

## Mit Schüler\*innen Baukultur erforschen: Visionen für Lebensräume von morgen

von **Lea Weniger, Natacha Pinheiro Batista, Gila Kolb**

Erscheinungsjahr: 2025 / 2024

Stichwörter:

**Architektur | Ästhetische Forschung | Baukulturelle Bildung | Grundschule | Künstlerische Forschung | partizipative Forschung | Partizipation | Raum**

### Abstract

Wie nehmen Schüler\*innen einer dritten Grundschulklasse lokale Baukultur wahr? Welche Erfahrungen machen sie und wie stellen sie sich den vom Menschen gebauten und gestalteten Raum in der Zukunft vor? Diese Fragen richten sich an Heranwachsende als kompetente Akteur\*innen in der Debatte um Baukultur. Sie stehen im Zentrum des in diesem Beitrag vorgestellten partizipativen Forschungs- und Entwicklungsprojekts *Commoning ländliche Baukultur – Die Baukulturexpert\*innen von morgen*. Im Rahmen des Projekts erkundeten Schüler\*innen als Co-Forschende den gestalteten Raum an ihrem Wohnort durch ästhetisch-gestalterisch informierte Lern- und Arbeitsprozesse. Dabei generierten sie Wissen über ihren Lebensraum und formulierten dieses in gemeinsamen Gesprächen, Texten und Artefakten. Dieses geteilte Wissen diente den erwachsenen Forschenden als Grundlage für weitere Analyseschritte. So entstand aus den Aussagen und Arbeiten der Schüler\*innen ein vielfältiges Bild ihrer Erlebnisse, Wünsche und Visionen in Bezug auf lokale Baukultur: Was ihnen wichtig ist, was sie interessiert und wo sie Entwicklungsbedarf sehen.

*Commoning ländliche Baukultur – die Baukulturexpert\*innen von morgen* (Laufzeit 2022-2025) ist ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt der *Pädagogischen Hochschule Schwyz* (PHSZ) in der Schweiz. Im Projektteam arbeiteten Forschende und Dozierende aus den Fachdidaktiken der Künste – darunter die Autor\*innen dieses Artikels – mit externen Fachpersonen aus Kunst, Architektur und Denkmalpflege zusammen. Gemeinsam mit einer dritten Grundschulklasse und ihren Lehrerinnen entwickelte dieses Kollektiv ein Unterrichtsprojekt zur lokalen Baukultur, das gleichzeitig als Forschungsraum konzipiert war. Mit diesem forschungsmethodischen *Doppeldecker* (Kunz 2023) wurde zusammen mit den

Schüler\*innen als Co-Forschende ihre Perspektive auf lokale Baukultur untersucht: Wie erleben sie den gestalteten Lebensraum? Was ist ihnen heute und in Zukunft wichtig? Wie wollen sie sich äußern und ihre Perspektive mitteilen?

Zu Beginn unseres Beitrags beleuchten wir die Erforschung der Perspektiven von Kindern bzw. Heranwachsenden aus methodologischer Sicht sowie im Kontext der baukulturellen Bildung, der Architektur und der Kunstpädagogik. Anschließend geben wir einen kurzen Einblick in das Unterrichtsprojekt und richten danach den Fokus auf forschungspraktische Aspekte: die Datenerhebung im Unterricht sowie die Organisation und Auswertung der erhobenen Daten.

## **Perspektiven von Kindern einbeziehen**

Entsprechend dem Paradigma einer qualitativen Kindheitsforschung (vgl. Heinzel 2012), welches sich auf die sogenannte *Neue Kindheitsforschung* bzw. die *New Childhood Studies* (vgl. Mey 2013) bezieht, geht es uns darum, Kinder als aktive soziale Akteur\*innen in ihren Lebensbezügen zu begreifen und sie damit auch als Teilhabende an Forschungsprozessen anzuerkennen (vgl. Esser/Sitter 2018). In diesem Sinne ist unser Interesse an den Perspektiven von Kindern auf lokale Baukultur eng mit dem Anspruch einer partizipativen Forschung verknüpft, die nicht *über*, sondern *mit* den Beteiligten stattfindet. Neben den Fragestellungen, die erwachsene Forschende einbringen, sollten die am Projekt beteiligten Schüler\*innen daher auch die Möglichkeit haben, ihren eigenen Fragen und Interessen nachzugehen. Dieser Forschungsansatz macht die Stimmen jener hörbar, die sonst gesellschaftlich wenig Gehör finden und von (bau-)politischen Prozessen meist ausgeschlossen sind, obwohl sie das Leben vor Ort genauestens kennen (vgl. Clark 2005).

Die Perspektiven von Kindern zu erfassen bedeutet, laut der Erziehungswissenschaftlerin Friederike Heinzel (2012), anzuerkennen, „dass zwischen Kindern und Erwachsenen eine Perspektivendifferenz besteht, die aus den Handlungen rekonstruierbar ist“ (Heinzel 2012:23). Folglich reflektierten wir im Forschungsprozess wiederholt die generationale Ordnung zwischen Kindern und Erwachsenen, sowie die Tatsache, dass Erwachsene die Interessen und Erfahrungen von Kindern nur stellvertretend artikulieren können (vgl. ebd.). Es muss immer deutlich gemacht werden, wer spricht – ob es sich tatsächlich um die ‚Stimmen der Kinder‘ handelt oder um die Wiedergabe und Interpretation der Erwachsenen (vgl. Mey 2013).

## **Baukulturelle Bildung und Partizipation**

Den Überlegungen des Erziehungs- und Kulturwissenschaftlers Christian Timo Zenke folgend, geht es in der baukulturellen Bildung nie nur um Wissensvermittlung, sondern immer auch um „baubezogenes Empowerment“ (Zenke 2020), also um die Wahrnehmung, Bewertung und aktive (Mit-)Gestaltung der gebauten Umwelt durch die Heranwachsenden selbst (siehe: Christian Timo Zenke [“Baukulturelle Bildung und Partizipation in schulischen Bauprozessen”](#)). Neben der Vermittlung von baukulturellem Grundwissen innerhalb eines scheinbar gesicherten Kanons sollten sich baukulturelle Bildungsangebote auch auf den Dialog mit den Heranwachsenden über die Qualität und die Bedeutung von Baukultur aus ihrer Sicht einlassen, um so ihre Perspektiven mit einzubeziehen. Gleichzeitig können ihre Erfahrungen mit lokaler Baukultur und ihre Visionen für die Städte und Dörfer von morgen von den Erwartungen der Erwachsenen – von denjenigen der Vermittler\*innen, Planer\*innen oder Architekt\*innen – abweichen und damit einen produktiven Aushandlungsraum eröffnen.

## Architektur als multisensorische Erfahrung: Lernen von externen Perspektiven

Für Architekt\*innen kann es besonders herausfordernd sein, eine räumliche Erfahrung zu machen, die nicht von ihrem professionellen Wissen – von Normen über Materialien bis hin zu Bausystemen – geprägt ist. Ihr Zugang zu Räumen ist oft intellektuell und nicht unbedingt sinnlich-erfahrend. Architektur sollte jedoch eine Erfahrung sein, deren Qualitäten mit allen Sinnen, also multisensorisch, wahrgenommen werden können (Pallasmaa 2007:41). Kinder erleben und erkunden ihre Umwelt mit allen Sinnen und in direkter Beziehung zu ihrem Körper. Indem sie ihre Umgebung erforschen und mit ihr experimentieren, erschließen sie sich die Welt und entwickeln dabei sowohl kognitive als auch motorische Fähigkeiten (vgl. Makhaeva/Petruschat/Frauenberger 2018:108). Dabei messen sie den Räumen eine tiefe Bedeutung bei, indem sie sie mit Routinen, Gefühlen und sozialen Interaktionen verknüpfen (vgl. Clark 2005:8-10). Wenn Architektur eine multisensorische Erfahrung sein soll, dann sind Kinder die idealen Kandidat\*innen, um solche Erfahrungen aufzuspüren und sie am Designprozess teilhaben zu lassen. Der Architekt Simon Nicholson schreibt dazu:

„Children greatly enjoy playing a part in the design process. This includes the study of the nature of the problem; thinking about their requirements and needs; considering planning alternatives; measuring, drawing, model-making and mathematics; construction and building; experiment, evaluation, modification and destruction.“ (Nicholson 1971:33)

Projekte wie [Working on common ground](#) (2022) von Raumlabor Berlin zeigen, dass eine solche Teilhabe auch mit wenigen Mitteln möglich ist. Ein Mitglied der Gruppe, Markus Bader, fasst zusammen: „Man braucht keine handwerkliche Expertise, um Dinge zusammen zu fügen. Damit [Akkuschrauber] geht es einfach so“ (Bader 2015:37). Die Partizipation von Kindern am Designprozess und das Verständnis ihrer Perspektiven kann Architekt\*innen und Planer\*innen zu einem integrativen architektonischen Ansatz führen, indem die Besonderheiten der Nutzer\*innen und ihres lokalen Kontextes berücksichtigt werden (vgl. Dudek 2005:2).

## Perspektiven von Schüler\*innen in kunstpädagogischen Kontexten

Aus einer kunstpädagogischen Perspektive ermöglichen Konzepte wie *forschendes Lernen* oder *ästhetische Forschung* den Schüler\*innen, eigenen Fragen nachzugehen und damit ihre Perspektive auf die (Lebens-)Welt zum Ausdruck bringen zu können.

Das ursprünglich aus der Hochschullehre stammende methodische Konzept des forschenden Lernens (vgl. Huber/Hellmer/Schneider 2009, Kunz/Peters 2019) wird im kunstpädagogischen Kontext von Alexandra Kunz (2022) explizit für die Grundschule stark gemacht. Ihr Unterrichts- und Forschungsprojekt *Kraut und Rüben* ist ein Lernsetting, welches ästhetisch-forschendes Fragen ermöglicht und gleichzeitig auch das Wissenschaftsverständnis der Schüler\*innen fördert (vgl. Kunz 2022). Neben dem *Lernen durch Forschung* kann es beim Forschenden Lernen also auch darum gehen, das *Forschen zu lernen* (Wulf/Haberstroh/Petersen 2020:IV), worauf auch das hier vorgestellte Projekt abzielte.

Das Konzept der *Ästhetischen Forschung*, das von der künstlerischen Praxis inspiriert ist, wie etwa der Feldforschung der Künstlerin und Kunstpädagogin Lili Fischer (1978), zeichnet sich durch eine starke Subjektorientierung aus. Während bei der Künstlerin und Kunstpädagogin Helga Kämpf Jansen (2001), die

die Ästhetische Forschung in den kunstdidaktischen Diskurs einführte, die subjektive Erfahrung im Vordergrund steht, rückt eine differenzreflektierende Perspektive auf das Konzept die Unverfügbarkeit einer Differenzenerfahrung, also die „Unbestimmtheit der Anderen“ (Mecheril zit. nach Lüth 2020:281) stärker ins Zentrum (vgl. Lüth 2020). Im Falle unseres Projektes rückten damit generationale Differenzen zwischen Kindern und Erwachsenen in den Fokus, aber auch Differenzen zwischen den Schüler:innen selbst, beispielsweise wenn unterschiedliche Wünsche und Pläne aufeinandertrafen.

## **Commoning ländliche Baukultur. Die Baukulturexpert\*innen von morgen**

Ziel des Projektes *Commoning ländliche Baukultur. Die Baukulturexpert\*innen von morgen* war es, ein Unterrichtsprojekt zu entwickeln, das Baukultur zum Thema macht und gleichzeitig der Erforschung der Fragen dient, welche Perspektiven Schüler\*innen auf die lokale, gebaute und gestaltete Umgebung einnehmen, welche Erfahrungen sie damit machen und was ihnen dabei jetzt und in Zukunft wichtig ist. Das Projekt konzentrierte sich auf einen eher ländlichen Ort, der sich von einer dörflichen Struktur zu einer Agglomerationsgemeinde entwickelt hat.

## **Das Unterrichtsprojekt *Unser Pfäffikon***

Zu Beginn des Projekts entwickelte das Projektteam zusammen mit externen Fachpersonen Eckpunkte für einen Unterricht mit dem Ziel der Vermittlung lokaler Baukultur. Die Schüler\*innen einer dritten Grundschulklasse aus der Gemeinde Pfäffikon im Kanton Schwyz (Schweiz), sollten sich über einen Zeitraum von vier Monaten regelmäßig mit künstlerisch-ästhetischen und raumforschenden Methoden mit dem gestalteten Lebensraum auseinandersetzen können. Während der Dauer des Unterrichtsprojekts waren ihre eigenen Fragen und Interessen zu diesem Thema für den Unterrichtsverlauf ausschlaggebend. Neben der Begleitung durch das Forscher\*innenteam erhielten die Schüler\*innen zudem Inputs vom Künstler Mirko Winkel, von der Architektin Barbara Windholz und der kantonalen Denkmalpflegerin Monika Twerenbold. Als Projekteinstieg erkundeten die Schüler\*innen in Begleitung ihrer Lehrerinnen anhand vorgeschlagener und eigener Fragen ihren Lebensraum. Sie dokumentierten die dabei besichtigten Orte mit Fotos, Zeichnungen und Fundstücken. Nach einer Einführung ins (künstlerische) Forschen durch das Projektteam wählten die Schüler\*innen aus diesen Orten diejenigen aus, die ihnen aktuell und auf längere Sicht erhaltenswert erschienen. Zudem imaginierten sie künftig wichtige, aber noch nicht existierende Orte und erstellten dazu Bild-Text-Collagen. Auf Wahrnehmungsspaziergängen, die nun vom Projektteam begleitet wurden, erkundeten die Schüler\*innen die ausgewählten Orte ein zweites Mal und dokumentierten ihre Eindrücke zeichnerisch, fotografisch, auditiv, mit Frottagen, Tonabdrücken und mit kurzen Texten. In einem nächsten Schritt bauten die Schüler\*innen Gebäude, die ihnen an den besuchten Orten aufgefallen oder in Erinnerung geblieben waren, aus Karton nach und entwarfen neue Bauwerke, die für sie in Zukunft wichtig sein würden. Auf dem Boden eines leerstehenden Schulzimmers gestalteten die Schüler\*innen dann eine große Landkarte ihres Wohnortes und stellten ihre Bauwerke an den gegenwärtig und zukünftig bedeutenden Orten auf. Die Erwachsenen fotografierten diese Installation und Mirko Winkel gestaltete daraus eine [Faltkarte](#). Auf der Rückseite der in kleiner Auflage publizierten Karte finden sich Beschreibungen der Orte, welche die Schüler\*innen gemeinsam mit den erwachsenen Forschenden im Verlauf des Projektes formulierten. Zum Projektabschluss wurde eine Anzahl der Faltkarten auch Vertretenden der Gemeinde überreicht. Die Entstehung und Gestaltung der Karte konkretisierte sich im Projektverlauf in der Kooperation mit wechselnden Projektbeteiligten. Sie zeigt die Auseinandersetzung der

Schüler\*innen mit der lokalen Baukultur und stellt ihre Vorstellungen über den aktuellen und zukünftigen Lebensraum dar. Die Karte ist damit auch ein erstes Forschungsergebnis. Sie hat uns bei den weiteren Analyseschritten geleitet, die wir im Folgenden näher vorstellen. Zunächst geben wir einen Überblick über die verschiedenen Erhebungsformen, die in das Unterrichtsprojekt integriert waren.

## **Datenerhebung im Rahmen des Unterrichtsprojekts**

Im Sinne unseres partizipativen Forschungsansatzes entschieden die Schüler\*innen mit, welche Themen sie im Unterrichtsprojekt vertiefen und an welchen Orten sie ihre baukulturellen Erfahrungen erweitern wollten. In Co-Forschung mit dem Projektteam legten sie zudem fest, wie sie diese Erfahrungen erforschen und darstellen wollten. Da wir innerhalb eines Schulsystems agierten, welches wir nur bedingt beeinflussen konnten, zeichneten sich diese partizipativen Forschungsprozesse weniger durch ein hohes Mass an Autonomie der Schüler\*innen aus, sondern vielmehr durch eine gemeinsame Verantwortung (vgl. Esser/Sitter 2018) dafür, wie die Daten erhoben, dargestellt und geteilt werden. Dabei war es uns wichtig, dass die Schüler\*innen selbst über die von ihnen gesammelten Daten und Aussagen verfügen können. Diesem Anspruch versuchten wir auch durch unterschiedliche Erhebungsmethoden gerecht zu werden. Dabei handelt es sich um Methoden, die als Unterrichtsbausteine eingebunden waren und den Schüler\*innen ein ästhetisch-forschendes und entdeckendes Lernen ermöglichten, etwa Wahrnehmungsspaziergänge oder die Dokumentation des Unterrichtsprojekts in Forscher\*innenhefte, kleine Notizbücher für Zeichnungen und Einträge der Schüler\*innen. Darüber hinaus schufen wir verschiedene Gesprächssituationen, in denen die Schüler\*innen über die von ihnen ausgewählten Orte berichten und miteinander diskutieren konnten. Im Sinne kindzentrierter Forschungsmethoden sollten die Schüler\*innen dadurch die Möglichkeit erhalten, sich sowohl mit Gleichaltrigen als auch mit den erwachsenen Forschenden auszutauschen, um gemeinsam nach Ausdrucksmöglichkeiten und deren Bedeutungen zu suchen (Clark 2019; Saraçer/Senol 2020). Wir führten Gruppengespräche – jeweils eine erwachsene Person und vier Schüler\*innen – sowie darauf aufbauend Interviews in Dreiergruppen, bestehend aus zwei Schüler\*innen und einer erwachsenen Forscherin. Durch die zahlenmäßige Überlegenheit der Schüler\*innen innerhalb dieser Gesprächssituationen konnten wir das hierarchische Gefälle zwischen Kindern und Erwachsenen, das wir aufgrund unseres partizipativen Forschungsansatzes möglichst vermeiden wollten, abschwächen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014:102). Die Schüler\*innen bestimmten den Gesprächsverlauf aktiv mit, wodurch sich lebhaft und teils kontroverse Diskussionen über die von ihnen ausgewählten Orte entwickelten. Zusätzlich zu diesen klassischen Gesprächssituationen richteten wir eine ‚Reporter\*innenstation‘ – einen Tisch mit Aufnahmegerät und Karten mit möglichen Reporter\*innenfragen – ein, an der sich die Schüler\*innen ohne Anwesenheit von Erwachsenen gegenseitig über den Stand ihrer Arbeit berichten konnten.

Aus den aufgezeichneten Gesprächen verfassten die erwachsenen Forschenden kurze, zusammenfassende Texte zu den von den Schüler\*innen ausgewählten Orten. Die Texte wurden anschließend von den Schüler\*innen redaktionell überarbeitet und für die Veröffentlichung auf der Faltkarte freigegeben.

## **Von Puzzleteilen zur Auslegeordnung: Daten aufbereiten und organisieren**

Wie aufgrund der oben beschriebenen Erhebungsformen leicht vorstellbar, hatten sich am Ende des Unterrichtsprojekts sehr unterschiedliche Daten angesammelt: von den Schüler\*innen verfasste Texte und

Bilder; gesammelte Fundstücke oder Fotos davon; Audiodokumente; Fotos und 3D-Scans der Bauwerke.; Foto-, Audio- und Videoaufnahmen von verschiedenen Unterrichtssituationen und von den Gruppengesprächen bzw. Interviews. Für all diese Materialien lag uns das Einverständnis der Schüler\*innen vor, dass wir diese über das Unterrichtsprojekt hinaus für Forschungszwecke weiterverwenden dürfen.

Die verschiedenen Daten und Datenarten erschienen uns anfangs wie lose Puzzleteile. Erst durch Schritte der Datenauswertung und -organisation konnten wir sie zu einem überschaubaren Gesamtbild zusammenfügen, mit dem wir weiterarbeiten konnten. Auf dem Weg dorthin haben wir zunächst die noch analog vorliegenden Materialien – wie z.B. gesammelte Objekte, Zeichnungen oder Collagen – durch Fotografien oder Scans digitalisiert. Zudem transkribierten wir die Audio- und Videoaufnahmen der Gruppendiskussionen, der Gespräche der Reporter\*innenstation und der Interviews sowie die handschriftlichen Einträge und Zeichnungen in den Forscher\*innenheften der Schüler\*innen. So entstand ein Datenkorpus von über 1800 Dateien, die wir unterteilt in unterschiedliche Kategorien in einer digitalen Datenbank erfassten. Während eine solche Datenbank erhebliche Vorteile in Bezug auf Organisation, Übersichtlichkeit und Aufbewahrung bietet, verlieren einige analoge Objekte durch die Digitalisierung wichtige Eigenschaften, die über andere als den visuellen Sinn wahrgenommen werden können, z.B. über den Tastsinn. So etwa die Tonabdrücke, welche die Schüler\*innen auf ihren Wahrnehmungsspaziergängen gemacht hatten. Gerade für ihre Interpretation ist es daher wichtig, die (fotografierten) Objekte mit Zeichnungen und Texten, die im selben Zusammenhang entstanden sind, zu triangulieren.

Die Datenaufbereitung und -organisation und die Transkription der aufgezeichneten Gespräche und Texte der Schüler\*innen sind erste Auswertungsschritte, die wir erwachsenen Forschenden im Team durchführten. Dabei diskutierten wir verschiedene Möglichkeiten der Darstellung und Aufbewahrung der Daten und gelangten damit zu einer Auslegeordnung, die uns einen Überblick verschaffte und als Ausgangspunkt für die weiteren Analyseschritte diente.

## **Von der Auslegeordnung zum Gesamtbild: Daten verknüpfen und Kategorien bilden**

Ursprünglich war ein Schüler\*innenbeirat geplant, der die Datenauswertung nach dem Unterricht begleiten sollte. Nach einem ersten Beiratstreffen wurde deutlich, dass eine Datenauswertung aus organisatorischen Gründen ohne die Schüler\*innen stattfinden musste. Damit verließen wir den partizipativen Weg und die Interpretationen von uns erwachsenen Forschenden gewannen an Gewicht. Indem wir die von den Schüler\*innen ausgewählten 20 Orte als Ausgangspunkt für die weiteren Analyseschritte nahmen, blieben ihre Schwerpunktsetzungen dennoch leitend für die Analyse. Wie weiter oben beschrieben, handelt es sich dabei um für die Schüler\*innen bedeutsamen Orte in ihrem Lebensraum, die a) so bleiben können, wie sie sind, b) die sich verändern sollen und c) die erst noch erschaffen werden müssen. Die Schüler\*innen hatten sich mittels unterschiedlicher Ausdrucksmittel zu diesen Orten geäußert: im Gespräch mit uns erwachsenen Forschenden, durch ihre Bauwerke oder mittels Zeichnungen und Notizen. Die Frage, die uns nach Abschluss des Unterrichtsprojektes beschäftigte, war, *wie* genau sie sich dazu geäußert hatten: Was erzählen sie über diese Orte, welche Aussagen (in Worten, Bildern oder auch Objekten) machen sie dazu und welche Bedeutungen lassen sich daraus ablesen? Mit diesen Fragen gingen wir der eingangs gestellten Forschungsfrage nach den Perspektiven der Schüler\*innen auf Baukultur vertiefter nach.

Unser analytisches Vorgehen orientiert sich an der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015, Reichertz 2016, Kindermann 2020). Wir gingen zunächst von Textprodukten, also von den transkribierten Aussagen aus den Gruppengesprächen, den Interviews und der Reporter\*innenstation aus. Dabei bezogen wir uns auf die manifesten Inhalte der Texte – *worüber* sprechen die Schüler\*innen –, identifizierten Themen und Deutungsmuster, die von den Schüler\*innen eingebracht wurden, und setzten diese zueinander in Beziehung (vgl. Reichertz 2016:229). Wiederkehrende Themen fassten wir in Kategorien zusammen, wobei wir das induktive Vorgehen verliessen und theoretische Konzepte, etwa aus der Architekturtheorie oder der Kindheitssoziologie, hinzuzogen.

Im folgenden Kapitel stellen wir die auf diese Weise gebildeten Kategorien als vorläufiges Ergebnis vor. Wir orientieren uns dabei an der Ergebnisdarstellung von Alison Clark, die mit dem von ihr entwickelten *Mosaic Approach* nah an den Aussagen der Proband\*innen bleibt und damit deutlich zwischen den *Stimmen der Kinder* und deren Deutung durch die erwachsenen Forschenden unterscheidet (vgl. u.a. Clark 2005, 2019).

## **Erfahrungen mit lokaler Baukultur: Eine Zusammenfassung in sieben Kategorien**

*(Um-)Bauen, Gestaltung und Ästhetik, Symbolische Bedeutung und Beziehungen, Nutzung und Funktion, Zugang und Teilhabe, Umwelt* sowie *Planung* fassen die Themen zusammen, die die Schüler\*innen eingebracht haben. Jede dieser sieben Kategorien beschreibt einen Aspekt der baukulturellen Erfahrung der Schüler\*innen. Die hier gewählte Reihenfolge ihrer Darstellung ist nicht hierarchisch.

### **(Um-)Bauen**

Zahlreiche Äußerungen der Schüler\*innen fokussieren auf das Thema Bauen und Umbauen, wobei sie Aspekte wie *Bauweisen* und die *Materialität* von Bauwerken thematisieren. So erwähnen sie die Strukturen der Bauwerke, wie die Gliederung in verschiedene Stockwerke oder die Anzahl und Anordnung von Türen und Fenstern, und sie sprechen über die Materialbeschaffenheit künftiger Bauten. Die Verwendung von natürlichen Baumaterialien (vgl. Kategorie: Umwelt) scheint ihnen dabei besonders wichtig zu sein, worauf der folgende Gesprächsausschnitt zwischen zwei Schüler\*innen und einer erwachsenen Forscherin sowie ausgewählte Zeichnungen (vgl. Abb. 1) zu den von ihnen gewünschten *Naturhäusern* hindeuten.

*Schülerin:* (nimmt den Zettel mit der Aufschrift ‚Naturhäuser‘). Naturhäuser finde ich jetzt auch noch wichtig. Weil dann ist es so wie ... besser für die Erde und für die Welt, weil immer nur das blöde Plastik ... Ich finde, das ist nicht so gesund für die Erde, weil dann gibt es so viel Schmutz. Okay, ein bisschen ist noch okay, aber wir haben jetzt viel.

*Schüler:* Jetzt steht da so *Naturhäuser*. Also ein Haus aus Blättern?

*Erwachsene:* Ja, das ist jetzt die Frage. Was stellst du dir unter einem Naturhaus vor?

*Schülerin:* Das Haus hat rundherum Blätter, Blätter oder Pflanzen, die stark sind und das Haus halten.

*Erwachsene:* Also die Mauer ist eigentlich eine Pflanze?

*Schülerin:* Ja.

### **Abb. 1 Zeichnungen**

Bei bestehenden Bauwerken stellen die Schüler\*innen Sanierungsbedarf fest: Sie weisen wiederholt auf Sicherheitsmängel zum Beispiel bei Spielanlagen hin und wünschen sich ganz allgemein eine Verbesserung der Infrastruktur an den für sie wichtigen Orten. Bei den neu zu errichtenden Orten und Bauwerken legen sie Wert darauf, dass sich diese in bestehende räumliche Strukturen einfügen (vgl. Kategorie: Planung) und dass das neu Gebaute nicht dominiert. Dies äußern sie beispielsweise im Zusammenhang mit dem von ihnen gewünschten Wasserrestaurant – einer ufernahen Stelzenkonstruktion im See, – das nicht zu sehr in die bestehende Seeanlage eingreifen soll und daher letztlich nur in einfacher Ausführung gewünscht wird, auch wenn die [Zeichnung](#) dazu etwas anderes erahnen lässt. Mit solchen Überlegungen berücksichtigen die Schüler\*innen Kontexte der jeweiligen Orte und damit das baukulturelle Erbe, ein Kriterium für eine qualitativ hochstehende Baukultur (vgl. Bundesamt für Kultur 2021:20f.).

## Gestaltung und Ästhetik

Die Schüler\*innen äußern sich wiederholt zur gestalterischen und ästhetischen Materialität des gebauten und gestalteten Raumes. Dabei rückt das Thema der Farbigkeit in den Vordergrund – sei es bei der Schule, die sich durch verschiedenfarbige Gebäudekomplexe auszeichnet, bei den bunten Kirchenfenstern oder beim Schlossturm, den die Schüler\*innen gerne farbiger gestalten würden. Farbigkeit scheint für sie Buntheit oder auch Mehrfarbigkeit zu bedeuten, im Gegensatz zu einem *langweiligen Grau*, wie das folgende Gespräch über eine Eigenheit ihres Schulhauses verdeutlicht:

*Erwachsene:* Das gefällt euch, dass es so verschiedene Gebäude hat?

*Schülerin:* Ja

*Schülerin:* Und auch andere Farben, nicht nur eine Farbe. (...)

*Erwachsene:* Wieso ist das gut?

*Schülerin:* Ja, weil, manchmal ist es auch langweilig, nur eine Farbe (...). Meistens sind sie immer grau und bei uns sind sie halt farbig, so blau, gelb, rot.

Neben der Farbgestaltung weisen die Schüler\*innen auf Baudetails als weitere gestalterische Besonderheiten eines Bauwerks oder Ortes hin. So etwa auf den [Treppengiebel](#) am Bahnhofsgebäude, auf die vielen Balkone an einem Wohnblock oder auf die burgähnliche [Bauweise der Kirche](#) mit ihren Zinnen und dem Kreuz. Beim Nachbauen dieser Bauwerke dienen diese Besonderheiten auch als Wiedererkennungsmerkmale, wie es der folgende Gesprächsausschnitt zwischen zwei Schüler\*innen an der Reporter\*innenstation zeigt:

*Schüler:* Also mir ist jetzt gerade wichtig, da oben (zeigt auf den Treppengiebel) ist es mir sehr wichtig, weil wir haben es gerade erst gemacht, es ist noch ein bisschen warm, immer noch.

*Schülerin:* (Liest eine weitere Frage von der Karte ab) Warum ist dir gerade das wichtig?

*Schüler:* Weil es ehm, weil es, also das ist fast das Wichtigste. Weil, ohne das Dach sieht es nicht so-, also man kann nicht erraten, welches Haus es ist.

Bei der technischen und gestalterischen Ausführung erhalten diese Details besondere Aufmerksamkeit und werden sorgfältig nachgebildet, wie die beiden folgenden Bilder zeigen (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Schüler bei der Konstruktion des Treppengiebels (links) und das Baudetail am fertigen Bauwerk (rechts)

Abb. 2: Schüler bei der Konstruktion des Treppengiebels (links) und das Baudetail am fertigen Bauwerk (rechts) © PHSZ

Die ästhetische Bedeutung von Orten verdeutlicht sich auch durch die Schilderung sinnlicher Eindrücke, die die Schüler\*innen an ihnen vertrauten oder von ihnen besuchten Orten wahrgenommen haben. So sprachen sie etwa von der Ruhe im Wald, vom angenehmen Rauschen des Baches neben dem Schulgebäude oder dem Geruch der Fauna am See, der zu ihrem Wohlbefinden an diesem Ort beiträgt. Einige der Schüler\*innen übertrugen solche Eindrücke in einen gestalterischen Ausdruck, etwa durch Zeichnungen in ihrem Forscher\*innenheft.

## Symbolische Bedeutungen und Beziehungen

Architektonische Strukturen vermitteln oft Vorstellungen, die über ihre rein physische Präsenz hinausgehen; so symbolisiert etwa ein Haus implizit das Konzept des Wohnens und der Häuslichkeit. Bauwerke kommunizieren also nicht nur über ihre funktionalen Aspekte (vgl. Kategorie: Nutzung und Funktion), sondern auch über symbolische Bedeutungen. Sie zielen darauf ab, eine emotionale oder intellektuelle Reaktion hervorzurufen, die von kontextuellen, historischen und kulturellen Assoziationen geprägt ist (vgl. Hahne 2012:48f.). Diese symbolische oder kommunikative Bedeutung von Orten findet sich auch in den Aussagen der Schüler\*innen wieder. Insbesondere die Kirche weckt sehr unterschiedliche Assoziationen: Für die einen ist sie ein religiöser Ort der Ruhe und Besinnung und steht damit auch stellvertretend für die fehlende Moschee in der Gemeinde, für die anderen erinnert sie an den Großvater, der als Handwerker am Bau beteiligt war, und für dritte ist sie ein Ort der zeitlichen und räumlichen Orientierung

*Schüler:* Ich und F. müssen immer dort auf den Bus gehen [...]. Wenn da keine Kirche ist, wissen wir auch nicht, wie spät es ist. Der Bus fährt immer um 11.54 Uhr. Und wenn es dort... wenn es keine Kirche gibt, wissen wir nicht, welche Zeit es ist.

Abb. 3: Zeichnung des Kirchturms mit der Uhr (links) und nachgebaute Kirche mit freistehendem Kirchturm

Abb. 3: Zeichnung des Kirchturms mit der Uhr (links) und nachgebaute Kirche mit freistehendem Kirchturm (rechts) © PHSZ

Ebenso nehmen die Schüler\*innen die historische Bedeutung als eine Besonderheit mancher Orte und Bauwerke wahr. Nicht nur dort, wo es naheliegend scheint, wie beim mittelalterlichen Schlossturm oder dem Bahnhofsgebäude, sondern auch bei einer alten Scheune, deren frühere Funktion manchen Schüler\*innen bewusst ist, obwohl sie die Scheune als Spielort und Treffpunkt nutzen. Dieses Bewusstsein scheint auch mit den Objekten zusammenzuhängen, welche die Schüler\*innen in dieser Scheune, dem von ihnen so genannten *Sammellager für Altes*, gefunden haben (vgl. Abb. 4). Die Fundstücke erinnern an vergangene Zeiten, erzählen eigene Geschichten und sind Ausgangspunkt für die gestalterische Auseinandersetzung mit dem Ort.

Abb. 4: Fundstücke im Sammellager für Altes

Abb. 4: Fundstücke im Sammellager für Altes (oben links), Nachbau (oben rechts) und Zeichnung des Sammellagers, wie es im renovierten Zustand aussehen könnte © PHSZ

## Nutzung und Funktion

Orte erhalten ihre Bedeutung häufig durch ihre alltägliche Nutzung und den damit verbundenen Erlebnisse (vgl. Dudek 2005a:1). So beschreiben die Schüler\*innen die Schule als einen *Lernort* oder den Spielplatz als einen *Spielort* und verknüpfen damit alltägliche Handlungen mit diesen Orten.

*Schüler:* Also, ich finde die Schule wichtig, weil die Kinder lernen müssen und schlau werden. Und beim Turnen gibt es coole Sachen, so wie Fussball. Und es gibt Schülerturniere.

Häufig sind diese Handlungen an bestimmte Objekte oder Strukturen in diesen Räumen gebunden, die die Ausübung der Aktivitäten überhaupt erst ermöglichen. Ein Beispiel dafür ist das Alpamare, ein schweizweit bekannter Wasserpark in der Gemeinde.

*Schüler:* Das Alpamare ist sehr lustig und spaßig, also Spaß (...). Und diese Rutsche, diese gelbe Rutsche ist sehr groß und es macht Spaß.

Der Schüler beschreibt hier das Alpamare als einen Ort des Vergnügens und betont dabei das Rutschen als wesentliche Aktivität. Deren zentrale Bedeutung zeigt sich in zahlreichen Kommentaren der Kinder über den aktuellen Zustand der Rutschen, ihren Renovierungsbedarf und deren prominente Präsenz in den Zeichnungen und Modellen, nicht nur in Bezug auf den Wasserpark (vgl. Abb. 5), sondern auch bei der Spielplatzanlage oder beim erwähnten Wasserrestaurant.

### Abb. 5: Zeichnung und Modelle vom Wasserpark

Abb. 5: Zeichnung und Modelle vom Wasserpark (Alpamare) © PHSZ

Bei manchen Orten betonen die Schüler\*innen deren soziale Funktion. So wird beispielsweise die Schule nicht nur als Lernort beschrieben, sondern auch als eine Art zweites Zuhause, an dem sie Freund\*innen treffen. Auch bei den Hochhäusern, die sich die Schüler\*innen für zukünftiges Wohnen wünschen, heben sie den Wert des gemeinschaftlichen Zusammenlebens hervor:

*Schülerin:* (...) die Menschen können sich vielleicht besser kennenlernen, weil sie zusammen in einem Haus leben, anstatt immer im Einzelnen (...) Und dann können die Kinder sich auch wieder Freunde machen und dann gehen sie zusammen in die Klasse.

Diese Aussage mag auf den ersten Blick und gerade im ländlichen Raum erstaunen: scheint doch – zumindest in der Alltagswahrnehmung der Erwachsenen – eher das Einfamilienhaus ein idealer Ort für das Aufwachsen von Kindern zu sein (vgl. Hüttenmoser 2020, Bundesamt für Kultur 2018). Entgegen dieser Wahrnehmung kommt die Wohnforscherin Carolyn Whitzman in ihrem Forschungsprojekt *vertical living kids* jedoch zu dem Schluss, dass Kinder gerne in Hochhäusern leben, wenn bestimmte räumliche Bedingungen wie eine gute soziale Infrastruktur in der näheren Umgebung und eine gewisse „Kinderdichte“ erfüllt sind (vgl. Whitzman 2015). Auch die Schüler\*innen formulierten Bedingungen für das Wohnen in Hochhäusern. So möchten sie nicht zu weit oben leben und wünschen sich eine attraktive Infrastruktur: eine Rutsche vom obersten Stockwerk ins Erdgeschoss, einen Pool zum Hineinspringen und Gemeinschaftsräume, wie eine Dachterrasse mit einem Teleskop.

## Zugang und Teilhabe

Orte, an denen sich Kinder und Jugendliche unbeaufsichtigt treffen können, ermöglichen, sich als Teil einer Gemeinschaft zu erleben und unabhängig von Erwachsenen soziale Beziehungen zu pflegen. Zu solchen exklusiven Orten zählen die Schüler\*innen das *Sammellager für Altes*:

*Schüler:* Also, ich finde das Sammelager für Altes wichtig, weil das Sammelager von meinem Freund ist. Also, er wohnt nebenan und wir gehen, wenn wir abmachen, dann gehen wir immer dorthin und suchen oder spielen etwas. [...]

*Erwachsene:* Und ihr dürft da alleine rein?

*Schüler:* Ja.

Dieser Ort erhält seine hohe Bedeutung also auch dadurch, dass die Schüler\*innen ihn selbständig erkunden können und er für sie frei zugänglich ist. Die Zugänglichkeit bezeichnet Clark (2005) als ein entscheidendes Merkmal von für Kinder bedeutsamen Räumen: „Spaces also acquired significance according to whether the children had access to the space or not“ (Clark 2005:8). Die Attraktivität eines frei zugänglichen Ortes zeigt sich auch beim von den Schüler\*innen beschriebenen Seebad. Dieses ist für sie unter anderem deshalb bedeutsam, da es allen offensteht und somit auch jenen eine Möglichkeit zur Abkühlung bietet, „die gerade keinen Pool vor der Tür haben“, wie ein Schüler im Gespräch äußert. Auch hier wird eine Form der Teilhabe an der Gemeinschaft und am (öffentlichen) Raum sichtbar, die für die Schüler\*innen offenbar von großer Bedeutung ist.

Das selbstständige Erkunden von Orten außerhalb der Kontrolle Erwachsener ermöglicht den Schüler\*innen Autonomieerfahrungen und ist gleichzeitig mit Fragen von Macht verbunden (vgl. Clark 2005). So bestimmen die Erwachsenen beim *Sammellager für Altes*, in welchen Stockwerken die Schüler\*innen spielen dürfen – nicht im auffälligen vierten Stock – oder legen beim Spielen im Wald fest, welches Waldstück die Schüler\*innen allein besuchen dürfen – nur das kleine Waldstück direkt hinter dem Haus. Dennoch weisen die Aussagen der Schüler\*innen darauf hin, dass sie durch das selbstständige Erkunden persönliche Verbindungen zu Räumen und Gemeinschaften aufbauen und dabei Autonomie und Teilhabe am (öffentlichen) Raum erleben.

## Umwelt

In den Aussagen der Schüler\*innen zeigt sich eine ausgeprägte Wahrnehmung der gebauten Umgebung in Bezug auf Nachhaltigkeit. So sprechen sie differenziert von ressourcenschonenden Bauweisen, energiesparenden Materialien und allgemein von Natur- und Tierschutz. In Bezug auf zukunftsfähige Bauweisen (vgl. Kategorie: Um-Bauen) betonen die Kinder die Bedeutung von energieeffizienten Hochhäusern, die aus langlebigen Materialien gebaut sind und sparsam mit natürlichen Ressourcen umgehen. In diesem Zusammenhang erkennen die Schüler\*innen auch, dass ein verdichtetes Bauen mit Hochhäusern zwar eine Lösung für steigende Bevölkerungszahlen darstellt, es jedoch entscheidend ist, diese Gebäude umweltfreundlich und energieeffizient zu gestalten. Diese Erkenntnis wird in den beiden folgenden Gesprächsauschnitten sowie in den unten abgebildeten Zeichnungen deutlich (vgl. Abb. 6):

*Schüler:* Es kommen doch immer mehr Leute auf die Welt und es sind bald neun Milliarden Menschen und weil die Hochhäuser nicht so viel Platz nehmen, finde ich das sehr gut.

*Schülerin:* Also meine Idee wäre, nicht so viel einzelne Häuser und mehr Hochhäuser, weil sie brauchen viel mehr Platz, aber die gehen dann in die Höhe und dann können viel mehr Menschen leben. Weil, bei den einzelnen Häusern braucht man viel mehr Platz und nur eine Familie drin. Also, finde ich es noch gut, wenn so ein bisschen mehr Hochhäuser sind und auch große, weil dann viele Leute leben können.

*Schüler:* Also ich finde, dass es viele Hochhäuser geben soll, aber sie nicht so ganz viele Lichter,... weil der Strom, es hat doch nicht so viel Strom, also in sich, und dann verschwenden wir immer Strom und das finde ich nicht so gut.

*Erwachsene:* Also es müssten eh umweltfreundliche neue Hochhäuser sein?

*Schüler:* Ja, also. Viele Hochhäuser, aber dafür weniger Strom.

### Abb. 6 Abbildung von Hochhäusern

Abb. 6: Zeichnung von Hochhäusern. Die großen Glasflächen verdeutlichen die Idee, mehr natürliches Licht zu nutzen, um weniger Energie zu verbrauchen © PHSZ

Zusätzlich zum Interesse an nachhaltigen Hochhäusern beschäftigen sich die Schüler\*innen mit Fragen zu umweltfreundlichen Baupraktiken (vgl. Kategorie: Um-Bauen). Sie sehen Renovierungen und die Wiederverwendung von Materialien als positive Ansätze von Umweltschutz, da durch diese Massnahmen Abfall reduziert und bestehende Strukturen wiederverwendet werden können. Ein Schüler äußert sich dazu wie folgt:

*Schüler:* Das Sammellager sollte erhalten bleiben, nämlich man müsste sonst alle Sachen wegwerfen, aber das braucht viel zu viel Energie und die Luft wird dadurch nicht gut und darum finde ich, es muss erhalten bleiben.

*Erwachsene:* (...) Kannst du das noch erklären, was du dir genau darunter vorstellst?

*Schüler:* Einen Stall, der nicht mehr gebraucht wird, aber er muss sehr festhalten.

*Erwachsene:* Und in diesem Stall werden die alten Dinge gesammelt?

*Schüler:* Ja.

*Erwachsene:* Okay.

*Schüler:* Und dann in ein paar Jahren kann man daraus neue Sachen bauen und statt sie alle wegzuerwerfen und wieder neues Material zu verwenden.

Das Verantwortungsbewusstsein der Schüler\*innen gegenüber der Umwelt mag in Anbetracht ihres jungen Alters überraschen. Es zeigt aber auch die Möglichkeit baukultureller Bildung in der Schule als einen Ort, der es allen Heranwachsenden ermöglicht, sich spielerisch und zugleich verantwortungsvoll mit ihrem Lebensraum auseinanderzusetzen und sich darüber auszutauschen, in welcher Welt sie in Zukunft leben wollen.

## Planung

Die Schüler\*innen thematisieren zentrale Aspekte der Ortsplanung, wie gut erreichbare öffentliche Räume – etwa die Schule – oder die Rolle der Hauptstraße, die den Ort durchquert und Ortsteile miteinander

verbindet. Zudem identifizieren sie ein Ortszentrum, welches sich durch eine gute Infrastruktur mit vielen Dienstleistenden auszeichnet und durch seine einladende Atmosphäre sowohl für Einwohner\*innen als auch für Tourist\*innen attraktiv ist. Dabei handelt es sich nicht um den eher unbelebten historischen Ortskern, sondern um eine relativ neue Überbauung in Bahnhofsnähe. Dieser Überbauung schreiben die Schüler\*innen positive funktionale Aspekte (vgl. Kategorie: Nutzung und Funktion) und ästhetische Qualitäten (vgl. Kategorie: Ästhetik und Gestaltung) zu.

*Erwachsene:* Okay. Ich habe noch eine Frage. Das Zentrum Staldenbach. [...] Kannst du dazu noch etwas sagen?

*Schülerin:* [...] Ich finde es noch gut, weil für die ... für die Ausländer finde ich das noch gut. Dann sehen sie zum Beispiel einen schönen Platz von Pfäffikon. Er ist halt einfach auch schön. Und auch für die Ausländer. Das finde ich ...

*Erwachsene:* Mit Ausländern meinst du die Touristen?

*Schülerin:* Ja, genau, die Touristen.

*Erwachsene:* Dort hat es einen schönen Platz im Zentrum Staldenbach. Müsste dort noch etwas anderes sein?

*Schülerin:* Nein. Ich finde, man kann sich dort auch gut beschäftigen. Mit dem Bach oder mit dieser... Und es gibt auch Apotheken. Das ist so wie das Zentrum von Pfäffikon sozusagen.

Die Bedeutung der Überbauung als Zentrum von Pfäffikon äußert sich nicht nur im Gespräch mit den Schüler\*innen, sondern zeigt sich auch eindrücklich in den sorgfältig nachgebildeten Bauwerken, welche die Überbauung symbolisieren (vgl. Abb. 7). So ist beispielsweise ein Restaurant detailgetreu nachgebaut, die einzelnen Gebäude der Überbauung sind sorgsam miteinander verbunden und wiedererkennbare Baudetails wie die Anordnung der Balkone sind berücksichtigt (vgl. Kategorie: Ästhetik und Gestaltung).

Image not found or type unknown

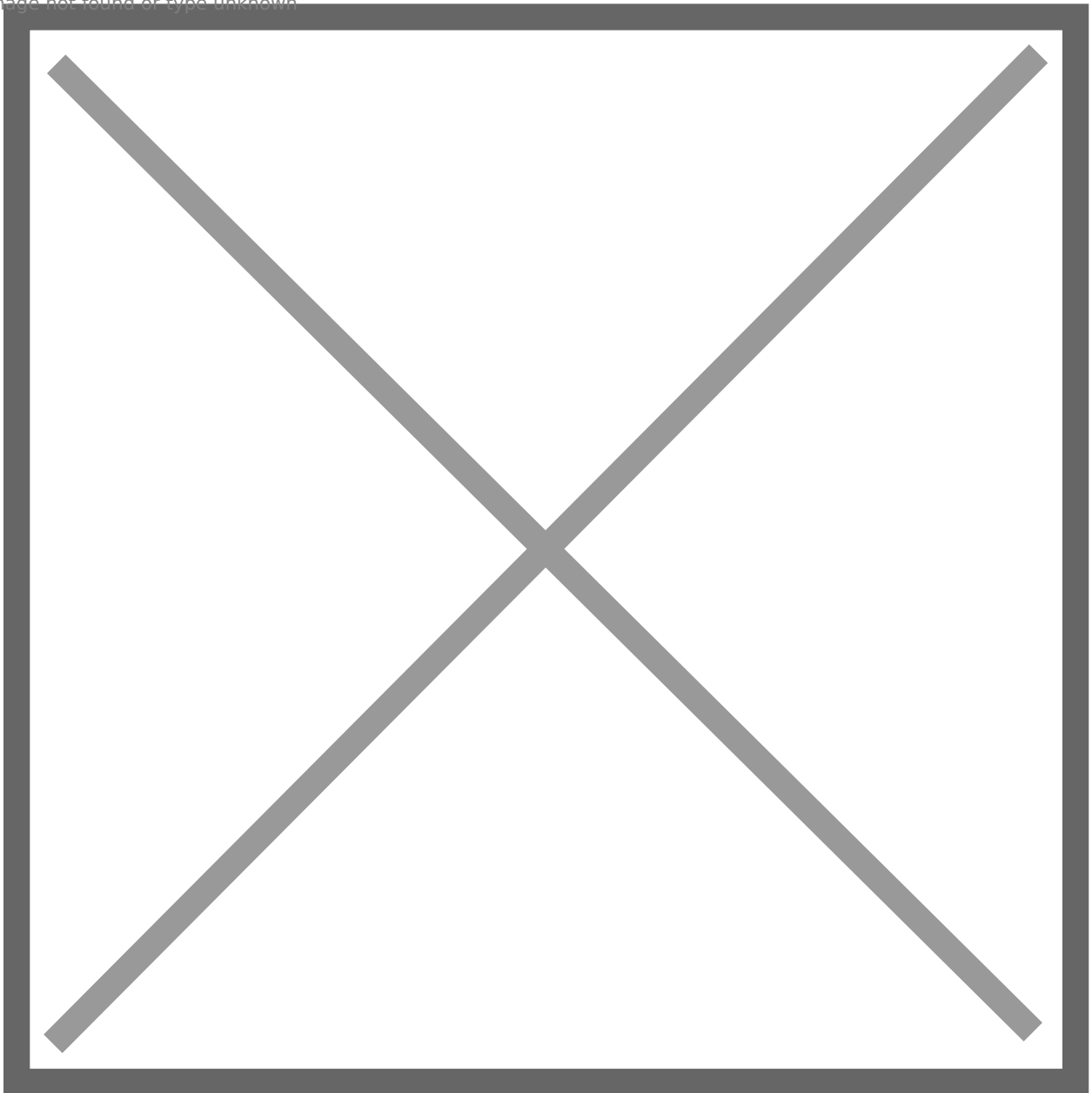


Abb. 7: Teil der Überbauung mit dem detailliert ausgearbeiteten Restaurant. © PHSZ

Der Charakter und die Struktur einer Stadt oder eines Ortes werden, wie der Architekt Vittorio Magnago Lampugnani (2021) schreibt, von einer Vielzahl von Faktoren geprägt. Ortschaften entstehen nicht zufällig, sondern werden für einen bestimmten Zweck geplant und gebaut, beeinflusst von menschlichen Entscheidungen und Motivationen, die zuweilen unvorhersehbar oder irrational erscheinen (vgl. Magnago Lampugnani 202:365f.). In manchen Äußerungen der Schüler\*innen über ihren Lebensraum und seine aktuellen und zukünftigen Bauwerke zeigt sich eine Art intuitives Verständnis für diese Komplexität der Stadt- oder Ortsplanung.

## **Perspektiven der Schüler\*innen in der Deutung der Erwachsenen: Zusammenfassung und Ausblick**

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Gesellschaft in der Baukultur ausdrückt (vgl. Magnago Lampugnani 202:375) – und wie wir ergänzen: Insbesondere im handelnden Umgang mit Baukultur. Durch das Projekt offenbart sich bei den Schüler\*innen ein tiefes und anhaltendes Interesse an einer nachhaltigen und gemeinschaftsorientierten Ortsplanung – mit zum Teil sehr konkreten Vorstellungen und einem hohen Bewusstsein für die Probleme der Gegenwart, wie etwa den zunehmenden Ressourcenmangel, die wachsende Weltbevölkerung und den Rückgang des öffentlichen Raums im Verhältnis zum privaten Raum. So weisen die Ergebnisse verblüffende Parallelen zu einigen der von Expert\*innen formulierten Prinzipien für eine hohe Baukultur auf, etwa dass diese die Umwelt schonen, zu räumlicher Kohärenz führen und inklusive Gesellschaften fördern (vgl. BAK 2021).

Es lässt sich nicht ausschließen, dass die im Unterrichtsprojekt gesetzten Impulse zu bestimmten Schwerpunkten in den Erzählungen und Ausdrucksweisen der Schüler\*innen führten, die wiederum in den von uns aufgestellten Kategorien durchscheinen. Zugleich ermöglichte uns unser Vorgehen – die Verbindung von Unterricht und partizipativer Forschung –, gestalterische Artefakte, die oft losgelöst von sprachlichen Kontexten sind, mit weiteren Äußerungen und Daten zu verknüpfen. Deutlich wird in den Daten, dass die verschiedenen sinnlichen Zugänge in Verbindung mit der Perspektive der Zeitlichkeit (also dem, was war und dem, was sein kann) dazu führen, dass Sichtweisen differenziert geäußert und im Verlauf des Projektes auch präzisiert werden konnten.

Die partizipativ angelegte Erhebungsform hatte das Ziel, die Äußerungen der Schüler\*innen ernst zu nehmen und gemeinsam mit ihnen Daten zu erheben. Eine These für ein zukünftiges Forschungsprojekt wäre es, zu untersuchen, ob eine solche Erhebungsform das Erlernen von Teilhabe fördert. Diese Überlegungen machen auch aus der Perspektive von Architekt\*innen und Planer\*innen Sinn: Für die meisten Menschen kann es enttäuschend sein, Räume zu sehen, die sich als unpersönliche Strukturen manifestieren – z.B. als Betonkästen, die in ihrer Sterilität die Komplexität und die Unvollkommenheit des menschlichen Lebens nicht berücksichtigen. Diese Entwürfe lassen manchmal die Variabilität vermissen, die Architektur zugänglich und vertraut machen. In *Learning from Las Vegas* betonen die Architekt\*innen Robert Venturi, Denise Scott Brown und Steven Izenour (1985) die Bedeutung von Entwürfen, die die Erfahrungen und Vorlieben gewöhnlicher Menschen widerspiegeln und nicht nur den Geschmack einer Elite bedienen (Venturi/Scott Brown/Izenour 1985:53). Dieser Ansatz unterstreicht die Idee, dass Menschen in der Lage sein sollten, in den Räumen, in denen sie sich aufhalten, Vertrautheit zu finden und Aspekte ihres eigenen Lebens wiederzuerkennen. Dies gilt insbesondere für öffentliche Räume, in denen sich häufig Kinder aufhalten. Hier ist es entscheidend, die Perspektiven der jungen Nutzenden zu verstehen, um ein inklusives Design zu fördern, das unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht wird (Dudek 2005b:xx).

Kollaborative Ansätze, wie sie in dem hier vorgestellten Forschungsprojekt umgesetzt wurden, tragen dazu bei, unterschiedliche Perspektiven auf den gebauten Raum sichtbar und für die Verantwortlichen zugänglich zu machen. Darüber hinaus ermöglichen sie es, Vermittlungsangebote der baukulturellen Bildung besser an die Lebenswelten der Schüler\*innen anzupassen. Gleichzeitig unterstützen sie die Schüler\*innen dabei, ihre Umgebung bewusster wahrzunehmen, zu beschreiben und so ein Stück ihres Handlungsvermögens, innerhalb des oft hierarchischen Verhältnis zwischen Kind, Raum und Bildung beanspruchen zu können.

**Anmerkung:** Alle Abbildungen stammen aus dem Forschungsprojekt „Commoning ländliche Baukultur“ (2022–2025) der Pädagogischen Hochschule Schwyz.

---

## Verwendete Literatur

- Bader, Markus** (2015): Arbeiten an Vorstellungen an Zukunft von Stadt. In: Meyer, Torsten / Kolb, Gila (Hg.), What's Next? Art Education. Ein Reader (33–37). München: kopaed. Online unter <https://whtsnxt.net/181> [letzter Zugriff am 05.11.2024].
- Baum, Jacqueline** (2021): Response-Ability. Dringende Fragen in künstlerischer Praxis, Forschung und Lehre. In: SFKP e Journal Art Education Research 11/21. Online unter <https://sfkp.ch/rendered/pdf/response-ability-dringende-fragen-in-der-kunstlerische-praxis-forschung-und-lehre-de-published.pdf> (letzter Zugriff am 03.12.2024).
- Bundesamt für Kultur (BAK)** (Hg.) (2021): Acht Kriterien für eine hohe Baukultur.
- Bundesamt für Kultur (BAK)** (Hg.) (2018): Baukultur für alle. Umfrage zur Baukultur.
- Clark, Alison** (2019): "Quilting" with the Mosaic approach. Smooth and striated spaces in early childhood research. In: Journal of Early Childhood Education Research 8/2:236-51.
- Clark, Alison** (2005): Talking and listening to children. In: Dudek, Mark (Hg.), Children's spaces (1–13). Oxford: Architectural Press.
- Dudek, Mark** (2005a): Editor's introduction to 'Talking and listening to children' by Alison Clark. In: Dudek, Mark (Hg.), Children's spaces (1-2). Oxford: Architectural Press.
- Dudek, Mark** (2005b): Introduction In: Dudek, Mark (Hg.), Children's spaces (vii-xxii). Oxford: Architectural Press.
- Esser, Florian / Sitter, Miriam** (2018): Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern. In: Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research, 19/3. Online unter <https://doi.org/10.17169/fqs-19.3.3120> (letzter Zugriff am 05.11.2024).
- Hahne, Robert** (2012): Wege zur Kunst. Begriffe und Methoden für den Umgang mit Architektur. Hannover: Schroedel.
- Heinzel, Friederike** (2012): Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hüttenmoser, Marco** (2020): Wenn schon hoch hinaus... dann kinderfreundlich. Ein Beitrag zum Thema "Kinderfreundlich verdichtet Bauen". Online unter <https://www.kindundumwelt.ch/files/VerdichtetBauenZSk.pdf> (letzter Zugriff am 05.11.2024).
- Huber, Ludwig / Hellmer, Julia / Schneider, Friederike** (Hg.) (2009): Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UVW.
- Kämpf-Jansen, Helga** (Hg.) (2001): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Köln: Salon-Verlag.
- Kindermann, Katharina** (2020): Die zusammenfassende Inhaltsanalyse als zentrale Methode bei der Rekonstruktion subjektiver Theorien mittels Struktur-lege-Verfahren. In: Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research, 21/1. Online unter <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3324> (letzter Zugriff am 05.11.2024).
- Kunz, Alexandra** (2022): Zum forschenden, unterrichtenden Fragen auf der Primarstufe - ein methodischer Doppeldecker. In: SFKP e Journal Art Education Research 12/23. Online unter <https://sfkp.ch/artikel/zum-forschenden-unterrichtenden-fragen-auf-der-primarstufe--ein-methodischer-doppeldecker> (letzter Zugriff am 05.11.2024).
- Kunz, Ruth / Peters, Maria** (2019): Der professionalisierte Blick. Forschendes Studieren in der Kunstpädagogik. München: kopaed.
- Lüth, Nanna** (2020): Von Unbestimmtheit aus ästhetisch forschen. Ansätze für rassismuskritischen Kunstunterricht. In: Fereidooni, Karim/Simon, Nina (Hg.), Rassismuskritische Fachdidaktiken. Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse (267–300). Wiesbaden: Springer VS.
- Magnago Lampugnani, Vittorio** (2021): Städtebau. In: Archijeunes (Hg.), Elemente einer baukulturellen Allgemeinbildung (359–375). Zürich: Park Books.
- Makhaeva, Julia / Petruschat, Jörg / Frauenberger, Christopher** (2018): Handlungs-Spiel-Raum - zum Erwerb der Gestaltungs-kompetenz. In: Park, June H. (Hg.), Bildungsperspektive Design. Design und Bildung - Schriftenreihe zur Designpädagogik, Bd. 2. (108-115). München: kopaed.
- Mayring, Philipp** (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (5. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mey, Günter** (2013): „Aus der Perspektive der Kinder“: Ansprüche und Herausforderungen einer programmatischen Konzeption in der Kindheitsforschung. Psychologie und Gesellschaftskritik, 37/3 und 4:53-71. Online unter <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/56565> (letzter Zugriff am 05.11.2024).
- Nicholson, Simon** (1971): How NOT to Cheat Children - The Theory of Loose Parts. In: Landscape Architecture Magazine 62/1:30-34.
- Pallasmaa, Juhani** (2007): The Eyes of the Skin: Architecture and the Senses. Chichester: Wiley-Academy.
- Przyborski, Aglaja / Wohlrab-Sahr, Monika** (2014): Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. Berlin: De Gruyter.
- Reichert, Jo** (2016): Qualitative und interpretative Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

**Saraçer, Gizem / Fatma, Senol** (2020): Child-centred methods, processes, and developments in childhood studies. In: International Journal of Landscape Architecture Research 4/1:64-75.

**Venturi, Robert / Scott Brown, Denise / Izenour, Steven** (1985): Learning from Las Vegas: The forgotten symbolism of architectural form. Cambridge: MIT Press.

**Whitzman, Carolyn** (2015): Creating child-friendly living environments in central cities. Vertical living kids. In: Freeman, Claire/Tranter, Paul/Skelton Tracey (Hg.), Risk, protection, provision and policy. Geographies of children and young people (1-16). Singapur: Springer.

**Wulf, Carmen / Haberstroh, Susanne / Petersen, Maren** (2020): Überblick. In: Wulf, Carmen / Haberstroh, Susanne / Petersen, Maren (Hg): Forschendes Lernen. Theorie, Empirie, Praxis (IX-XV). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

**Zenke, Christian Timo** (2020): Baukulturelle Bildung und Partizipation in schulischen Bauprozessen. In: Wissensplattform KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/baukulturelle-bildung-partizipation-schulischen-bauprozessen> (letzter Zugriff am 07.11.2024).

## Anmerkungen

Dieser Beitrag erschien erstmals im SFKP eJournal [Art Education Research](#) der Schweizerischen Fachgesellschaft für Kunstpädagogik im Dezember 2024. Die hier veröffentlichte Version wurde leicht gekürzt und geringfügig überarbeitet.

## Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Lea Weniger, Natacha Pinheiro Batista, Gila Kolb (2025 / 2024): Mit Schüler\*innen Baukultur erforschen: Visionen für Lebensräume von morgen. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/schueler-innen-baukultur-erforschen-visionen-lebensraeume-morgen>

(letzter Zugriff am 14.06.2025)

## Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder, Grafiken, Audio- und Videodateien – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd 4.0 (Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International) veröffentlicht.

CC-Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>