



Pädagogische Spaziergänge in der kultur- und diversitätsorientierten Lehrer:innenbildung

Anregungen und Zukunftsvisionen aus dem deutsch-
georgischen Dialog

Christian Hoiß & Lea Tanner (Hrsg.)



Pädagogische Spaziergänge in der kultur- und diversitätsorientierten Lehrer:innenbildung

Anregungen und Zukunftsvisionen aus dem deutsch-
georgischen Dialog

Christian Hoiß & Lea Tanner (Hrsg.)

Pädagogische Spaziergänge in der kultur- und diversitätsorientierten Lehrer:innenbildung:
Anregungen und Zukunftsvisionen aus dem georgisch-deutschen Dialog

Christian Hoiß & Lea Tanner (Hrsg.)

[CC BY 4.0](#) 

Text © 2023 Christian Hoiß, Lea Tanner und die Beitragenden.

Dieses Werk ist unter [Creative Commons Attribution 4.0 International](#) lizenziert. Diese Lizenz erlaubt es anderen, das Material in beliebigen Medien und Formaten zu vervielfältigen, neu zu ordnen, anzupassen und zu erweitern, solange die Urheber:innen genannt werden.

Abbildungen in diesem Werk haben womöglich unterschiedliche Lizenzen; bitte beziehen Sie sich auf die entsprechenden Bildunterschriften.

Die Referenz auf dieses Werk sollte die folgenden Informationen enthalten: Christian Hoiß & Lea Tanner (Hrsg.) (2023): Pädagogische Spaziergänge in der kultur- und diversitätsorientierten Lehrer:innenbildung: Anregungen und Zukunftsvisionen aus dem georgisch-deutschen Dialog. München: LMU München.

Dieser Leitfaden wurde mit der großzügigen Unterstützung der Stiftung Erinnerung Vergangenheit Zukunft (EVZ) im Rahmen des Förderprogramms „Meet up! Youth for Partnership“ realisiert.

DOI: [10.5282/ubm/epub.93935](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:5:1-65862-p0011-9)

Umschlagbild: Umrisse bekannter Bauten in Tbilisi und München

Umschlag und Heftgestaltung: Jürgen Müller, PIXELPOLKA



Das Projekt Lehrer-bildung@LMU wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Begegnungsraum Stadt Einleitende Gedanken zum Veränderungspotenzial von City Walks in der Bildungsarbeit <i>Christian Hoiß und Lea Tanner</i>	6
Die Methode der pädagogischen City Walks <i>Natalie Gamtsemlidze</i>	9
Un-Dreamed Utopias Bildungsutopien in pädagogischen Spaziergängen entwickeln <i>Christian Hoiß und Lea Tanner</i>	13
Un-Heard Voices Diskriminierung und Ungleichheit in pädagogischen Spaziergängen entdecken <i>Christian Hoiß und Lea Tanner</i>	15
Un-Told Stories Postkolonialismus in pädagogischen Spaziergängen thematisieren <i>Gvantsa Davitlashvili</i>	18
City Walks in Practice Straßennamen im Münchener Stadtgebiet erlaufen, erfahren, erkunden <i>Christian Hoiß und Lea Tanner</i>	21
Straßennamen in der Kritik Die Ludwig-Thoma-Straße in München <i>Isabelle Frielinghaus, Maximilian Holm, Katrin Geneuss</i>	24
Un-Read Stories Postkolonialismus und Straßennamen <i>Hannah Kreuzinger, Eléonore Otto</i>	27
„Club der Entdecker – Literatur draußen erleben“ Literarische Spaziergänge für Schüler:innen <i>Katrin Geneuss</i>	30
City Walk aus Kutaisi Jüdische und katholische Wurzeln erkunden <i>Nana Kupreishvili und Ana Shalikiani</i>	31
City Walk aus Tbilisi Proteste und Demonstrationen als Form der politischen Beteiligung <i>Kristine Gongadze, Irina Jvarsheishvili, Sophia Bachilava</i>	34

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Veränderte Wahrnehmung kultureller Unterschiede im Austausch zwischen Menschen aus Georgien und Deutschland (mit freundlicher Genehmigung von Dr. Jana Costa, Universität Bamberg)	7
Abb. 2:	Ablauf eines pädagogischen City Walk (eigene Darstellung in Anlehnung an Eberhardt et al. 2021)	11
Abb. 3:	Straßenschild der Ludwig-Thoma-Straße in München	24
Abb. 4:	Blick in die Ludwig-Thoma-Straße in München	25
Abb. 5:	Bushaltestelle am Kolumbusplatz in München	27
Abb. 6:	Protestaktion Durchgestrichenes Straßenschild in der Kolumbusstraße in München	27
Abb. 7:	Grünstreifen am Kolumbusplatz in München	28
Abb. 8:	Kinderspielplatz am Kolumbusplatz in München	28
Abb. 9:	Methode Kugellager (eigene Darstellung)	28
Abb. 10:	Ein Ausschnitt der Website Mapping Postkolonial zur Dekolonialisierung (mit freundlicher Genehmigung von Philip Zöls, Mapping Postkolonial)	29
Abb. 11:	Stationen des City Walks durch Tbilisi (eigene Darstellung adaptiert von OpenStreetMap, creative commons)	37

Vorwort

In Gesellschaften, in denen (kulturelle) Diversität einen zentralen Wert darstellt, kommt interkultureller Bildung als schulart- und fachübergreifendes Bildungsziel eine enorme Bedeutung zu. Lehrende und Lernende benötigen elementare Kenntnisse über andere Kulturen, Religionen und Begegnungsräume, um die Menschen einer pluralistischen und globalisierten Gesellschaft kennenzulernen und ein kultursensibles Verhalten zu entwickeln, die eigene kulturelle Identität zu ergründen und die kulturellen Identitäten ihrer Umwelt kennenzulernen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede gilt es zu entdecken, Stereotype und Vorurteile zu reflektieren und zu überwinden.

Diesem Ziel in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften einen Schritt näher zu kommen, nahm sich von Oktober bis Dezember 2021 das Projekt „Encounter needs Movement: MEET UP! Pädagogische Stadtrundgänge für georgische und deutsche Lehrkräfte“ vor. Darin wurde der interkulturelle Dialog zwischen Lehrkräften und Lehramtsstudierenden aus den Regionen Tbilisi (Civic Education Teachers Forum (CETF)) und München (Zertifikatsprogramm „*el mundo* – Bildung für nachhaltige Entwicklung im Lehramt“ an der Ludwig-Maximilians-Universität München) sowie der Universität Siegen gefördert. Thematisch arbeiteten die Teilnehmenden der digitalen und hybriden Workshops im Rahmen pädagogischer Stadtrundgänge zu diversitätsorientierten Themenfeldern: *Un-Read Stories*, *Un-Seen Art*, *Un-Heard People*, *Un-Dreamed Utopia*.

Ausgehend von einem ersten Orientierungsworkshop an der Bildungskonferenz „Bildung. anders.machen – Tage der Bildungsalternativen“ vom 14. bis 16. Oktober 2021 in München erarbeiteten die Teilnehmenden über fünf weitere Workshops hinweg Bildungsmaterialien, die mit den Schüler:innen und Studierenden der Teilnehmenden in der Praxis erprobt und

dann im Austausch mit den Peers in den Workshops erneut diskutiert und weiterentwickelt wurden.

Entstanden ist eine Sammlung an theoretisch-konzeptionellen Überlegungen, methodischen Empfehlungen und Praxisbeispielen, die die Projektergebnisse nicht nur dokumentieren sollen, sondern auch als Anregung für (inter-)kulturelle diversitätsorientierte Bildungsarbeit dienen soll. Die wechselseitige Übersetzung in die Sprachen Deutsch, Englisch und Georgisch möge zu einer möglichst breiten Rezeption und Multiplikation der Erkenntnisse aus dem Projekt beitragen.

Wir danken allen, die an dieser interkulturellen Lernreise im Herbst 2021 teilgenommen haben, insbesondere den folgenden Personen, deren Engagement so grundlegend zum Gelingen des Projekts beigetragen hat: Samira Nilius, Georgina Philips, Dr. Katrin Geneuss, Isabelle Thaler, Dr. Jana Costa, Verena Schneeweiß, Julia Brandes, Dr. Tamar Karaia, Tobias Verbeck, Clemens Abert, Mareike Wenzel, Günter Stöber. Besonders möchten wir uns bei unseren georgischen Kolleg:innen Gvantsa Davitashvili und Natalie Gamtsemlidze für die gemeinsame Gestaltung der Workshops und engagierte Umsetzung des Projekts bedanken. Besonderer Dank gilt zudem Martin Thalhammer, der die Initiative für dieses Projekt ergriffen hat sowie der Stiftung Erinnerung Vergangenheit Zukunft (EVZ) für die finanzielle Unterstützung im Rahmen des Förderprogramms „Meet up! Youth for Partnership“ und die angenehme Betreuung während der Projektlaufzeit. Nicht zuletzt danken wir Evgeny Farber und Anian Kindlinger für die umsichtige Unterstützung beim Lektorat.

München im Februar 2023,
Christian Hoiß und Lea Tanner

Begegnungsraum Stadt

Einleitende Gedanken zum Veränderungspotenzial von City Walks in der Bildungsarbeit

Christian Hoiß und Lea Tanner

Die Stadt ist ein Begegnungsraum auf vielen Ebenen. Hier beginnt gesellschaftlicher Wandel, hier schlagen Utopien ihre Wurzeln, hier wird gemeinsam Zukunft gestaltet. Menschen aus vielfältigen Kontexten leben hier auf engstem Raum zusammen. Ihre Wertvorstellungen, Haltungen und Interessen prallen in der Stadt nicht selten im wahrsten Sinne des Wortes aufeinander.

Zugleich vereint uns Menschen, dass wir alle Wünsche an unser näheres Umfeld haben und Träume für eine lebenswerte oder lebenswertere Zukunft mitbringen. Diese Zukunftsvisionen sind aber nie unabhängig umsetzbar. Sie sind immer gebunden an den vorherrschenden kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen und ökologischen Kontext, an bestehende Institutionen und Strukturen, geltende Normen und Machtverhältnisse, sowie gesellschaftliche Stereotype. Zugleich hat jede Stadt ihre eigene Geschichte und muss daher einen individuellen Umgang mit ihrer Vergangenheit und der Gestaltung ihrer Gegenwart und ihrer Zukunft finden.

Die Vielfalt des Zusammenspiels dieser Faktoren macht die Stadt zu einem reizvollen und zugleich komplexen Gegenstand für die Bildung. Doch gerade in der schulischen Bildungsarbeit fällt es schwer, die Verbindung zur städtischen Umgebung systematisch zu suchen und langlebige Kooperationen zu etablieren. Wir erkennen hier großes Transformationspotenzial für unsere Bildungsarbeit, weil in Begegnung mit der Stadt der eigene gesellschaftliche, kulturelle, politische, ökologische und wirtschaftsbezogene Lebensraum auf

partizipative Weise mit Schüler:innen ausgehandelt werden kann. Machen Sie mit und entdecken Sie eine neue Seite Ihrer Stadt!

Mit diesem Leitfaden wollen wir Menschen Aufmerksamkeit und Wertschätzung schenken, deren Stimmen und Ansichten im öffentlichen Raum oft ausgeblendet werden, Orte und Wege entdecken und aufsuchen, die abseits unserer alltäglichen Routinen im städtischen Raum häufig unentdeckt bleiben. Hierfür eignet sich die Methode pädagogisch ausgerichteter Stadtpaziergänge in besonderer Weise, da man sich von der eigenen Schulumgebung aus auf eine Entdeckungsreise durch die Stadt und in der Folge mit sich selbst begeben kann.

Eine Besonderheit dieses Leitfadens: Er wurde im interkulturellen Austausch zwischen Bildungsakteur:innen in Georgien und Deutschland über den Verlauf einer sechsteiligen Workshop-Reihe hinweg erarbeitet. Die Begegnung zwischen den Ländern hat erheblich dazu beigetragen, die jeweils eigenen Perspektiven und Denkmuster zu erkennen, sie zu reflektieren und in einen globalen Kontext zu rücken. Solche kulturreflexiven Ansätze erleichtern Lehrkräften, eine kultursensible Haltung zu entwickeln und dadurch eine kulturreflexive Didaktik im Unterricht etablieren zu können (vgl. Scheunpflug et al. 2020, S. 41–54).

Im Sinne einer kulturreflexiven Didaktik (vgl. ebd., S. 55–72) sollte Lehrenden klar sein, dass die Wahrnehmung kultureller Vielfalt nur möglich ist, wenn sie sich ihren eigenen gesellschaftlich-kulturellen Zugang „als Christin,

Muslim oder Atheist, als Mann, Frau oder geschlechtlich diverse Person, als in Familie lebend oder alleine lebend, als interessierte oder nicht interessierte Person, als Muttersprachler oder Nichtmuttersprachler [etc.]“ (ebd., S. 55) vergegenwärtigen und z.B. eigene Privilegien anerkennen. Teil dieser Reflexion ist immer auch das Nachdenken über das eigene Verständnis, die Wahrnehmung und Interpretation von Kultur selbst bzw. kulturell bedingten Prozessen (erachtet man etwa die eigenen kulturellen Praktiken, geltende Werte und Normen als überlegen gegenüber anderen etc.). Der interkulturelle Austausch zwischen Ländern und Kulturen, aber auch innerhalb der eigenen Gesellschaft kann entscheidend zu diesen Reflexionsprozessen beitragen, Wahrnehmung schärfen sowie Fehleinschätzungen und Stereotype revidieren. Denn er hilft, die Fundamente der eigenen kulturell geprägten Wahrnehmung zu hinterfra-

gen, sie ggf. zu verändern und an eigene Utopien und Wertmaßstäbe anzupassen.

Abbildung 1 veranschaulicht diese Veränderungsprozesse bezüglich der Wahrnehmung und Überwindung kultureller Unterschiede. Zu Beginn stehen sich Menschen und Kulturen – in unserem City Walks-Projekt aus den Ländern Georgien und Deutschland (vgl. Bild 1) – weitestgehend ohne Berührungspunkte gegenüber. Kulturelle Unterschiede müssen aber über die nationalen Kulturen und ethnischen Zugehörigkeiten hinausgedacht werden. Denn interkulturelles Lernen zielt nicht (mehr) auf die allgemeinen Unterschiede zwischen zwei Kulturen ab (vgl. Bild 2), sondern die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Individuen in den Kulturen (vgl. Bild 3) werden in den Vordergrund gerückt. Man geht davon aus, dass Individuen einzelne kulturelle Bezugspunkte kombinieren, die auch innerhalb einer Kultur nie iden-

Bild 1

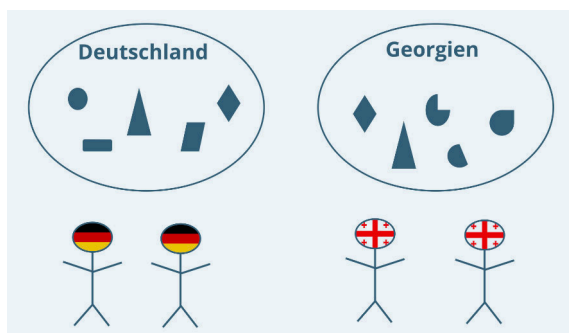


Bild 2

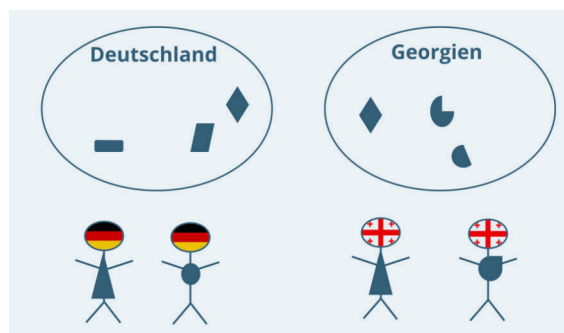


Bild 3

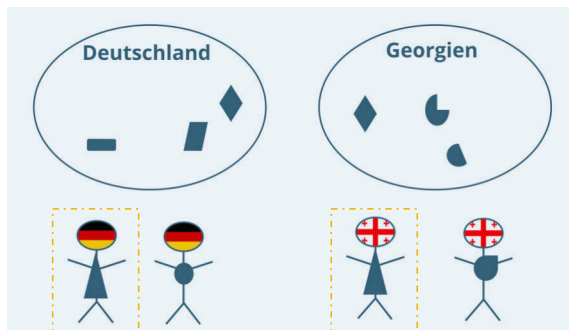


Bild 4

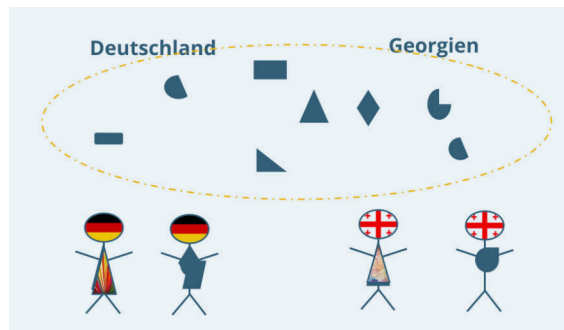


Abb. 1: Veränderte Wahrnehmung kultureller Unterschiede im Austausch zwischen Menschen aus Georgien und Deutschland (mit freundlicher Genehmigung von Dr. Jana Costa, Universität Bamberg)

tisch sind. Auch kulturell bedingte Muster werden nie von allen Angehörigen der Kultur in gleicher Weise aufgegriffen, Kultur wird also immer individuell erschlossen. Diese Prozesse gilt es beim interkulturellen Lernen zu betonen und entsprechend zeigt Abbildung 1 eine Abkehr von kontrastivem Denken zwischen Kulturen und eine Hinwendung zur individuel-

len Reflexion kulturell vermittelter Werte, Verhaltensweisen und Zugängen zur Welt. Diese Reflexionsprozesse können zu einer Überwindung der kulturellen Grenzen und einer Haltung führen, die es Menschen erlaubt, sich als *Global Citizen* zu verstehen (vgl. Bild 4).

”

„Es ist spannend, im internationalen Austausch verschiedene Aspekte, Formate und Umsetzungsmöglichkeiten von Stadtrundgängen zu erörtern und sich über Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den jeweiligen Kontexten auszutauschen.“

Verena Schneeweiß, Commit e.V.

”

„Es war sehr bereichernd und motivierend, sich mit anderen jungen Menschen auszutauschen und das Interesse für dieselben Themen zu spüren.“

Hannah Kreuzinger, Studentin LMU München

”

„Die Unterschiede, die aufgekommen sind, haben mir erneut mein privilegiertes Umfeld verdeutlicht, während die Gemeinsamkeiten in den Gedankengängen und Wahrnehmungen unserer Städte ein stark verbindendes Element waren. Vor allem die Begegnungen in den Breakout Sessions auf Zoom haben den Austausch intensiviert.“

Eléonore Otto, Studentin LMU München

Quelle

Scheunpflug, Annette; Timm, Susanne; Costa, Jana; Kühn, Claudia; Rau, Caroline (2020): Kultur vermitteln. Lehrerinnen und Lehrer und die Tradierung von Kultur. Schulmanagement Handbuch, Band 176. München: Cornelsen.

Die Methode der pädagogischen City Walks

Natalie Gamtsemlidze

In den letzten zehn Jahren gingen aus der politischen Bildungsbewegung pädagogische Stadtrundgänge hervor (vgl. Emde 2015). Sie zielen darauf ab, neue Perspektiven auf die Stadt auf alternative Art und Weise erlebbar und erfahrbar zu machen und so wichtige Lebensereignisse und/oder Geschichten hinter den Kulissen zu entdecken. Die Methode selbst ist so konzipiert, dass sie auf die Bedürfnisse der Lernenden eingeht und sie beim Erreichen von Lernzielen unterstützt. Pädagogische Stadtspaziergänge ermöglichen es den Teilnehmenden, sich mit der eigenen Stadt auseinanderzusetzen. Durch die Begegnung mit der Stadt, ihre kritische Analyse und anschließende Reflexion können sie erforschen, wie in sozio-politische Gegebenheiten eingegriffen wird. Durch diese Impulse können sie sich Fragen stellen, wie sie zu Mitgestalter:innen ihrer eigenen Lebenswelt werden können. Auf diese Weise eröffnen City Walks Handlungsspielräume, machen Visionen greifbar und zeigen gestaltbare Utopien auf (vgl. Eberhardt et al. 2020).

Intersektionale Erfahrungen und Fragen der sozialen Gerechtigkeit können sich in pädagogischen City Walks widerspiegeln, da sie aktuelle Themen aufgreifen, marginalisierte Stimmen und Perspektiven integrieren, widersprüchliche und gegensätzliche Sichtweisen darstellen und mehrere Ebenen eines Themas oder eines Ortes aufzeigen. Der städtische Raum ist ein widersprüchlicher Bildungsort, der sich ständig zwischen Peripherien, Rändern, Zentren und Zwischenräumen bewegt, wo die Grenzen der Gesellschaft verschwimmen (vgl. ebd.). Durch den Exkursionscharakter ermöglichen City Walks eine vertiefte Zusammenarbeit zwischen Schulen/Lehrkräften, außerschulischen Bildungsakteur:innen

und Aktivist:innen. So können Brücken geschlagen werden zwischen theoretischem Wissen im Klassenzimmer und sozio-historischen Alltagserfahrungen mit Menschen in den verschiedensten Facetten des städtischen Umfelds (vgl. ebd.).

In diesem Leitfaden wird die Methode der City Walks näher beleuchtet und dargestellt, wie diese in städtischen Räumen Lerngelegenheiten schafft und Aktions- und Reflexionsmöglichkeiten bietet. Ein City Walk kann von Lehrkräften oder anderen zivilgesellschaftlichen Akteur:innen durchgeführt werden. Das Feld der Anbieter:innen von City Walks ist ebenso vielfältig wie die Formate und deren Bildungsziele. Neben Vereinen, Initiativen und NGOs gibt es Künstler:innen, Kunst- und Kulturvermittler:innen, aber auch Studierende, die City Walks konzipieren und für Teilnehmende anbieten (vgl. ebd.).

Ein typischer pädagogischer City Walk besteht aus mehreren Phasen; beginnend mit der Vorbereitung in der Schule. Die Lehrkräfte bahnen hierbei den thematischen Rahmen des City Walks im Unterricht an und führen Unterrichtsstunden oder Seminare zum Thema des City Walks durch. Auf diese Weise entwickeln alle Teilnehmenden des City Walks ein gemeinsames, thematisches Grundverständnis. Bei der Planung eines City Walks sollten die Lehrkräfte die zwei verschiedenen Phasen eines Spaziergangs berücksichtigen – zum einen das Anhalten an Stationen und zum anderen das Gehen dorthin. Während des Besuchs der Stationen können politische oder zivile Phänomene exemplarisch veranschaulicht werden. Durch die facettenreichen Stationen, einschließlich historischer Orte, wird ermöglicht, lokale Akteur:innen und Interessengruppen

einzu beziehen, die eine pädagogische Aktivität anbieten können. Lehrkräfte können zusätzlich ergänzende Materialien wie Bilder, Zitate, Audio- und Videoanleitungen verwenden, die die Erfahrungen dann mit anderen Dimensionen von Raum und Zeit verbinden. Für einen vertieften Austausch und eine gewissenhafte Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen ist es wichtig, dass der City Walk angeleitet wird, insbesondere wenn die Lehrkräfte komplexe Lernziele erreichen wollen. Wichtig ist zudem, dass Lehrkräfte ein gutes Gleichgewicht zwischen Sprechen und Achtsamkeit beim Gehen finden. Manchmal kann es sinnvoll sein, den Teilnehmenden Zeit zu geben, achtsam zu gehen, um so die Informationen an den Statio-

nen zu verarbeiten. Es kann auch förderlich für das Erreichen der Lernziele sein, sich mit Pasant:innen oder einheimischen Bürger:innen auszutauschen und diese mit einzu beziehen.

Ein pädagogischer City Walk-Guide (z.B. eine Lehrkraft) sollte während des gesamten Spaziergangs aufmerksam sein und für Fragen und Austausch zur Verfügung stehen. Ein Schlüsselement der Methode sind Reflexionen vor, während und nach dem City Walk. Die Rolle der Reflexion ist hierbei bedeutsam, um einerseits die Erfahrung in dauerhaftes Wissen umzuwandeln und andererseits ein informelles Netzwerk zwischen Gleichaltrigen zu bilden, die dieselbe Erfahrung teilen.

Info-Box

Stationen

Stationen des City Walks veranschaulichen nicht nur Inhalte, sondern sind Orte, die einen engen Bezug zum Alltag und zur realen Lebenswelt der Teilnehmenden haben, d.h. Orte, die sie bereits kennen, von denen sie gehört haben, oder die für sie bedeutsam sind. Dies ermöglicht „den Transfer des Gelernten in die [eigene] Lebenswelt“ (Baltzer et al. 2014, S. 188), indem die vertraute Umgebung durch unterschiedliche Perspektiven neu erlebt wird, und eröffnet gleichzeitig neue Begegnungs- und Lernräume. Dadurch werden die Gestaltungs- und Partizipationsräume der Lernenden erweitert und ein Perspektivenwechsel durch das Kennenlernen anderer Welten ermöglicht, der Empathie und Verständnis fördern kann (vgl. Eberhardt et al. 2020).

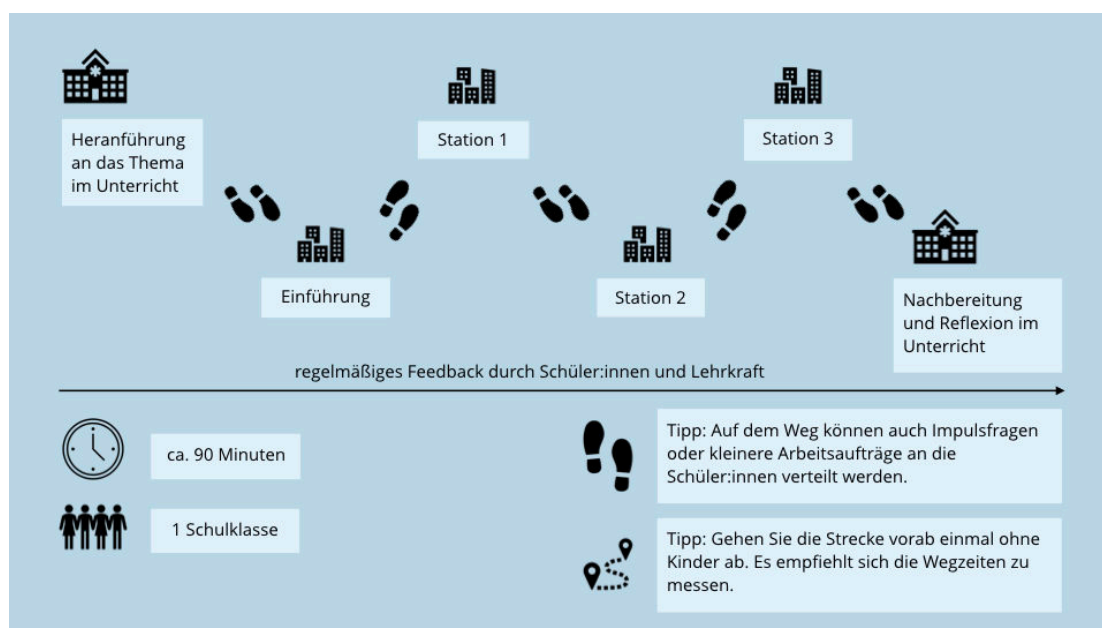


Abb. 2: Ablauf eines pädagogischen City Walk (eigene Darstellung in Anlehnung an Eberhardt et al. 2020)

Der wichtigste Tipp für die Gestaltung eines Stadtsparziergangs ist es, kreativ und offen an die Planung heranzugehen und experimentierfreudig Methoden auszuprobieren, die während des Gehens zwischen und Anhaltens an Stationen umgesetzt werden können. Die Methode selbst ermöglicht es somit Lehrkräften und Teilnehmenden,

über den Tellerrand hinauszuschauen und die Stadt ganzheitlich zu erleben.

Diese kleine Checkliste kann Lehrkräften helfen, wichtige Dinge bei der Planung und Umsetzung dieser Methode zu berücksichtigen (vgl. Phillips & Nilius 2021).

Wer ist die Zielgruppe?

- Entfernung zwischen Stationen
- Erfrischungsmöglichkeiten (z.B. öffentliche Toiletten)
- Verpflegung
- Wetter
- Barrierefreiheit
- Fußweg/Transport zwischen den Stationen

Was ist der Zweck des City Walks?

- Anzahl der Stationen
- Begegnung mit Menschen
- Welche Methoden werden verwendet?
- Wo kann man diese anwenden?
- verschiedene Phasen (Stationen und Bewegung)

- Achten Sie auf ein Gleichgewicht zwischen Laufen und Stationen.
- Achten Sie auf das Zeitmanagement während des City Walks.
- Berücksichtigen Sie die Bedürfnisse aller Teilnehmenden.

Inspirationen für mögliche Stationen und Inhalte eines City Walks¹

- Statuen oder Gedenktafeln
- Straßennamen
- Sprechen Sie mit marginalisierten Menschen, z. B. mit älteren Menschen, Menschen mit Migrationshintergrund etc.
- U-Bahn-Stationen (urbane Stile, zeigen Geschichte und Zukunft)
- Besuchen Sie ein Archiv
- Hören Sie zu und sprechen Sie mit verschiedenen Menschen, deren Stimmen oft überhört werden (z. B. sowjetische Vergangenheit)
- Kulturelle Orte
- Dokumentarisches Material zu Straßennamen, Statuen, Architektur, Kunstwerken
- Historische Gebäude
- Tagebücher
- Besuch von Ausstellungen
- Besuch von Orten, an denen wichtige koloniale Ereignisse stattfanden
- Interviews führen
- Besuch von Museen
- Recherchieren und Nachlesen zu den Objekten an den Orten

Quellen

Eberhardt, Josephine; Emde, Oliver; Gläser, Georg; Neumeyer, Sybille; Ribak, Sina; Schneeweiß, Verena; Vrenegor, Nicole (2020): „Stadtrundgänge als politische 'Bildungsbewegung'. Gesellschaftlicher Wandel durch räumliches Wandeln.“ In: Eicker, Janis; Eis, Andreas; Holfelder, Anne-Katrin; Jacobs, Sebastian; Yume Sophie; Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hrsg.): Bildung Macht Zukunft – Lernen für die sozial-ökologische Transformation?. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, S. 287–299.

Emde, Oliver (2015): „Spazierend schreiten wir voran.“ Politische Stadtrundgänge als Lernarrangements politischer Bildung. In: Polis 19/2, S. 21–24.

Phillips, Georgina & Nilius, Samira (2021). Un-Dreamed Utopias – Orte des Wandels Methodeninput zu City Walks. (Vortrag im Rahmen der Workshopreihe „Encounter needs Movement: MEET UP! Pädagogische Stadtrundgänge für georgische und deutsche Lehrkräfte“ am 16.10.2021).

¹ Die Inspirationen für potenzielle Stationen eines City Walks wurden von den Teilnehmenden des City Walk-Projekts 2021 gesammelt.

Un-Dreamed Utopias

Bildungsutopien in pädagogischen Spaziergängen entwickeln

Christian Hoiß und Lea Tanner

Herausforderungen wie globale Gerechtigkeit, Klimakrise und ihre gesellschaftlichen Folgen, der Verlust von Biodiversität, exzessiver Ressourcenverbrauch oder der digitale Wandel werden schon lange nicht mehr als rein technisch zu lösende naturwissenschaftliche Angelegenheiten aufgefasst, sondern betreffen in grundlegender Weise auch die kulturellen, sozialen und politischen Bereiche des Lebens. Es sind die Fragen nach dem guten Leben, einer nachhaltigen und global gerechten Zukunft, die aus der Gegenwart heraus für zukünftige Generationen zu beantworten und intensiv zu reflektieren sind – nicht zuletzt in der Bildung.

Diese globalen Fragen benötigen auch eine pädagogisch-didaktische Reflexion und Reaktion, und zwar ohne, dass Bildungsakteur:innen sich anmaßen, wissen zu können, wie diese Zukunft konkret aussehen wird. Eine sogenannte Defuturisierung der Schüler:innen (vgl. de Haan 2014, S. 376) gilt es nicht nur aus demokratischen Gründen zu unterlassen. Denn unseren Vorstellungen von Zukunft wohnt immer bereits eine politische Dimension inne, da diese von unseren Werteinstellungen, Haltungen und Normen in der Gegenwart geprägt sind. Logisch betrachtet erscheint es im Sinne einer *Futures Literacy* zudem wesentlich plausibler, im pädagogisch-didaktischen Kontext von „Zukünften“ im Plural zu sprechen. Das Sprechen von Zukünften eröffnet, wenn man so will, einen Möglichkeitsraum, in dem noch nicht geträumte oder noch nicht zu Ende geträumte Utopien einer gerechteren und nach-

haltiger gestalteten Welt gedacht werden können und in der Bildungsarbeit entdeckt, diskutiert und in die Tat umgesetzt werden können.

Info-Box

Utopien

Klassischerweise versteht man unter Utopien „Bilder eines kollektiven Wunsches oder einer kollektiven Angst, die über individuelle, subjektive Träume hinausgehen“ (Maahs 2019, S. 22). Sie sind als fiktionale Gegenkonzepte und als zeitkritische Alternativen zur realen Welt zu verstehen. Durch Utopien können sich Gesellschaftsmodelle entwickeln, die in der Lage sind, Probleme aus der Welt der Gegenwart zu lösen. Als Repräsentation gesellschaftlicher Tendenzen sind sie von Optimismus, Hoffnung und Handlungsfähigkeit mit Blick auf die Zukunft geprägt (vgl. ebd., S. 22 ff.).

In der lokalen (pädagogischen) Bearbeitung globaler Problemstellungen kommt hinzu, dass unsere Wahrnehmung des Problems stark kulturell geprägt ist. Postkoloniale Problemstellungen etwa sind in Deutschland und Georgien historisch unterschiedlich zu perspektivieren, sie werden unterschiedlich erinnert, medial aufgearbeitet und diskutiert,

Lösungsansätze mit unterschiedlichen Schwerpunkten verhandelt. Der interkulturelle Austausch darüber erscheint daher unerlässlich, weil sich Lernende wie Lehrende ihrer kulturellen Gebundenheit bewusst werden können und aus dem Zusammenspiel zwischen lokalen und globalen Utopien ihren Horizont erweitern können.

Die außerschulische Begegnung mit zivilgesellschaftlichen Akteur:innen, die sich mit globalen Zukunftsvisionen auseinandersetzen und diese lokal z.B. im städtischen Raum verankern, kann diese Bildungsprozesse auf besondere Weise anregen.

Quellen

Haan, Gerhard de (2014): Zukunft. In: Christoph Wulf und Jörg Zirfas (Hrsg.): Handbuch pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 375–384.

Maahs, Ina-Maria (2019): Utopie und Politik. Potenziale kreativer Politikgestaltung. Edition Politik, Band 81. Bielefeld: Transcript.

Un-Heard Voices

Diskriminierung und Ungleichheit in pädagogischen Spaziergängen entdecken

Christian Hoiß und Lea Tanner

Transformative Bildungsarbeit, die gesellschaftsorientiert kritisches und systemisches Denken fördern will (etwa im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, von Globalem Lernen oder *Global Citizenship Education*), setzt sich aktiv mit den vorherrschenden gesellschaftlichen Grundlagen, Strukturen, Normen, Werten und ihren Bedingungen auseinander. Entsprechend gilt es in diesem Kontext, nicht nur auf die direkt sichtbaren Machtverhältnisse zu verweisen, sondern aktiv den Zugang zu Personen zu finden, die an den Rand der Gesellschaft und des öffentlichen Diskurses gedrängt werden, und Einrichtungen aufzusuchen, die marginalisierten Gruppen dabei helfen, dass ihre Stimme in der (Stadt-) Gesellschaft Gehör findet.

Diese gesellschaftlichen Grundstrukturen und Annahmen spiegeln sich auch im städtischen Raum wider, zeigen sich auf verschiedenen Ebenen und betreffen unterschiedlichste Personengruppen. Anders als diskriminierende Situationen im öffentlichen Raum, die häufig auftreten (vgl. Beigang et al. 2017, S. 212ff.) und zudem von „Flüchtigkeit, Unpersönlichkeit und

Anonymität geprägt [sind]“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2021), äußern sich strukturelle Machtgefälle in der Stadt beispielsweise in der Raumplanung, der Benennung von Straßen und Plätzen, begrenztem Zugang zu öffentlichen Gebäuden und Verkehrsmitteln; strukturelle Machtgefälle sind gerade nicht nur flüchtig sondern allgegenwärtig und nahezu unveränderbar. Es ist wichtig, dass die Schüler:innen die eigene Lebenswelt unter diesem Aspekt kennenlernen und ein Verständnis sowie ein Bewusstsein für diskriminierende Gegebenheiten mit asymmetrischer Machtverteilung in der Stadt bekommen. Da der öffentliche Raum für alle Menschen zugänglich sein sollte, gilt es neue Herangehensweisen zu finden (z.B. in der Stadtgestaltung), wie alle Menschen an diesem teilhaben können.

Um dem Machtgefälle in München entgegenzuwirken setzen sich Organisationen wie beispielsweise [Commit e.V.](#), [Orte des Wandels](#) und [Eine Welt Haus München e.V.](#) gezielt für eine anti-diskriminierende Gesellschaft ein. In Tbilisi setzt sich beispielsweise die Organisation [SOVLAB](#) dafür ein.



„Um Diskriminierung und soziale Ungleichheit zu erkennen, müssen wir neu sehen lernen. Das klappt in der städtischen Lebenswelt noch besser als im Klassenzimmer! Deshalb würde ich auf jeden Fall City Walks in den Unterricht integrieren.“

Tobias Verbeck, Lehrer

Diese Organisationen eignen sich auch dafür, dass sie als Stationen auf einem City Walk besucht werden können. Durch die damit verbundene Öffnung der Schule nach außen hören Schüler:innen von Akteur:innen, wie diese mit den existierenden Machtgefällen umgehen, und lernen Handlungsmöglichkeiten für eine anti-diskriminierende Gesellschaft kennen.

Anti-diskriminierende Bildungsarbeit umfasst in diesem Zusammenhang zum einen das Aufgreifen und Offenlegen verschiedener Diskurse, die sich mit gesellschaftlichen Problemen wie Rassismus, Diskriminierung, Intersektionalität oder postkolonialen Strukturen auseinandersetzen und sich für Werte wie Diversität, Gleichberechtigung, Frauenrechte und Teilhabe einsetzen. Zugleich fördert anti-diskriminierende Bildungsarbeit aktiv die Teilhabe von allen (d.h. vor allem auch marginalisierten) Schüler:innen am gesellschaftlichen Diskurs. Sie erkennen dabei die Bedeutung ihrer eigenen (politischen) Stimme und nehmen sie als wesentlichen Teil in der Stimmenvielfalt der Gesellschaft wahr. Durch vielfältige Erfahrungen von Partizipation und Selbstwirksamkeit lernen Schüler:innen, dass ihre eigene Stimme lauter und bedeutsamer ist als sie vielleicht gemeinhin vermuten. Sie lernen außerdem, handlungsfähig zu werden, um aktiv ihre Stimme für eine diskriminierungsfreie Gesellschaft einzusetzen.

Zudem konzentriert sich anti-diskriminierende Bildungsarbeit auch auf Diskriminierung im Schulleben selbst. Denn auch im schulischen Alltag ist das Risiko, diskriminiert zu werden, auf allen Ebenen enorm hoch. Um dem entgegenzuwirken, sind strukturell verankerte interkulturelle Bildung, das Aufzeigen von Machtstrukturen und -dynamiken sowie die Betonung von und Beschäftigung mit Vielfalt im Klassenzimmer und im Schulleben ganz allgemein notwendig (vgl. Lüders & Schlenzka 2016). Dazu ist es unabdingbar, im Unterricht einen diversen und partizipativen Diskurs zu ermöglichen, damit Schüler:innen in einem diskriminierungs-

freien und bestärkenden Raum lernen, die Welt aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten, bestehende Strukturen kritisch zu hinterfragen und nicht nur einer einzelnen oft sehr privilegierten „[single story](#)“ (Adichie 2009) zu folgen und ihr Bedeutung beizumessen. Dazu muss allen weniger stark repräsentierten *stories* und *voices* im Klassenzimmer jedoch erst einmal Raum gegeben werden, der mitunter erst geschaffen werden muss.

Info-Box

Diskriminierung

Unter Diskriminierung versteht man abstrakt formuliert „die Verwendung von kategorialen, das heißt vermeintlich eindeutigen und trennscharfen Unterscheidungen zur Herstellung, Begründung und Rechtfertigung von Ungleichbehandlung mit der Folge gesellschaftlicher Benachteiligungen“ (Scherr 2016, S. 3). Anders als weitläufig angenommen, handelt es sich dabei nicht nur um einzelne Äußerungen oder Handlungen. Den diskriminierten Personen wird auf systemische Weise ein gleichwertiger und gleichberechtigter Status in der Gesellschaft verwehrt und die dadurch faktisch entstehende Benachteiligung wird von der Mehrheitsgesellschaft nicht als ungerecht wahrgenommen und eingestuft, „sondern als unvermeidbares Ergebnis ihrer Andersartigkeit betrachtet“ (ebd.).

Die Vielfalt unter den Schüler:innen aber auch die Vielfalt der Stimmen in Fächern wie den Sprachen, Geschichte, Kunst oder Musik als eine positive Bereicherung zu sehen, kann als Ziel anti-diskriminierender Bildung gesehen werden. Das gelingt jedoch nur, wenn die gesamte Schulfamilie für Diskriminierung sensibilisiert ist und sich gemeinsam für eine Schule der Vielfalt stark macht.

Quellen

Adichie, Chimamanda Ngozi (2009): The danger of a single story. TED Global 2009. Online verfügbar unter: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story (Stand 13.12.2022).

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2021): Öffentlichkeit und Freizeit. Online verfügbar unter: <https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ueber-diskriminierung/lebensbereiche/alltagsgeschaefte/oeffentlichkeit-und-freizeit/oeffentlichkeit-und-freizeit-node.html> (Stand 14.12.2022).

Beigang, Steffen; Fetz, Karolina; Kalkum, Dorina; Otto, Magdalena (2017): Diskriminierungserfahrungen in Deutschland. Ergebnisse einer Repräsentativ- und einer Betroffenenbefragung. Baden-Baden: Nomos.

Lüders, Christine; Schlenzka, Nathalie (2016): Schule ohne Diskriminierung: Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 66. Jahrgang, 9/2016, S. 36–41.

Scherr, Albert (2016): Diskriminierung / Antidiskriminierung – Begriffe und Grundlagen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 66. Jahrgang, 9/2016, S. 3–10.

Un-Told Stories

Postkolonialismus in pädagogischen Spaziergängen thematisieren

Gvantsa Davitlashvili

Geschichte kann als ein lebendiger Organismus betrachtet werden, der unsere Vergangenheit bewahrt und gleichzeitig unsere Gegenwart und Zukunft beeinflusst. Sie ist mit der Zeit, den Menschen und den Orten verknüpft. Sie hat keine physische Form, lässt sich aber in Büchern, Gemälden, Architektur und unserer Umwelt leicht darstellen. Geschichte ist ein sehr sensibles Konzept; sie kann gut formuliert sein, umgeschrieben, interpretiert, vergessen und auch nicht erzählt werden. Globale historische Prozesse führen zudem manchmal dazu, dass die Geschichten von Menschen verblassen, nicht erzählt werden oder sogar verloren gehen. Der Kolonialismus und seine fortwährenden Auswirkungen auf unsere Gegenwart haben eine Vielzahl solcher verloren gegangenen Stimmen und Geschichten hervorgebracht.

In diesem Prozess gibt es zwei Parteien – diejenigen, die kolonialisiert haben, und diejenigen, die kolonialisiert wurden. Daher ist es gerade bei der Diskussion dieses Themas wichtig, dass nicht nur die Stimmen zu Wort kommen, die kolonialisiert haben, sondern dass beide unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und reflektiert werden. In unserem Workshop stehen Deutschland und Georgien exemplarisch für diese beiden Perspektiven. Deutschland – als Kolonialmacht, die auf dem Höhepunkt ihrer Expansion um 1900 die drittgrößte Macht der Welt war – und Georgien als post-sowjetisches Land, das von 1921 bis 1991 von der Sowjetunion und seiner Roten Armee besetzt wurde (vgl. Kobakhidze 2021).

Was ist Kolonialismus und Postkolonialismus?

Info-Box

Kolonialismus

Kolonialismus kann als „Kontrolle durch eine Herrschaft über ein abhängiges Gebiet oder Volk“ (Blakemore 2019, o.S.) definiert werden. Er findet statt, wenn eine Nation eine andere unterdrückt und deren Bevölkerung erobert und ausgebeutet wird. Oftmals zwingen die Erobernden dem eroberten Volk ihre eigene Sprache und kulturellen Werte auf (vgl. ebd.).

Info-Box

Postkolonialismus

Postkolonialismus kann als die historische Periode oder die Situation nach der westlichen Kolonialisierung gesehen werden (vgl. Ivison 2015 o.S.). Dieser Begriff „kann auch zur Beschreibung derzeitiger Projekte verwendet werden, die Geschichte und die Handlungsfähigkeit von Menschen, die unter verschiedenen imperialistischen Formen unterdrückt wurden, zurückzufordern und Geschichte neu zu überdenken“ (ebd.).

In beiden Fällen waren der historische Kontext und die daraus resultierenden Folgen für das jeweilige Land und die dort lebenden Menschen sehr einschneidend. Die Aufarbeitung dieser Ereignisse ist jedoch besorgniserregend. Die Erinnerung an den Kolonialismus in Deutschland wird von dem Historiker Jürgen Zimmerer als koloniale Amnesie bezeichnet (vgl. Zimmerer 2021).

Auch in Georgien gibt es eine unstrukturierte Erinnerungspolitik und ein mangelndes Wissen und Verständnis über die eigene Geschichte. Die wichtigsten Fragen lauten daher: Welche Rolle spielt die formale und nicht-formale Bildung in diesem Prozess der Geschichtsaufarbeitung? Wie können damit zusammenhängendes Wissen und bisher nicht erzählte Geschichten an künftige Generationen weitergegeben werden?

Es besteht kein Zweifel daran, dass die Methodik gut ausgewählt werden sollte, um diese Fragen zu diskutieren. Gerade die Methode der City Walks mit ihren multidisziplinären Möglichkeiten bietet eine großartige Gelegenheit hierfür. Bei der Durchführung von City Walks können Pädagog:innen *Un-Told Stories* und *Un-Seen Places* mit den Schüler:innen erforschen, die mit dem Kolonialismus und seinen Opfern in Verbindung stehen. Spuren des Kolonialismus können in Straßennamen, U-Bahn-Stationen, kulturellen Plätzen, Museen, Archiven etc. entdeckt werden. Die Methodik selbst gibt uns die Möglichkeit, diese *Un-Told Stories* zu entdecken, zu erhalten und wiederzubeleben – digital oder physisch. In beiden Fällen können Methoden und Materialien wie Storytelling, kleine Fragebögen, Bilder und Gemälde eingesetzt werden, um das Wissen junger Generationen aufzubauen, zu motivieren und die Möglichkeit zu eröffnen, sich zu erinnern.

”

„Mit unserem Bildungs- und Stadtrundgangsformat Orte des Wandels möchten wir Menschen, Räume und Initiativen sichtbar und erlebbar machen, die unterschiedliche Ansätze für ein nachhaltiges München praktizieren, zu einer sozial-ökologischen Transformation beitragen sowie alternative Lebens- und Wirtschaftsmodelle in der Stadt ausprobieren. Die Kombination aus Workshop, Stadtführung und Gesprächsrunden macht den Wanderspaziergang zu einem interaktiven Format und ermöglicht den Teilnehmenden, an den jeweiligen Stationen des Rundgangs in einen direkten Austausch mit den Akteur:innen zu kommen.“

[Orte des Wandels München](#)

”

„Commit e.V. München ist eine Bildungsplattform für globale Gerechtigkeit und führt globalpolitische Bildungsarbeit in verschiedenen Formaten und Projekten durch, um gemäß dem Motto „think global, act local“ eine nachhaltige Veränderung im Denken und Handeln zu bewirken.

Mit interaktiven Methoden und Alltagsbezug werden kritisches Denken und Perspektivenwechsel angeregt, um für Strukturen der sozialen Ungleichheit und globalen Ungerechtigkeit zu sensibilisieren sowie gerechtes und nachhaltiges Handeln zu fördern.“

[Commit e.V. München](#)

Quellen

Blakemore, Erin (2019): What is colonialism? – The history of colonialism is one of brutal subjugation of indigenous people. Verfügbar unter: <https://www.nationalgeographic.com/culture/article/colonialism> (Stand 04.08.2022).

Iverson, Duncan (2015): Postcolonialism – Historical. Verfügbar unter: <https://www.britannica.com/topic/postcolonialism> (Stand 04.04.2022).

Kobakhidze, Beka (2021): History | Soviet Russia Invaded Georgia 100 Years Ago. Verfügbar unter: <https://civil.ge/archives/397042> (Stand 04.08.2022).

Zimmerer, Jürgen (2021): Deutschlands Tor zur Welt. Weltoffenheit und koloniale Amnesie in Hamburg. In: Zimmerer, Jürgen; Todzi, Kim Sebastian (Hrsg.): Hamburg: Tor zur kolonialen Welt. Erinnerungsorte der (post-)kolonialen Globalisierung. Göttingen: Wallstein, 15–30.

City Walks in Practice

Straßennamen im Münchener Stadtgebiet erlaufen, erfahren, erkunden

Christian Hoiß und Lea Tanner

Die folgenden Ideen für City Walks stellen das Bildungspotenzial in der Begegnung mit den partizipativ erarbeiteten gesellschaftlichen Zukünften beispielhaft dar. Während der Workshops entwickelten die Teilnehmer:innen Teile eigener City Walks und konnten innerhalb der Themenbereiche *Un-Read Stories*, *Un-Seen Art*, *Un-Heard People*, *Un-Dreamed Utopia* nach eigenem Interesse Schwerpunkte setzen. Dieser partizipative Findungsprozess und die Entwicklung der einzelnen Stationen sollten auch später von den Lehrkräften bei der Konzeption der City Walks im Unterricht aufgegriffen werden.

Die tiefe Auseinandersetzung mit der eigenen Stadt reicht weit über das reine Beschreiben der Orte und Plätze hinaus. Vielmehr werden in den City Walks die Geschichten, die hinter Orten, Straßenschildern, Denkmälern usw. stehen, multiperspektivisch beleuchtet und die Schüler:innen erlangen dadurch einen kritisch-reflexiven Blick auf die eigene Stadt.

Durch die vielfältigen Impulse zu Postkolonialismus aus dem Workshop zu *Un-Read Stories* entschied sich eine Gruppe zu einer näheren Auseinandersetzung mit Münchener Straßennamen. Diese können als Spuren der Geschichte gesehen werden, die die „hegemonialen Werte und Normen einer bestimmten Zeit und eines bestimmten Ortes“ (Hintermann & Pichler 2015, S. 287) zum Ausdruck bringen. Schon zu Beginn der Auseinandersetzung mit den Straßennamen stellten sich den

Teilnehmer:innen viele Fragen: Nach wem werden Straßen benannt? Wer benennt Straßen? Wie kann die Benennung der Straßen unter der Berücksichtigung der Zeitgeschichte eingeordnet werden? Welche Personen und Geschichten werden nicht auf den Straßenschildern abgebildet? Welche Personengruppen werden aus dem Diskurs ausgeschlossen? (vgl. ebd.).

Straßennamen haben schon immer weit mehr als eine reine Orientierungsfunktion. Sie spiegeln den jeweiligen Zeitgeist wider, der sie hervorbrachte und rücken in den letzten Jahren zunehmend in den Fokus einer kritischen Auseinandersetzung im städtischen Raum. Ausdruck dieses gesteigerten Bewusstseins ist zum Beispiel ein elfteiler Kriterienkatalog, der vom Stadtarchiv München entwickelt wurde und mithilfe dessen Straßennamen kritisch analysiert werden können (vgl. Stadtarchiv München 2021, S. 4). In München werden derzeit 45 Straßennamen in die Kategorie „erhöhter Diskussionsbedarf“ (ebd., S. 3) eingeordnet. Dies bedeutet, dass die namensgebenden Personen dieser Straßen als sehr kritisch eingestuft werden, weil „ihr Handeln in einem eklatanten Widerspruch zu fundamentalen und überzeitlichen humanitären und demokratischen Grundwerten stehen könnte“ (ebd.). Vielfältige Informationen zu Straßennamen können auf den Seiten [Stadtgeschichte München](#), [Mapping Postcolonial](#) oder der [Website der Stadt München](#) gefunden werden.

”

„Die Bildung der Zukunft sollte meiner Meinung nach ganzheitliche Lernerfahrungen ermöglichen. Schüler:innen sollen selbst erfahren, spüren, sich austauschen, reflektieren und dadurch lernen. In diesem Sinne sind (Stadt-)Rundgänge eine sehr geeignete Methode für den Unterricht, mit der fächerübergreifend verschiedenste Themenkomplexe, wie beispielsweise Wirtschaft, gesellschaftliches Zusammenleben, Politik, globale Zusammenhänge und vieles mehr, aufgegriffen und gemeinschaftlich bearbeitet werden können.“

Georgina Phillips, Orte des Wandels München

”

„Mit den City Walks kann man externe Partner:innen aller Art einbinden, vielleicht sogar manchmal leichter als in Schule/Unterricht selbst.“

Isabelle Frielinghaus, Studentin LMU München

”

„Ich durfte durch die Auseinandersetzung mit den City Walks eine neue Methode des Lernens und der Heranführung an Themen kennenlernen, wofür ich sehr dankbar bin. Ich halte die City Walks für eine gute Möglichkeit, aktiv zu lernen und sich intensiv mit Themen auseinanderzusetzen. Besonders das gemeinsame Gestalten eines solchen Workshops möchte ich mitnehmen: Räume öffnen für alle Teilnehmenden, offen sein für die Entwicklungen während des Workshops. Auch die Idee des absichtlichen Irritierens und Neu-Interpretierens von Stadtraum beispielsweise durch Performances oder unübliche Praktiken des Gehens finde ich spannend.“

Hannah Kreuzinger, Studentin LMU München

”

„Es ist toll, noch mehr interaktive Methoden und kleine Aktionen in die City Walks einzubauen, z.B. mit Kreide auf den Boden malen und auf ein bestimmtes Thema hinweisen oder Samenbomben während dem Spaziergang zu verteilen. So kommen die Teilnehmenden direkt ins Handeln und erleben das Gefühl, in ihrer Umgebung etwas verändern zu können.“

Lea Wisner, Green City e.V. München

”

„Die Methode generiert aus ganz subjektivem Erleben spannende Ergebnisse, die für jeden Menschen in diesem Raum anwendbar sind.“

Eléonore Otto, Studentin LMU München

Quellen

Hintermann, Christiane; Pichler, Herbert (2015): Gender Spaces in the City: Critical Topography in Geography Education. In: GI Forum Journal for Geographic Information Science, Band 1, S. 287–298.

Stadtarchiv München (2021): Projekt „Historisch belastete Straßennamen untersuchen und einen Vorschlag für den Umgang damit erarbeiten“ – Kriterienkatalog. Online verfügbar unter: https://www.muenchen.de/rathaus/dam/jcr:e8aa8007-e00b-4b80-b689-9d02c5d39792/Kriterienkatalog_FINAL.pdf (Stand 20.12.2021).

Straßennamen in der Kritik

Die Ludwig-Thoma-Straße in München

Isabelle Frielinghaus, Maximilian Holm, Katrin Geneuss

Ludwig Thoma war ein bayerischer Schriftsteller aus dem 19. Jahrhundert, der auch noch heute großes Ansehen für seine Werke (z.B. die *Lausbubengeschichten* (1905)) genießt. Bayernweit wurden viele Straßen nach ihm benannt, da er für das bayerische kulturelle Gedächtnis wichtig ist. Wenig bekannt ist jedoch, dass Ludwig Thoma auch mit antisemitischen und rassistischen Äußerungen und Schriften in Erscheinung trat (vgl. Egger). Aus diesem Grund fällt die Ludwig-Thoma-Straße

in München, die 1947 nach ihm benannt wurde, auch in die Kategorie „erhöhter Diskussionsbedarf“ (vgl. Stadtarchiv München 2021, S. 4) und es gibt Bestrebungen diese umzubenennen. Statt dem Namen Ludwig Thoma könnte durch die Umbenennung der Straße Raum geschaffen werden, um bislang ungehörte Stimmen (*Un-Heard Voices*) hörbar zu machen. Für den City Walk bietet es sich an, die Stationen auf der gesamten Ludwig-Thoma-Straße zu verteilen.

Ankommen an der Station: Ludwig-Thoma-Straße



Abb. 3: Straßenschild der Ludwig-Thoma-Straße in München

Brainstorming:

Die Schüler:innen überlegen gemeinsam, wer Ludwig Thoma war und was sie mit ihm assoziieren. (Tipp: Eventuell ist Ludwig Thoma für viele Schüler:innen nicht mehr so geläufig. Dann sollten von der Lehrperson entsprechende Materialien oder Informationen zur Verfügung gestellt werden.)

Vorlesen eines Werkausschnitts:

Um das Werk des Schriftstellers kennenzulernen und seine Bedeutung für das ihm bislang zugewandte kulturelle Gedächtnis nachvollziehen zu können, lesen die Schüler:innen beispielsweise die *Lausbubengeschichten*.

Weitergehen zu einer anderen Stelle an der Ludwig-Thoma-Straße:

Wichtig ist es, die ambivalente Persönlichkeit von Ludwig Thoma differenziert zu betrachten. Einerseits ist er durch seine offene antisemitische Haltung bekannt, hatte aber andererseits eine jüdische Geliebte. Dieser Kontrast wird mittels einer Gruppenarbeit und Texten, die Ludwig Thoma verfasste, näher beleuchtet.

Gruppe 1:

Lesen eines Ausschnitts aus einem antisemitischen Pamphlet von Ludwig Thoma im *Miesbacher Anzeiger*

Gruppe 2:

Lesen eines Auszugs aus dem Briefwechsel zwischen Ludwig Thoma und seiner jüdischen Geliebten Maidi von Liebermann.

Teilnehmer:innen schreiben Namen für neue Vorschläge mit Kreide auf die Straße und diskutieren darüber, weshalb die vorgeschlagenen Personen besser für den Straßennamen geeignet sind als Ludwig Thoma. Die Ideen können anschließend auch ans Kreisverwaltungsreferat in München gesendet werden, denn die Bevölkerung kann aktiv Vorschläge für neue Straßennamen einreichen. Die Schüler:innen üben auf diese Weise eine Partizipationsmöglichkeit auf lokaler Ebene.

Weitere Ideen für Stationen zu Künstler:innen und Straßennamen sind beispielsweise der Elly-Ney-Weg, die Emil-Nolde-Straße, die Richard-Wagner-Straße oder die Richard-Strauss-Straße. Eine längere Liste der [45 Straßen mit erhöhtem Diskussionsbedarf](#) finden Sie auf der Website der Stadt München.

Der Weg zu einem nächsten Teil der Straße kann gut genutzt werden, um die folgenden Fragen in Zweiergruppen zu diskutieren: Kann man die Privatperson Ludwig Thoma von seinen Werken trennen? Weshalb geriet Ludwig Thoma erst so spät in die Kritik?

Am Ende der Ludwig-Thoma-Straße befindet sich eine kleine Grünanlage. Hier wird der Fokus von Ludwig Thoma und hin zu weniger hörbaren Stimmen des Diskurses gelenkt, wie beispielsweise [Autor:innen, deren Werke während der NS-Zeit verboten und verbrannt wurden](#). Die Schüler:innen sammeln Ideen für die Umbenennung des Straßennamens – etwa Vorschläge für andere Schriftsteller:innen, denen die Straße stattdessen gewidmet werden könnte – und erlangen dadurch ein Bewusstsein für die Konstruiertheit und Veränderbarkeit von Straßennamen.



Abb. 4: Blick in die Ludwig-Thoma-Straße in München

Quellen

Egger, Simone (o.J.): Ludwig Thoma. (Hrsg.) Bayerische Staatsbibliothek, Literaturportal Bayern.

Online verfügbar unter: <https://www.literaturportal-bayern.de/component/lpbauthors/?view=lpbauthor&pnd=118622072&highlight=WylsdWR3aWciLClsdWR3aWcnXHUyMDFjliwidGhvbWEiLClsdWR3aWcgdGhvbWEiXQ==> (Stand 18.02.2021).

Stadtarchiv München (2021): Projekt „Historisch belastete Straßennamen untersuchen und einen Vorschlag für den Umgang damit erarbeiten“ – Kriterienkatalog. Online verfügbar unter:

https://www.muenchen.de/rathaus/dam/jcr:e8aa8007-e00b-4b80-b689-9d02c5d39792/Kriterienkatalog_FINAL.pdf (Stand 20.12.2021).

Un-Read Stories

Postkolonialismus und Straßennamen

Hannah Kreuzinger, Eléonore Otto

Im Zuge der *Black Lives Matter*-Bewegung rückte die Dekolonialisierung von öffentlichen Räumen weltweit in den Fokus der Öffentlichkeit. So stürzten Protestierende in den USA und Großbritannien viele Statuen und Denkmäler von rassistischen Menschen um oder übermalten diese. Auch in Deutschland wird die Forderung nach einer adäquaten Auseinandersetzung mit der deutschen Kolonialgeschichte immer größer. Das Problem ist bislang: Meist sind die Geschichten der kolonialisierenden Menschen hör- und sichtbarer als die Geschichten der Menschen, die kolonialisiert und unterdrückt wurden. Eine kritische Auseinandersetzung trägt dazu bei, bislang ungelesenen Geschichten unterdrückter Menschen die Aufmerksamkeit zuteilwerden zu lassen, die ihnen zusteht.



Abb. 5: Bushaltestelle am Kolumbusplatz in München

Für eine solche Beschäftigung bietet sich unter anderem der Kolumbusplatz in München an. Bereits seit den 1990er Jahren gibt es Bestrebungen, den Kolumbusplatz umzubenennen, diese waren jedoch bislang erfolglos. Im Weiteren werden Impulse vorgestellt, wie man mit Schüler:innen eine postkoloniale Kritik an der Namensgebung üben kann und entsprechende Reflexionsprozesse anstoßen kann.

Auf dem Weg zum Kolumbusplatz assoziieren die Schüler:innen frei, wer Kolumbus war. Vor Ort werden dann die Ergebnisse gesammelt und diskutiert. Das folgende Rollenspiel benötigt mehr Platz, weshalb es sich anbietet, es auf einer der Grünflächen (Abbildung 7) am Kolumbusplatz durchzuführen. Die Schüler:innen lesen Teile aus dem Schiffstagebuch von Christoph Kolumbus und spielen die Schilderungen in Kleingruppen nach. Bilder, die die Eroberung zeigen, können als Impulse und Inspiration für das Rollenspiel eingesetzt werden (vgl. Strong et al. 1992).

Im nächsten Schritt wird eine andere Perspektive beleuchtet, nämlich die der kolonialisierten Menschen, die vor Kolumbus in Amerika lebten und deren Geschichten kaum bekannt sind. Da kaum Quellen von Zeitzeug:innen vor-



Abb. 6: Protestaktion Durchgestrichenes Straßenschild in der Kolumbusstraße in München

liegen (vgl. Janik 1992, S. 132), bietet es sich an, die Stimmen ihrer Nachfahren anzuhören (siehe Keppeler 2021) und damit zumindest zu versuchen, die Geschichte zu rekonstruieren und ein besseres Verständnis für postkoloniale Strukturen in der heutigen Zeit zu bekommen. Die Schüler:innen lesen hierfür, wie sich der Kolonialismus bis heute noch in der Karibik auswirkt (vgl. ebd.), diskutieren ihre Erkenntnisse und vergleichen diese mit der Sichtweise von Kolumbus.

Nach diesem historischen Einblick erfolgt ein Ortswechsel zum Kinderspielplatz (siehe Abbildung 8). Dort diskutieren die Schüler:innen darüber, wie und nach welchen Kriterien Straßen benannt werden bzw. wurden und was diese Namen über eine Gesellschaft aussagen. Im Anschluss sammeln die Schüler:innen in Kleingruppen Ideen für eine Umbenennung des Kolumbusplatzes.



Abb. 8: Kinderspielplatz am Kolumbusplatz in München

Die Ergebnisse werden mithilfe der Methode „Kugellager“ diskutiert. Anschließend wählt die Gruppe ihren Favoriten für die Umbenennung. Die Schüler:innen bringen danach auf Klebezetteln ihren Vorschlag mit einer kurzen Begründung unterhalb der Straßenschilder am Kolumbusplatz an bzw. schreiben ihn mit Kreide auf den Boden.



Abb. 7: Grünstreifen am Kolumbusplatz in München

Zum Abschluss erfolgt eine Diskussion darüber, ob die Schüler:innen in der Sache tätig werden wollen und falls ja in welcher Form das möglich ist. Im Zuge dessen gilt es, den Schüler:innen aufzuzeigen, wie sie aktiv ihre Stimme nutzen können und dadurch die Stadt mitgestalten können. Sie könnten beispielsweise einen Brief an das Kreisverwaltungsreferat schreiben und ihren Vorschlag mitteilen, denn die Bevölkerung kann auch Vorschläge für Umbenennungen einreichen. Weitere Straßen und Orte zur postkolonialen Kritik an Straßennamen in München finden Sie auf

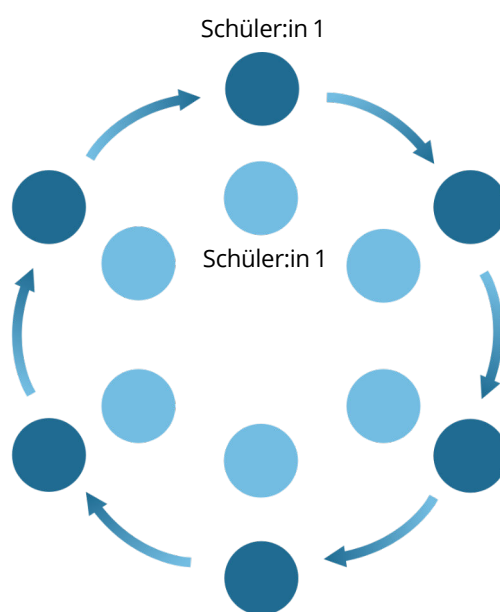


Abb. 9: Methode Kugellager (eigene Darstellung)

[Mapping Postcolonial](#). Das Archiv- und Bildungsprojekt Mapping Postkolonial macht koloniale Spuren, Plätze und Erzählungen in München sichtbar und versucht *Un-Heard Stories* und *Un-Seen Places* Raum zu geben. Es ermöglicht durch verschiedene Betrachtungsweisen, individuelle Zugänge und unterschiedliche Blickwinkel das Thema (Post-)Kolonialismus in München näher zu beleuchten und häufig nicht beachtete Teile der Geschichte in den Fokus des Diskurses zu lenken. Auf der Website (Abbildung 10) können die auch heute noch sichtbaren kolonialen Spuren der Vergangenheit in München (dargestellt mit einem X) nachverfolgt werden.

Diese Spuren sind nicht unabhängig voneinander, sondern im Zusammenhang zu betrachten. Mittels Erzählungen können sie miteinander verknüpft und auf den Karten von [Mapping Postkolonial](#) mit gestrichelten Umrahmungen gekennzeichnet werden. Die Rubrik *Schichten* (exemplarisch dargestellt in orange) ermöglicht eine alternative Betrachtung der Zusammenhänge: Hier sind Themen wie Rassismus, Dekolonialisierung, Migration etc. die Ausgangslage; von ihnen wird auf das Thema Kolonialismus zurückgeschlossen.

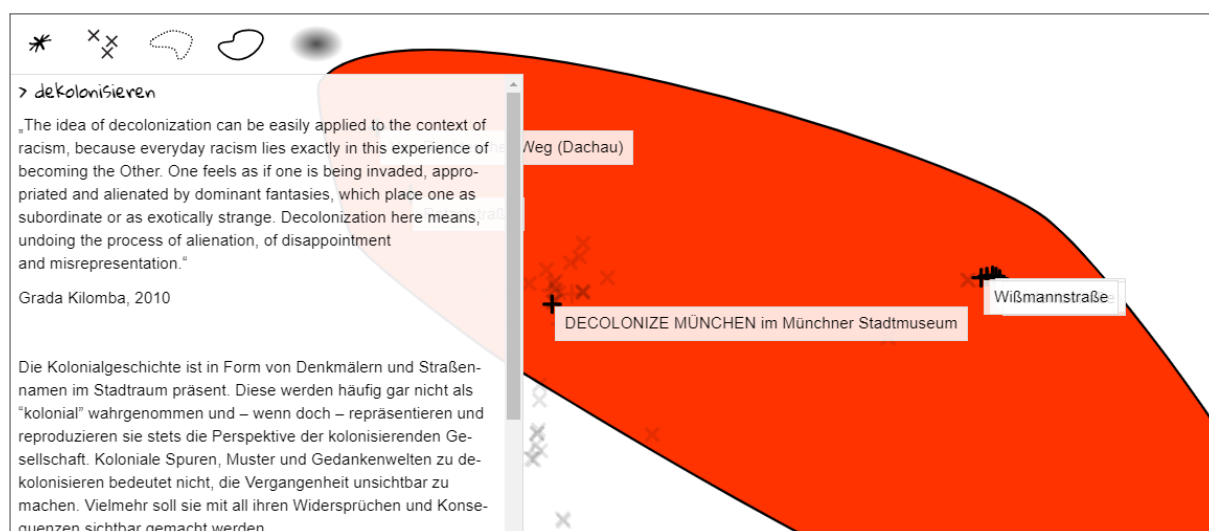


Abb. 10: Ein Ausschnitt der Website Mapping Postkolonial zur Dekolonialisierung (mit freundlicher Genehmigung von Philip Zölles, Mapping Postkolonial)

Quellen

Janik, Dieter (1992): Die spanische Eroberung Amerikas: Akteure, Autoren, Texte. Frankfurt a.M.: Vervuert Verlagsgesellschaft.

Keppeler, Toni (2021): Schwarzer Widerstand. Sklaverei und Rassismus in Lateinamerika und der Karibik. Zürich: Rotpunktverlag.

Strong, Stacie; Welply, Michael; Kaden, Martina (1992): Kolumbus: das Tagebuch der Entdeckung Amerikas mit beweglichen Bildern. München: Ars-Ed.

„Club der Entdecker – Literatur draußen erleben“

Literarische Spaziergänge für Schüler:innen

Katrin Geneuss

Die Teilnehmer:innen des deutschdidaktischen Forschungskolloquiums der Universität Siegen „*Literarische Spaziergänge für Grundschüler:innen*“, das an der Universität Siegen unter der Leitung von Dr. Katrin Geneuss stattfand, wurden im Wintersemester 2021/22 eingeladen, an den Workshops des deutschgeorgischen City Walks-Projekts teilzunehmen. Eine Studentin beschreibt die Synergie folgendermaßen: „Aus dem Austausch und den Überlegungen [...] habe ich ein erstes präziseres Bild eines City Walks bekommen. Dies [...] diene sicherlich [...] als Grundlage für das eigene Planen.“ Schnell wurde allen Studierenden bewusst, dass die Ziele eines City Walks und eines *Literarischen Spaziergangs* das gemeinsame Erleben und Erfahren, sowie die aktive Interaktion mit der Umgebung sind. Umgekehrt wurde den Teilnehmenden der City Walks-Workshops deutlich, dass jeder City Walk immer auch ganz oder teilweise mithilfe literarischer Texte gestaltet werden kann. Denn die zentralen Themen der City Walks (siehe oben) sind zugleich auch zentrale Themen der Literatur. Durch die Öffnung der Schule nach außen wird die Lebenswelt der Schüler:innen auch außerhalb des Kontexts der Schule aufgegriffen. Somit können die Literarischen Spaziergänge, die die Methode der City Walks integrieren, als eine Art von *Un-Dreamed Utopia* gesehen werden, in welcher Bildung neu gedacht wird, die Stadt und die stadtnahe Umgebung neue Impulse für das Lernen geben und dadurch neue Perspektiven für die Kinder aufgezeigt werden.

Der erste Schritt im Rahmen des Seminars war es, *Literarische Spaziergänge* als partizipa-

tives Lehr-Lern-Arrangement methodisch zu erschließen und theoretisch aus dem Bereich der Outdoorpädagogik unter Einbeziehung szenischer Verfahren herzuleiten. Daraufhin entwickelten die Studierenden beispielhaft einen Spaziergang zu einem Text oder einem Kinderbuch ihrer Wahl. Diese erste Skizze durchlief mit Peer-to-Peer-Feedback und Rückmeldung der Dozentin mehrere Feedback-Loops. Im Sinne forschenden Lernens führten die Studierenden den selbstständig entwickelten Spaziergang mit einer Gruppe von Kindern durch und evaluierten die Durchführung. Nach der praktischen Umsetzung, die an Bibliotheken, Schulen, Mittagsbetreuungen oder Pfadfindergruppen angebunden wurde, besprachen die Seminarteilnehmer:innen die Erfahrungen im Plenum und überarbeiteten als abschließenden Schritt die Spaziergänge ein letztes Mal.

Leitend für die Erstellung der Spaziergänge ist wie oben erwähnt die Prämisse, dass ein literarisches Werk oder bestimmte Aspekte desselben aktiv erlebt und erfahren werden sollten. Indem die Kinder den Spaziergang aktiv erleben und miteinander interagieren, entwickeln sie Vorstellungen zu der Handlung und den Figuren, übernehmen deren Perspektive und lernen so, mit Fiktionalität bewusst umzugehen. Außerdem steigert die ganzheitliche Erfahrung unter Einbezug der Umwelt die Wahrnehmung. Eine Teilnehmerin des Kolloquiums beschreibt in Bezug auf literarisches Lernen: „Bücher in einer anderen Umgebung kennenlernen, im besten Falle in der Umgebung, in der sie spielen (z.B. dem Wald) sehe ich als großen Vorzug eines *Literarischen Spaziergangs*.“

City Walk aus Kutaisi

Jüdische und katholische Wurzeln erkunden

Nana Kupreishvili und Ana Shalikiani

Mittels dieses City Walks soll das Bewusstsein der Lehrer:innen für den multikulturellen Charakter der Stadt Kutaisi geschärft werden, indem sie sich mit den Teilnehmer:innen auf die Spuren der jüdischen und katholischen Gemeinde machen. Für den Spaziergang wurden Informationen über Statuen, Kirchen

und andere Orte recherchiert, die für die katholische und jüdische Geschichte bedeutsam sind. Basierend darauf wurden die Route und der Zeitrahmen für den City Walk festgelegt. Die Zielgruppe dieses Stadtspaziergangs sind Schüler:innen der achten bis zur zehnten Klasse.

Station 1

*Kutaisi, St. Nino Str. 17,
Meliton Balanchvadze,
Nationale Oper- und
Ballett von Kutaisi,
Gedenkstatue von
Zakaria Palisashvili.*

Erfinder, Komponist, Lehrer, Folklorist und Persönlichkeit des öffentlichen Lebens – Zakaria Palisashvili wurde in die Familie des katholischen Kirchendieners Petre Palisashvili in Kutaisi hineingeboren (vgl. Taktakishvili et al. 2021). Er bereiste ganz Georgien und sammelte dort mehr als 300 Volkslieder. Zakaria war ein bedeutender Mitbegründer der klassischen georgischen Musik und schuf Werke wie *Abesalom*, *Eteri* und *Daisi* im klassischen georgischen Stil. Zakarias Name steht in großem Zusammenhang mit der Weiterentwicklung und Systematisierung der georgischen Musik und war entscheidend für die musikalische Arbeit und Ausbildung in Georgien. Aufgrund seiner Bedeutung für das georgische kulturelle Erbe wurden das akademische Opern- und Balletttheater von Tbilisi, viele Straßen und Musikschulen nach ihm benannt. Außerdem verlieh man ihm den Palisashvili-Preis für seine herausragenden Arbeit für die georgische Musik. Spannend ist auch, dass das Bild Palisashvilis auf einer Banknote der Landeswährung 2 GEL abgebildet war. Diese ist jedoch nicht mehr im Umlauf.

Station 2

*Kutaisi,
Felix Varlamishvisi Str. 25*

Zakaria zufolge wurde in seinem Elternhaus nicht musiziert. Dennoch hatten sowohl Zakaria als auch seine Geschwister musikalisches Talent. Der Grund dafür könnte der Einfluss der katholischen Kirche und der Orgel gewesen sein. Die Palisashvilis waren Katholiken und ihre Kinder sangen schon früh in der Kirche. Zakaria sagte und schrieb über sich selbst, dass er bis zum Alter von 18 Jahren einen klaren Sopran besaß (vgl. Topuria 2021).

Die Familie Palisashvili lebte im französischen Viertel, in der Nähe der Verkündigungskirche, die bis 1989 katholisch war und in der der katholische Gottesdienst abgehalten wurde. Der junge Zakaria wurde dort mit katholischen Musikinstrumenten und der Chorkunst vertraut gemacht.

Station 3

*Kutaisi,
Felix Varlamishvili Str. 7,
die Verkündigungskirche*

Im 17. Jahrhundert ließen sich westeuropäische Katholiken in Kutaisi nieder. Später deportierte König Salomon II. georgische katholische Kaufleute aus Akhaltsikhe dort hin. Im Jahre 1819 begann man dann an diesem Ort in Kutaisi mit dem Bau einer Steinkirche. Der Bau, der eine Zeit lang unterbrochen war, wurde 1846 auf Initiative von Don Anton Glakhashvili wieder aufgenommen. Im Jahre 1856 begann dann der örtliche Architekt Vasiliev erneut mit dem Weiterbau. 1862 weihte man die Kirche der Heiligen Jungfrau Maria. Nach 1939 funktionierte man das Gebäude in ein Lagerhaus und später in einen Konzertsaal um.

Die Architektur des Kirchengebäudes ist in Kutaisi einzigartig, sowohl was das Äußere als auch was das Innere betrifft. Der Kuppelbau des Tempels wird von zwei Säulen getragen, was ihn von orthodoxen Kirchen unterscheidet. Im Innenraum der Kirche können Besucher:innen kleine Altäre besichtigen und an der Decke befinden sich vier trompetende Engel aus Gips (vgl. Liparishvili 2020). Im Jahr 1989 übertrug man auf Anfrage des georgischen Patriarchat die Kirche an sie. Auf diese Entscheidung folgte ein Rechtsstreit. Nach wie vor wird die Kirche heute als orthodoxes Denkmal gesehen.

Station 4

*Boris Gaponov,
Kutaisi,
Boris Gaponovo Str.*

Boris Gaponov übersetzte das georgische Gedicht *Der Recke im Tigerfell* aus dem 12. Jahrhundert ins Hebräische. Im Vergleich zu anderen Übersetzungen des Gedichts ist diese Version die kunstvollste Übersetzung, mit raffiniertem Rhythmus und sehr nah am Original übersetzt. In seiner Übersetzung gab es einen „Tiger Eroberer“, und in den Memoiren seiner Zeitgenossen erhielt Gaponov diesen Namen. Boris Gaponov lebte in eher prekären wirtschaftlichen Verhältnissen und arbeitete an Übersetzungen. Seine Familie fand ihn nach den Wirren des Zweiten Weltkriegs in den 1940er Jahren in Kutaisi wieder. Boris Gaponov schloss die neunte Klasse mit Auszeichnung ab und besuchte anschließend eine Hochschule in Moskau. Er lernte Hebräisch durch den Einfluss seines Rabbiner-Großvaters und der jüdischen Gemeinde. Ende der 1960er Jahre ging Gaponov in recht jungem Alter und schwer krank nach Israel. Die Nachricht über seinem Tod verbreitete sich 1972 sehr schnell (vgl. Tkeshelashvili 2019).

Station 5

*Kutaisi,
Boris Gaponov Str. 10,
Synagoge*

Die Geschichte der Juden in Georgien reicht Jahrhunderte zurück. Die erste offizielle Information über eine jüdische Siedlung in Kutaisi stammt aus dem Jahr 1644. Das jüdische Viertel befindet sich immer noch im Zentrum der Stadt mit drei Synagogen. Die zweitgrößte Synagoge Georgiens und gleichzeitig die größte in Kutaisi wurde 1886 erbaut. Eine weitere wurde 1912 erbaut und ist von Gebäuden umgeben, in denen Hebräisch unterrichtet wurde und verschiedene jüdische Rituale stattfanden.

Es gab eine Bäckerei, in der man Matsa (Pessach-Brot) backte. Die jüdische Gemeinde von Kutaisi leistete einen großen Beitrag zur Stadtentwicklung. Während der Repatriierung der sowjetischen Juden nach Israel in den 1960er Jahren verließ ein großer Teil der örtlichen Gemeinde die Stadt. Im Jahre 2014 wurde zum Gedenken an Boris Gaponov am Eingang der Hauptsynagoge eine Statue errichtet (vgl. Georgian Travel Guide 2022).

Quellen

Georgian Travel Guide (2022): Synagogues in Kutaisi. Verfügbar unter: <https://georgiantravelguide.com/en/synagogues-in-kutaisi> (Stand 02.08.2022).

Liparishvili, Ani (2017): Wem gehört die Verkündigungskirche. Verfügbar unter: <https://www.newpress.ge/vis-ekutvnis-xarebis-eklesia> (Stand 02.08.2022).

Taktakishvili, Levan; Samushia, Jaba; Chumburidze, Dodo; Kaladia, Girogi (2021): The year since the establishment of the first democratic republic of Georgia – 100 Years of Georgia's First Democratic Republic. Verfügbar unter: <https://www.26may.ge/ka/> (Stand 04.08.2022).

Tkeshelashvili, Marita (2019): Forgotten Histories: Catholic and Jewish Communities in Kutaisi. Verfügbar unter: <https://www.cipdd.org/upload/bigfiles/daviwyebuli-istoriebi.pdf> (Stand 04.08.2022).

Topuria, Tea (2021): "Faliashvili is writing an opera" – how "Abesalom and Eter" was created. Verfügbar unter: <https://www.radiotavisupleba.ge/a/31370549.html> (Stand 04.08.2022).

City Walk aus Tbilisi

Proteste und Demonstrationen als Form der politischen Beteiligung

Kristine Gongadze, Irina Jvarsheishvili, Sophia Bachilava

In modernen Demokratien bietet das Gesetz für Bürger:innen verschiedene Partizipationsmöglichkeiten, Entscheidungen zu treffen und sich aktiv an politischen Prozessen zu beteiligen. Mittels Protesten und Demonstrationen können Bürger:innen ihre Position geltend machen und Druck auf den Staat ausüben. Leider hat die georgische Gesellschaft in der Vergangenheit viele negative Situationen im Zusammenhang mit dieser Form der Beteiligung erlebt. Dieser City Walk macht auf wichtige Demonstrationen und Proteste aufmerksam, die zu einem hohen Interesse der Bürger:innen an der jüngsten

Geschichte Georgiens geführt haben, mit dem Ziel, mehr Demokratie durch Demonstrationen und Proteste anzustreben. Das Thema richtet sich an die Altersgruppe von 15 bis 17 Jahren.

Der Stadtspaziergang umfasst sechs bedeutende Orte und es ist nicht überraschend, dass diese sich im Altstadtzentrum von Tbilisi, der Hauptstadt Georgiens, befinden. Während des Spaziergangs können die Teilnehmer:innen neben mündlichen Vorträgen und dem Austausch von Informationen auch Fotos oder Videos zum Thema ansehen.

Station 1

Dedaena-Park

Die erste Station ist der Dedaena-Park, in dem sich das Denkmal für die Muttersprache befindet, das von Elguja Amashukeli errichtet wurde. Es ist im Jahre 1978 zum Gedenken an die wachsenden Proteste der Bürger:innen gegen die Entscheidung, Georgisch nicht mehr als Staatssprache anzuerkennen, errichtet worden. Es dient als Denkmal an den Sieg gegen dieses Vorhaben der sowjetischen Regierung.

Station 2

unweit des Dedaena-Parks, in der Nähe der Kaschweti-Kirche

Die zweite Station befindet sich unweit des Dedaena-Parks, in der Nähe der Kaschweti-Kirche. Dieser Ort steht in engem Zusammenhang mit den Ereignissen des 9. April 1989, als friedliche Demonstrant:innen von den Streitkräften der sowjetischen Regierung erbarmungslos zusammengeschlagen wurden. Die Kaschweti-Kirche war der Ort, an dem der georgische Katholikos-Patriarch die Demonstrant:innen wenige Minuten vor dem Überfall aufforderte, in die Kirche einzutreten und Gebete zu sprechen. Die Demonstrant:innen hatten jedoch keine Angst vor der drohenden Gefahr und setzten ihre Demonstration fort. Die sowjetische Armee erwies sich als rücksichtslos und Spezialeinheiten der Luftwaffe umzingelten die friedlichen Demonstrant:innen. Sie setzten Schaufeln und Tränengas ein, um sie zu vertreiben. 21 von ihnen starben und Tausende wurden bei dem brutalen Vorgehen verletzt oder vergiftet. Der 9. April gilt seit jeher als eines der tragischsten, aber auch wichtigsten Tage der jüngeren georgischen Geschichte.

Station 3

*Gelände um das
georgische Parlament*

Die dritte Station ist das nahe gelegene Gelände um das georgische Parlament herum. Hier fanden die meisten Demonstrationen statt. Dieser Platz bietet daher eine Vielzahl an potenziellen Stationen für einen City Walk. Für diesen City Walk wurden zwei Ereignisse ausgewählt. Zum einen die Rosenrevolution von 2003, die zu dem Sturz des damaligen Präsidenten führte und ein wichtiges historisches Ereignis aus der jüngeren Vergangenheit Georgiens ist. Zum anderen eine Solidaritätskundgebung im Jahr 2018 für Arbeiter:innen, die aufgrund mangelnder Sicherheitsvorschriften am Arbeitsplatz ihr Leben verloren hatten. Um auf das Problem der fehlenden Sicherheit am Arbeitsplatz aufmerksam zu machen, wurden vor dem Parlament Schutzhelme aufgestellt.

Station 4

Staatskanzlei

Die vierte Station ist die Staatskanzlei. Hier hielten die Bürger:innen Georgiens 2016 eine Konzertkundgebung ab, um gegen die Verhandlungen der Regierung mit dem russischen Unternehmen Gazprom zu protestieren.

Station 5

Freiheitsplatz

An der fünften Station des City Walks – dem Freiheitsplatz – fand 2018 die groß angelegte Aktion „Frieden ist mehr als Krieg“ statt, bei der die Bürger:innen gegen die Annexion georgischer Gebiete durch Russland protestierten. Auch der Leichnam des vom Besatzungsregime getöteten georgischen Bürgers Archil Tatunaschwili wurde übergeben.

Station 6

Puschkin-Platz

Die sechste und letzte Station des City Walk ist der Puschkin-Platz in der Nähe des Freiheitsplatzes. Dies ist einer der Plätze, an dem LGBTQ+ Aktivist:innen eine Kundgebung für mehr Sichtbarkeit abhielten. Dutzende Schuhpaare wurden auf den Platz gestellt, um die LGBTQ+ Community mehr in den Fokus der Öffentlichkeit zu rücken. Der Puschkin-Platz ist auch der Ort, an dem der Stadtpaziergang endet und reflektiert wird.

Der Spaziergang dauert ca. zwei bis drei Stunden, kann aber bei Bedarf um weitere Stationen und Themen ergänzt werden.

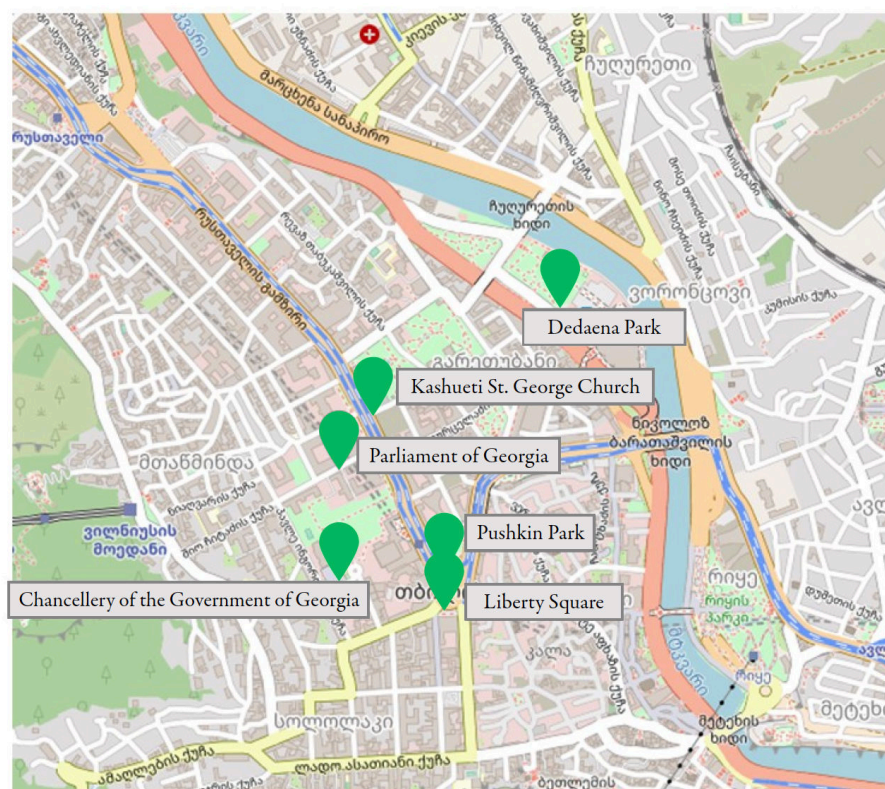


Abb. 11: Stationen des City Walks durch Tbilisi (eigene Darstellung adaptiert von OpenStreetMap, creative commons)