In methodischer Hinsicht bieten sich zur Realisierung eines praktischen Vermittlungsinteresses handlungsorientierte Lernformen in besonderer Weise an. Sie tragen die Chance in sich, den Schülern individuelle persönliche Zugänge zu einem Unterrichtsgegenstand zu ermöglichen. Handlungsorientierte Ansätze lassen zudem oftmals vertiefende Kommunikationsprozesse zu – und in der Kommunikation mit Anderen wiederum treten deren persönliche Sichtweisen besonders deutlich zutage.

In Bezug auf das Exkursionsthema „Wahrzeichen in der Stadt“ setzen sich die Schüler mit unterschiedlichen Perspektiven auseinander. Zum Beispiel befragen sie während der Exkursion Passanten (Bewohner der Stadt bzw. unterschiedlicher Stadtviertel und Touristen), was für sie persönlich Wahrzeichen des Ruhrgebiets, Essens oder Hamburgs sind und warum gerade diese für sie diese Bedeutung tragen. Dabei ist interessant, ob und inwiefern auch die Zeche Zollverein bzw. die Elbphilharmonie als Wahrzeichen überhaupt genannt werden. Zudem wird etwa auffallen, dass die Elbphilharmonie nicht nur als Symbol für Hochkultur, Weltstadtniveau und Prestige steht, sondern auch – je nach Sichtweise – für Verschwendung, Größenwahn und Neoliberalisierung. Hierdurch werden weitere Reflexionsanlässe geschaffen, die auch die grundlegendere Frage aufwerfen, was ein Wahrzeichen eigentlich zu einem Wahrzeichen macht. Gerade in Bezug auf die Elbphilharmonie ist diese Frage von zentraler Bedeutung – ist diese doch noch gar nicht fertig gestellt ist und wird schon als Wahrzeichen bezeichnet. Mit der Kampagne „Hamburg baut ein Wahrzeichen“ warb

9 Ebd.

10 Vielhaber, Vermittlung (Anm. 1), 17.

11 Vielhaber, Vermittlung (Anm. 1), 15.

die Stiftung Elbphilharmonie bereits 2005 bis 2007 in einer Plakat-kampagne um private Spender für den Bau der Elbphilharmonie.¹²

Hier stellt sich die Frage, ob ein Gebäude überhaupt schon vor seiner Fertigstellung als Wahrzeichen deklariert werden kann und sollte und welche ausgesprochenen und unausgesprochenen Interessen hinter dieser Praxis stehen.

Das Beispiel Elbphilharmonie weist dabei weit über sich selbst hinaus. Dies verdeutlicht etwa ein Blick auf die Internetseite „wahrZeichen/Marketing-Allianz“¹³, welche Interessenten darin unterstützt, eine Immobilie zum „Wahrzeichen“ zu machen.

Die Schüler könnten in der Folge der Auseinandersetzung mit Marketingstrategien eine eigene „Werbekampagne“ zu einem für *sie* persönlich bedeutsamen „Wahrzeichen“ der Stadt durchführen. So können auf einer Exkursion den Passanten selbst entworfene Werbeplakate vorgestellt werden, wodurch es im besten Fall zu einem Austausch kommt, also zu anregenden Gesprächen über die unterschiedlichen persönlichen Bedeutungen konkreter Bauwerke der jeweiligen Stadt und über die generelle Bedeutung von Wahrzeichen. Hierdurch werden vertiefende Begründungszusammenhänge deutlich, weiterführende Reflexionsanlässe generiert.

Ausgehend von derartigen Überlegungen ließe sich nun im Sinne eines „emanzipatorischen Vermittlungsinteresses“ (Typ D) das Konzept „Wahrzeichen“ noch grundlegender hinterfragen. Voraussetzung dafür ist die Bereitschaft, Gewohnheiten, vermeintliche Selbstverständlichkeiten und scheinbare Normalitäten einmal grundsätzlich auf ihre Berechtigung und Sinnhaftigkeit hin zu befragen und Konventionen auf den Prüfstand zu stellen. In diesem Sinne stellt sich die Frage, wieso dem Wahrzeichen aktuell in der Stadtgestaltung überhaupt eine so große Bedeutung beigemessen wird. Das Wahrzeichen wird zumeist im Zusammenhang mit der sogenannten „Identität“ von Stadt verhandelt. Doch wie lässt sich verstehen, dass ein ursprünglich personenbezogenes Konzept wie das der „Identität“ in den Bereich der Stadtentwicklung und -gestaltung Einzug gehalten hat und hier Verwendung findet? Welche Facetten des Identitätsdiskurses werden von Stadtplanern gemeinhin aufgegriffen und angewendet, welche anderen werden nicht zum Thema? Was bedeutet es für die alltägliche Lebenspraxis der unterschiedlichsten Stadtbewohner, wenn sich die

12 <http://www.stiftung-elbphilharmonie.de/kampagnen.html> (13.01.2011).

13 <http://www.wahrzeichen.com> (13.01.2011).

Stadt eine Identität gibt, sich gemäß dieser Identität nach innen und außen definiert und vermarktet?¹⁴

Zu fragen wäre auch, warum und wozu Menschen eigentlich Wahrzeichen benötigen. Bieten diese einfach nur räumliche Orientierung oder spielen auch Aspekte der „raumbezogenen Identität“¹⁵ eine Rolle? Wenn ja: Welche der diesbezüglichen Dimensionen sind hier relevant? Dienen städtische Wahrzeichen z.B. „nur“ dazu, die Stadt wiedererkennbar zu machen („Identification of“¹⁶)? Oder tragen sie auch zur persönlichen Identifikation von Menschen *mit* einer Stadt bei („Identification with“¹⁷)? Ist eine solche Identifikation mit einem Wahrzeichen planbar, kann sie gleichermaßen durch eine Öffentlichkeitskampagne „verordnet“ werden? Kann man sich dem entziehen, wie lange und durch welche Praktiken?

Das Vermittlungsinteresse gemäß Typ D strebt ein „Denken in Widersprüchen“ an (z.B.: „Wieso wird ein Gebäude als Wahrzeichen bezeichnet, noch bevor es fertig gestellt ist?“).¹⁸ Es geht darum, die bereits behandelten Sachverhalte nun „nach möglichen Alternativen oder Widersprüchen unter dem leitenden Interesse an Mündigkeit und Selbstbestimmung“¹⁹ zu befragen und dem Schüler „die Möglichkeit [zu] eröffnen, seine/ihre Fähigkeiten zur kritischen Selbstreflexion zu überprüfen.“²⁰ Wichtiges Lernziel ist hierbei, dass Schüler „in einer zunehmend unübersichtlichen Welt selbstbewusst, aber auch selbstbestimmend und begründet Position beziehen“²¹ können.

Diese exkursionsbezogenen Ausführungen verdeutlichen, dass relevante Fragestellungen und „reflexive Horizonterweiterungen“²² sehr gut in einem Unterricht realisierbar werden, der die Dimensionen eines *praktischen* und eines *emanzipatorischen* Vermittlungsinteresses realisiert (Typen C und D).

14 vgl. <http://marketing.hamburg.de/Marke-Hamburg> (13.1.2011).

15 Weichhart, P. / Weiske, C. / Werlen, B., Place Identity und Images: Das Beispiel Eisenhüttenstadt, Wien 2006; vgl. auch: Neuer, B. / Ohl, U.: Unsere Region in vielen Köpfen. Schüler erforschen regionale Identitäten, in: Geographie heute, Heft 258, 2010, 19-23.

16 A.a.O.

17 A.a.O.

18 Vgl. Vielhaber, Vermittlung (Anm. 1), 17.

19 A.a.O.

20 A.a.O.

21 A.a.O. S. 20

22 A.a.O. S. 20

Nun könnte auf den ersten Blick der Eindruck entstehen, die einzelnen *Typen von Vermittlungsinteresse* seien eins zu eins einzelnen *Typen von Exkursionen* zuzuordnen. Bei einer gängigen Kategorisierung von Exkursionen in Überblicksexkursionen, Arbeitsexkursionen und Spurensuche²³ würden jedoch Überlegungen deutlich zu kurz greifen, die ein unreflektiertes oder technisches Vermittlungsinteresse mit der Überblicksexkursion gleichsetzen, ein praktisches mit der Arbeitsexkursion und ein emanzipatorisches Vermittlungsinteresse mit der Spurensuche. Zwar ist direkt nachvollziehbar, dass die handlungsorientierten Ansätze der Arbeitsexkursion und der Spurensuche im oben beschriebenen Sinne in besonderer Weise geeignet sind, verschiedene subjektive Sichtweisen im Hinblick auf die behandelten Exkursionsgegenstände in den Blick zu rücken. Aber auch in rein frontalen Exkursionssituationen, in denen vertiefende Lehrer-Schüler-Gespräche vor Ort stattfinden, können unter Umständen Denkprozesse im Sinne des Typs D realisiert werden.

Bei der Auswahl der jeweiligen Methodik werden also individuelle fallbezogene Entscheidungen notwendig. Im Vordergrund steht dabei die Realisierung bestimmter Prinzipien. Zwei zentrale didaktische Prinzipien, die im Sinne eines praktischen und emanzipatorischen Vermittlungsinteresses in der Planung und Durchführung von Exkursionen angestrebt werden, sind die Arbeit mit „lohnenden Fragestellungen“ sowie der Aspekt der „Selbstreflexion“:

„Lohnende Fragestellungen“

Im Hinblick auf den Geographieunterricht im Allgemeinen besteht hinsichtlich der Notwendigkeit des Arbeitens mit relevanten Problem- und Fragestellungen Klarheit. Hoffmann²⁴ führt Anregungen für „lohnende Fragestellung[en] in einer problemorientiert gestalteten Lernumgebung“²⁵ im Zusammenhang mit lernprozessanregenden Aufgaben aus. Er bezieht sich dabei u.a. auf Tulodziecki, Herzig und Blömeke²⁶, die zwischen komplexen Problemstellungen, Gestaltungs-, Entscheidungs- und Beurteilungsaufgaben unterscheiden. Bezogen auf außer-

23 Vgl. Hemmer, M. / Uphues, R.: Zwischen passiver Rezeption und aktiver Konstruktion, in: Dickel, M. / Glasze, G. (Hg.), *Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik*, Münster 2009, S. 39-50.

24 Hoffmann, K.W.: Mit den Nationalen Bildungsstandards Geographieunterricht planen und auswerten, in: *GuiD-Geographie und ihre Didaktik*, Heft 3, 2009, 105-119.

25 Ebd., 106.

26 Tulodziecki, G. / Herzig, B. / Blömeke, S.: *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*. Bad Heilbrunn 2004.

schulisches Lernen stellte bereits Daum²⁷ die zentrale Bedeutung von relevanten Hypothesen, hier bezogen auf die Geländearbeit (Fieldwork), heraus: „Es müssen vermutete, wahrscheinliche Ergebnisse im Voraus festgehalten werden, damit der empirische Ermittlungszusammenhang einen Sinn erhält.“²⁸

Hinsichtlich eines *praktischen* und *emanzipatorischen* Vermittlungsinteresses erhält nun bereits die *Suche* nach einer lohnenden Fragestellung oder Hypothese eine besondere Bedeutung. Bildungswert gewinnt damit gerade das eigenständige Erkennen von Widersprüchen und Leerstellen innerhalb von beobachteten Bedeutungszusammenhängen, welches sodann wiederum lohnenswerte Fragestellungen generiert. Bezogen auf Exkursionen ist es Aufgabe des Exkursionsleiters, eben diesen Prozess des Suchens aktiv und gezielt zu begleiten und mit den Schülern zu gestalten.

„Selbstreflexion“

Ein *praktisches* und *emanzipatorisches* Vermittlungsinteresse ist nicht zuletzt zu verstehen im Zusammenhang eines „Bildungsweges, der die Erreichung reflexiver Fähigkeiten zum Ziel hat.“²⁹ Dabei stehen speziell die Fähigkeiten zur „Selbstreflexion“ von Schülern im Zentrum des Interesses. Um Exkursionsteilnehmern eigene Zugänge und vertiefende individuelle Denkprozesse zu den jeweiligen Themen zu ermöglichen, sind in didaktisch-methodischer Hinsicht die Ansätze zur Förderung einer „Subjektzentrierung“ bei Exkursionen sehr geeignet, wie Böing und Sachs³⁰ sie aufgearbeitet haben. Im hiesigen Kontext ist der Begriff der „Selbstreflexion“ indessen noch weiter gefasst. So soll durch die angestrebten didaktischen Arrangements nämlich „auch das solidarische Interesse an der Selbstbestimmung generell geweckt und geschult werden, um mittels empathischer Zugänge an Beispielen ausgewählter Konflikt- und Problemfälle die Einsicht in die wechselseitige Bedingtheit individueller Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten auf der einen Seite und der umgebenden Gesellschaft auf der anderen Seite zu ermöglichen.“³¹

27 Daum, E.: Exkursion, in: Jander, L. u.a. (Hg.), Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Stuttgart 1982, 71-75.

28 Ebd., 73.

29 Vielhaber, Vermittlung (Anm. 1), 10.

30 Böing, M. /Sachs, U.: Exkursionsdidaktik zwischen Tradition und Innovation, in: Geographie und Schule, Heft 167, 2007, 36-44.

31 Vielhaber, Vermittlung (Anm. 1), 17.

Anhand eines konkreten Beispiels, einer Exkursion in den Hamburger Antoni Park, der seit Mitte der 90er Jahre auch als „Park Fiction“ bezeichnet wird, soll nun aufgezeigt werden, wie sich in der Praxis außerschulischen Lernens derartige Chancen zur Thematisierung lohnender Fragestellungen schaffen lassen. Darüber hinaus soll deutlich werden, wie sich Lernen im Sinne eines praktischen und emanzipatorischen Vermittlungsinteresses auf Exkursionen grundsätzlich realisieren lässt. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, welches Verständnis von Raum einem solchen Anliegen gemäß wäre. Lohnende Fragestellungen in emanzipatorischem Sinne lassen sich unseres Erachtens an einem Raumbegriff orientieren, der die komplexen Modi, Verhältnisse und Verwicklungen der Produktion von Raum konzeptionell fasst. Bezugnahmen dieser Art ermöglicht die Theorie der gesellschaftlichen Produktion von Raum von Henri Lefebvre. Welche Überlegungen uns dazu bewogen haben und welche didaktisch-methodischen Implikationen diese Entscheidung hat, wird im Folgenden an einem weiteren Exkursionsbeispiel aus Hamburg verdeutlicht.

3 Das Exkursionsgebiet Antoni Park Hamburg – Hintergrundinformationen für den Lehrer

Im Folgenden stellen wir das Exkursionsgebiet „Antoni Park“ in seinen sozialräumlichen Bezügen vor. Der Text ist als Hintergrundinformation für die Hand des Lehrers gedacht. Dieses Beispiel spannt zugleich den Horizont auf, vor dem die theoriebezogenen Überlegungen und die didaktischen Realisierungsvorschläge im Folgenden verstanden und nachvollzogen werden können.

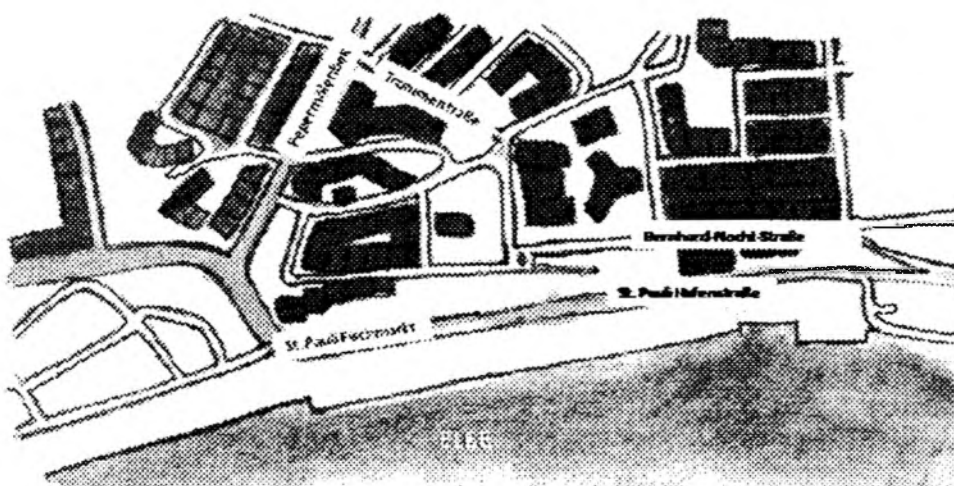


Abbildung 1:
Unbebautes
Land am Elb-
hang in St.
Pauli, Ham-
burg, 1993
(eigene Darstel-
lung)



Abb. 2: Blick auf den die Geestkante um 1993 (Quelle: Archiv Park Fiction)



Abbildung 3: Blick vom Geesthang auf Fischmarkt, Elbe und Docks (eigene Aufnahme)

Seit Mitte der 80er Jahre gab es Pläne seitens der Stadt Hamburg, den Pinnasberg an der nördlichen Geestkante der Elbe in St. Pauli zu bebauen. 1993 wurde im Bebauungsplan „Altona-Altstadt 35“ eine Baulückenschließung mit mehrgeschossigen Wohn- und Bürogebäuden in geschlossener Bauweise beabsichtigt. Bei dem Grundstück handelte es sich um einen überwucherten Elbhang, der den Anwohnern als beliebter Aufenthaltsort diente und als Antoni Park bekannt war. Holzplanken waren auf dem Hang verteilt; sie stellten Sitz- und Liegeflächen auf dem ansonsten steil gen Elbe abfallenden, rund 6000 qm umfassenden Gelände dar. Dieses Grundstück lag inmitten der ansonsten wie an einer Perlenkette aufgeschnürten, durch mehrstöckige Metallgaskonstruktionen charakterisierten nördlichen Hafenanlagen, die Docks und die Elbinseln bis ins Alte Land, das sich in südwestlicher Richtung am gegenüberliegenden südlichen Ufer der Elbe anschließt. Im Rahmen eines städtischen Ideenwettbewerbs wurden von Architekten Entwürfe eingereicht, die verschiedene Varianten einer fünfstöckigen geschlossenen Bebauung vorsahen.

Im Zuge der Planungsmaßnahmen hatten die Anwohner in direkter Nachbarschaft des Antoni Parks gefordert, dass die Stadt sie an den Planungen beteiligen möge. Ihr Anliegen war es, dass diese Fläche als Park für sie erhalten bliebe. Zusammen mit der Bürgerinitiative „Hafenrand e.V.“, die sich Anfang der 90er Jahre im Zuge der Auseinandersetzungen um den Erhalt der Hafenstraße gegründet hatte, entstand die Forderung nach einem von den Anwohnern gestalteten Park. Ihre ganz persönlichen Wünsche und Vorstellungen von der Gestaltung ihres Parks verdeutlichten sie in eigens erstellten Park-Entwürfen, die sie bei verschiedenen Anlässen, wie z.B. selbstorganisierten Stadtteilsten, den Bewohnern St. Paulis und interessierten Hamburgern zeigten. Auch Künstler unterstützten diese Aktion von Anfang an aktiv. Zunächst beteiligte sich der Hafenrandverein im Rahmen der vom Gesetz vorgegebenen Bürgerbeteiligung an den Planungen. Als die Politiker die Gespräche einstellten, entwickelten die Künstler Christoph Schäfer, Cathy Skene und später Margit Czenski, ohne von der Behörde beauftragt worden zu sein, einen parallelen Planungsprozess. Sie erfanden eigene Spielregeln für ein paralleles offenes Planungsverfahren. (vgl. <http://www.parkfiction.org/> <http://de.wikipedia.org/wiki/Antonipark>)

Schlüsselidee des Projektes bestand darin, den Ort ausgehend von den Wünschen der Anwohner zu gestalten. Es ging bei der kollektiven Wunschproduktion darum „neu zu bestimmen, was die Stadt ist, darum, ein anderes Netz über die Stadt zu legen, sich die Stadt anzueignen, überhaupt sich vorzustellen, wie es anders laufen könnte, und dann das Spiel nach anderen Regeln zu spielen.“³² Das Planungsvorhaben wurde durch ein Infotainment-Programm ergänzt: Freilichtkino, Agitprop-Diashows, Raves, Ausstellungen zum Thema „Park“ in lokalen Schaufenstern, in der Schule, in der Kirche. Der Park wurde auf verschiedenen Ebenen real, noch bevor die Künstler die Stadt mit ihren Forderungen konfrontierten.³³ Dazu eine Einschätzung der Künstler: „Als die Politiker die Bühne betraten, fanden sie sich in einem komplexen Feld wieder, in dem sie sich nur mit Schwierigkeiten bewegen konnten. Für einen kurzen Moment hatten wir die Spielregeln festgelegt, hatten eine komplexe, lebendige Vorstellung, von dem., was wir taten und festen Boden unter den Füßen – und sie waren in der Position der Dummen, sahen langweilig aus und wurden als das entlarvt, was sie sind: Menschen, die Dinge verhindern.“³⁴

Als die Künstler von der Hamburger Kunstkommission eingeladen wurden, ein Projekt für Kunst im öffentlichen Raum zu entwickeln, entschieden sie sich, „Park Fiction“ vorzuschlagen. Die Künstler griffen also die soziale Dynamik in St. Pauli auf und erklärten die Gestaltung und Realisierung ausgehend von den Wünschen der Anwohner zu ihrem Kunstprojekt und gaben ihm damit gesamtgesellschaftliche Bedeutung. Die Kulturkommission stimmte einer Finanzierung „Park Fictions“ zu Beginn des Jahres 1996 zu. Sobald der Senator für Stadtentwicklung von der Finanzierungsabsicht erfuhr, mischte er sich ein und blockierte die Finanzierungsentscheidung. Es folgten zahlreiche Veranstaltungen und Aktionen, zähe Verhandlungen zwischen Anwohnern, Behörden und Bezirksvertretern, um einen Konsens über die Fläche herzustellen und die Finanzierungsblockade aufzuheben. Schließlich wurde eine Lösung hervorgebracht, die sich in Folge der Schließung des Hafenkrankenhauses ergab, das einen Kilometer vom Park entfernt lag. Die Stadt Hamburg beschloss, das Hafenkranken-

32 Schäfer, C.: Die Stadt ist ungeschrieben. Urbane Erfahrungen und Gedanken, durch Park Fiction gesehen, in: Ralph Lindner, R. / Mennicke, C. / Wagler, S., Kunst im Stadtraum – Hegemonie und Öffentlichkeit, Dresden 2004, online:[http:// www.parkfiction.org/2006/07/134.html](http://www.parkfiction.org/2006/07/134.html).

33 Ebd., 3.

34 Ebd., 4.

haus abzureißen, und schloss zunächst den Westflügel des Krankenhauses. Das leere Gebäude wurde von Aktivistinnen und Aktivisten aus dem Stadtteil St. Pauli besetzt, die in wöchentlichen Demonstrationen gegen die Schließung protestierten. Schließlich wurde ein Runder Tisch etabliert, an dem Vertreter des Viertels, des Senates, der Bezirke und Behörden teilnahmen, mit dem Ziel, Perspektiven für die Entwicklung des Stadtteils St. Pauli zu erörtern. In diesem Prozess einigte man sich u.a. über die Realisierung des Projektes Park Fiction für St. Pauli.

1997 errichteten die Künstler auf dem Gelände des Antoni Parks ein Planungsbüro. Anhand von Parkplänen, einer Gartenbibliothek, Fragebögen Diskussions- und Informationsveranstaltungen konnten sich die Anwohner über das Vorhaben informieren. Zudem setzten die Künstler die geplante „kollektive Wunschproduktion“ unter den Anwohnern um. Mit unterschiedlichen Aktivitäten gelang es ihnen, möglichst viele St. Paulianer zu ermutigen, eigene Wünsche zu äußern.

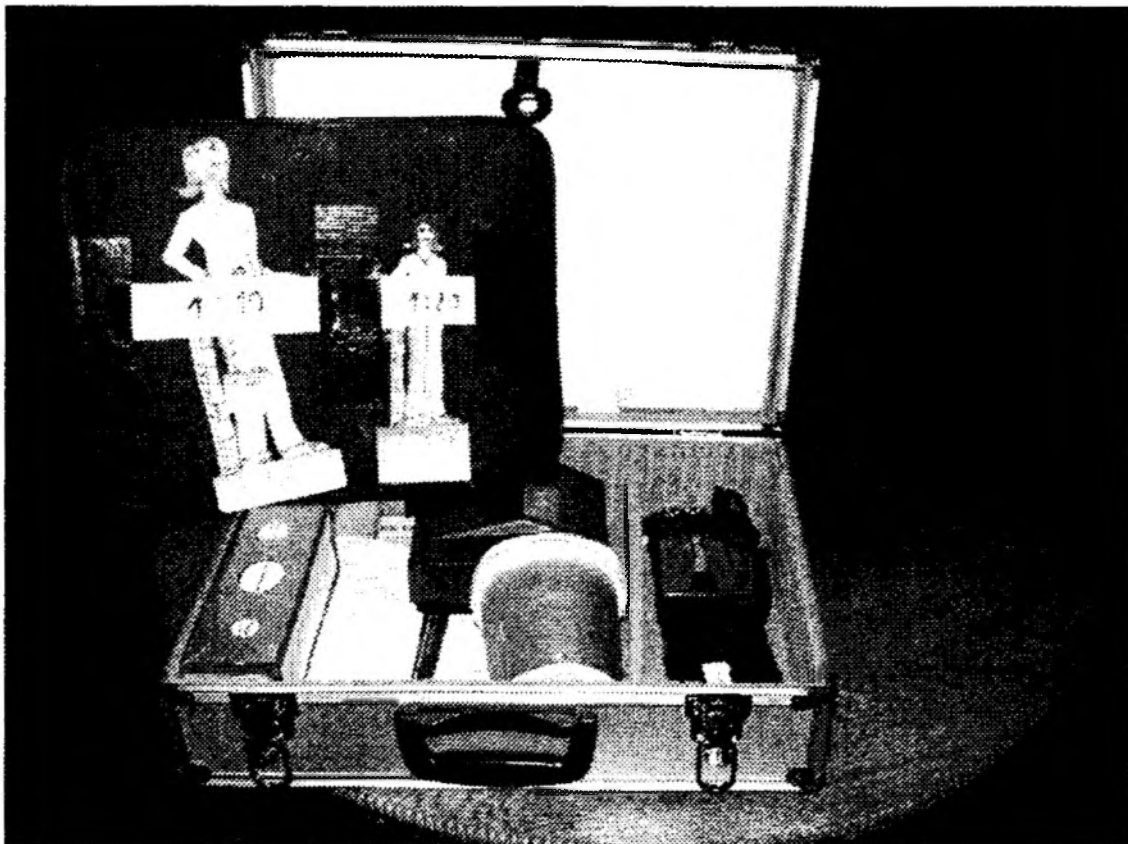


Abbildung 4: „Action Kit“ zur Beteiligung der Anwohner am Planungsprozess (eigene Aufnahme im Park Fiction Archiv)

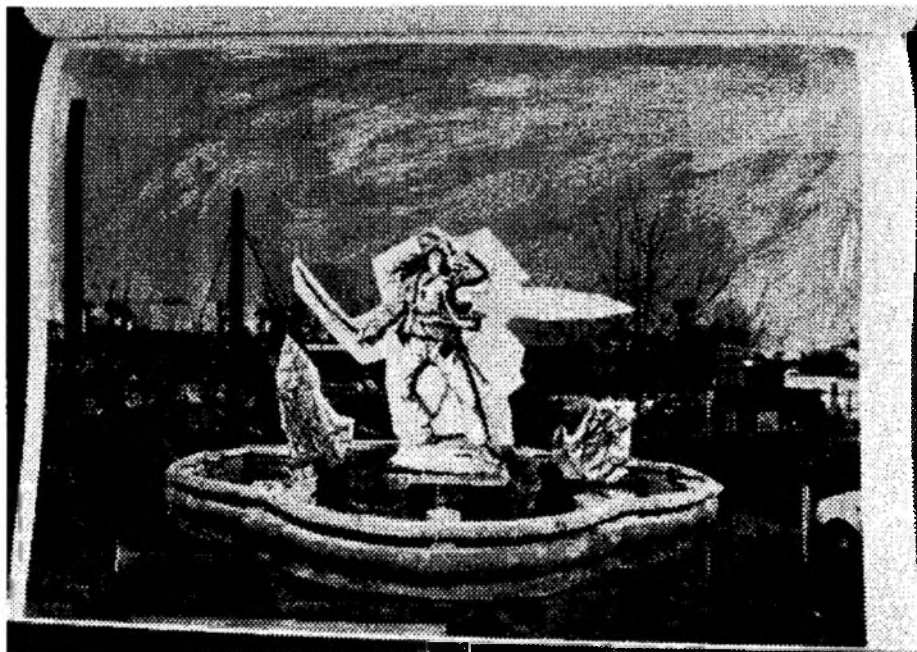
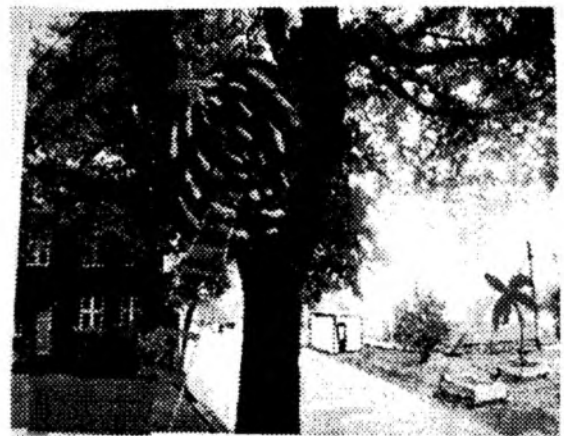
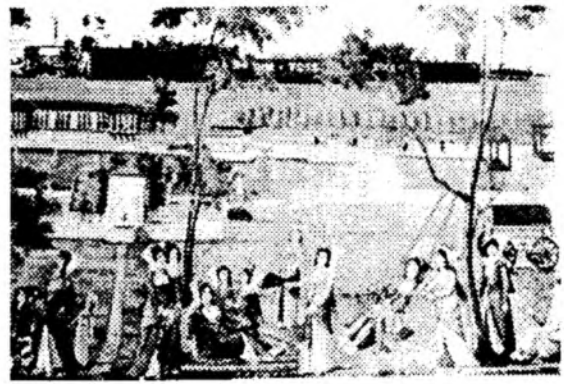


Abbildung 5: Parkentwürfe der Anwohner (Auswahl), Quelle: Park Fiction Archiv.

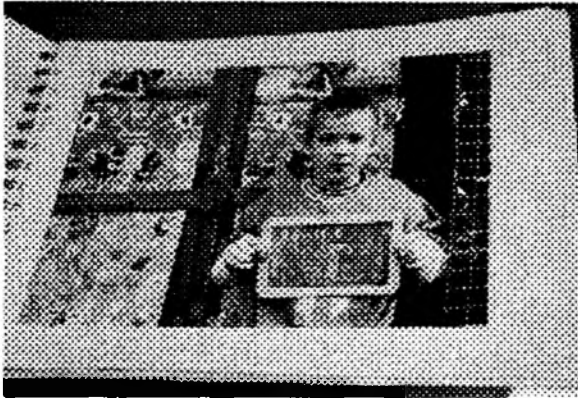


Abb.6: Lieblingsblume der Anwohner für den Park (Auswahl) (Quelle: Park Fiction Archiv)

Im Jahr 1998 wurde in zwei Stadtteilkonferenzen über die Ideen entschieden. Damit diese nicht in einem alternativen Konsens neutralisiert wurden, wurden in Auseinandersetzung mit Ansichten zu der generellen Funktion von Parks beliebte Entwürfe ausgewählt und von den Personen und -gruppen, die sie eingebracht hatten, weiterentwickelt. Es kam zur Fertigstellung des Planungskonzeptes. Die Realisierung des Planungsentwurfs begann im Mai 2003.

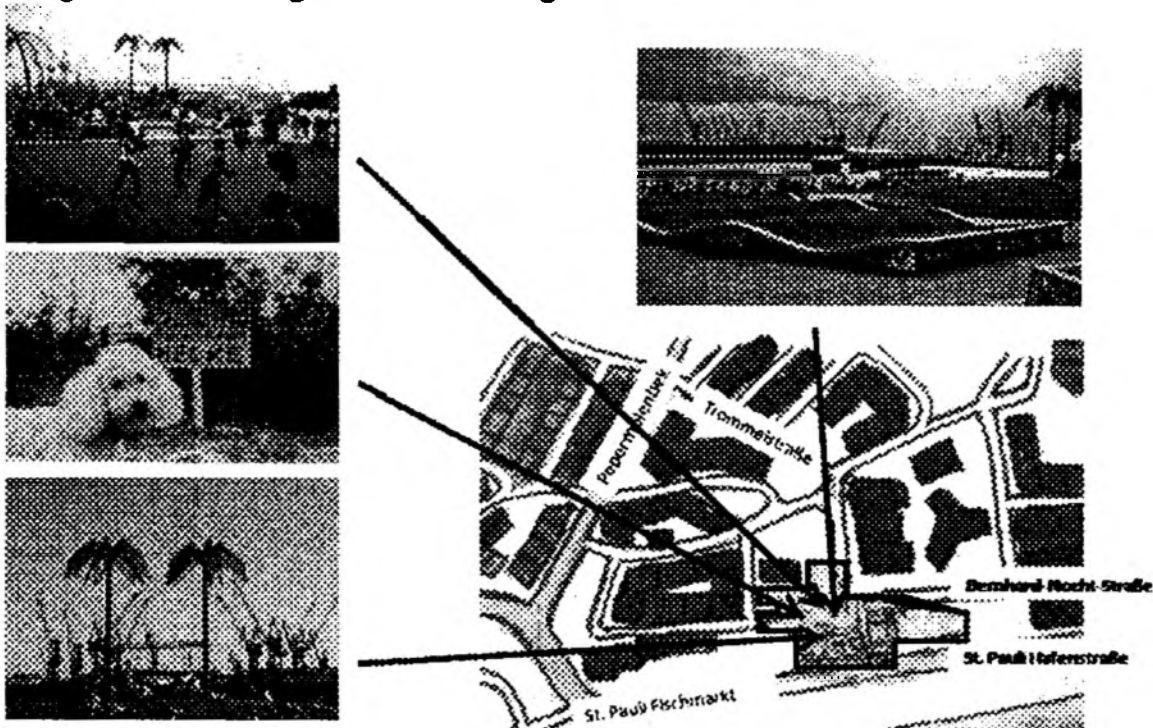


Abbildung 7: Realisierung des Parkprojekts (Stand: 2010) (eigene Montage auf Basis von Bildern im Park Fiction Archiv)

Im Rahmen des ersten Bauabschnittes entstanden unter anderem der sogenannte „Fliegende Teppich“ und die „Palmeninsel“.

Der Bau eines Seeräuberbrunnens und des erdbeerförmigen Baumhauses wurden bislang nicht realisiert.

Die Eröffnung des Parks fand am 31. August 2005 statt. Im Zuge der Realisierung gelang eine Zusammenführung unterschiedlicher Benutzergruppen bei gemeinsamen Straßenfesten, Partys, Ausstellungen, Theaterstücken, einem Künstlerkongress und einem internationalen Symposium. Zudem wurde ein imaginäres „Institut für Urbanismus“ gegründet. Die documenta 11 Installation, die die Künstler angefertigt hatten, als sie ihr Projekt auf Einladung der documenta in Kassel vorgestellt hatten, wurde auf der Reeperbahn zwischen zwei transparenten Segeln gezeigt.³⁵

Damit die Geschichte der Parkentstehung in Erinnerung bleibt, sollte ein Archiv mit allen Modellen, Zeichnungen und anderen Ergebnissen der Wunschproduktion in einem schwebenden Container auf dem Parkgelände der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Der als „Wolkenbügel“ bezeichnete Container sollte sich vom amerikanischen Skyscraper, dem Symbol des Kapitalismus, antithetisch abheben, indem er einen auf Stelzen befindlichen Flachbau darstellt, der in seiner Bauweise die Waagerechte statt die Senkrechte betont. Der Name „Wolkenbügel“ ging dabei auf einen Entwurf des russischen Konstruktivisten El Lissitzky von 1924 zurück, der aktiv an der Oktoberrevolution teilnahm. Dieses Vorhaben war zentrales Element des Gemeinschaftskunstwerkes. Der Bauausschuss der Bezirksversammlung Mitte lehnte dieses Vorhaben aufgrund mangelnder Behindertengerechtigkeit ab. Das Archiv wurde am 26. März 2010 im Rahmen einer Buchvorstellung des Autors Christoph Schäfer „Die Stadt ist unsere Fabrik“³⁶ eröffnet. Derzeit ist es in einem Schrank im „Golden Pudel Club“, einem Café auf dem Parkgelände, untergebracht. An Sonntagen und nach Vereinbarung ist es für die Öffentlichkeit zugänglich.

35 Heusermann, A.: Wünschen im Wolkenbügel. Ein Interview mit Christoph Schäfer, 21.11. 2003, 1. online: http://www.glizz.net/artikel/artikel_31.php.

36 Schäfer, C.: Die Stadt ist unsere Fabrik. Leipzig 2010.

4 Raumproduktion exkursionsdidaktisch vermittelt

4.1 Vorbereitung der ersten Begegnung

4.1.1 Theoriebezogene Überlegungen:

Exkursionsteilnehmer als Experten der Alltagswelt

Ein praktisches und emanzipatorisches Vermittlungsinteresse setzt immer beim Subjekt an. Ein Denken in Widersprüchen, wie es ein emanzipatorisches Vermittlungsinteresse verlangt, kann durch Irritationen des eigenen Standpunktes beziehungsweise Unstimmigkeiten eigener und fremder Weltansichten befördert werden. In diesem Sinne ist bereits die Vorbereitung einer Exkursion von zentraler Bedeutung. Wenn wir schon vor der Begegnung mit einem Ort den Exkursionsteilnehmern „Fakten“ über einen Ort nahebringen oder vereinfachte Kausalitäten, wie sie allzu häufig durch das technische Vermittlungsinteresse formiert werden, wird es kaum gelingen, die Exkursionsteilnehmer vor Ort zu bewegen, aus dem ihnen eigenen und sie seit längerem prägenden und in diesem Sinne vorgegebenen Denkraster auszubrechen. Vielmehr ist es notwendig, schon durch die Vorbereitung auf eine Exkursion Freiräume für ein vertiefendes Verstehen und ein Denken in Widersprüchen anzubahnen. Als grundsätzliche Haltung schlagen wir vor, Exkursionsteilnehmer als Experten der Alltagswelt zu verstehen und dieses „Expertentum“ als Ausgangspunkt einer Exkursion ernst zu nehmen. Wie kann das im Rahmen einer Exkursion geschehen?

Dazu einige Vorüberlegungen: Wie kann man einem fremden Ort begegnen? Welches sind notwendige, welche sinnvolle Informationen vor einer Exkursion? Brauche ich überhaupt Vorabinformationen? Auf diese Fragen gibt es sicherlich keine grundsätzliche Antwort, je nach thematischem Anliegen muss der Exkursionsleiter hier individuelle Entscheidungen treffen. Dennoch möchten wir in diesem Aufsatz ein Prinzip vorstellen, welches bei der Konkretisierung dieser Fragen hilfreich ist. In der ersten Begegnung mit einem uns fremden Ort werden wir zuallererst auf uns selbst zurückgeworfen. Was wir wahrnehmen, wie wir das Wahrgenommene interpretieren, dies ist gekoppelt mit unseren Erfahrungen und unserem Wissen, welches wir in der Begegnung mit dem Fremden unwillkürlich abrufen. Natürlich können wir als Exkursionsleiter versuchen, eine möglichst unbefangene Begegnung mit dem Ort der Exkursion herbeizuführen. Doch dieser „naive“ Zugang, der gezielt mit dem „Nichtwissen“ spielt, besitzt neben dem Vor-

teil größtmöglicher Offenheit eine markante Schwäche: Der gänzlich ungerichtete Blick findet nur schwer einen Punkt, an dem er anhaften kann. Es mangelt an Anlässen der Auseinandersetzung mit dem Wahrgenommen. Die ungerichtete Aufmerksamkeit führt zu einer gewissen Beliebigkeit der Annäherung und kann ein Unbehagen auf Seiten der Schüler und Lehrer nach sich ziehen. Diesem Unbehagen könnte der Exkursionsleiter etwa mittels gezielter Vorinformationen zu dem Ort entgehen. Die wahrnehmbaren Dinge werden entweder im Vorfeld oder direkt vor Ort durch Erläuterungen, Erklärungen und Kommentierungen in einem Sinnzusammenhang gebracht. Doch hier lauert eine weitere Falle: Im Extrem führt dies zu einer Determination der Wahrnehmung, denn die Exkursionsteilnehmer nehmen dann primär nur mehr das wahr, was ihnen bereits über den Ort erzählt wurde bzw. während einer Exkursion erzählt wird. Durch eine solche voreilige Erklärung von Welt werden die Erfahrungschancen des Einzelnen stark eingeschränkt, bisweilen sogar verhindert.

Der hier vorgeschlagene Zugang versucht zwischen der Offenheit und Determination zu vermitteln. Dies geschieht durch den Aufbau von Vorerwartungen. In Bezug auf Exkursionen heißt dies, dass die Exkursionsteilnehmer im Vorfeld auf der Grundlage gezielter Impulse ihre eigenen bereits vorhandenen Erfahrungen aktivieren und reflektieren und sich so ein *Möglichkeitsbild* des Ortes aufbauen. Mit Vorerwartungen zu arbeiten ist in der Didaktik nicht neu – so gehören sie zum festen Repertoire beispielsweise im Deutschunterricht in der Begegnung mit literarischen Texten oder im Musikunterricht im Hinblick auf kompositorische Werke. Der Begriff wird z.B. auch in der Linguistik verwendet und beschreibt nach Linke die situativen und individuellen Bedingungen, die im Prozess der Kommunikation beim Rezipienten vorhanden sind.³⁷ Analog zur Literatur oder Musik trifft für jeden im weiteren Sinne ästhetischen Gegenstand zu, dass wir innerhalb unserer Sozialisation bereits Erfahrungen haben, die wir als Vorstellungen auf eine neue Situation übertragen. Ästhetik verstehen wir dabei im Sinne von Welsch³⁸ als die Schnittstelle zwischen sinnlichen Eindrücken und erlebter Wirkung.

Doch was heißt „Vorerwartung“ konkret? Sobald der Name eines Exkursionsortes mitgeteilt wird, bauen sich Erwartungen auf: Ob es sich um eine Ortsbezeichnung handelt (der Antoni Park in Hamburg; die

³⁷ Linke, A. / Nussbaumer, M. / Portmann, P.R.: Studienbuch Linguistik, Tübingen ²1994, 355.

³⁸ Welsch, W.: Ästhetisches Denken, Stuttgart ⁵1998.

Gropiusstadt in Berlin etc.) oder auch nur um einen Orts-Typus (ein Park; ein Wohnquartier; eine Ökosiedlung etc.), immer werden Vorstellungen aus unserer Erfahrung abgerufen. Die Kernfrage: „Was erwarte ich mir von meiner Umwelt?“³⁹ wird nun zum Leitgedanken. Dieses Potenzial kann man sinnvoll ausschöpfen, indem in der Vorbereitung der Exkursion Vorstellungen und Vorerfahrungen aktiviert werden, ohne dass diese direkt auf den konkreten Ort bezogen werden müssen.

Wie funktioniert dies? Man kann jeden Exkursionsort als Element eines allgemeinen Typus (z.B. Typus 'Park') und als spezifische Idiographie (die einmalige Ausformung des Typs Park im Antoni Park in Hamburg) auffassen. Im Hinblick auf den allgemeinen Typus Park können Exkursionsteilnehmer als Alltagsexperten angesehen werden. Dieser Ansatz schließt an den Vorschlägen⁴⁰ für eine interpretative oder phänomenologische Alltagsgeographie an, also eine Geographie, die „wo immer sie forscht, jeweils alltags- und lebensweltanalytisch an Alltagswelt und Alltagswissen anknüpft und nach altem phänomenologischen Programm erst einmal versucht, die Alltagswissensbestände des betreffenden Sozialbereichs 'von innen' und 'wie sie an sich selber sind' zu beschreiben, (d.h. ohne sie vorweg durch wissenschaftliche und andere allochthone Konstrukte zu reklassifizieren, umzuzeichnen und insofern zu verzerren).“⁴¹ Innerhalb der alltäglichen Lebenspraxis haben alle Exkursionsteilnehmer bereits Erfahrungen mit konkreten Parks. Jeder kennt Parks aus der alltäglichen Nutzung, ob beiläufig vom Weg zur Arbeit oder gezielt von Spaziergängen, von Zeiten des geruhsamen Lesens eines Buches unter Bäumen oder von Verabredungen zum Frisbee-spielen. Der Zugang des Alltagsexperten ist in der Regel erlebensbezogen und resultiert aus der Alltagspraxis. Er ist aus der alltäglichen Lebenspraxis gewonnen, in der Regel wenig mental und nur gering reflexiv formiert.

In der Vorbereitungsphase einer Exkursion liegt nun die Kernaufgabe darin, die eher diffuse und wenig reflektierte Alltagserfahrung den Exkursionsteilnehmern bewusst werden zu lassen. Diese kann als Be-

39 Deninger, D.: Spurensuche: Auf der Suche nach neuen Perspektiven in der Geographie- und Wirtschaftsdidaktik, in: Vielhaber, Christian (Hg.), Geographiedidaktik kreuz und quer, Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 15, Wien 1999, 121.

40 Hard, G.: Alltagswissenschaftliche Ansätze in der Geographie? (zuerst 1985), in: ders., Dimensionen geographischen Denkens. Band 2, Osnabrücker Studien zur Geographie 23, Osnabrück 2003, 231-246.

41 Ebd., 240.

trachtungsraster für die Exkursion sinntragend werden. Sie stellt dann das *Referenzschema*, mit dem sich die Exkursionsteilnehmer dem unbekanntem Ort nähern. Spezifische Informationen über den ausgewählten Ort selbst sind nur in geringem Maße notwendig, denn die Exkursionsteilnehmer können aus dem Verhältnis aus ihrem Erfahrungswissen zu Parks und der Ausformung eines spezifischen Parks dann selbst Verstehbares und Unverständliches erkennen und selbsttätig Fragen zum Ort entwickeln.

4.2 Didaktische Realisierung:

Vorerwartungen aufbauen und auswerten

Wie kann man Alltags-Expertenwissen aktivieren? Eine lohnende und wirksame Möglichkeit besteht darin, mittels gezielter Polarisierungen zu arbeiten. Dies soll am Beispiel für die Vorbereitung einer Exkursion in den Antoni Park verdeutlicht werden. Für die Aktivierung eigener Erfahrungen werden zwei polarisierende Impulse eingesetzt:

Impuls 1: *Es ist Sonntagnachmittag. Ihr seid in einem langweiligen Park...*

Auf der Grundlage der Schülerbeiträge zu diesem Impuls können Kriterien herausgestellt werden, die für die Exkursionsteilnehmer kennzeichnend für einen langweiligen Park sind. Es werden Vorstellungen aktiviert, die bei vielen verbreitet sind, also eine gewisse intersubjektive Erfahrung beschreiben, oder auch sehr individuell sind, also in erster Linie auf ganz persönliche Erlebnisse verweisen. Die Auswertung einer solchen kleinen Gedankenübung lässt sich nun bündeln nach verschiedenen Kriterien, um eine Differenzierung des Typus 'langweiliger Park' zu erreichen.

Wir können die genannten Ideen zusammenfassen zu wahrnehmbaren Elementen, die mit einem 'langweiligen Park' assoziiert werden, also all das formulieren, was beim Betreten eines Parks sinnlich auf uns eindringt, wie die Gestaltungsformen materieller Art, so z.B. der Rasen, die Blumenbeete, Schotterwege, Bäume oder die Menschen vor Ort, z.B. der Rentner auf der Parkbank und die Mutter mit Kinderwagen.

Eine andere Ebene ist die Handlungs- und Erlebensebene des Subjekts. Hier stellen wir heraus, welche individuellen Handlungschancen ein langweiliger Ort bietet. Hier ist besonders der planerische Begriff der Aneignungschancen oder Aneignungsmöglichkeiten hilfreich. An-

eignungschancen bezeichnen das Verhältnis aus Restriktion und Handlungsmöglichkeit: Inwiefern bietet ein langweiliger Park Möglichkeiten, dass ich mir diesen Ort zueigen machen kann, ihn durch Handeln zu einem Ort selbsttätigen Erlebens werden lassen kann? Das Erleben ergibt sich aus der Gesamtschau eines Ortes. Wie empfinde ich einen langweiligen Park? Hier geht es um das Atmosphärische, die Wirkung, die entsteht durch das körperliche Vor-Ort-Sein. Dieses Erleben lässt sich nicht direkt aus den Dingen herleiten, die uns umgeben: „Den physischen Raum der Stadt sieht man an ihren Dingen. Den Raum der Atmosphäre erlebt man.“⁴² Es geht also um Befindlichkeiten und die Reflexion dessen, was positive und negative Befindlichkeiten in einem langweiligen Park auszulösen vermögen.

In der Beschäftigung mit einem 'langweiligen Park' werden zudem indirekt gegenteilige Vorstellungen wachgerufen, es werden gleichsam automatisch Kriterien ins Bewusstsein gerückt, die einen ‚spannenden Park‘ ausmachen. Über diese Schleife der Einbeziehung des Gegenteils werden die Exkursionsteilnehmer in die Lage versetzt, nicht nur in gesellschaftlich konventionalisierten Kategorien zu denken und entsprechende Vorstellungen eines ‚spannenden Parks‘ wiederzugeben, sondern ausgehend von eigenen Bedürfnissen und Wünschen eine spannende Parkgestaltung vorzuschlagen, die ihren Vorstellungen entspricht. Dies ist die Grundlage für Impuls 2:

*Impuls 2: Ein Traum von einem Park: Gestalte einen Park nach deinen ganz persönlichen Wünschen und Vorstellungen! Nimm dir ein wenig Zeit, damit deine Wünsche, wie der Park aussehen und genutzt werden soll, Gestalt annehmen können und zeichne deine Vorstellungen dann in die Planskizze.*⁴³

Damit dieser Impuls eine gewisse Bodenhaftung behält, ist es unserer Erfahrung nach sinnvoll, einen konkreten Ort vorzuschlagen, für den die Gestaltungsidee entwickelt werden soll. In unserem Beispiel bietet sich an, die Fläche des Antoni Parks zu wählen. Hierzu genügen we-

42 Hasse, J.: Zum Verhältnis von Stadt und Atmosphäre, in ders. (Hg.), *Subjektivität in der Stadtforschung. Natur – Raum – Gesellschaft*, 3, Frankfurt/M. 2002, 19-40, hier 24.

43 Zu weiteren für Schüler geeigneten Planungsmethoden (Zukunftswerkstatt, Modellbau etc.) vgl. Ohl, U.: *Spielraumerweiterung. Institutionelle Rahmenbedingungen und Akteursstrategien in der großstädtischen Stadtteilentwicklung unter Einbezug von Kindern und Jugendlichen*, Heidelberg 2009; Online: <http://opus.bsz-bw.de/phhd/volltexte/2009/7506/>

nige ausgewählte Rahmeninformationen: Fotos der Fläche des heutigen Antoni Parks vor der Parkgestaltung; einige Fotos vom Umfeld (vgl. Hintergrundinformationen in Kap.3).

Die Exkursionsteilnehmer konzipieren nun nach ihren eigenen Vorstellungen einen Park und zeichnen ihn in eine vorbereitete Planskizze ein. Im Auswertungsgespräch werden die Orientierungspunkte der persönlichen Wünsche benannt und reflektiert.

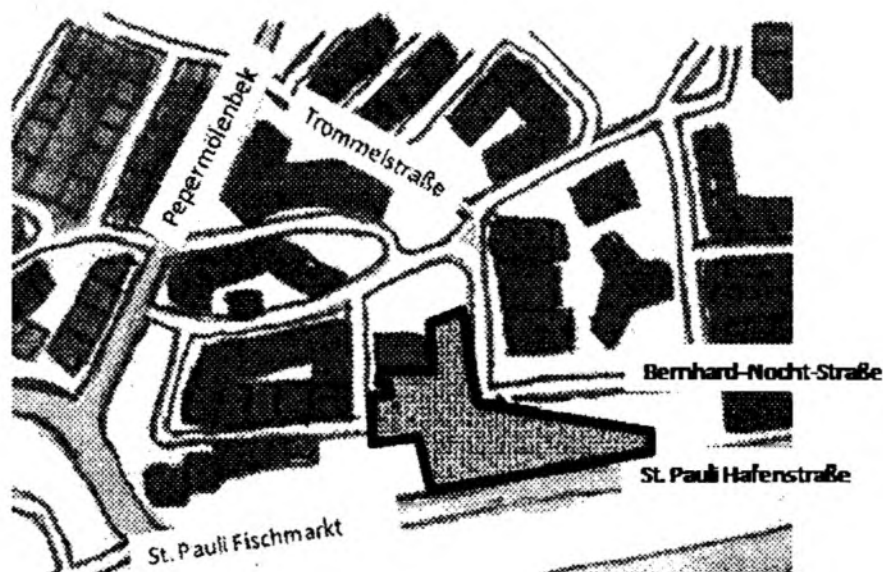


Abbildung 8: Luftbild Parkgelände (eigene Darstellung)

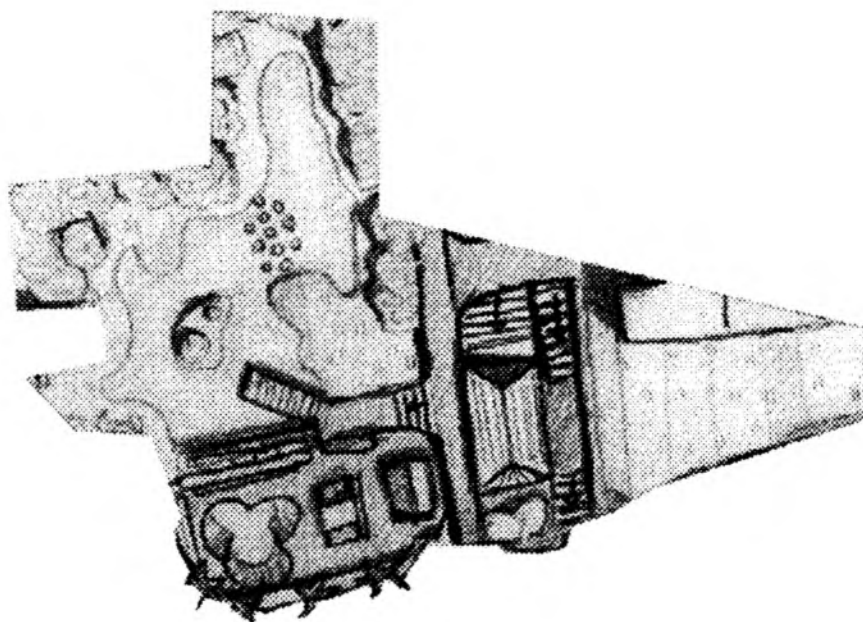


Abb. 9: Parkentwurf von Lino Giesecke (eigene Darstellung bearbeitet durch den Studierenden Lino Giesecke)

Für die Auswertung solcher Entwürfe sollte ein angemessenes didaktisches Szenario angelegt werden, damit die Erkenntnismöglichkeiten ausgeschöpft werden. Unbefriedigend für alle ist ein Stehenbleiben auf der Ebene „Jeder hat halt seine eigenen Vorstellungen, über Ideen und Geschmack lässt sich nicht streiten“! Die Ausstellung bietet sich als methodische Umsetzung der Auswertungsphase an: Die Parkentwürfe der Exkursionsteilnehmer werden wie in einem Ideenwettbewerb in der Stadtplanung in einer Galerie präsentiert. Die Teilnehmer gehen zwischen den ausgestellten Parkentwürfen umher. Die Auswertungsphase erfolgt dann über einige Impulse und das sich jeweils anschließende vertiefende Gespräch.

Gesprächsimpulse:

Begib dich zu einem Entwurf, der eine Idee enthält, die dich irritiert hat!

Begib dich zu einem Entwurf, der deinem Entwurf am ähnlichsten ist!

Begib dich zu einem Entwurf, den du am liebsten umsetzen würdest!

Stell dir vor, du möchtest den Entwurf im Hamburger Senat verteidigen, was würdest du sagen?

Begib dich zu einem Entwurf, der auf jeden Fall eine Chance auf Realisierung hat.

Begib dich zu einem Entwurf, der überhaupt keine Chance auf Realisierung hat.

Mit dieser Methode gelingt es, zwei Facetten, die in der Auswertung wichtig sind, spielerisch umzuwälzen. Zum einen geht es um das in den Köpfen der Exkursionsteilnehmer vorhandene Referenzschema „spannender Park“. Die Exkursionsteilnehmer setzen sich mit den eigenen und fremden Parkvorstellungen auseinander. Im Gespräch wird deutlich, welche Parkvorstellungen ganz individuell sind, welche von mehreren, den meisten oder allen skizziert werden. Zum zweiten wird der Reflexionsrahmen erweitert, da die Parkentwürfe nun auch vor dem Hintergrund der Chancen einer möglichen Realisierung in der urbanen Planung betrachtet werden. Es geht um das Referenzschema „Chancen der Realisierung“. Hier wird der Bogen von der Ebene der Imagination hin zur Ebene der planerischen Praxis gespannt. Unserer Erfahrung nach werden Schüler und Studierende häufig von der Einschätzung geleitet, dass (Park-) Entwürfe, die auf der Grundlage eigener Vorstellungen entstanden sind, nicht die Grundlage der urbanen Stadtplanung sein können. Vielmehr scheinen in der Wahrneh-

mung von Schülern und Studierenden stadtplanerische Entscheidungen vielmehr an technokratischen, ökonomischen oder gesamtgesellschaftlichen Anforderungen ausgerichtet, in denen Wünsche und Vorstellungen des 'Normalbürgers' keinen Platz finden. Das weiterführende Erkenntnisinteresse ist daher ein politisch-planerisches. Es dient dem Aufdecken von Vorstellungen, Vorurteilen und konkreten tatsächlichen Erfahrungen mit Planungen im öffentlichen Raum. Schülern und Studierenden, die Planungen in der Regel aus der Sicht des Beplanten wahrnehmen, die selbst kaum oder keinen Einfluss auf die Gestaltung des öffentlichen Raumes nehmen können, gilt es hier Alternativen vorzulegen. Welche Möglichkeiten hat jeder einzelne, an der Gestaltung der städtischen Umwelt mitzuwirken? Diese Alternativen werden in der nun folgenden Arbeit vor Ort gemeinsam mit Schülern gefunden, entwickelt und reflektiert.

4.3 Inszenierung der ersten Begegnung vor Ort

Nach der Vorbereitung der Exkursion, welche zum Aufbau der differenzierten Referenzschemata in der Begegnung mit einem fremden Ort diene, gilt es nun diese Referenzschemata auf der Exkursion selbst zu fruchtbar werden zu lassen. Vor der didaktischen Konkretisierung werden wir wiederum einige Theoriebezüge herstellen.

4.3.1 Theoriebezogene Überlegungen: Raum im Prozess seiner Produktion verstehen.

Der Theoriebezug, den wir für die Exkursionsgestaltung zugrunde legen, ist ein Ansatz, mit dem wir jedem Exkursionsstandort unter dem Aspekt der Sozialräumlichkeit begegnen können: Die Theorie der Produktion des Raumes von Henry Lefebvre.⁴⁴ Diese Theorie kann uns helfen, das, was wir räumlich erleben, zu differenzieren. Das Spektrum dieses Ansatzes wurde bereits – wie gleich deutlich wird – in der Vorbereitung der Exkursion gedanklich integriert.

Lefebvres Theorie hat zwei wesentliche Grundannahmen: Ein wie auch immer gearteter Raum 'an sich' ist uns nicht direkt zugänglich. Das, was wir als Raum verstehen, ist nur im Prozess seiner Produktion zu erfassen. Denn 'Raum' ist in seiner Komplexität nie zu lösen

⁴⁴ Vgl. Lefebvre, H.: *La production de l'espace*, Paris 1974; ders.: *The Production of Space*, Oxford 2005.

vom Betrachter, so seine Kernüberlegung. Zwar können wir materielle Artefakte kartieren oder soziales Handeln dokumentieren, dies ist allerdings nicht der Raum, sondern dies sind nur Beobachtungen eines Teils des wahrnehmbaren Raumes – bei Lefebvre als räumliche Praxis bezeichnet. Das, was uns als Raum erscheint, ist immer ein Zusammenspiel aus dem Wahrnehmbaren (der räumlichen Praxis), dem Denken (den Repräsentationen des Raumes) und dem Erleben (Räume der Repräsentation). Nur aus dem Verstehen dieses Zusammenspiels, so Lefebvres Ansatz, können wir der Komplexität des Phänomens 'Raum' als gesellschaftliche Dimension gerecht werden (zur Theorie des Produktion des Raumes: vgl. Schmid⁴⁵; Scharvogel⁴⁶; zur Theorie der Produktion des Raumes im Geographieunterricht vgl. Dickel/Scharvogel⁴⁷). Tatsächlich kann uns diese Theorie als Exkursionsleiter wesentliche Ansatzpunkte für die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Exkursionen bieten. Doch betrachten wir zuerst die Modi der Produktion des Raumes nach Lefebvre.

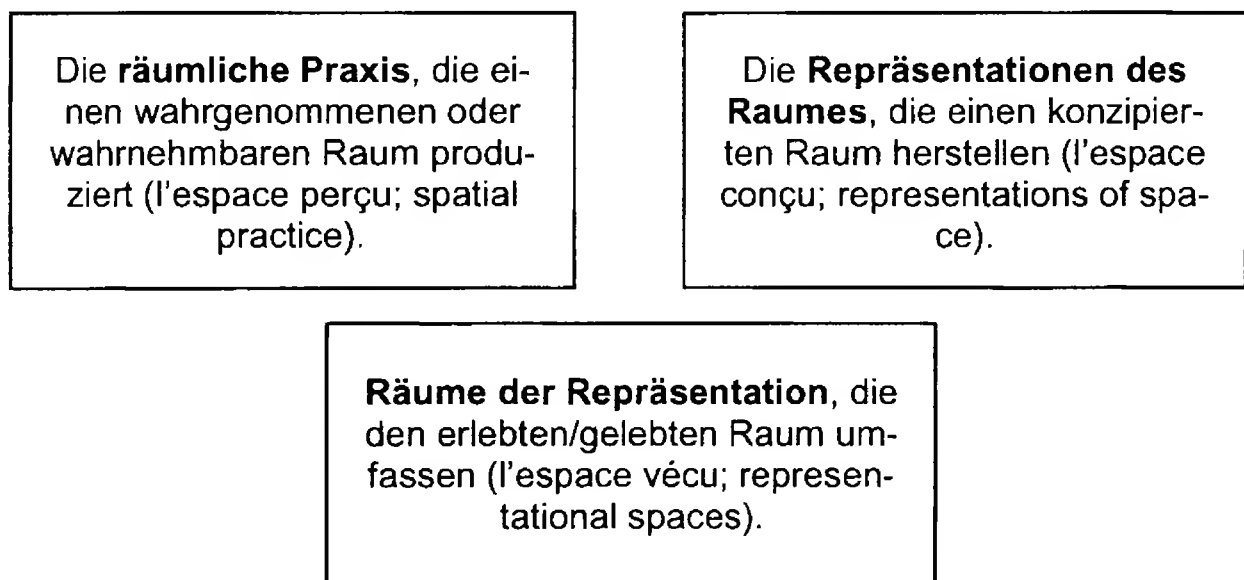


Abbildung 10: Modi der Produktion des Raumes (vergl. FN74, S. 35)

45 Schmid, C.: (2005): Stadt, Raum und Gesellschaft. Henri Lefebvre und die Theorie der Produktion des Raumes, Sozialgeographische Bibliothek 1, München 2005.

46 Scharvogel, M.: Erzählte Räume. Frankfurts Hochhäuser im diskursiven Netz der Produktion des Raumes. Berlin 2007.

47 Dickel, M. / Scharvogel, M.: Raumproduktion verstehen lernen. Auf der Spur von Erzählungen und Imaginationen, Geographische Bildung. Kleine Reihe 2, Schwalbach (im Druck).

4.3.1.1 Die räumliche Praxis, die einen wahrnehmbaren Raum produziert.

Mit der räumlichen Praxis wird alles das gefasst, was einen wahrnehmbaren Raum herstellt. Dies bezieht sich zum einen auf materielle Artefakte wie Bäume, Wege, Gebäude, Parkbänke, Skulpturen oder auch weggeworfene Dosen etc., die als geplante oder ungeplante Elemente wahrnehmbar werden. Die räumliche Praxis beinhaltet auch das wahrnehmbare Handeln der Menschen im Raum, wie das Sitzen auf einer Wiese im Park oder Kinder auf einer Schaukel. Neben diesen direkt wahrnehmbaren unmittelbaren räumlichen Praktiken gibt es mittelbare räumliche Praktiken, die als immaterielle Schichten den Raum überziehen. Ein Beispiel sind juristische Praktiken, die die Grundlage für eine Parkordnung bilden. Diese juristische Praxis wird in Form eines Schildes mit der Parkordnung als räumliche Praxis unmittelbar sichtbar und hat Einfluss auf das Verhalten der Menschen im Park, welches dann als 'ordnungsgemäß' oder 'abweichend' erscheint. Ein weiteres Beispiel für mittelbare räumliche Praktiken sind Planungsverfahren wie Bürgerversammlungen, Partizipation, sowie grundsätzlich Entscheidungsverfahren, die eng mit der wahrnehmbaren räumlichen Praxis verbunden sind.

4.3.1.2 Die Repräsentationen des Raumes, die einen konzipierten Raum herstellen

Repräsentationen des Raumes sind gedankliche Konzepte zu einem Ort. Eine augenscheinliche Form von Konzepten sind beispielsweise Pläne für die Gestaltung eines Parks. Planungen – wie z.B. die Entwürfe für den 'Traumpark' der Exkursionsteilnehmer - sind zuallererst Ideen, d.h. Vorstellungen, wie ein Ort sein soll, logischerweise jedoch nicht der Ort selbst.

Doch nicht nur Planungen, d.h. Entwürfe, sind als Repräsentationen des Raumes wirksam, sondern auch jede Form der medialen Abbildung von Raum muss hier in Betracht gezogen werden: In Tageszeitungen, Fernsehsendungen ebenso wie in Stadtführern für Reisende werden Vorstellungs-Bilder vermittelt, welche einen konkreten Ort abzubilden versuchen (ob als lohnendes Reiseziel, als Ort der nächtlichen Gefahr) und ihn gleichsam mit Vorstellungen aufladen, die beim konkreten Vor-Ort-Sein abgerufen werden. Repräsentationen des Raumes sind dadurch eng verknüpft mit der Sprache und mit Diskursen. In der Kommunikation über einen Ort X werden gedankliche Vorstellungen in sozialen Zusammenhängen verbreitet. Die Repräsentation

tionen des Raumes sind somit mentale Ordnungen des Raumes, sie stellen einen konzipierten Raum her.

4.3.1.3 Räume der Repräsentation, die den gelebten/erlebten Raum umfassen.

Der dritte Modus fokussiert das konkrete Erleben, welches mit dem unmittelbaren körperlichen Vor-Ort-Sein gekoppelt ist. Er beschreibt die Welt, wie sie alltagspraktisch gelebt oder erlebt wird. Räumliches Erleben begleitet uns fortwährend. Ein wesentlicher Aspekt erscheint hier im Hinblick auf Exkursionen zentral: Die Ebene der Bedeutung.

„Bedeutung“ ist ein zentraler Begriff in der Sozialgeographie, der besonders durch den Handlungstheoretischen Ansatz (vgl. z.B. Werlen⁴⁸) Verbreitung gefunden hat. Bedeutungen besitzen Dinge oder Orte nicht an sich (ihnen kann maximal eine bestimmte Funktion zugewiesen werden, z.B. die Funktion „Erholung“ für einen Park, welches zwar eine intendierte Bedeutung darstellt, jedoch keine erlebte Bedeutung markiert), inwiefern der Ort dann für Menschen bedeutsam wird, ist damit aber nicht geklärt. Bedeutung wird vielmehr durch ein Sich-In-Beziehung-Setzen der Menschen zur Welt aufgebaut. Nach Bernes ist das Generieren von Bedeutung „die vermittelnde Instanz zwischen Mensch und Welt.“⁴⁹ Durch die alltägliche Lebenspraxis wird ein Ort bedeutsam: Durch das alltägliche Fahren durch den Park zur Arbeit, durch das regelmäßige Treffen im Park nachmittags auf der Parkbank mit Freunden. Ein weiterer Aspekt ist die symbolische Bedeutung. Ein Ort ist polyvalent, d.h. er kann auf vielfältige Weise symbolisch geladen sein. Der Antoni Park kann beispielsweise als Ausdruck der politischen Kraft der Anwohner oder als Markstein für partizipative oder alternative Planungsverfahren von Bedeutung sein. In der Gesamtschau wird der Ort als ästhetische Erfahrung erlebt.

Innerhalb der Modi der Produktion des Raumes kann es zu Widersprüchen kommen – immer dann, wenn ein Konzept (z.B. ein Planungsvorhaben), die räumliche Praxis (die bauliche Umsetzung eines Planungsvorhabens) und das alltagspraktische Erleben (der baulichen Umsetzung) nicht im Einklang stehen. Die Dynamik der Produktionsprozesse ergibt sich also nicht trotz, sondern gerade wegen der Widersprüchlichkeit der drei Dimensionen der Konzeption,

48 Werlen, B.: Sozialgeographie. Bern 2000, 305ff.

49 Bernes, C.: Philosophie der Bedeutung: Bedeutung als Bestimmung und Bestimmbarkeit. Eine Studie zu Frege, Husserl, Cassirer und Höningwald. Würzburg 1997, 6.

der Wahrnehmung und des Erlebens und ihrem trialektischen Verhältnis. Genau solche Widersprüche aufzuspüren und dem Verstehen zugänglich zu machen ist eine wesentliche Qualität des lefebvreschen Ansatzes.

Welche dieser Aspekte der Produktion des Raumes lassen sich auf einer Exkursion direkt erschließen? Ein Exkursionsteilnehmer, der einen ihm fremden Ort aufsucht, ist zuallererst auf seine Wahrnehmungen angewiesen. Die unmittelbare räumliche Praxis, die Dinge und das Handeln der Menschen vor Ort kann er – je nachdem, wie gut seine Wahrnehmung geschult ist – mehr oder weniger präzise erfassen. Mittelbare räumliche Praktiken, wie zum Beispiel Planungsverfahren, die gleichsam hinter dem Wahrnehmbaren liegen, kann er allenfalls vermuten. Im Hinblick auf die Repräsentationen des Raumes ist er auf seine Vorstellungen und sein Wissen angewiesen. Möglicherweise hat er bereits über den Ort einen Zeitungsbericht gelesen oder mit anderen darüber gesprochen. Dies mag sein Vorstellungsbild geprägt haben. Ansonsten ist der Exkursionsteilnehmer darauf angewiesen, aus seinem Wissen über Parks den Ort als sinnhaft zu interpretieren. Aus der wahrnehmbaren räumlichen Praxis lassen sich wiederum Vermutungen zu konzeptionellen Planungsvorstellungen des Parks anstellen, nicht jedoch die Planungsidee erschließen.

4.3.2 Didaktische Realisierung: Auf der Suche nach Widersprüchen in der Raumproduktion

Ziel der Exkursion ist es, Einblicke in den Prozess der Raumproduktion, in ihre Bedeutung, Verwobenheit und Widersprüchlichkeit zu gewinnen. Dabei geht es uns – auch wenn wir im Folgenden in der Darstellung der didaktischen Überlegungen die Fachsprache der Theorie aufgreifen – nicht darum, dass die Schüler zwangsläufig die Theorie kennen oder mit der Theorie selbst arbeiten. Vielmehr stellt die Theorie einen Bezugsrahmen dar, an dem sich die Gestaltung des Lernprozesses orientieren kann. Das Referenzmuster durchwirkt den Exkursionsablauf implizit, dieses explizit zu machen und als Theorie zu besprechen, ist nach unserer Erfahrung im Oberstufenunterricht jedoch sehr sinnvoll und ertragreich.

Einen Einstieg in die Dynamik der Raumproduktion finden wir im Antoni Park ausgehend von der räumlichen Praxis, also all dem, was offen“sichtlich“ ist, von den Dingen, die den Park ausmachen sowie den Handlungen der Passanten und Parkbenutzer. Die Exkursionsteilnehmer bekommen eine halbe Stunde Zeit, sich umzuschauen, sich

am Ort auszuprobieren und den Ort zu erproben. Zwar kann man sich schon in etwa 10 Minuten einen groben Überblick über den Antoni Park verschaffen. Damit aus der ersten Begegnung ein Erlebnis werden kann, müssen die Teilnehmer jedoch genug Zeit haben, den Ort auf sich wirken zu lassen, zu verweilen und zu schauen.

Die persönlichen Erkundungen werden in einer anschließenden Gesprächsrunde reflektiert, vor allem im Hinblick auf die in der Vorbereitung erarbeiteten Kategorien zum langweiligen bzw. spannenden Park. Die Schüler gleichen spätestens jetzt bewusst die entwickelten Merkmale eines für sie spannenden bzw. langweiligen Parks mit ihren Erlebnissen in diesem Park ab. Ausgehend von ihrem subjektiven Erlebnis, von der Beschaffenheit der Örtlichkeit und den Handlungsmöglichkeiten im Park, können sie begründen, warum dieser Park in ihren Augen sich jeweils als spannend oder langweilig, interessant oder unbedeutend darstellt.

Anschließend werden die Exkursionsteilnehmer aufgefordert, eine Situation im Park, die ihre Aufmerksamkeit erregt, nochmals genau zu beobachten. Dies können Objekte sein genauso wie soziale Praktiken: Z.B. eine ältere Dame, die ihren Hund im Hundegarten abgibt und sich zum Boulefeld begibt; ein Student, der unter einer künstlichen Palme auf der Wiese liegt und sich sonnt; ein Obdachloser, der sein gepacktes Fahrrad an der Kirchhofsmauer abstellt, sich auf eine Bank begibt und auf die Elbe schaut.

Die Auswertung dieser Beobachtungen erfolgt entlang folgender Impulse:

- a) Was ist zu sehen? Beschreibe die Situation möglichst genau für einen Menschen, der diesen Ort nicht kennt!
- b) Warum hast du gerade diese Situation zur Beschreibung ausgewählt? Ist die Situation besonders spannend, irritierend, anziehend, schön etc.?
- c) Vermute: Welche Idee steckt hinter der Situation? Was könnte die Absicht der Parkgestalter sein?

Es ist leicht zu erkennen, dass diese Auswertungsfragen aus den Modi der Produktion des Raumes nach Lefebvre entwickelt sind. Die Beobachtung und Beschreibung einer konkreten Situation (a) bezieht sich zuallererst auf eine konkret wahrnehmbare räumliche Praxis. Ausgehend von einer räumlichen Praxis fokussiert die zweite Frage (b) das subjektive Erleben, nach Lefebvre die Räume der Repräsentation. Indem die Schüler beschreiben, wie sie die Situation erleben (spannend, irritierend, anziehend, schön etc) tritt also der erlebte

Raum in den Mittelpunkt. Was beobachtete Menschen im Park in einer konkreten Situation erleben, lässt sich anhand der bloßen Beobachtung nicht feststellen, allenfalls an ihrer Mimik, Gestik oder Sprache vermuten. Es stellt sich hier eine erste Frage, der im weiteren Verlauf der Exkursion in einem Miniforschungsprojekt (vgl. 4.4) nachgegangen werden kann: Wie (unterschiedlich) erleben die Parknutzer den Park? Wie können wir das Erleben der Parknutzer erforschen? Solcherart Fragen werden nun als relevante und lohnende Forschungsfragen festgehalten und zurückgestellt.

Im dritten Schritt (c) werden die Schüler aufgefordert, Vermutungen über die Absicht der Parkgestalter zu äußern. Indem die Schüler vermuten, welche Idee eines Parks in der beschriebenen Situation durchscheint, wird der konzipierte Raum nach Lefebvre zum Thema, die Repräsentationen des Raumes mit ihren unterlegten Parkkonzepten und Parkphilosophien. Auch über diese Repräsentationen des Raumes lassen sich ausgehend von der Beobachtung allenfalls Vermutungen anstellen. Um Aufschluss über die politischen, sozialen, philosophischen, stadtplanerischen Konzepte und Ideen zu finden, die die Parkgestaltung geleitet haben, müssen weitere Nachforschungen angestellt werden. Hier eröffnen sich weitere lohnende Fragestellungen, die in einem folgenden Miniforschungsprojekt bearbeitbar sind.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass wir über diese Vorgehensweise implizit die drei Modi der Raumproduktion von Lefebvre mit den Schülern zum Thema gemacht haben. Ausgehend von dem Wahrnehmbaren wurde deutlich, was das Wahrnehmbare erzählt. Darüber hinaus wurde deutlich, welche Leerstellen es lässt. Es erzählt etwas über die räumliche Praxis des Ortes, jedoch lassen sich über die vielfältigen Bedeutungszuweisungen, die gelebten Räume der Parkbenutzer und die Konzepte und Ideen, die die Gestaltung des Parks geleitet haben, allenfalls Vermutungen anstellen. Diese beiden Aspekte können nur über Zugangsweisen erschlossen werden, die über das Wahrnehmbare hinaus weitere Aspekte des Parks in den Blick nehmen. Die Leerstellen, die sich hinsichtlich der erlebten Räume der Parkbenutzer und der konzipierten Räume ergeben, werden zum Sprungbrett für die weitere Arbeit, indem das bislang Unerklärbare und Unverständliche in subjektiv relevante und damit lohnende Fragestellungen überführt wird, denen die Schüler nun nachgehen können. Die Widersprüche im Prozess der Produktion des Raumes werden im Rahmen der Forschungsprojekte (4.4) aufgeworfen.

4.4 Die Exkursion als Forschungsanlass

4.4.1 Theoretische Überlegungen:

Der fremde Ort als Forschungsanlass

Immer dann, wenn uns eine Unruhe oder Irritation darauf stößt, dass sich etwas nicht von selbst versteht, sondern sich unseren Bedeutungen und Verstehensbemühungen versperrt, befinden wir uns an der Grenze unserer Verstehens- und Interpretationslogiken. In „Topographie des Fremden“ denkt Waldenfels⁵⁰ das Fremde vom Ort des Fremden her, als ein Anderswo und Außer-ordentliches, das keinen angestammten Platz hat und sich unserer Einordnung entzieht, das also unseren begrenzten Ordnungsrahmen sprengt und uns in Frage stellt. Es taucht an den Rändern und Lücken unserer Sinnbildungen und Ordnungsmuster auf, es ist inmitten des Eigenen zu finden, quasi als Kehrseite der Medaille. Und an dieser Grenze zwischen dem Bekannten und dem Fremden, das sich nicht über gewöhnliche Deutungsmuster verstehen lässt, entsteht eine Leerstelle, die einen Forschungsanlass darstellt. Dadurch, dass wir die Leerstelle in der persönlichen Verstörung selbst erleben und in der Kommunikation umkreisen, wird das Problem als eigenes wahrgenommen und verstanden. Dass sich etwas nicht in den normalen Gang der Dinge einordnen lässt, ist die Voraussetzung dafür, dass wir uns bei der Bewältigung überhaupt ernsthaft und persönlich einbringen, so dass Lernen im emanzipatorischen Sinne stattfinden kann.

Da sich neuer Sinn nur jenseits der eigenen Zuordnungsmuster ergibt, bedeutet die Suche nach Sinn immer zuerst ein Anerkennen des Nicht-Verstehens, sodann ein Herausgehen aus den eigenen Bezügen und schließlich einen Vorstoß ins Unbekannte, noch nicht Erschlossene. Ein Forschungsanlass stellt in dieser Hinsicht immer ein Wagnis dar. Doch ohne das der Grenzüberschreitung immanente Risiko wäre keine Veränderung und kein Lernen möglich. Die Exkursion bietet sich als Mikrokosmos an, angesichts der Herausforderungen des Fremden Umgangsformen mit dem Unkonventionellen zu erproben. Nachdem die Schüler in der Vorbereitung der Exkursion als Experten des Alltags ernst genommen wurden, geht es in dieser Phase darum, ihnen den Reiz zu vermitteln, den das Unalltägliche für sie bereit hält.

⁵⁰ Waldenfels, B.: Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1, Frankfurt/M. 1997.

Wie lassen sich nun Forschungsanlässe gemeinsam mit Schülern gewinnen, die einen Baustein liefern für ein Verständnis des fremden Ortes? Schneider schlägt vor, den ersten erlebnisorientierten Blick zu erweitern, indem wir einen zweiten reflexiven Blick in Anschlag bringen. Ziel ist die „Beobachtung von Beobachtungen“. „Der (...) reflexive Beobachter ist in diesem Verständnis ein Beobachter zweiter Ordnung. Als solcher fragt er nicht nur *was* beobachtet, sondern *wie* das Beobachtungsobjekt beobachtet wird.“⁵¹ Diese Beobachtungen finden nicht mehr vor Ort statt, sondern werden an weiteren Spuren vollzogen, die man in alltäglichen Medien vorfindet. So wird je nach Beobachtungsschwerpunkt zum Beispiel eine Zeitungsrecherche notwendig, ein Gang ins städtische Planungsamt, ein Gespräch mit den Parkgestaltern, Parknutzern oder Anwohnern, eine Untersuchung aktueller Parkleitbilder, ein Blick in zugängliche Archive, die einen Planungsprozess dokumentieren.

4.4.2 Didaktische Realisierung:

Konkrete Fragwürdigkeiten finden und erforschen

Ausgehend von den Verstehenslücken und lohnenden Forschungsfragen geht es nun darum, dass die Schüler eine Facette des komplexen Feldes der Raumproduktion am Beispiel des Antoni Parks beleuchten und einer ganz konkreten bearbeitbaren Frage nachgehen. In der Zusammenschau werden Dynamiken der Raumproduktion auch in ihren Widersprüchen sichtbar. Dieses Vorgehen hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es liegt in der Natur der Sache, dass wir immer neue Blickwinkel einnehmen können in Bezug auf den Forschungsgegenstand, so dass der Erkenntnisprozess grundsätzlich unabschließbar ist.

Damit die Schüler zu eigenen Fragen kommen, ist es hilfreich, ihnen noch einmal Zeit zu geben, sich dem Forschungsgegenstand in einer veränderten Haltung zu nähern, jetzt aus einem forschenden Habitus heraus, der sich durch den erweiterten geographischen zweiten Blick auszeichnet. Da die Forschungsfragen darauf abzielen, das zu verstehen, was bisher unverständlich und rätselhaft blieb, da es aus dem direkt Wahrnehmbaren nicht zu erschließen ist, macht es keinen Sinn, diese zweite Annäherung an den Ort im wörtlichen Sinne vor Ort stattfinden zu lassen. Vielmehr geht es um eine Annäherung in metaphori-

51 Schneider, A.: Der Zweite Blick in einer reflexiven Geographie und Didaktik. Das Lehrstück „Räumliche Mobilität, Ostdeutschland und die ostdeutsche Provinz, Diss. Jena 2010, 29.

schem Sinne, um eine reflexive Annäherung aus dem forschenden Habitus heraus. Ausgehend von einer Forschungsfrage gilt es zu überlegen, über welche Forschungsmethodik (Befragung, Literaturstudium, Szenarioentwurf etc.) man dieser Frage nachgehen kann.

Zwar können die Fragen der Miniforschungsprojekte nicht vorweg genommen werden, da die Schüler sie selber finden sollten. Eine kurze Darstellung des weiteren Verlaufs unserer Exkursion, die mit Studierenden 2010 stattgefunden hat, ermöglicht aber einen Einblick in den Rahmen des Möglichen:

a) Welche Rolle spielte das Planungsverfahren, also die mittelbare räumliche Praxis?

Ein erster Interessenfokus der Studierenden bei der Rahmung der Miniforschungsprojekte fiel auf das eher außergewöhnliche Planungsverfahren, welches mit der Entstehung des Antoni Parks verbunden ist. Es stellte sich die Frage, welche Rolle das Planungsverfahren, also die mittelbare räumliche Praxis, bei der Gestaltung des Antoni Parks hatte.

Hierzu galt es zuerst zu ergründen, wie das Planungsverfahren konkret abgelaufen ist. Dabei wurde einerseits die Verfahrensebene betrachtet (Einrichten eines Runden Tisches) als auch die Akteursebene (wer agierte wie, warum?) Für beide Aspekte entwickelten die Studierenden dann ein mögliches Szenario und spielten es durch, um Chancen und Probleme dieser partizipativen Planungspraxis auf die Spur zu kommen. Sie entwarfen ein fiktives Geschehen für die Situation an dem Runden Tisch, der tatsächlich 1996 gegründet wurde (vgl. Hintergrundinformationen Kap. 3), um mit unterschiedlichen Akteuren gemeinsam die weiteren Planungsmaßnahmen in St. Pauli zu beraten.

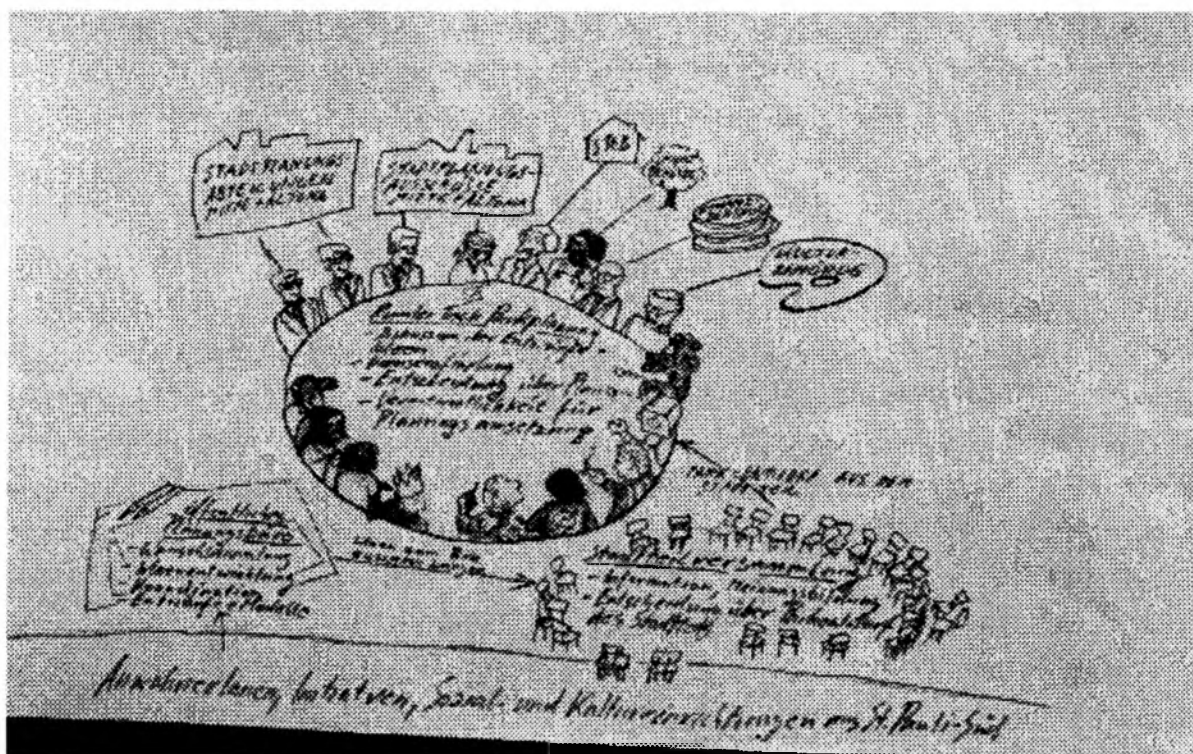


Abbildung 11: Runder Tisch (Quelle: Park Fiction Archiv)

Die Studierenden schrieben für die Personen am Runden Tisches ein mögliches Rollenprofil. So gaben sie den ausgewählten Personen ein Gesicht (Alter, Geschlecht, Familie, Hobbys, Vorlieben, Beruf, Alltagsleben, Visionen für den Pinnasberg) und stellten für jeden Akteur dar, warum diese Person an dem Runden Tisch sitzt, wie sie dort agiert (zurückhaltend, fordernd, aufbrausend, emotional, kühl etc.), mit wem sie eventuell koalitiert und gegen wen sie agiert, von welcher gesellschaftlichen Position aus, mit welchen Interessen, Vorstellungen, Intentionen sie handelt und unter welchen Bedingungen die Person bereit wäre, von ihrer Vision abzuweichen und einer anderen Person Zugeständnisse zu machen. Das Szenische Spiel erfolgte auf Basis konkreter Recherchen, die die Studierenden vor Ort mit Parknutzern und Passanten durchführten. Gleichwohl vermischten sich in diesem methodischen Zugriff die Erzählungen der Beteiligten mit den Erzählungen der Studierenden. Ziel des Forschungsprojektes bestand jedoch nicht in der detailgetreuen Wiedergabe des Ablaufs der Verhandlungen am Runden Tisch, sondern vielmehr in der Herausarbeitung der möglichen, perspektivisch gebundenen Intentionen, Emotionalitäten, Handlungen, Ziele der Beteiligten.

b) In welchem Verhältnis stehen Park-Konzepte zum gelebten/erlebten Raum?

Hierzu galt es zuerst, die Planungskonzepte (Repräsentationen des Raumes) zu verstehen: Welche realen Planungen lagen dem Park zugrunde? Welche Vorstellungen im Hinblick auf die materielle Herstellung und die soziale Nutzung standen hinter der jeweiligen Planung? Welche Vorstellungen von Parks als öffentlichen Räumen sind damit verbunden? Inwiefern wurde das Konzept in seiner materiellen Gestaltung umgesetzt? Gab es in der Realisierung der Planung Abweichungen vom Plan, und wenn ja, warum? Konzepte, Pläne, Hinweise auf zugrundeliegende Parkvorstellungen befinden sich in dem Archiv, das im bereits erwähnten Golden Pudel Club untergebracht ist. Doch wie leben Menschen mit dem Park, wie erleben sie ihn? Tauchen Widersprüche zwischen Idee und Erleben auf? Diese Frage lässt sich auf zweierlei Art erschließen: Eine erste Spur ist die Beobachtung des Handelns der Menschen vor Ort. Die Handlungsweisen können erste Indizien dafür sein, ob und wie sich die Menschen den Park zueigen machen und in ihr Leben integrieren. Vertiefende Erkenntnisse lassen sich zweitens durch Befragungen erzielen.

c) Inwiefern ist der Park medial präsent? Wie wird der Park von wem medial abgebildet?

Für solche Forschungsfragen gilt es mediale Erzeugnisse zu suchen und diese auszuwerten. Im „Park Fiction“ Archiv sind Darstellungen aus der Presse und anderen Medien zugänglich. Sie lassen sich zum Beispiel hinsichtlich folgender Reflexionsfragen auswerten: Welche Bedeutung weisen die Texte dem Park innerhalb der Stadt Hamburg jeweils zu? Worin unterscheiden sich die Intentionen? Welcher der Stellungnahmen stimmst du zu / welcher nicht? Begründe deine Meinung!

Zwei Beispiele:

Text 1:

Das Park Fiction Gebiet soll exklusiv den Personen vorbehalten bleiben, die die Weltanschauung, die dem Projekt innewohnt, teilen. Alle anderen sollen andere Stadtteile aufsuchen. Dazu ein Kommentar von Rocko Schamoni: „Wobei ich mich frage: Ist die Hafencity nicht die Lösung für uns? Ist das nicht das, was wir immer wollten? Wir brauchen so einen Magneten, so einen Arschlochmagneten. Das Gelände ist groß genug, um einen großen Teil dieser Arschlöcher dorthin auszulagern; diesen Leuten ist es in der Gegend, wo wir befürchten, dass sie uns plattmachen, auf Dauer doch sowieso nicht wirk-

lich angenehm. Da ist immer noch Kotze vor der Tür oder Hundescheiße. Wenn die Hafencity fertig ist, können die alle rüber ziehen, da passen wirklich zehntausende von denen rein. Wir kriegen unsere Paläste hier, und die haben ihre wunderbaren Hütten da drüben“ (Triebler, 2009, 44; http://www.no-bnq.org/wp-content/uploads/2009/08/konkret_08-2009.pdf).

Text 2:

Auf der offiziellen Homepage der Stadt Hamburg wird ein Besuch von Park Fiction unter der Rubrik „Erlebnis Hamburg“ folgendermaßen beworben:

„Er ist 1.500 m² groß, liegt als einziger in Hamburg auf einem Dach, hat einen „Fliegenden Teppich“, den „Teegarten“ drei Palmen und den allerbesten Hafeblick: der Antoni Park in St. Pauli am Pinnasberg. Direkt auf der Schulsporthalle der Ganztagschule St. Pauli gelegen, mit Rasenwellen [...] (einer großen, runden Sitzbank um einen kleinen Rasen und zwei Palmen aus Stahl) ist der Park ein echtes Stück Gemeinschaftsarbeit. Der Antoni Park ist ein gutes Beispiel, unter größtmöglicher Beteiligung der Anwohner in besonders eng bebauten Stadtteilen mehr Grünflächen und damit Lebensqualität zu schaffen. Die 1.500 m² gehören zwar zum Herzstück des Parks, sie sind aber nur ein Teil der rund 14.000 m² großen Projektfläche Antoni Park - Park Fiction. Weitere Parkflächen entstehen auf der St. Pauli-Hafenstraße, die auf die Hälfte zurückgebaut wird, und auf der historischen Grünfläche "Schauermannspark" auf den Kasematten, die voraussichtlich bis zum nächsten Frühjahr wiederhergerichtet sein sollen.“⁵²

Gerade unerwartete 'Fundstücke', wie der folgende Text, bieten weitere Fragenanlässe:

Text 3:

LAUT, das Labor für urbane Transformation im Netzwerk "Recht auf Stadt", hat im Dezember 2010 einen parallelen, selbstbestimmten Planungsprozess für das Areal der Alten Rindermarkthalle gestartet: eine Wunschproduktion nach dem Vorbild von Park Fiction. Statt einer Alibi-"Bürgerbeteiligung" werden im ersten Schritt derzeit 15.000 Fragebögen in Karoiviertel, Schanze und St. Pauli Nord verteilt.⁵³

Auf der Grundlage dieses Textes ergeben sich weitere mögliche Reflexionsfragen:

Inwiefern ist der mit Park Fiction vollzogene Planungsprozess zeitlich und räumlich festgelegt und damit einmalig? Inwiefern ist er verallge-

52 <http://www.hamburg.de/hamburg-erkunden/347742/antoni-park.html> (13.1.2011).

53 <http://rechtaufstadt.net/recht-auf-stadt/unser-areal-die-neue-wunschproduktion>.

Vgl. auch: <http://unser-areal.rindermarkthalle.de/> (13.1.2011).

meinerbar? Inwiefern kann/sollte das Prinzip, die Vorstellungen/ Wünsche der Teilnehmer als Grundlage für die urbane Planung ernst zu nehmen, ein grundsätzliches Prinzip der Stadtgestaltung sein? Kann/sollte dieser Stadtentwicklungsprozess ein Vorbild für alle urbanen Planungsprozesse sein?

Im Anschluss an die Darstellung der Miniforschungsprojekte (mit Forschungsfrage, Methodik, Vorgehen, Ergebnissen) wird eine Gesamtreflexion des Exkursionsverlaufs angestrebt. Neben den Geschichten, die der wahrnehmbare Raum erzählt, und solchen, auf die er verweist, die sich vermuten lassen, gibt es auch Geschichten, die der wahrnehmbare Raum nicht erzählt, die sich nur über weitere Forschungsarbeit an den Tag bringen lassen. Neben dem wahrnehmbaren rückt dann auch der erlebte und konzipierte Raum in den Blick sowie das Verhältnis zwischen diesen Raummodi. Spätestens an dieser Stelle der Prozessreflexion wäre es wichtig, mit den Schülern diese Bezüge zwischen den Modi der Raumproduktion explizit zum Thema zu machen. Es müsste deutlich werden, dass die Dynamik des Raumproduktionsgeschehens sich gerade über die Brüchigkeit und zuweilen Widersprüchlichkeit der Modi ergibt. Beispielsweise widersprach schon zu Beginn des Projektes die fünfstöckige geplante Wohnbebauung auf diesem Gelände, die im Bebauungsplan festgeschrieben war und für die schon Entwürfe in einem städtischen Ideenwettbewerb eingeholt worden waren, den Wünschen der Anwohner in St. Pauli. Und es kann vermutet werden, dass die Vehemenz, mit der sich die Anwohner für Ihre Interessen einsetzten, um zu verhindern, dass der Bebauungsplan umgesetzt wurde, gerade dadurch angetrieben wurde, dass der unerwünschte Schrecken in Form von Zukunftsplänen und Konzeptionen schwarz auf weiß gedruckt vor ihnen lag und damit einen hohen Realitätsgrad gewann. Ein weiterer Widerspruch lässt sich ausmachen: Die Parkgestalter orientierten sich im Gegensatz zu vielen an rein marktwirtschaftlichen Interessen orientierten neoliberalen Stadtplanungsprojekten am Ideal sozialer Stadtplanung, die unter maximaler Berücksichtigung der Bedürfnisse und Wünsche der Bewohner stattfand. Gleichzeitig wird der Antoni Park in der Darstellung der Internetseiten „Erlebnis Hamburg“ schon während seiner Fertigstellung selbst zu einem wichtigen Faktor im Stadtmarketing Hamburgs.

5 Synopse

Mit dem Antoni Park in Hamburg haben wir exemplarisch ein Beispiel vorgestellt, wie Exkursionen im Rahmen eines verständnisintensiven und sozialpolitisch reflektierten Geographieunterrichts fruchtbar gemacht werden können. Gleichzeitig haben wir versucht, zwei Leitfiguren darzulegen, an denen sich jeder, der eine Exkursion plant und durchführt, orientieren kann.

Die erste Leitfigur ist eine pädagogische. In Anlehnung an Vielhaber⁵⁴ rückt hier der Aspekt des Vermittlungsinteresses in den Mittelpunkt und ermöglicht eine Reflexion des eigenen Handelns im Hinblick auf das inhaltliche und methodische Profil einer Exkursion und ihrer Einbindung in den Unterricht. Das hier vorgeschlagene Exkursionsformat bewegt sich dabei zwischen einem praktischen und einem emanzipatorischen Vermittlungsinteresse.

Bewusst vermieden wird hierbei eine vorgegebene Zuordnung von Ding – Erscheinung – Begriff – Faktum oder Datum, welche einem Vorgehen entspräche, das gemäß Vielhaber durch das Fehlen jeglichen reflektierten Vermittlungsinteresses gekennzeichnet ist. Dies schließt natürlich nicht aus, dass auf Exkursionen auch Dinge benannt und begrifflich zugeordnet werden. Fachbegriffe lassen sich nicht ‚nacherfinden‘. Allerdings sollte dies immer nur im Verstehenskontext geschehen: Warum dieser Begriff? Aus welchem Kontext stammt ein Begriff? Ein Exkursionsformat, welches zwischen einem praktischen und emanzipatorischen Vermittlungsinteresse bewegt, versucht immer, die Aspekte der Orientierung in der Welt (Wie ist Welt aufgebaut?) und den Blick hinter die Logiken der Normalität (Wie könnte Welt auch anders sein?) in Relation zueinander zu bringen und somit den Verstehens- und Handlungsrahmen von Schülern kontinuierlich zu erweitern. Dies führt auch Fragen nach der Bedeutung von Macht und Einfluss im Hinblick auf gesellschaftliche Entscheidungsprozesse ins Feld und öffnet durch die Dekonstruktion der normalerweise unhinterfragten Weltbilder die Augen für soziale Ungerechtigkeiten und Alternativen.

Für Lehrende ist dies bisweilen fordernd, denn sobald Lernende eigene Fragen entwickeln, muss der Lehrende damit rechnen, nicht mehr der unangefochten Wissende zu sein, sondern selbst zusammen mit den Lernenden zum Lernenden zu werden. Wir wollen dazu ermuti-

⁵⁴ Vielhaber, Vermittlung (Anm. 1), 9-28.

gen, dieses 'Wagnis' einzugehen, denn wenn man sich als Lehrender selbst auch immer als Lernender, Suchender, Fragender versteht, eröffnet dies durchaus vertiefte Beziehungschancen und alternative Arbeitsmöglichkeiten in Bildungsprozessen.

Die zweite Leitfigur zielt auf den inhaltlichen Gegenstand der Geographie: den Raum. Die aus Lefebvres Theorie der Produktion des Raumes gewonnene Denkfigur differenziert nicht nur die Kategorie 'Raum' auf sozialwissenschaftlich zeitgemäße Art und Weise, sie ermöglicht gleichzeitig eine Orientierung in den notwendigerweise offener strukturierten Lernprozessen, wie sie ein praktisches und emanzipatorisches Vermittlungsinteresse bedingen. Für den Lehrenden bietet die Ordnungsfigur als Raster Halt und Sicherheit, um die Ebenen der Fragen, Diskussionen und Forschungsgegenstände, die aus dem Unterrichtsgeschehen resultieren, gedanklich zu sortieren und in Beziehung zueinander zu setzen. Grundlegend ist dabei immer die Orientierung, dass die unmittelbare und mittelbare räumliche Praxis, die konzeptionelle Ebene der Repräsentationen des Raumes und die Ebene des Raumes als gelebte und erlebte Erfahrung (die Räume der Repräsentation) in einem gegenseitig sich bedingenden Abhängigkeitsverhältnis stehen. So werden Wechselbeziehungen und Widersprüche innerhalb des Prozesses in der Produktion des Raumes zum zentralen Gegenstand geographischer Bildung. Diese sind Reibungspunkte des vertieften Verstehens räumlicher Wirklichkeiten, ebenso des Suchens nach Vermittlungswegen und Lösungen.

Der Weg zu einem forschenden Handeln der Lernenden nimmt seinen Anfang beim Subjekt, seinen Vorstellungen, Ideen, seinem Wissen, ausgehend vom Blickpunkt des „Alltagsexperten“. Ausgangspunkt einer solchen Exkursionspraxis sind immer die eigenen Erfahrungen und Vorstellungsbilder in Relation zum wahrgenommenen und erlebten Raum auf einer Exkursion. So kann deutlich gemacht werden, dass Weltbilder im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Position des Individuums, seiner Handlungsbezüge und Intentionen verstanden werden müssen und dass sich jeweils intendierte und nicht intendierte Folgen einstellen. Ausgehend von verschiedenen Perspektiven werden auch Allianzen und Koalitionen, Konflikte und Kontaktabbrüche zwischen unterschiedlichen Akteuren eher wahrscheinlich oder unwahrscheinlich. Darüber hinaus lassen sich diskursive Stränge ausmachen, die anzeigen, wie und seit wann ein Thema im gesellschaftlichen Diskurs überhaupt Relevanz erhält, welche potentiellen

diskursiven Stränge an den Rand abgedrängt werden oder unausgesprochen bleiben.

Durch die Mehrperspektivität und Mehrdimensionalität auf die komplexen Dynamiken der Raumproduktion sowie den Wechsel zwischen Teilnehmer und Beobachter verschränken sich Selbst- und Fremdbegrenzungen auf Exkursionen miteinander. Der Exkursionsteilnehmer agiert hierbei immer aus der Rolle des Experten der eigenen Erfahrung, die sich im Prozess der Exkursion verändert und differenziert. Gleichwohl kann sich der Einzelne nicht aus den Fesseln seiner persönlichen Verstricktheit in den gesellschaftlichen Prozess der Raumproduktion lösen. Angesichts der Eingebundenheit des Subjekts wird deutlich, dass eine absolute individuelle Befreiung nicht zu haben ist. Der Einzelne kann seine Freiheitsgrade allenfalls kontinuierlich erweitern, indem er sich der eigenen Verwobenheit in den gesellschaftlichen Raumproduktionsprozess bewusst wird, diese zu verstehen und zunehmend zu durchschauen sucht, um individuelle Autonomieerfahrungen in Relation zu sozialer Verantwortung in sinnvoller Weise gestalten zu können.