

Art Education Research No. 27/2024

Lea Weniger, Natacha Pinheiro Batista, Gila Kolb

CC BY-NC-SA-4.0 © ⓘ ⓘ ⓘ

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

*Wie nehmen Schüler*innen einer dritten Primarschulklasse lokale Baukultur wahr? Welche Erfahrungen machen sie und wie stellen sie sich den vom Menschen gebauten und gestalteten Lebensraum in der Zukunft vor? Diese Fragen richten sich an Heranwachsende als kompetente Akteur*innen in der Debatte um Baukultur und stehen im Zentrum des hier vorgestellten partizipativen Forschungs- und Entwicklungsprojekts "Commoning ländliche Baukultur – Die Baukulturexpert*innen von morgen". Im Rahmen des Projekts erkundeten Schüler*innen als Co-Forschende lokale Baukultur 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.*

<https://doi.org/10.5281/zenodo.14792932>

*Commoning ländliche Baukultur - die Baukulturexpert*innen von morgen* (Laufzeit 2022-2025) ist ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Schwyz (PHSZ).¹ Im Projektteam arbeiten Lea Weniger, Gila Kolb, Rachel Holenweg und Natacha Pinheiro Batista – Forschende und Dozierende der Fachdidaktiken der Künste – mit externen Fachpersonen aus Kunst, Architektur und Denkmalpflege zusammen. Namentlich mit dem Künstler Mirko Winkel (mLAB Universität Bern), der Architektin Barbara Windholz (K'werk Zug) und der Denkmalpflegerin Monika Twerenbold (Kanton Schwyz). Gemeinsam mit einer dritten Primarschulklasse und ihren Lehrerinnen entwickelte dieses Kollektiv ein Unterrichtsprojekt zur lokalen Baukultur, das gleichzeitig als Forschungsraum konzipiert war.² 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

¹ Das Projekt wird vom Bundesamt für Kultur (BAK), von éducation21 und vom Offenen Forschungsprogramm der Pädagogischen Hochschule Schwyz (PHSZ) gefördert.

² Lea Weniger, Rachel Holenweg und Gila Kolb führten das Unterrichtsprojekt durch und erhoben die Daten gemeinsam mit der beteiligten Schulklasse. Natacha Pinheiro Batista hat zusammen mit Lea Weniger die Daten aufbereitet und ausgewertet. Während Lea Weniger also von Anfang an sowohl in die Unterrichtsentwicklung und -durchführung als auch in die Forschung eingebunden war, stiess Natacha Pinheiro Batista erst nach Abschluss des Unterrichtsprojekts zum Team. Sie brachte ihre Expertise als Architektin ein. In der Auswertung der Daten verbinden sich damit Innen- und Aussensicht auf das Projekt, was einen reflektierten Umgang mit Vorannahmen und Deutungsmustern unterstützt.

daran heute und in Zukunft wichtig? Wie wollen sie sich dazu 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 Unterrichtsprojekt³ und richten danach den Fokus auf forschungspraktische Aspekte: die Datenerhebung im Unterricht sowie die Organisation und Auswertung der erhobenen Daten.

³ Der Unterricht wurde für eine Handreichung aufbereitet. Diese erscheint 2025 unter dem Titel *Die Baukulturexpert:innen von morgen. Eine Handreichung zum nachhaltigen Umgang mit lokaler Baukultur für den Zyklus 2.*

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, sollen 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 Schüler*innen bekommen damit das „Recht zu forschen“, das im Normalfall nur einer kleinen, elitären Gruppe zugestanden wird (vgl. Appadurai 2006),⁴ und damit die Möglichkeit, ihre Perspektive nicht nur zu formulieren, sondern sie auch sichtbar zu machen. Es geht dabei darum, eine *baukulturelle Wirklichkeit* – das heisst, die von den Schüler*innen wahrgenommenen und erlebten Räume und Orte – aus ihrer Sicht zu erschliessen.

⁴ Diese Überlegung des Ethnologen Arjun Appadurai ist aus unserer Perspektive auch für die Forschung mit Kindern zu berücksichtigen. Appadurai erläutert diesen Ansatz an einem Beispiel aus der Stadtentwicklung: „Research, in this sense, is not only the production of original ideas and new knowledge (as it is normally defined in academia and other knowledge-based institutions). It is also something simpler and deeper. It is the capacity to systematically increase the horizons of one's current knowledge, in relation to some task, goal or aspiration. [...] The capacity to do research, in this broad sense, is also tied to what I have recently called 'the capacity to aspire' (Appadurai, 2004), the social and cultural capacity to plan, hope, desire, and achieve socially valuable goals.“ (Appadurai 2006: 176)

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 spricht⁵ – 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 (vgl. ebd.). Gleichzeitig – und das ist in unserem Projekt von besonderer Bedeutung – sollten baukulturelle Bildungsangebote an der Lebenswelt von Kindern ansetzen. Ihre Erfahrungen mit lokaler Baukultur und ihre Visionen für die Städte und Dörfer von morgen können von den Erwartungen der Erwachsenen – von denjenigen der Vermittler*innen, Planer*innen oder Architekt*innen – abweichen und damit einen produktiven Aushandlungsraum eröffnen. In diesem Raum können die Vermittlungsangebote selbst zur Diskussion gestellt werden. So wäre es denkbar – um ein Beispiel aus unserer Forschung vorwegzunehmen –, dass nicht nur die über die Gemeinde hinaus bekannte, denkmalgeschützte Schlossanlage im Dorf zum Ort der baukulturellen Vermittlung wird, sondern auch eine alte Scheune, die als bedeutender Treffpunkt für einige der Schüler*innen von besonderem Interesse ist. Dieses Beispiel zeigt: Neben der Vermittlung von baukulturellem Grundwissen innerhalb eines scheinbar gesicherten Kanons (hier: Schlossanlage) sollten sich baukulturelle Bildungsangebote auch auf den Dialog mit den Heranwachsenden über die Qualität und die Bedeutung (hier: eine alte Scheune) von Baukultur aus ihrer Sicht einlassen, um die Perspektiven der Kinder mit einzubeziehen.

⁵ Die Frage, „Wer spricht?“ ist sowohl für Forschende als auch für Vermittelnde essenziell. Vgl. hierzu auch: schnittpunkt/Jaschke, Beatrice/Martinz-Turek, Charlotte/Sternfeld, Nora (Hg.) (2005): *Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen*. Wien, Turia + Kant.

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). Die Philosophin Elizabeth Grosz beschäftigt sich in ihrem Essay *Architecture from the Outside* (2001) mit der Frage, wie Architektur von den Menschen, die in diesen Räumen leben, interpretiert wird, und zwar nicht auf der Grundlage formaler Gestaltungsprinzipien, sondern durch ihre gelebten Erfahrungen, Bewegungen und Erinnerungen.⁶ Sie betont die Bedeutung dieser sogenannten ‚Aussensicht‘ und argumentiert, dass Architektur nicht nur durch ihre physische Struktur oder Ästhetik verstanden werden sollte, sondern auch durch die Art und Weise, wie sie erlebt wird (vgl. Grosz 2001).⁷

⁶ Dies können z.B. Raumnutzungen sein, die von den Planenden nicht vorgesehen sind. Ein klassisches Beispiel sind Trampelpfade, die auch zu Gestaltungselementen werden können. Siehe hierzu: Bryant 1991 oder Loidl/Bernhard 2014.

⁷ Mehr zu diesem Diskurs zwischen Architektur und ästhetischer Wahrnehmung findet sich in der gleichen Ausgabe des *e Journals* im Beitrag von Eva Chen und in den drei Fragen und Antworten von Beate Florenz.

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 in *How NOT to Cheat Children – The Theory of Loose Parts*:

„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)

⁸ <https://raumlabor.net/working-on-common-ground/> [05.11.2024]

Projekte wie *Working on common ground* (2022)⁸ von Raumlabor zeigen, dass eine solche Teilhabe auch mit wenigen Mitteln möglich ist. Ein Mitglied der Gruppe, Markus Bader, fasst zusam-

men: „Man braucht keine handwerkliche Expertise, um Dinge zusammen zu fügen. Damit [Akkuschrauber] geht es einfach so“ (Bader 2015: o.S.). 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 2009, Kunz/Peters 2019) wird im kunstpädagogischen Kontext von Alexandra Kunz (2022) explizit auch für die Primarstufe stark gemacht.⁹ In ihrer Masterarbeit entwickelte sie mit dem Unterrichtsprojekt *Kraut und Rüben* 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). Darauf zielt auch das hier vorgestellte Projekt, das den Schüler*innen ästhetisch-künstlerische Methoden und Werkzeuge an die Hand gab, um selbst zu forschen, ihre Perspektiven auf den Gegenstand einzubringen und gemeinsam mit den erwachsenen Forschenden neues Wissen über ihren Lebensraum zu generieren.

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 Differenzerfahrung, also die

⁹ Auf Hochschulebene wird das Konzept im Kontext von Kunstpädagogik im von Ruth Kunz und Maria Peters herausgegebenen Sammelband *Der professionalisierte Blick* ausführlich diskutiert: Kunz, Ruth/Peters, Maria (Hg.) (2019). *Der professionalisierte Blick. Forschendes Studieren in der Kunstpädagogik*. München, kopaed.

¹⁰ Während Lüth aus einer rassistuskritischen Perspektive argumentiert und auf die Differenzen zwischen weissen und PoC-Perspektiven im kunstpädagogischen Diskurs aufmerksam macht, lassen sich ihre Überlegungen zu Differenzenerfahrungen in unserem Fall auch auf generationale Differenzen zwischen Kindern und Erwachsenen übertragen.

¹¹ Vgl. dazu auch Anna Schürch, Bernadette Settele und Sacha Willenbacher (2019), die in *(Un)mögliche Didaktik. Vom Nutzen der Kunst* von einer ‚Unverfügbarkeit‘ sprechen, die sowohl auf Kunst, als auch auf Bildungsprozesse zutrifft. https://www.what-can-art-do.ch/user_assets/artikel/WhatCanArtDo_Schu%25CC%2588rch_Settele_Willenbacher_Unmo%25CC%2588gliche-Didaktik.pdf [11.11.2014].

¹² Gegenüber den Projekten und Forschungen zum urbanen Raum, besteht zumindest in der Schweiz noch deutlicher Nachholbedarf an Forschung zum Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in ländlichen Räumen. Diesen geht dieses Projekt nach, indem es einen Ort in den Blick nimmt, der sich von einer dörflichen Struktur zu einer Agglomeration entwickelt hat.

¹³ Das Unterrichtsprojekt wurde bereits an anderer Stelle im Detail beschrieben (vgl. Weniger 2024), weshalb hier nur eine Kurzfassung folgt.

„Unbestimmtheit der Anderen“ (Mecheril zit. nach Lüth 2020: 281) stärker ins Zentrum (vgl. Lüth 2020).¹⁰

Das Vorgehen der Ästhetischen Forschung bildete auf verschiedenen Ebenen die Grundlage unseres Projekts: einerseits, wenn die subjektiven Perspektiven und Fragen der Schüler*innen im Vordergrund standen; andererseits bei Aspekten der Unverfügbarkeit¹¹. Letztere traten sowohl auf der Ebene des Unterrichtsprojekts auf – etwa, wenn unterschiedliche Wünsche, Vorstellungen und Pläne der Schüler*innen für einen Ort aufeinander trafen – als auch auf der Ebene der erhobenen Daten, wo sich die Daten teilweise ergänzten und teilweise eben auch nicht.

Commoning ländliche Baukultur. Die Baukultur-expert*innen von morgen

Wie einleitend beschrieben, ist das Projekt *Commoning ländliche Baukultur. Die Baukulturexpert*innen von morgen*¹² unterrichtsentwickelnd und forschend angelegt. Ziel des Projektes 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 Unterrichtsprojekt *Unser Pfäffikon*¹³

Zu Beginn des Projekts entwickelte das Projektteam zusammen mit den externen Fachpersonen Eckpunkte für einen Unterricht mit dem Ziel der Vermittlung lokaler Baukultur. Die Schüler*innen einer dritten Primarschulklasse aus der Gemeinde Pfäffikon (Kanton Schwyz) 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 für den Unterrichtsverlauf ausschlaggebend. Neben der Begleitung durch das Forscher*innenteam erhielten die Schüler*innen zudem punktuelle Inputs von den externen Fachpersonen: vom Künstler Mirko Winkel, von der Architektin Barbara Windholz und von der kantonalen Denkmalpflegerin Monika Twerenbold. Als Projekteinstieg erkundeten die Schüler*innen in Begleitung ihrer Lehrerinnen Anita Ebnöther

und Barbara Bieri anhand vorgeschlagener und eigener Fragen ihren Lebensraum und 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 zukünftig wichtige, aber noch nicht existierende Orte und erstellten zu allen Orten Bild-Text-Collagen.¹⁴ Auf Wahrnehmungsspaziergängen¹⁵, die wiederum 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.¹⁶ Die Erwachsenen fotografierten diese Installation und gestalteten daraus eine Faltkarte, die in kleiner Auflage produziert wurde. Auf der Rückseite dieser Karte finden sich Beschreibungen der Orte, welche die Schüler*innen gemeinsam mit den erwachsenen Forschenden im Verlauf des Projektes formulierten.¹⁷ Ein QR-Code führt zu weiteren Informationen: Fundstücke, Zeichnungen und Fotos. 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 wird ein Überblick über die verschiedenen Erhebungsformen gegeben, die in das Unterrichtsprojekt integriert waren.

¹⁴ Wir arbeiteten mit dem Ortsbegriff, da er nicht nur den physischen Raum und seine Strukturen erfasst, sondern auch den erlebten und wahrgenommenen Raum und seine Bedeutung (vgl. Bundesamt für Kultur 2021, Schlitte 2014).

¹⁵ Der Begriff Wahrnehmungsspaziergang wird von Martin Schmitz im Nachvollzug auf Lucius Burkhardts Promenadologie verwendet (vgl. https://www.lucius-burckhardt.org/Deutsch/Biografie/Lucius_Burckhardt.html, [01.12.2024].) Spaziergänge mit künstlerisch-performativen Methoden mit dem Ziel der ästhetischen Wahrnehmung der Umgebung, beschreiben Schwander (2019) und Florenz (2016). In diesem Projekt bezeichnet Wahrnehmungsspaziergang im Burkhardt'schen Sinne, etwas zu beobachten, zu hören oder zu spüren, das zuvor nicht wahrgenommen wurde und von dem später berichtet wird. (Vgl. hierzu: Burkhardt, Lucius (2008). Warum ist Landschaft schön?: Die Spaziergangswissenschaft (Markus Ritter, Hrsg.; 2. Aufl). Kassel, Schmitz).

¹⁶ Vgl. hierzu auch den Beitrag von Mirko Winkel in dieser Ausgabe des e Journals.

¹⁷ Vgl. hierzu die Karte *Unser Pfäffikon. Die Baukulturexperimente von morgen* auf: https://digital.phsz.ch/pub/CLB/WebHome/Karte%20unser%20Pf%C3%A4ffikon.pdf?_t=1732784753 [28.11.2024].

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 und die schulischen Strukturen und Rollen nur begrenzt 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.¹⁸ 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 Erhebungsmethoden, die als Unterrichtsbausteine eingebunden waren und den Schüler*innen ein ästhetisch-forschendes und entdeckendes Lernen ermöglichten. Dazu gehörten etwa die Wahrnehmungsspaziergänge, die gestalterische Auseinandersetzung mit Bauwerken, die künstlerisch-kartographische Entwicklung der Karte oder die Dokumentation der einzelnen Schritte in den Forscher*innenheften, kleinen Notizbüchern für Zeichnungen und Einträge der Schüler*innen, die sie im Verlauf des Unterrichtsprojekts erstellten.

¹⁸ Obgleich die Forschungsanlage vorsah, dass die teilnehmenden Schüler*innen die Forschung mitbestimmen konnten, gab es einige Punkte, die nicht zur Verhandlung standen, da es sich um Unterricht im Pflichtschulalter handelte, der teilweise auch bewertet wurde. Weiterhin wurden von den Forschenden und Lehrenden Angebote gemacht, die zwar grundsätzlich in Frage gestellt werden konnten, dies aber in der Situation eines Schulalltags von den Schüler*innen nicht gemacht wurde. Hingegen wurden Entscheidungen bewusst abgefragt oder den Schüler*innen überlassen, wie z.B. die Auswahl der Orte, der Materialien, ob und wann sie die Reporter*innenstation – eine Station für „gegenseitige Interviews“ – nutzten oder welche ihrer Aussagen für eine Abschlusspublikation verwendet werden. Als Durchführende der Erhebung sehen wir grundsätzlich noch mehr Möglichkeiten, Partizipation zu ermöglichen, erkennen zugleich aber auch bestimmte Rahmenbedingungen, wie z.B. die Einpassung einer Erhebung in den Unterricht einer Primarschule.

Darüber hinaus haben wir, eingebettet in das Unterrichtsprojekt, verschiedene Gesprächssituationen geschaffen, 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. In den Gruppengesprächen wurden den Gruppen ausgewählte Orte zugeteilt, in den

Interviews konnten die Schüler*innen aus Zetteln mit den Namen der 20 Orte noch einmal ihre zwei bis drei persönlichen Favoriten auswählen und darüber erzählen. 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.¹⁹

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 in loser Form oder festgehalten in ihren Forscher*innenheften; gesammelte Fundstücke oder Fotos davon; Audiodokumente, die während der Wahrnehmungsspaziergänge aufgenommen wurden; Fotos und 3D-Scans der Bauwerke²⁰; 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 Auswertenden anfangs wie lose Puzzleteile. Erst durch Schritte der Datenauswertung und -organisation konnten wir sie zu

¹⁹ Diese freiwillige Möglichkeit des Austausches nutzen nur wenige Schüler*innen, da sie oft sehr vertieft in ihre Arbeit waren und keine Zeit dafür hatten.

²⁰ Die Bauwerke, aber auch einige der auf den Wahrnehmungsspaziergängen gesammelten Objekte – etwa Tonabdrücke oder besonders wertvolle Fundstücke – und auch die Forscher*innenhefte nahmen die Schüler*innen mit nach Hause, so dass sie uns nur in Form von Fotos oder Scans vorliegen. Die 3D-Scans sind einsehbar auf: <https://mia.phsz.ch/CLB> [05.11.2024].

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 (vgl. exemplarisch Abb. 1-4).

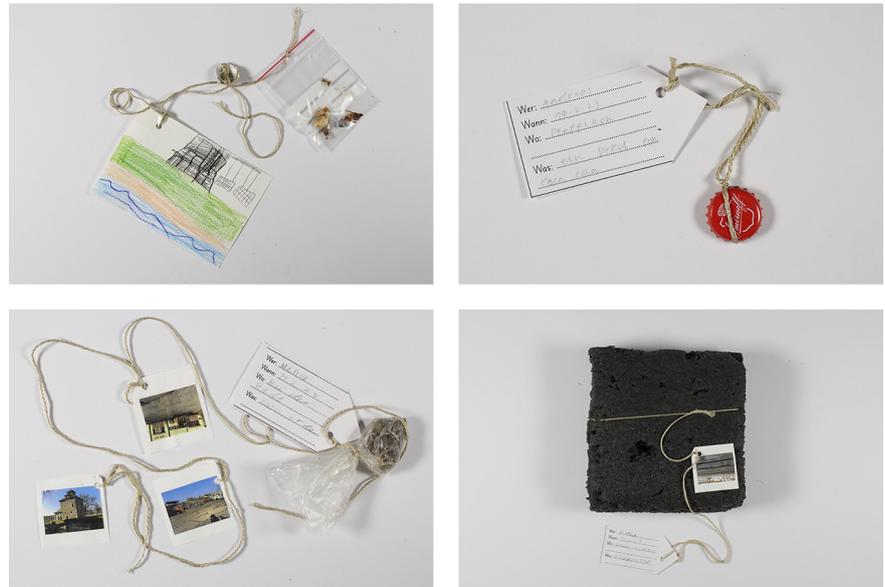


Abb. 1-4: Eine Auswahl von Objekten, die von den Schüler*innen bei der ersten Ortsbesichtigung gefunden wurden, jeweils versehen mit einer Beschriftung: Was, Wann, Wo, Wer.

Zudem transkribierten wir die Audio- und Videoaufnahmen der Gruppendiskussionen, der Gespräche der Reporter*innenstation und der Interviews mit einem einfachen Transkriptionssystem, in dem wir die sprachliche Kommunikation wörtlich transkribierten und einige auf den Videoaufnahmen sichtbaren Zeigehandlungen verschriftlichten (vgl. Reichertz 2016, Kuckartz 2012).²¹ Die handschriftlichen Einträge in den Forscher*innenheften der Schüler*innen haben wir ebenfalls transkribiert. So entstand ein Datenkorpus von über 1800 Dateien, die wir in unterschiedliche Kategorien (z.B. Text, Zeichnung, Foto, Foto von Objekten, Audio- und Videoaufnahme) unterteilten und in einer digitalen Datenbank erfassten. Das übersichtliche System erlaubt allen an der Auswertung beteiligten Forschenden eine schnelle Orientierung und ist auch für weitere Auswertungen – im Sinne von von Open Science – leicht zugänglich.

²¹ Da wir die Gespräche, wie im Schulkontext üblich, in Schriftsprache führten, mussten wir keine Dialekte übersetzen. Dennoch haben wir die Aussagen geglättet und grammatikalisch dem Schriftdeutschen angepasst.

Während eine digitale 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. Auch beim Fotografieren der Objekte gingen Informationen verloren. Beispielsweise bei den Bauwerken, die wir – trotz 3D-Scans – in ihrer Detailgenauigkeit nicht mehr wahrnehmen können. Gerade für ihre Interpretation ist es daher wichtig, die (fotografierten) Objekte mit Zeichnungen und Texten, die im selben Zusammenhang entstanden sind, zu triangulieren.

Dies zeigte sich beispielhaft bei den Forscher*innenheften, die uns nur in digitalisierter Form vorlagen. Wir wollten die Notizen und Zeichnungen der Schüler*innen in ihrer Einheit erhalten. So trennten wir die Transkriptionen der zum Teil schwer lesbaren handschriftlichen Notizen nicht von den dazugehörigen Zeichnungen, um deren Charakter und Wert als eine Art ‚Tagebucheintrag‘ zu bewahren. Von den Forscher*innenheften der gesamten Klasse erstellten wir ein Übersichtsdokument. Jede einzelne Heftseite wurde mit einem Titel, der Transkription der handschriftlichen Notizen und mit der stichwortartigen Beschreibung der Zeichnungen versehen (vgl. beispielhaft Abb. 5). Dadurch blieb der direkte Bezug zum Original erhalten und der Wert als Tagebuch ging nicht verloren.

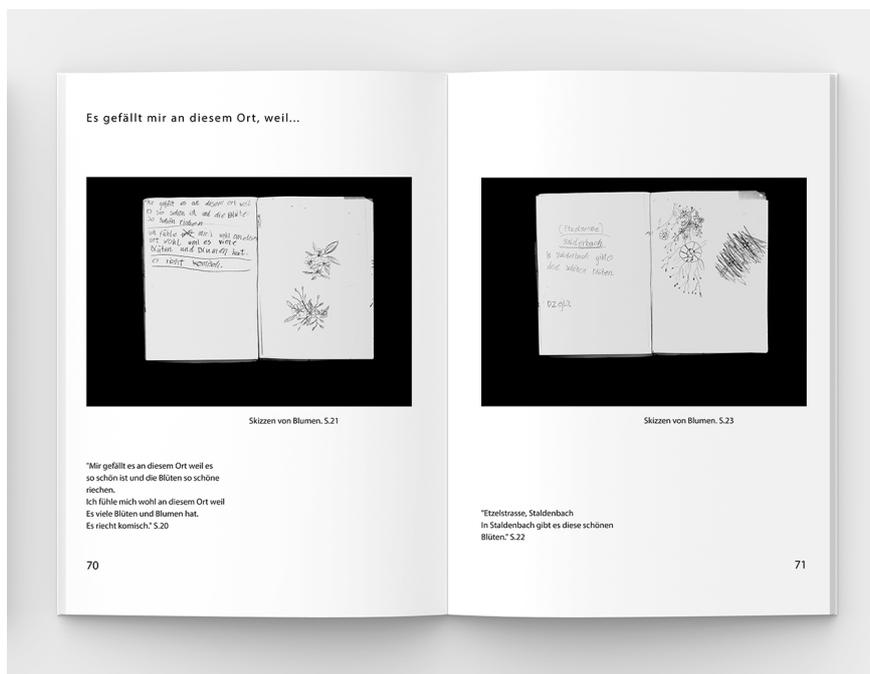


Abb. 5: Beispielseite aus dem Übersichtsdocument mit Angaben der Seitenzahlen im originalen Forscher*innenheft

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 klar, dass eine Datenauswertung ohne die Schüler*innen stattfinden musste.²² 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 bei

²² Wir stellten uns regelmässige Treffen mit einer Gruppe von Schüler*innen aus der Schulklasse vor, mit der wir während des Unterrichtsprojekts zusammengearbeitet hatten. Die Organisation einer solchen Gruppe erwies sich jedoch als schwierig, da die Klasse nach dem Projekt in dieser Form nicht mehr existierte: Das Unterrichtsprojekt endete kurz vor den Sommerferien. Die Schüler*innen wurden im folgenden Schuljahr in neue Klassen aufgeteilt und besuchten ein anderes Schulhaus.

den 20 Orten um für die Schüler*innen bedeutsame 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.²³ 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 vertieft 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 rein induktive Vorgehen verliessen und auch theoretische Konzepte, etwa aus der Architekturtheorie oder der Kindheitssoziologie, mit einbezogen. Unser Vorgehen – von der Auswahl der Kodiereinheit (Gesprächsausschnitt) über die Paraphrasierung und die Generalisierung zur Reduktion und schliesslich zur Kategorie – lässt sich exemplarisch in Tabelle 1 nachvollziehen. Die Artefakte, also die Bilder und Zeichnungen, die Fotos von Bauwerken und Objekten oder die Einträge in den Forscher*innenheften, halfen uns bei der Generalisierung und der Zuordnung der gefundenen Themen und Aussagen zu den Kategorien.

²³ Beschreibungen und Dokumente zu allen Orten aus dem Unterrichtsprojekt finden sich unter: <https://mia.phsz.ch/CLBht>
[tps://mia.phsz.ch/CLB](https://mia.phsz.ch/CLB)].

Kodiereinheit	Paraphrasierung	Generalisierung	Reduktion	Kategorien
"Also ich nehme die Kirche für die Katholischen, weil für manche Leute ist die Kirche ein sehr wichtiger Ort. Also, ich finde die Kirche richtig schön. Und das ist so ein altes Andenken. Und ich finde es auch noch sehr speziell, weil mein Grossvater da mitgeholfen hat und dann ist das für mich wie auch so ein kleines Andenken."	Die katholische Kirche ist für manche Leute ein sehr wichtiger Ort	Die religiöse Bedeutung der Kirche wird betont	Religiöse Bedeutung	Symbolische Bedeutungen und Beziehungen
	Die Kirche finde ich richtig schön	Die Kirche wird als etwas Ästhetisches empfunden	Ästhetische Bedeutung	Gestaltung und Ästhetik
	Die Kirche ist ein altes Andenken	Die Kirche als Andenken an frühere Zeiten	Historische Bedeutung	Symbolische Bedeutungen und Beziehungen
	Die Kirche ist ein spezielles Andenken, weil der Grossvater mitgeholfen hat, sie zu bauen	Die Kirche als persönliche Erinnerungsstätte	Erinnerungsort	Symbolische Bedeutungen und Beziehungen

Tabelle 1: Beispiel unseres induktiven Vorgehens in Anlehnung an Mayring (2015) und Kindermann (2020)

Im folgenden Kapitel stellen wir die auf diese Weise gebildeten sieben Kategorien als vorläufiges Ergebnis vor. Wir orientieren uns dabei an der Ergebnisdarstellung von Alison Clark, die mit dem von ihr entwickelten *Mosaic Approach*²⁴ 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).

²⁴ Die Kindheitsforscherin Clark entwickelte mit dem *Mosaic Approach* einen methodologischen Rahmen, um über unterschiedliche Zugänge – u.a. von Kindern gemachte Fotos und geführte Rundgänge oder Gespräche in Kinderkonferenzen, – die Perspektiven von Kindern auf ihre Lebensräume partizipativ zu erforschen (vgl. u.a. Clark 2005, 2017, 2019).

Erfahrungen mit lokaler Baukultur: Eine Zusammenfassung in sieben Kategorien

Die folgenden Kategorien beschreiben zusammenfassend die wiederkehrenden Themen, die von den Schüler*innen eingebracht wurden und denen wir erwachsenen Forschenden aufgrund ihrer wiederholten Erwähnung (verbal oder in Form von Artefakten) Bedeutung zugeschrieben haben: *(Um-)Bauen, Gestaltung und Ästhetik, Symbolische Bedeutung und Beziehungen, Nutzung und Funktion, Zugang und Teilhabe, Umwelt sowie Planung*. Jede dieser Kategorien beschreibt einen Aspekt der baukulturellen Erfahrung der Schüler*innen. Die Kategorien stehen in vielfältigen Beziehungen zueinander (vgl. Abb. 6) und die hier gewählte Reihenfolge ist nicht hierarchisch. Im Folgenden werden die Kategorien vorgestellt, mit Beispielen belegt und unter Bezugnahme auf die Literatur diskutiert.

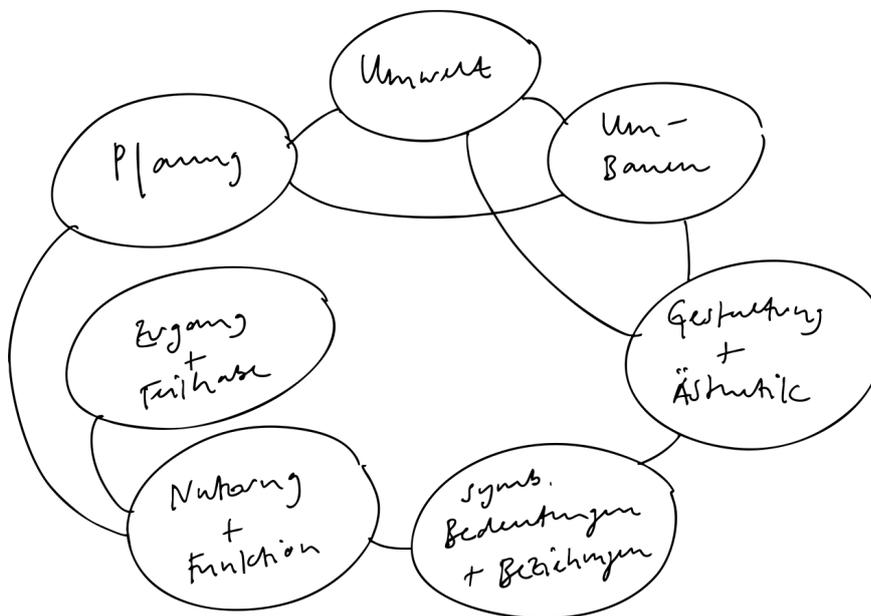


Abb. 6: Darstellung der Kategorien und ihre Beziehungen

(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 zukünftiger 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. 7 & 8) 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.

Erwachsene: Also es ist ein Haus, das wie aus Pflanzen gebaut wird. Ein Naturhaus könnte ja auch aus Lehm sein. Wäre das auch ein Naturhaus?

Schüler: Aus Bäumen, mit diesen Hölzern?

Erwachsene: Mit Lehm, mit Ton und Lehm.

Schülerin: Oh ja!

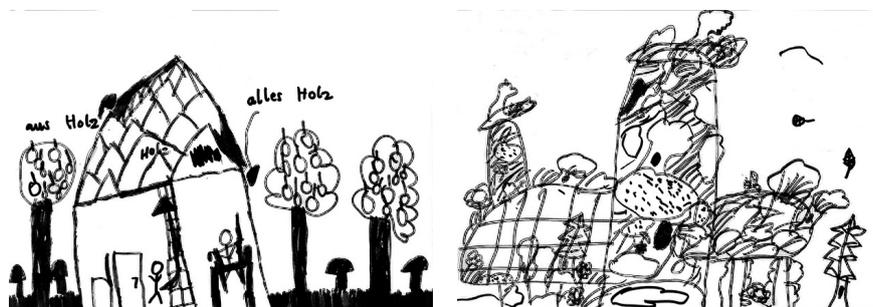


Abb. 7 und 8: Zeichnungen von Naturhäusern, wie sie sich Schüler*innen vorstellen

Bei bestehenden Bauwerken stellen die Schüler*innen einen hohen 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 zu dominant wird. 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 bei ihren Überlegungen zur zukünftigen Gestaltung ihres Lebensraums den Kontext des jeweiligen Ortes und damit auch das baukulturelle Erbe, was als ein Kriterium für eine qualitativ hochstehende Baukultur gelten kann (vgl. Bundesamt für Kultur 2021: 20f.).

Gestaltung und Ästhetik

Die Frage nach der Materialität der Bauwerke ist eng verknüpft mit ihrer gestalterischen und ästhetischen Qualität. Auch dazu äussern sich die Schüler*innen wiederholt. 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 eh, 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 – wiederum

am Beispiel des Treppengiebels des Bahnhofsgebäudes – zeigen (vgl. Abb. 9 und 10).



Abb. 9 und 10: Schüler bei der Konstruktion des Treppengiebels (links) und das Baudetail am fertigen Bauwerk (rechts)

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, von dem 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 (vgl. Abb. 5).

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: 48-49). 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 Kommunikationsmedium, das ihnen hilft, sich zeitlich und räumlich zu orientieren:

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.

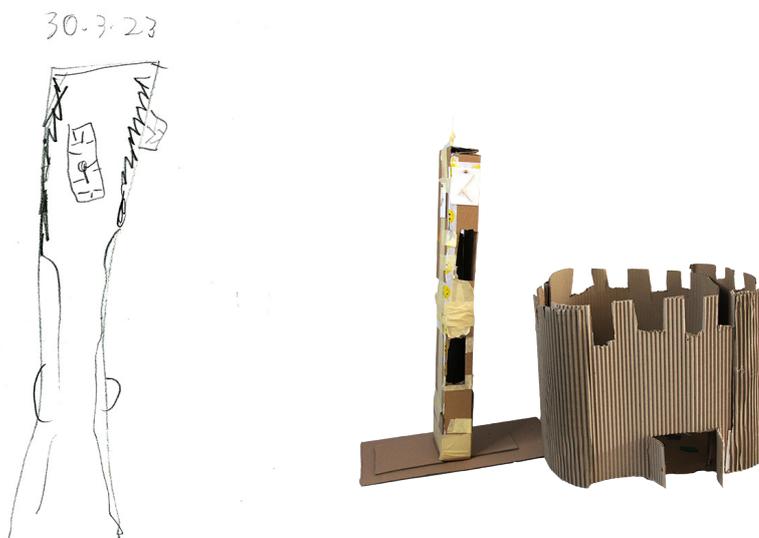


Abb. 11 und 12: Zeichnung des Kirchturms mit der Uhr (links) und nachgebaute Kirche mit freistehendem Kirchturm (rechts).

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 historische Bedeutung als Bauernhof 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.13-15). Die Fundstücke erinnern an vergangene Zeiten, erzählen eigene Geschichten und sind Ausgangspunkt für die gestalterische Auseinandersetzung mit dem Ort.



Abb. 13-15: Fundstücke im Sammellager für Alles (oben links), Nachbau (oben rechts) und Zeichnung des Sammellagers, wie es im renovierten Zustand aussehen könnte.

Nutzung und Funktion

Orte erhalten ihre Bedeutung häufig durch ihre alltägliche Nutzung und den damit verbundenen Erlebnissen (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 bekanntes Erlebnisbad 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. 16 und 17), sondern auch bei der Spielplatzanlagen oder beim erwähnten Wasserrestaurant.

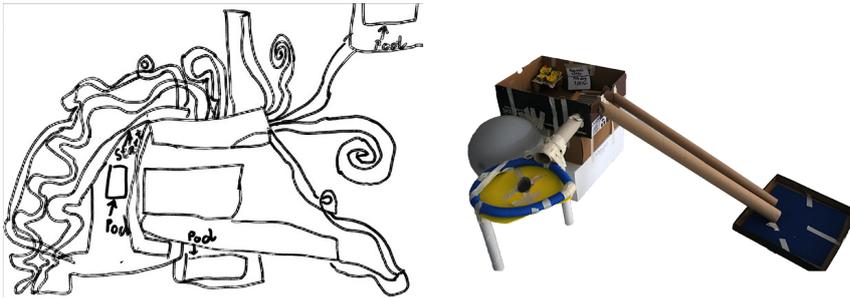


Abb. 16 und 17: Zeichnung und Modelle vom Wasserpark (Alpamare).

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).²⁵ 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). Der Wohnforscher Marco

²⁵ Auch eine repräsentative Umfrage des Bundesamtes für Kultur aus dem Jahr 2018 kommt zum Schluss, dass eine Mehrheit der Wohnbevölkerung zwischen 15 und 79 Jahren in der Schweiz traditionelle Wohnformen im Einfamilienhaus im ländlichen Raum bevorzugt (Bundesamt für Kultur 2018).

Hüttenmoser, der sich auf das Aufwachsen von Kindern spezialisiert hat, bestätigt dies für die Schweiz und plädiert für bauliche Massnahmen, um Hochhäuser kinderfreundlicher zu gestalten (Hüttenmoser 2020).

Auch die Schüler*innen aus unserem Projekt 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 es ihnen, 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 Sammellager für Altes wichtig, weil das Sammellager 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 beschreibt 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 Türe 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 selbständige Erkunden persönliche Verbindungen zu Räumen und Gemeinschaften aufbauen und dabei Autonomie und Teilhabe am (öffentlichen) Raum erleben.

Umwelt

In den Aussagen der Schüler*innen im Projekt 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 Gesprächsausschnitten sowie in unten abgebildeten Zeichnungen deutlich (vgl. Abb. 18):

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.

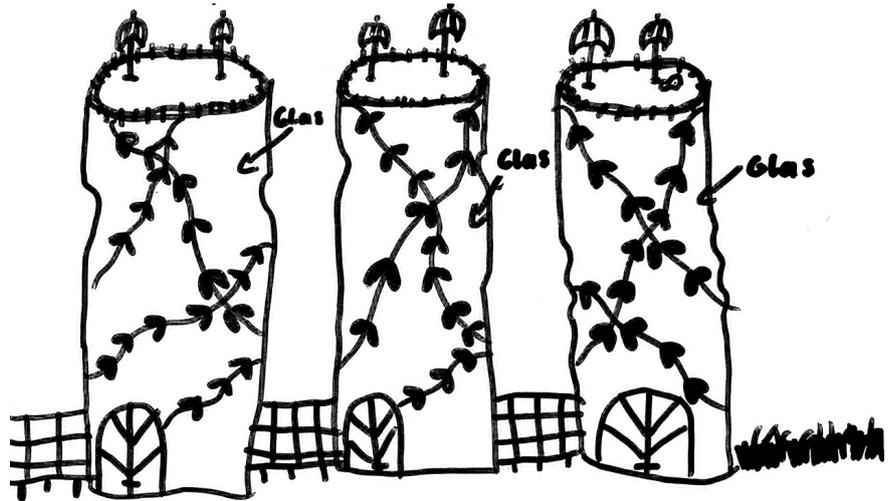


Abb. 18: Zeichnung von Hochhäusern. Die grossen Glasflächen verdeutlichen die Idee, mehr natürliches Licht zu nutzen, um weniger Energie zu verbrauchen.

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 fest halten.

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 wegzuwerfen und wieder neues Material zu verwenden.

Schaut man sich die horrenden Zahlen zur Abfallproduktion im Bauwesen in der Schweiz an, erscheinen die Aussagen der Schüler*innen erstaunlich weitsichtig, entsteht doch ein grosser Teil des Abfalls durch Abrisse infolge von Neubauten.²⁶

Der Einbezug der Natur in den gebauten Raum und der Tierschutz scheinen für die Kinder gleichermassen wichtig zu sein. Neben den Naturhäusern für Menschen wünschen sie sich daher auch einen geschützten Lebensraum für Tiere. Wie sie sich einen solchen *Ort für Tiere* vorstellen, zeigen die zwei folgenden Gesprächsausschnitte:

Erwachsene: Jetzt an diesem Ort, den ihr euch hier vorstellt, vielleicht, für welche Tiere wäre dieser Ort?

Schülerin: So für Schweizer Tiere finde ich, die sollten schon noch erhalten bleiben und vor allem auch die Wälder, weil ich meine, die Schweizer Tiere zum Beispiel Hasen und Rehe und so. Die wohnen meistens eigentlich im Wald, manchmal in den Bergen

Schüler: So ein Hotel.

Schüler: So ist ein geschützter Ort, wo die Menschen die Tiere immer füttern. (...)

Schüler: Dann noch der Ort für die Tiere. Der ist für mich auch ganz wichtig. Weil wir zerstören den Tieren ihren Lebensraum. Und das finde ich irgendwie schade. Also finde ich, wir sollten auch etwas dafür machen. Und darum finde ich, der Ort für die Tiere sehr wichtig. (...) Er müsste ganz gross sein. Wie auf einer flachen Wiese. Und dort muss es ganz viele Pflanzen und Gras haben. Und noch Häuser, wo die Tiere leben können. (...)

Erwachsene: Das wäre dann so wie ein Zoo.

Schüler: Nein, dass die Tiere frei leben können. Sie dürfen immer davon weg und wieder kommen.

Das Verantwortungsbewusstsein der Schüler*innen gegenüber der Umwelt mag in Anbetracht ihres jungen Alters überraschen. Es zeigt aber auch die Bedeutung der Schule als einen „Schutzraum“ (Baum 2021), der es allen Heranwachsenden ermöglicht, sich spielerisch und zugleich verantwortungsvoll mit ihrem Lebensraum auseinanderzusetzen und darüber nachzudenken, in welcher Welt sie in Zukunft leben wollen.

²⁶ Vgl.

<https://www.abriss-atlas.ch>
[14.11.2014].

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. 19 und 20). 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).



Abb. 19 und 20: Teil der Überbauung mit dem detailliert ausgearbeiteten Restaurant.

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: von der Topografie, den verfügbaren Materialien, dem Klima, den Baugesetzen, von Religion und Politik. Ortschaften entstehen somit 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 2021: 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 2021: 375) – und wie wir ergänzen: Insbesondere im handelnden Umgang mit Baukultur. Durch das Projekt offenbart sich bei den Schüler*innen ein Verständnis für die Prinzipien, die ihren Wohnort prägen. Sie äussern 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, den begrenzten Lebensraum für Wildtiere 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 schont, zu räumlicher Kohärenz führt und inklusive Gesellschaften fördert (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 teilweise 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. Mit der Künstlerin Marinka Limat gesprochen, wäre dies eine „Erkäftigung“ der Teilhabe der aktuellen Nutzer*innen und zukünftigen Besitzer*innen von Baukultur.²⁷

²⁷ Diesen Ausdruck hat Gila Kolb von Marinka Limmat während einer Podiumsdiskussion zum Film *The Art of the Encounter* am 22.10.2024 im Bourbaki Kino Luzern gelernt. <https://www.kinobourbaki.ch/de-ch/film/art-of-the-encounter.html> [11.11.2024].

Diese Überlegungen machen auch aus der Perspektive von Architekt*innen und Planer*innen Sinn, wie wir abschliessend ausführen. Für die meisten Menschen kann es enttäuschend sein, Räume zu sehen, die die menschliche Erfahrung missachten und sich als kalte, unpersönliche Strukturen manifestieren – oft Betonkästen, die in ihrer Sterilität die Komplexität und die Unvollkommenheit des menschlichen Lebens nicht berücksichtigen. Diese Entwürfe sind manchmal fast zu präzise und lassen die Wärme und Variabilität vermissen, die Architektur zugänglich und vertraut machen. Wie zuvor diskutiert, fällt es Architekt*innen manchmal schwer, aus ihrer gewohnten Perspektive herauszutreten und ihre Arbeit neu zu bewerten, was es für Aussenstehende manchmal schwierig macht, sich in diesen Räumen wiederzufinden.

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 Nutzer*innen 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 Schülerinnen anzupassen. Gleichzeitig unterstützen sie die Schüler*innen dabei, ihre Umgebung bewusster wahrzunehmen und zu beschreiben und so ein Stück ihrer "Agency" in dem sonst oft hierarchischen Verhältnis zwischen Kind und Raum beanspruchen zu können.

Literatur

Appadurai, Arjun (2006): The right to research. In: *Globalisation, Societies and Education* 4/ 2, S. 167-177.

Bader, Markus (2015): Arbeiten an Vorstellungen an Zukunft von Stadt. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hg.), *What's Next? Art Education. Ein Reader*. München, kopaed, S. 33-37. <https://whatsnext.net/181> [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. <https://sfkp.ch/rendered/pdf/response-ability-dringende-fragen-in-der-kunstlerische-praxis-forschung-und-lehre-de-published.pdf> [03.12.2024].

Böhme, Katja (2022): *Bilder - Blicke - Reflexion. Auslegungen fotografischer Bilder als professionsspezifische Reflexionspraxis in der künstlerischen Lehrer_innenbildung*. München, kopaed.

Bryant, Greg (1991): The oregon experiment after twenty years. In: *RAIN, Winter/Spring 1991, XIV/ 1*. <https://www.rainma>

gazine.com/archive/1991-1/the-oregon-experiment-revisited [05.11.2024].

Bundesamt für Kultur (BAK) (Hg.) (2018): Baukultur für alle. Umfrage zur Baukultur.

Bundesamt für Kultur (BAK) (Hg.) (2021): Acht Kriterien für eine hohe Baukultur.

Clark, Alison (2005): Talking and listening to children. In: Dudek, Mark (Hg.), Children's spaces. Oxford, Architectural Press, S. 1-13.

Clark, Alison (2017): Listening to Young Children. A Guide to Understanding and Using the Mosaic Approach. London, Jessica Kingsley Publishers.

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, S. 236-51.

Dudek, Mark (2005a): Editor's introduction to 'Talking and listening to children' by Alison Clark. In: Dudek, Mark (Hg.), Children's spaces. Oxford, Architectural Press, S. 1-13.

Dudek, Mark (2005b): Introduction In: Dudek, Mark (Hg.), Children's spaces. Oxford, Architectural Press, S. vii-xxii.

Esser, Florian/Sitter, Miriam (2018): Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern. Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research, 19/ 3. <https://doi.org/10.17169/fqs-19.3.3120> [05.11.2024].

Florenz, Beate (2016): Abschlussbericht zu Grenzgang. https://ba14ns21403-sec1.fhnw.ch/mediasrv/zotero_2250437/2250437.2XH6UNCD_enclosure/iframe [03.12.2024].

Grosz, Elizabeth (2001): Architecture from the Outside: Essays on Virtual and Real Space. Writing Architecture. Cambridge, Massachusetts institute of technology press.

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". https://www.kindundumwelt.ch/_files/VerdichtetBauenZSk.pdf [05.11.2024].

Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hg.) (2009): *Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld, UniversitätsVerlagWebler.

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. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 21/ 1. <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3324>.

Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel, Beltz Juventa.

Kunz, Alexandra (2022): Zum forschenden, unterrichtenden Fragen auf der Primarstufe - ein methodischer Doppeldecker. In: *SFKP e Journal Art Education Research* 12/ 23. <https://sfkp.ch/artikel/zum-forschenden-unterrichtenden-fragen-auf-der-primarstufe--ein-methodischer-doppeldecker> [05.11.2024].

Kunz, Ruth/Peters, Maria (2019): *Der professionalisierte Blick. Forschendes Studieren in der Kunstpädagogik*. München, kopaed.

Loidl, Hans/Bernard, Stefa (2014): *Freiräume(n) - Entwerfen als Landschaftsarchitektur*. Basel, Birkhäuser.

Lüth, Nanna (2020): Von Unbestimmtheit aus ästhetisch forschen. Ansätze für rassismuskritischen Kunstunterricht. In: Fereidooni, Karim/Simon, Nina (Hg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse*. Wiesbaden, Springer VS, S. 267-300.

Magnago Lampugnani, Vittorio (2021): Städtebau. In: *Archi-jeunes* (Hg.), *Elemente einer baukulturellen Allgemeinbildung*, Zürich, Park Books, S. 359-375.

Makhaeva, Julia/Petruschat, Jörg/Frauenberger, Christopher (2018): Handlungs-Spiel-Raum – zum Erwerb der Gestaltungskompetenz. In: Park, June H. (Hg.), *Bildungsperspektive Design. Design und Bildung – Schriftenreihe zur Designpädagogik*, Bd. 2. München, kopaed, S. 108-105.

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 Konzepti-

on in der Kindheitsforschung. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 37/ 3 und 4, S. 53-71. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/56565> [05.11.2024].

Nicholson, Simon (1971): How NOT to Cheat Children – The Theory of Loose Parts. In: *Landscape Architecture Magazine* 62 (1), S. 30-34.

Pallasmaa, Juhani (2007): *The Eyes of the Skin: Architecture and the Senses*. Chichester, Wiley-Academy.

Przyborski, Aglaja/Monika Wohlrab-Sahr (2014): *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. Berlin, De Gruyter.

Reichertz, 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), S. 64-75.

Schlitte, Annika (2014): Das Erhabene als Ortserfahrung: Vorüberlegungen zu einer Hermeneutik des Ortes. In: Schlitte, Annika/Hünefeldt, Thomas/Romic, Thomas/van Loon, Joost (Hg.), *Philosophie des Ortes*. Bielefeld, Transcript, S. 45-62.

Schwander, Markus (2019): Dinge, Stimmungen, Handlungen - Der Spaziergang als Konstellation. In: *SFKP e Journal Art Education Research* 10/ 17. https://sfkp.ch/rendered/pdf/17_der-spaziergang-als-konstellation-de-published.pdf. [05.11.2024].

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

Weniger, Lea (2024): Welche Perspektiven haben Schüler*innen auf Baukultur? Einblicke in ein partizipatives Forschungsprojekt aus den Fachdidaktiken der Künste. Heft 17, S. 90-100.

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*. Singapur, Springer, S. 1-16.

Wulf, Carmen/Haberstroh, Susanne/Petersen Maren (Hg.) (2020): *Forschendes Lernen. Theorie, Empirie, Praxis*. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1-7.

Zenke, Christian Timo (2020): Baukulturelle Bildung und Partizipation in schulischen Bauprozessen. In: *Kulturelle Bildung Online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/baukulturelle-bildung-partizipation-schulischen-bauprozessen> [07.11.2024].

Abbildungsverzeichnis

Alle Fotos und Zeichnungen stammen aus dem Forschungs- und Unterrichtsprojekt „Commoning ländliche Baukultur“ (2022–2025) der Pädagogischen Hochschule Schwyz.

CV

Lea Weniger ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Forschungsprofessur für Fachdidaktik der Künste und Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Schwyz. Sie forscht und publiziert im Schwerpunkt Kindheit und Raum und beschäftigt sich aktuell mit Fragen zu Erfahrungs- und Handlungsräumen von Kindern und Jugendlichen im gebauten und gestalteten Lebensraum.

Natacha Pinheiro Batista ist Architektin und unterrichtet Bildnerisches und Textiles Gestalten an der Sekundarstufe I in Basel. Als Studentin im Weiterbildungsmaster Fachdidaktik TTG-Design an der Pädagogischen Hochschule Bern interessiert sie sich für Baukultur und ihre Vermittlung und bearbeitet Forschungsprojekte dazu.

Gila Kolb ist forschende Kunstpädagogin und leitet die Forschungsprofessur Fachdidaktik der Künste an der Pädagogischen Hochschule Schwyz. Arbeitsschwerpunkte: Zeichnen können im Kunstunterricht, Strategien und agency von Kunstvermittler*innen, Verlernen, Bedingungen postdigitaler Kunstpädagogik. <https://aligblok.de>, <https://thearteducatorstalk.net>, <https://agencyart.education>