

Kritische Stadtgeographie und geographische Bildung

Forschendes Lernen zum Recht auf Stadt
am Beispiel der Dresdner „Straßenbahn-Streichler“

Matthias Naumann, Nicole Raschke

Die konzeptionellen Ansätze, empirischen Gegenstände und methodischen Zugänge einer kritischen Stadtforschung sind auch für die Geographiedidaktik und Bildungspraxis relevant. Vor dem Hintergrund bildungspolitischer Querschnittsaufgaben wie Inklusion, politische Bildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung oder Digitalisierung rücken kritisch-reflexive Fähigkeiten, gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten und emanzipatorische Veränderungen in ihren räumlichen Bezügen wie sie in kritisch-stadtgeographischen Debatten verhandelt werden in den Fokus einer emanzipatorischen Geographiedidaktik. Stadt ist in diesem Zusammenhang mehr als bloßer Vermittlungs- und Unterrichtsgegenstand. Städtisches Leben wird maßgeblich durch Bildung bestimmt und Bildung ist ein Schlüssel für gesellschaftliche Veränderungen. Allerdings stehen explizite gegenseitige Bezugnahmen zwischen Kritischer Stadtgeographie und einer emanzipatorischen Geographiedidaktik in der deutschsprachigen Debatte noch am Anfang. Im Beitrag möchten wir am Beispiel eines Konflikts um öffentliche Räume in der Dresdner Neustadt die Chancen, aber auch Herausforderungen einer engeren Verknüpfung zwischen Kritischer Stadtgeographie und Geographiedidaktik diskutieren sowie mögliche konzeptionelle wie auch bildungspraktische Anschlüsse aufzeigen.

An English abstract can be found at the end of the document.

1. Einleitung

Vor einigen Jahren warnten Dresdner Medien vor „Straßenbahn-Streichlern“ (Haufe 2017) im Stadtteil Äußere Neustadt. Mit den Straßenbahn-Streichlern sind Menschengruppen gemeint, die bei gutem Wetter in den Abend- und Nachtstunden an der Straßenkreuzung Louisen-/Rothenburger Straße und Görlitzer Straße auf dem Bürgersteig sitzen, gemeinsam feiern, musizieren, trinken und der durchfahrenden Straßenbahnlinie 13 mitunter gefährlich nahekommen. Die Kreuzung, die unter anderem als „Schiefe Ecke“[1] bezeichnet wird, befindet sich in der mittlerweile

nicht nur durch Gentrifizierung, sondern auch Touristifizierung stark geprägten Äußeren Neustadt (Glatter 2007). Ungeachtet zahlreicher gastronomischer Angebote erfreut sich das „Cornern“ mit mitgebrachten oder an einem der nahe gelegenen Spätverkäufen erworbenen Getränken und manchmal auch selbstorganisierter Musik an der Kreuzung großer Beliebtheit, was sich auch in einer eigenen Facebook-Seite (Assi-Eck 2021), einem Wikipedia-Eintrag oder zahlreichen Hinweisen in Reiseführern und -blogs zeigt. Die dabei beschriebene Besonderheit der Schiefen Ecke liegt in einem ausgeprägten Nachtleben, das sich selbstorganisiert im öffentlichen Raum abspielt. Diese Aneignung öffentlichen Raums führt jedoch – wie auch in vielen anderen Städten – zu vielfältigen Konflikten, etwa um nächtliche Lärmbelästigung, Verunreinigungen, Geruchsbelästigungen und Verkehrsbehinderungen (Landeshauptstadt Dresden 2020).

Die Nutzung öffentlicher Räume und die damit verbundenen Konflikte an der Dresdner Schiefen Ecke stehen beispielhaft für die Auseinandersetzungen um die Realisierung eines Rechts auf Stadt, das mittlerweile einen wichtigen Gegenstand in der Kritischen Stadtgeographie, eine zentrale Forderung sozialer Bewegungen, aber auch ein Projekt progressiver Stadtpolitik darstellt. Für geographische Bildung bietet das Recht auf Stadt Möglichkeiten für eine konzeptionelle, methodische und inhaltliche Auseinandersetzung mit Kritischer Stadtgeographie, weil Teilhabe an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Transformationsprozessen und damit verbundene Kompetenzen als grundlegend für geographische Bildung hervorgehoben werden (DGfG 2020). Der Beitrag verknüpft Zugänge der Kritischen Stadtgeographie am Beispiel der Debatte um das Recht auf Stadt und Überlegungen zu einer transformativen geographischen Bildung. Dabei entwickeln wir das Argument, dass sich eine solche Verknüpfung über den Ansatz des forschenden Lernens (Dewey 2002 [1937]; Huber 2009) umsetzen lässt. Anhand der exemplarischen Auseinandersetzung um die Straßenbahn-Streichler in Dresden zeigen wir Möglichkeiten, aber auch Herausforderungen einer solchen Verknüpfung auf. Grundlage des Beitrags ist die Zusammenarbeit der Autor_innen in der stadtgeographischen und fachdidaktischen Hochschullehre, in der das Recht auf Stadt sowie das forschende Lernen in geographischen Bildungskontexten eine wichtige Rolle einnehmen. Wir fragen danach, wie städtische Raumnutzungskonflikte durch die Auseinandersetzung mit dem Ansatz Recht auf Stadt und dem Zugang des forschenden Lernens untersucht werden können.

Im Folgenden stellen wir das Recht auf Stadt als theoretischen Ansatz, empirischen Gegenstand und Lernanlass geographischer Bildung vor,

diskutieren Herausforderungen und Chancen des forschenden Lernens zum Recht auf Stadt und plädieren für eine Stärkung der wechselseitigen Bezüge zwischen Geographiedidaktik und Kritischer Stadtgeographie. Eine stärkere Berücksichtigung von didaktischen Fragen in der Kritischen Stadtgeographie einerseits sowie eine stärkere Orientierung der Geographiedidaktik an einer kritischen Stadtforschung andererseits könnten die konzeptionellen und praktischen Perspektiven beider Bereiche erweitern, deren wissenschaftliche und politische Relevanz hervorheben sowie Impulse für transformatives Lernen von Schüler_innen, Studierenden, Wissenschaftler_innen und Lehrenden liefern. Damit schließen wir an Beiträge in dieser Zeitschrift an, die sich mit den Möglichkeiten einer kritischen Lehre an Hochschulen auseinandersetzen (Bürk 2016; Heilgmeir et al. 2016), und beziehen diese auf die geographische Schulbildung.

Wir fassen zunächst knapp die wissenschaftliche und aktivistische Debatte um das Recht auf Stadt sowie bildungstheoretische Überlegungen zum transformativen und forschenden Lernen in der geographischen Bildung zusammen, um dann am konkreten Beispiel der Schiefen Ecke in der Dresdner Neustadt zu zeigen, welche Bildungsgelegenheiten sich aus einer Verknüpfung beider Perspektiven ergeben. Im Fazit diskutieren wir Herausforderungen und Chancen der Verschränkung beider Zugänge und geben einen Ausblick auf künftige Forschungsfragen für die Kritische Stadtgeographie sowie für eine transformative geographische Bildung.

2. Das Recht auf Stadt: Grundzüge einer wissenschaftlichen, aktivistischen und reformpolitischen Debatte

Das Recht auf Stadt bildet einen wichtigen Gegenstand der kritischen Stadtforschung, eine zentrale Forderung sozialer Bewegungen wie auch ein Projekt progressiver Stadtregierungen. Zu jedem dieser drei Punkte gibt es mittlerweile umfangreiche wissenschaftliche sowie anwendungsorientierte Publikationen. Im Folgenden sollen daher nur cursorisch und stark vereinfacht einige Grundlinien dieser Debatten dargestellt werden, die den Hintergrund für mögliche Verbindungen zwischen dem Recht auf Stadt und Ansätzen einer transformativen geographischen Bildung darstellen.

Dirk Gebhardt und Andrej Holm (2011: 12 f.) unterscheiden zwischen dem Recht auf Stadt als (1) einer theoretischen Perspektive auf Stadt und Raum, (2) einem „gegenhegemonialen Projekt mit utopischem Überschuss“, (3) einem reformpolitischen Forderungskatalog und (4) einem praktischen Organisationsansatz. Aus den genannten Dimensionen wird deutlich, dass das Recht auf Stadt einen theoretischen wie auch anwendungsorientierten,

einen utopischen wie auch ganz konkreten Gegenentwurf zu einer neo-liberalen Stadtpolitik darstellt. Als zentrale Elemente eines Rechts auf Stadt bestimmt Britta Grell das Recht auf Partizipation und Teilhabe, das Recht auf Differenz und Anderssein sowie das Recht auf Aneignung städtischer Räume und Einrichtungen (2018: 369). Gebhardt und Holm führen darüber hinaus im Rückgriff auf Henri Lefebvre das Recht auf Zentralität, städtische Infrastruktur, Wissen und Anerkennung an (2011: 8). Wie diese Elemente jeweils konkret realisiert und institutionalisiert werden können, ist Gegenstand intensiver akademischer und politischer Debatten.

Für die gewachsene Bedeutung des Rechts auf Stadt in der deutschsprachigen kritischen Stadtforschung stehen die Übersetzung von grundlegenden Schlüsselwerken (Harvey 2013; Lefebvre 2016), Überblickswerke (Holm/Gebhardt 2011), Monographien (Mullis 2014), Handbucheinträge (Grell 2018; Mullis 2016) wie auch zahlreiche Veröffentlichungen zum Thema in dieser Zeitschrift (z. B. Metzger 2014; Nicolaus 2014; Vogelpohl 2018). Die breite Rezeption des Ansatzes vom Recht auf Stadt kann auch damit begründet werden, dass sich mit ihm Bezüge zu weiteren konzeptionellen Debatten herstellen lassen. So steht das Recht auf Stadt exemplarisch für das grundlegende Paradigma Lefebvres von der sozialen Produktion des Raums. Der politische Charakter der Schaffung und der Veränderung von städtischen Räumen wird hier anschaulich nachvollziehbar, etwa bei der Privatisierung öffentlicher Räume oder der Wiederaneignung städtischer Infrastrukturen. Weiterhin entfaltet das Recht auf Stadt Lefebvres Vorstellungen der *autogestion* (Selbstverwaltung) als einer neuen, dezentralen und demokratischen Form der politischen Kontrolle. *Autogestion* soll Bewohner_innen einer Stadt dazu ermächtigen, städtische Räume selbstbestimmt zu verwalten und zu gestalten (Purcell/Tyman 2015: 1144). David Harvey (2013) verknüpft das Recht auf Stadt mit der Schaffung einer urbanen Allmende bzw. den *urban commons*. Diese stellen nicht nur grundlegende Bedürfnisse für die Bewohner_innen einer Stadt sicher, sie sind auch ein Weg, städtische Räume, Infrastrukturen, Dienstleistungen und Unternehmen einer kapitalistischen Verwertungslogik zu entziehen. Beispiele für weitere Verbindungen zwischen dem Recht auf Stadt und anderen konzeptionellen Ansätzen sind Arbeiten zu „Citizenship“ (Nicolaus 2014: 119) oder auch zur Nahrungssicherheit (Purcell/Tyman 2015).

Die Themen, auf die Stadtforscher_innen das Recht auf Stadt beziehen, haben sich in den vergangenen Jahren stetig erweitert. Die behandelten empirischen Gegenstände reichen – neben vielen anderen – von der Nutzung öffentlicher Räume (Mitchell 2003) über Ernährung

(Purcell/Tyman 2015), Energie- und Wasserinfrastrukturen (Beveridge/Naumann 2016) bis hin zu Fragen von Bildung (Grant et al. 2014; Ford 2013; Leivas 2019). Räumliche Erweiterungen des Rechts auf Stadt beziehen sich auf Vororte (Carpio/Irazábal/Pulido 2011) oder auch ländliche Räume (Barraclough 2013). Diese thematische Vielfalt zeigt einerseits, dass sich eine „Recht auf Stadt“-Perspektive auf verschiedene städtische Konflikte, räumliche Kontexte und die Entwicklung von Alternativen anwenden lässt. An der Vielzahl und Breite an möglichen Themen setzt andererseits aber auch die Kritik an einer Unbestimmtheit des Rechts auf Stadt an, die weiter unten näher ausgeführt wird.

Das Recht auf Stadt bietet sozialen Bewegungen in vielen Städten eine Orientierung für die Bestimmung von utopischen Gegenentwürfen zu einer neoliberalen Stadtpolitik wie auch einen Ansatz für eine lokale, aber ebenso überregionale oder internationale Organisation entlang konkreter Forderungen. So kann das Recht auf Stadt eine Möglichkeit bieten, „diverse Interessen und Auseinandersetzungen auf einen gemeinsamen politischen Nenner zu bringen“ (Metzger 2014: 155). Für die Berliner Mieter_innen-Initiative Kotti & Co bedeutet das Recht auf Stadt „das Recht in der Innenstadt zu bleiben, auch wenn wir nicht reich, jung oder kreativ sind. [...] Es geht darum, mitentscheiden zu können, was mit der Stadt passiert, in der wir leben.“ (2014: 344) Unter dem Dach der Forderung nach einem Recht auf Stadt bildeten sich in zahlreichen Städten der Bundesrepublik Initiativen, die sich auf bundesweiten beziehungsweise teils internationalen Veranstaltungen wie dem „Recht auf Stadt Forum“ oder durch Publikationen wie *Común. Magazin für stadtpolitische Interventionen* miteinander vernetzen. In den USA entstand der landesweite Verbund „Right to the City Alliance“, in der sich verschiedene Initiativen zusammengeschlossen haben (Grell 2018: 370).

Für progressive Regierungen wurde ein Recht auf Stadt Teil von reformpolitischen Vorhaben. So nahm die Lula-Regierung in Brasilien Forderungen nach einem Recht auf Stadt in nationale Gesetze auf (Grell 2018: 369). Auch internationale Organisationen wie die UNESCO oder das UN-HABITAT bezogen sich in Veröffentlichungen auf das Recht auf Stadt (Wachsmuth 2018). Weitere realpolitische Bezüge des Rechts auf Stadt bieten progressive Wahlbündnisse in spanischen Städten wie etwa in Barcelona oder Madrid (Janoschka/Mota 2021). Das Recht auf Stadt stellt damit nicht nur eine abstrakte Utopie kritischer Stadtforschung oder eine politische Maximalforderung außerparlamentarischer Bewegungen dar, sondern kann durchaus auch Eingang in die Realpolitik finden. Die

realpolitische Umsetzung des Rechts auf Stadt sieht sich jedoch mit der Kritik der Vereinnahmung konfrontiert und der Frage, ob dem Konzept durch die Verankerung in Regierungsprogrammen radikale Inhalte der Kritik bestehender Verhältnisse verloren gehen (Belda-Miquel/Blanes/Frediani 2016: 321).

Die konzeptionelle wie auch thematische Breite des Rechts auf Stadt stellt einerseits seine Stärke dar, um Bezüge zu weiteren Debatten herzustellen, verschiedene Fragen der Stadtentwicklung aufzugreifen und breite gesellschaftliche Bündnisse einzugehen. Andererseits setzt an dieser Breite auch die Kritik an, die sich gegen die Vagheit und Unbestimmtheit bis hin zur Offenheit für reaktionäre Ansätze richtet. So kritisiert Mark Purcell: „[T]he right to the city seems to be at the same time everything and nothing“ (2014: 141). Und zugespitzt fragt Thomas Bürk: „Gilt das Recht auf Stadt auch für Nazis?“ (2011: 35) Ebenso bleibt die Institutionalisierung des Rechts auf Stadt unklar, da es sich bei ihm nicht um ein Recht, sondern um eine Sammlung verschiedener Rechte handele (Attoh 2011: 675). Weitere Kritikpunkte beziehen sich auf die Vernachlässigung zahlreicher Aspekte wie Gender, Ethnizität und *race* in bisherigen wissenschaftlichen Arbeiten zum Recht auf Stadt (de Souza 2010). So schlägt Anne Vogelpohl (2018) eine feministische Perspektive auf das Recht auf Stadt vor, die Geschlechterverhältnisse in städtischen Auseinandersetzungen und in der Entwicklung von Utopien mitdenkt.

Die intensiven Debatten um die konzeptionelle Bestimmung, praktische Umsetzung und Weiterentwicklung eines Rechts auf Stadt bilden wichtige Themen Kritischer Stadtgeographie. Die theoretische und empirische Komplexität sowie seine politische Kontroversität machen das Recht auf Stadt auch für bildungsbezogene, geographiedidaktische Überlegungen zu einem lohnenswerten Gegenstand. Mit der Debatte um das Recht auf Stadt sind Grundfragen eines geographiedidaktischen Selbstverständnisses angesprochen, das nach Möglichkeiten für die Entfaltung von Emanzipation und Handlungsfähigkeit sucht und dabei die eigene Bedeutung im Kontext gesellschaftlicher Transformationen reflektiert. Im folgenden Kapitel stellen wir deshalb grundlegende Überlegungen einer transformativen geographischen Bildung vor.

3. Konzeptionelle Überlegungen zu transformativem Lernen in geographischen Bildungskontexten

Ein kritisch-emanzipatorisches Verständnis von Bildung, wie es mit Blick auf die Kritische Theorie in den Erziehungswissenschaften schon

lange und durchaus kontrovers diskutiert wird (Rieger-Ladich 2014), geht davon aus, dass Bildung nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch Wege zum Handeln eröffnen soll, und dem kritischen Denken dabei eine grundlegende Bedeutung zukommt. Hier bestehen Bezüge zu Paulo Freires (1998 [1971]) *Pädagogik der Unterdrückten*, in der Freire die Notwendigkeit von Bildung darin sieht, sich der Unterdrückungsmechanismen bewusst zu werden und sich davon durch politische Arbeit zu distanzieren. Im Wechselspiel zwischen Reflexion und Aktion werden Lernende dazu befähigt, die Konstruktion von Machtverhältnissen zu erkennen und diese auch zu verändern (Getzin/Singer-Brodowski 2016). Für die englischsprachige Debatte stellt beispielsweise Rich Heyman (2001) im Anschluss an Freire dar, welches Potenzial für gesellschaftliche Veränderungen in einer kritischen geographischen Bildung liegt, wenn Praktiken aufgegeben werden, die Lernenden Verhaltensweisen oder Einstellungen vermitteln, welche mit aktuellen Hegemonien übereinstimmen. Stattdessen geht es Heyman um die Förderung einer kritischen Mündigkeit. Gerade in der Konfrontation mit multiplen Krisen, wie sie gegenwärtig gesellschaftliche Debatten prägen, wird postuliert, dass Bildung einen Beitrag zu deren Lösung liefern kann, aber gleichzeitig nicht funktionalistisch und kurzfristig auszulegen sei, sondern langfristig auf individueller und kollektiver sowie struktureller und politischer Ebene (Zeuner 2020). Sue Middleton weist darauf hin, dass auch Lefebvre zu Fragen von Bildung gearbeitet hat und seine Arbeiten eine Orientierung für kritische Bildungskonzepte einer Pädagogik der Aneignung (2017: 424) liefern, die sich neoliberalen und technokratischen Ansätzen widersetzen (ebd.: 412). Derek Ford (2013) führt mit Blick auf die Bildungsphilosophie nach Gert Biesta (2006) aus, dass Lernen mit Herausforderungen und Schwierigkeiten verbunden ist, die sich nicht technisch, zum Beispiel durch eine bestimmte Methodik des Lehrens, lösen lassen. Insofern richtet er sich gegen ein Verständnis von Lernen, das allein auf Kalkulierbarkeit und Quantifizierung des Lernerfolgs abzielt, und stellt dem ein Verständnis radikaler Offenheit gegenüber, die sich aus der Subjektivität der Lernenden ergibt. Lehrende sind keine Übermittler_innen von Informationen, sondern erschaffen Gelegenheiten für Lernende, in ein soziales Gefüge einzutreten (Ford 2013: 302). Dem liegt ein Verständnis von Bildung zugrunde, in dem pädagogischer Arbeit die Aufgabe zukommt, gesellschaftliche Verhältnisse nicht nur zu analysieren, sondern auch zu überwinden. Im Kern berühren damit zusammenhängende Fragen die Auseinandersetzung mit einer Erziehung zur Mündigkeit sowie ein Verständnis von Bildung als kritischer

und widerständiger Praxis. In bildungstheoretischen Vorschlägen zu transformatorischen Bildungsprozessen, etwa von Hans-Christoph Koller (2011), Rainer Kokemohr (2007) oder Winfried Marotzki (1990), wird Bildung als Prozess verstanden, der nicht nur das Denken verändert, sondern das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selbst (von Rosenberg 2011). Es geht demnach nicht um Lernen als Erweiterung von Wissen oder Fähigkeiten, sondern um sich ändernde Verhältnisse. Auf einer individuellen Ebene der Lernenden schließt sich daran die Frage an, wie diese Veränderungen überhaupt initiiert werden, wie sie sich ereignen bzw. ermöglicht werden können. Damit steht auch zur Diskussion, wie Bildungsprozesse in gesellschaftliche Verhältnisse eingeschrieben sind und in welcher Beziehung diese zueinanderstehen. Es sind also sowohl Bildungsprozesse in ihrer habituellen Produktion, Reproduktion und Transformation in den Blick zu nehmen als auch die bildungstheoretische Perspektive der Fundierung derselben in gesellschaftliche Strukturen einzubeziehen (ebd.). Das Wechselverhältnis zwischen der Aktivierung und Partizipation einzelner Lernender und einer gesellschaftlichen Relevanz von Bildung für emanzipatorische Veränderungen markiert folglich eine zentrale Komponente für eine transformative Bildung.

Geographiedidaktisch sind diese Ansätze interessant, weil es darin um das Erlangen von Mündigkeit im Kontext gesellschaftlicher Transformation geht. Es lässt sich feststellen, dass in geographiedidaktischen Diskursen gegenwärtig eine Renaissance des Begriffs „Mündigkeit“ stattfindet (Dorsch/Kanwischer 2019). Eine so verstandene geographische Bildung ist darauf ausgerichtet, bestehende Machtverhältnisse in verschiedenen raumbezogenen Kontexten zu analysieren, individuelle und implizite Deutungsmuster wahrzunehmen, bewusst zu machen sowie diese auch zu hinterfragen. Das schließt ebenfalls die Bildungsprozesse und das Verständnis von Bildung selbst ein. Als Dimensionen der Mündigkeit gelten Sich-seiner-selbst-bewusst-Sein, Autonomie sowie Reflexion und Reflexivität (ebd.). Sie prägen das Grundverständnis einer emanzipatorischen Geographiedidaktik. Die mit der Begrifflichkeit „Sich-seiner-selbst-bewusst-Sein“ bezeichnete Selbstbestimmungsfähigkeit bezieht sich mit Wolfgang Klafki (2007) zum einen auf die Bestimmung eigener Lebensbeziehungen und zum anderen auch auf die gesellschaftlichen Verhältnisse. Für die Gestaltung von Lerngelegenheiten zum Recht auf Stadt bedeutet dies, dass Bildungsanlässe für jede_n zugänglich, gesellschaftliche Schlüsselprobleme aufgreifend, vielseitig angelegt und zukunftsorientiert ausgerichtet sein sollten.

Um das Verständnis von Lernen als Transformation gesellschaftlicher Rahmenbedingungen sowie individuelle Bildung als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen aufeinander beziehen zu können, sollte Bildungsarbeit stärker an konkreten gesellschaftlichen Kämpfen um Veränderungen angeknüpft (Pelzel 2020) und Lernen als Partizipation situiert werden. Ein solches situiertes Lernen ermöglicht eine frühzeitige Anbahnung gesellschaftlicher Transformationsprozesse in schulischer Bildungsarbeit. Die zu reflektierenden gesellschaftlichen Bezugsrahmen sind geprägt durch Hegemonie und Ideologie, sodass es insbesondere darum gehen muss, diese hegemonialen Vorstellungen infrage zu stellen, die aus der entsprechenden Perspektive problematisch sind (Lingenfelder 2020).

Transformative Bildung basiert auf konsequenter Offenheit für individuelle Lernprozesse sowie damit verbundenen Herausforderungen und Krisen. Gleichzeitig ist ein solches Lernen geprägt von vielfältigen raumbezogenen Erfahrungen und Begegnungen, die individuell wie auch gesellschaftlich bedeutsam sind. Als Gegenstand von Reflexion und Partizipation sind sowohl der Lerngegenstand als auch der Lernprozess selbst gleichermaßen zu berücksichtigen. Eine auf forschendes Lernen ausgerichtete Bildungspraxis kann einen lohnenden Zugang zu diesen Transformationsprozessen im Kontext des Rechts auf Stadt bieten.

Forschendes Lernen steht für eine selbstbestimmte Aneignungspraxis durch Lernende, die durch eigene Forschungsaktivitäten Gestalter_innen ihres Lernprozesses sind (für die Raumplanung siehe Huning/Schulz 2016). Selbstreflexion und Selbstorganisation stellen zentrale Leitlinien des Zugangs dar, in dem Lernen und Forschen integrativ ineinandergreifen. So legt forschendes Lernen einen Habitus Lernender zugrunde, der eigenen Fragestellungen in selbst gewählten methodischen Schritten nachgeht. Forschendes Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass Lernende den Prozess eines gesellschaftlich relevanten Forschungsvorhabens inhaltlich und organisatorisch in seinen wesentlichen Phasen der Entwicklung von Fragen oder Hypothesen, der Wahl und Ausführung von Methoden, der Prüfung und Darstellung von Ergebnissen aktiv mitgestalten, erfahren und reflektieren (Huber 2009). Damit ermöglicht forschendes Lernen die Teilhabe an Wissenschaft als offenem Prozess, der sich im Zusammenwirken von Lehrenden und Lernenden vollzieht, sowie die Arbeit an Problemen oder Herausforderungen, die sowohl Lernende als auch Lehrende interessiert, emotional berührt und zum Engagement bewegt. Lernende verfügen also im Prozess des forschenden Lernens über ein größtmögliches Maß an Selbstständigkeit, eigener Aktivität und

Kooperationen. Das forschende Lernen besteht gerade nicht darin, einen Fundus überlieferten, (vermeintlich) gesicherten Wissens aufzubauen, sondern im kollaborativen und partizipativen Prozess des eigenen Suchens und Findens, Problematisierens und Einsehens, Staunens und Erfindens, Untersuchens und Mitteilens (ebd.). Mit Christian Decker und Anna Mucha (2018), die sich auf Gabi Reinmann (2015) beziehen, lassen sich drei Varianten unterscheiden, die eine Bandbreite forschenden Lernens repräsentieren:

- (1) Lernen *über* Forschung als forschungsbasiertes Lernen, bei dem Lernende mit Grundlagen des Forschens vertraut gemacht werden, um den Beitrag von Forschung zur Lösung offener Fragen erkennen zu können;
- (2) Lernen *für* Forschung als forschungsorientiertes Lernen, bei dem Lernende mit methodischen Kompetenzen ausgestattet werden;
- (3) Lernen *durch* Forschung als forschendes Lernen, bei dem Lernende erste eigene Forschungsaufträge bearbeiten, um sich fachliches Wissen zu erschließen und Kompetenzen zu internalisieren. Demnach gilt forschendes Lernen als explorative Lehr- und Lernform, deren Varianten sich zwischen den Polen von Rezeption und Produktion vollziehen.

Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Fragestellung zu, da sie am Beginn eines Forschungszyklus steht. Didaktisch erscheint gerade dieser Beginn des Prozesses herausfordernd, weil es darum geht, eine Irritationserfahrung oder Krise im Denken auszulösen, die es erforderlich macht, den Forschungs- bzw. Lernprozess zu durchlaufen. So rückt die zur Frage führende Erfahrung in den Blick. Ein sinnkonstituierendes Lernen entfaltet sich erst, wenn der Lernprozess für die Lernenden eine Bedeutung hat. Die Ausgangssituation ist eine intellektuelle, praktische oder emotional herausfordernde Situation, die als irritierend wahrgenommen wird, da sie die Fähigkeit der Lernenden, eine Situation zu kontrollieren und mit ihrer Welt handlungspraktisch zurechtzukommen, infrage stellt, zu Verunsicherung führt und deshalb herausfordert (Ludwig 2014: 12). Das eingangs eingeführte Beispiel der Straßenbahn-Streichler könnte eine solche Irritation darstellen. Durch das Entwickeln einer individuell bedeutsamen Forschungsfrage, die Gestaltung des methodischen Designs, das Erheben und Auswerten von Daten ist forschendes Lernen ein handlungsorientiertes Lehr-Lern-Konzept. Die Selbstverantwortung kommt nach Ludwig Huber (2009) auch darin zum Ausdruck, dass für das forschende Lernen Situationen förderlich sind, in denen die eigene Wahl und Strukturierung den Lernenden nicht abgenommen wird, sondern

sie ihre Interessen artikulieren und verfolgen können sowie sich mit anderen verständigen müssen. Insofern ist forschendes Lernen immer auch soziales Lernen. Der Forschungsprozess mündet schließlich in einer praktischen Anwendung und geht in weitere Forschungsvorhaben über (Wildt 2011). In den offenen, explorativen Lernumgebungen des forschenden Lernens ist das Scheitern konstitutives Element, da ein Prozess des Forschens nicht geradlinig verläuft, sondern vielmehr durch Rückschläge oder Umwege gekennzeichnet ist (Reinmann 2016: 238).

Im Sinne einer kritischen Erziehungswissenschaft (Masschelein 2003) ist forschendes Lernen ein Prozess emanzipativer Selbstentfaltung, weil sich das lernende Individuum einerseits im Prozess des Lernens selbst kritisch reflektiert und andererseits durch die inhaltliche Auseinandersetzung mit einer relevanten Fragestellung kritisch zu gesellschaftlichen Imperativen verhält. Durch diese kritische Distanz zu kulturellen, politischen oder sozialen Verhältnissen wird überhaupt erst Emanzipation ermöglicht (Kergel/Hepp 2016). Damit bedingt forschendes Lernen sowohl eine verständnisintensive Auseinandersetzung mit einem Gegenstand wie auch die persönlichkeitsbildende Auseinandersetzung mit dem Selbst (Decker/Mucha 2018). Forschendes Lernen kann als transformatives Lernen verstanden werden, weil es problembasiert ist, konkrete Erfahrungsräume und Reflexionsmomente bietet und zur Handlungsfähigkeit von Lernenden beiträgt. Dies bedarf der Einbindung intensiver Reflexionsphasen, die dazu dienen, individuelle Sichtweisen und Lebensstile zu hinterfragen, diese in Beziehung zu gesellschaftlich hegemonialen Mustern zu setzen und dadurch Impulse zu Kapitalismus-, Entwicklungs- und Machtkritik zu entwickeln. Die Lehrpersonen treten in dialogische, reflexive Aushandlungen mit Lernenden, die sich auch auf das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden selbst richten können (Getzin/Singer-Brodowski 2016). Das folgende Kapitel schlägt Möglichkeiten für die Gestaltung einer Lerngelegenheit vor, die forschendes Lernen zum Recht auf Stadt aufgreift und Möglichkeiten transformativen Lernens eröffnet.

4. Forschendes Lernen zum Recht auf Stadt am Beispiel der Schiefen Ecke

Sowohl in der deutschsprachigen Humangeographie – nicht zuletzt aufgrund der zunehmenden Orientierung an der angloamerikanischen Debatte mit einer ausgeprägten Tradition Kritischer Geographie (Belina/Best/Naumann 2009) – als auch in der Geographiedidaktik ist eine wachsende Bedeutung kritischer Ansätze festzustellen. Am Recht auf

Stadt lässt sich exemplarisch aufzeigen, wie einerseits die Kritische Stadtgeographie für geographische Bildungsprozesse konzeptionelle und unterrichtspraktische Anregungen liefern kann und wie andererseits pädagogisch-didaktische Überlegungen die Debatten um ein Recht auf Stadt bereichern können. Am Beispiel der Schiefen Ecke zeigen wir, wie das Recht auf Stadt als Anknüpfungspunkt für kritisch-reflexive Bildungsprozesse fungiert und dass eine so verstandene transformative geographische Bildung ebenso zur Debatte um ein Recht auf Stadt beitragen kann. Stellvertretend für weitere städtische Nutzungskonflikte entwickeln wir im Folgenden ein skizzenhaftes Lernkonzept für eine noch genauer zu bestimmende Zielgruppe geographischer Schulbildung.

Die Schiefe Ecke ist dafür aus mehreren Gründen ein geeignetes Beispiel. Die Auseinandersetzungen in der Dresdner Neustadt weisen Bezüge zu Debatten in der Kritischen Stadtgeographie um Gentrifizierung, Touristifizierung, die Kontrolle öffentlicher Räume oder auch den Erhalt städtischer Subkultur auf. Die Vielzahl an beteiligten Akteuren wie auch die Tatsache, dass bislang keine tragfähige Lösung für die Raumnutzungskonflikte gefunden wurde, bieten Ansatzpunkte für verschiedene Fragestellungen forschenden Lernens. Des Weiteren erlaubt die grundsätzliche Frage nach dem Recht auf Stadt sowie für wen und wann dieses gelten soll, über die Thematisierung von Raumnutzungskonflikten hinauszugehen. Das Recht auf Stadt bietet eine konzeptionelle Orientierung für städtische Utopien, die nicht nur die Schiefe Ecke, sondern

Abb. 1 Aneignung der Schiefen Ecke in Dresden durch Feiernde im Juli 2020 (Quelle: Launer 2020a)

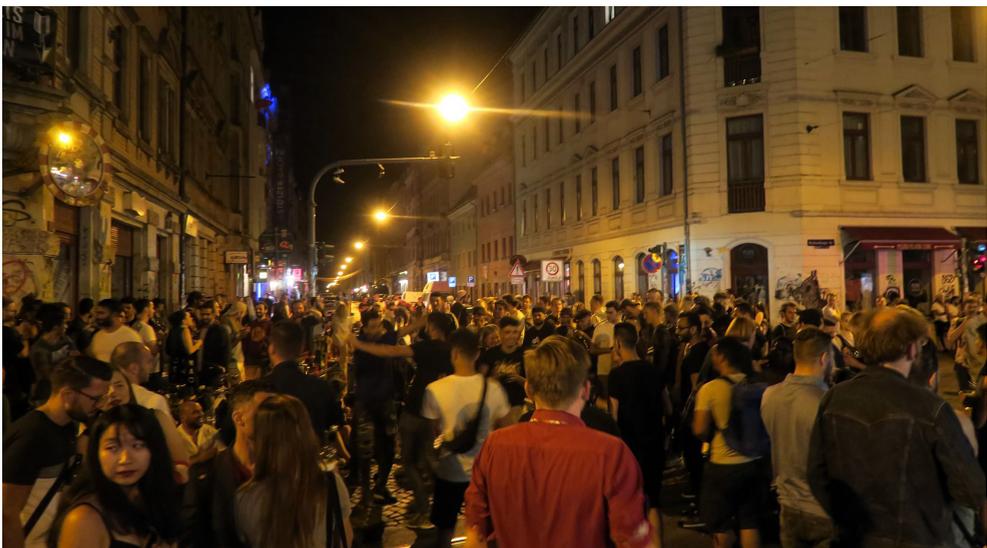




Abb. 2 Die Schiefe Ecke an einem Sonntagmorgen im August 2020 (Quelle: Launer 2020b)

Stadtentwicklung insgesamt betreffen. Schließlich sind Schüler_innen auch potenzielle Teilnehmer_innen des „Cornerns“ an der Schiefen Ecke und anderer Einrichtungen des Kultur- und Nachtlebens in der Neustadt. Am Phänomen der Schiefen Ecke verschneiden sich daher wie durch ein Brennglas bildungstheoretische, fachdidaktische und humangeographische Perspektiven.

Die Frage nach dem Umgang mit den Straßenbahn-Streichlern an der Schiefen Ecke ist Teil intensiver Debatten um die Nutzung öffentlicher Räume in der Dresdner Neustadt. Dabei stehen sich die Interessen von Feiernden, Tourist_innen, Anwohner_innen, Gewerbetreibenden, Ordnungsamt und Verkehrsbetrieben gegenüber. Wie Abbildungen 1 und 2 andeuten, geht es bei den Konflikten darum, wie mit dem ausgeprägten Nachtleben und dessen Nebenwirkungen, zum Beispiel der Belästigung durch Lärm und Müll, Behinderungen im ÖPNV et cetera, umgegangen werden kann. Hierfür werden verschiedene stadtpolitische Maßnahmen intensiv diskutiert. Diese Diskussion ist eng mit Fragen nach Mündigkeit und Partizipation verbunden, etwa wenn sich junge Erwachsene, die den Großteil der Feiernden an der Schiefen Ecke ausmachen, an der Gestaltung tragfähiger Lösungen beteiligen. Dabei stehen die Fragen im Raum, ob und wie sich aus einem Recht auf Stadt auf einer individuellen Ebene, das heißt das Recht auf Nutzung der Schiefen Ecke zu jeder Uhrzeit und an jedem Tag der Woche, gesellschaftliche Nutzungskonzepte ableiten lassen. Für ein Recht auf Partizipation ist zu fragen, welche Fähigkeiten und Strategien

benötigt werden, um Bürger_innen zur Partizipation an konstruktiven Lösungen zu befähigen. Und schließlich: Welche Bildungsmöglichkeiten und Bildungschancen sind mit dem Recht auf Stadt verbunden, etwa in Bezug auf verschiedene soziale Milieus? Eine pädagogisch-didaktische Durchdringung der Thematik ist auf allen Ebenen für das Recht auf Stadt relevant.

Die Diskussionen zur Schiefen Ecke als Anlass für transformative Bildung zum Recht auf Stadt zu verstehen, macht es notwendig, die Lernenden zunächst eigene (Irritations-)Erfahrungen sammeln zu lassen, zum Beispiel anhand der Konfrontation mit widersprüchlichen Darstellungen in (sozialen) Medien oder anhand eigener Wahrnehmungen in verschiedenen Rollen vor Ort. Schüler_innen könnten beispielsweise Erfahrungen als Nutzer_in des ÖPNV, als Anwohner_in oder als Besucher_in an der Schiefen Ecke sammeln und reflektieren. Diese Erfahrungen bilden Ausgangspunkte für die Formulierung erster Frage- oder Problemstellungen. Alle damit im Zusammenhang stehenden Erfahrungen sind in dieser Phase relevant. Es schließt sich eine Phase des Clusters und Ordners an, in der leitende Frage- oder Problemstellungen herauskristallisiert werden. Die Schüler_innen entwickeln ausgehend von den Fragestellungen ein Untersuchungsdesign, wählen geeignete methodische Zugänge und Erhebungsinstrumente. Dann gehen sie einer für sie relevanten Fragestellung selbstständig nach und werden in diesem Prozess durch Lehrende unterstützt. Im weiteren Verlauf können etwa verschiedene Perspektiven auf die Kontroversen zur Schiefen Ecke und die zur Lösung der Probleme diskutierten stadtpolitischen Maßnahmen betrachtet werden. Wenn die mit den Perspektiven verbundenen Wertorientierungen reflektiert werden, lassen sich konfligierende Interessen und Zielkonflikte herausarbeiten. Beispiele für Akteure, deren Perspektiven bei den Konflikten um die nächtliche Nutzung der Schiefen Ecke berücksichtigt und einander gegenübergestellt werden könnten, wären:

- Anwohner_innen mit je unterschiedlichen Sichtweisen (z. B. Nachtruhe, Sauberkeit und sichere Schulwege)
- Dresdner Verkehrsbetriebe und ihre Fahrgäste (z. B. Pünktlichkeit und Durchfahrtsmöglichkeit, Sicherheit)
- Taxifahrer_innen (z. B. Erwerbstätigkeit, Durchfahrtsmöglichkeit)
- Betreiber_innen von Spätshops (z. B. Erwerbstätigkeit)
- Tourist_innen (z. B. Erlebnis, Unterhaltung, Erholung)

Kritische Stadtgeographie und geographische Bildung

- Kneipenbesitzer_innen (z. B. Erwerbstätigkeit)
- Polizei/Ordnungsamt (z. B. Kriminalitätsreduktion und -prävention, Kostenreduktion für Straßenreinigung)
- Stadtmarketing der Stadt Dresden (z. B. Förderung von Tourismus und der Gastronomie)

Diese Rollenzuschreibungen sind in der Innen- und Außenperspektive der Akteure immer als in Veränderung zu verstehen. Darüber hinaus können aktuell diskutierte Maßnahmen der Stadt Dresden zum Umgang mit den Konflikten durch die Schüler_innen eingeordnet, kritisch reflektiert und abgewogen werden. Zu diesen Maßnahmen gehören:

- das Verbot des Verkaufs von Glasflaschen bzw. dessen zeitliche Begrenzung
- die Auflösung von größeren Zusammenkünften durch die Polizei
- nächtliche Umleitungen des ÖPNV
- die Aufstellung von öffentlichen Toiletten
- die Installation von Hinweisen für Feiernde
- die Installation von Schallschutzmaßnahmen für Anwohner_innen
- die Beschränkung des Zugangs durch Absperrungen oder polizeiliche Maßnahmen
- der Einsatz von sozialpädagogisch geschultem Personal zur Konfliktprävention (Landeshauptstadt Dresden 2021)

Aus den oben skizzierten Perspektiven der verschiedenen Akteure wird deutlich, dass nicht nur die Maßnahmen unterschiedlich bewertet werden. Auch die Vorstellungen, was mit einem Recht auf Stadt in den Abendstunden an der Schiefen Ecke konkret gemeint ist, wie sich Kompromisse zwischen verschiedenen Interessen aushandeln und umsetzen lassen oder wie Utopien von einer künftigen Schiefen Ecke aussehen, unterscheiden sich deutlich. Indem Schüler_innen den verschiedenen Perspektiven und kontroversen Lösungsvorschlägen forschend nachgehen, setzen sie sich einerseits mit konkreten Debatten zum Recht auf Stadt auseinander und reflektieren dabei im Sinne des forschenden Lernens auch den eigenen Untersuchungs- bzw. Lernprozess. Ihnen wird bewusst, welche Rolle sie selbst im stadtpolitischen Raum einnehmen (können). Institutionelle Grenzen zwischen Schule und Stadtteil verschwimmen, wenn Schüler_innen gesellschaftlich relevanten Fragestellungen nachgehen. Gerade die Widersprüchlichkeit eines Rechts auf Stadt

verdeutlicht Schüler_innen den immanent politischen Charakter von Stadtentwicklung und der Suche nach Lösungen für bestehende Konflikte. Darüber hinaus fordert die aktuelle Diskussion um die Schiefe Ecke auch eine eigene Positionierung ein. So können sich Projekte mit Schüler_innen auch in Aushandlungsprozesse im Stadtteil, zum Beispiel bei Einwohner_innenversammlungen (Landeshauptstadt Dresden 2020), einbringen.

Andererseits verweist das offene und dialogisch angelegte Konzept des forschenden Lernens auf Grenzen, die deutlich machen, dass transformative Bildungsansätze Sachzwänge von Bildungsinstitutionen (Brehm 2020) ebenso anerkennen müssen wie strukturelle, curriculare oder auch individuelle Grenzen. So geben empirische Studien zum forschenden Lernen Hinweise auf inhaltliche und persönliche Herausforderungen bei Lernenden, die im Zusammenhang mit Selbststeuerung, Zeitmanagement und damit verbundener Emotionsregulation stehen (Decker/Mucha 2018). Der Sprung von einer konsumierenden Lernhaltung zu einer aktiven Forschungstätigkeit kann als Schwierigkeit ausgemacht werden, insbesondere wenn entsprechende Lernerfahrungen fehlen. Auch die Auseinandersetzung mit persönlichen Erfahrungen und Grenzen, die im Untersuchungsprozess deutlich werden, stellt eine Herausforderung dar.

Die didaktische Auseinandersetzung mit dem Recht auf Stadt kann für die Kritische Stadtgeographie Anregungen liefern, die Gegenstand des abschließenden Kapitels sind.

5. Das Recht auf Stadt als Beitrag zur Verknüpfung Kritischer Stadtgeographie und transformativer geographischer Bildung

Ausgangspunkt dieses Beitrags war die Frage, wie Kritische Stadtgeographie und eine transformative geographische Bildung stärker miteinander verknüpft werden können. Anhand der Debatte um das Recht auf Stadt und des Beispiels der Straßenbahn-Streichler in der Dresdner Neustadt haben wir gezeigt, wie sich Ansätze der Kritischen Stadtgeographie und einer transformativen geographischen Bildung in einem konkreten Projektvorschlag für den Geographieunterricht aufgreifen lassen. Beide Zugänge können voneinander profitieren, was wir anhand der folgenden Punkte skizzieren möchten.

Am Beispiel der Straßenbahn-Streichler und der Konflikte um die Schiefe Ecke lassen sich aktuelle Veränderungen von Städten aufzeigen. So gilt die Äußere Neustadt bereits seit Längerem als ein prägnanter Fall von Gentrifizierung und damit verbundenen Verdrängungsprozessen (Glatter 2007). Die intensive touristische Nutzung des Stadtteils steht für

die Touristifizierung von innerstädtischen Quartieren, die auch in Städten wie Barcelona oder Berlin Gegenstand intensiver Auseinandersetzungen ist (Kritische Geographie Berlin 2014). Die Bemühungen, die Nutzung öffentlicher Räume – etwa durch ein mittlerweile wieder gekipptes Verbot des Alkoholverkaufs in Spätshops (Lohse 2016) – zu regulieren, stehen für politische Strategien der Kontrolle öffentlicher Räume durch polizeiliche Maßnahmen, die ebenfalls ein wichtiges Thema in der kritischen Stadtforschung darstellen. Die Konflikte um die Nutzung der Schiefen Ecke illustrieren dabei die Rolle verschiedener Akteure, deren durchaus heterogene Interessen und die damit verbundenen Positionalitäten. Das Beispiel des abendlichen bzw. auch nächtlichen „Cornerns“ kann etwa veranschaulichen, dass „die Anwohner_innen“ keine homogene Gruppe sind, sondern sich in Kurzzeitbewohner_innen, Familien, ältere Menschen et cetera ausdifferenzieren. Auch die Interessen der Gewerbetreibenden unterscheiden sich bei Gastronom_innen, Betreiber_innen von Spätverkaufs und Inhaber_innen von Geschäften jenseits touristischer Nutzungen. Weiterhin ist die Stadt Dresden einerseits zur Durchsetzung der Vorgaben des Ordnungsamtes verpflichtet, andererseits aber auch an einer touristischen Attraktivität des Stadtteils interessiert. Schließlich sind die Dresdner Verkehrsbetriebe und ihre Fahrgäste weitere Akteure mit dem Interesse, auch an warmen Sommerabenden die Kreuzung passieren zu können. Aus den verschiedenen Akteuren und ihren jeweiligen Interessen leiten sich Konflikte um die Nutzung und Gestaltung öffentlicher Räume ab, die ein weiterer wichtiger Gegenstand einer kritischen Stadtforschung sind. Es wäre zu prüfen, ob sich das Beispiel der Schiefen Ecke auch auf andere Nutzungskonflikte übertragen lässt.

Aus geographiedidaktischer Perspektive bietet die Kritische Stadtgeographie eine Auseinandersetzung mit Themen, die gesellschaftlich relevant und für Lernende unmittelbar erfahrbar sind. Der komplexe, offene und kontroverse Charakter des Fallbeispiels bietet die Möglichkeit zur Eröffnung von Lerngelegenheiten zur Aushandlung des Rechts auf Stadt. Insofern kann die Kritische Stadtgeographie einen Beitrag zu transformativer Bildung leisten, die sich kritisch mit machtvollen Strukturen und ihrer gesellschaftlichen Relevanz auseinandersetzt. Eine Beschäftigung mit dem Recht auf Stadt erfüllt die Ansprüche an eine emanzipatorische Geographiedidaktik auf verschiedenen Ebenen.

(1) Thematisch passt es, weil konkrete, lebensweltlich relevante und kontroverse Sichtweisen, die auch im Leben der Schüler_innen präsent und relevant sind, erfahr- und erforschbar gemacht werden.

Sowohl das Recht auf Stadt als auch emanzipatorische Bildung erheben, wie unser Beitrag zeigt, einen umfassenden partizipativen Anspruch. Die thematische Vielfalt des Rechts auf Stadt bietet für die Geographiedidaktik zahlreiche Möglichkeiten der Anwendung: im Bereich des außerschulischen Lernens, im Hinblick auf multiperspektivische Betrachtung von Raumnutzungskonflikten in städtischen Lebensräumen oder in Bezug auf das Hinterfragen gesellschaftlicher Machtverhältnisse.

(2) Kritische Stadtgeographie und das Recht auf Stadt stellen – konsequent umgesetzt – nicht nur eine thematisch und konzeptionell vielfältige Ressource dar, sondern werfen auch verschiedene Fragen auf, deren Beantwortung Lehrende und Schüler_innen durchaus vor Herausforderungen stellt. Wie auch in der Stadtforschung und in stadtpolitischen Auseinandersetzungen ist das Recht auf Stadt kein feststehender Begriff oder als abgeschlossene Unterrichtseinheit denkbar, sondern es ist immer wieder neu zu bestimmen, was das Recht auf Stadt für welche Akteure konkret umfasst und wie es umgesetzt wird. Die Frage, ob es ein Recht auf Party, Nachtruhe oder Umsatz gibt, wird im Unterricht am Beispiel der Straßenbahn-Streichler nicht eindeutig, sondern immer nur aus unterschiedlichen Perspektiven beantwortet werden können. Auch die Institutionalisierung eines Rechts auf Stadt lässt sich nicht einfach bestimmen, und Schüler_innen werden hier ebenfalls keine abschließenden Antworten geben können.

(3) Es geht im Sinne des transformativen Lernens darum, die diskursive Offenheit zu verdeutlichen, Widersprüchlichkeiten zu tolerieren und diese kritisch zu reflektieren. In der Komplexität der theoretischen Grundlagen eines Rechts auf Stadt – etwa die soziale Produktion von Raum oder auch die Schaffung der urbanen Allmende –, aber auch beim methodischen Anspruch sowie in der Multiperspektivität widerstreitender Wertorientierungen verschränken sich die individuellen und gesellschaftlichen Potenziale transformativen Lernens. Trotz dieser Herausforderungen verspricht die Auseinandersetzung mit dem Recht auf Stadt für Fachwissenschaft und Fachdidaktik wertvolle Anregungen für den interdisziplinären Austausch.

Zunächst kann die unterrichtspraktische Bearbeitung des Rechts auf Stadt mit allen Gefahren der Vereinfachung und Verkürzung gerade durch die notwendige Konkretisierung für die fachwissenschaftliche Debatte wertvolle Impulse liefern. Die Fragen nach den praktischen Forderungen, deren Umsetzungen und Institutionalisierungen des Rechts auf Stadt stellen sich aus didaktischer Perspektive umso dringender. Hierauf Schüler_innen und Lehrenden Antworten zu geben, kann der kritischen

Stadtforschung einen Anreiz für weitere Debatten bieten, wie auch die schulische Auseinandersetzung Impulse für die weitere Diskussion dieser Fragen im wissenschaftlichen Kontext setzen kann.

Insgesamt eröffnet eine fachdidaktische Durchdringung der Kritischen Stadtgeographie eine Debatte um die Bedeutung von Lernprozessen für gesellschaftliche Veränderungen. Bildung als räumlichen Prozess und widerständige Praxis zu verstehen, verweist auch auf Zusammenhänge zwischen Schule und Stadtteil: Schulen prägen durch ihre Aktivitäten und Images den Stadtteil, aber auch städtische Prozesse wie etwa Gentrifizierung. Eine stärkere Berücksichtigung geographiedidaktischer Perspektiven in der Vermittlung des Rechts auf Stadt setzt die Auseinandersetzung mit Kindern, Jugendlichen und Lernenden, deren Wahrnehmungen sowie Partizipationsmöglichkeiten in Schul- und Quartiersentwicklung voraus (siehe für einen Überblick Redaktion sub\urban/Schreiber 2021). So gehört zum Recht auf Stadt unweigerlich auch ein „Recht auf geographische Bildung“. Die Verknüpfung beider Ansätze ermöglicht es, die Grenzen des akademischen Betriebs zu verlassen und Antworten auf drängende gesellschaftliche Probleme zu suchen (Domann/Liebscher 2020). Schließlich können auch soziale Bewegungen von einer didaktischen Auseinandersetzung mit dem Recht auf Stadt profitieren. Die Behandlung vom Recht auf Stadt im Unterricht ist damit verbunden, dass Positionen von stadtpolitischen Initiativen berücksichtigt werden. Städtische soziale Bewegungen können ihre Forderungen und Projekte damit einer breiteren Öffentlichkeit vorstellen. Städtisches Leben wird maßgeblich durch Bildung bestimmt, und transformative Bildung ist damit ein Schlüssel für gesellschaftliche Veränderungen. Zudem sind Lehrende, Schüler_innen und Akteure an außerschulischen Lernorten Multiplikator_innen für stadtgeographische Inhalte. Damit können Anknüpfungspunkte für Transformationsprojekte geschaffen werden. Deren Verlauf und Ergebnisse sind dabei grundsätzlich offen und Gegenstand intensiver Auseinandersetzungen.

Aus dem Dialog Kritischer Stadtgeographie und geographischer Bildung lassen sich folgende mögliche Themen für künftige gemeinsame Vorhaben ableiten. Erstens könnten, im Kontext „Globalen Lernens“, mit den verschiedenen Lesarten des Rechts auf Stadt auch die Bedingungen der Stadtentwicklung im Globalen Süden didaktisch berücksichtigt werden. Zweitens bieten sich Projekte zur Gestaltung von Bildungsmedien an, die ein Recht auf Stadt auf verschiedene Kontexte beziehen. So wie die Forderung nach einem Recht auf Stadt eine Orientierung für stadt-

politische Initiativen bietet, kann sie auch eine Klammer für Projekte emanzipatorischer Geographiedidaktik darstellen. Drittens könnten Bezüge zu einer Angewandten Kritischen Geographie (Kuge et al. 2020) gestärkt werden, indem die Verknüpfungen zwischen Stadtteil und Schule intensiviert werden. Schüler_innen werden mit Projekten des forschenden Lernens im Stadtteil aktiv und greifen in bestehende Debatten ein, indem sie beispielsweise Perspektiven von verschiedenen Akteuren im Konflikt um die Schiefe Ecke sichtbar machen. Sie werden befähigt, ihre eigenen Interessen im Stadtteil zu artikulieren. Darüber hinaus können mit dem Recht auf Stadt auch Schulen selbst als Arena und Faktor sozialer Ungleichheiten (Lipman 2011) wie auch grundlegend die Produktion von Raum durch kritische Bildung (Ford 2016) thematisiert werden.

Vogelpohl sieht als zentrale Forderung in Lefebvres Vorstellung vom Recht auf Stadt „ein Recht auf eine Gesellschaft, in der Unterschiedlichkeit und Teilhabe ermöglicht und gelebt werden“ (2018: 151 f.). Wie das Dresdner Beispiel der Straßenbahn-Streichler zeigt, lässt sich diese Forderung, ihre Widersprüchlichkeit, Konflikte und Umsetzung, mit vielfältigen Fragen der Didaktik verbinden. Die Nutzung der Schiefen Ecke wird ebenso wie das Recht auf Stadt und dessen didaktische Umsetzung immer wieder neu ausgehandelt werden. Wie das Recht auf Stadt den Beginn, nicht das Ende emanzipatorischer Politik darstellt (Purcell/Tyman 2015: 1133), so bietet es auch einen Ansatzpunkt für eine emanzipatorische Geographiedidaktik.

Die Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden unterstützt die Publikation dieses Beitrags durch eine institutionelle Vereinbarung zur Finanzierung von Publikationsgebühren.

Endnoten

- [1] Der Begriff „Schiefe Ecke“ bezieht sich auf den versetzten Kreuzungsverlauf und die dadurch entstehende markante Eckhaussituation. Die Louisestraße knickt an der Kreuzung ab, sodass eine schiefe Kreuzungssituation an der Görlitzer Straße entsteht. Andere umgangssprachliche Bezeichnungen lauten „Meinel-Eck“, da sich an der Ecke das stadtbekannteste Musikgeschäft Meinel befand. Auch der durchaus problematische Begriff „Assi-Eck“ ist mittlerweile weit verbreitet.

Autor_innen

Matthias Naumann forscht als Humangeograph zu den Geographien der Stadt und ländlicher Räume und beschäftigt sich mit Infrastruktur.
matthias.naumann@aau.at

Nicole Raschke ist Geographiedidaktikerin und forscht zu Bildung für nachhaltige Entwicklung, Digitalisierung in geographischen Bildungskontexten und außerschulischem Lernen.
nicole.raschke@tu-dresden.de

Literatur

- Assi-Eck (2021): Profil von Assi-Eck auf Facebook. @neustadtassieck, Öffentlicher Platz. <https://www.facebook.com/neustadt.assieck/> (letzter Zugriff am 7.5.2021).
- Attoh, Kafui A. (2011): What kind of right is the right to the city? In: *Progress in Human Geography* 35/5, 669-685.
- Barracough, Laura (2013): Is there also a right to the countryside? In: *Antipode* 45/5, 1047-1049.
- Belda-Miquel, Sergio / Blanes, Jordi / Frediani, Alexandre (2016): Institutionalization and depoliticization of the right to the city: Changing scenarios for radical social movements. In: *International Journal of Urban and Regional Research* 40/2, 321-339.
- Belina, Bernd / Best, Ulrich / Naumann, Matthias (2009): Critical geography in Germany: From exclusion to inclusion via internationalisation. In: *Social Geography* 4/1, 47-58.
- Beveridge, Ross / Naumann, Matthias (2016): Another urban infrastructure is possible: Contesting energy and water networks in Berlin. In: Olivier Coutard / Jonathan Rutherford (Hg.), *Beyond the networked city. Infrastructure reconfigurations and urban change in the North and South*. London/New York: Routledge, 138-158.
- Biesta, Gert J.J. (2006): *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Brehm, Patrick (2020): Transformation durch Kopiervorlage!? Anmerkungen zur Transformationsdebatte aus Sicht schulischer Bildungspraxis. In: Jannis Eicker / Andreas Eis / Anne-Katrin Hofelder / Sebastian Jacobs / Sophie Yume / Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hg.), *Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* Frankfurt am Main: Wochenschau, 84-91.
- Bürk, Thomas (2011): Geographie der Angst. In: Christoph Schulze / Ella Weber (Hg.), *Kämpfe um Raumhoheit. Rechte Gewalt, „No Go Areas“ und „National befreite Zonen“*. Münster: Unrast, 21-36.
- Bürk, Thomas (2016): „Es kann nicht nur darum gehen, dass wir David Harvey unterrichten“. Interview mit Thomas Bürk zu Arbeitsbedingungen und Möglichkeiten kritischer Lehre an der neoliberalen Universität. In: *sub|urban. zeitschrift für kritische stadtforschung* 4/2-3, 233-240.
- Carpio, Genevieve / Irazábal, Clara / Pulido, Laura (2011): Right to the suburb? Rethinking Lefebvre and immigrant activism. In: *Journal of Urban Affairs* 33/2, 185-208.
- Decker, Christian / Mucha, Anna (2018): Forschendes Lernen lernen. Zu den didaktischen und emotionalen Herausforderungen der Integration von Lernen über, für und durch Forschung. In: *die hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre* 4, 143-160.
- Dewey, John (2002 [1937]): *Logik. Die Theorie der Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- DGfG – Deutsche Gesellschaft für Geographie e. V. (Hg.) (2020): *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen*. https://geographie.de/wp-content/uploads/2020/09/Bildungsstandards_Geographie_2020_Web.pdf (letzter Zugriff am 29.11.2021).
- Domann, Valentin / Liebscher, Stephan (2020): Forschende Lehre in einer polarisierten Gesellschaft – Perspektiven aus einer angewandten kritischen Geographie. In: *GW-Unterricht* 157/1, 56-64.
- Dorsch, Christian / Kanwischer, Detlef (2019): Mündigkeitsorientierte Bildung in der geographischen Lehrkräftebildung – Zum Potential von E-Portfolios. In: *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 47/3, 98-116.
- Ford, Derek R. (2013): Toward a theory of the educational encounter: Gert Biesta's educational theory and the right to the city. In: *Critical Studies in Education* 54/3, 299-310.
- Ford, Derek R. (2016): *Education and the production of space. Political pedagogy, geography, and urban revolution*. New York/London: Routledge.
- Freire, Paulo (1998 [1971]): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Gebhardt, Dirk / Holm, Andrej (2011): Initiativen für ein Recht auf Stadt. In: Andrej Holm / Dirk Gebhardt (Hg.), *Initiativen für ein Recht auf Stadt. Theorie und Praxis städtischer Aneignung*. Hamburg: VSA, 7-23.
- Getzin, Sofia / Singer-Brodowski, Mandy (2016): Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft. In: *SOCIENCE – Journal of Science-Society Interfaces* 1/1, 33-46.
- Glatter, Jan (2007): *Gentrification in Ostdeutschland – untersucht am Beispiel der Dresdner Äußeren Neustadt*. Dresden: Technische Universität Dresden.
- Grant, Carl A. / Arcello, Anna Floch / Konrad, Annika M. / Swenson, Mary C. (2014): Fighting for the „right to the city“: Examining spatial injustice in Chicago public school closings. In: *British Journal of Sociology of Education* 35/5, 670-687.
- Grell, Britta (2018): Recht auf Stadt. In: Bernd Belina / Matthias Naumann / Anke Strüver (Hg.), *Handbuch Kritische Stadtgeographie*. Münster: Westfälisches Dampfboot, 366-371.
- Harvey, David (2013): *Rebellische Städte. Vom Recht auf Stadt zur urbanen Revolution*. Berlin: Suhrkamp.
- Haufe, Kay (2017): Gefährliche Straßenbahn-Streichler. In: *Sächsische Zeitung* vom 9.8.2017. <https://www.saechsische.de/gefaehrliche-strassenbahn-streichler-3745722.html> (letzter Zugriff am 7.5.2021).
- Heilgemeir, Anna / Varol, Asli / Termeer, Beatrice / Schönberg, Enrico / Pelger, Dagmar / Welch Guerra, Paul (2016): „Haltung provozieren“. Ein Gespräch über Möglichkeiten der Kooperation zwischen universitären Lehrveranstaltungen und stadtpolitischen Initiativen. In: *sub|urban. zeitschrift für kritische stadtforschung* 4/2-3, 241-248.
- Heyman, Rich (2001): Why advocacy isn't enough: Realising the radical possibilities of the classroom. In: *International Research in Geographical and Environmental Education* 10/2, 174-178.
- Holm, Andrej / Gebhardt, Dirk (Hg.) (2011): *Initiativen für ein Recht auf Stadt. Theorie und Praxis städtischer Aneignung*. Hamburg: VSA.
- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Ludwig Huber / Julia Hellmer / Friederike Schneider (Hg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, 9-35.
- Huning, Sandra / Schulz, Frank (2016): Das Projektstudium: Eine „weltfremde“ Utopie? Zwischen gesellschaftskritischem Reformanspruch und wissenschaftsbasierter Berufsvorbereitung. In: *sub|urban. zeitschrift für kritische stadtforschung* 4/2-3, 265-274.
- Janoschka, Michael / Mota, Fabiola (2021): *New municipalism in action or urban neoliberalisation reloaded? An analysis of governance change, stability and path dependence in Madrid (2015-2019)*. In: *Urban Studies* 58/13, 2814-2830.
- Kergel, David / Hepp, Rolf Dieter (2016): Forschendes Lernen zwischen Postmoderne und Globalisierung. In: David Kergel / Birte Heidkamp (Hg.), *Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel*. Wiesbaden: Springer VS, 19-44.
- Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Hans-Christoph Koller / Winfried Marotzki / Olaf Sanders (Hg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript, 13-68.
- Koller, Hans-Christoph (2011): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kotti & Co (2014): *Kotti & Co und das Recht auf Stadt*. In: Andrej Holm (Hg.), *Reclaim Berlin. Soziale Kämpfe in der neoliberalen Stadt*. Berlin/Hamburg: Assoziation A, 343-354.
- Kritische Geographie Berlin (2014): *Touristification in Berlin. Ein Bericht zur Workshop-Reihe des Vereins Kritische Geographie Berlin*. In: *sub|urban. zeitschrift für kritische stadtforschung* 2/1, 167-180.

Kritische Stadtgeographie und geographische Bildung

- Kuge, Janika / Naumann, Matthias / Nuissl, Henning / Schipper, Sebastian (2020): Angewandte und Kritische Geographie. Gemeinsame Herausforderungen, gemeinsame Perspektiven? In: Standort. Zeitschrift für Angewandte Geographie 44/4, 219-225.
- Landeshauptstadt Dresden (2020): Wie geht's weiter an der „schiefen Ecke“? Einwohnerversammlung zum weiteren Vorgehen an der Kreuzung Rothenburger / Görlitzer und Louisenstraße. https://www.dresden.de/de/rathaus/aktuelles/pressemitteilungen/archiv/2020/10/pm_068.php (letzter Zugriff am 26.7.2021).
- Landeshauptstadt Dresden (2021): Bericht zu den Maßnahmen an der Schiefen Ecke 2020/2021. https://www.dresden.de/media/pdf/altstadt-neustadt/PowerpointSchiefe_Ecke_Stand_15-03-21.pdf (letzter Zugriff am 26.7.2021).
- Launer, Anton (2020a): Mit dem Revierleiter an der Ecke. <https://www.neustadt-ticker.de/153222/aktuell/schiefe-ecke-mit-dem-revierleiter-vor-ort> (letzter Zugriff am 3.3.2022).
- Launer, Anton (2020b): Von denen, die die Ecke putzen. <https://www.neustadt-ticker.de/154677/aktuell/von-denen-die-die-ecke-putzen> (letzter Zugriff am 3.3.2022).
- Lefebvre, Henri (2016): Das Recht auf Stadt. Hamburg: Edition Nautilus.
- Leivas, Monique (2019): From the body to the city: Participatory action research with social cartography for transformative education and global citizenship. In: Educational Action Research 27/1, 40-56.
- Lingenfelder, Julia (2020): Transformatives Lernen: Buzzword oder theoretisches Konzept? In: Jannis Eicker / Andreas Eis / Anne-Katrin Holfelder / Sebastian Jacobs / Sophie Yume / Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hg.), Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt am Main: Wochenschau, 25-36.
- Lipman, Pauline (2011): The new political economy of urban education. Neoliberalism, race, and the right to the city. New York: Routledge.
- Lohse, Stephan (2016): Kaum Einigkeit über Ausschank-Verbot in der Dresdner Neustadt. In: Dresdner Neueste Nachrichten vom 25.5.2016. <https://www.dnn.de/Dresden/Lokales/Kaum-Einigkei-ueber-Ausschank-Verbot-in-der-Dresdner-Neustadt> (letzter Zugriff am 27.5.2021).
- Ludwig, Joachim (2014): Lehre im Format der Forschung. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Masschelein, Jan (2003): Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken. In: Dietrich Benner / Michele Borrelli / Frieda Heyting / Christopher Winch (Hg.), Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, 124-141.
- Metzger, Joscha (2014): Der Weg ist das Ziel. Zum „Recht auf Stadt“ durch Selbstverwaltung und radikale Demokratie. In: sub|urban. zeitschrift für kritische stadtforschung 2/2, 155-159.
- Middleton, Sue (2017): Henri Lefebvre on education: Critique and pedagogy. In: Policy Futures in Education 15/4, 410-426.
- Mitchell, Don (2003): The right to the city. Social justice and the fight for public space. New York/London: Guilford Press.
- Mullis, Daniel (2014): Recht auf die Stadt. Von Selbstverwaltung und radikaler Demokratie. Münster: Unrast.
- Mullis, Daniel (2016): Henri Lefebvre: Das Recht auf Stadt. In: Frank Eckardt (Hg.), Schlüsselwerke der Stadtforschung. Wiesbaden: Springer VS, 351-366.
- Nicolaus, Noel David (2014): Zwischen citizenship und commoning. Recht auf Stadt in Zeiten der Eurokrise. In: sub|urban. zeitschrift für kritische stadtforschung 2/3, 113-125.
- Pelzel, Steffen (2020): Bildungstheorie als Schlüssel der Kritik. Mit Heydorn sozial-ökologische Anliegen durchsetzen? In: Jannis Eicker / Andreas Eis / Anne-Katrin Holfelder / Sebastian Jacobs / Sophie Yume / Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hg.), Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt am Main: Wochenschau, 103-109.

- Purcell, Marc (2014): Possible worlds: Henri Lefebvre and the right to the city. In: *Journal of Urban Affairs* 36/1, 141-154.
- Purcell, Marc / Tyman, Shannon K. (2015): Cultivating food as a right to the city. In: *Local Environment. The International Journal of Justice and Sustainability* 20/10, 1132-1147.
- Redaktion sub\urban / Schreiber, Verena (2021): Editorial. In: *sub\urban. zeitschrift für kritische stadtforschung* 9/3-4, 7-12.
- Reinmann, Gabi (2015): Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen. In: Benjamin Klages / Marion Bonillo / Stefan Reinders / Axel Bohmeyer (Hg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 121-137.
- Reinmann, Gabi (2016): Gestaltung akademischer Lehre: Semantische Klärungen und theoretische Impulse zwischen Problem- und Forschungsorientierung. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 11/5, 225-244.
- Rieger-Ladich, Markus (2014): Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945. In: Reinhard Fatke / Jürgen Oelkers (Hg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 66-84.
- Rosenberg, Florian von (2011): *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript.
- Souza, Marcelo Lopes de (2010): Which right to which city? In defence of political-strategic clarity. In: *Interface: a journal for and about social movements* 2/1, 315-333.
- Vogelpohl, Anne (2018): Henri Lefebvres „Recht auf Stadt“ feministisch denken: Eine stadttheoretische Querverbindung von 1968 bis heute. In: *sub\urban. zeitschrift für kritische stadtforschung* 6/2-3, 149-158.
- Wachsmuth, David (2018): Researching the global right to the city. In: John Harrison / Michael Hoyler (Hg.), *Doing global urban research*. Los Angeles u. a.: SAGE, 153-168.
- Wildt, Johannes (2011): „Forschendes Lernen“ als Hochform aktiven und kooperativen Lernens. In: Ralf Diedrich / Ullrich Heilemann (Hg.), *Ökonomisierung der Wissensgesellschaft. Wie viel Ökonomie braucht und wie viel Ökonomie verträgt die Wissensgesellschaft?* Berlin: Duncker & Humblot, 93-108.
- Zeuner, Christine (2020): Krisen? – Nachdenken über Bildung als Gegenbewegung. In: *Magazin erwachsenenbildung.at* 39, 2-12.

Critical Urban Geography and Geography Education. Research-based Learning on the „Right to the City”: The Example of the “Tram-Cuddler” in Dresden

This paper combines approaches of critical urban theory with geography education. It uses the debate on the “Right to the City” within critical urban geography, theoretical considerations on transformative and research-based learning in geography education and the example of the “Schiefe Ecke” in the Dresden neighbourhood “Äußere Neustadt”. “Schiefe Ecke” is a public space which is widely used by young people in the evening and night hours, meeting and drinking there and sometimes even “cuddling” the by-passing tram. This use of public spaces leads to various conflicts. We propose that the “Right to the City” allows not only an analysis of these conflicts but also a connection between concepts of critical urban geography and the practise of geography education in schools. Therefore, we present a draft for a teaching unit on the “Right to the City” at the “Schiefe Ecke”.