



Bundesinstitut
für Bau-, Stadt- und
Raumforschung

im Bundesamt für Bauwesen
und Raumordnung



Baukulturelle Bildung: Bestand, Bedarf, Wirksamkeit



IMPRESSUM

Herausgeber

Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR)
im Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR)
Deichmanns Aue 31–37
53179 Bonn

Wissenschaftliche Begleitung

Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR)
Referat RS 7 „Baukultur und Städtebaulicher Denkmalschutz“
Deichmanns Aue 31–37
53179 Bonn
Lena Hatzelhoffer, Dr. Alexander Fichte und Christoph Vennemann
lena.hatzelhoffer@bbr.bund.de

Begleitung im Bundesministerium

Bundesministerium für Wohnen, Stadtentwicklung und Bauwesen (BMWSB)
Referat S I 2 „Grundsatzangelegenheiten Stadtentwicklungspolitik, Baukultur“
Stephan Mayer

Auftragnehmer

DIE STADTDENKEREI, Berlin
Dr. Turit Fröbe
froebe@die-stadtdenkerei.de
www.die-stadtdenkerei.de

Stand

April 2023

Satz und Layout

AGO, Berlin

Druck

Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung, Bonn
Gedruckt auf Recyclingpapier

Bestellungen

publikationen.bbsr@bbr.bund.de; Stichwort: Baukulturelle Bildung

Bildnachweis

Titelbild: Maayan Mozes

Nachdruck und Vervielfältigung

Alle Rechte vorbehalten
Nachdruck nur mit genauer Quellenangabe gestattet.
Bitte senden Sie uns zwei Belegexemplare zu.

Der Herausgeber übernimmt keine Gewähr für die Richtigkeit, die Genauigkeit und Vollständigkeit der Angaben sowie für die Beachtung privater Rechte Dritter. Die geäußerten Ansichten und Meinungen müssen nicht mit denen des Herausgebers übereinstimmen.

Baukulturelle Bildung: Bestand, Bedarf, Wirksamkeit

Das Projekt des Forschungsprogramms „Experimenteller Wohnungs- und Städtebau (ExWoSt)“ wurde vom Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) im Auftrag des Bundesministeriums für Wohnen, Stadtentwicklung und Bauwesen (BMWSB) durchgeführt.



Foto: Picturemakers / Düsseldorf

Liebe Leserinnen und Leser,

der Begriff der Baukultur beschreibt die Qualität der Gestaltung unserer gebauten Umwelt. Ein Bewusstsein für hochwertiges Planen und Bauen – gut gestaltet, ökologisch verträglich, wirtschaftlich und an den Bedürfnissen der Menschen orientiert – ist wesentlich, um Baukultur langfristig als gesellschaftlichen Wert zu verankern. Im Begriff schwingt auch eine emotionale Komponente mit. Wenn wir unsere gebaute Umwelt als lebenswert und attraktiv empfinden, schafft das Verbundenheit mit dem Ort, an dem wir leben. Diese Verbundenheit kann zugleich Antrieb sein, uns für den Erhalt und die Entwicklung unseres Umfelds einzusetzen – egal ob wir in einem Dorf leben oder in der Großstadt.

Aber wie entsteht ein solches Bewusstsein für Baukultur und wie lässt es sich schärfen? Hier kommen Schulen und Hochschulen ins Spiel. Sie können Wissen vermitteln und damit auch die Bedeutung von Baukultur für das Gemeinwesen stärken.

Die vorliegende Studie zeigt Ansätze auf, die baukulturelle Bildung in der Ausbildung und Lehre zu etablieren und neue Vermittlungs- und Diskussionsformate zu entwickeln. Sie zeigt aber auch, dass es hier noch großen Nachholbedarf gibt.

Die Erkenntnisse der Studie werden in die Baukulturellen Leitlinien des Bundes einfließen – und damit einen Beitrag dazu leisten, Baukultur als Bildungsthema stärker zu verankern.

Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre.

Dr. Peter Jakubowski

Leiter Abteilung Raum- und Stadtentwicklung im Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR)

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	8
1.1	Die Ausgangslage für Baukulturelle Bildung in Deutschland	10
1.2	Forschungsdesign und methodisches Vorgehen	11
2	Ergebnisse der allgemeinen Grundlagenrecherche	14
2.1	Baukulturelle Bildung in Finnland und in der Schweiz	15
2.2	Akteurinnen und Akteure der Baukulturellen Bildung in Deutschland	19
2.3	Lehrbücher und Unterrichts-materialien: Was soll vermittelt werden?	23
2.4	Forschungen zur Baukulturellen Bildung	25
2.5	Zusammenfassung	27
3	Lehrplananalyse	28
3.1	Die allgemeinen Rahmenbedingungen	29
3.2	Nicht nur im Fach Kunst	30
3.3	Grundschule: Baukulturelle Themen in den Kunstlehrplänen	31
3.4	Sekundarstufe I: Baukulturelle Themen in den Kunstlehrplänen	32
3.5	Sekundarstufe II: Baukulturelle Themen in den Kunstlehrplänen und im Zentralabitur	36
3.6	Fächerübergreifender/fächerverbindender Unterricht und Querschnittsthemen	37
3.7	Zusammenfassung	38
4	Fokusgruppen-Workshop – Überlegungen zur Positionierung der Baukulturellen Bildung	40
5	Baukulturelle Bildung in der künstlerischen Lehrkräftebildung	43
5.1	Ergebnisse der Curricula-Recherche	44
5.2	Das Kooperationsmodell der Bauhaus-Universität Weimar	45
5.3	Baukulturelle Bildung im Zwei-, Drei- und Vierfach-Studium Kunst	46
5.4	Doppelfach-Studium Kunst – Intermediales Gestalten (IMG) – MÄErz	47
5.5	Konkurrenzen, Zeitmangel und andere Hemmnisse für die Baukulturelle Bildung	48
5.6	Das baukulturelle Bewusstsein in der künstlerischen Lehrkräftebildung	50
5.7	Fächerübergreifendes Unterrichten im Lehramtsstudium	52
5.8	Baukulturelle Bildung in die zweite Ausbildungsphase?	52
5.9	Zusammenfassung	53
6	Baukulturelle Bildung an den Schulen	55
6.1	Baukulturelle Themen in der Unterrichtspraxis	56
6.2	Die Baukulturaffinität der Lehrkräfte	57
6.3	Fächerübergreifender Unterricht als Chance für die Baukulturelle Bildung?	62
6.4	Politische Bildung – Partizipation und Teilhabe	66
6.5	Gewünschte Hilfestellungen	68
6.5	Zusammenfassung	72
7	Fazit	74
8	Handlungsempfehlungen	78
	Abkürzungsverzeichnis	83
	Literaturverzeichnis	84

1 Einleitung

„Built Environment Education will help children and young people to understand architectural design and the process by which the environment is shaped so that as adult citizens they will be able to participate effectively in the creation of high quality architecture that is humane, sustainable and respectful of its context.“

(UIA Built Environment Education network architecture & children o. J.)

Baukultur betrifft uns alle. Wir alle verbringen den Großteil unseres Lebens in Architektur oder im gebauten Raum. Die gestaltete Umwelt bildet den Rahmen für unser tägliches Leben und ist in einem erheblichen Maße mitentscheidend für unser Wohlbefinden. Obwohl die Baukultur eine so prägnante Rolle in unserem Leben einnimmt, und wir „baukulturelle Wesen“ sind, wie Roland Reichenbach es formulierte (ebd. 2021: 56), wird der gestalteten Umwelt in unserer Gesellschaft vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit entgegengebracht. Architektur und Städtebau werden kaum als selbstverständlicher Teil der Alltagskultur wahrgenommen, sondern vielmehr als Fachdisziplinen, die sich dem persönlichen Einfluss entziehen (vgl. Fröbe 2020a). Um das zu ändern, bedarf es der Baukulturellen Bildung. Sie soll dazu beitragen, dass jeder Mensch von frühester Kindheit an eine bewusste Beziehung zu seinem baukulturellen Lebensumfeld aufbauen kann und lernt, diese als etwas Gestaltetes, aber auch Gestaltbares wahrzunehmen. Auf diese Weise soll der Grundstein dafür gelegt werden, dass später Teilhabe an Gestaltungsprozessen, die das eigene Lebensumfeld betreffen, möglich wird, was auch als entscheidender Schlüssel zu einer qualitativ hochwertigeren Baukultur gewertet wird (vgl. BBSR 2021: 24).

Da als wirksamster und demokratischster Weg, das baukulturelle Bewusstsein langfristig in der Gesellschaft zu verbessern, das Schulsystem gilt, wurde im

Rahmen der vorliegenden Studie untersucht, inwieweit baukulturelle Themen bereits im deutschen Bildungssystem Verankerung gefunden haben, und welche Bedarfe und Herausforderungen bestehen. Um einen Überblick zu generieren, wurden Lehrpläne und Lehrbücher analysiert und anhand von Modulhandbüchern und Leitfadeninterviews mit Lehrenden der Kunstpädagogik und -didaktik eruiert, inwieweit angehende Kunstlehrkräfte an den Universitäten, Hochschulen und Akademien darauf vorbereitet werden, baukulturelle Themen zu unterrichten. Um einen Eindruck zu gewinnen, inwieweit baukulturelle Themen Eingang in die Unterrichtspraxis finden, und welche Unterstützung und Hilfestellungen sich Lehrkräfte wünschen, wurden Leitfadeninterviews und Online-Umfragen, die sich an Kunstlehrkräfte, aber auch an Schulleitende richteten, durchgeführt. Ziel der Grundlagenstudie war es, einen Überblick zu erhalten, wie die Baukulturelle Bildung systematischer im Schulsystem verankert werden kann, und Hinweise zu erlangen, wie das Thema angemessen in den *Leitlinien für Baukultur in Deutschland*, die derzeit entwickelt werden, berücksichtigt werden kann. Zur Formulierung einer eigenständigen nationalen Baukulturpolitik hat sich die Bundesrepublik im Januar 2018 mit der Unterzeichnung der „Erklärung von Davos“ verpflichtet. In dem Positionspapier, das am Rande des Weltwirtschaftsforums auf einer europäischen Kulturministerkonferenz auf Initiative der Schweiz

Baukultur betrifft uns alle. Wir alle verbringen den Großteil unseres Lebens in Architektur oder im gebauten Raum. Die gestaltete Umwelt bildet den Rahmen für unser tägliches Leben und ist in einem erheblichen Maße mitentscheidend für unser Wohlbefinden.

verabschiedet wurde, erklärten die Unterzeichnenden, sich in Europa grenzübergreifend für eine „hohe Baukultur“ engagieren zu wollen, und verpflichteten sich dazu, auf nationaler Ebene entsprechende Baukulturpolitiken zu verabschieden.

Der im Rahmen der Studie zugrundeliegende Baukultur-Begriff folgt der Begriffsdefinition, die in der „Erklärung von Davos“ verankert wurde (vgl. N.N. 2018: 3). Demnach ist „Baukultur“ wertfrei und sagt an sich nichts über die Qualität der betreffenden Architektur oder des gebauten Raums aus. Solange nicht ausdrücklich von einer „hohen Baukultur“ die Rede ist, wird „Baukultur“ vielmehr als Summe dessen verstanden, was sich im gestalteten Raum befindet – von der hohen Baukunst vergangener Dekaden und Jahrhunderte bis zur Gegenwartsarchitektur in ihren unterschiedlichen Ausprägungen privater und öffentlicher Bautätigkeit. Darüber hinaus schließt der Begriff Baukultur auch sämtliche Planungsprozesse ein, die zur Herstellung, Pflege und Weiterentwicklung der gestalteten Umwelt und des baukulturellen Erbes dazugehören.

1.1 Die Ausgangslage für Baukulturelle Bildung in Deutschland

Angenommen werden konnte zu Beginn der Studie, dass das baukulturelle Be-

wusstsein in Deutschland zwar wenig ausgeprägt ist (vgl. Fröbe 2020b: 21 f.), die Voraussetzungen dafür, die Baukulturelle Bildung systematischer als bislang im Schulsystem zu integrieren, dennoch als günstig betrachtet werden können. Zu den positiven Rahmenbedingungen gehört, dass sich in den vergangenen zwei Dekaden in Deutschland ein engagiertes Akteursfeld herausgebildet hat, und sich das Thema in jüngerer Vergangenheit zunehmender öffentlicher Aufmerksamkeit erfreut (vgl. S. 20 f.). Zu den günstigen Ausgangsbedingungen gehörte auch, dass angenommen werden konnte, dass baukulturelle Themen bereits flächendeckend in den Lehrplänen sämtlicher Bundesländer verankert sind (vgl. Wüstenrot 2015: 8, 15; vgl. Fröbe, 2020b: 24), sodass die Grundsatzdiskussion um entsprechenden Raum in den Lehrplänen nicht mehr geführt werden muss. Bekannt war jedoch bereits, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema an den Schulen häufig wenig zeitgemäß erfolgt, wie der Architekturpsychologe Riklef Rambow es formulierte: „Architektur in der Schule war lange Zeit weitgehend auf den Kunstunterricht beschränkt und trat als eine Art Grundausbildung in historischer Stilkunde auf. Diese Art der Auseinandersetzung reicht aber sicherlich nicht aus und gilt als überholt. Es geht heute einerseits um ästhetische Sensibilisierung und Aneignung [...]. Auf der anderen Seite geht es um die Auseinandersetzung mit Planungsprozessen, um junge Leute dazu in die Lage zu versetzen, Stadtentwicklung bewusst zu verfolgen und sich einzumischen“ (Rambow 2013: unpg.). Als Grund dafür, dass die Baukulturelle Bildung bis heute nicht systematischer und vor allen Dingen nicht in zeitgemäßer Weise Eingang in die schulische Praxis findet, konnte angenommen werden, dass die Lehrkräfte als Zielgruppe nach wie vor zu häufig vernachlässigt werden. Zwar werden von den Architektenkammern, Denkmalinitiativen und anderen Akteurinnen und Akteuren, die sich der Baukulturvermittlung angenommen haben, Fort- und

Weiterbildungen angeboten. Im Fokus der Projekte, die von externen Baukulturvermittelnden an Schulen angeboten werden, steht jedoch meistens die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern. Nur in Ausnahmefällen werden bei der Gelegenheit die Lehrkräfte mit fortgebildet, und auch in der Lehrkräftebildung an den Universitäten, Hochschulen und Akademien – so die Ausgangsannahme – ist die Baukulturelle Bildung bislang kaum verankert (vgl. Fröbe/Winderlich 2017: 8). Es konnte davon ausgegangen werden, dass Lehramtsstudierenden in den meisten Bundesländern bestenfalls punktuell darauf vorbereitet werden, Kindern und Jugendliche an baukulturelle Themen heranzuführen, und dass es auf Hochschulebene kaum Forschung in dem Bereich gibt.

1.2 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Das Forschungsdesign war zweigliedrig angelegt und setzt sich aus einer Grundlagenanalyse und einer empirischen Untersuchung zusammen. Im Rahmen der Grundlagenanalyse wurde zunächst die allgemeine Situation der Baukulturellen Bildung in Deutschland kursorisch im Vergleich zu anderen europäischen Ländern skizziert. Eine erste Annäherung an die Vermittlung baukultureller Themen in der Schule erfolgte über die **Analyse von Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien**, um einen Eindruck zu erhalten, welche Inhalte in den unterschiedlichen Schulstufen vorgesehen sind.

Im zweiten Schritt der Grundlagenrecherche wurde eine **Lehrplananalyse** durchgeführt, in deren Rahmen die Untersuchung der Lehr-, Rahmen-, Kern-, Bildungspläne und Kerncurricula aller 16 Bundesländer – zur Vereinfachung im Folgenden Lehrpläne genannt –, im Hinblick auf die Verankerung baukultureller Themen im Zentrum stand. Die Analyse erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern zielte darauf ab, einen mög-

lichst umfassenden Überblick über die Voraussetzungen in den einzelnen Bundesländern zu erhalten. Exemplarisch wurden die Lehrpläne Baden-Württembergs und Bayerns einer umfassenden Betrachtung unterzogen, während in den übrigen Bundesländern der Fokus auf das Fach Kunst gerichtet wurde. Die besondere Konzentration auf das Fach Kunst erfolgte, da davon ausgegangen werden konnte, dass sich in dem Fach die baukulturellen Inhalte in besonderer Weise verdichten und sich die Unterschiede zwischen den Bundesländern hier am deutlichsten manifestieren. Da das Fach Kunst der Kulturhoheit der Länder unterliegt, erlässt die Kultusministerkonferenz (KMK) im Gegensatz zu fast allen anderen Schulfächern keine einheitlichen Bildungsstandards (vgl. KMK 2005b). Während Fächer wie Geschichte oder Geografie, in denen ebenfalls eine hohe Konzentration baukultureller Themen verankert ist, mithilfe der Bildungsstandards, die 2002 beschlossen wurden, bundesweit vereinheitlicht worden sind (vgl. KMK 2002), unterscheiden sich die Inhalte im Fach Kunst erheblich in den einzelnen Bundesländern. Für das Fach Kunst erlässt die KMK lediglich einheitliche Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung und Vorgaben für die Ausbildung von Kunstlehrkräften (vgl. KMK 2005a und 2012), nicht aber für die Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Schuljahren erreichen sollen. Neben dem Fach Kunst wurde ein weiterer Fokus im Rahmen der Studie auf die Frage gerichtet, ob es möglich wäre, die Baukulturelle Bildung systematischer über den fächerübergreifenden Unterricht und die Querschnittsthemen ins Bildungssystem zu integrieren. Bereits 2013 hat Riklef Rambow darauf hingewiesen, dass es sich bei der Baukulturellen Bildung bzw. Architektur „um ein wunderbares Querschnittsthema handelt, das Bezüge zu Kunst, Literatur, Wirtschaft oder den Naturwissenschaften aufweist, deshalb gut in den Unterricht zu integrieren ist und fachübergreifendes Denken fördert.“ (Rambow 2013: unpg.)

Um einen ersten Eindruck zu erhalten, inwieweit baukulturelle Themen Eingang in die künstlerische Lehrkräftebildung an den Universitäten, Hochschulen und Akademien finden, wurden **Curricula und Modulhandbücher von 30 Institutionen der Lehrkräftebildung** untersucht. Im Rahmen der empirischen Erhebung wurden **Leitfadeninterviews mit 15 Lehrenden aus der Kunstpädagogik und Kunstdidaktik** geführt, um einen Eindruck zu erhalten, inwieweit angehende Lehrkräfte darauf vorbereitet werden, baukulturelle Inhalte zu vermitteln oder fächerübergreifend zu unterrichten.

Baukulturelle Bildung soll dazu beitragen, dass jeder Mensch von frühester Kindheit an eine bewusste Beziehung zu seinem baukulturellen Lebensumfeld aufbauen kann und lernt, diese als etwas Gestaltetes, aber auch Gestaltbares wahrzunehmen.

Um einen Überblick über die Situation der Baukulturellen Bildung an den Schulen zu erhalten, wurden zwei **Online-Umfragen, die sich an Kunstlehrkräfte und Schulleitungen** richteten, durchgeführt. Für die Konzeption der Fragebögen konnten Kirsten Winderlich, Kindheitsforscherin und Professorin für Ästhetische Bildung an der grund_schule der künste der Universität der Künste Berlin (UdK), und Ulaş Aktaş, damals Juniorprofessor für Pädagogik an der Kunstakademie Düsseldorf, als Beratende gewonnen werden. Die Online-Umfragen zielten unter anderem darauf ab, in Erfahrung zu bringen, wie architekturaffin die Kunstlehrkräfte sind, wie viel Baukultur tatsächlich Eingang in den Schulunterricht findet, und welche

Hilfestellungen benötigt oder gewünscht werden, um das Thema besser in den Unterricht integrieren zu können. Anders als ursprünglich vorgesehen, war es aufgrund aufwendiger Genehmigungsverfahren in den meisten Bundesländern nicht möglich, die Online-Umfrage bundesweit vorzunehmen, sodass entschieden wurde, diese nur in Bayern, Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein durchzuführen. Angeschrieben wurden in den sieben Bundesländern sämtliche allgemeinbildenden Schulen – insgesamt 13.533 Schulen, was rund 42 % der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland entspricht.

Die Ergebnisse der Online-Umfragen, die keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben, vermitteln einen breiten Überblick über die baukulturellen Themen, die an den Schulen angeboten werden, und zeigen die Bedarfe der Lehrkräfte auf. Ergänzt wurden sie durch 29 Leitfadeninterviews mit Kunstlehrkräften und Vorständen der Landesfachverbände für Kunstpädagogik (BDK) sowie durch zwei Gruppeninterviews mit angehenden Lehrkräften. Die Leitfadeninterviews, die im Schnitt 45 Minuten dauerten, zielten darauf ab, die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner vertiefend nach ihren Beobachtungen, Erfahrungen und Methoden zu befragen. Die Gespräche mit den BDK-Vorsitzenden haben es ermöglicht, zumindest cursorsche Einblicke auch in den Bundesländern zu erhalten, in denen aus organisatorischen Gründen keine Genehmigung zur Durchführung empirischer Studien beantragt werden konnte. Da die meisten Befragten aus dem BDK-Kontext neben ihrer Tätigkeit an Schulen in unterschiedlichsten Positionen und Funktionen tätig sind, haben sie unterschiedliche Perspektiven gleichzeitig in die Gespräche einbringen können. Neben ihrer Tätigkeit an Schulen unterrichten sie beispielsweise an Universitäten, Hochschulen und Akademien, betreuen als Fachseminarleitende Referendarinnen und Referendare oder sind als abgeordnete Lehrkräfte oder Fachberaten-

de in den Ministerien tätig. Während die Online-Umfragen darauf abzielten, einen breiteren Überblick zu erhalten, boten die Leitfadeninterviews die Möglichkeiten, die Kunstlehrkräfte eingehender nach ihren Beobachtungen, Erfahrungen und Methoden zu befragen.

Da es langfristig sinnvoll erscheint, die Baukulturelle Bildung auf Hochschulebene in den Institutionen der Lehrkräftebildung zu integrieren, stand im Fokus der Studie auch die Frage, wie die Entwicklung einer Wissenschaft und Didaktik der Baukulturellen Bildung forciert werden kann. Um erste **inhaltliche Eckpunkte** formulieren zu können, wurde eine interdisziplinäre **Fokusgruppe** mit Akteurinnen und Akteuren aus Bildungspolitik, Baukulturvermittlung, Lehre und Forschung gebildet. Gemeinsam mit der zehnköpfigen Fokusgruppe wurde im Rahmen eines vierstündigen Online-Workshops zunächst ein Spektrum von möglichen Zielen und Inhalten der Baukulturellen Bildung erarbeitet und im zweiten Schritt umrissen, welche Forschungsbedarfe bestehen, um eine wissenschaftlich fundierte Didaktik entwickeln zu können. Die Workshop-Ergebnisse werden separat im Rahmen der vorliegenden Publikation dokumentiert (vgl. S. 39 ff.). Sie erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, illustrieren aber den Facettenreichtum und die Komplexität des Themas und verdeutlichen, welche Herausforderungen für Hochschulen und Forschungseinrichtungen bestehen.

2 Ergebnisse der allgemeinen Grundlagenrecherche

Im Rahmen der Grundlagenrecherche wurde untersucht, wie die Baukulturelle Bildung in Deutschland im Vergleich zu Ländern, wie Finnland und der Schweiz, die in dem Bereich besonderes Engagement zeigen, aufgestellt ist, und welche Akteurinnen und Akteure sich der Vermittlung angenommen haben. Um einen Überblick darüber zu erhalten, welche Themen und inhaltlichen Schwerpunkte zur Vermittlung in Schulen vorgesehen sind, wurden Lehrbücher analysiert und recherchiert, welche Ansätze und Positionen bereits in der Pädagogik bestehen.

2.1 Baukulturelle Bildung in Finnland und in der Schweiz

Finnland gilt seit mehr als zwei Jahrzehnten als unangefochtener Vorreiter in Bezug auf die Baukulturelle Bildung, während der Blick in die Schweiz von besonderem Interesse ist, da das Land derzeit mit Nachdruck darum bemüht ist, die Baukulturelle Bildung in die Schulen zu bringen und dabei im besonderen Maße auf Ebene der Lehrkräftebildung ansetzt.

Finnland

Finnland hat als eines der ersten europäischen Länder im Jahr 1998 eine Architekturpolitik verabschiedet, in der der Baukulturellen Bildung eine prominente Stellung eingeräumt wurde. Erklärtes Ziel war es, sie systematischer in den Schulen und in der Lehrkräftebildung zu integrieren. Notwendig geworden war das, da bereits 1995 das Recht auf eine angemessen und gesund gestaltete Umgebung in den Grundrechtekatalog der finnischen Verfassung verankert worden war und an die Rechte auch Pflichten gekoppelt wurden. „Per Verfassung wurden die Bürgerinnen und Bürger dazu verpflichtet, Sorge für das kulturelle Erbe zu tragen und an Entscheidungsprozessen, die das eigene Lebensumfeld betreffen, teilzuhaben. Um sie in

die Lage zu versetzen, diese Pflichten einlösen zu können, war es notwendig, baukulturelles Wissen bzw. eine baukulturelle Allgemeinbildung in die Gesellschaft zu bringen. Mit der 1998 deklarierten Architekturpolitik wurde die Baukulturelle Bildung zur lebenslangen zivilen Lernaufgabe deklariert“ (Fröbe 2020b: 7 f.).

Wie erfolgreich die bildungspolitischen Ziele umgesetzt werden konnten, wurde im Rahmen einer 2019 durchgeführten Feldstudie deutlich, in der die Wirksamkeit der finnischen Architekturpolitik – insbesondere im Hinblick auf das Erreichen der bildungspolitischen Ziele – untersucht wurde (Fröbe 2020b). Zu den größten Erfolgen, die ausgemacht werden konnten, gehörte, dass bereits im Jahr 2004 im Rahmen des Kunstunterrichts ein Modul „Environmental aesthetics, architecture, and design“ in den Lehrplan der neunjährigen Gemeinschaftsschule integriert wurde (vgl. ebd.: 101). Als im Zuge der Lehrplanreform 2018 das Schulsystem auf kompetenzorientierte Lehrpläne umgestellt wurde, in denen keine Inhalte mehr verankert werden, war das Thema der Baukulturellen Bildung bereits so selbstverständlich etabliert an den Schulen, dass laut den Angaben mehrerer Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner keine inhaltlichen Festschreibungen mehr notwendig waren. Es wurde berichtet, dass die Bildungsanbieter und Schulen zum einen gelernt hätten, die Möglichkeiten des Cultural Education Plans zu nutzen, um die Baukulturelle Bildung zu stärken. Dieser Cultural Education Plan wird von den Schulen in Kooperation mit lokalen Kunst- und Kulturinstitutionen aufgestellt, um für eine Vernetzung mit außerschulischen Lernorten und Experten zu sorgen (vgl. ebd.: 103). Zum anderen seien im Zuge der Lehrplanreform die Querschnittsthemen und multidisziplinären Lernmodule gestärkt worden, sodass die Baukulturelle Bildung zunehmend über die Querschnittsaufgaben Eingang in den Unterricht finden könne (vgl. ebd.). Neben Querschnittsthemen wie der Kul-

turellen Bildung, der Politischen Bildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE), die sich auch in deutschen Lehrplänen finden, sind im finnischen Schulsystem weitere vorgesehen, die sich mit der Baukulturellen Bildung verbinden lassen. Dazu gehört beispielsweise das Phänomenologische Lernen, wie das fächerübergreifende Projektlernen in Finnland bezeichnet wird, und das systematische Lernen im Freien, das hierzulande nach skandinavischem Vorbild unter „Draußenschule“ firmiert (vgl. arki-lab 2019; vgl. Stiftung für Draußenlernen o. J.)

Bemerkenswert ist, dass die Baukulturelle Bildung in Finnland nicht nur systematisch im schulischen, sondern auch im außerschulischen Bereich verankert worden ist, in der sogenannten Basic Education in the Arts. 1992 wurde das erste Gesetz verabschiedet, das Kommunen darin bestärken sollte, das Angebot an extracurricularem Kunstunterricht auszubauen. 1993 folgte das erste National Core Curriculum for Basic Education in the Arts, das seit 2000 in einen Basis- und einen Erweiterungs-Lehrplan untergliedert ist, und neben acht weiteren Kunstformen auch Architektur umfasst (vgl. Fröbe 2020b: 113). Das National Core Curriculum für die Basic Education in the Arts wird vom National Board of Education (heute Finnisch National Agency for Education) herausgegeben, das auch für die Entwicklung der Schullehrpläne zuständig ist (vgl. Finnish National Agency for Education 2016 und 2018). Angeboten wird „Architektur“ im Basis-Programm inzwischen nahezu in allen Jugendkunstschulen des Landes, während das erweiterte Angebot nur in einigen wenigen Kunst- und Architekturschulen gemacht wird (vgl. Fröbe 2020b: 112 ff.).

Vor allem an den Architekturschulen für Kinder und Jugendliche, insbesondere in der ARKKI School of Architecture for Children and Youth in Helsinki, aber auch in der Lastu School of Architecture and Environmental Culture in Lapinlahti – beide im Jahr 1993 gegründet –, konzentriert sich auch das Wissen um die Baukulturelle

Bildung. Im Rahmen der Feldstudie wurde in verschiedenen Gesprächen deutlich, dass es, anders als in der Architekturpolitik von 1998 vorgesehen, in Finnland bislang nicht gelungen ist, die Baukulturelle Bildung systematischer auf Hochschulebene in der Lehrkräftebildung zu verankern. Explizite Forschungsstellen oder -professuren, in denen eine eigenständige Didaktik für die Architecture Education erarbeitet wird, und aus der Praxisforschung heraus Lehrmaterialien oder Schulbücher entwickelt werden, gibt es derzeit auch in Finnland noch nicht. Bereits 2001 haben Heni Korpelainen und Anu Yanar in ihrem Report „Discovering Architecture. Civic education in Architecture in Finland“, der von der finnischen Architektenkammer (SAFA) in Auftrag gegeben worden war, darauf hingewiesen, dass die Zukunft der Baukulturellen Bildung maßgeblich davon abhängt, ob es gelingen werde, Forschung in dem Themenfeld zu ermöglichen:

„Although civic education in architecture in Finland is active and widespread, its future depends on how it will be developed. Very little research has been carried out on the special problems of architectural education. A wider and deeper knowledge of issues related to the contents and pedagogics of civic education in architecture requires research and development which can be based purely on theory while remaining closely connected with the practical aspects of teaching, so that the preconditions for teaching can be improved through planning and developing the curricula, qualification requirements, course selection and teaching material“ (Korpeleinen/Yanar 2001: 42).

Derzeit ist das baukulturelle Know-how in Finnland hauptsächlich an den Kunst- und Architekturschulen für Kinder und Jugendliche konzentriert, von wo es jedoch regelmäßig auch in Form von Lehraufträgen oder Summer Schools auf Hochschulebene in die Lehrkräftebildung getragen

wird (vgl. Fröbe 2020b: 132 und 136). Eine besondere Bedeutung kommt im Kontext der Baukulturellen Bildung auch den Masterprogrammen für Quereinsteiger ins Kunstlehramt zu, in denen Studierenden, die aus der Architektur, Stadt- oder Landschaftsplanung kommen, explizit dazu ermuntert werden, eine eigenständige Didaktik für diese Bereiche zu entwickeln, sodass während des Studiums auch ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen für das Thema sensibilisiert werden (vgl. ebd.: 132 f.).

Dass die Baukulturelle Bildung ein immer selbstverständlicherer Bestandteil der Schulbildung werden konnte, ist auch dem 2013 gegründeten Architecture Information Centre, Archinfo Finland (Archinfo Finland), zu verdanken, das zu den wichtigsten Erfolgen der finnischen Architekturpolitik gehört. Archinfo Finland ist eine Kommunikationsplattform, die dem Ministry of Education and Culture untersteht und darauf abzielt, das baukulturelle Bewusstsein in der Gesellschaft zu verbessern und die finnische Architektur im In- und Ausland bekannt zu machen. Von Anfang an fungierte die Institution auch als zentrale Anlaufstelle für die Baukulturelle Bildung. Sie kommuniziert Best-Practice-Beispiele, entwickelt Projekte und Konzepte, koordiniert das Netzwerk der Akteurinnen und Akteure, baut Kooperationen auf, berät und bildet Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus (vgl. ebd.: 76 ff.). So eine zentrale Plattform war bereits 1998 in der Architekturpolitik und in dem 2001 erschienenen Bericht „Discovering Architecture. Civic education in architecture in Finland“, der von der finnischen Architektenkammer (SAFA) in Auftrag gegeben worden war, gefordert worden (vgl. ebd.: 78; vgl. Korpelainen/Yanar 2001: 40).

Gegenwärtig erhält die Baukulturelle Bildung in Finnland neue Impulse aus dem Museumssektor. Im Zuge der Neuplanung und Zusammenlegung des Museum of Finnish Architecture and Design in Helsinki wurde 2020 das Learning Centre for Architecture and Design (A&DO) gegründet.

Es zielt darauf ab, als eine Art „Logistik- und Verteilerzentrum“ das Wissen und Know-how dorthin bringen zu können, wo es benötigt wird, und dazu beizutragen, ein Netzwerk von Architektur- und Designvermittelnden aufzubauen, das das ganze Land abdeckt. Nach Fertigstellung des Neubaus soll es integraler Bestandteil des neuen Architektur- und Designmuseums werden und einen festen Ort erhalten (vgl. Fröbe 2020b: 174 f.; vgl. A&DO o. J.). Parallel dazu beschreitet das Aalto Museum in Jyväskylä mit einem Peer-Learning-Konzept derzeit neue Wege, um die Baukulturelle Bildung systematischer in die Schulen respektive in den fächerübergreifenden Unterricht integrieren zu können. Im April 2019 hat das Aalto Museum das Netzwerk der Aalto-Schulen gegründet, dem zunächst 14 Schulen aus dem finnischen Netzwerk der „Aalto-Städte“ angehörten. Das Konzept zielt darauf ab, eine Austauschplattform für Lehrkräfte zu schaffen, die es Schulen ermöglicht, miteinander zu kooperieren und Erfahrungen, Anregungen und Projekte auszutauschen. Betreut wird die Plattform von der Kuratorin für Bildung am Aalto Museum, in der Hoffnung, mit minimalem Aufwand ein selbstlernendes System zu erzeugen. Über eine Facebook-Gruppe versorgt sie die teilnehmenden Schulen mit Informationen und Anregungen und steht im Notfall auch für eine konkrete Beratung bereit. Alles, was sie mache, berichtete sie im August 2019 in einem Gespräch, ziele darauf ab, zu kommunizieren, dass es einfach sei, Architektur zu vermitteln, dass man überall und jederzeit beginnen könne, und dass es vor allen Dingen Spaß mache, sich mit dem gebauten Raum zu beschäftigen (vgl. Fröbe 2020b: 146 ff.).

Schweiz

Das Land, das gegenwärtig mit Nachdruck daran arbeitet, die Baukulturelle Bildung ins Schulsystem und insbesondere auch in die Lehrkräftebildung zu integrieren, ist

die Schweiz unter Federführung des gemeinnützigen Vereins Archijeunes. Dieser ist aus dem 2008 gegründeten Verein Spacespot hervorgegangen, dessen Fokus darin bestand, die Baukulturelle Bildung an Schulen durch die Entsendung externer Fachleute zu fördern. Mit der Umbenennung in Archijeunes erfolgte 2018 sowohl ein Strategiewechsel als auch der Schritt aus dem Ehrenamt. Der Verein wird seitdem zu gleichen Teilen vom Bund Schweizer Architektinnen und Architekten (BSA) und dem Schweizerischen Ingenieur- und Architektenverein (SIA) und seit 2021 auch vom Bundesamt für Kultur (BAK) finanziert, sodass sich die Geschäftsführerin zusammen mit einer festen Projektmitarbeiterin vollumfänglich auf die Umsetzung der Vereinsziele konzentrieren kann. Archijeunes versteht sich heute als Kompetenzzentrum für Baukulturelle Bildung und „verfolgt das Ziel, die Baukulturelle Bildung im Schweizerischen Bildungscurriculum zu verankern und Akteurinnen und Akteure der Baukultur zu vernetzen. Der Verein will Kinder und Jugendliche für die gestaltete Umwelt als Lebensraum sensibilisieren und sie befähigen, konkrete Qualitäten für ihren Lebensraum einzufordern“ (vgl. Archijeunes o. J.). Zu den wichtigsten Zielen des Vereins gehört es, eine „qualitativ hochstehende, stufengerechte Baukulturelle Bildung für Kinder und Jugendliche zu fördern“, die Baukulturelle Bildung in der Lehrkräftebildung zu verankern und eine Grundlagenforschung zu dem Thema zu initiieren (ebd.). „Das Einbetten Baukultureller Bildung in die Lehrpläne als fächerübergreifendes Querschnittsthema wird für Archijeunes zu einem langfristigen Ziel. Mittelfristig steht die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten von Lehrenden und Dozierenden sowie Fachpersonen im Bereich Baukultureller Bildung auf dem Programm. Kurzfristig kümmern wir uns um die Sensibilisierung der Lehrenden und ihrer Dozierenden für die Themen der Baukulturellen Bildung“, beschreiben Thomas Schregenberger und Kathrin Siebert im Vorwort der Studie zur

Situation der Baukulturellen Bildung an Schweizer Schulen (Archijeunes 2019: III).

Archijeunes hat in den vergangenen Jahren unter der Leitung von Kathrin Siebert auf unterschiedlichsten Ebenen Prozesse angestoßen und das Thema sichtbar gemacht. Den Auftakt machte die 2018 in Auftrag gegebene Studie „Baukulturelle Bildung an Schweizer Schulen. Analyse von Bestand und Bedarf“, die 2019 publiziert wurde (vgl. Archijeunes 2019).

Die Beispiele aus Finnland und der Schweiz zeigen, dass es möglich ist, mit wenig Personal, klug eingesetzten Ressourcen, Kooperationen und einem weit gefassten Netz aus Multiplikatorinnen und Multiplikatoren die Baukulturelle Bildung in die Fläche zu bringen.

2019 entstand auf Initiative des Vereins der „Lange Tisch baukulturelle Bildung Schweiz“, dem inzwischen etwa 20 Organisationen und Institutionen, darunter Museen, Ausstellungsräume, Architekturzentren, Vereine, Stiftungen und Hochschulen, angehören. Parallel trägt Archijeunes auch maßgeblich zur Vernetzung von Akteurinnen und Akteuren im deutschsprachigen Raum bei und verschafft dem Anliegen, Baukulturelle Bildung systematisch ins Schulsystem zu integrieren und eine baukulturelle Allgemeinbildung zu erreichen, auch in der Fachwelt Gehör. Anfang 2021 gab der Verein das wegweisende Handbuch „Elemente einer baukulturellen Allgemeinbildung“ heraus, in dem das Thema Baukulturelle Bildung aus einer interdisziplinären Fachperspektive beleuchtet wurde. Gegenwärtig führt der Verein Informations- und Diskussionsveranstaltungen in den Schweizer Pädagogischen Hochschu-

len durch, mit dem Ziel, einen zirkulären Wissensaufbau und eine systematische Auseinandersetzung mit Baukultur an den Schulen zu fördern. Begleitet werden die Veranstaltungen durch eine kleine Wanderausstellung, in der auch der Erklärfilm „Baukultur betrifft uns alle“ (vgl. Archijeunes 2022) gezeigt wird.

Neben diesem breitgefächerten Engagement hat Archijeunes eine umfassende Informations- und Wissensplattform aufgebaut. Seit April 2021 werden auf der Webseite in der sogenannten Bibliothek Unterrichtsmaterialien, Lehrbücher, aber auch Projekte und Unterrichtskonzepte vorgestellt, die zum Teil direkt heruntergeladen werden können. Die „Bibliothek“ lässt sich nach Themenschwerpunkten, wie beispielsweise Kulturerbe, Landschaft oder Raumwahrnehmung, aber auch nach unterschiedlichsten Genres, wie Film, Fachbuch, Bilderbuch, Bastelbuch oder nach Zielgruppen, filtern, sodass Angebote für jeden Bedarf gezielt angezeigt werden können. Gleichzeitig bietet die Webseite den unterschiedlichen institutionellen und privaten Akteurinnen oder Akteure eine Plattform, sich vorzustellen, sodass Archijeunes zur zentralen Institution und Anlaufstelle für alles geworden ist, was mit Fragen der Baukulturellen Bildung zusammenhängt.

Die Beispiele aus Finnland und der Schweiz zeigen, dass es möglich ist, mit wenig Personal, klug eingesetzten Ressourcen, Kooperationen und einem weit gefassten Netz aus Multiplikatorinnen und Multiplikatoren die Baukulturelle Bildung in die Fläche zu bringen. Dass auch auf mehr oder weniger ehrenamtlicher Basis viel erreicht werden kann, lässt sich in Österreich studieren, das zwar bislang kaum institutionalisierte Strukturen in der Baukulturellen Bildung hat, dafür aber seit 2010 mit dem gemeinnützigen Verein „bink – Initiative Baukulturvermittlung für junge Menschen“ ein starkes Netzwerk besitzt, das zunehmend auch Unterstützung von öffentlichen Stellen erhält. Der Verein ist aus einer 2008 lokal gegründeten Initiative

hervorgegangen und agiert als bundesweites Netzwerk, das sich für schulische und außerschulische Vermittlungsaktivitäten einsetzt und im regelmäßigen Austausch miteinander steht. Ähnlich wie Archijeunes – nur in sehr viel geringerem Umfang – agiert auch bink erfolgreich als Plattform und bereitet Projektbeispiele für die Baukulturvermittlung auf, entwickelt Unterrichtsmaterialien, stellt österreichweit Kontaktadressen zur Verfügung, informiert über Veranstaltungen, Ausschreibungen und Wettbewerbe und gibt Internet- und Literaturtipps (vgl. bink o. J.).

2.2 Akteurinnen und Akteure der Baukulturellen Bildung in Deutschland

In Deutschland gibt es derzeit noch keine zentrale Plattform oder Institution, die sich konzentriert und konzertiert ausschließlich der Baukulturellen Bildung annimmt. Dennoch kann die Ausgangssituation grundsätzlich als positiv angenommen werden, da eine Vielzahl von Organisationen, Stiftungen, Länderinitiativen, Vereinen und privaten Akteurinnen und Akteure existieren, die es sich mit Engagement und klugen Konzepten zur Aufgabe gemacht haben, Kinder und Jugendliche im Rahmen von schulischen und außerschulischen Programmen an Architektur und Baukultur heranzuführen. In der 2019 herausgegebenen Studie der Wüstenrot Stiftung „Bildungsorte und Lernwelten der Baukultur“ sowie in dem von der Bundesstiftung Baukultur herausgegebenen Handbuch „Baukultur braucht Bildung“ (2020) ist ein Überblick über die Angebotsvielfalt und die Akteurinnen und Akteure in Deutschland bzw. im deutschsprachigen Raum gegeben worden.

Besondere Verdienste kommen in Deutschland den Architektenkammern, die sich zum Teil schon seit 1991 engagieren und seit 2002 ihre Programme „Architektur macht Schule“ anbieten (vgl. Eidner/Merker 2013: 7), aber auch diver-

sen Denkmalvereinen und -initiativen zu. Sie entsenden externe Fachleute für die Durchführung von Workshops, AGs oder Projektwochen in die Schulen, bieten Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte an und geben zum Teil auch Unterrichtsmaterialien heraus, um Kinder und Jugendliche an baukulturelle Themen heranzuführen. Zu den erfolgreichsten gehört der bundesweit tätige Verein denkmal aktiv der Deutschen Stiftung Denkmalschutz, der bereits eine Fülle von Lehrmaterialien herausgegeben hat (vgl. denkmal aktiv o. J.) und ein bemerkenswertes Netzwerk von Vermittlerinnen und Vermittlern aufbauen konnte. Nach eigener Angabe konnte der Verein zwischen 2002 und 2020 insgesamt 1.350 Projekte durchführen, in denen über 26.000 Kinder und Jugendliche aller Schulformen und Altersstufen erreicht wurden (vgl. Bundesstiftung Baukultur 2020: 61). Im Rahmen des Programms „Architektur macht Schule“ haben sich Anfang der 2000er-Jahre mehrere Architektenkammern – allen voran die Kammern Bayerns, Hessens, Nordrhein-Westfalens und Thüringens – auf unterschiedlichen Ebenen der Aufgabe angenommen, die Situation der Baukulturellen Bildung in den Schulen zu verbessern. Die Architektenkammern Hessens und Nordrhein-Westfalens setzten auf der Ebene der Lehrmaterialien an und gaben Schulbücher heraus, während die Thüringische Architektenkammer 2001 an der Bauhaus-Universität Weimar eine Kooperation zwischen dem künstlerischen Lehramt und dem Studiengang Architektur initiierte, die bis heute Bestand hat (vgl. S. 45 f.). Zeitgleich baute die Bayerische Architektenkammer im Rahmen des Projektes „transform 2 r.a.u.m.“ ein erfolgreiches Kooperationsmodell mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus auf, in dessen Rahmen Architekturschaffende mit Pädagoginnen und Pädagogen zusammenarbeiten (vgl. Kirschenmann/Stark 2005). Mit dem Projekt wurde der Grundstein für eine erfolgreiche Zusammenarbeit gelegt, die heute

in der Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Architektur und Schule e. V. fortbesteht (vgl. LAG o. J.).

Inzwischen haben alle Architektenkammern Schulprogramme, die sich in Fokus, Umfang und Intensität jedoch voneinander unterscheiden. Während sich einige Architektenkammern mehr oder weniger auf die Herausgabe von Wettbewerben für Schülerinnen und Schüler beschränken, konzentrieren sich andere schwerpunktmäßig darauf, ihre Mitglieder für die Durchführung von Workshops, AGs oder Projektwochen in die Schulen zu entsenden. Die Angebote reichen dabei vom Kurzworkshop bis hin zu komplexen Projekten, wie beispielsweise dem vielbeachteten „Stadtentdecker“-Programm der Brandenburgischen Architektenkammer. Letzteres hat die Laufzeit eines Schulhalbjahres und ermöglicht den beteiligten Schulklassen, ihre Entwürfe und Konzepte abschließend politischen Vertreterinnen und Vertretern zu präsentieren (vgl. Brandenburgische Architektenkammer o. J.).

Zu den innovativen Konzepten, die von Architektenkammern entwickelt wurden, gehört auch das Modulhandbuch „Architektur ein idealer Lernstoff“, das 2015 von der Architektenkammer Thüringen in Kooperation mit dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) herausgegeben wurde. Im Rahmen eines Modulkatalogs wird dargestellt, dass sich die Architekturvermittlung problemlos mit den bestehenden Lehrplänen in Einklang bringen lässt und sich für das interdisziplinäre fächerübergreifende Arbeiten eignet. Es werden Bezüge zu den einzelnen Fächern dargestellt und vielfältige Themenvorschläge und Anregungen gegeben, die darauf abzielen, die Lehrkräfte zu ermutigen, sich einen ersten Zugang zum Thema selbst zu erarbeiten. Im weiteren Verlauf können sie Beratung und für die Durchführung von Projektwochen, Studientagen oder Exkursionen auch direkte Unterstützung in der Architektenkammer erhalten (Architektenkammer Thüringen 2015: 10).

Zu den vielversprechenden Kammerprojekten gehören die Tandem-Konzepte, in denen Architekturschaffende in enger Kooperation mit Lehrkräften zusammenarbeiten und Themen entwickeln, wie es beispielsweise im Rahmen des weiter oben bereits genannten „Stadtentdecker“-Programms der Fall ist oder zum Konzept der LAG in Bayern oder der Architektenkammer des Saarlandes gehört. Die Voraussetzungen für solche Tandem-Projekte sind in den einzelnen Bundesländern jedoch höchst unterschiedlich. Während einige Architektenkammern in enger Kooperation mit den jeweiligen Kultus- oder Bildungsministerien durchgeführt werden, die die Projekte auch finanzieren, wie es beispielsweise in Bayern, im Saarland, in Rheinland-Pfalz oder in Brandenburg der Fall ist, agieren andere Kammern, die die Programme aus Eigenmitteln finanzieren müssen, wie es beispielsweise in Niedersachsen oder Berlin der Fall ist, in sehr viel kleinerem Umfang.

Neben den Architektenkammern und Denkmalinitiativen haben sich in den vergangenen Jahren auch einzelne Museen, diverse Vereine und eine Reihe privater Akteurinnen und Akteure der Baukulturellen Bildung in schulischen und außerschulischen Kontexten zugewandt. Parallel dazu sind auf anderen Ebenen wichtige Weichen gestellt worden, um die Belange der Baukulturellen Bildung in der Öffentlichkeit sichtbarer zu machen und das Thema zukünftig systematischer in der Gesellschaft zu stärken. So wurde in der Kulturellen Bildung, die sich dafür einsetzt, dass sich Schulen mit Kulturinstitutionen und Kunstschaffenden vernetzen, jüngst eine deutliche Öffnung in Richtung Baukultureller Bildung vollzogen. 2019 wurde die Wissensplattform „Kulturelle Bildung Online“ um die Sparte Baukultur erweitert (vgl. Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel e.V. o. J.) und 2020 ein Fachbereich „Baukultur“ in der Akademie der Kulturellen Bildung in Remscheid eingerichtet. Auch die Bundesstiftung Baukultur, deren Aufgabe es ist, sich

für die Belange der Baukultur einzusetzen und die gestaltete Umwelt zum Thema öffentlichen Interesses zu machen, hat sich der Baukulturellen Bildung angenommen. Anfang 2017 wurde vom Förderverein der Bundesstiftung Baukultur das informelle „Netzwerk Baukulturelle Bildung“ gegründet, das mit bundesweit stattfindenden Netzwerkveranstaltungen den Austausch von Akteurinnen und Akteuren ermöglicht. 2020 hat sich die Bundesstiftung Baukultur, die seit 2019 auch eine Projekt-Mitarbeiterin für den Schwerpunkt Baukulturelle Bildung beschäftigt, mit dem Handbuch „Baukultur braucht Bildung“ erstmals positioniert. In der Publikation wird die Baukulturelle Bildung als gesamtgesellschaftliche Basisaufgabe beschrieben und über Ideen, Strukturen und Praxisbeispiele sowie über das bereits bestehende Netzwerk von Akteurinnen und Akteuren berichtet, die als Inspirationsquelle dienen können. In fünf Handlungsempfehlungen, die am Ende der Publikation formuliert werden, fordert die Stiftung unter anderem, die Baukultur stärker im Bildungswesen zu verankern, das Engagement von Architektenkammern und Verbänden in den Schulen auszubauen, sie „bundesweit, fachübergreifend und verpflichtend in das Lehramtsstudium“ (Bundesstiftung Baukultur 2020: 110) für alle Schulstufen zu übernehmen und vertiefende Fort- und Weiterbildungen anzubieten. Darüber hinaus spricht sich die Bundesstiftung dafür aus, Fortbildungsveranstaltungen für multiprofessionelle Zielgruppen aus Pädagogik, Architektur und Städtebau zu fördern, um eine Professionalisierung in der Baukulturellen Bildung, die derzeit noch zum größten Teil ehrenamtlich stattfindet, zu forcieren und die Qualität der Veranstaltungen zu sichern. Die Bundesstiftung fordert in dem Handbuch außerdem, die Baukulturelle Bildung durch die öffentliche Hand zu stärken, Baukultur partizipativ mit Kindern und Jugendlichen zu gestalten und das Thema in Form einer Selbstverpflichtung in die baukulturellen Leitlinien des Bundes aufzunehmen (vgl. ebd.:

Die zunehmende Aufmerksamkeit, die gegenwärtig der Baukulturellen Bildung zuteilwird, kann dazu beitragen, auf politischer und zivilgesellschaftlicher Ebene ein Bewusstsein für die Bedeutung der Baukulturellen Bildung zu schaffen, um das Thema voranzubringen.

111 ff.). Die Bundesstiftung Baukultur hat dem Thema anlässlich des Konvents der Baukultur im Mai 2022 nicht zuletzt auch mit der Verabschiedung der „Potsdamer Resolution zur Baukulturellen Bildung“ (vgl. Bundesstiftung Baukultur 2022) besonderen Raum gegeben und erklärt, das Thema auch zukünftig stärken zu wollen.

Neben der Bundesstiftung Baukultur hat im Jahr 2022 auch die größte Landesinitiative, der gemeinnützige Verein Baukultur NRW e. V., angekündigt, das Thema Baukulturelle Bildung zukünftig stärker in den Fokus nehmen zu wollen und im November 2022 mit dem Kongress „Building Bildung“ einen Auftakt gesetzt (vgl. Baukultur NRW o. J.). Die zunehmende Aufmerksamkeit, die gegenwärtig der Baukulturellen Bildung zuteilwird, kann dazu beitragen, auf politischer und zivilgesellschaftlicher Ebene ein Bewusstsein für die Bedeutung der Baukulturellen Bildung zu schaffen, um das Thema voranzubringen. Das ist insofern positiv, da Deutschland zwar gute Ausgangsbedingungen im Hinblick auf Akteurinnen und Akteure hat, aber auch zunehmend deutlich wird, dass es – trotz des bestehenden großen Engagements – in den letzten zwei Dekaden kaum gelungen ist, das baukulturelle Bewusstsein in der Gesellschaft zu verbessern (vgl. BBSR 2018: 10). Zurückgeführt werden kann das, so die Ausgangsannahme, zum einen darauf, dass in der Baukulturellen

Bildung bislang zu wenig auf Multiplikation, sprich die Aus-, Fort-, und Weiterbildung von Lehrkräften gesetzt wurde, und dass es bisher kaum gelungen ist, das Thema auf Hochschulebene zu verankern (vgl. Fröbe/Winderlich 2017: 8 f.; Fröbe 2020a). Zum anderen schreitet die regelmäßig geforderte Professionalisierung in dem Bereich (vgl. Bundesstiftung, 2020: 111 f.; Wüstenrot Stiftung 2019: 2015 f.) nur langsam voran. Dadurch, dass es noch keine expliziten Förderprogramme der öffentlichen Hand für Baukulturelle Bildung gibt, bleibt die Vermittlungstätigkeit nach wie vor zum großen Teil im Ehrenamt verankert. Hinzu kommt, dass es bislang keine übergeordnete Verständigung über die Ziele und Inhalte der Baukulturellen Bildung in Deutschland gibt. Bereits 2005 monierte Gert Kähler in seinem Beitrag „Architektur in die Schule? Unbedingt! Aber richtig!“ im Hinblick auf die Aktivitäten der einzelnen Architektenkammern, dass es „wenig übereinstimmendes Verständnis darüber gibt, was eigentlich gelehrt, wie es didaktisch aufbereitet, und wie es an die Schüler gebracht werden könne. Es gibt keine Verständigung über ein sinnvolles Curriculum; jede Kammer und jedes für die Schulen zuständige Ministerium ‚wurstelt vor sich hin‘ – oder positiv: erarbeitet eigene Konzepte“ (Kähler 2005: 15). Vieles deutet darauf hin, dass sich an der von Kähler beschriebenen Situation bislang in Deutschland wenig geändert hat. Nicht einmal die Architektenkammern der Länder haben sich bislang auf eine gemeinsame Position verständigen können, wie in Gesprächen mit Vertretenden verschiedener Landeskammern deutlich wurde. Aus verschiedenen Kammern wurde bestätigt, dass es zwar Austauschformate im Rahmen des Programms „Architektur macht Schule“ gebe – eine übergeordnete Verständigung in Bezug auf Ziele und Inhalte fehle jedoch nach wie vor, da die Voraussetzungen in den einzelnen Architektenkammern zu unterschiedlich seien.

2.3 Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien: Was soll vermittelt werden?

Einen ersten Einblick hinsichtlich der Situation der Baukulturellen Bildung im deutschen Schulsystem vermitteln die Schul- und Lehrbücher der einschlägigen Schulbuchverlage. Im Oberstufensegment sind die gängigen Werke mehr oder weniger architekturhistorisch ausgerichtet. Das betrifft sowohl den bei Westermann erschienenen „Grundkurs Kunst 3 – Architektur“ (2019) als auch die Lehrbücher „Kammerlohr – Themen der Kunst. Architektur“ aus dem Oldenbourg Verlag (Etschmann 2011) oder das bei Klett erschienene Buch „Architektur. Werkbetrachtungen von der Antike bis zur Gegenwart“ (Krämer 2016). Im Zentrum der Betrachtung stehen in der Regel ein historischer Überblick von der Antike bis zur Moderne, oder Ikonen der Gegenwart, wie im Fall der Schöningh-Westermann-Reihe „Ein-Fach Kunst. Material und Form – Aspekte der Architektur von Peter Zumthor, Herzog de Meuron, Coop Himmelb(l)au und Zaha Hadid“ (Adler/Gönner/Kurz 2016). Die Aufgaben oder Anregungen sind größtenteils theoretisch angelegt und zielen meistens auf Werkanalysen oder Vergleiche; es werden jedoch auch fast immer praktische Aufgaben – für Skizzen, Zeichnungen, Modelle, Pläne oder Fotografie – formuliert. Häufig beinhalten die Lehrbücher Checklisten zur Architekturanalyse (Etschmann 2011; Adler/Gönner/Kurz 2016) oder sogar eine Musterklausur zum Thema Werkanalyse am Beispiel von Le Corbusiers Villa Savoye (Krämer 2016: 56 ff.).

Im Vergleich zu älteren Lehrbüchern aus den 1970er- und 1980er-Jahren, wie beispielsweise den beiden Publikationen zum Thema „Wohnen“ oder „Städtebau“ der Reihe „Materialien für die Sekundarstufe II – Arbeitstexte für den Kunstunterricht“ aus dem Schroedel Verlag (Trautmann-Ebeler 1981; Broer/Schulze-Weslarn 1974), wird deutlich, dass sich die Unterrichtsmaterialien in den vergangenen

vier Jahrzehnten positiv verändert haben. In allen Lehrbüchern jüngerer Datums wird inzwischen eine allgemeinere Sensibilisierung für den gebauten Raum und zum Teil auch das sinnliche Erleben von Architektur zumindest in Ansätzen mitgedacht (Adler/Gönner/Kurz 2016: 18 ff.). Einen wichtigen Impuls, der zu der inhaltlichen Veränderung der Lehrbücher führte, lieferte Anfang der 2000er-Jahre das Engagement der Architektenkammern in Hessen und Nordrhein-Westfalen. 2002 gaben die beiden Kammern im Klett Verlag ein Lehrbuch mit dem Titel „Ein Buch um das Wohnen für die Sekundarstufe II“ mit dem doppeldeutigen Titel „Wie gewohnt?“ heraus, das von dem Architekturtheoretiker Gert Kähler verfasst wurde. Begleitend zum Lehrbuch wurde eine Projektwochenmappe „Alles nur Fassade?“ angeboten, mit der sich einwöchige Projektwochen vorbereiten lassen (Kähler 2002b). 2006 gaben die zwei Architektenkammern in Kooperation mit der Deutschen Stiftung Denkmalschutz das ebenfalls von Gert Kähler verfasste Lehrbuch für die Sekundarstufe II „Gebaute Geschichte: Ein Geschichtsbuch über Bauen und Denkmalschutz“ heraus. Beide Publikationen zielen darauf ab, die Auseinandersetzung mit dem gebauten Raum zur Allgemeinbildung zu machen, Interesse zu wecken, die Wahrnehmung zu sensibilisieren und Sehen zu lernen (ebd.).

Das Neue an Käblers Lehrbüchern ist, dass er in Bezug auf das Thema Wohnen gesellschaftspolitische, soziale, ökonomische und gestalterische Aspekte ins Zentrum stellt und, wann immer es möglich ist, die Aufgaben und Übungen in der eigenen Alltagsumgebung der Schülerinnen und Schüler ansetzt. Der historische Überblick rückt in den Hintergrund und wird als letztes Kapitel platziert, sodass die Sensibilisierung für die gestaltete Umwelt ins Zentrum gestellt wird. In dem Lehrbuch „Gebaute Geschichte“, das sich gleichermaßen an Lehrende wie an Lernende richtet, zielt Kähler darauf ab, Grundwissen über Denkmalschutz zu vermitteln und Schüle-

rinnen und Schüler erleben zu lassen, dass „Steine Geschichte(n) erzählen und historische Bauten einen wertvollen Bestandteil ihrer täglichen Lebenswelt bilden“ (Kähler 2006: 6). Das Lehrbuch setzt exemplarisch an den bekannten Bauten an, die den meisten Schülerinnen und Schülern bereits aus Geschichtsbüchern bekannt sind, und liefert ein methodisches Instrumentarium, dass auch auf Bauwerke in der jeweils eigenen Stadt und damit auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen übertragen werden kann (vgl. Kähler 2006: 7).

Fortgeführt wurde das Engagement Käblers und der Architektenkammern Hessens und Nordrhein-Westfalens nach einer längeren Unterbrechung von der Hamburgischen Architektenkammer, die 2015 Susanne Szepanskis „Architektur Werkstatt. Lehrmaterial für den Unter-

Im Zentrum der Betrachtung stehen in der Regel ein historischer Überblick von der Antike bis zur Moderne, oder Ikonen der Gegenwart.

richt im Fach“ im Schroedel-Westermann Verlag herausgab. Das Lehrbuch soll dazu beitragen, neugierig zu machen auf Architektur, Schwellenängste abzubauen, Zugangsmöglichkeiten zu erschließen und Anregungen für praktische und experimentelle Verfahren geben. Die Unterrichtsmaterialien erheben nach Aussage der Autorin nicht den Anspruch, „Architektur von A bis Z zu erklären“, sondern ihre Intention besteht vielmehr darin, „Schülerinnen und Schüler sinnlich zu schulen, sie an bestimmte Fragestellungen heranzuführen“. Ein besonderer Schwerpunkt der Publikation liegt jedoch darauf, „Entwerfen“ zu lernen. Das setzt, so Szepanski „eine gedankliche und analytische Durchdringung des Themas voraus und findet in der Regel in zeichnerischen und modellhaften Entwürfen seinen Ausdruck“

(Szepanski 2015: 4). Mit ihrer Publikation zeigt sie, dass sich die Beschäftigung mit Architektur nicht auf das „Entwerfen von Traumhäusern und Stadtvisionen“ beschränkt (ebd.), und gibt Anregungen, das Thema Architektur im Unterricht anders zu denken. Die Publikation ist in die Themenkomplexe „Raum“, „Ort“, „Wohnen“, „Hülle Körper Form“ und „Konstruktion + Material“ untergliedert, die jeweils aus einem theoretischen und einen praktischen Teil bestehen.

Auch für die Sekundarstufe I lassen sich positive Lehrbuch-Beispiele finden, wie beispielsweise das im Rahmen der Reihe „Ästhetische Werkstätten im Textil- und Kunstunterricht“ im Schöningh Verlag erschienene Heft über das „Wohnen“ (Kohlhoff-Kahl 2011). Das Themenheft führt spielerisch und mit humorvoller Leichtigkeit an unterschiedlichste Themen heran und versucht, auf verschiedenen Ebenen Zugänge zu schaffen und für Architektur zu sensibilisieren. Demgegenüber stehen Lehrmaterialien für die Sekundarstufe I, wie die im Friedrich-Verlag erschienene Zeitschrift „Kunst“ zum Thema Architektur, die eher die üblichen „Bastelaufgaben“ bedienen und dazu anleiten, „die eigene Schule als essbaren Kuchen“ zu gestalten, „Vogelhäuser nach Architekten Vorbildern“ oder „Traumhäuser“ zu bauen (vgl. Friedrich Verlag 2013). Inhaltlich nur unwesentlich gehaltvoller erscheint die 2011 erschienene Publikation für den Grundschulbereich „Kinder entdecken Architektur“ aus dem Friedrich-Verlag von Inge Saur und Christine Kretschmer.

Gerade für den Grundschulbereich fehlen derzeit Lehrbücher, die die Baukulturelle Bildung auf einer umfassenderen Ebene einführen. Insbesondere die „Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Architektur und Schule e. V.“ in Bayern hat sich daher der Aufgabe angenommen, Unterrichtsmaterialien für die Grundschule zu entwickeln. Zu nennen ist die von Stephanie Reiterer und Jan Weber-Ebnet herausgegebene Broschüre „Das Modell im Unterricht“ oder die 2017 erschienene Pub-

likation „Architektur in der Grundschule. Treppe und Dach. Baukulturelle Bildung im LehrplanPLUS Bayern“, die von Stephanie Reiterer, Silke Bausenwein und Ingrid Westerbroer herausgegeben wurde.

2.4 Forschungen zur Baukulturellen Bildung

Dadurch, dass die Baukulturelle Bildung bislang kaum auf Hochschulebene verankert ist, gibt es derzeit nur wenig Forschung in dem Themenfeld. In der Fachforschung Pädagogik lassen sich punktuell Ansätze ausmachen – sie zielen insbesondere darauf, das Bauen und Konstruieren in den Schulen stärker zu fördern und eine Didaktik des Bauens zu formulieren, die der heute gängigen Praxis des „Bastelns“ etwas entgegengesetzt, wie es Monika Miller beschreibt (vgl. Miller 2016: 7). Sie weist darauf hin, dass eine Didaktik des Bauens nicht grundlegend neu gedacht werden müsse, da bereits eine Reihe geeigneter Publikationen vorlägen, die das Feld systematisch geordnet darstellten und auf erprobte Praxiserfahrungen gründeten (ebd.: 13). Als didaktische Begründung, warum das Bauen Lernen wichtig sei, nennt sie, dass die Kinder lernten, „in komplexen kognitiven, aufeinander aufbauenden und aufeinander bezogenen Schritten zu denken und zu arbeiten“. Weiter heißt es, „räumlich zu bauen verlangt zudem von den Heranwachsenden das Wahrnehmen und Vorstellen verschiedener Blickwinkel und Formen. Das Problem der räumlichen Vielansichtigkeit kann hier optimal thematisiert werden. Beim Bauen muss das eine stets auf das andere passen, deshalb

Die Curricularen Bausteine zeigen, dass sich mehr oder weniger in allen Fächern Anknüpfungspunkte für baukulturelle Themen ausmachen lassen.

werden die Schülerinnen und Schüler angehalten, überlegt, genau und präzise zu arbeiten. Die einzelnen Teile müssen nicht nur zusammenpassen, sondern auch zusammenhalten, was große Sorgfalt bei stabilen Verbindungen erfordert“ (ebd.: 16).

Forschungsprojekte zur Baukulturellen Bildung sind in den vergangenen Jahren insbesondere im Kontext der Wüstenrot Stiftung entstanden. 2019 wurde das Forschungsprojekt „Bildungsorte und Lernwelten der Baukultur. Momente und Prozesse baukultureller Bildung von Kindern und Jugendlichen“ publiziert, das in Kooperation der Technischen Universität Berlin und der Universität Siegen durchgeführt wurde. Es zielte darauf ab, in Erfahrung zu bringen, was Kinder und Jugendliche aus den Angeboten der Baukulturellen Bildung mitnehmen, was für sie relevant ist, und wo und wann sie im Alltag etwas über Baukultur lernen (vgl. Wüstenrot 2019: 8). Ebenfalls von der Wüstenrot Stiftung wurden die „Stadtspäher“-Projekte und die „Curricularen Bausteine für den Unterricht“ herausgegeben. Die „Stadtspäher-Projekte“, die von 2011 bis 2013 an der TU Dortmund unter der Leitung von Klaus-Peter Busse und Barbara Welzel in Kooperation mit mehreren Gymnasien durchgeführt wurden, zielten darauf ab, Kinder und Jugendliche anzuleiten, die Stadt zu erkunden, „spazieren zu gucken und Architektur zu lesen“ (Wüstenrot 2014: 8), während die Studierenden Möglichkeiten erhielten, die Vermittlung dieser Inhalte kennenzulernen und die beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Kunstgeschichte, Kunstpraxis und Kunstdidaktik in enger Zusammenarbeit Konzeptionen zur Vermittlung entwickeln konnten (vgl. Busse 2014: 12). Mit dem Forschungsprojekt „Baukultur Gebaute Umwelt. Curriculare Bausteine für den Unterricht“ der Wüstenrot Stiftung, das 2010 publiziert wurde, ist der erste umfassende Versuch in Deutschland unternommen worden, die Baukulturelle Bildung systematisch im Schulsystem zu verankern. Basierend auf der Erkennt-

nis, dass Baukultur im weitesten Sinne in sämtlichen Lehrplänen aller Schulformen in allen Bundesländern präsent ist, in der realen Schulpraxis jedoch – wie kaum ein anderes Thema – vernachlässigt wird, hat sich das interdisziplinär zusammengesetzte Team im Rahmen des mehrstufigen Forschungsprojektes zur Aufgabe gemacht, ein curriculares Gerüst mit aufeinanderfolgenden Modulen für alle relevanten Unterrichtsfächer zu entwickeln (Wüstenrot 2015: 8, 16). Entstanden ist ein Lehrangebot, bestehend aus 36 modularen Bausteinen für zwölf Unterrichtsfächer, die nach eigener Angabe an die Vorgaben der Bildungspolitik, aber auch an die Schulwirklichkeit angepasst sind und Flexibilität und Übertragbarkeit ermöglichen. Ergänzende Arbeitsblätter zu den Modulen, die sich an Lehrkräfte richten, werden auf der Webseite der Wüstenrot Stiftung zum kostenlosen Download angeboten (vgl. Wüstenrot Stiftung o. J.).

Positiv zu bewerten ist an dem Ansatz, dass nicht versucht wurde, die Lehrpläne zu verändern, sondern systematisch untersucht wurde, an welchen Stellen und in welchem Umfang die Lehrpläne bereits baukulturelle Themen im weitesten Sinne vorsehen. Das Forschungsteam ist zu dem Ergebnis gekommen, dass sich mehr oder weniger in allen Fächern Anknüpfungspunkte für baukulturelle Themen im weitesten Sinne ausmachen lassen – in den naturwissenschaftlichen ebenso wie in den gesellschaftswissenschaftlichen. Schwerpunktmäßig finden sich die baukulturellen Bezüge jedoch im Fach Kunst. Für die fünf Fächergruppen (I. Deutsch, II. Mathe, III. Geschichte/Sozialkunde/Politik/Geografie, IV. Wirtschaft/Sozialwissenschaften und V. Bildende Kunst) werden jeweils vier bis sieben Module für die Sekundarstufen I und II vorgestellt. Im Grundschulbereich sind es sechs – jeweils drei für die Klassenstufen 1–2 und 3–4. Alle beschriebenen Module können separat für sich stehen, lassen sich aber auch mit anderen vernetzen und verbinden. Sie sind aufeinander aufbauend konzipiert und können

in den unterschiedlichen Klassenstufen wiederkehrend aufgenommen werden (Wüstenrot 2015: 13). Zu allen Modulen werden, neben Umsetzungshinweisen, auch Materialien und Literatur angegeben und – was bemerkenswert ist – auch Hinweise für den fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht gegeben. Ziel der Autorinnen und Autoren war es, den Lehrkräften zu verdeutlichen, „dass Lerninhalte und -ziele, die sie in ihren Fächern Deutsch, Mathematik, Geschichte etc. erreichen müssen, sich mit dem Themenbereich ‚Baukultur – Gebaute Umwelt‘ gut, ja besonders gut erreichen lassen – durch neues Material, andere Fragestellungen und differenzierte Arbeitsformen, einen motivierenden Blick ins Lebensfeld der Schülerinnen und Schüler, andere Lernorte und eine inspirierende Öffnung der fachlichen Bezüge ganz im Sinne fächerübergreifenden und fächerverbindenden Lernens“ (Wüstenrot 2015: 12).

Es handelt sich bei den „Curricularen Bausteinen“ um einen innovativen, ambitionierten Ansatz, in den insbesondere auch die Querschnittsthemen und das Potenzial des fächerübergreifenden/fächerverbindenden Unterrichts Eingang gefunden haben. Hierbei wird ein umfassendes Spektrum von baukulturellen Themen berücksichtigt. Dazu besteht eine Fülle von Anregungen, einschließlich Literaturempfehlungen und Querbezügen zu anderen Fächern. Ein deutlicher Fokus liegt dabei jedoch auf der Vermittlung von Fachwissen. Strategien, die beispielsweise das implizite Wissen, das alle Kinder und Jugendlichen, aber auch alle Lehrkräfte mitbringen, ohne dass es ihnen unbedingt bewusst ist, miteinbeziehen, oder partizipative Strategien und das forschende Lernen im Stadtraum finden nur am Rande Berücksichtigung. Auch in der Gestaltung und inhaltlichen Aufbereitung kommen die „Curricularen Bausteine“ den Lehrkräften mit ihren Übersichtstabellen und Literaturlisten wenig entgegen (vgl. Wüstenrot 2015). Dass ein vergleichbarer Ansatz auch eine sinnliche Qualität und

damit eine ganz andere Zugänglichkeit besitzen kann, zeigt das Toolkit „Tilat, talot & kaupungit“ (dt. Räume, Häuser & Städte), das 2013 von der Kinder- und Jugend-Architekturschule ARKKI in Helsinki herausgegeben wurde. Es richtet sich an Lehrkräfte der sechsjährigen Primarstufe und bildet also einen sehr viel überschaubareren Handlungsrahmen ab als die „Curricularen Bausteine“, sodass sich die Konzepte nur bedingt miteinander vergleichen lassen. Auch in dem finnischen Konzept aber wird veranschaulicht, in welchen Fächern und Zusammenhängen Baukultur im weitesten Sinne in den Lehrplänen vorgesehen ist, und wo sich Andockmöglichkeiten befinden. Kern des Toolkits sind große, farbige Aufgabenkarten, die in einem hochwertigen, hausförmigen Pappkoffer geliefert werden. Für die Klassenstufen 1–2, 3–4 und 5–6 werden jeweils Aufgaben, Ziele und Methoden sowie die benötigten Materialien und der Zeitaufwand beschrieben. Zudem wird dargestellt, wie das entsprechende Thema als Querschnittsaufgabe verschiedene Fächer und Lerninhalte berührt (Fröbe 2020a: 151 f.). Die gestalterische Aufbereitung von „Tilat, talot & kaupungit“ bewirkt, dass das Konzept niedrigschwellig erscheint, und den Lehrkräften suggeriert, dass es einfach und unkompliziert ist, sich das Thema Baukulturelle Bildung zu erschließen, und Spaß macht (vgl. Fröbe 2020b: 155 f.). Es ist davon auszugehen, dass ein Konzept wie die „Curricularen Bausteine“ der Wüstenrot Stiftung seine Wirksamkeit erheblich steigern könnte, wenn dieses stärker gestalterische Aspekte beachten würden.

2.5 Zusammenfassung

Die Grundlagenrecherche hat gezeigt, dass es in Deutschland eine Vielzahl von Akteurinnen und Akteuren gibt, die sich zum Teil bereits seit zwei Dekaden der Baukulturellen Bildung von Kindern und Jugendlichen in schulischen Kontexten widmen. Sie bieten Workshops an, führen

Projektwochen durch, schulen Lehrkräfte in Fort- und Weiterbildungen und entwickeln Lehrmaterialien, die sich, wenn auch nur im geringen Umfang, auch auf die klassischen Schulbücher auswirken. Besondere Verdienste kommen hier insbesondere den Architektenkammern und den Denkmalinitiativen, aber auch einer Vielzahl anderer Akteurinnen und Akteure zu, die sich im Bereich der Baukulturellen Bildung engagieren. Trotz dieser positiven Ausgangsbedingungen ist es bislang nicht gelungen, die Baukulturelle Bildung systematischer im gesellschaftlichen Bewusstsein und in den Schulen zu verankern. Zurückzuführen ist das unter anderem darauf, dass im Fokus der Baukulturellen Bildung bislang hauptsächlich die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern steht und den begleitenden Lehrkräften lange Zeit zu wenig Aufmerksamkeit entgegengebracht wurde. Versäumt wurde es auch, die Baukulturelle Bildung systematischer in der Lehrkräftebildung zu verankern und Förderprogramme der öffentlichen Hand einzurichten, die dazu beitragen, dass in der Baukulturellen Bildung, die heute noch weitgehend im Ehrenamt verankert ist, eine Professionalisierung erfolgen kann.

Eine eigenständige zentrale Plattform für Baukulturelle Bildung nach dem Vorbild von Archijeunes, wie sie auch im Rahmen der BBSR-Studie „Baukultur und Tourismus“ gefordert wurde (vgl. BBSR 2020: 133), könnte dazu beitragen, dass Wissen, Kräfte und Ressourcen gebündelt und Informationen und Beratung bereitgestellt werden, um das Thema systematischer in den Schulen, aber auch in der Lehrkräftebildung zu verankern und ihm eine bessere Sichtbarkeit zu verleihen.

3 Lehrplananalyse

Im Rahmen der vorliegenden Studie, wurden Lehrpläne der 16 Bundesländer in Hinblick auf die Verankerung baukultureller Themen untersucht. Die Analyse erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern zielte darauf ab, einen möglichst umfassenden Überblick zu erhalten, der eine Gesamtbeurteilung der bereits in den Lehrplänen verankerten baukulturellen Inhalte erlaubt. Im Zentrum der Untersuchung hat der Kunstunterricht gestanden, da sich hier die baukulturellen Inhalte in besonderer Weise verdichten und die Unterschiede zwischen den Bundesländern am gravierendsten sind. Zurückzuführen ist das darauf, dass das Fach Kunst der Kulturhoheit der Länder unterliegt und die Kultusministerkonferenz hier – anders als für die übrigen Fächer – keine einheitlichen Bildungsstandards herausgibt, sondern es lediglich Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung im Fach Kunst und Vorgaben für die Ausbildung von Kunstlehrkräften formuliert (vgl. KMK 2005a, 2012).

3.1 Die allgemeinen Rahmenbedingungen

Die Schulsysteme der einzelnen Länder unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht voneinander und machen einen Vergleich hinsichtlich der Integration baukultureller Themen schwierig. Zu den gravierenden Unterschieden gehören beispielsweise unterschiedliche Schulzeit-Modelle: einige Bundesländer, wie Niedersachsen, Hessen, Bayern, Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen, sind zum Abitur nach dreizehn Schuljahren zurückgekehrt (G9), während in den übrigen Ländern das Abitur an Gymnasien nach acht Jahren (G8) und an Gemeinschafts-, Gesamt- oder Stadtteilschulen nach neun Jahren abgelegt wird. Die meisten Bundesländer haben in der Sekundarstufe ein zweigliedriges System aus sogenannten Ober-, Gemeinschafts- oder Stadtteilschulen eingeführt, während Bayern, Baden-Württemberg, Hessen und Nordrhein-Westfalen bei dem dreigliedrigen

System aus Haupt-, Realschulen und Gymnasien geblieben sind. Ist die Grundschule fast überall vierjährig, lernen Schülerinnen und Schüler in Berlin und Brandenburg sechs Jahre gemeinsam.

Unterschiede suggerieren auch die unterschiedlichen Lehrplanbezeichnungen – Bayern, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen haben Lehrpläne, während Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern Rahmenlehrpläne besitzen. In Nordrhein-Westfalen und im Saarland gibt es Kernlehrpläne, während in Hamburg, Baden-Württemberg und Bremen nach Bildungsplänen und in Hessen und Niedersachsen nach Kerncurricula unterrichtet wird. Und auch hinsichtlich des Alters unterscheiden sich die Lehrpläne erheblich voneinander. Die ältesten Lehrpläne hat das Land Rheinland-Pfalz – sie stammen aus dem Jahr 1998. Die jüngsten sind, wie in Mecklenburg-Vorpommern oder im Saarland, 2021 in Kraft getreten oder kurz davor, erlassen zu werden, wie in Bayern.

Gemeinsam ist allen Lehrplänen die Kompetenzorientierung, die 2003/2004 mit der Einführung von Bildungsstandards von der Kultusministerkonferenz eingefordert wurde (vgl. KMK 2005b: 16). Mit der Kompetenzorientierung wurde auf das schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in den PISA-Studien und anderen Vergleichstest reagiert. Bildungsstandards wurden formuliert, die die traditionelle Input-Steuerung durch eine Output-Steuerung ersetzen. Das heißt, dass der klassische Lehrplan mit seinen inhaltlichen Vorgaben, die exakt beschreiben, wann welcher Unterrichtsstoff wie lange durchgenommen werden soll, aufgegeben wurde, um die Anhäufung „toter Wissens“ zu verhindern und die Lehrpläne zu entschlacken. Ins Zentrum wurden nun Kompetenzen gerückt, die die Schülerinnen und Schüler am Ende eines Schuljahres erreichen sollen. Dadurch sollen unterschiedliche Lernwege ermöglicht und den Lehrkräften neue Freiräume eingeräumt werden,

da nicht mehr vorgeschrieben ist, wie sie zum Ziel zu kommen haben (vgl. ebd.).

In der Analyse der unterschiedlichen Lehrpläne zeigt sich, dass die einzelnen Bundesländer höchst unterschiedlich mit der Kompetenzorientierung umgehen. Einige Bundesländer, wie Bremen, Hamburg und insbesondere Nordrhein-Westfalen, besitzen zumindest in der Primar- und Sekundarstufe I, im Fall Nordrhein-Westfalens auch im Bereich der Sekundarstufe II so offen formulierte Lehrpläne, dass im Prinzip keine Aussagen mehr über Inhalte getroffen werden. Andere Bundesländer, wie Niedersachsen, Hessen, Schleswig-Holstein, Berlin oder Brandenburg, haben sich für Hybridmodelle entschieden, die zumindest kursorische Inhalte umreißen, während wiederum einige Bundesländer, wie das Saarland, Baden-Württemberg, Bayern, Mecklenburg-Vorpommern oder Sachsen, mehr oder weniger klassische Lehrpläne mit einer starken inhaltlichen Verankerung von Themen besitzen. In sächsischen Lehrplänen werden beispielsweise Lernziele, aber auch dezidierte Lerninhalte formuliert und Hinweise auf geeignet Lehr- und Lernmittel gegeben. Sogar der zur Verfügung stehende zeitliche Umfang ist definiert. Vergleichbare Zeitanlagen finden sich auch in den Rahmenlehrplänen für die gymnasiale Oberstufe Mecklenburg-Vorpommerns und in den Kernlehrplänen des Saarlandes. Die Kompetenzorientierung der sächsischen Lehrpläne erschließt sich mehr oder weniger nur aus einem Begleitpapier „Kompetenzorientierter Unterricht. Ein Leitfaden für die Primarstufe und Sekundarstufe I“, das das Sächsische Bildungsinstitut 2012 herausgegeben hat. Auch in den Lehrplänen des Saarlandes und Mecklenburg-Vorpommerns werden neben Kompetenzen auch wesentliche Inhalte und Themen formuliert und sogar konkrete Unterrichtsvorschläge gemacht. Bereits diese drei Länder veranschaulichen, dass die Bezeichnung der Lehrpläne nichts über den Grad der Kompetenzorientierung aussagt und mehr oder weniger beliebig erscheint. So lassen

sich die inhaltlich konkreten Kernlehrpläne des Saarlandes in keinerlei Hinsicht mit den gänzlich offen formulierten Kernlehrplänen Nordrhein-Westfalens vergleichen. Die in ihrer Offenheit zumindest in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I ähnlich offen formulierten Bildungspläne Hamburgs und Bremens bilden – zumindest dem Namen nach – eine Gruppe mit den Bildungsplänen Baden-Württembergs, in denen dezidierte inhaltliche Vorgaben verankert sind.

Ein Vergleich der Lehrpläne untereinander wird auch insofern erschwert, als einige Bundesländer, wie Bayern oder das Saarland, verbindliche Lehrpläne formulieren, die von den Schulen direkt umgesetzt werden sollen, während die Lehrpläne der übrigen Bundesländer lediglich als Richtlinien verstanden werden, die in schulinterne Curricula übersetzt werden müssen. Zu den darüber hinaus gravierenden Unterschieden gehört, dass einige Länder, wie Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Bayern, Baden-Württemberg, das Saarland und Hessen, im Fach Kunst das Zentralabitur eingeführt haben, während in den übrigen Bundesländern die Lehrkräfte die Abituraufgaben selbst formulieren.

Da sich die Schulsysteme und damit auch die Lehrpläne in den einzelnen Bundesländern gravierend voneinander unterscheiden, ist es qua Lehrplananalyse nur bedingt möglich, eine verbindliche Aussage darüber zu treffen, inwieweit baukulturelle Themen in den einzelnen Bundesländern vorgesehen sind. Es handelt sich vielmehr um eine erste Annäherung.

3.2 Nicht nur im Fach Kunst

Die übergeordnete Lehrplanrecherche, die am Beispiel der Lehrpläne Baden-Württembergs und Bayerns erfolgte, hat ergeben, dass sich mit Ausnahme des Fachs Chemie in allen Fächern mehr oder weniger direkte Bezüge zu Themen aus dem Kontext der Baukultur aufzeigen lassen. Konzentrationen lassen sich außerhalb

des Fachs Kunst im Grundschulbereich insbesondere im Fach Sachkunde und in den Sekundarstufen I und II in den Fächern Geschichte und Geografie ausmachen. Im Fach Sachkunde in der Grundschule geht es hauptsächlich um Themen wie Wahrnehmung, Orientierung, Navigation und Verkehrssicherheit in der Alltagsumgebung und im Schulumfeld. Mit zunehmendem Alter der Kinder ist es laut Lehrplänen in der Regel vorgesehen, den Aktions- und Themenradius zu erweitern. Steht in den unteren beiden Klassenstufen eher die Auseinandersetzung mit dem Klassenraum und dem Schulgebäude im Fokus, erweitert sich in den folgenden beiden Jahren der Fokus auf das Wohnumfeld und die eigene Stadt. Zu den Themen, die klassischerweise im Geografieunterricht der Sekundarstufe I und später auch in der Sekundarstufe II angesiedelt werden, gehören Natur- und Kulturräume, globale Verstädterung, das Phänomen der Megacitys sowie Grundlagen der Stadt- und Raumplanung. Unzählige Bezüge zur Baukultur, zu Stadtgeschichte, Denkmalpflege oder kulturellem Erbe sind auch in den Lehrplänen für Geschichte in der Sekundarstufe I und II zu finden.

3.3 Grundschule: Baukulturelle Themen in den Kunstlehrplänen

Auch im Fach Kunst ist im Grundschulbereich in der Regel die Auseinandersetzung mit Architektur oder dem gebauten Raum vorgesehen. Dass der Themenkomplex keine explizite Erwähnung findet, wie im Hamburger Grundschullehrplan für das Fach Kunst, ist eher eine Ausnahme. In den meisten Bundesländern sollen Kinder im Rahmen von Erfahrungsbereichen wie „Plastizieren und Montieren“ (Nordrhein-Westfalen), „Bauen und Konstruieren“ (Bremen), „Bildhaftes Gestalten im Raum“ (Niedersachsen), im Lernbereich „Körperhaft-räumliches Gestalten“ (Sachsen) oder im Inhaltsbereich „Architektur und Raum“ (Berlin/Branden-

burg/Mecklenburg-Vorpommern) räumliche Erfahrungen machen, die in der Regel sowohl die Rezeption – das Wahrnehmen und Beobachten – als auch die Produktion – das Bauen und Konstruieren – einschließen. In einigen Bundesländern, wie Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg oder Schleswig-Holstein, wird explizit das forschende Lernen im Stadtraum betont. Im thüringischen Lehrplan des Gymnasiums wird beschrieben, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse erworben haben sollten: Sie sollen „den gebauten Raum als bewusst gestaltete Umwelt wahrnehmen, sich mit Eigenschaften und Wirkungen verschiedenen gestalteter Räume auseinandersetzen, im praktischen Tun Lösungen für statische Probleme entwickeln und Materialerfahrungen zielgerichtet anwenden“ (2012: 19).

Bemerkenswert erscheinen im Kontext baukultureller Themen insbesondere die Grundschullehrpläne Baden-Württembergs und Schleswig-Holsteins. In Baden-Württemberg heißt der entsprechende Lernbereich „Kinder räumen um“. In der zugehörigen Beschreibung wird deutlich, dass insbesondere im Hinblick auf die gestalterischen Anteile weit über das Thema Modellbau hinausgedacht wird: „In den Klassen 1/2 erforschen die Schülerinnen und Schüler die Räume in ihrem Umfeld. Sie erzielen durch Veränderungen, Umstellen, Verhüllen unterschiedliche Raumwirkungen. Darin erfahren sie ihre Wirksamkeit und erkennen ihre Bedürfnisse, die sie an Räume in ihrer Lebenswelt stellen. In den Klassen 3/4 erweitern sie ihren Handlungs- und Erfahrungsradius. Sie erkunden und erfahren natürliche und von Menschen geschaffene Räume und Architekturen aktiv. Das Bauen von Modellen und Fantasieräumen sind ebenso Bestandteil des Unterrichts wie die Erkenntnisse über Zusammenhänge von Gestaltung und Funktion“ (2016a: 7). In den zugeordneten „Denkanstößen“ für die ersten beiden Klassenstufen werden als Anregungen unter anderem folgende Fragen formuliert: „Welche Raumsituatio-

nen in Natur, Kultur und Alltag können die Kinder in ihrer Umgebung aktiv begehen, untersuchen und erforschen? Welche Raumsituationen, Materialien regen die Kinder zu Veränderungs- und Umgestaltungsprozessen an? Wie können die Kinder Räume für Anlässe gestalten?“ (ebd.: 18). In den Klassenstufen 3 und 4 erweitert sich der räumliche Fokus. In den zugehörigen „Denkanstößen“ wird beispielsweise gefragt, welche unterschiedlichen Räume, Architekturen und Landschaften im Umfeld der Kinder existieren und aktiv „erobert“ werden können. Zudem wird die Frage gestellt, welche Raumsituationen und/oder welche Materialien die Kinder zu Veränderungs- und Umgestaltungsprozessen von Außen- und Innenräumen anregen können (vgl. ebd.: 31).

In Schleswig-Holstein, das ebenfalls in Bezug auf Baukultur durch besonders progressive Lehrpläne auffällt, gehört „Architektur“ bereits im Grundschulbereich zu den neun „Arbeitsbereichen“ des Fachs Kunst. Vorgesehen ist in dem Arbeitsfeld die Auseinandersetzung mit der gestalteten Umwelt, mit verschiedenen Bautypen, Funktionen, Stilen und Kulturen. Die Alltagsräume, in denen sich die Kinder bewegen, sollen zu Lernorten, aber auch zu Orten ihrer eigenen gestalterischen Tätigkeit werden können. „Bewusstes Erleben und Erforschen von Architektur und Raum sowie ein erstes Verständnis für Beweggründe von Planung und Konstruktion“ sollen erworben werden und bereits an der Grundschule soll Kindern die Gelegenheit gegeben werden, den schulischen und öffentlichen Raum mitzugestalten (vgl. 2019: 15). Auch in den Grundschullehrplänen Bremens und des Saarlandes ist explizit vorgesehen, die Kinder an der Gestaltung des Schulhofs oder anderer Räume im Bereich der Schule teilhaben zu lassen (vgl. Bremen 2001: 9 und vgl. Saarland 2011: 21).

3.4 Sekundarstufe I: Baukulturelle Themen in den Kunstlehrplänen

Während die baukulturellen Themen, die im Grundschulbereich in den Fächern Kunst und Sachkunde angesiedelt sind, inhaltlich noch vergleichsweise einheitlich angelegt sind, unterscheiden sich die Lehrpläne im Fach Kunst in den Sekundarstufen I und II in den einzelnen Bundesländern gravierend. Da in den Lehrplänen Nordrhein-Westfalens, wie bereits dargestellt, keine Inhalte formuliert werden, finden entsprechend auch keine baukulturellen Themen Verankerung. Die Architektur wird lediglich lapidar als eine der Kunstformen aufgezählt, die unter dem erweiterten Bildbegriff mitbehandelt wird: „Im Fach Kunst kann alles zum Lerngegenstand werden, was in der Hauptsache auf visuelles Wahrnehmen hin erdacht und gemacht ist: Malerei, Grafik, Plastik, Design, Architektur, Fotografie, Film, Installation, Performance etc. Zur Vereinfachung ist in diesem Text nur von ‚Bildern‘ die Rede. ‚Bilder‘ steht also stellvertretend für eine Vielzahl möglicher Fachgegenstände“ (2014: 11). Ähnlich verhält es sich auch mit den Kunstlehrplänen für die Sekundarstufe I in Bremen und Hamburg – anders als in Nordrhein-Westfalen sind baukulturelle Themen in den beiden Stadtstaaten jedoch zumindest in den Lehrplänen der Sekundarstufe II präsent. In allen anderen Bundesländern ist der Themenkomplex Gebauter Raum und/oder Architektur in der Sekundarstufen I und II gut bis sehr gut verankert, wobei insbesondere die Lehrpläne Schleswig-Holsteins, Bayerns, Baden-Württembergs, des Saarlands und Mecklenburg-Vorpommerns zu nennen sind.

Im Sekundarbereich I. erweitert sich im Fach Kunst der Fokus des Raumbegriffs entsprechend dem wachsenden Bewegungs- und Erlebnisradius der Schülerinnen und Schüler. Klassenzimmer und Schulen werden nun als Bauwerke, Baukörper und Bauensembles betrachtet; aus dem Schulhof wird der Erfahrungsradius

Umraum/Raum, in dem Raumbeziehungen, gestaltete Landschaft, Landart, Denkmal, Architektur oder Städtebau thematisiert werden. Sakralgebäude bekommen eine Fassade und ein Volumen und der Baukörper wird ein Teil von baulichen Ensembles, von Städtebau und von Stadtentwicklung. Didaktisch werden Material, Form und Funktion eingeführt. Außerdem ist in der Regel vorgesehen, die Schülerinnen und Schüler an erste Formen der Visualisierung eigener Ideen, in Form von Zeichnung oder Modellbau, heranzuführen. Die Lehrpläne sehen die Vermittlung architekturtheoretischer und -historischer Zusammenhänge vor, richten den Blick auf die Stilkunde und gesellschaftlich-politischen Aspekte

In den meisten Lehrplänen sind baukulturelle Themen gut bis sehr gut vertreten. Nur in wenigen Bundesländern jedoch sind die baukulturellen Themen tatsächlich verpflichtend – häufig gibt es Ausweichmöglichkeiten, sodass die reine Präsenz der Inhalte in den Lehrplänen oft irreführend ist.

von Architektur und gebautem Raum. Parallel dazu ist das Entwickeln und Entwerfen von eigenen architektonischen Ideen vorgesehen. In den meisten Lehrplänen sind die Themenfelder Architektur und/oder Gebauter/Gestalteter Raum als Spiralcurricula oder, wie in Hessen, im Sinne eines kumulativen Wissensaufbaus organisiert. So ist beispielsweise im Saarland die Architektur in der 7. und 10. Klasse vorgesehen: In der 7. Klasse wird der Fokus auf „grundsätzliche Aspekte der Rezeption von Architektur“ gerichtet und auf erste einfache Visualisierungsmöglichkeiten (vgl. 2021b: 8), während in der 10. Klasse

der Fokus auf der „Stadtarchitektur“ liegt und die Schülerinnen und Schüler insbesondere ihren eigenen Lebensraum erkunden und mit zwei- und dreidimensionalen Entwürfen dokumentieren sollen (vgl. 2017: 52). In der 11. Klasse steht die Architekturrezeption und die zweidimensionale Darstellung von Architektur (Fotografie, Grundriss, Querschnitt) im Vordergrund (vgl. 2020: 10). Im Anhang des Lehrplans befindet sich sogar ein „Modell zur Rezeption von Architektur“ als Blaupause (ebd.: 19). Während Architektur im Grundkurs nicht explizit vorgesehen ist, steht sie in den letzten beiden Halbjahren des Leistungskurses noch einmal auf dem Programm. Im 3. Halbjahr sollen je acht Stunden den Sakralbauten der Antike und des Mittelalters sowie der Architektur des 19. Jahrhunderts gewidmet werden, während im vierten Halbjahr die Auseinandersetzung mit der Architektur der Moderne bis zur Gegenwart vorgesehen ist (14 Stunden) (vgl. 2019a: 9 f.). Das saarländische Beispiel veranschaulicht, dass ein solider Überblick zum Thema Architektur vorgesehen ist, in dem unterschiedliche Facetten vermittelt werden. Insgesamt aber wird ein relativ konservativer Ansatz verfolgt, der auf der Vermittlung architekturhistorischer und -theoretischer Aspekte sowie Grundlagen des Modellbaus basiert. Dieses inhaltliche Spektrum steht mehr oder weniger exemplarisch für das inhaltliche Spektrum, das in den Lehrplänen verankert ist, sofern Inhalte genannt werden, und korrespondiert weitgehend mit den Inhalten der klassischen Lehrmaterialien der einschlägigen Schulbuchverlage.

Sofern in Lehrplänen der Grundschule und insbesondere der Sekundarstufe I konkrete Angaben zu Architektinnen oder Architekten gemacht werden, die behandelt werden sollen, handelt es sich um Friedensreich Hundertwasser und Antoni Gaudí (vgl. Rheinland-Pfalz 2011: 29; Rheinland-Pfalz 1998a: 61; Sachsen 2019a: 17; Sachsen-Anhalt 2019: 6; Saarland 2011: 24), die, wie diverse Interviews veranschaulichten, auch in anderen Bundes-

ländern zum Standardprogramm gehören. Diese klischeehafte, von Erwachsenen getroffene Auswahl von Ausnahmefällen der Architekturgeschichte, die dem vermeintlichen Geschmack und Interesse von Kindern entgegenkommen soll, offenbart das eingeschränkte Spektrum der Lehrpläne im Bereich Architektur, das kaum dazu geeignet ist, Kinder und junge Jugendliche für den gebauten Raum zu sensibilisieren und an Baukultur heranzuführen.

Gemeinsam ist den Kunstlehrplänen der Sekundarstufen I und II, dass der Terminus „Baukultur“ in den Lehrplänen nicht verankert ist – der Begriff erscheint lediglich einmal im sächsischen Lehrplan der Sekundarstufe I in Verbindung mit kulturellem Erbe (vgl. 2019b: 20) und im Kunst-Lehrplan der gymnasialen Oberstufe in Mecklenburg-Vorpommern als Gegenstandsfeld „Baukultur, Bauwerke und Baukonzeptionen, Wohnen“ im Lernbereich „Lebensräume und Alltagskultur“ (2019: 16). Die meisten Lehrpläne gehen von einem eng gefassten Architekturbegriff aus, sogar dann, wenn der Oberbegriff gebaute Umwelt/gestaltete Umwelt gesetzt ist, der allerdings in der Regel in Themenfelder wie Architektur und Produktdesign unterteilt ist. Dieser eng gefasste Architekturbegriff führt dazu, dass der Fokus fast immer auf das Herausragende und Besondere gerichtet wird und nicht auf das Alltägliche, das unsere Baukultur in erster Linie prägt. Zusätzlich verstärkt wird dieser eng gefasste Architekturbegriff auch dadurch, dass in vielen Lehrplänen Architektur explizit unter dem erweiterten Bildbegriff gefasst wird, was bedeutet, dass alle „primär visuellen Erscheinungen von Gemälden bis zu Filmen, vom Design bis zur Architektur, von der Mode bis zu interaktiven Medien, von der Performance bis zur Illustration, vom Städtebau bis zur Fotografie, von der Businessgrafik bis zur gestalteten Landschaft“ zum Gegenstand des Kunstunterrichts gemacht werden können (vgl. Baden-Württemberg 2016a: 7). Architektur ist jedoch weit mehr als eine „primär visuelle Erscheinung“, sondern hat auch

politische, kulturelle, gesellschaftliche, ökologische, wirtschaftliche und soziale Dimensionen. Eine grundsätzlichere Sensibilisierung für den gebauten Raum und eine weiter gefasste Auseinandersetzung mit der Alltagsarchitektur und Lebenswelt der Kinder ist unter dieser Prämisse kaum möglich.

Unter den Fachlehrplänen sind jedoch auch einzelne, in denen weiter gefasste Ansätze im Sinne der Baukulturellen Bildung formuliert sind und die stärker auf eine Sensibilisierung für den gebauten Raum abzielen, das forschende Lernen in den Mittelpunkt stellen und sogar das Thema Teilhabe berücksichtigen. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang die Kunstlehrpläne von Rheinland-Pfalz, Mecklenburg-Vorpommern und insbesondere die Schleswig-Holsteins. Letztere kommen den Zielen der Baukulturellen Bildung sehr nah, wenn es in der Beschreibung des „Arbeitsfeldes Architektur“ für die Sekundarstufen I und II heißt:

„Alle Räume, in denen sich die Schülerinnen und Schüler bewegen, sind gestaltet und können als solche zum Gegenstand des Lernens und der Auseinandersetzung werden [...]. Die Allgegenwart von Architektur und gestaltetem Raum erleichtert den Zugang zu diesem Arbeitsfeld, macht aber auch eine distanzierte, nicht-alltägliche, kritische Perspektive erforderlich, die für die Entstehungsbedingungen und Einflussgrößen auf Architektur sensibilisiert. In der Auseinandersetzung mit Denkmälern und Denkmalschutz entwickeln Schülerinnen und Schüler eine Kultur des Erinnerns und Bewahrens und reflektieren Funktions- und Bewertungswandel kritisch. Mit der differenzierten Wahrnehmung gebauter Umwelt werden Lebensbedingungen und Kernprobleme wie Ökologie, Nachhaltigkeit und Mobilität aus individueller Erfahrung heraus gestalt- und reflektierbar. Gegenstand des Lernens sind nicht nur die gestalteten Räume selbst, sondern

auch Entwurfs- und Planungsprozesse sowie Formen der Dokumentation. Bewusstes Erleben, Genießen und Gestalten von Architektur und Raum, Verständnis für die Möglichkeiten und Beweggründe von Planung und Konstruktion sowie die Auseinandersetzung mit zeitlichen, räumlichen und sozialen Bezügen sind Gegenstand des Arbeitsfelds. Gelegenheit zur verantwortungsvollen Mit-Gestaltung im Sinne der Partizipation erfahren Schülerinnen und Schüler, indem sie die Möglichkeit zur Beteiligung an Projekten zur Gestaltung des öffentlichen Raums erhalten“ (Schleswig-Holstein 2015: 18, 125)

Martina Ide, die als Kunstdidaktikerin an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU) tätig ist und an der Entwicklung der Fachanforderungen Kunst beteiligt war, berichtete im Interview auf die Frage nach der Genese der Lehrpläne, dass in Bezug auf das Arbeitsfeld Architektur keine externe Beratung hinzugezogen worden sei und auch niemand in der Arbeitsgruppe eine explizite Baukulturaffinität gehabt habe. Vielmehr liege die Qualität der Fachanforderungen darin begründet, dass die Teilnehmenden der Lehrplankommission jeweils unterschiedlichste Schnittstellen besetzt hätten und dadurch auf verschiedenen Ebenen ihre Expertise hätten einbringen können. Sie selbst sei damals beispielsweise als Gymnasiallehrkraft tätig gewesen, habe aber auch als Studienleiterin für das Fach Kunst an Gymnasien Referendarinnen und Referendare ausgebildet und habe damals bereits ihre Lehrtätigkeit an der CAU Kiel aufgenommen.

Zu den bemerkenswerten Besonderheiten in Schleswig-Holstein gehört zudem, dass das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) 2012 einen 200-seitigen Band mit Aufgabenbeispielen für das Fach Kunst im Bereich „Architektur und Raum“ für den Unterricht in allen Klassenstufen und Schularten herausgegeben hat. Im Vorwort von Thomas Riecke-Baulecke heißt es: „Im

Lehrplan ist der Bereich ‚Wohnen, Architektur, gebaute Umwelt‘ verpflichtend, aber in der Ausbildung der Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer spielt er bisher nur eine untergeordnete Rolle. Mit der neuen Veröffentlichung soll diese Lücke geschlossen werden – gute Unterrichtsbeispiele mit Fachinformationen zum Arbeitsbereich Architektur werden den Kolleginnen und Kollegen aller Schularten Mut machen, das Thema im eigenen Unterricht zu behandeln“ (IQSH 2012: 3). Entstanden ist der Band mit fachlicher Unterstützung durch das Projekt der Architekten- und Ingenieurskammer Schleswig-Holstein, was sicherlich dazu beigetragen hat, dass das inhaltliche Spektrum sehr viel weiter als in anderen Lehrplänen gefasst wird. In Gert Käblers Einleitung heißt es dazu: „Architektur in der Schule ist keine Frage der ‚Sieben Weltwunder‘ oder des Lernens von Stilen (Rundbogen ist romanisch, Spitzbogen ist gotisch) oder von ‚Star‘architekten. Architektur ist, ganz normal: gebaute menschliche Erfahrung. Ist Stein gewordene Gesellschaft. Architektur – das sind wir!“ (IQSH 2012: 11). So finden sich neben klassischen Themen wie „Brückenbau“ oder „Wohnträumen“ insbesondere auch Themenvorschläge zu Raumwahrnehmung, Interventionen und Performance, mit dem Ziel, „die Entdeckung, Aneignung und Verbesserung der eigenen architektonischen Umgebung“ (IQSH 2012: 117) zu fördern oder zur Erkundung der eigenen Schule zu ermuntern. Zu allen Themen werden Literatur- und Internet-hinweise gegeben, die kunstpädagogische Relevanz beschrieben und, was ebenfalls bemerkenswert ist, die Möglichkeiten für den fächerverbindenden Unterricht aufgezeigt. Auf diese Weise erhalten die Kunstlehrkräfte in Schleswig-Holstein eine einzigartige Hilfestellung, Baukulturelle Bildung in der Praxis umzusetzen.

3.5 Sekundarstufe II: Baukulturelle Themen in den Kunstlehrplänen und im Zentralabitur

In den Kunst-Fachlehrplänen der Sekundarstufe II kommt es mit Ausnahme des bereits erwähnten nordrhein-westfälischen Lehrplans in allen anderen Bundesländern zu einer Konzentration baukultureller Themen, die zumindest zum Teil im Grundkurs-, hauptsächlich jedoch im Leistungskursbereich angesiedelt ist. Sogar die Lehrpläne Bremens und Hamburgs, die in der Sekundarstufe I gänzlich offen formuliert sind, weisen in der Sekundarstufe II umfangreiche Schwerpunktgebiete „Gestaltete Umwelt“ bzw. „Architektur und Alltagskultur“ aus. Wenig aussagekräftig sind die Lehrpläne allerdings, ähnlich wie in der Sekundarstufe I, hinsichtlich der Frage, inwieweit die Schwerpunkte „Architektur“, „Gestaltete Umwelt“ oder „Gebauter Raum“ verbindlich sind. Laut Lehrplan ist das lediglich in Schleswig-Holstein, Bayern und im Saarland der Fall. In Berlin, Brandenburg oder Sachsen sind sie direkt im Wahlpflichtbereich angesiedelt; in vielen anderen Bundesländern, wie beispielsweise in Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen, Rheinland Pfalz oder Niedersachsen, entfalten baukulturelle Themen zwar eine zum Teil überraschende Präsenz im Lehrplan – am Ende obliegt es jedoch der Entscheidung der einzelnen Kunstlehrkräfte, ob das Thema tatsächlich angeboten wird, da Ausweichmöglichkeiten bestehen und alternativ beispielsweise auf Produktdesign oder Mode ausgewichen werden kann.

In den Gesprächen mit Kunstlehrkräften und Vertreterinnen und Vertretern des Fachverbands für Kunstpädagogik (BDK) wurde deutlich, dass mehr oder weniger der einzige Garant dafür, dass baukulturelle Themen verbindlich in der gymnasialen Oberstufe angeboten werden, das Zentralabitur ist, wobei es auch hier große Unterschiede innerhalb der betroffenen sechs Bundesländer – Bayern,

Baden-Württemberg, Niedersachsen, Hessen, Nordrhein-Westfalen und dem Saarland – gibt. In Nordrhein-Westfalen, das aufgrund seiner offenen Lehrpläne keinerlei offizielle Verankerung baukultureller Themen besitzt, ist kaum zu erwarten, dass das Thema im Rahmen des Zentralabiturs eine Rolle spielen dürfte. Ganz anders ist es in Hessen oder Baden-Württemberg, wo baukulturelle, architektonische Themen in jedem Jahr Teil der zentralen Abiturprüfungen sind. In Bayern sind baukulturelle Themen ungefähr alle zwei Jahre Teil des Zentralabiturs, während in Niedersachsen hingegen nur alle paar Jahre Architektur geprüft wird. In dem Fall wirke sich das Zentralabitur tendenziell schon wieder kontraproduktiv aus, wie eine Kunstlehrkraft aus dem Kontext des Fachverbands für Kunstpädagogik (BDK) in Niedersachsen im Gespräch bemerkte, da die Fokussierung auf die Abiturthemen so immens sei, dass drumherum wenig anderes stattfinde.

Den meisten Lehrplänen liegt eine vergleichsweise konservative und eng gefasste Fokussierung auf Architektur zugrunde, die in etwa mit den Inhalten der einschlägigen Lehrbücher korrespondiert. Im Zentrum stehen Architektur- und Stilgeschichte auf der einen Seite und Entwurfs- und Modellbauaufgaben auf der anderen Seite.

Auch die Organisation und Durchführung des Zentralabiturs weist in den einzelnen Ländern erhebliche Unterschiede auf: In Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen

werden von den Kultusministerien sogenannte Abiturerlasse/Eingabeerlasse herausgegeben, in denen die groben Themen bekanntgegeben werden. In Baden-Württemberg standen beispielsweise für die Abiturprüfung 2022 neun Gebäude Peter Zumthors im Zentrum der Abiturprüfung (vgl. Baden-Württemberg 2020: 53 ff.). Ab 2023 werden es für sechs Jahre die Wohngebäude Le Corbusiers und Bjarke Ingels sein (vgl. Baden-Württemberg 2021: 53 ff.). Begleitend dazu wurde vom Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg (ZLS) im Rahmen der Reihe „Meisterwerke der Kunst“ eine Sondermappe herausgegeben, und Fortbildungsveranstaltungen vom Bdk Baden-Württemberg organisiert. Ähnlich ist die Organisation des Zentralabiturs in Niedersachsen, Hessen und Nordrhein-Westfalen. In Niedersachsen war im Abitur 2021, wie aus dem Kontext des BDK Niedersachsen zu erfahren war, die Gestaltung eines Innsbrucker Platzes Teil der zentralen Abituraufgaben, während in Hessen genauso wie in Baden-Württemberg in jedem Abiturjahrgang baukulturelle Aufgaben gestellt werden. Im Gegensatz zu den baden-württembergischen sind die hessischen Einführungserlasse offener formuliert und nicht so speziell auf einzelne Themen zugeschnitten (vgl. Hessen 2021: 11). In Bayern und im Saarland wird im Rahmen des Zentralabiturs auf Eingabeerlasse verzichtet. Hier wissen die Lehrkräfte im Vorfeld nicht, aus welchen Themenbereichen und zu welchen Inhalten die Abiturprüfungen gestellt werden. Sie bilden mit ihren Abiturientinnen und Abiturienten eine sogenannte Schicksalsgemeinschaft und unterrichten so, dass die Kandidatinnen und Kandidaten in der Lage sind, Prüfungen zu allen im Lehrplan festgelegten Themen und Inhalten absolvieren zu können. Unterschiede in der Organisation des Zentralabiturs bestehen auch insofern, als in Bayern, Hessen und Niedersachsen auch die praktischen Anteile der Abiturprüfung zentral formuliert werden, während sie im Saarland, in Nordrhein-

Westfalen und in Baden-Württemberg dezentral, sprich von den Fachlehrerinnen und Fachlehrern, gestellt werden.

3.6 Fächerübergreifender/ fächerverbindender Unterricht und Querschnittsthemen

Im Rahmen der Lehrplananalyse wurde neben dem Kunstunterricht außerdem ein besonderer Fokus auf Querschnittsthemen, wie die Politische Bildung/Demokratiebildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) oder Kulturelle Bildung und den fächerübergreifenden/fächerverbindenden Unterricht gerichtet, da sich am Beispiel Finnlands gezeigt hat, dass in diesen Bereichen ein erhebliches Potenzial für die Verankerung baukultureller Themen und Inhalte besteht. Die Recherche hat ergeben, dass in allen Bundesländern und allen Schulstufen fächerübergreifender und zum Teil auch fächerverbindender Unterricht vorgesehen ist. Lediglich in den Lehrplänen Mecklenburg-Vorpommerns wird das fächerübergreifende Arbeiten cursorisch erwähnt, während in Thüringen und Bremen die Aufgabe, das fächerübergreifende Lernen zu integrieren, explizit in die Verantwortung der Schulen im Rahmen der Entwicklung schulinterner Curricula gestellt wird (vgl. Thüringen 2012: 12 oder vgl. Bremen 2012: 4). In allen anderen Bundesländern wird das fächerübergreifende Arbeiten besonders betont, indem beispielsweise eine eigene Rubrik in den Lehrplänen geschaffen oder, wie im Fall Sachsens, sogar ein separates Positionspapier herausgegeben wird (vgl. Comenius Institut 2004). In den sächsischen Lehrplänen wird das fächerübergreifende Arbeiten sogar als durchgängiges Unterrichtsprinzip bezeichnet, und es ist vorgesehen, dass alle Schülerinnen und Schüler in jedem Schuljahr mindestens zwei Wochen fächerverbindend arbeiten (ebd.: 7). Auch in den rheinland-pfälzischen Lehrplänen ist vorgesehen, dass Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe mindestens einmal die

Gelegenheit erhalten, fächerverbindend zu lernen (1998b: 96).

In einigen Bundesländern, wie beispielsweise Bayern oder Baden-Württemberg, wird das fächerübergreifende Lernen untrennbar mit dem Selbstverständnis des Fachs Kunst verknüpft (vgl. Baden-Württemberg 2016b: 9; vgl. Bayern 2021). In den Lehrplänen von Rheinland-Pfalz wird explizit darauf hingewiesen, dass den Lehrenden für das fächerübergreifende Arbeiten Freiräume geschaffen wurden, und dass auch die Mög-

Die Lehrplananalyse hat gezeigt, dass die Lehrpläne aller Bundesländer auf theoretischer Ebene ausgezeichnete Voraussetzungen dafür bieten, die Baukulturelle Bildung über die Querschnittsthemen und den fächerübergreifenden Unterricht zu implementieren.

lichkeit besteht, Pflichtstoff zugunsten des fächerübergreifenden Arbeitens zu streichen. Im Anhang werden, ähnlich wie in den Lehrplänen Sachsen-Anhalts, konkrete Themenvorschläge und Anregungen für fächerübergreifenden Unterricht gegeben (vgl. Rheinland-Pfalz 1998b: 97; vgl. Sachsen-Anhalt 2019).

Zu den übergeordneten Querschnittsthemen, die für die Baukulturelle Bildung Relevanz haben könnten und mehr oder weniger in allen Bundesländern den Lehrplänen unterliegen, gehört die Politische Bildung/Demokratiebildung. In einigen Bundesländern, wie in Nordrhein-Westfalen, Bayern, Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern oder im Saarland, ist die Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) als Querschnittsthema eingeführt worden, was weitgehend dem

Querschnittsthema „Nachhaltigkeit“ in Hessen und „Verantwortlicher Umgang mit der Welt“ in Rheinland-Pfalz entspricht. In Mecklenburg-Vorpommern wurde mit der jüngsten Lehrplanreform das Querschnittsthema „Meine Heimat – mein modernes Mecklenburg-Vorpommern“ eingerichtet. Auch die Kulturelle Bildung, die in Nordrhein-Westfalen und Bayern als Querschnittsthema angelegt ist, eignet sich für die Integration baukultureller Themen. Die Kooperation mit externen Kunst- und Kulturschaffenden sowie außerschulischen Institutionen ist darüber hinaus in fast allen Lehrplänen vorgesehen. In den Lehrplänen Niedersachsens und des Saarlandes werden in dem Zusammenhang namentlich die Architektenkammern und das Programm „Architektur macht Schule“ genannt (vgl. Saarland 2017: 52; vgl. Niedersachsen 2015: 42).

Einen bemerkenswerten Sonderweg wählt das Saarland im Rahmen seiner aktuellen Lehrplanreform. Für die Klassenstufen 1 bis 10 wurden jüngst zwei Basiscurricula für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) und Medienbildung herausgegeben, um die strukturelle Verankerung der beiden Querschnittsthemen in allen Fächern zu gewährleisten (vgl. Saarland 2019b, 2022)

3.7 Zusammenfassung

Bildung ist in Deutschland Ländersache, was zu einer Vielzahl von unterschiedlichen Schulformen und Schulzeitmodellen führt. Für einheitliche Rahmenbedingungen sorgt die Kultusministerkonferenz (KMK), die Bildungsstandards festlegt, allgemeine Richtlinien erlässt und seit einigen Jahren auch das Zentralabitur steuert. Dennoch sind die thematischen Unterschiede zwischen den Bundesländern erheblich, was sich auch in der Ausgestaltung der Lehrpläne niederschlägt. Insbesondere im Fach Kunst, das aufgrund der Kulturhoheit der Länder nicht zum Fächerkanon gehört, für den Bil-

dungsstandards formuliert werden, sind die Unterschiede beträchtlich.

Die Kunstlehrpläne der 16 Bundesländer lassen sich aufgrund der Kompetenzorientierung und dem damit einhergehenden mehr oder weniger starken Verzicht auf die Verankerung von Lehrinhalten nur eingeschränkt miteinander vergleichen. Während einige Bundesländer auf gänzlich offen formulierte Lehrpläne setzen, sind andere bei dezidierten inhaltlichen Vorgaben geblieben, während die Mehrzahl sich für eine Mischform entschieden hat. Entsprechend unterscheiden sich die Lehrpläne auch erheblich voneinander hinsichtlich der Frage nach der Verankerung baukultureller Themen. Mit Ausnahme derjenigen Lehrpläne, in denen auf die Festlegung von Inhalten mehr oder weniger vollständig verzichtet wird (in Nordrhein-Westfalen und zum Teil auch in Hamburg und Bremen), sind baukulturelle Themen in den meisten Bundesländern gut bis sehr gut vertreten. In wenigen Bundesländern jedoch sind die baukulturellen Themen tatsächlich verpflichtend – häufig gibt es Ausweichmöglichkeiten, sodass die reine Präsenz der Inhalte in den Lehrplänen oft irreführend ist. Verbindlichkeit wurde in einigen Bundesländern durch die Einführung des Zentralabiturs in Kunst geschaffen. Da das Thema Architektur nicht in allen Ländern regelmäßig geprüft wird, wird das Zentralabitur nicht überall als Garant dafür gewertet, dass regelmäßig baukulturelle Themen durchgenommen werden, sondern wurde zum Teil sogar als kontraproduktiv beschrieben.

Den meisten Lehrplänen liegt eine vergleichsweise konservative und eng gefasste Fokussierung auf Architektur zugrunde, die in etwa mit den Inhalten der einschlägigen Lehrbücher korrespondiert. Eine zusätzliche Verengung erhält das thematische Spektrum auch dadurch, dass die Auseinandersetzung mit Architektur in einigen Bundesländern explizit unter dem erweiterten Bildbegriff gefasst wird. Im Zentrum stehen Architektur- und Stilgeschichte auf der einen Seite und Entwurfs-

und Modellbauaufgaben auf der anderen Seite. Nur in wenigen Lehrplänen liegt ein weiter gefasster Fokus zugrunde, der es ermöglichen würde, ein umfangreicheres inhaltliches Spektrum der Baukulturellen Bildung einzuschließen – bemerkenswert sind diesbezüglich insbesondere die Lehrpläne Schleswig-Holsteins.

Kurzfristig bieten insbesondere diejenigen Lehrpläne die Möglichkeit, eine umfassendere Baukulturelle Bildung einzuführen, die auf inhaltliche Festlegung in ihren Lehrplänen ganz oder teilweise verzichten. Je offener die Lehrpläne inhaltlich formuliert sind, umso einfacher ließe sich auch eine inhaltlich weiter gefasste Baukulturelle Bildung einbeziehen, während sich ein Kulturwandel in den Ländern, in denen die Lehrpläne konkrete Inhalte verbindlich festgelegt haben, tendenziell länger hinziehen wird.

Die Lehrplananalyse hat gezeigt, dass die Lehrpläne aller Bundesländer auf theoretischer Ebene ausgezeichnete Voraussetzungen dafür bieten, die Baukulturelle Bildung über die Querschnittsthemen und den fächerübergreifenden Unterricht zu implementieren.

4 Fokusgruppen-Workshop – Überlegungen zur Positionierung der Baukulturellen Bildung

Im Rahmen des Fokusgruppen-Workshops wurde ein erster Versuch unternommen, Eckpunkte für eine inhaltliche Positionierung der Baukulturellen Bildung zu formulieren, Rahmenbedingungen zu definieren und Forschungsdesiderate aufzuzeigen.

Rahmenbedingungen

Konsens bestand im Rahmen des Workshops darüber, dass die Baukulturelle Bildung nicht nur im Fach Kunst, sondern auch in Fächern wie Sachkunde, Geografie, Geschichte, Ethik oder Religion verankert und Brücken zu den Mint- und Technikfächern geschlagen werden sollten. Aufgrund der Schnittstellen zu fast allen Unterrichtsfächern eignet sich die Baukulturelle Bildung in besonderem Maße für das fächerübergreifende Unterrichten und sollte zudem mit Querschnittsthemen wie Politische Bildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) und Kulturelle Bildung verbunden werden. Ausgerichtet werden soll die Baukulturelle Bildung an den Grundsätzen, die in der „Erklärung von Davos“ (N. N. 2018), der „Leipzig Charta für eine nachhaltige europäische Stadt“ (BMWSB 2007), der „Neuen Leipzig Charta“ (BBSR 2020), der „New Urban Agenda“ (UN 2016) und der „Faro Convention“ (COE 2005) formuliert wurden.

Einvernehmen bestand auch darüber, dass die bestehenden Lehrplaninhalte auf den Prüfstand gestellt werden und eine Verständigung darüber in Gang gebracht werden sollte, wie die theoretisch-reflexiven und die künstlerisch-praktischen Anteile der

Baukulturellen Bildung idealerweise aussehen könnten. Diskutiert wurde im Rahmen des Fokusgruppen-Workshops die Frage, wie viel Architekturgeschichte und Stilkunde notwendig ist, wie viel Modellbau und Entwurfstechnik gelehrt werden sollte und welche Alternativen es zu den gängigen „Bastelaufgaben“ gibt, die zum Teil auch in den Lehrplänen verankert sind. Aufgeworfen wurde die Frage, mit welchen Strategien sich eine Sensibilisierung für die gestaltete Umwelt erreichen lässt, und in welchem Verhältnis die Wissensvermittlung auf der einen und entdeckendes, forschendes Lernen auf der anderen Seite stehen sollten.

Was soll unterrichtet werden?

In Bezug auf die Frage, wie die Baukulturelle Bildung inhaltlich positioniert werden sollte, wurde ein breites Spektrum unterschiedlichster Themen und Aufgaben formuliert. Dazu gehören auf theoretischer Ebene klassische Inhalte, wie Architektur- und Stadtgeschichte, oder Denkmal- und Kulturerbevermittlung, in deren Rahmen eine Auseinandersetzung mit dem gebauten Bestand erfolgen, in die Fachterminologie eingeführt, aber auch Themen wie Erinnerungskultur, Identitätsbildung und Heimat behandelt werden sollten. Auf praktischer Ebene sollten klassische Themen, wie Darstellungsmethoden, Entwurfs- und Modellbautechniken gelehrt werden und eine Auseinandersetzung mit Proportionen, Materialien, Grundlagen der Baukonstruktion oder Bionik stattfinden. Deutlich wurde

im Rahmen des Workshops, dass anstelle der wissensbasierten Stilkunde, die gegenwärtig im Zentrum der Unterrichtspraxis und vieler Lehrpläne steht, eher eine grundsätzliche Sensibilisierung für den gebauten Raum im Sinne einer alternativen Seh- und Wahrnehmungsschule, in der alle Sinne angesprochen werden, und alternative Strategien zur Herstellung einer Sprachfähigkeit, gewünscht werden.

Die künstlerischen Strategien, bei denen es sich bisher in der Regel um Modellbau, kleinere Entwurfsaufgaben, das Zeichnen von Grund- und Aufrissen und Perspektiven handelt, sollen um Strategien erweitert werden, die zum Teil schon Einzug in den Kunstunterricht gehalten haben, aber nur selten mit Baukultureller Bildung in Verbindung gebracht werden, wie performative Strategien im (öffentlichen) Raum, Intervention im Raum oder Aneignungsmethoden.

Im Rahmen der Baukulturellen Bildung soll ferner eine Auseinandersetzung mit den kulturellen, sozialen und gesellschaftspolitischen Aspekten des Bauens stattfinden und die komplexen Entstehungsprozesse von Architektur in den Fokus gerückt werden, um Kindern und Jugendlichen ein kritisches Verständnis bezüglich des aktuellen Baugeschehens zu ermöglichen. Im Zentrum sollten dabei die Fragen stehen, wer welche Interessen hat, wem der öffentliche Raum gehört, und welche Möglichkeiten der Mitbestimmung es gibt. Wann immer es möglich ist – darüber herrschte Konsens in der Fokusgruppe –, sollten Kindern und Jugendlichen im Sinne der Politischen Bildung/Demokratiebildung Angebote gemacht werden, sich an Planungsprozessen, die ihre Schule, das Schulumfeld und anderen Bereiche ihrer Lebenswelt betreffen, zu beteiligen. Es geht darum, Heranwachsende ihre Selbstwirksamkeit erleben zu lassen und ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass alles, was in der gestalteten Umwelt zu finden ist, geplant wurde, aber auch planbar und damit veränderbar ist.

Ein besonderes Potenzial wurde im Rahmen des Workshops darin gesehen, die Baukulturelle Bildung eng mit den Zielen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)

zu verknüpfen, da dieser Bereich eine besondere Relevanz und Aktualität für junge Menschen besitzt. Im Rahmen der Baukulturellen Bildung sollte daher der Bestand als Ressource erlebbar gemacht und für Umnutzung, Umbau und Aneignung geworben werden, um mithilfe einer Wertschätzung für Bestehendes langfristig zu einer Kultur der Nachhaltigkeit im Bauwesen zu gelangen.

Wie soll unterrichtet werden?

Deutlich wurde im Kontext des Fokusgruppen-Workshops, dass nicht nur das inhaltliche, sondern auch das methodische Spektrum der Baukulturellen Bildung erweitert werden muss. Gewünscht werden multidisziplinäre Ansätze, um die Baukulturelle Bildung in unterschiedlichsten Schulfächern, im fächerübergreifenden/fächerverbindenden Unterricht, Projekten und Lernwerkstätten zu verankern, in denen die Schülerinnen und Schüler handlungsorientiert lernen und Lösungsansätze zu verschiedenen Problemen finden.

Zentralere Bedeutung sollten nach Auffassung der Fokusgruppe das forschende/entdeckende Lernen im Stadtraum und die Ästhetische Forschung erhalten. Kinder und Jugendliche sollen im Rahmen von Spaziergängen oder Exkursionen dazu angeregt werden, die gestaltete Umwelt mit allen Sinnen zu erleben, um im nächsten Schritt künstlerisch auf das Erlebte und Beobachtete reagieren zu können. Wichtig – darauf wurde im Kontext des Workshops hingewiesen – ist allerdings, dass im Rahmen der Baukulturellen Bildung eine Balance zwischen dem „Entdecken“ und dem „Zeigen“ gefunden wird, um Bildungsgerechtigkeit zu gewährleisten und dafür Sorge zu tragen, dass Kinder und Jugendlichen auch baukulturelle Aspekte außerhalb des eigenen Wohnumfeldes kennenlernen.

Kontrovers diskutiert wurde im Rahmen der Fokusgruppe die Frage nach der Gewichtung des impliziten und expliziten Lernens. Das implizite Wissen, das alle Kinder und Jugendlichen, aber auch ihre Lehrkräfte, ohne sich darüber bewusst zu sein, über Architek-

tur und Baukultur mitbringen, eröffnet für die Baukulturelle Bildung, wie übereinstimmend festgestellt wurde, große Potenziale. Aber auch diese Strategien bedürfen, wie in der Diskussion deutlich gemacht wurde, der Anleitung und gegebenenfalls auch einer Begleitung durch externe Fachleute.

Forschungsbedarfe

Zum Abschluss des Fokusgruppen-Workshops sind Forschungsdesiderate im Rahmen eines Brainstorming-Verfahren zusammengetragen worden, um einen ersten Überblick zu erhalten. Dabei wurde deutlich, dass es Forschungsbedarf auf unterschiedlichsten Ebenen gibt. Es besteht inter- und transdisziplinärer Forschungsbedarf im Kontext der Baukulturellen Bildung; explizit sollte jedoch auch die Forschung innerhalb der einzelnen Fachdisziplinen, der Kunstpädagogik/Kunstdidaktik und der Fachdidaktiken anderer Schulfächer gefördert werden und die Kindheits- und Jugendforschung eingebunden werden, um kulturelle Praxen der Raumnutzung oder -aneignung aber auch spezifische Raumwahrnehmung und Raumwahrnehmungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen zu untersuchen.

Erheblicher Forschungsbedarf wird auch in Bezug auf die Integration der Baukulturellen Bildung im fächerübergreifenden/fächerverbindenden Unterricht und hinsichtlich einer Verknüpfung mit bestehenden Querschnittsthemen ausgemacht. Als wertvoll wird darüber hinaus auch eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Potenzialen der Baukulturellen Bildung für inklusiven Unterricht, Sprachförderung sowie die Begabungs- und Begabtenförderung eingeschätzt. Ebenfalls als sinnvoll erachtet wurde zudem, die Baukulturelle Bildung im Hinblick auf den möglichen Kompetenzerwerb zu untersuchen und im Rahmen eines „Kompetenzrasters“ zu beschreiben, welche Kompetenzen auf welcher Ebene zu welchem Zeitpunkt in welchem Fach oder durch welche Maßnahmen erworben werden können.

Immenser Bedarf wurde im Rahmen des Fokusgruppen-Workshops zum einen für die Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien identifiziert, die im Rahmen einer forschungsgeleiteten Lehr- und Praxisforschung entwickelt werden sollten, aber auch für Begleitforschung, um Projekte, Lehrmaterialien oder Fort- und Weiterbildungskonzepte evaluieren und auf ihre Wirksamkeit überprüfen zu können.

Teilnehmende des Fokusgruppen-Workshops:

- Prof. Dr. Andreas Brenne**, Professor für Kunstdidaktik und Kunstpädagogik, Universität Potsdam
- Dr. Barbara Feller**, Geschäftsführerin der Architekturstiftung Österreich und Obfrau von *bink* – Initiative Baukulturvermittlung für junge Menschen
- Elisabeth Gaus-Hegner**, Fachdidaktikerin Kunst und Design, PH Zürich a.D.
- Eva Glätzer**, Leitende Regierungsschuldirektorin, Dezernat 43 – Gymnasien, Waldorfschulen, Weiterbildungskollegs, Bezirksregierung Münster
- Anke M. Leitzgen**, Autorin, Journalistin, Baukulturvermittlerin, Gründerin von „tinkerbrain. Institut für Bildungsinitiativen“
- Luise Lübke**, Leiterin des „Baukasten Bremen“, Architekturschule für Kinder und Jugendliche
- Prof. Dr. Norbert Palz**, Präsident der Universität der Künste Berlin und Professor für Digitales und Experimentelles Entwerfen, Studiengang Architektur
- Dr. Kathrin Siebert**, Architektin, Kunst- und Architekturhistorikerin, Geschäftsführerin des Vereins „Archijeunes. Baukulturelle Bildung für Kinder und Jugendliche“
- Prof. Dr. Marion Starzacher**, Architektin und Professorin für Technik und Design an der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Graz
- Prof. Dr. Barbara Welzel**, Professorin für Kunstgeschichte und Kulturelle Bildung, TU Dortmund

Leitung: Dr. Turit Fröbe
BMWSB: Stephan Mayer
BBSR: Christoph Vennemann

5 Baukulturelle Bildung in der künstlerischen Lehrkräftebildung

Die Lehrplananalyse hat deutlich gemacht, dass in durchaus hohem Umfang baukulturelle Themen in den Lehrplänen fast aller Bundesländer vorgesehen sind. Um Erkenntnisse zu gewinnen, inwieweit angehende Kunstlehrkräfte an den Universitäten, Hochschulen und Kunstakademien darauf vorbereitet werden, baukulturelle Themen an Kinder und Jugendliche zu vermitteln, wurden im Rahmen der vorliegenden Studie exemplarisch Curricula und Modulhandbücher von 30 Institutionen der Kunstlehrkräftebildung untersucht. Im nächsten Schritt wurden Leitfadeninterviews mit 15 Lehrenden aus der Kunstpädagogik und Kunstdidaktik geführt, um in Erfahrung zu bringen, inwieweit angehende Lehrkräfte auf das Vermitteln baukultureller Inhalte und das fächerübergreifende Unterrichten vorbereitet werden.

5.1 Ergebnisse der Curricula-Recherche

Während die Lehrplananalyse gezeigt hat, dass baukulturelle Themen in den meisten Lehrplänen gut und zum Teil sogar sehr gut verankert sind, hat die Recherche auf Ebene der Curricula und Modulpläne der Universitäten, Kunsthochschulen und Pädagogischen Hochschulen, an denen künstlerische Lehrkräfte ausgebildet werden, kein gleichermaßen eindeutiges Ergebnis hervorgebracht. Das war insofern zu erwarten, als die Modulpläne nur einen groben Rahmen abstecken, der von den einzelnen Lehrenden nach eigenem Ermessen mit Inhalten gefüllt wird. Um einen Einblick zu erhalten, wie viel Baukulturelle Bildung tatsächlich in den Bachelor (BA)- und Master (MA)-Studiengängen im künstlerischen Lehramt angeboten wird, müssten die Vorlesungsverzeichnisse der einzelnen Institutionen über mehrere Jahre hinweg stichprobenartig untersucht werden. Über die allgemeiner formulierten Modulkataloge lassen sich jedoch Anhaltspunkte ausmachen.

In der Regel ist vorgesehen, dass Lehramtsstudierende im Rahmen kunsthistorischer Seminare auch mit Architekturgeschichte in Berührung kommen, wie beispielsweise aus den Modulbeschreibungen der Technischen Universität Dortmund (vgl. 2012: 33), der TU Dresden (vgl. 2018: 9), der Hochschule für Bildende Künste Hamburg (HFBK) (vgl. 2019: 13) oder der Kunstakademie Münster (vgl. 2018: 20) hervorgeht, um nur wenige Beispiele zu nennen. In Einzelfällen finden sich auch verpflichtende Einführungsseminare zur Architekturgeschichte in den Curricula der Institutionen, die Kunstlehrkräfte ausbilden. An der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel ist eine „Einführung in das Studium der Architektur/Epochen“ im ersten Semester verbindlich für alle Bachelor-Lehramtsstudierenden des Fachs Kunst (vgl. CAU 2017) vorgesehen, während das Modul in Greifswald im 9. Semester (vgl. 2012: 14), an der Kunsthochschule Mainz im 5./6. Semester (vgl. 2014: 10) und eine „Einführung in Architektur und Städtebau“ an der Akademie der Bildenden Künste München (AdBK) im Masterprogramm angesiedelt ist (vgl. 2015: 6).

An anderen Institutionen, wie beispielsweise an der Universität der Künste Berlin (UdK), ist im Ergänzungsbereich Musisch-Ästhetische Erziehung (MÄErz) für das Lehramt an Grundschulen im Master-Studium ein Modul „Ort und Raum“ vorgesehen (vgl. 2015: 47), und im Bachelor-Studiengang für das Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien steht „Urbanistik“ als Wahlpflichtmodul im Programm (vgl. 2019: 7).

Stichprobenartige Untersuchungen von Modulhandbüchern unterschiedlicher Institutionen zeigen für das Fach Kunst in der gymnasialen Oberstufe zum Teil auch weiter gefasste baukulturelle Inhalte. So ist beispielsweise im Master-Studium der Europa Universität Flensburg das Pflichtmodul „Kunstpädagogisches Labor“ vorgesehen, in dem sich die Studierenden für selbstständige didaktische Forschungsszenarien in den Bereichen Design, Architektur

und Alltagsästhetik qualifizieren sollen (vgl. 2021: 9). Auch an den anderen Akademien oder Kunsthochschulen werden Raum-Seminare angeboten, in denen baukulturelle Themen sicherlich zu einem gewissen Grad berücksichtigt werden. An der Muthesius Kunsthochschule in Kiel ist im Rahmen des Lehramtsstudiums vorgesehen, das Feld Raumstrategien zu integrieren und eine Brücke zu dem gleichnamigen Studiengang zu schlagen (vgl. Muthesius Hochschule Kiel o. J.). An der Staatlichen Akademie der Bildenden Künste Karlsruhe ist vorgesehen, im Modul „Projekte im Raum“ auch klassen- und fachübergreifende Lehrveranstaltungen in Theorie und Praxis raumbezogener Projektarbeit anzubieten (vgl. 2019: 13), um nur einige Beispiele zu nennen.

5.2 Das Kooperationsmodell der Bauhaus-Universität Weimar

Konsequent strukturell eingebunden ist die Baukulturelle Bildung bislang nur im gymnasialen Lehramtsstudium an der Bauhaus-Universität Weimar. Seit 2001 findet hier eine Kooperation zwischen der künstlerischen Lehrkräftebildung und dem Studiengang Architektur statt. Initiiert wurde sie von Hannes Hubrich, dem Lehrbeauftragten und Leiter der AG „Architektur und Schule“ der Thüringischen Architektenkammer, in Kooperation mit Brigitte Wischnak, die Mitarbeiterin im Lehramt Kunsterziehung war (vgl. Hubrich 2005a, 2005b). Im Organigramm des Studiengangs zeigt sich, dass die Architektur auf allen Ebenen – der „Künstlerischen/Gestalterischen Praxis“, der „Fachwissenschaft“ und der „Fachdidaktik“ – berücksichtigt wird und so systematisch verankert werden konnte, dass die Kooperation auch nach Hubrichs Pensionierung im Jahr 2014 Bestand hatte. Auf der Webseite „Architektur und Schule“ der Bauhaus-Universität Weimar werden sechs Symposien und 29 Seminare als Ergebnisse der mehr als 20-jährigen Aktivität dokumentiert.

Bemerkenswert ist außerdem, dass in dem Kontext Absolventinnen und Absolventen beider Studiengänge explizit dazu eingeladen werden, das Thema Architekturvermittlung im Rahmen des Staatsexamens, einer Bachelor-/Masterarbeit oder sogar Promotion aufzugreifen und in dem Bereich zu forschen (vgl. Bauhaus Universität Weimar o. J.).

Das Modul „Architektur und Schule“ ist nach Auskunft von Andrea Dreyer, Professorin für Kunstdidaktik an der Bauhaus-Universität Weimar, bewusst als Kooperationsprojekt angelegt, um nicht nur Lehramtsstudierende zu qualifizieren, sondern auch um angehende Architekturschaffende für die Fragen von Beteiligungsprozessen zu sensibilisieren. Derzeit sei geplant, das Modul „Architektur und Schule“ zukünftig in Richtung Baukulturelle Bildung auszuweiten, institutionell in den Fakultäten neu zu verankern und beispielsweise auch den Studiengang Urbanistik einzubeziehen.

Wie erfolgreich das Weimarer Modell ist, zeigte sich in der Schilderung einer Absolventin, die heute an einer integrierten Gemeinschaftsschule in Berlin Schülerinnen und Schüler von der ersten bis zur dreizehnten Klasse unterrichtet. Auf die Frage, inwieweit sie während ihres Studi-

Obwohl das Weimarer Kooperationsmodell erfolgreich ist und sogar internationale Beachtung gefunden hat, ist es in Deutschland ein Einzelfall geblieben.

ums in Weimar darauf vorbereitet worden sei, Kindern und Jugendlichen baukulturelle Themen zu vermitteln, berichtete sie, dass sie ein Pflichtseminar Architekturtheorie belegen musste – in ihrem Fall sei es ein Seminar über den Klassizismus gewesen. Sie sei daher hervorragend darauf vorbereitet, klassizistische Architektur

zu vermitteln, bemerke aber eine gewisse Hemmschwelle, sich mit Architektur im Unterricht zu beschäftigen, da es gewissermaßen das einzige Thema sei, in dem sie sich gut auskenne. Auf Nachfrage erinnerte sie sich auch, ein Seminar im Modul „Architektur und Schule“ belegt zu haben. Es sei insofern eine positive Erfahrung gewesen, da dort auch Projekten vorgestellt worden seien, die tatsächlich in Schulen stattgefunden haben. Es sei inspirierend gewesen, zu sehen, was mit Schülerinnen und Schülern auf die Beine gestellt werden könne, wie offen sie dafür gewesen seien. In dem Seminar habe sie in interdisziplinären Gruppen selbst Konzepte entwickelt und auch ein kleines Modell gebaut. Im Nachhinein bewerte sie das Seminar jedoch als relativ theoretisch, da es keinen Kontakt mit Schülerinnen und Schülern gegeben habe.

Dass das Weimarer Kooperationsmodell in Deutschland singulär geblieben ist, führte Dreyer im Interview zum einen darauf zurück, dass die Bauhaus-Universität den Vorteil habe, keine klassische Akademie zu sein und die Studierenden nicht an einzelne Professorinnen oder Professoren gebunden seien. Die Rahmenbedingungen seien auch dadurch gut, dass es sich um eine kleine Fakultät handle und die Bauhaus-Universität im besonderen Maße vom interdisziplinären Austausch lebe. Zum anderen bestehe ein besonderer Vorteil darin, dass in Thüringen noch das „Doppelfach Kunst“ studiert werden könne. Das heißt, dass die angehenden Kunstlehrkräfte nicht, wie in den meisten anderen Bundesländern, gezwungen seien, ein Zweitfach zu studieren. Dadurch ergebe sich für die Studierenden mehr Zeit, sich auf das Fach zu konzentrieren und Wissenschaftsmodule oder Fachdidaktik zu belegen. Im Vergleich mit den Curricula von Hochschulen in anderen Bundesländern zeige sich, dass dort der Wissenschaftsbereich und auch die Fachdidaktik viel enger gesteckt sei und entsprechend weniger Möglichkeiten bestünden, auf das Wichtigste aufmerksam zu machen.

Außer in Thüringen ist es nur noch in Bayern und an einigen Institutionen Nordrhein-Westfalens, wie an der Kunstakademie Münster, der BU Wuppertal, der Universität Siegen oder der TU Dortmund möglich, im Rahmen des gymnasialen Lehramtsstudiums das Doppel- bzw. Großfach Kunst zu studieren. Günstige Voraussetzungen für Kooperationen nach dem Weimarer Vorbild bietet dabei insbesondere die Universität Siegen, da hier die Architektur und das künstlerische Lehramt zu einer gemeinsamen Fakultät „Bildung – Architektur – Künste“ zusammengefasst wurden, um Kooperationen zu erleichtern.

5.3 Baukulturelle Bildung im Zwei-, Drei- und Vierfach-Studium Kunst

Begrenzter noch als im gymnasialen Lehramt ist häufig der zeitliche Rahmen, der Studierenden des Grundschullehramts Kunst zur Verfügung steht. In den meisten Bundesländern ist auch hier ein Zweifachstudium vorgesehen; in Berlin oder Bremen werden dagegen beispielsweise drei Fächer – ein Vertiefungsfach und zwei Studienfächer – studiert. Studierende, die an der UdK Berlin das Vertiefungsfach Kunst wählen, absolvieren 60 ECTS (European Credit Transfer System) an der Universität der Künste Berlin UdK und jeweils 45 in den Fächern Mathematik und Deutsch an der Freien Universität Berlin (FU). Studierende in Bayern belegen sogar vier Fächer: in ihrem Hauptfach absolvieren sie 72 ECTS, während es in den drei sogenannten Didaktikfächern nur jeweils 12 ECTS sind (vgl. LMU München 2017). Studierende des Didaktikfachs Kunst beschäftigen sich rechnerisch nicht einmal ein halbes Semester lang mit Kunst. Sie belegen im dritten und vierten Fachsemester je ein Seminar zur „Didaktik der Kunst“ und zu „Grundlagen der Kunstpädagogik“; im fünften und sechsten Fachsemester werden „Grundlagen der Kunstpraxis“ vermittelt – einmal das „Gestalten im Raum“ und

das „Gestalten in der Fläche“ (vgl. LMU München, Didaktikfach Kunst an Grundschulen, 2015). Unwesentlich umfangreicher ist das Studienprogramm in Bayern für Didaktikfachstudierende, die an Mittelschulen, den ehemaligen Hauptschulen, unterrichten werden. Sie absolvieren

Da in den meisten Bundesländern das Kunstlehrramtsstudium nur als Zweifachstudium, im Grundschulbereich zum Teil sogar nur in Kombination mit zwei oder drei weiteren Fächern absolviert werden kann, ist die zur Verfügung stehende Zeit knapp bemessen und hart umkämpft.

zusätzlich zu dem genannten Programm jeweils drei Seminare „Kunst- und Medienpraxis“ (vgl. LMU München 2015) und qualifizieren sich damit für eine Tätigkeit als Kunstlehrkraft. Wie wenig Spielraum in diesem Fall bleibt, um im Rahmen des Studiums an Architektur oder Baukultur heranzuführen, schilderte Michaela Almog, die als abgeordnete Lehrkraft für Kunstdidaktik am Institut für Kunstpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) tätig ist. In ihrem Didaktik-Seminar, das sich sowohl an Studierende des Unterrichtsfachs als auch des Didaktikfachs Kunst richtet, wird dem Thema „Umwelt und Produktgestaltung“ eine Seminarsitzung von 90 Minuten gewidmet, in der es um Aspekte der Architekturvermittlung geht. Einem ähnlichen zeitlichen Umfang für Architektur vermutet sie auch im Rahmen des Kunstpädagogik-Seminars.

5.4 Doppelfach-Studium Kunst – Intermediales Gestalten (IMG) – MÄErz

Einen eigenen Weg in der Ausbildung von Gymnasiallehrkräften für das Fach Kunst geht Baden-Württemberg. Wie in den meisten Bundesländern, mit Ausnahme Bayerns, Thüringens und Teilen Nordrhein-Westfalens, ist es auch hier offiziell nicht möglich, das Groß- oder Doppelfach Kunst zu studieren. Um den Studierenden dennoch die Möglichkeit einzuräumen, sich in vollem Umfang auf das Fach zu konzentrieren, wurde 2019 sowohl an der Staatlichen Akademie der Bildenden Künste Stuttgart (ABK) als auch an der Staatlichen Akademie der Bildenden Künste Karlsruhe der Teilstudiengang Intermediales Gestalten (IMG) eingeführt. Damit habe auch die Verankerung baukultureller Themen verbessert werden können, wie Magdalena Eckes, Professorin für Kunstdidaktik und Bildungswissenschaften an der AKB Stuttgart im Interview berichtete. Laut Modulhandbuch ist bereits im achtsemestrigen Bachelor-Programm des Hauptfachstudiums Bildende Kunst die Auseinandersetzung mit Architektur und Baukultur vorgesehen – zum einen im Rahmen eines Pflichtmoduls „Architektur“ mit 3 ECTS (vgl. 2021: 13), zum anderen wird zur Vertiefung ein Wahlpflichtmodul „Architektur und Raum“ angeboten (ebd.: 31, 35). Schon damit ist die Architektur im Curriculum der künstlerischen Kunstlehrkräftebildung der ABK Stuttgart besser verankert als an allen anderen Kunstuniversitäten, Hochschulen oder Akademien der Bundesrepublik, mit Ausnahme der Bauhaus-Universität Weimar. Wirklich interessant aber werde es im Hinblick auf die Baukulturelle Bildung, Magdalena Eckes zufolge, im Kontext des Teilstudiengangs Intermediales Gestalten, da dort die Möglichkeit bestehe, Dinge zu unterrichten, die im Kontext Schule wichtig seien, für die im Standard-Curriculum jedoch kein Platz sei. Anders als beispielsweise in Bayern oder Thüringen verdoppele

Im Teilstudiengang Intermediales Gestalten besteht die Möglichkeit, Dinge zu unterrichten, die im Kontext Schule wichtig sind, für die im Standard-Curriculum jedoch kein Platz ist.

sich für diejenigen, die das Großfach Kunst studierten, nicht einfach die Anzahl der vorgesehen Lehrveranstaltungen, sondern es werde durch den Teilstudiengang Intermediales Gestalten dafür gesorgt, dass etwas Neues hinzukomme und die Auseinandersetzung mit Kunst, künstlerischen Prozessen und künstlerischer Forschung auf anderen Ebenen weitergedacht werden könne. So gebe es beispielsweise auch Didaktik-Veranstaltungen, die sich ganz explizit räumlichen Phänomenen widmeten. Laut Studiengangbeschreibung zielt das Intermediale Gestalten, das ein starkes kunstpraktisches Profil aufweist, darauf ab, neue Denk-, Handlungs- und Inspirationsräume für Kunst und Lehramt zu eröffnen. Studierende sollen dazu angeregt werden, interdisziplinäre Projekte durchzuführen und die Angebote der Nachbardisziplinen, explizit auch des Studiengangs Architektur, zu nutzen. Der Modulkatalog für das Teilstudium zeigt, dass sowohl architekturtheoretische als auch fachdidaktische Lehrveranstaltungen vorgesehen sind, wie zum Beispiel die „Fachdidaktik des Raums“ (vgl. ABK Stuttgart o. J.).

Ein Modell, das Studierenden des Grundschullehramts Kunst eine zusätzliche Konzentration auf das Fach ermöglicht, wurde an der Universität der Künste Berlin (UdK) mit dem 2014 eingerichteten Ergänzungsbereich Musisch-Ästhetische Erziehung (MÄErz) geschaffen. Für Studierende des Vertiefungsfachs Kunst oder Musik ist der Ergänzungsbereich, der an der Grundschule der Künste der UdK Berlin absolviert wird und im Bachelor 5 SWS

(Semesterwochenstunden) und im Masterprogramm 15 SWS beträgt, verpflichtend (vgl. Udk Berlin 2015, o. J.). Interessant ist der Ergänzungsbereich MÄErz aber auch dadurch, dass er im Masterprogramm auch von Lehramtsstudierenden der Freien Universität Berlin (FU) belegt werden kann, die nicht Kunst studieren (vgl. FU Berlin), sodass an dieser Stelle exzellente Voraussetzungen dafür entstanden sind, um ein Thema wie die Baukulturelle Bildung auch in andere Schulfächer oder in den fächerübergreifenden Unterricht integrieren zu können.

5.5 Konkurrenzen, Zeitmangel und andere Hemmnisse für die Baukulturelle Bildung

Dass es auch in den Bundesländern, in denen baukulturelle Themen bereits verbindlich in den Lehrplänen und im Zentralabitur verankert sind, eine Herausforderung ist, entsprechende Module in den Curricula der Lehrkräftebildung zu verankern, wurde im Gespräch mit Georg Peez, Professor für Kunstpädagogik an der Goethe Universität Frankfurt am Main, deutlich. Er berichtete, dass das Thema Architektur von Studierenden vehement eingefordert werde, da sich herumgesprochen habe, dass baukulturelle Themen seit der Einführung des Zentralabiturs in Hessen eine wichtige Rolle im Kunstunterricht einnimmt. Aus dem Kollegium sei der Wunsch zunächst mit dem Hinweis abgewehrt worden, dass es den Studierenden freistehe, Seminare am Kunstgeschichtlichen Institut der Goethe Universität zu belegen, wo regelmäßig auch Architekturgeschichte angeboten werde. Da diese Seminare allerdings als zusätzliche Leistung erbracht werden müssten, die sich im Rahmen des Lehramtsstudiums nicht anrechnen ließe, seien die Forderungen nach einer studienganginternen Lösung immer lauter geworden. Auf Vorschlag der Studierenden sei schließlich ein Lehrbeauftragter aus dem Kontext des Deutschen Architektur museums (DAM)

engagiert worden, dessen Seminare beliebt gewesen seien. Da parallel andere Seminare zu kunstpädagogisch relevanten fachwissenschaftlichen Themenbereichen dadurch weniger besucht worden seien, sei dieser Lehrauftrag nach einigen Semestern nicht weitergeführt worden.

Wie wichtig dieser Konkurrenzaspekt ist, der durch den beengten zeitlichen Rahmen entsteht, wurde in mehreren Gesprächen mit Lehrenden aus der Kunstdidaktik oder Kunstpädagogik, aber auch mit jenen auf der Ebene der BDK-Landesvorstände deutlich. Obwohl nahezu alle Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner bekundeten, dass es sich bei der Baukulturellen Bildung um ein wichtiges Thema handele, das es verdiene, besser in die Modulkataloge der Universitäten integriert zu werden, wurde mehrfach deutlich gemacht, dass ein solcher Zusatz immer auch bedeute, dass an anderer Stelle etwas weggenommen werden müsse, da der Studienumfang nicht erhöht werden könne. Derzeit werde das Fach Kunst nach Einschätzung vieler Lehrkräfte sowie vieler Lehrender an den Universitäten, Hochschulen und Akademien mit ständig neuen Inhaltsforderungen überfrachtet. Insbesondere die Digitalisierung, digitale Medien, Inklusion oder Gendergerechtigkeit seien aktuell wichtige Themen, die dazu führten, dass auch die klassischen Kernthemen des Kunstunterrichts kaum noch im nötigen Umfang unterrichtet werden könnten, während parallel dazu der zeitliche Umfang des Kunstunterrichts in den Lehrplänen immer weiter reduziert werde. Aus dem Kreis der Lehrenden der Kunstpädagogik und -didaktik wurde daher mehrfach gewünscht, die Baukulturelle Bildung systematischer im Fort- und Weiterbildungsbereich und ggf. auch in der zweiten Ausbildungsphase, dem Referendariat, zu verankern und sie aus der ersten Ausbildungsphase weiterhin mehr oder weniger auszuklammern.

Ob und in welchem Umfang baukulturelle Themen derzeit Eingang in die künstlerische Lehrkräftebildung finden,

wie es beispielsweise 2013/14 im Rahmen der „Stadtspäher“-Projekte an der TU Dortmund geschehen ist, hängt von den Interessenschwerpunkten der einzelnen Lehrpersönlichkeiten ab. Punktuell wird das Thema, wie sich in einigen Leitfadeninterviews zeigte, auch über Lehraufträge integriert. Torsten Meyer, Professor für Kunstdidaktik an der Universität zu Köln, berichtete im Interview beispielsweise von zwei Lehraufträgen, in denen es um Schulraumgestaltung und -umgestaltung gehe, und wies darauf hin, dass an der Uni baukulturelle Themen zwar nicht im Curriculum verankert seien, aber dass es aus kunstpädagogischer Perspektive einen Schwerpunkt zum Thema Raumanweisung, Graffiti und Cultural Hacking gebe.

Manchmal, so zeigte sich am Beispiel der Universität Greifswald, ist es auch vom Zufall abhängig, ob das Thema Baukulturelle Bildung in der künstlerischen Lehrkräftebildung verankert wird. Im Gespräch mit Maria-Friederike Schulze, Künstlerische Mitarbeiterin im Bereich Fachdidaktik Kunst der Universität Greifswald, wurde deutlich, dass das Land Mecklenburg-Vorpommern zwar schlechter als alle anderen Bundesländer im Bereich der Kunstdidaktik aufgestellt ist – im Bereich der Baukulturellen Bildung jedoch besser als viele andere. Da es keine Fachdidaktik-Professur gibt, wie es laut Schulze von der Kultusministerkonferenz (KMK) vorgegeben ist, vertritt sie auf einer Stelle als Künstlerische Mitarbeiterin derzeit als Einzige die Fachdidaktik Kunst für Gymnasien und Regionale Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. Sie berichtete von dem glücklichen Umstand, dass sich vor einigen Jahren die Architektin Barbara Sandleben mit der Bitte an sie gewandt habe, bei ihr Fachdidaktik Kunst zu studieren zu dürfen, um perspektivisch als Seiteneinsteigerin an einer Schule arbeiten zu können. Nachdem sie einige Jahre studiert und auch schon den einen oder anderen Lehrauftrag in der Kunstdidaktik wahrgenommen hatte, sei sie von der Uni Greifswald als Künstlerische Mitarbeiterin für Kunst-

praxis im Grundschulbereich engagiert worden, werde aber auch weiterhin dem Bereich Weiterführende Schulen zuarbeiten, sodass die Universität im Hinblick auf die Baukulturelle Bildung nun hervorragend aufgestellt sei.

5.6 Das baukulturelle Bewusstsein in der künstlerischen Lehrkräftebildung

Deutlich wurde im Rahmen der Gespräche mit Lehrenden aus der Kunstpädagogik und Kunstdidaktik, dass die Architektur- und Kunstgeschichte in Bezug auf die Baukulturelle Bildung von den meisten Lehrenden als wichtigste Bezugswissenschaft verstanden wird und die Inhalte entsprechend eng aufgefasst werden. Andrea Dreyer, Professorin für Kunstdidaktik an der Bauhaus-Universität Weimar, äußerte im Gespräch den Eindruck, dass dadurch, dass das Thema hauptsächlich durch die Kunst- und Architekturgeschichte gesetzt und auch angeboten werde, kaum ein übergeordnetes Bewusstsein für Baukulturelle Bildung bestehe. Sie gehe davon aus, dass eigentlich alle Kunstlehrkräfte, die einen zeitgemäßen Unterricht pflegten, automatisch zur Baukulturellen Bildung kämen, weil es zum Beispiel um die Gestaltung des öffentlichen Raums gehe. Man verbinde es jedoch nicht mit dem Ansatz Baukultureller Bildung. Diese Einschätzung Dreyers hat sich auch im Rahmen der Leitfadengespräche mit Lehrenden an den unterschiedlichen Institutionen bestätigt. In mehreren Fällen verdeutlichte sich den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern erst im Verlauf der Interviews, dass sich vieles von dem, was sie im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit an performativen oder interventionistischen Strategien oder zum Thema Kunst im öffentlichen Raum anbieten, dem Themenspektrum der Baukulturellen Bildung zurechnen ließe.

Dass die Baukulturelle Bildung tendenziell ein Blind Spot in der Kunstpädagogik sei, wie es Ansgar Schnurr, Profes-

sor für Kunstdidaktik an der Universität Gießen, im Interview formulierte, sei unter anderem auch darauf zurückzuführen, dass in der deutschsprachigen Kunstdidaktik als kleiner Wissenschaftsdisziplin derzeit die Baukulturelle Bildung nur selten im Fokus der Forschungsbereiche stehe. Schnurrs Beobachtung zufolge sei die Baukultur inzwischen zwar präsenter im Lehramtsstudium als zu seiner Schul- und Studienzeit, was er auch auf die zunehmend stärkere Einbindung baukultureller Themen in die Lehrpläne zurückführt. Eine inhaltlich weiter gefasste Baukulturelle Bildung, die nicht nur an der Vermittlung architekturtheoretischen oder-historischen Fachwissens, sondern gezielt auch am impliziten Wissen ansetze, das alle Kinder und Jugendlichen, aber auch alle Lehrkräfte mitbrächten, hat in seinen Augen Potenzial und könnte so etwas wie

Baukulturelle Themen finden derzeit nur punktuell Eingang in die künstlerische Lehrkräftebildung. (...) Ein umfassendes Bewusstsein für Baukultur und die weiter gefassten Ziele einer Baukulturellen Bildung ist bislang nur in Einzelfällen in den Institutionen verankert.

der Missing Link sein. In der Schule sehe er hauptsächlich zwei Tendenzen: eine klassisch architekturgeschichtliche, die auf ein kanonisches, analytisches und stilgeschichtliches Verständnis zurückgreife und häufig in der Oberstufe angesiedelt sei, während vorrangig in den unteren Schulstufen, aber häufig auch noch bis zum Abitur freie gestalterische Vorhaben, meist in Form von Architekturmodellen, auf dem Programm stünden. Auch das könne zweifellos zu guten Unterrichtsverläufen

führen – seiner Einschätzung nach fehle jedoch etwas dazwischen. Schnurr zufolge hat die Kunstpädagogik im Kontext plastischen Gestaltens viel Erfahrung, sich mit der Konzeption und Ästhetik von Räumen, mit Formen im Raum, mit der Ausdehnung von gestalteten Formen und damit auch Umwelten in Bezug zum Leiblichen, zum Körper, auseinanderzusetzen. Dieser Bereich sei eng verwoben mit der Architektur, werde aber eher selten zusammengedacht. Da es sich um einen handlungsaktiven Bereich handele, sehe er ein großes Potenzial für die Kunstpädagogik.

Eine stärkere Einbindung des impliziten Wissens, nach dessen Potenzial alle Lehrenden im Rahmen der Interviews befragt worden waren, hält Antje Winkler aus dem Landesvorstand des BDK Berlin, die als Lehrbeauftragte für Kunstpädagogik an verschiedenen Universitäten tätig ist, zwar für wünschenswert, aber schwer umsetzbar: „Dadurch, dass das deutsche Schulsystem so stark auf Leistungsabfrage und das Abrufen von explizitem Wissen ausgerichtet ist, ist zu befürchten, dass diejenigen Lehrkräfte, die es möglichst konkret haben wollen, leicht überfordert werden, wenn sie plötzlich am impliziten Wissen ansetzen sollen. Es würde voraussetzen in das Wissen seines Gegenübers zu vertrauen und den Schülerinnen und Schülern zuzugestehen, dass sie bereits Kompetenzen mitbringen.“ Das aber, ergänzt Winkler, sei in unserem Schulsystem, das eher bürokratisch und auf die Kontrolle von Abläufen ausgerichtet sei und daher die Tendenz zur Verengung habe, nicht unbedingt vorgesehen. Wie schwer es vielen Lehrkräften falle, ihr Rollenverständnis zu verlassen und sich auf Felder einzulassen, in denen sie kein gesichertes Fachwissen vermitteln können, beschrieb auch Andrea Dreyer von der Bauhaus-Universität im Interview. Wichtig sei es, den angehenden Lehrkräften ein anderes Selbstverständnis zu vermitteln und ihnen zu verdeutlichen, dass sie Expertinnen und Experten für die Vermittlung seien. Kooperationen mit Fachleuten anderer Disziplinen, Wis-

Eine inhaltlich weiter gefasste Baukulturelle Bildung, die nicht nur an der Vermittlung architekturtheoretischen oder -historischen Fachwissens, sondern gezielt auch am impliziten Wissen ansetze, das alle Kinder und Jugendlichen, aber auch alle Lehrkräfte mitbrächten, (...) könnte so etwas wie der Missing Link sein.

senstransfer und eine forschende Haltung könnten die eigene Expertise ergänzen und unterstützen.

Unter den Interviewpartnerinnen und -partnern gab es allerdings auch Stimmen, die sich explizit dafür aussprachen, das bisher in den Lehrplänen umrissene Feld der klassischen kunsthistorischen Architekturvermittlung beizubehalten. Georg Peez, Professor für Kunstdidaktik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, äußerte im Gespräch, dass er die Baukulturelle Bildung eher als Arbeitsfeld der Kunst- und Architekturgeschichte begreife, das die Kunstpädagogik oder -didaktik weniger betreffe. Da die Architekturgeschichte eine klassische Wissensvermittlung voraussetze, sei für ihn das Einbeziehen des impliziten Wissens in die Baukulturelle Bildung wenig erfolgversprechend. Auch Gereon Beuckers, Professor für Kunstgeschichte an der Christian-Albers-Universität zu Kiel, und seine Kollegin Martina Ide, wissenschaftliche Mitarbeiterin für Kunstdidaktik, sprachen sich im Interview für eine architekturhistorische Rückbindung der Baukultur und deren Grundlegung in einer Vermittlung expliziten Wissens aus. Sie verteidigten eine aus der Architektur-

bzw. Kunstgeschichte heraus entwickelte Architekturvermittlung, die an der Kieler Universität seit langer Zeit verankert sei und traditionell Kunstgeschichte und Kunstdidaktik eng miteinander verzahne. Wichtig dabei sei, wie im Kontext des Fokusgruppen-Workshops (vgl. S. 39 ff.) mehrfach betont wurde, dass die Kunstwissenschaft sich dabei an den Standards der Fachwissenschaft orientiere.

5.7 Fächerübergreifendes Unterrichten im Lehramtsstudium

Im Rahmen der Leitfadeninterviews mit Lehrenden der Kunstpädagogik und -didaktik wurde die Überlegung, die Baukulturelle Bildung wie in Finnland stärker über das fächerübergreifende Projektlernen und die Querschnittsthemen für den Unterricht produktiv machen zu wollen, als wenig erfolgversprechend eingestuft. In den Lehrplänen werde das fächerübergreifende Arbeiten zwar in unterschiedlicher Intensität eingefordert – an den Universitäten, Hochschulen und Akademien hingegen würden die angehenden Lehrkräfte kaum darauf vorbereitet. Vielmehr würden sie explizit als Fachlehrkräfte ausgebildet. So oder ähnlich lautet die mehr oder weniger einhellige Einschätzung. Dass Lehramtsstudierende im Rahmen ihres Studiums systematisch an das fächerübergreifende Unterrichten herangeführt werden, scheint eher selten der Fall zu sein. In Sachsen-Anhalt, in dessen Lehrplänen der fächerübergreifende Unterricht eine ganz besondere Betonung erfährt und konkrete Beispiele für Kooperationsmöglichkeiten und Bezüge in den Lehrplänen mit angegeben werden, spiegelt sich das Thema auch im Lehramtsstudium wider. So gibt es an der Martin-Luther-Universität Halle (MLU) den Arbeitsbereich „Fächerübergreifende Grundschuldidaktik“, in dem die Studierenden drei verpflichtende Module mit jeweils zwei Lehrveranstaltungen absolvieren, wie Dietlinde Rumpf, eine der beiden Wissenschaftlichen Mitarbeiterin-

In der Theorie werde dem fächerübergreifenden Lernen zwar ein großer Stellenwert zugeschrieben – im Rahmen des Studiums werden die angehenden Lehrkräfte jedoch kaum darauf vorbereitet.

nen in dem Arbeitsbereich, im Gespräch berichtete. In ihren Lehrveranstaltungen bereite sie die angehenden Lehrkräfte auf die Komplexität des fächerübergreifenden Unterrichts vor und bestärke sie darin, auf die kleinschrittige Vorgehensweise, die in den Schulbüchern angelegt seien, zugunsten offener Prozesse zu verzichten. Sie versuche, die Studierenden dazu zu ermuntern, sich auf die Zusammenarbeit zu freuen und darüber zu staunen, was sie dabei selbst Neues lernten – das übertrage sich letztendlich auch auf die Kinder.

Auch die Überlegung, die Baukulturelle Bildung nach finnischem Vorbild stärker über die Querschnittsthemen in den Unterricht einzuspeisen, stieß auf Skepsis im Rahmen der Leitfadengespräche. Torsten Meyer, Professor für Kunstdidaktik an der Universität zu Köln, berichtete im Interview über seinen mühsamen 20jährigen Kampf, die Medienbildung, bei der es sich um ein klassisches Querschnittsthema handele, in den Schulen zu verankern. Was schließlich zum Erfolg geführt habe, sei letztendlich die Coronapandemie gewesen.

5.8 Baukulturelle Bildung in die zweite Ausbildungsphase?

Mehrfach wurde im Rahmen der Leitfadeninterviews mit Lehrenden aus der Kunstpädagogik und -didaktik darauf hingewiesen, dass es nicht möglich und auch gar nicht gewünscht sei, die Studierenden im Rahmen des Studiums auf Themen

und Inhalte wie beispielsweise die Baukulturelle Bildung vorzubereiten. Das Studium sei vielmehr darauf ausgelegt, dass sich die Lehrkräfte später sukzessive in die unterschiedlichen Bereiche in Eigenregie einarbeiteten und an den Universitäten, Hochschulen und Akademien lediglich das wissenschaftliche und künstlerische Fundament dafür erhielten. Das Lehramtsstudium sei, wie Ulrike Stutz, Professorin für Fachdidaktik Kunst an der Universität Erfurt, im Gespräch beschrieb, in dem Sinne keine Ausbildung, sondern ein wissenschaftliches Studium, in dem man lerne, sich wissenschaftlich und künstlerisch

Angebote sollten explizit auch Studienseminarleitenden gemacht werden, die Referendarinnen und Referendare betreuen, da sich das Studienseminar, in dem die praktische Didaktik im Zentrum steht, als geeigneter Ort für eine systematischere Integration der Baukulturellen Bildung darstellt.

risch-praktisch mit Dingen und Themen auseinanderzusetzen. Die anwendungsbezogene Ausbildung der angehenden Lehrkräfte finde nur bedingt im Studium und maßgeblich in der Phase zwei, im Referendariat, statt.

Dass das Referendariat tatsächlich ein geeigneter Rahmen für die Integration der Baukulturellen Bildung sein könnte, wurde auch im Rahmen der Leitfadeninterviews mit Kunstlehrkräften deutlich. Mehrfach wurde davon berichtet, dass das Referendariat ein entscheidender Schlüssel für die Hinwendung zur Architektur gewesen sei. Viele Lehrkräfte gaben an, in dieser Situation erstmals realisiert zu haben, dass sie später würden baukulturelle Themen

unterrichten müssen, was dazu geführt habe, dass sie sich dem Thema mit Nachdruck zugewandt haben. Einzelne Kunstlehrkräften gaben in den Gesprächen aber auch in der Online-Umfrage an, gezielt im Rahmen von den Studienseminaren an Architektur und Baukultur herangeführt worden zu sein.

Wie gut sich das Studien- oder Fachseminar, wie es in einigen Bundesländern heißt, für die Vermittlung baukultureller Inhalte eignet, geht auch aus den Beschreibungen einer pensionierten Gymnasiallehrerin aus Niedersachsen hervor, die jahrelang als Fachseminarleiterin tätig war. Sie erklärte im Interview, dass im Fachseminar die eigentliche Ausbildung der angehenden Lehrkräfte stattfinde. Anders als in der Hochschule stehe dort nicht die Theorie der Pädagogik im Zentrum, sondern die praktische Pädagogik. Hier lernten die angehenden Lehrkräfte erstmals, wie sie das, was sie sich im Rahmen des Studiums auf theoretischer Ebene angeeignet hätten, in der Praxis umsetzen könnten. Daraus lässt sich folgern, dass das Studienseminar ein geeigneter Ort sein könne, insbesondere für die Vermittlung von Strategien, die am impliziten Wissen ansetzen oder das fächerübergreifende Arbeiten in den Blick nehmen. Dass es jedoch nicht ohne Weiteres möglich sein werde, einen solchen Kulturwandel hin zu einer weiter gefassteren Baukulturellen Bildung über das Referendariat zu vollziehen, gab Andrea Dreyer im Gespräch zu bedenken. Solange der Übergang von der ersten zur zweiten Phase nicht flächendeckend in Abstimmung der Inhalte erfolge, sei es eher schwierig und könne höchstens punktuell gelingen.

5.9 Zusammenfassung

Baukulturelle Themen finden derzeit nur punktuell Eingang in die künstlerische Lehrkräftebildung. Als wichtigste Bezugswissenschaft wird von den meisten Lehrenden der Kunstpädagogik und -didaktik derzeit die Kunstgeschichte angesehen. Ein

umfassendes Bewusstsein für Baukultur und die weiter gefassten Ziele einer Baukulturellen Bildung ist bislang nur in Einzelfällen in den Institutionen verankert.

Strukturell verankert ist die Baukulturelle Bildung lediglich an der Bauhaus-Universität Weimar mit ihrer inzwischen mehr als 20-jährigen Kooperation zwischen dem künstlerischen Lehramt und dem Studiengang Architektur. Das Modell soll in naher Zukunft auf andere Studiengänge ausgeweitet und von der bisherigen Architekturvermittlung stärker auf die Baukulturelle Bildung ausgerichtet werden. Obwohl das Modell erfolgreich ist und sogar internationale Beachtung gefunden hat, ist es in Deutschland ein Einzelfall geblieben.

Die Gemengelage in der künstlerischen Lehrkräfteausbildung hinsichtlich der Frage einer systematischeren Integration der Baukulturellen Bildung ist komplex. Da in den meisten Bundesländern das Kunstlehramtsstudium nur als Zweifachstudium, im Grundschulbereich zum Teil sogar nur in Kombination mit zwei oder drei weiteren Fächern absolviert werden kann, ist die zur Verfügung stehende Zeit knapp bemessen und hart umkämpft. Bessere Voraussetzungen, die Baukulturelle Bildung systematischer in der künstlerischen Lehrkräftebildung zu verankern, haben die Institutionen in Bayern, Thüringen und Nordrhein-Westfalen, die ein Doppel- oder Großfach-Kunststudium ermöglichen oder über Konstruktionen wie das Teilstudium Intermediale Gestaltung (IMG) in Baden-Württemberg oder den Ergänzungsbereich Musisch-Ästhetische Erziehung (MÄErz) an der UdK Berlin eine Konzentration auf das Fach Kunst ermöglichen. Der begrenztere Zeitrahmen erfordert eine konsequente Diskussion über die Themen und Inhalte, aber auch der Themen und Methoden, die im Kontext der Baukulturellen Bildung an den lehrkräfteausbildenden Institutionen gelehrt werden sollten.

Als wenig erfolgsversprechend wurde von Lehrenden aus der Kunstpädagogik und -didaktik im Rahmen der Leitfadens-

interviews die Überlegung bewertet, die Baukulturelle Bildung nach finnischem Vorbild stärker über den fächerübergreifenden Unterricht und die Querschnittsthemen einspeisen zu wollen. In der Theorie werde dem fächerübergreifenden Projektlernen zwar ein großer Stellenwert zugeschrieben – im Rahmen des Studiums werden die angehenden Lehrkräfte jedoch kaum darauf vorbereitet. Zu den Ausnahmen gehört die MLU Halle/Saale, die sogar einen Arbeitsbereich für „Fächerübergreifende Grundschuldidaktik“ besitzt.

Angesichts der knappen Studienzeit, die zur Verfügung steht, erscheint es notwendig, den Fort- und Weiterbildungssektor auszubauen, um auch Lehrkräften Angebote machen zu können, die im Rahmen des Studiums kaum oder gar nicht mit baukulturellen Themen in Berührung gekommen sind. Angebote sollten explizit auch Studienseminarleitenden gemacht werden, die Referendarinnen und Referendare betreuen, da sich das Studienseminar, in dem die praktische Didaktik im Zentrum steht, als geeigneter Ort für eine systematischere Integration der Baukulturellen Bildung darstellt.

6 Baukulturelle Bildung an den Schulen

Im Rahmen der empirischen Untersuchung sind Leitfadeninterviews und Online-Umfragen durchgeführt worden, die darauf abzielten, unter anderem einen Überblick zu generieren, wie viel Baukulturelle Bildung tatsächlich Eingang in den Schulunterricht findet, und wie Lehrkräfte im Rahmen ihres Studiums auf die Aufgabe vorbereitet worden sind, baukulturelle Themen an Kinder und Jugendliche zu vermitteln.

Im Rahmen der Online-Umfragen, die sich an Kunstlehrkräfte und Schulleitungen richteten, wurden insgesamt 13.533 Schulen in sieben Bundesländern angeschrieben (vgl. Tab. 1). Der Rücklauf lag in der Gruppe der Schulleiterinnen und Schulleitern mit 9,6 % deutlich höher als bei den Kunstlehrkräften (5 %), obwohl davon auszugehen ist, dass an den meisten Schulen mehrere Kunstlehrkräfte tätig sind. Lediglich in Bremen und Brandenburg beteiligten sich mehr Kunstlehrkräfte als Schulleitende – am höchsten war der Rücklauf mit 12,9 % unter bayerischen – am niedrigsten mit einer Quote von 2,9 % – unter den Schulleiterinnen und Schulleitern aus Mecklenburg-Vorpommern.

Überproportional stark beteiligt haben sich Schulleitende aus dem Grundschulbereich (55,1 %) (vgl. Abb. 1), was darauf zurückzuführen sein könnte, dass fast die Hälfte aller allgemeinbildenden Schulen in Deutschland Grundschulen sind. 25 % der beantworteten Fragebögen gingen auf Schulleitende von Sekundarschulen (wie Realschulen, Hauptschulen oder die zusammengefassten Stadtteil- oder Gemeinschafts- oder Gesamtschulen im Folgenden genannt werden) und nur 16,6 % auf Schulleitende von Gymnasien zurück.

Umgekehrt proportional verhält es sich mit der Rücklaufquote bei den Kunstlehrkräften: Hier entfiel die Mehrheit der abgesendeten Fragebögen mit 44,3 % auf den Gymnasialbereich.

6.1 Baukulturelle Themen in der Unterrichtspraxis

Sowohl die Leitfadeninterviews als auch die beiden Online-Umfragen ergaben, dass baukulturelle Themen zumindest punktuell in den Schulen behandelt werden. In welchem Umfang das geschieht, ist allerdings in hohem Maße abhängig von den Interessen der einzelnen Lehrkräfte. Ähnlich wie auch in der künstlerischen Lehrkräftebildung an den Universitäten, Hochschulen und Akademien mangelt es den meisten Lehrerinnen und Lehrern an einem übergeordneten Bewusstsein für Baukultur und an Wissen über die Ziele der Baukulturellen Bildung. Die wenigsten Lehrkräfte konnten etwas mit dem Begriff Baukultur anfangen oder hatten konkrete Vorstellungen darüber, welche Ziele sich mit der Baukulturellen Bildung verbinden. Der Begriff Baukultur wurde, wie sich in den Leitfadeninterviews zeigte, meistens synonym mit „Baukunst“ und als „eine Art Architekturgeschichte hoch drei“ verstanden, wie es in einem Gruppeninterview mit Berliner Referendarinnen und Referendaren charakterisiert wurde. Auf die Frage, ob baukulturelle Themen in ihrem Unterricht behandeln werden, antworteten die meisten Befragten in den Leitfadeninterviews, dass das eher nicht oder selten der Fall sei. Wurden jedoch Brücken gebaut und skizziert, welche Inhalte sich dazurechnen ließen, verdeutlichte sich den meisten Befragten, dass sie mehr anbieten, als ihnen bewusst ist – eine Beobachtung die auch im Rahmen der Archijunes-Studie „Baukulturelle Bildung an Schweizer Schulen“ beschrieben wird (vgl. Archijunes 2019: 8). Auf die Frage, welche baukulturellen Themen an den Schulen angeboten werden, dominierten architektur- und stilhistorische Themen oder Modellbau, während viele künstlerische Strategien – Performances, Interventionen im Raum, forschendes Lernen oder ästhetisches Forschen im Stadtraum – eher selten unter dem Oberbegriff der Baukulturellen Bildung verstanden werden. In der Online-

Bundesländer	Angeschriebene Schulen	Rücklauf Schulleitende	Rücklauf Kunstlehrkräfte
Bayern	4.657	599	198
Brandenburg	584	39	45
Bremen	392	39	44
Hessen	1.662	123	91
Mecklenburg-Vorpommern	488	14	11
Nordrhein-Westfalen	4.994	400	220
Schleswig-Holstein	756	83	70
Gesamt	13.533	1.297	679

Tab. 1
Beteiligung an den Online-Umfragen, aufgeschlüsselt nach Bundesländern
Quelle: Eigene Erhebung

Umfrage, in der ein umfassendes Themenspektrum direkt abgefragt wurde, um einen möglichst umfassenden Eindruck darüber zu erhalten, was angeboten wird, gehören insbesondere an den Gymnasien Modellbau und Architekturgeschichte zu den meistgenannten Themen. Aber auch Graffiti und Streetart, Raumwahrnehmung und partizipative Strategien zur Gestaltung von Schulhöfen oder Schulräumen wurden von vielen Lehrkräften in allen Schulformen genannt, während Themen wie Urban Sketching/Architekturzeichnung, Architekturfotografie oder Kunst am Bau wiederum hauptsächlich an Gymnasien angeboten werden.

6.2 Die Baukulturaffinität der Lehrkräfte

Hinsichtlich der Frage nach der Baukulturaffinität der Kunstlehrkräfte unterscheiden sich die Ergebnisse der Leitfrageninterviews von denen der Online-Umfrage auffällig. 28,6 % der befragten Kunstlehrkräfte gaben in der Online-Umfragen an, ein hohes Interesse für baukulturelle Themen zu haben; 41,2 % bezeichneten ihr Interes-

se als eher hoch. Nur 1,9 % der Befragten stuften ihr Interesse als niedrig, 21,2 % als eher niedrig ein. Da die Rücklaufquote mit 5% bei den Kunstlehrkräften niedrig war, kann davon ausgegangen werden, dass sich insbesondere Lehrkräfte mit einer gewissen Affinität zu Architektur und Baukultur an der Online-Umfrage beteiligt haben. Diese Annahme bestätigte sich auch im Rahmen von Leitfrageninterviews, die mit Kunstlehrkräften aus diesem Adresspool geführt wurden. Ein ausgewogeneres Verhältnis zwischen affineren und weniger affinen Lehrkräften kam erst zustande, nachdem in den Kontaktanschriften darauf hingewiesen wurde, dass ein ausdrückliches Interesse bestehe, auch mit Lehrkräften ins Gespräch zu kommen, die möglicherweise von Hemmschwellen in Bezug auf das Thema Baukultur berichten können, da es im Rahmen der Studie auch darum gehe, zu eruieren, welche Hilfestellungen und Unterstützung gegeben werden können, um Zugänge zu erleichtern.

Nahezu alle Kunstlehrkräfte, die sich im Rahmen der Leitfadengespräche als architektur- bzw. baukulturaffin bezeichneten und angaben, baukulturelle Themen anzubieten, berichteten, dass sie sich

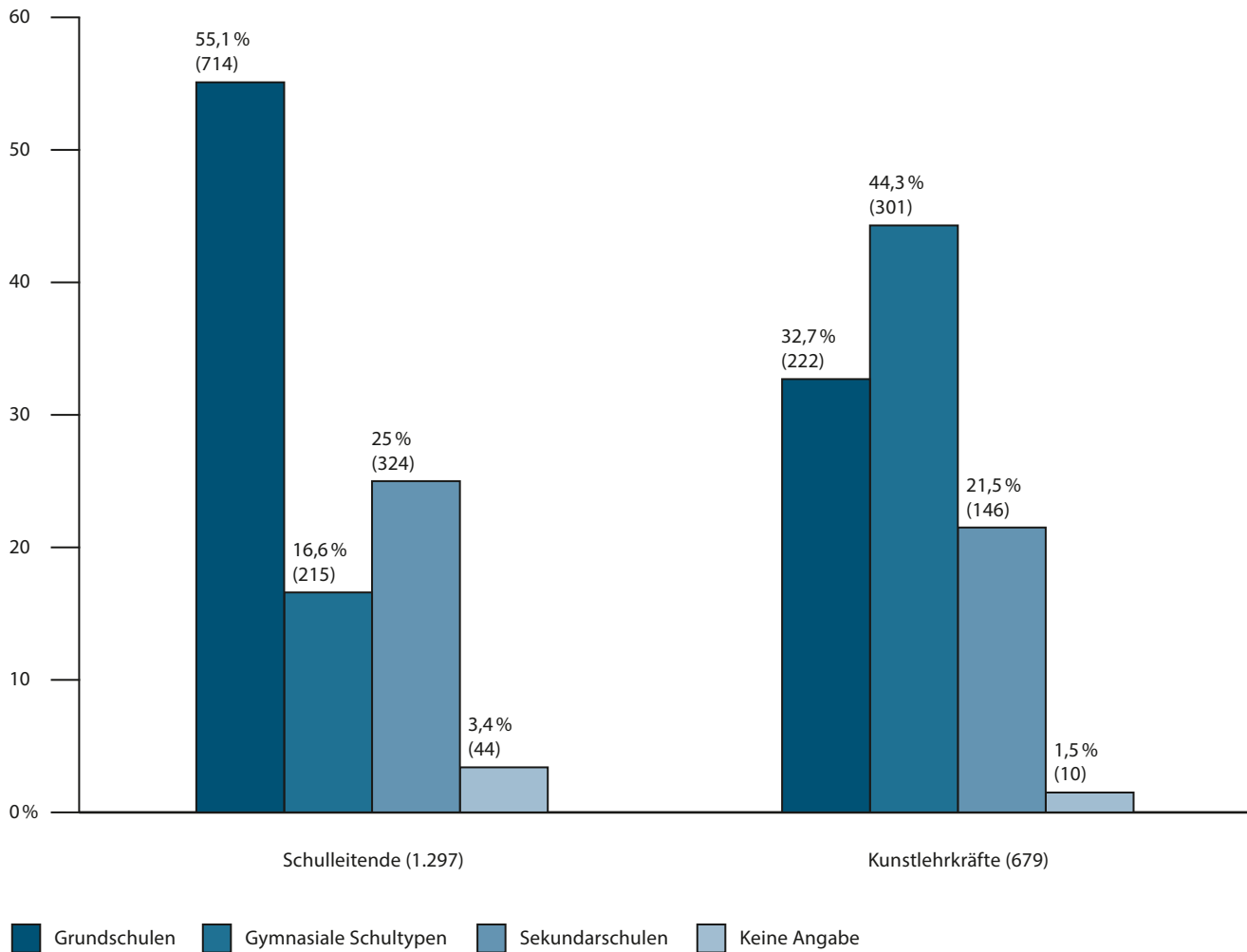


Abb. 1
 Beteiligung an den Online-Umfragen, aufgeschlüsselt nach Schultypen. Angaben in Prozent (in Klammern: absolute Zahlen).
 Quelle: Eigene Erhebung

das Thema mehr oder weniger im Selbststudium erschlossen hätten. Nur wenige waren im Rahmen ihres Studiums an baukulturelle Themen herangeführt worden. Auch in der Online-Umfrage, an der sich eine mehrheitlich baukulturräffine Kunstlehrerschaft beteiligte, gaben nur 4,9 % an, sehr gut und 11,6 % gut im Rahmen ihres Studiums an die Vermittlung baukultureller Themen herangeführt worden zu sein. 28,7 % gaben an, dass das weniger gut oder eher nicht (33,6 %) der Fall gewesen sei. Der Blick auf die Aufschlüsselung nach Bundesländern (vgl. Abb. 2) verrät, dass die Befragten aus Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen die Situation in ihrem Studium schlechter bewerteten, wobei die Zahlen nicht repräsentativ sind.

Deutliche Unterschiede zeigt die Aufschlüsselung nach Schultypen (vgl. Abb. 3). Hier wird sichtbar, dass Gymnasiallehrkräfte an den Universitäten deutlich besser an baukulturelle Themen herangeführt werden. Von den befragten Gymnasiallehrkräften gaben 6,6 % bzw. 16,6 % an, sehr gut oder gut vorbereitet worden zu sein, während es an Grundschulen nur 1,4 % bzw. 3,6 % waren, die sich sehr gut bzw. gut vorbereitet fühlten. 62,6% der Grundschulkunstlehrkräfte gab an, weniger gut und eher nicht vorbereitet worden zu sein.

Die Gespräche mit Kunstlehrkräften zeigten hinsichtlich der Frage, inwieweit sie im Rahmen ihres Studiums an baukulturelle Inhalte herangeführt worden seien, dass die Einschätzungen der Einzelnen

auch stark von den eigenen Interessen und dem subjektiven Empfinden abhängen. Während rund die Hälfte der Kunstlehrkräfte mit klassischem Lehramtsstudium im Gespräch angab, so gut wie nicht oder höchstens am Rande in einem kunstgeschichtlichen Seminar mit Architektur in Berührung gekommen zu sein, antwortete im Interview eine besonders baukulturraffine Gymnasiallehrerin aus Schleswig-Holstein, die ihr Studium an der Muthesius-Hochschule in Kiel absolviert hat, dass sie im Studium schwerpunktmäßig Bildhauerei studiert habe, die sich viel mit dem Raum auseinandersetze. „Also von daher, waren Raum und Architektur immer präsent in meinem Studium. Es war immer klar, dass das zur Kunst gehört“. Als besonders inspirierende Erfahrung nannte sie einen Landesfachtag Kunst, der Architektur zum Thema hatte.

Auf die Frage, wodurch ihr Interesse für Architektur entstanden sei, notierten 50 Personen im Rahmen der Online-Umfrage, dass das Interesse durch Architektinnen und Architekten im Familien- oder Freundeskreis entstanden sei. 68 Personen gaben an, dass das Interesse während ihres Studiums in Seminaren, Vorlesungen oder durch Exkursionen geweckt worden sei. Insgesamt 42 Kunstlehrkräfte antworteten, dass der eigene Kunstunterricht und/oder Kursfahrten während der Schulzeit entscheidend gewesen seien. Mehrere Kunstlehrkräfte gaben sich als Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger aus den Bereichen Architektur (7), Denkmalpflege (1), Kunstgeschichte (2), Archäologie (1) und Design (2) zu erkennen. Neun Befragte notierten, dass der Bau des eigenen Hauses ein wichtiges Schlüsselereignis gewesen sei, dass das Interesse für Architektur geweckt habe. Neun weitere Lehrkräfte gaben an, dass das Interesse im Rahmen der eigenen Unterrichtsvorbereitungen entstanden sei. Eine bayerische Lehrperson notierte im Rahmen der Online-Umfrage dazu: „Mit Einführung des aktuellen Lehrplans des G8 wurde in der Oberstufe ein ganzes Semester zum Thema „Gebauter Raum“ ins-

talliert. Mit zunehmendem Kenntnisstand wuchs auch mein Interesse an Architektur, Baukultur und Stadtentwicklung.“

Im Rahmen der Leitfrageninterviews wurde auch deutlich, dass für diejenigen Lehrkräfte, die sich bislang nicht oder kaum mit baukulturellen Themen beschäftigt hatten, die Hemmschwelle, sich dem Thema anzunähern, groß ist. Mehrere Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner berichteten von Überforderung angesichts des umfangreichen Wissensgebietes, das kaum zu überblicken sei und zu dem ihnen die Zugänge fehlten. Sie gaben an, das Thema systematisch zu vermeiden, da die Lehrpläne die Möglichkeit böten, auf andere Gebiete wie Produktdesign oder Mode auszuweichen. Um sich baukulturellen Themen zuzuwenden, fehle schlicht die Zeit und, da die meisten Lehrpläne baukulturelle Themen nicht verbindlich festgeschrieben, auch die Notwendigkeit, sich mit dem Themenkomplex zu beschäftigen.

Auch Lehrkräfte, die durch Lehrplanumstellungen oder die Aufgabenstellungen im Zentralabitur gezwungen waren, sich mit Architektur zu beschäftigen, berichteten von Unsicherheiten und äußerten zum Teil ihren Unmut. Eine hessische Kunstlehrerin mit 30 Jahren Berufspraxis berichtete im Gespräch, dass sie während ihres Studiums an der Gesamthochschule Kassel nicht mit dem Themenfeld Architektur in Berührung gekommen sei und daher in ihrer Schulpraxis zunächst einmal dankbar die Möglichkeit des damaligen hessischen Lehrplans genutzt habe, auf Themen wie Mode oder Produktdesign ausweichen zu können. Erst mit der Einführung des Zentralabiturs im Jahr 2008 sei sie gezwungen worden, sich mit Architektur und Stilkunde zu beschäftigen. Sie berichtete, dass in den ersten Jahren die Architekturaufgaben im Zentralabitur komplex und schwierig gewesen und kein einziges Mal von Schülerinnen und Schülern ihrer Schule gewählt worden seien. Sie selbst habe sich alles, was sie über Architektur wisse, selbst angeeignet: „Ich habe die Wälzer über Stilgeschichte gelesen, aber

Inwieweit sind Sie im Rahmen Ihres Studiums darauf vorbereitet worden, Kinder und Jugendliche an Baukultur heranzuführen?

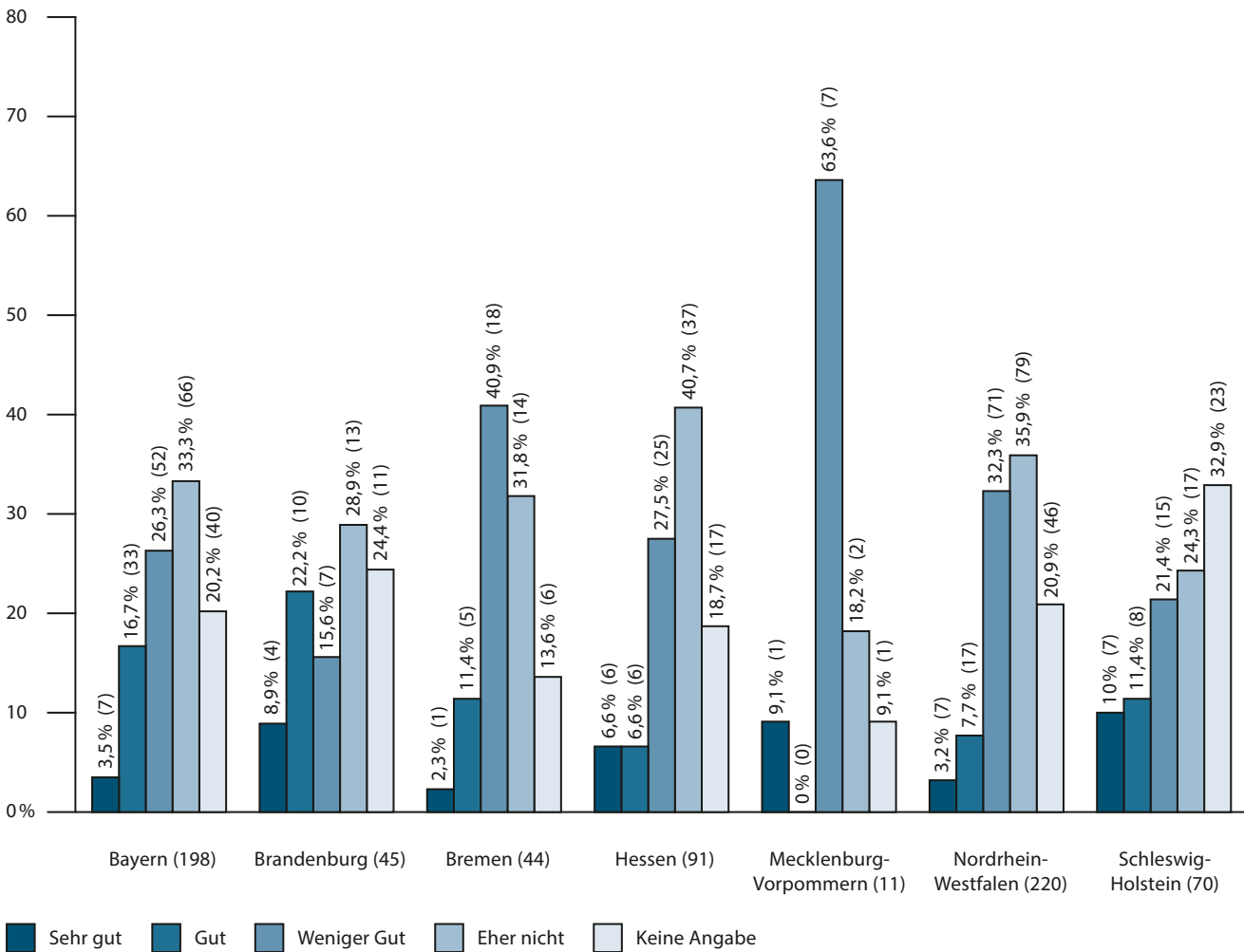


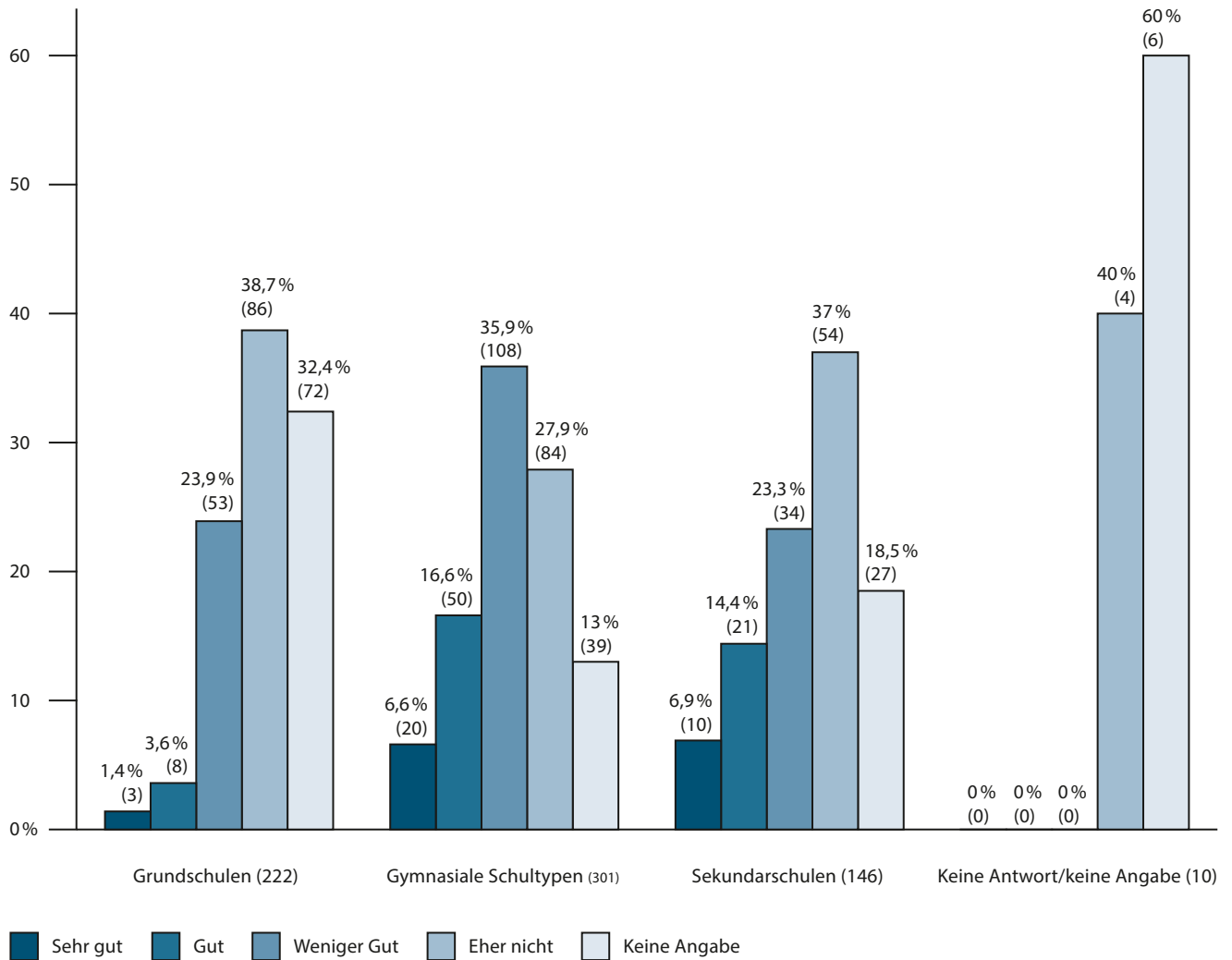
Abb. 2
 Online-Umfrage
 Kunstlehrkräfte
 aufgeschlüsselt nach
 Bundesländern: Inwieweit
 sind Sie im Rahmen Ihres
 Studiums darauf vorbereitet
 worden, Kinder und
 Jugendliche an Baukultur
 heranzuführen?
 Angaben in Prozent (in
 Klammern: absolute Zahlen)
 (n = 679)
 Quelle: Eigene Erhebung

was ich mir nicht selbst aneignen konnte, und was ich auch nie gelernt habe, ist zum Beispiel dieses Zeichnen von Schnitt und Aufriss. Perspektive kann ich natürlich – Zentralperspektive, Parallelperspektive oder Militärperspektive – aber sobald das komplizierter wird, bin ich da selbst auch komplett überfordert.“ Sie beschrieb, dass sie das Gefühl habe, architektonische Aufgaben kaum lösen zu können, ohne etwas über die Statik oder die Nutzung von Räumen zu wissen.

Von anderen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern wurde die Fokussierung auf Architekturgeschichte und Stilkunde im Lehramtsstudium kritisch

bewertet. Ein bayerischer Gymnasiallehrer einer freien Schule beschrieb im Interview, dass das Pflichtseminar „Architektur und Städtebau“, das er im Rahmen seines Studiums an der Akademie der Bildenden Künste Nürnberg absolvieren musste, an allem vorbeigegangen sei und nichts mit dem zu tun gehabt habe, was in der Schule relevant sei. Eine Berliner Gymnasiallehrerin erinnerte sich im Rahmen eines Gruppeninterviews mit Referendarinnen und Referendaren an ein Semester Baustilkunde an der Universität Kiel in einem „uralten Audimax mit Dias durchklicken und uralte Kopien ankreuzen und Gebäude wiedererkennen“. Dass sich daran

Inwieweit sind Sie im Rahmen Ihres Studiums darauf vorbereitet worden, Kinder und Jugendliche an Baukultur heranzuführen?



wenig geändert habe, abgesehen davon, dass die Dias mittlerweile durch etwa 100 PowerPoint-Folien pro Sitzung ersetzt worden seien, deutete eine weitere Absolventin der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel in einem Gespräch an. Ob sich durch solche Überblicksveranstaltungen wirklich Zugänge schaffen lassen oder ob sie sogar im schlimmsten Fall kontraproduktiv und abschreckend wirken, ist umstritten. Es gibt Stimmen, wie die einer abgeordneten Lehrkraft im schleswig-holsteinischen Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, die zu bedenken gab, dass es sich bei der Architekturgeschichte am ehesten noch um einen Bereich handele, den sich

die Lehrkräfte auch in Eigenregie erschließen könnten. Diese Strategie des unbegleiteten Selbststudiums birgt jedoch die Gefahr, dass auf diese Weise eine nicht mehr zeitgemäße Fokussierung auf allein stilgeschichtliche Aspekte stattfindet, während der Anschluss an die Fachwissenschaft und die neusten Forschungsergebnisse versäumt werde, wie im Rahmen des Fokusgruppenworkshops mehrfach betont wurde (vgl. S. 39 ff.)

Abb. 3
 Online-Umfrage
 Kunstlehrkräfte
 aufgeschlüsselt nach
 Schultypen: Inwieweit
 sind Sie im Rahmen Ihres
 Studiums darauf vorbereitet
 worden, Kinder und
 Jugendliche an Baukultur
 heranzuführen? Angaben
 in Prozent (in Klammern:
 absolute Zahlen)
 (n = 679)
 Quelle: Eigene Erhebung

6.3 Fächerübergreifender Unterricht als Chance für die Baukulturelle Bildung?

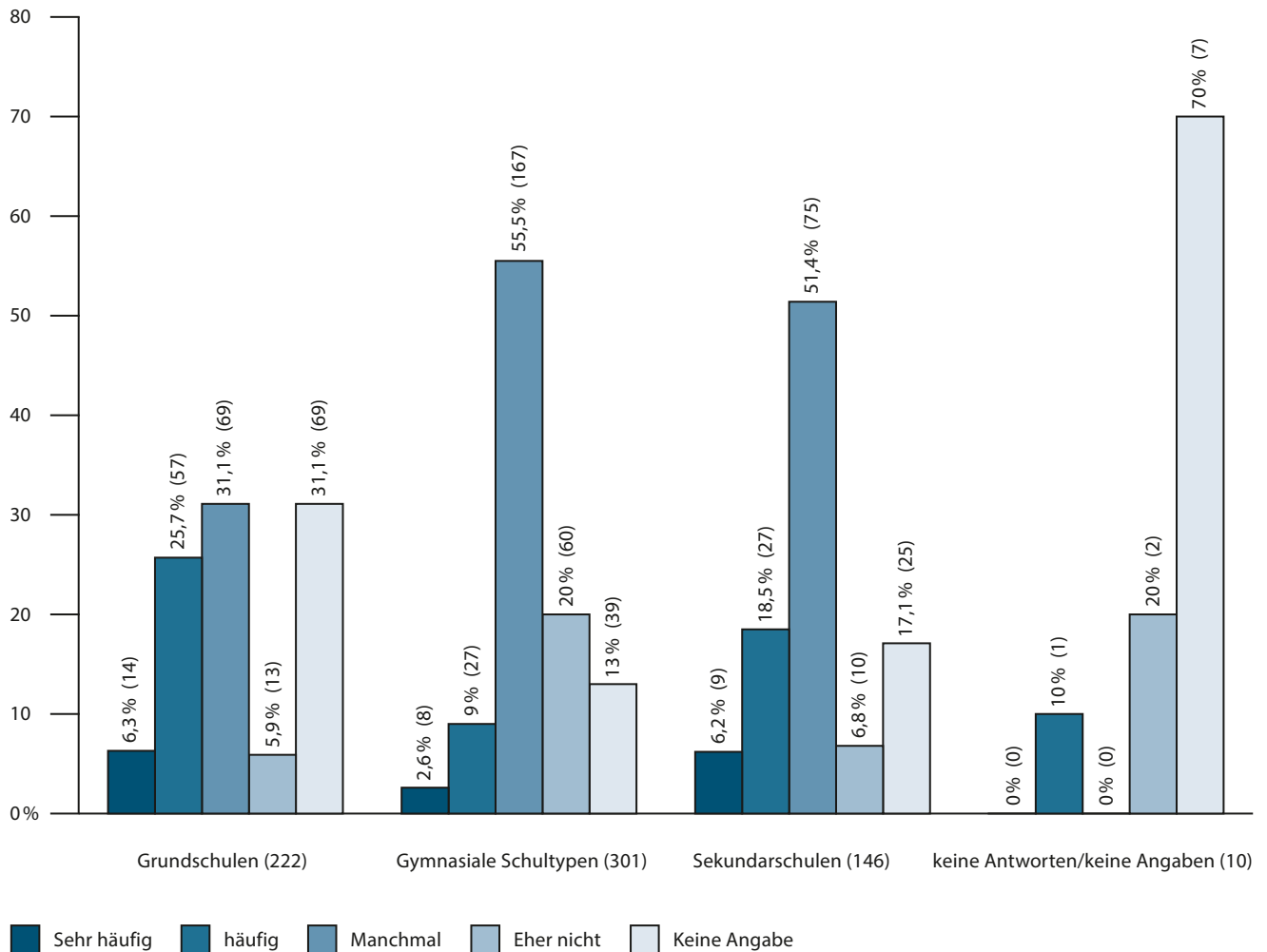
Im Rahmen der Online-Umfragen und der Leitfrageninterviews galt es auch, in Erfahrung zu bringen, wie realistisch es erscheint, die Baukulturelle Bildung stärker über den fächerübergreifenden/fächerverbindenden Unterricht und Querschnittsthemen wie Politische Bildung oder Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in den Schulen zu implementieren, wie es zunehmend in Finnland gelingt. Nachdem die Bedeutung des fächerübergreifenden Unterrichtens in nahezu allen Lehrplänen häufig auch explizit für das Fach Kunst herausgestellt wird, und die Möglichkeit zumindest auf dem Papier vielversprechend erscheint, zeigen die Ergebnisse der Online-Umfragen und der Leitfadeninterviews ein wenig ermutigendes Bild. Nur einzelne Lehrkräfte berichteten im Gespräch von positiven Erfahrungen oder von Strukturen an ihren Schulen, die für eine fächerübergreifende Projektarbeit vorgesehen sind. Knapp 60 % der Kunstlehrkräfte gab an, dass fächerübergreifender Unterricht an ihrer Schule nur manchmal oder eher nicht zustande käme (vgl. Abb. 4). An Grundschulen ist es häufiger der Fall, da das Klassenlehrerprinzip vorsieht, dass möglichst viel aus einer Hand unterrichtet wird und somit auch das Fächerübergreifende oder -verbindende sich deutlich einfacher gestaltet. Und auch an den Sekundarschulen ist, wie mehrfach berichtet wurde, häufiger das Projektlernen vorgesehen als an den Gymnasien.

Deutlich negativer fielen im Vergleich zu den Ergebnissen der Online-Umfrage die Einschätzungen der befragten Kunstlehrkräfte in den Leitfadeninterviews aus. Die meisten hielten es zwar theoretisch für interessant, die Baukulturelle Bildung mit ihren fächerverbindenden Eigenschaften für den übergreifenden Unterricht einzusetzen, sehen in der schulischen Realität jedoch kaum Möglichkeiten zur Umsetzung. Als „unrealistisch“ oder „frommen

Wunsch“ bezeichneten viele Kunstlehrkräfte die in den Lehrplänen verankerten Ziele des fächerübergreifenden Unterrichts, die bestenfalls punktuell erreicht würden. Übereinstimmend wurde von nahezu allen Lehrkräften mangelnde Zeit und fehlender Raum für fächerübergreifende Projektarbeit angegeben. Es handele sich um ein organisatorisches Problem, da es für das fächerübergreifende Unterrichten Zeit brauche, um sich mit Kolleginnen oder Kollegen zusammzusetzen, Themen zu überlegen und den Unterricht zu konzipieren. Diese sei allerdings in der Regel nicht vorgesehen, sondern müsse von den ohnehin schon überlasteten Lehrkräften „on top“ in ihrer Freizeit geleistet werden, sodass es vom Engagement und der Initiative Einzelner abhängt, ob und inwieweit die Lehrplanziele erfüllt würden.

Auch das 45-Minuten-Raster des Unterrichts wurde in vielen Gesprächen als kontraproduktiv angeführt, da kaum die Möglichkeit bestehe, Stunden zusammenzulegen und potenziellen Co-Partnerinnen oder -Partnern in der bestehenden Struktur in der Regel kein Stundenkontingent zur Verfügung stehe. Deshalb beschränke sich das fächerübergreifende Unterrichten meistens auf das Fächerpaar, das jede Lehrkraft unterrichte. Echtes Teamteaching mit zwei oder mehr anwesenden Lehrkräften sei ausgesprochen selten, wurde vielfach berichtet. Eher laufe es so, wie eine Berliner Kunstlehrkraft an einer Integrierten Gemeinschaftsschule im Gespräch berichtete, dass eine Kollegin an sie herantrete und berichte, dass in Deutsch gerade Gedichte geschrieben würden und die Idee bestehe, einen Gedichtband zu gestalten – ob sie Ideen dazu habe? Dann greife sie das in ihrem Unterricht auf und gestalte vielleicht den Einband. Jeder mache dann in seinem eigenen Unterricht einen Teil. Eine Gymnasiallehrerin aus Schleswig-Holstein berichtete von Experimenten, die sie mit Schülerinnen und Schülern zur subtraktiven und additiven Farbmischung durchgeführt habe, die dann später vom Physiklehrer im Rahmen seines Unter-

Haben Sie im vergangenen Jahr fächerübergreifenden Unterricht angeboten?



richts noch einmal auf physikalischer Ebene erklärt worden seien. Eine bayerische Lehrkraft eines privaten Gymnasiums gab an, in ihrem Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern die Kurzgeschichten zu illustrieren, die im Englischunterricht entstanden seien.

Mehrfach wurde beschrieben, dass sich tendenziell alle Lehrkräfte in ihrem „Scheuklappenmodus“ befänden und froh seien, wenn sie ihre vorgegebenen Schwerpunktthemen durchbekämen. Insbesondere das Zentralabitur verursache immensen Druck, der kaum Spielräume lasse. Auch die Notwendigkeit, alles zu benoten und in Bezug auf etwaige Klagen von Eltern absichern zu müssen, wurde als Hürde

genannt. Es wurde aber auch mehrfach darauf hingewiesen, dass in der Lehrkräftebildung in Deutschland Einzelkämpfer ausgebildet würden und keine Teamplayer. Lediglich eine nordrhein-westfälische Grundschullehrkraft berichtete im Gespräch, dass sie im Rahmen ihres Studiums darauf vorbereitet worden sei, später fächerübergreifend zu arbeiten. Ihr sei es daher selbstverständlich, regelmäßig Bezug zu nehmen auf Inhalte, die in anderen Fächern angeboten würden, wenn sie zufällig im Kollegium oder durch die Schülerinnen und Schüler davon erfahre und es gerade passe. Das Engagement gehe allerdings immer von ihr aus und nicht von den Kolleginnen oder Kollegen.

Abb. 4
Online-Umfrage
Kunstlehrkräfte aufgeschlüsselt nach Schultypen:
Haben Sie im vergangenen Jahr fächerübergreifenden Unterricht angeboten?
(n = 679)
Quelle: Eigene Erhebung

Als größte Hürde neben dem 45-Minuten-Raster und einem fehlenden zeitlichen Rahmen für fächerübergreifenden Unterricht wurde von Lehrkräften aus verschiedenen Bundesländern angegeben, dass versäumt werde, die Lehrpläne inhaltlich zu synchronisieren. Jeder Fachlehrplan werde einzeln konzipiert, sodass es kaum möglich sei, Unterricht aufeinander abzustimmen. Diese Situation sei nicht nur für viele Lehrkräfte unbefriedigend, sondern auch die Schülerinnen und Schüler litten darunter, da sie immer den Eindruck erhielten, nur Stückwerk zu lernen, ohne dass Verbindungen hergestellt würden, wie eine Gymnasiallehrerin aus Nordrhein-Westfalen beschrieb. Ausnahme bieten diesbezüglich allein die Lehrpläne von Sachsen-Anhalt und Rheinland-Pfalz, in denen Anknüpfungspunkte zu anderen Fächern für jede Jahrgangsstufe mit angegeben werden. Während laut Einschätzungen einer rheinland-pfälzischen Lehrkraft aus dem Kontext des BDK-Vorstandes auch in ihrem Land der fächerübergreifende Unterricht „eher ein Wunschtraum“ sei, deutet im Fall Sachsen-Anhalts zumindest die Einrichtung des Arbeitsbereichs Fächerübergreifende Grundschuldidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle darauf hin, dass es ernsthafte Bestrebungen in dem Bundesland gibt, das Thema in den Schulen zu verankern. Möglicherweise ist es auch kein Zufall, dass einer der wenigen positiven Berichte über fächerübergreifenden Unterricht aus Sachsen-Anhalt stammt. Im Rahmen eines Gesprächs mit einer Lehrkraft aus dem Vorstandskontext des BKD Sachsen-Anhalts wurde von einem Gymnasium in Halle an der Saale berichtet, dass dreimal pro Jahr eine Projektwoche Selbstorganisiertes Lernen (SOL) durchführt, in deren Rahmen die Möglichkeit geschaffen werde, mit den Schülerinnen und Schülern an fächerübergreifenden größeren Themen zu arbeiten, die im normalen Schulalltag keinen Platz hätten. Jede Klassenstufe bekomme ein eigenes Thema, und an der Konzeption arbeiteten mehrere Lehrkräfte zusammen.

Zudem bestehe die Möglichkeit, externe Fachleute einzubeziehen oder als Vortragende zu gewinnen. Derartige Bedingungen in Bezug auf fächerübergreifenden Unterricht und freie Projektarbeit scheinen in Deutschland jedoch eher die Ausnahme als die Regel sein. An vielen Schulen gibt es, wie in den Gesprächen zu erfahren war, nicht einmal die übliche Projektwoche vor den Sommerferien, die allerdings, wie eine nordrhein-westfälische Gymnasiallehrerin es charakterisierte, als Lernzeit ohnehin gar nicht mehr richtig ernst genommen werde, da alle bereits im Ferienmodus seien. Wie viele ihrer Kolleginnen und Kollegen weist sie darauf hin, wie wichtig es wäre, dass Freiräume geschaffen würden und Rahmenbedingungen für das Projektlernen entstünden.

Eine hessische Haupt- und Realschullehrerin berichtete im Interview, dass sie vor der Corona-Pandemie in der glücklichen Position gewesen sei, zweimal im Jahr „Kunsttage“ ansetzen zu dürfen, die sie für Besichtigungen habe nutzen können, aber auch für größere Projekte, die sich nur schwer im Rahmen des 45-Minuten-Rasters realisieren ließen. Diese Freiräume, in denen auf übergeordneter Ebene Dinge und auch Gedanken entstehen könnten, seien wichtig in der Schule. In Ermangelung solcher Projekt-tage berichtet eine saarländische Gymnasiallehrkraft aus dem BDK-Kontext, dass sie anlässlich einer Kooperation, die sie mit der Architektenkammer durchgeführt habe, auf einen Samstag ausgewichen sei und zum Ausgleich dafür wochenlang den Kunstunterricht habe ausfallen lassen.

Eine brandenburgische Sekundarschullehrkraft wies im Gespräch auf die Initiative FREI DAY hin, die von der Bildungsinnovatorin Margret Rasfeld gegründet wurde (vgl. Rasfeld 2021). Die Initiative arbeitet bundesweit und unterstützt aktiv Schulen darin, Freiräume zu schaffen, in denen andere Formen des Lernens erprobt werden können und Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, eigene Projekte zu verfolgen. Die Initiative

berät und coacht Schulen und unterstützt mit Tool-Kits; Voraussetzung für die Aufnahme im Programm ist, dass die Schulen sich mit mindestens ein bis drei Klassen für ein Halbjahr auf die Testphase einlassen und die Projekte der Kinder sich an den Global Goals der UN orientieren (vgl. Schule im Aufbruch gGmbH o. J.). Ähnlich wie das FREI DAY-Modell ließe sich die Baukulturelle Bildung auch mit dem Konzept der „Draußenschule“, das seit 2008 nach skandinavischem Vorbild auch in Deutschland durchgeführt wird, verbinden. Es sieht vor, dass die Kinder und Jugendlichen regelmäßig Unterricht im Freien haben und die Möglichkeit erhalten, „vielfältige Lernerfahrungen zu machen, indem sie ihren Körper und ihre Sinne in „realen“ Umgebungen in den Lernprozess einbeziehen“ (vgl. Stiftung Draußen Lernen o. J.).

Zu den wenigen positiven Berichten über das fächerübergreifende Lernen gehörte die Schilderung einer Gesprächspartnerin aus dem Kontext des Hamburger BDK. Sie berichtete von bestehenden Freiräumen, die die offen formulierten Lehrpläne des Stadtstaates böten. So sei es in Hamburg ihrer Erfahrung nach stark von den Schulen und den schulinternen Strukturen abhängig, ob und in welchem Umfang fächerübergreifend unterrichtet werde. Da Hamburg so frei formulierte Lehrpläne habe, sei hier vieles möglich. Sie berichtete von einem Gymnasium, in dem täglich eine Stunde zur freien Verfügung stehe. In dieser Zeit finde kein regulärer Unterricht statt, die Lehrkräfte seien aber anwesend. Die Schülerinnen und Schüler bekämen Aufgaben, könnten aber frei entscheiden, was sie wo, wann und wie erledigen und bei wem. Hier gebe es viel Raum für fächerübergreifendes Arbeiten, da die Möglichkeit bestehe, die Fächer zusammenzuschließen und gemeinsam Aufgaben zu stellen. Ihrer Beobachtung nach werde das an Hamburger Schulen sehr unterschiedlich gehandhabt – es seien ihr mehrere Gymnasien und Stadtteilschulen bekannt, die viel oder fast ausschließlich

projektorientiert arbeiteten. Die Grundlage dafür sei durch die offenen Lehrpläne geschaffen worden. Ähnlich positiv äußerte sich eine Kunstlehrkraft aus dem BDK-Bremen in Bezug auf die Möglichkeit, baukulturelle Themen zu integrieren. Sie berichtete, dass viele Kollegen forderten, dass baukulturelle Themen besser in den Lehrplänen verankert würden, während sie der Auffassung sei, dass die offen formulierten Lehrpläne ideal seien, da diese ermöglichten, ganz vielfältig zu arbeiten.

Während sich Lehrkräfte unterschiedlicher Bundesländer im Gespräch wünschten, dass durch das Kultusministerium größere Freiräume geschaffen werden, bekannte eine nordrhein-westfälische Gymnasiallehrkraft, die nach eigenen Angaben auch Mitglied der Schulleitung ist, dass die Schulen womöglich mehr Gestaltungsspielräume besäßen, fächerübergreifenden Unterricht zu ermöglichen, als sie tatsächlich nutzten. Sie wies darauf hin, dass alle Schulen [mit Ausnahme Bayerns und des Saarlandes – Anmerkung der Verfasserin] schulinterne Curricula zu entwerfen hätten, sodass es Sache der Schule sei, Freiräume zu schaffen und die Fächer miteinander zu synchronisieren, um das fächerübergreifende Unterrichten besser zu ermöglichen.

Dass eine Verpflichtung zum fächerübergreifenden Arbeiten nicht zwangsläufig positiv sein muss, berichtete eine schleswig-holsteinische Gymnasiallehrkraft im Gespräch. Laut Lehrplan seien die Lehrkräfte verpflichtet, sogenannte Profulfächer jeweils in Kooperation mit zwei anderen Fächern anzubieten. Das sei in der Theorie fantastisch – in der Praxis jedoch bürokratisch und weniger gut, da es im Prinzip kaum Wahlmöglichkeiten gebe. So wurde beschrieben, dass eine Kooperation mit dem Fach Deutsch nicht möglich sei, da es sich um ein Kernfach handele. Musik gehe nicht, da die Schülerinnen und Schüler zwischen Musik oder Kunst wählen müssten – also bleibe nur Geschichte. Das sehe dann so aus, dass dort beispielsweise das Grundgesetz behandelt werde und

dazu dann etwas in Kunst gemacht werden müsse. De facto passiere da selten etwas wirklich Originelles.

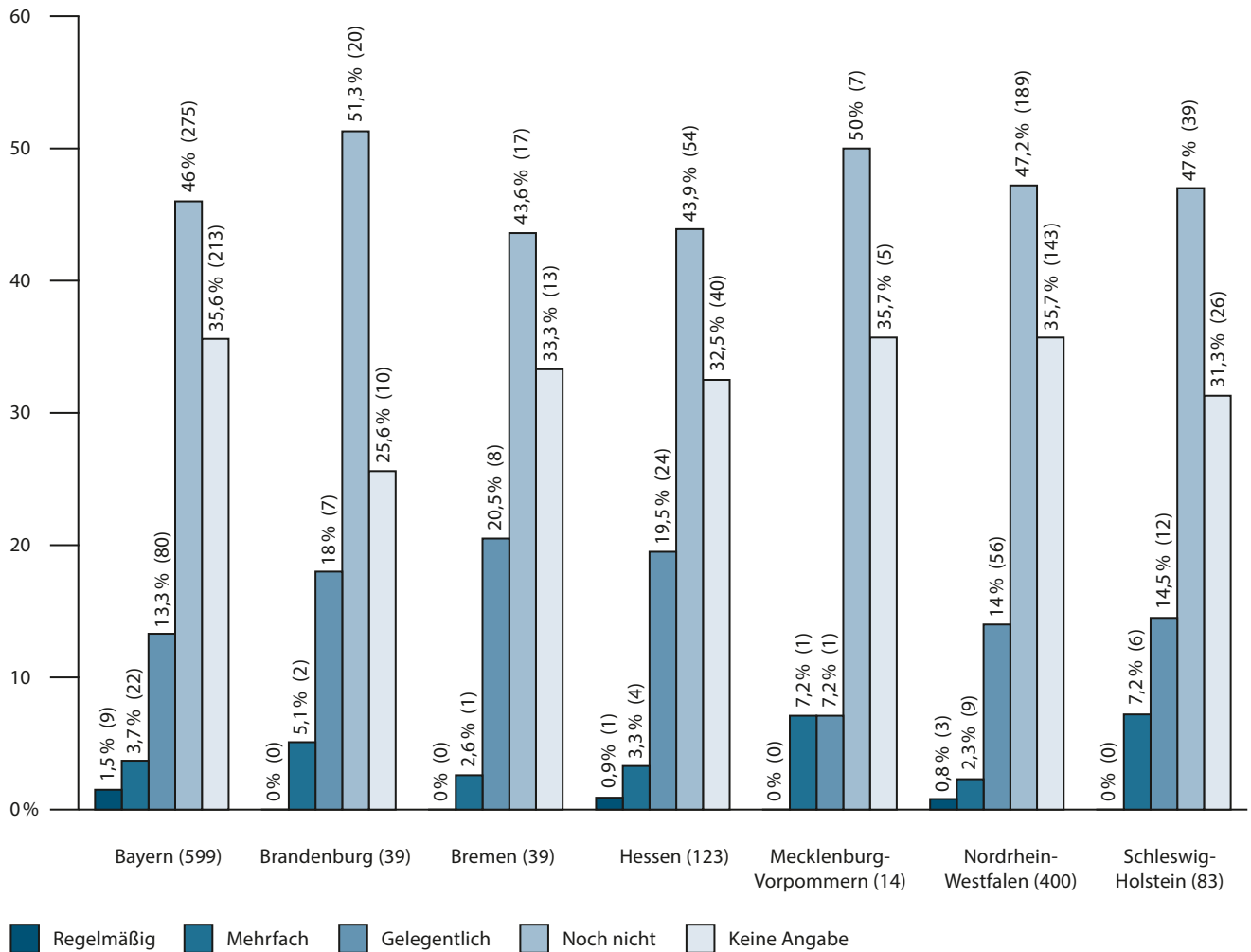
6.4 Politische Bildung – Partizipation und Teilhabe

Ähnlich schwierig wird die Verbindung baukultureller Inhalte mit Querschnittsthemen wie Politische Bildung/Demokratiebildung oder Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) von den befragten Kunstlehrkräften eingeschätzt. Viele äußerten, ähnlich wie im Kontext des fächerübergreifenden Unterrichts, dass diese Themen eher formal auf dem Papier stünden und die Lehrpläne letztendlich wenig darüber aussagten, was davon tatsächlich in den Schulen unterrichtet würde. Mehr noch als die Leitfadenterviews zeigten die Online-Umfragen, die sich an Kunstlehrkräfte und an Schulleitungen richteten, dass es an den Schulen durchaus eine große Bereitschaft gibt, Kinder und Jugendlichen in die Gestaltung von Schulhof, Klassenzimmern, Gemeinschaftsräumen, Schulgärten oder in Neubauplanungen einzubeziehen. In Einzelfällen wurde von positiven Erfahrungen berichtet – es dominierten jedoch Negativerfahrungen. Mehrere Kunstlehrkräfte bemängelten, dass Zeit und Geld für solche Projekte fehlten, und eine ganze Reihe von Schulleitenden wünschte sich explizit eine bessere Kooperation mit den Schulträgern, aber auch mit den Kommunen und der Verwaltung: „Schulträger erweisen sich immer wieder als frei von Visionen. Das Interesse der Schule an der Mitgestaltung der Schule ist hoch. Die Frustrationstoleranz gegenüber dem Schulträger ist ausgeschöpft“ (Schulleitung eines hessischen Gymnasiums, Online-Umfrage). Aus der Leitungsebene einer nordrhein-westfälischen Grundschule hieß es: „Über Schulbau und Lebensraum für Kinder wird im Schülerparlament viel gesprochen. Im Kunstunterricht werden Ideen skizziert, um den Schulbau zu verschönern. Leider klappt die Zusammen-

arbeit mit der Schulverwaltung in diesem Bereich nicht so gut. Das liegt an fehlenden Finanzierungsmöglichkeiten. Außerdem habe ich die Erfahrung gemacht, dass in der Politik alle eine Meinung zu Schule haben, weil sie mal Schüler waren. Das reicht nicht aus, weil Schule sich verändert hat“ (Online-Umfrage, Schulleitung NRW). Eine weitere Stimme fordert als Ausgangspunkt für Baukulturelle Bildung „reflektiert entworfene, gestaltete und kontinuierlich fortentwickelte Schulgebäude. [...] Schule als Lebensraum muss eine Realität für Schülerinnen und Schüler sein, bevor sie sich ernsthaft mit Baukultur auseinandersetzen können. Ansonsten führt das zu erheblichen Widersprüchen zwischen Lernangebot und erfahrener Schulrealität, die die Schule alleine aber nie auflösen kann“ (Schulleitung eines nordrhein-westfälischen Gymnasiums, Online-Umfrage). Eine Gymnasiallehrkraft einer bayerischen Privatschule brachte im Anschluss an die Beteiligung an der Online-Umfrage im Rahmen einer E-Mail ihre Frustration im Zusammenhang mit einer Schulneubauplanung zum Ausdruck. Sie beschrieb, dass alle Partizipationsbemühungen seitens der Schule hinfällig gewesen seien, da das beauftragte Architekturbüro aufgrund der restriktiven staatlichen Vorgaben so gut wie nichts umsetzen können. Abschließend heißt es in der E-Mail: „Ich [bin] insgesamt sehr frustriert und komplett uninteressiert an baukultureller Bildung, da direkt vor Ort die Chancen meiner Meinung nach heftig verspielt wurden, Schule als Lebensraum, als attraktiven Lernort, als Platz für Ideen, Experimente, für Zukunftsgestaltung, wahrzunehmen. Es macht wenig Freude, Architektur den Kindern und Jugendlichen nahebringen zu wollen, wenn von staatlicher Seite der Umgang mit der Betonindustrie so ganz anders verläuft als es zukunftssträchtig für die nachfolgenden Generationen sein müsste. Ständig fühle ich mich wie ein Lügner, wenn ich baukulturell interessante Projekte vorstelle.“

Von ähnlich negativen Erfahrungen berichtete auch eine Kunstlehrkraft einer

Inwieweit haben Sie, bzw. hat Ihre Schule schon Projekte in Kooperation mit externen Baukulturvermittelnden z. B. Architektenkammern oder Denkmalvereinen durchgeführt?



niedersächsischen Gesamtschule im Rahmen eines Leitfadenterviews. Anlässlich der Planung eines neuen Gebäudeteils sei das Kollegium ihrer Schule zu einem Phase Null-Workshop eingeladen worden, der an einem einzigen Nachmittag stattgefunden habe. Nachdem das daraus resultierende Konzept als unzureichend gewertet wurde, habe das Kollegium ein Konzept verfasst und ein Treffen mit dem gesamten Behördenapparat eingefordert. Bei der Gelegenheit sei jedoch „unmissverständlich signalisiert worden, dass sich die Behörde keine Sperrchen und keine Innovationen leisten könne, da zu befürchten sei, dass andere Schulen dann möglicherweise das Gleiche einklagen“.

Höchst unterschiedlich wurden die Erfahrungen mit externen Architektur-schaffenden im Rahmen von Partizipationsprojekten bewertet. Neben positiven Schilderungen wie der einer nordrhein-westfälischen Grundschullehrkraft, die in der Online-Umfrage von einer guten Zusammenarbeit mit einem Architekten berichtete, „der unglaublich gut mit Kindern konnte“ und versucht habe, gemeinsam mit einer ausgewählten Gruppe von Kindern deren Wünsche so umzusetzen, dass das Ergebnis allen Altersgruppen gerecht werde, wurden auch Negativerfahrungen dokumentiert. Eine Gymnasiallehrkraft (Bundesland unbekannt) notierte im Rahmen

Abb. 5
Online-Umfrage
Schulleitende: Inwieweit haben Sie, bzw. hat Ihre Schule schon Projekte in Kooperation mit externen Baukulturvermittelnden z. B. Architektenkammern oder Denkmalvereinen durchgeführt? Angaben in Prozent (in Klammern: absolute Zahlen) (n = 1.297)
Quelle: Eigene Erhebung

Inwieweit haben Sie, bzw. hat Ihre Schule schon Projekte in Kooperation mit externen Baukulturvermittelnden z. B. Architektenkammern oder Denkmalvereinen durchgeführt?

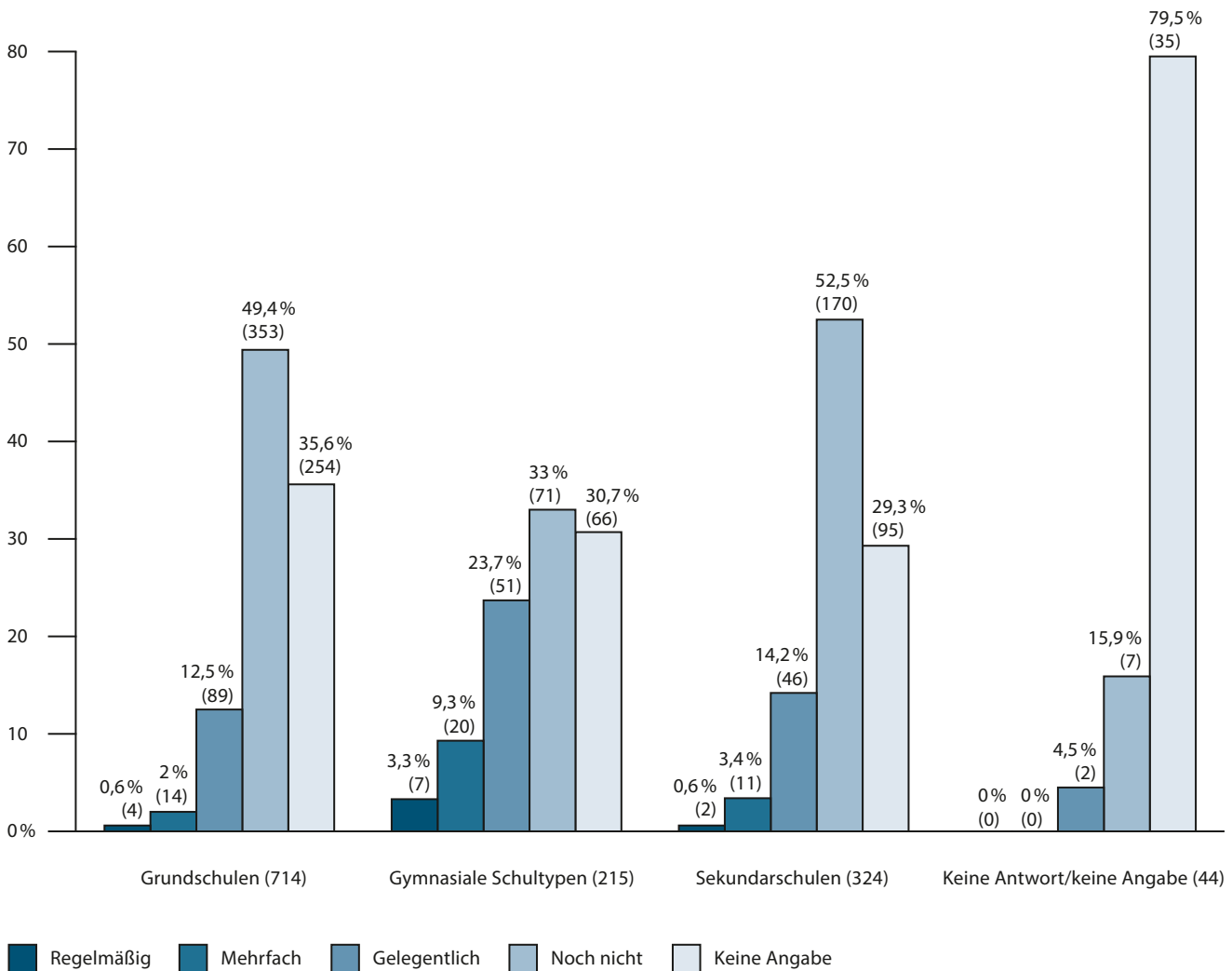


Abb. 6
Online-Umfrage
Schulleitende: Inwieweit haben Sie, bzw. hat Ihre Schule schon Projekte in Kooperation mit externen Baukulturvermittelnden, wie z. B. Architektenkammern oder Denkmalvereinen durchgeführt? Angaben in Prozent (in Klammern: absolute Zahlen) (n = 1.297)
Quelle: Eigene Erhebung)

der Online-Umfrage: „Unsere Schülerinnen durften mit Architektinnen zusammen die neue Schulhofplanung machen. Die Architektinnen ließen die Kinder Modelle bauen. Die Umsetzung sah grottig aus. Die Architektinnen waren für eine praktische Umsetzung nicht angemessen vorbereitet und Kunstlehrer nicht einbezogen. Am Ende wurde von der Stange gekauft.“

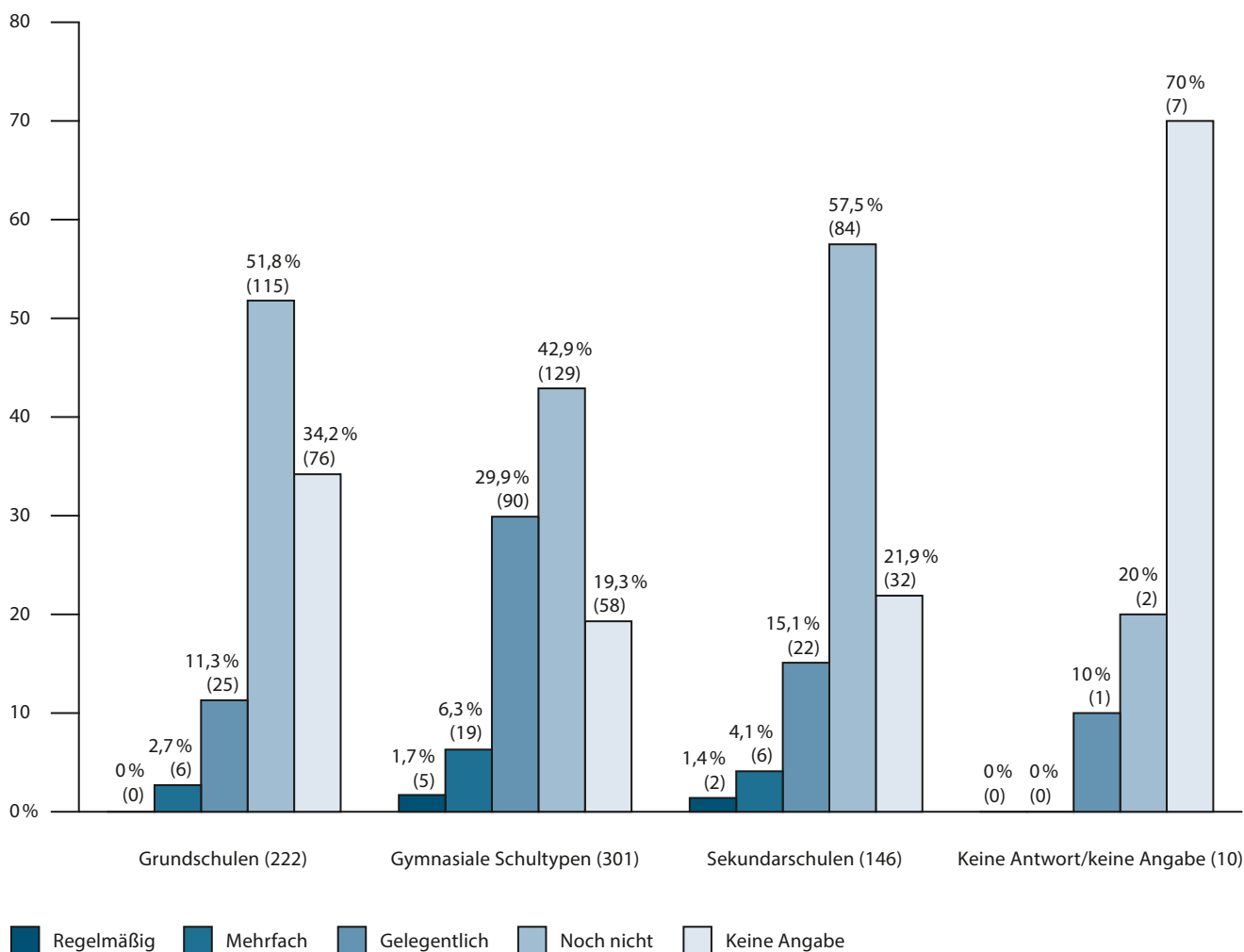
6.5 Gewünschte Hilfestellungen

Im Rahmen der Leitfragengespräche und Online-Umfragen sollte ermittelt werden, welche Unterstützung Schulen oder Lehr-

kräfte sich wünschen, um die Baukulturelle Bildung besser in den Schulalltag integrieren zu können. Es ging darum, einen Eindruck darüber zu erhalten, welche Hilfestellungen in Form von Lehrmaterialien oder Fort- und Weiterbildungen genutzt werden und ob und in welchem Umfang Angebote externer Expertinnen und Experten der Architektenkammern oder Denkmalvereine in Anspruch genommen werden.

Gefragt wurden die Schulleiterinnen und Schulleiter auch, ob und wenn ja wie regelmäßig, es bereits Kooperationen mit externen Fachleuten der Architektenkammern oder Denkmalinitiativen an ihrer

Inwieweit haben Sie, bzw. hat Ihre Schule schon Projekte in Kooperation mit externen Baukulturvermittelnden z. B. Architektenkammern oder Denkmalvereinen durchgeführt?



Schule gab. Von 1.297 Befragten, die sich an der Umfrage beteiligten, gab nur 1 % an, regelmäßig mit externen Fachleuten zu kooperieren, wobei Bayern mit 1,5 % etwas über dem Schnitt lag (vgl. Abb. 5). 3,7 % gaben an, mehrfach schon mit Externen zusammengearbeitet zu haben, während 46 % der Schulleiterinnen und Schulleiter aussagten, dass das noch nie der Fall gewesen sei.

Zu beachten ist bei diesen Zahlen, dass es insofern zu einer Verzerrung gekommen sein könnte, da sich überproportional viele Schulleitende aus Grundschulen beteiligt haben und davon ausgegangen werden kann, dass die Mehrzahl der Ko-

operationsprojekte an Gymnasien durchgeführt werden. Der Blick auf die nach Schultypen aufgeschlüsselten Zahlen stützt den Verdacht (vgl. Abb. 6).

So zeigt sich beispielsweise, dass von den 215 Schulleitenden an Gymnasien immerhin 3,3 % angaben, regelmäßig und 9,3 % mehrfach schon Kooperationen mit externen Baukulturvermittelnden durchgeführt zu haben, während nur 33 % angaben, noch keine Erfahrung in dem Bereich zu haben.

Gestützt werden die Zahlen durch die Ergebnisse der Umfrage, die sich an Kunstlehrkräfte richtete (vgl. Abb. 7). In dem Fall hatten nur 1 % der befragten Kunstlehrkräfte notiert, regelmäßig und 4,6 %

Abb. 7
Online-Umfrage
Kunstlehrkräfte: Inwieweit haben Sie, bzw. hat Ihre Schule schon Projekte in Kooperation mit externen Baukulturvermittelnden, z. B. Architektenkammern oder Denkmalvereinen durchgeführt? Angaben in Prozent (in Klammern: absolute Zahlen) (n = 679)
Quelle: Eigene Erhebung

mehrfach mit externen Vermittlerinnen und Vermittlern zusammenzuarbeiten. Die große Mehrheit gab an, nur gelegentlich (20,3 %) oder noch gar nicht (48,3 %) mit Externen kooperiert zu haben. Auch hier zeigte sich, dass deutlich häufiger Kooperationen mit Gymnasien stattfinden als mit Grundschulen. Während nur 42,9 % der Gymnasiallehrkräfte angaben, noch nie mit externen Expertinnen oder Experten kooperiert zu haben, waren es 51,8 % der Grundschullehrkräfte.

Die Zufriedenheit mit den externen Kooperationen wurde insgesamt recht hoch bewertet: 26,8 % der Kunstlehrkräfte bewerteten die Zusammenarbeit eher positiv oder positiv. Nur 2,9 % gaben an, negative Erfahrungen gemacht zu haben.

Auf die Frage, welche Hilfestellungen benötigt würden, um die Baukulturelle Bildung besser an den Schulen verankern zu können, votierten 51,9 % der befragten Kunstlehrkräfte in der Online-Umfrage für bessere Arbeitsmaterialien, 48,6 % für Kooperationen mit externen Fachleuten, und 39,9 % für mehr Fort- und Weiterbildungen. Ein ähnliches Stimmungsbild spiegeln auch die freien Antworten der Schulleitenden wider – wobei hier immer wieder als zusätzlicher wichtiger Faktor die Notwendigkeit einer besseren finanziellen Unterstützung genannt wurde. Es brauche kostenlose Materialien, Fortbildungen oder Kooperationen mit externen Expertinnen und Experten bzw. unkomplizierte Förderungsmöglichkeiten, die sich einfach und unbürokratisch beantragen ließen. Vielfach gewünscht und gefordert wurde in diesem Kontext sowohl von Kunstlehrkräften als auch von Schulleitenden Beratung durch Fachleute, aber auch eine bessere Einbindung des Themas in die Lehrpläne und in die Schulcurricula. Eine Person aus dem Kreis der Schulleitenden äußerte in dem Zusammenhang: „In der Öffentlichkeit gibt es nur geringes Interesse für Baukultur und Gestaltung des öffentlichen Raumes. Deshalb gibt es auch keinen Druck der Eltern. Das Thema müss-

te in den Lehrplänen verankert sein. An der Realschule in Mathematik, Werken, Kunst oder Geschichte. Ansonsten greifen alle Einzelmaßnahmen nur bei interessierten Kolleginnen und Kollegen“ (Bayerische Sekundarschule, Online-Umfrage).

Auf die Frage, inwieweit unterstützende Lehrbücher, Unterrichtsmaterialien und andere Medien gewünscht bzw. schon genutzt würden, gaben viele Lehrkräfte an, die einschlägigen Lehrbücher aus den Schulbuchverlagen Schroedel, Klett, Cornelsen, Westermann oder Schöningh zu nutzen. Explizit genannt wurden in dem Zusammenhang häufig der Architekturband der Kammerlohr-Reihe, der 2011 im Oldenbourg-Verlag erschienen ist (vgl. Etschmann 2011) und die von der Hamburger Architektenkammer herausgegebene „Architektur Werkstatt“ (vgl. Szepanski 2015).

Zu den häufig genannten Medien, die zur Vorbereitung von Kunstlehrkräften verwendet werden, gehören Fernsehdokumentation, wie die ARTE Serie „Baukunst“, die zwischen 1998 und 2017 produziert wurde. Viele Lehrkräfte gaben an, im Internet zu recherchieren und auch Foren oder Blogs von und für Lehrkräfte zu nutzen. Kritisiert wurde, dass sich die bestehenden Lehrmaterialien in der Regel auf Architekturgeschichte und Stilkunde beschränkten und meistens auf die gymnasiale Oberstufe ausgerichtet seien. Gewünscht wurden mehrfach „schülergerechtere“ Lehr- und Arbeitsmaterialien für verschiedene Altersstufen, die sich auch in Grund- und Mittelstufen und im jahrgangsübergreifenden Untereichicht einsetzen ließen. Auch komprimierte Lehrbücher in verständlicher Sprache für Schülerinnen und Schüler mit realistisch umsetzbaren Ideen im Schulalltag, „fertige Unterrichtsmaterialien passend zur Altersgruppe der Grundschule, „digitale Unterrichtsbeispiele und Praxisideen“, „didaktisch-pädagogische Leitfäden“, oder „Apps, mit denen forschende Zugänge gestaltet werden können“, wurden in dem Zusammenhang genannt. Wichtig, das wurde an verschiedenen Stellen deutlich, sind Materialien und Anregungen, die

Bezug nehmen auf die Anforderungen in den aktuellen Lehrplänen. Und gefordert wurde mehrfach, dass baukulturelle Themen „vor allem mehr Raum im Lehrplan und in den Abiturthemen bekommen!“ (Gymnasium NRW, Online-Umfrage).

Sowohl in den freien Antwortmöglichkeiten bei der Online-Umfragen als auch in den Gesprächen mit Kunstlehrkräften wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass es sowohl im Bereich der Fort- und Weiterbildungen als auch in Bezug auf Kooperationen mit externen Fachleuten einen Bedarf an Konzepten für die Grundschule gäbe, die tendenziell, so die Wahrnehmung, vernachlässigt würde. Ergänzend dazu wies eine nordrhein-westfälische Grundschullehrerin darauf hin, dass es auch Konzepte und Programme brauche, die mit großen Klassengrößen von 32 bis 34 Schülerinnen und Schülern durchführbar seien. Eine schleswig-holsteinische Gymnasiallehrkraft beschrieb im Interview, dass es an gutem, zeitgemäßem Material in der Kunstdidaktik fehle und sie als Lehrkraft häufig schwimme. „Es gibt viele veraltete Lehrbücher, die nicht gut funktionieren, weil sie nicht zeitgemäß sind. Im Kunstunterricht muss man sehr aktuell arbeiten, deshalb braucht man sehr gute neue Literatur“. Sie beschrieb, dass man als Lehrperson nach abgeschlossenem Referendariat „komplett raus sei aus sämtlichen Becken, in denen man immer wieder mit neuen Ideen geflutet“ werde. Von dem Moment an sei man im Prinzip alleine, und wenn man sich nicht kümmerge, Fortbildungen besuche oder Ähnliches, passiere auch nicht mehr viel.

In Bezug auf die Frage, in welchem Bereich Fort- und Weiterbildungen von Interesse wären – Mehrfachantworten waren möglich –, votierten die meisten Kunstlehrkräfte in der Online-Umfrage der Kunstlehrkräfte für „Raumexperimente/Gestalten und Entwerfen“ (60,8 %), für das Thema „Architektur wahrnehmen und kommunizieren“ (56,8 %) und für Umweltbildung (56,4 %). Als interessant bewertet wurden auch Fortbildungen, Themen wie

Modellbau (51,5 %), forschende Zugänge zum Schulgebäude, -gelände oder -umfeld (49,1 %) oder Fortbildungen zur Sensibilisierung für den gebauten Raum (48,9 %). Deutlich weniger gefragt sind Fortbildungen zu Architektur- und Stadtgeschichte (34,6 %) oder Denkmalvermittlung (36,8 %) – vermutlich, weil es sich um die Bereiche handelt, die bereits am besten im Lehramtsstudium, in den Lehrplänen und damit auch in der Unterrichtspraxis von Kunstlehrkräften verankert sind und sich auch verhältnismäßig gut im Selbststudium erarbeiten lassen.

Auf die Frage, welche weiteren Hilfestellungen und Unterstützungen sich die Kunstlehrkräfte wünschten, um die Baukulturelle Bildung besser in den Unterricht integrieren zu können, wurde in den freien Antwortfeldern der Online-Umfrage häufig „mehr Unterstützung durch multiprofessionelle Teams“ genannt, aber auch „der Austausch mit Gleichgesinnten“. Es brauche gut gefüllte, nach Jahrgängen sortierte Mediatheken und möglichst kostenlose Materialien. Gewünscht wurde finanzielle Unterstützung, um Projekte umsetzen, Exkursionen durchführen oder den Schulhof umgestalten zu können. Auch Online-Portale, auf denen sich Lehrkräfte untereinander austauschen könnten, mit interessierten lokalen Fachleuten vernetzen können oder auf denen Unterrichtsmaterialien und -vorschläge, Selbstlernkurse oder Erklärvideos zugänglich gemacht werden können, wurden vorgeschlagen. Betont wurde dabei stets, dass die Materialien kostenfrei zugänglich gemacht werden müssten.

Auch konkrete Unterstützungen und Hilfestellungen bei der Organisation von Klassenfahrten wurde im Rahmen eines Leitfadenterviews gewünscht. Beispielsweise fahre vermutlich jede Schulklasse eines Tages nach Berlin, sodass es gut wäre, auf einer Datenbank Materialien abrufen zu können, wie eine bayerische Gymnasiallehrerin vorschlug. Eine Lehrkraft notierte im Rahmen der Online-Umfrage, dass es mehr Beispiele aus dem alltäglichen Unterrichtsgeschehen brauche – keine „Sonder-

veranstaltungen“. Ähnlich äußerte sich im Interview eine Gymnasiallehrerin aus Hessen, die von positiven Fortbildungserfahrungen am Deutschen Architektur Museum in Frankfurt am Main (DAM) berichtete. „Ich will nicht dieses spezifische Architektenwissen haben, sondern will wissen, wie ich die künstlerische Seite mit Hand und Fuß vermitteln kann“. Aus dem BDK-Kontext kam insbesondere aus den Flächenländern mehrfach der Hinweis, dass in Bezug auf die Baukulturelle Bildung insbesondere auch Konzepte und Programme für den ländlichen Raum mitgedacht werden müssten. Die Baukulturelle Bildung gehe in der Regel vom urbanen Raum aus, der von vielen ländlichen Standorten aus nur schwer zu erreichen sei.

Deutlich wurde in den Gesprächen mit Kunstlehrkräften auch, dass es in Bezug auf die Einführung Baukultureller Bildung einen erheblichen Beratungsbedarf gibt. Viele Lehrpersonen gaben an, dass es helfen würde, Beratung zu erhalten bei der Planung und Konzeption von fächerübergreifendem Unterricht und Projekten. Ein niedersächsischer Gymnasiallehrer aus dem erweiterten BDK-Kontext äußerte sich im Gespräch hingegen skeptisch in Bezug auf Hilfestellungen von außen. Seiner Meinung nach führe kein Weg an einer „Institutionalisierung“ der Baukulturellen Bildung vorbei. Der entscheidende Dreh- und Angelpunkt sei, seiner Auffassung nach, die Ausbildung der Kunsterzieher. „Wenn sie von den Hochschulen nichts mitbringen, dann kann man noch so tolle Fortbildungen anbieten, dann ist der Erfolg begrenzt. Ich glaube, man muss wirklich fordern, dass das einen angemessenen Platz in der Kunsterzieherausbildung und auch in den Studienseminaren bekommt.“ Dazu gehöre auch die Architekturgeschichte, die seiner Meinung nach untrennbar mit der Baukulturellen Bildung verbunden sei.

6.5 Zusammenfassung

Baukulturelle Themen finden zumindest punktuell, teilweise jedoch auch schon systematisch Eingang in die Unterrichtspraxis von Schulen. Je nachdem, welchen Umfang, und welche Verbindlichkeit die Lehrpläne vorsehen, geschieht das in höchst unterschiedlichem Maße. In den Bundesländern mit vage oder nicht ausformulierten Inhalten, aber auch in denen, die das Ausweichen auf alternative Themenkomplexe ermöglichen, ist es abhängig vom persönlichen Interesse der einzelnen Lehrkräfte, ob baukulturelle Inhalte angeboten werden.

Nur eine verbindliche Verankerung baukultureller Themen im Lehrplan und im Zentralabitur ist ein relativer Garant dafür, dass baukulturelle Themen auch angeboten werden. Die wenigsten Lehrkräfte wurden im Rahmen ihres Studiums auf die Vermittlung baukultureller Inhalte vorbereitet, sondern haben sich das Thema mehr oder weniger im Selbststudium erschlossen. Da oftmals Zugänge zur Baukultur fehlen, ist die Hemmschwelle groß, sich das Arbeitsfeld in Eigenregie zu erschließen, sodass Angebote, auf Alternativen auszuweichen, gern in Anspruch genommen werden.

Ein übergeordnetes Bewusstsein für Baukultur und die Ziele der Baukulturellen Bildung fehlt in den Schulen. Analog zu den Inhalten der Lehrpläne und der einschlägigen Lehrbuchliteratur liegt ein enger Architekturbegriff zugrunde, der von einer konservativen Architekturvermittlung im Sinne von Architekturgeschichte und Stilkunde ausgeht. Der Begriff Baukultur ist an den Schulen so gut wie nicht geläufig, die Ziele der Baukulturellen Bildung sind weitgehend unbekannt. Baukultur wird mehrheitlich mit *Baukunst* assoziiert und nicht selten als eine „Art Architekturgeschichte hoch drei“ wahrgenommen. Dennoch findet häufig mehr Baukulturelle Bildung an den Schulen statt, als den Beteiligten bewusst ist, da einige Themen, insbesondere aus dem Kontext Kunst im öffentlichen Raum, anders

konnotiert und nicht im Zusammenhang mit Baukultur verstanden werden.

Die Chancen, die Baukulturelle Bildung über den fächerübergreifenden Unterricht und die Querschnittsthemen stärker in den Schulen zu verankern, werden mehrheitlich als wenig realistisch eingeschätzt, da das fächerübergreifende Projektlernen in den meisten Schulen noch zu wenig verankert ist. Echtes Teamteaching ist nur in Ausnahmefällen möglich. Es fehlt den Lehrkräften an Zeit für Vorbereitungen und Absprachen im Kollegium. Das vielerorts bestehende 45 Minuten-Raster gilt als kontraproduktiv und in der Regel sind die Lehrpläne der Fächer nicht synchronisiert, sodass sich Inhalte der Fachlehrpläne kaum aufeinander abstimmen lassen.

Die empirisch erhobenen Daten belegen, dass an vielen Schulen ein großes Interesse besteht, Kinder und Jugendliche an Gestaltungsprozessen, die das schulische Umfeld betreffen, zu beteiligen. Es wurde jedoch auch deutlich, dass eine alleinige Bereitschaft von Schulen und Lehrkräften häufig nicht zielführend ist, wenn die Schulträger und nachgeordnete Ämter und Behörden solche Partizipationsprozesse nicht explizit unterstützen.

Kunstlehrkräfte und Schulleitungen wünschen sich Unterstützung und Hilfestellungen in Form von (kostenfreien) Unterrichtsmaterialien, Lehrbüchern, Internetplattformen und digitalen Lösungen, aber auch durch Beratung und Kooperationen mit externen Fachleuten. Kooperationsangebote von externen Expertinnen und Experten der Architektenkammern oder Denkmalvereine werden gern angenommen und mehrheitlich positiv bewertet. Sie erreichen allerdings nur einen Bruchteil der Schülerschaft. Fast die Hälfte der befragten Schulleitungen und Lehrkräfte gab an, noch nie mit externen Fachleuten zusammengearbeitet zu haben. Gewünscht wurden verstärkt Konzepte für den Grundschulbereich und die Sekundarstufe I und solche, die auch im ländlichen Raum Anwendung finden können.

7 Fazit

Die Studie hat verdeutlicht, dass gegenwärtig unterschiedliche Faktoren darüber bestimmen, ob ein Kind in Deutschland während seiner Schulzeit mit baukulturellen Themen in Berührung kommt. Es hängt davon ab, in welchem Bundesland es lebt, welche Schulform es besucht, und oftmals auch davon, wie architektur- bzw. baukulturaffin seine Lehrkräfte sind. Am Gymnasium stehen die Chancen günstiger als an den übrigen Schultypen und in der Stadt besser als auf dem Land, da die Baukulturelle Bildung derzeit ein eher urbanes Thema ist und Konzepte und Strategien für den ländlichen Raum erst langsam in den Fokus gerückt werden. Die besten Voraussetzungen, im Rahmen der Schulzeit mit baukulturellen Themen in Berührung zu kommen, haben Schülerinnen und Schüler in denjenigen Bundesländern, in denen die baukulturellen Inhalte qua Lehrplan oder Zentralabitur bereits verbindlich vorgesehen sind.

Im Rahmen der Studie wurde deutlich, dass Deutschland gute Ausgangsbedingungen hat, um die Baukulturelle Bildung zukünftig systematischer im Schulsystem zu verankern. Zum einen existiert bereits ein lebendiges und engagiertes Akteursfeld, das sich einbinden ließe. Zum anderen kann beobachtet werden, dass zunehmend ein öffentliches Bewusstsein für die gesellschaftliche Relevanz des Themas entsteht. Es zeigte sich außerdem, dass an unterschiedlichen Orten in Deutschland bereits eine Reihe bemerkenswerter Lösungen mit Vorbildcharakter in unterschiedlichen Wirkungsbereichen gefunden wurden, mit denen sich die Baukulturelle Bildung ins Schulsystem und auch in die Lehrkräftebildung auf Hochschulebene integrieren lässt. Während in Schleswig-Holstein die Lehrpläne in Bezug auf die Verankerung baukultureller Themen nahezu vorbildlich erscheinen, kann das Kooperationsmodell zwischen dem künstlerischen Lehramt und dem Studiengang Architektur an der Bauhaus-Universität Weimar als wegweisend im Hochschulkontext betrachtet werden. In Baden-Württemberg wurde mit dem Teilstudiengang „Intermediales

Gestalten“ eine Möglichkeit gefunden, das sogenannte Großfach Kunst ohne inhaltliche Doppelungen zu studieren und Ausgangsbedingungen zu schaffen, mit denen sich auch die Baukulturelle Bildung ins Kunstlehramtsstudium integrieren ließe. In Sachsen-Anhalt wurden überzeugende Lösungen gefunden, um Studierende des Grundschullehramtes auf das fächerübergreifende Projektlernen vorzubereiten, und das Saarland beschreitet neue Wege, um die Querschnittsthemen mithilfe von Basiscurricula (vgl. Saarland 2022) systematischer in den Unterricht zu integrieren.

Zu den günstigen Voraussetzungen für die stärkere Verankerung der Baukulturellen Bildung im Studium, die im Rahmen der Studie festgestellt werden konnten, gehört auch, dass baukulturelle Themen bereits im hohen Umfang Eingang in die Lehrpläne aller Bundesländer gefunden haben, sodass es nicht notwendig sein wird, diesbezüglich zusätzlichen Raum für die Baukulturelle Bildung reklamieren zu müssen. Die große Herausforderung wird, wie sich im Rahmen der Studie verdeutlichte, vielmehr darin bestehen, die bereits vorhandenen Potenziale der Lehrpläne auszuschöpfen und die Lehrkräfte dazu zu ermutigen und zu befähigen, sich der Baukulturellen Bildung anzunehmen. Zwar sind in allen Bundesländern baukulturelle Inhalte in den Lehrplänen zum Teil sogar in hohem Umfang verankert, allerdings sind sie nur in einigen wenigen verbindlich vorgeschrieben. In den meisten Bundesländern haben die Lehrkräfte die Möglichkeit, auf Alternativthemen, wie beispielsweise Produktdesign, auszuweichen. Das wird gern angenommen, da es zugänglicher und einfacher zu bewältigen erscheint als die Baukulturelle Bildung. Es bedarf daher Strategien, Konzepte, Lehrmaterialien, aber auch konkreter Beratung, um Hemmschwellen abzubauen und niedrigschwellige Zugänge zu ermöglichen.

Die Ergebnisse der empirischen Befragungen haben verdeutlicht, dass es wenig zielführend ist, Lehrkräfte in der Erarbeitung des Themenfelds Baukultur sich

selbst zu überlassen. Um eine zeitgemäße Vermittlung baukultureller Inhalte zu ermöglichen, bedarf es einer angemessenen Verankerung der Baukulturellen Bildung in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung – dem Studium, dem Referendariat und im Fort- und Weiterbildungsbereich –, um auch jene Lehrkräfte zu erreichen, die sich bereits im Schuldienst befinden oder im Rahmen ihres Studiums nicht an das Themenfeld Baukulturelle Bildung herangeführt werden können. Nur so können die Lehrkräfte einen zeitgemäßen Begriff von Baukultur und der Relevanz der Baukulturellen Bildung für die Gesellschaft, aber auch für jedes Individuum bekommen. Das ist insofern wichtig, als die Lehrplan- und Lehrbuchanalyse, aber auch die Gespräche mit Lehrkräften und Lehrenden auf Hochschulebene verdeutlicht haben, dass die in den Lehrplänen und in der Lehrpraxis verankerten Inhalte aus dem

Die große Herausforderung wird (...) darin bestehen, die bereits vorhandenen Potenziale der Lehrpläne auszuschöpfen und die Lehrkräfte dazu zu ermutigen und zu befähigen, sich der Baukulturellen Bildung anzunehmen.

Themenfeld Baukultur zum großen Teil als überholt angesehen werden können. Es ist daher sinnvoll, zeitnah einen übergeordneten Auseinandersetzungsprozess hinsichtlich der Frage zu initiieren, welche Themen und Inhalte im Kontext der Baukulturellen Bildung Eingang ins Bildungssystem finden sollten. Es bedarf eines übergeordneten Diskurses, wie viel Stilkunde oder Denkmalvermittlung, wie viel Modellbau und Entwurfstechniken gelehrt werden sollten, und welche Inhalte darüber hinaus dazu beitragen könnten, eine Sensibilisierung für die gebaute Umwelt zu bewirken.

Diskutiert werden sollte die Frage, ob es Alternativen zu den einschlägigen Bastelaufgaben gibt, und in welchem Verhältnis die Wissensvermittlung auf der einen Seite und entdeckendes, forschendes Lernen auf der anderen Seite stehen sollte. Verhandelt werden sollte auch, inwieweit sich niedrigschwellige Vermittlungsstrategien fördern lassen, die am impliziten Wissen ansetzen, und wie viel Berufsorientierung legitim oder notwendig ist.

Langfristig sollte eine Abkehr von einer inhaltlich eher eng gefassten Architekturvermittlung, in der Architektur unter dem erweiterten Bildbegriff betrachtet wird, hin zu einer weitergefassten Baukulturellen Bildung vollzogen werden, die den sozialen, kulturellen, ökonomischen und ökologischen Dimensionen des Themas gerecht wird. Der Verständigungsprozess zu den Themen und Inhalten der Baukulturellen Bildung sollte auf bundesweiter Ebene unter Einbeziehung der Fachwissenschaften geführt und möglichst mit Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) flankiert werden. In den Blick genommen werden sollten im Kontext der Diskussion insbesondere auch die Potenziale, die die Baukulturelle Bildung für das fächerübergreifende Projektlernen und im Hinblick auf eine Verbindung mit Querschnittsthemen, wie Politische Bildung, Kulturelle Bildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE), bietet. Langfristig ist die Etablierung eines eigenständigen Querschnittsthemas Baukulturelle Bildung erstrebenswert.

Richtungsweisend für die stärkere Integration der Baukulturellen Bildung ins deutsche Schulsystem wird die Frage sein, inwieweit es gelingen wird, die Baukulturelle Bildung auf Hochschulebene zu verankern und Forschung zu stimulieren. Forschung bildet die Grundlage dafür, dass eine eigenständige Didaktik der Baukulturellen Bildung entwickelt werden kann und die Konzeption und Evaluierung von Projekten, aber auch von zeitgemäßen Lehr- und Unterrichtsmaterialien auf wissenschaftlicher Basis erfolgen kann. Vor-

aussetzung für eine stärker wissenschaftlich fundierte Baukulturelle Bildung ist ihre Anerkennung als eigenständiges und komplexes Aufgabengebiet, das einer stärkeren Professionalisierung bedarf. Baukulturvermittelnde müssen entsprechend aus-, fort- und weitergebildet werden, um

Prozesse begleiten, die notwendig sind für eine systematischere Integration der Baukulturellen Bildung im deutschen Schulsystem.

Es bedarf eines übergeordneten Diskurses, wie viel Stilkunde oder Denkmalvermittlung, wie viel Modellbau und Entwurfstechniken gelehrt werden sollten, und welche Inhalte darüber hinaus dazu beitragen könnten, eine Sensibilisierung für die gebaute Umwelt zu bewirken.

neben ihrer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zukünftig verstärkt auch beratende Funktionen einzunehmen zu können, sodass in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften an den Schulen selbstlernende Systeme entstehen. Es bedarf daher einer systematischen Förderung der Baukulturellen Bildung durch die öffentliche Hand. Baukultur und Baukulturelle Bildung sind Querschnittsthemen, die vielfältige Ressortbereiche betreffen und ressortübergreifender Abstimmungen bedürfen.

Da die Baukulturelle Bildung ein komplexes Arbeitsfeld ist, das die Einbindung einer Vielzahl staatlicher und zivilgesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure erfordert, ist die Gründung einer eigenständigen zentralen Plattform, die sich vollumfänglich der Baukulturellen Bildung widmen kann, sinnvoll. Sie sollte an der Schnittstelle zwischen Bund und Ländern, Hochschulen, Bildungseinrichtungen und Baukulturvermittelnden Wissen, Kräfte und Ressourcen bündeln und auf unterschiedlichsten Ebenen beraten, vernetzen sowie informieren und die

8 Handlungsempfehlungen

Im Rahmen der Studie konnten verschiedene Handlungsfelder identifiziert werden, die geeignet erscheinen, die Baukulturelle Bildung systematischer im deutschen Schulsystem zu verankern.

Alle beschriebenen Maßnahmen besitzen eine hohe Priorität und sollten parallel zueinander entwickelt werden. Die beiden ersten Maßnahmen – die Einrichtung einer zentralen Plattform für Baukulturelle Bildung und die Informationskampagne – sollten jedoch prioritär behandelt werden, um die folgenden Prozesse begleiten zu können.

Einrichtung einer eigenständigen zentralen Plattform für Baukulturelle Bildung

Ziel:

Die Einrichtung einer zentralen Anlaufstelle, die Wissen, Kräfte und Ressourcen an der Schnittstelle zwischen Politik, Hochschule, Bildungseinrichtungen und Baukulturvermittelnden bündelt sowie bundesweit berät, vernetzt und informiert. Die zentrale Plattform begleitet auch die Durchführung der nachfolgend beschriebenen erforderlichen Prozesse.

Maßnahme:

Aufbau und Etablierung einer eigenständigen zentralen Plattform

Zielgruppe:

Bund, Länder und Kommunen (Politik, Verwaltung), Verbände, Hochschulen, Bildungseinrichtungen, außerschulische Bildungseinrichtungen

Mögliche Akteurinnen und Akteure:

Bund (z. B. Bundesministerium für Wohnen, Stadtentwicklung und Bauwesen (BMWSB), Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)) und Länder.

Konzertierte Informationskampagne zur Förderung des baukulturellen Bewusstseins in den Schulen und in den Institutionen der Lehrkräftebildung

Ziel:

Die Durchführung einer Kampagne, die die relevanten Akteurinnen und Akteure in den Schulen und in den Institutionen der Lehrkräftebildung mit dem Begriff Baukultur und den Zielen der Baukulturellen Bildung vertraut macht, die Relevanz des Themas für die Gesellschaft und jedes einzelne Individuum darstellt und Lehrkräfte niedrigschwellig dazu ermutigt, sich mit dem Themenfeld zu beschäftigen. Die Kampagne sollte aufzeigen, wie sich baukulturelle Themen in diversen Fächern mit den bestehenden Lehrplänen verbinden lassen und sich für das fächerübergreifende Projektlernen eignen.

Maßnahmen:

Kern der Kampagne bilden eine Informationsbroschüre und ein Erklärfilm; flankiert wird sie mit Themenheften der einschlägigen Fachzeitschriften, Fortbildungen und Thementagen der Pädagogik-Fachverbände/Weiterbildungsinstitute der Länder sowie der Durchführung eines (bundesweiten) Tages der Baukulturellen Bildung

Zielgruppe:

Lehrkräfte, Lehrende der Lehrkräftebildung auf Hochschulebene, Studierende

Mögliche Akteurinnen und Akteure:

Bund (z. B. BMWWSB, BMBF), Länder (Kultusministerkonferenz (KMK), Fort- und Weiterbildungsinstitute), Schulämter, Bildungseinrichtungen, Hochschulen, Fachverbände für Pädagogik, Architektenkammern, Deutsches Nationalkomitee für Denkmalschutz (DNK) u. a.

Übergeordnete Verständigung auf Ziele und Inhalte der Baukulturellen Bildung

Ziel:

Es sollte eine übergeordnete Verständigung darüber erfolgen, welche baukulturellen Themen und Inhalte Eingang in Lehrpläne und Lehrbücher finden, und welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler erwerben sollten. Dabei sollte eine Abkehr von der eng gefassten Architekturvermittlung hin zu einer inhaltlich weiter gefassten Baukulturellen Bildung erfolgen.

Maßnahmen:

Durchführung eines interdisziplinären Kongresses; Berufung eines Beirats für Baukulturelle Bildung, der an die zentrale Plattform für Baukulturelle Bildung angedockt wird

Zielgruppe:

Vertretende der Fachwissenschaften, KMK, Lehrplankommissionen, Bildungseinrichtungen, Hochschulen

Mögliche Akteurinnen und Akteure:

Bund (z. B. BMWWSB, BMBF, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz (BMWK), Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz (BMUV)), Länder (KMK), Vertretende der Fachwissenschaften, Fachverbände für Pädagogik, Architektenkammern, DNK u. a.

Baukulturelle Bildung in die Lehrkräftebildung integrieren

Ziel:

Eine systematische Unterstützung der Lehrkräfte im Hinblick auf Baukulturelle Bildung und den Eingang dieses Themas in den Unterricht. Hierfür bedarf es einer besseren Verankerung der Baukulturellen Bildung in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung:

1. Phase: Baukulturelle Bildung im Studium

Ziel:

Die Integration eines Moduls oder Seminars zur Baukulturellen Bildung im (Kunst) Lehramtsstudium, das Studierende für das Thema und seine Relevanz sensibilisiert und niedrigschwellige Zugänge schafft.

Maßnahmen:

Vergabe von Lehraufträgen an Baukulturvermittelnde aus der Praxis, Einrichtungen von Modell- oder Stiftungsprofessuren, Kooperationen mit Architekturstudiengängen (Weimarer Modell), Integration der Baukulturellen Bildung ins Studium Generale

Zielgruppe:

Studierende

Mögliche Akteurinnen und Akteure:

Länder (KMK, Kultus-/Wissenschaftsministerien), Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Hochschulen, Architektenkammern, DNK u. a.

2. Phase: Baukulturelle Bildung im Referendariat

Ziel:

Die Integration der Baukulturellen Bildung in die Studien-/Fachseminare, an denen Referendarinnen und Referendare unterrichtet werden. Im Zentrum sollte das fächerübergreifende Projektlernen stehen sowie Strategien, die am impliziten Wissen ansetzen.

HANDLUNGSFELDER		MASSNAHMEN		
		kurzfristig (1–2 Jahre)	mittelfristig (2–5 Jahre)	langfristig (5–10 Jahre)
Steuerung		Zentrale Plattform für BKB (hohe Priorität!)		
Öffentlichkeitsarbeit		Informationskampagne zur BKB (hohe Priorität!)		
Interdisziplinäre Verständigung auf Ziele und Inhalte der BKB		Interdisziplinärer Kongress Überprüfung von Lehrplänen, Lehrpraxis und bestehenden Unterrichtsmaterialien		
BKB in der Lehrkräftebildung	1. Phase: Studium	Lehraufträge, BKB im Studium Generale, Kooperationsmodelle (Weimarer Modell)	Stiftungs- oder Modellprofessuren für BKB, Forschung	Ordentliche Professuren Forschung + Entwicklung einer Didaktik der BKB
	2. Phase: Referendariat	Fort- und Weiterbildungen für Fach-/Studienseminarleitende		
	3. Phase: Fort- + Weiterbildungen	Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte		
BKB im fächerübergreifenden Unterricht und in den Querschnittsthemen		Integration der BKB in die KMK-Fachrichtlinien der Fächer Sachkunde, Geografie und Geschichte; inhaltliche Abstimmung der Fachlehrpläne; Integration der BKB in die KMK-Empfehlungen für BNE, Kulturelle Bildung und Politische Bildung		Gründung eines eigenständigen Querschnittsthemas Baukulturelle Bildung (BKB)
Forschung + Didaktik		Graduiertenkolleg, Masterprogramme BKB, Bildungspolitischer Schwerpunkt BKB	Forschungsbasierte Entwicklung von Lehrmaterialien, Vermittlungs- und Fortsbildungskonzepten	
Professionalisierung der BKB		Systematische Förderung der BKB durch die öffentlich Hand; Fort- und Weiterbildung für Baukulturvermittelnde	Einrichtung von multidisziplinären Master- und Fortbildungsstudiengängen oder Zertifikatskursen	

Tab. 2

Handlungsempfehlungen für die systematischere Integration der Baukulturellen Bildung (BKB) ins deutsche Bildungssystem

Quelle: Eigene Abbildung

Maßnahmen:

Durchführung von Fort- und Weiterbildungen für Studien-/Fachseminarleitende

Zielgruppe:

Studien-/Fachseminarleitende, Referendarinnen und Referendare

Mögliche Akteurinnen und Akteure:

Länder (Kultus-/Wissenschaftsministerien, KMK), Hochschulen, Schulämter, Architektenkammern, DNK u. a.

3. Phase: Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte

Ziel:

Die systematische Integration der Baukulturellen Bildung in die dritte Ausbildungsphase, um Lehrkräfte, die im Rahmen des Studiums nicht an die Baukulturelle Bildung herangeführt werden konnten, darin zu unterstützen, Zugänge zu entwickeln und sich das Themenfeld zu erschließen.

Maßnahmen:

Konzeption und Durchführung von Fort- und Weiterbildungsseminaren sowie von Tandem- und Hybridveranstaltungen in Kooperation mit externen Fachleuten

Zielgruppe:

Bildungseinrichtungen, Lehrkräfte

Mögliche Akteurinnen und Akteure:

Bund (z. B. BMWSB, BMBF), Länder (Kultus-/Wissenschaftsministerien, Fort- und Weiterbildungsinstitute), Architektenkammern, DNK u. a.

Integration der Baukulturellen Bildung in den fächerübergreifenden Unterricht

Ziel:

Die systematische Integration der Baukulturellen Bildung in Fächer wie Sachkunde, Geografie oder Geschichte, in den fächerübergreifenden Unterricht und in die Quer-

schnittsthemen Politische Bildung, Kulturelle Bildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE).

Maßnahmen:

Integration der Baukulturellen Bildung in die KMK-Fachrichtlinien der Fächer Sachkunde, Geografie und Geschichte und in die KMK-Empfehlungen für BNE, Kulturelle Bildung und Politische Bildung. Inhaltliche Abstimmung der Fachlehrpläne zur Förderung des fächerübergreifenden Unterrichts. Gründung eines eigenständigen Querschnittsthemas Baukulturelle Bildung

Zielgruppe:

Lehrkräfte, Bildungseinrichtungen, Hochschulen

Mögliche Akteurinnen und Akteure:

Bund (z. B. BMWSB, BMBF), Länder (Kultus-/Wissenschaftsministerien, KMK, Lehrplankommissionen, Netzwerk Baukultur der Länder bei der Bauministerkonferenz), Fachverbände für Pädagogik, Bildungseinrichtungen, Architektenkammer, DNK u. a.

Forschung im Bereich der Baukulturellen Bildung fördern

Ziel:

Die systematische Forschungsförderung sowohl innerhalb der Kunstpädagogik und der verschiedenen Fachwissenschaften als auch auf inter- und transdisziplinärer Ebene. Forschungsbasiert sollte eine eigenständige Didaktik der Baukulturellen Bildung entwickelt, Lehrmaterialien konzipiert, Evaluierungen von Vermittlungskonzepten vorgenommen und verbindliche Standards für Unterrichtsmaterialien und Vermittlungskonzepte formuliert werden.

Maßnahmen:

Gründung eines Graduiertenkollegs Baukulturelle Bildung und Einrichtung interdisziplinärer Masterprogramme. Deklaration eines temporären bildungspolitischen Schwerpunkts Baukulturelle Bildung, der mit

Forschung und Fort- und Weiterbildungs-
konzepten flankiert wird

Zielgruppe:

Kunstpädagogik, Kunstdidaktik, Fachwissen-
schaften, Architektur, Stadt-, Landschafts-,
Raumplanung, Soziologie, Kulturwissen-
schaft, Kunst- und Kulturvermittlung

Mögliche Akteurinnen und Akteure:

Bund (z. B. BMBF), Länder (Kultus-/Wissen-
schaftsministerien), Hochschulrektorenkon-
ferenz (HRK), Hochschulen.

Professionalisierung von Baukulturvermittelnden fördern

Ziel:

Eine Professionalisierung der bislang häufig
ehrenamtlich tätigen Akteurinnen und Ak-
teure, um bestehenden Herausforderungen
in der Baukulturellen Bildung gerecht wer-
den zu können.

Maßnahmen:

Implementierung von Projektförderung
durch die öffentliche Hand, Einrichtung von
Fort- und Weiterbildungsprogrammen, Ein-
richtung und Durchführung von Zertifikats-
kursen sowie von Masterprogrammen für
Baukulturvermittelnde

Zielgruppe:

Baukulturvermittelnde, Studierende

Mögliche Akteurinnen und Akteure:

Bund (z. B. BMWWSB, BMBF), Länder (Fort- und
Weiterbildungsinstitute), Hochschulen, Fach-
verbände für Pädagogik, Stiftungen, Archi-
tektenkammern, DNK u. a.

Abkürzungsverzeichnis

BDK = Fachverband für Kunstpädagogik
BMBF = Bundesministerium für Bildung und
Forschung
BMFSFJ = *Bundesministerium für Familie, Senioren,
Frauen und Jugend*
BMWK = Bundesministerium für Wirtschaft und
Klimaschutz
BMUV = Naturschutz, nukleare Sicherheit
und Verbraucherschutz
BMWSB = Bundesministerium für Wohnen,
Stadtentwicklung und Bauwesen
BNE = Bildung für nachhaltige Entwicklung
DNK = Deutsches Nationalkomitee für
Denkmalschutz
HRK = Hochschulrektorenkonferenz
KMK = Kultusministerkonferenz
LAG = Landesarbeitsgemeinschaft Bayern
Architektur und Schule
UIA = International Union of Architects

Literaturverzeichnis

- Adler, F.; Gönner, A.; Kurz, R., 2016: EinFach Kunst Unterrichtsmodell – Material und Form. Aspekte der Architektur von Peter Zumthor, Herzog de Meuron, Coop Himmelb(l)au und Zaha Hadid. Braunschweig.
- A&DO – Learning Centre for Architecture and Design, o. J.: Webseite. Zugriff: <https://ado.fi/in-english/> [abgerufen am 1.3.2022].
- Archijeunes (Hrsg.), 2019: Baukulturelle Bildung an Schweizer Schulen. Analyse von Bestand und Bedarf. Zugriff: <https://www.Archijeunes.ch/article/studie-baukulturelle-bildung-an-schweizer-schulen-download/> [abgerufen am 10.3.2022].
- Archijeunes, 2021: Elemente einer baukulturellen Allgemeinbildung. Zürich.
- Archijeunes, 2022: Baukultur betrifft uns alle. Zugriff: <https://www.archijeunes.ch/article/unser-video-baukultur-betrifft-uns-alle/> [abgerufen am 28.4.2022].
- Archijeunes, o. J.: Webseite. Zugriff: <https://www.archijeunes.ch/ueber-uns/verein/> [abgerufen am 8.2.2022].
- Architektenkammer Thüringen (Hrsg.), 2015: Architektur ein idealer Lernstoff. Modulkatalog. Handreichungen für Pädagoginnen und Pädagogen. Erfurt. Zugriff: https://architekten-thueringen.de/getmedia.php/_media/akt/201511/40050v0-orig.pdf [abgerufen am 8.3.2022].
- Architektur vor Ort (Hrsg.), 2017: Architektur in der Grundschule. Treppe und Dach. Baukulturelle Bildung im LehrplanPLUS Bayern. Zugriff: http://www.architektur-vor-ort.net/uploads/4/8/7/2/48722359/architektur_in_der_grundschule_treppe_dach.pdf [abgerufen am 11.3.2022].
- Arki_lab, 2019: The City as a classroom. Designing for outdoor Learning. Copenhagen.
- Bauhaus-Universität Weimar, o. J.: Architektur und Schule. Zugriff: <https://www.uni-weimar.de/de/kunst-und-gestaltung/studium/lehramt-an-gymnasien/architektur-und-schule/> [abgerufen am 2.3.2022].
- Baukultur NRW, o. J.: Building Bildung. Perspektiven baukultureller Vermittlung. Zugriff: <https://building-bildung.de> [abgerufen am 21.11.2022].
- Bayerische Architektenkammer (Hrsg.), 2005: *architektur.in.der.schule – transform 2 r.a.u.m.* Donauwörth.
- BBSR – Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (Hrsg.), 2018: *Baukultur konkret.* Bonn.
- BBSR – Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (Hrsg.), 2020: *Baukultur und Tourismus. Unterwegs zu neuen Partnerschaften.* Bonn.
- BBSR – Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (Hrsg.), 2021: *Neue Leipzig-Charta. Die transformative Kraft der Städte für das Gemeinwohl.* Bonn.
- bink – Initiative Baukulturvermittlung für junge Menschen e. V., o. J.: Webseite. Zugriff: <https://www.bink.at/> [abgerufen am 1.3.2022].
- BMWSB - Bundesministerium für Wohnen, Stadtentwicklung und Bauwesen (Hrsg.), 2007: *Leipzig Charta zur nachhaltigen europäischen Stadt.* Zugriff: https://www.nationale-stadtentwicklungspolitik.de/NSPWeb/SharedDocs/Publikationen/DE/Publikationen/leipzig_charta_zur_nachhaltigen_europaeischen_stadt.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [abgerufen am 8.3.2022].
- Brandenburgische Architektenkammer, o. J.: *Stadtentdecker-Projekt.* Zugriff: <https://www.ak-brandenburg.de/baukultur/stadtentdeckerprojekt> [abgerufen am 10.07.2023].
- Brandl, A., 2021: *Baukultur als ästhetische Fürsorge um urbane Landschaften. Eine raumplanerische Perspektive.* In: Archijeunes (Hrsg.): *Elemente einer baukulturellen Allgemeinbildung.* Zürich: 115–132.
- Broer, W.; Schulze-Weslarn, A., 1974: *Materialien für die Sekundarstufe II. Arbeitstexte für den Kunstunterricht – Städtebau.* Hannover.
- Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel e.V., o. J.: *Kulturelle Bildung Online.* Zugriff: www.kubi-online.de [abgerufen am 11.3.2022].
- Bundesstiftung Baukultur (Hrsg.), 2020: *Baukultur braucht Bildung. Ein Handbuch.* Potsdam.
- Bundesstiftung Baukultur, 2018: *Konvent der Baukultur 2018.* Zugriff: https://www.bundesstiftung-baukultur.de/fileadmin/files/medien/597/downloads/konvent2018_forum2_baukulturelle_bildung_dokumentation181212.pdf [abgerufen am 20.11.2022].
- Bundesstiftung Baukultur, 2022: *Potsdamer Resolution zur baukulturellen Bildung. Konvent der Baukultur.* Zugriff: https://www.bundesstiftung-baukultur.de/fileadmin/K22_Resolution_FINAL_Druck.pdf [abgerufen am 20.11.2022].
- Busse, K.-P., 2014: *Die Vermittlung von Baukultur.* In: *Wüstenrot Stiftung (Hrsg.): Stadtpäher im Dortmunder U. Baukultur in Schule und Universität.* Ludwigsburg: 12–15.
- COE – Council of Europe, 2005: *Council of Europe*

- Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society (CETS No. 199). Faro. Zugriff: <https://rm.coe.int/1680083746> [abgerufen am 10.07.2023].
- Comenius Institut, 2004: Reform der sächsischen Lehrpläne. Fächerübergreifender und fächerverbindender Unterricht. Zugriff: https://www.sachsen.schule/~nw/tc/files/bg_lp_fachuebergreifender_und_faecherverbindender_unterricht.pdf [abgerufen am 4.3.2022].
- Deutsche Stiftung Denkmalschutz, o. J.: Denkmal aktiv. Kulturerbe macht Schule. Zugriff: <https://denkmal-aktiv.de/> [abgerufen am 8.3.2022].
- Eidner, F.; Merker, J. 2013: Architektur in die Schule! In: Baunetzwoche #340. Zugriff: https://media.baunetz.de/baunetzwoche/get-pdf.php?pdf=/dl/1606677/baunetzwoche_340_2013.pdf [abgerufen am 8.3.2022].
- Etschmann, W., 2011: Kammerlohr – Themen der Kunst. Architektur. München.
- Finnish National Agency for Education (Hrsg.), 2016: National Core Curriculum for Basic Education 2014. Helsinki.
- Finnish National Agency for Education (Hrsg.), 2018: National Core Curriculum for the general and advanced syllabi for Basic Education in the Arts 2017. Helsinki.
- Friedrich Verlag, 2013: Architektur. Kunst 5-10. Heft Nr. 31.
- Fröbe, T.; Winderlich, K. (Hrsg.), 2017: SpielRaum-Stadt. Baukulturvermittlung für Kinder. Oberhausen.
- Fröbe, T., 2020a: Baukulturelle Bildung neu denken. Zugriff: <https://www.marlowes.de/baukulturelle-bildung-neu-denken/> [abgerufen am 25.2.2022].
- Fröbe, T., 2020b: Architekturpolitik in Finnland. Wie Baukulturelle Bildung gelingen kann. Berlin.
- Hubrich, H., 2006a: Baukultur in der Ausbildung von Pädagogen. Architekturseminare für zukünftige Kunsterzieher, Architekten, Gestalter und Künstler an der Bauhaus-Universität Weimar. In: Edelhoff, S.; Kataikko, P.; Uttke, A. (Hrsg.): Kinder_Sichten. Städtebau und Architektur für und mit Kindern und Jugendlichen. Troisdorf: 84–93.
- Hubrich, H., 2006b: Citizen Education as Part of Architectural Studies: an official "Architecture and Children"-Course at the Bauhaus University Weimar. In: Laaksoonen, E.; Räsänen, J. (Hrsg.): Playce. Architecture Education for Children and Young People. Helsinki: 77–82.
- Hubrich, H.; Nerlich, L., 2019: Didaktische Anregungen zu Architekturvermittlung. In: Dryer, A.; Nerlich, L.; Graefe, Y.; Escherich, I. (Hrsg.): Kultur verstehen. Gesellschaft verändern. Zur internationalen Relevanz von Architekturvermittlung. Oberhausen: 158–165.
- IQSH – Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (Hrsg.), 2012: Kunst – Beispiele für den Unterricht, Band II. Architektur und Raum. Kiel.
- Kähler, G., 2002a: Wie gewohnt? Ein Buch um das Wohnen für die Sekundarstufe II. Leipzig.
- Kähler, G., 2002b: Alles nur Fassade? Wohnung, Wohnumfeld und das Bild der Stadt. Leipzig.
- Kähler, G., 2005: Architektur in den Schulunterricht? Unbedingt! Aber richtig! In: Bayerische Architektenkammer (Hrsg.): *architektur.in.der.schule – transform 2 r.a.u.m.* Donauwörth: 12–17.
- Kähler, G., 2006: Gebaute Geschichte: Ein Geschichtsbuch über Bauen und Denkmalschutz. Leipzig.
- Kirschenmann, J.; Stark, J., 2005: Handeln und gestalten im öffentlichen Raum. Projekte aus dem Kunstunterricht. Donauwörth.
- Klant, M.; Spielmann, R.; Walch, J., 2019: Grundkurs 3 Kunst. Architektur. Braunschweig.
- KMK – Kultusministerkonferenz, 2002: Kultusministerkonferenz erarbeitet Bildungsstandards für alle Länder. Zugriff: <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/detail/News/kultusministerkonferenz-erarbeitet-bildungsstandards-fuer-alle-laender.html> [abgerufen am 8.3.2022].
- KMK – Kultusministerkonferenz, 2005a: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Kunst. Zugriff: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Kunst.pdf [abgerufen am 8.3.2022].
- KMK – Kultusministerkonferenz, 2005b: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterung zur Konzeption und Entwicklung. Zugriff: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf [abgerufen am 8.3.2022].
- KMK – Kultusministerkonferenz, 2012: Kunst- und Musiklehrerausbildung. Zugriff: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Kunst-und-Musik-lehrer.pdf [abgerufen am 8.3.2022].
- KMK – Kultusministerkonferenz, o. J.: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz: Zugriff: <https://www.kmk.org/themen/qualitaets-sicherung-in-schulen/bildungsstandards.html> [abgerufen am 8.3.2022].
- Kolhoff-Kahl, I., 2011: Ästhetische Werkstätten im Textil- und Kunstunterricht. Wohnen 5-10. Paderborn.
- Korpelainen, H.; Yanar, A., 2001: Discovering Architecture. Civic education in Architecture in Finland. Report. Helsinki.
- Krämer, T., 2016: Thema KUNST – Architektur. Werk-betrachtungen von der Antike bis zur Gegenwart. Stuttgart/Leipzig.
- LAG – Landesarbeitsgemeinschaft Architektur und Schule, o. J.: Webseite. Zugriff: <https://architektur-und-schule.org/> [abgerufen am 11.3.2022].
- Leitzgen, A. M.; Riemann, L., 2017a: Entdecke Deine Stadt: Stadtsafari für Kinder. Weinheim/Basel.

- Leitzgen, A. M.; Lachmuth, A., 2017b: Jetzt entdecke ich meine Stadt. Weinheim/Basel.
- Miller, M., 2016: Bauen als Bereich der Kunstpädagogischen Gestaltungspraxis. *Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik* (3): 5–20.
- N.N., 2018: Erklärung von Davos. Zugriff: https://www.dnk.de/wp-content/uploads/2021/02/2018_DNK_Erklärung-von-Davos.pdf [abgerufen am 8.3.2022].
- Nordic Playce Members, 2009: Architecture-Toolkit. Zugriff: http://www.playce.org/uploads/pdf/Toolkit_english_lowres.pdf [abgerufen am 2.3.2022].
- Rambow, R., 2000: Experten-Laien-Kommunikation in der Architektur. Münster/New York/München.
- Rambow, R., 2013: „Ein wunderbares Querschnittsthema!“ Ein Gespräch mit dem Vermittlungsexperten Riklef Rambow über Pflicht und Kür baukultureller Bildung. In: Baunetzwoche #340. Zugriff: https://media.baunetz.de/baunetzwoche/get-pdf.php?pdf=/dl/1606677/baunetzwoche_340_2013.pdf [abgerufen am 8.3.2022].
- Rasfeld, M., 2021: FREI DAY. Die Welt verändern lernen! Für eine Schule im Aufbruch! München.
- Reichenbach, R., 2021: Baukulturelle Allgemeinbildung. Eine bildungstheoretische Annäherung. In: ArchiJeunes (Hrsg.): Elemente einer baukulturellen Allgemeinbildung. Zürich: 51–70.
- Reiterer, S., 2019: Wie sollen wir Architektur unterrichten? – Thesen zum Bildungsziel Baukulturelle Bildung. In: Dryer, A.; Nerlich, L.; Graefe, Y.; Escherich, I. (Hrsg.): Kultur verstehen. Gesellschaft verändern. Zur internationalen Relevanz von Architekturvermittlung. Oberhausen: 132–143.
- Schule im Aufbruch gGmbH, o. J.: FREI-DAY. Zugriff: <https://frei-day.org/> [abgerufen am 16.2.2022].
- Statista, o. J.a: Anzahl der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2021/2022 nach Schulart. Zugriff: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/235954/umfrage/allgemeinbildende-schulen-in-deutschland-nach-schulart/> [abgerufen am 11.1.2023].
- Statista, o. J.b: Anzahl der SchülerInnen an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2022/2023 nach Bundesländern. Zugriff: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1321/umfrage/anzahl-der-schueler-an-allgemeinbildenden-schulen/> [abgerufen am 11.1.2023].
- Stiftung für Draußenlernen, o. J.: Webseite. Zugriff: <https://www.draussenlernen.net/> [abgerufen am 12.6.2023].
- Szepanski, S., 2015: Architektur Werkstatt. Lehrermaterial für den Unterricht im Fach Kunst. Braunschweig.
- Trautmann-Webeler, G., 1981: Materialien für die Sekundarstufe II. Arbeitstexte für den Kunstunterricht – Wohnen. Hannover.
- UIA Built environment education network architecture children, o. J.: Webseite. Zugriff: <https://www.architectureandchildren-uia.com/mis-sion> [abgerufen am 18.1.2023].
- VDL – Vereinigung der Landesdenkmalpfleger (Hrsg.), 2020: Denkmal Europa. Das Workbook für Zeitreisende. Wiesbaden.
- Wüstenrot Stiftung (Hrsg.), 2013: Stadtpäher Hagen. Baukultur in Schule und Universität. Ludwigsburg.
- Wüstenrot Stiftung (Hrsg.), 2014: Stadtpäher im Dortmunder U. Baukultur in Schule und Universität. Ludwigsburg.
- Wüstenrot Stiftung (Hrsg.), 2015: Baukultur – gebaute Umwelt. Curriculare Bausteine für den Unterricht (2010). Ludwigsburg.
- Wüstenrot Stiftung (Hrsg.), 2019: Bildungsorte und Lernwelten der Baukultur. Momente und Prozesse baukultureller Bildung von Kindern und Jugendlichen. Ludwigsburg.
- Wüstenrot Stiftung; StadtPalais – Museum für Stuttgart (Hrsg.), 2021: Architekturvermittlung. 3 Jahre Stadtbauakademie. Ludwigsburg.
- Wüstenrot Stiftung, o. J.: Arbeitsblätter Curriculare Bausteine. Zugriff: <https://wuestenrot-stiftung.de/curriculare-bausteine/> [abgerufen am 23.12.2022].
- ZSL – Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg (Hrsg.), 2021: Meisterwerke der Kunst, Sondermappe Wohnkonzepte / Le Corbusier / Bjarke Ingels Group - Sondermappe Architektur. Stuttgart.

Lehrpläne

- Baden-Württemberg, Ministerium für Kultur, Jugend und Sport (Hrsg.), 2016a: Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Bildende Kunst. Zugriff: <https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/BK/LG> [abgerufen am 13.3.2022].
- Baden-Württemberg, Ministerium für Kultur, Jugend und Sport (Hrsg.), 2016b: Bildungsplan Grundschule Kunst/Werken. Zugriff: https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_BK.pdf [abgerufen am 13.3.2022].
- Baden-Württemberg, Ministerium für Kultur, Jugend und Sport (Hrsg.), 2020: Fächerlass für die Abiturprüfung 2022. Zugriff: https://km-bw.de/site/hector-2019/get/documents_E-428718390/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KPKM/Schularten/Gymnasium/Abitur%202022/Fächerlass%202022_Stand%2012-10-2020.pdf [abgerufen am 13.3.2022].
- Baden-Württemberg, Ministerium für Kultur, Jugend und Sport (Hrsg.), 2021: Fächerlass für die Abiturprüfung 2023. Zugriff: <https://rp-baden-wuerttemberg.de/fileadmin/RP-Internet/>

- Stuttgart/Abteilung_7/Referat_75/Bildungswege_und_Pruefungen/Schulfremdenpruefung/Facherlass_2023_Stand_06.07.2021.pdf [abgerufen am 13.3.2022].
- Bayern, ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2021: Fachprofil Kunst. Gymnasium. Zugriff: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/kunst#44410> [abgerufen am 4.3.2022].
- Bremen, Senator für Bildung und Wissenschaft, 2001: Grundschullehrplan Ästhetik. Zugriff: https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/01-06-12_Aesthetik.9263.pdf [abgerufen am 13.3.2022].
- Bremen, Senator für Bildung und Wissenschaft, 2012: Kunst. Bildungsplan für die Oberschule. Zugriff: https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/KUN_GyQ_2009.pdf [abgerufen am 13.3.2022].
- Hessen, Kultusministerium, 2021: Hinweise zur Vorbereitung auf die schriftlichen Abiturprüfungen im Landesabitur 2022 (hier: fachspezifische Hinweise Q3) Seite 1/38 Hinweise zur Vorbereitung auf die schriftlichen Abiturprüfungen im Landesabitur 2022 Abiturerlass – Teil 3. Fachspezifische Hinweise Q3. Zugriff: <https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-09/la22-abiturerlass-q3.pdf> [abgerufen am 29.1.2022].
- Mecklenburg-Vorpommern, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2019: Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Kunst und Gestaltung. Zugriff: https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Kunst/RP_KU_SEK2.pdf [abgerufen am 12.3.2022].
- Niedersachsen, Kultusministerium, 2015: Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe das Abendgymnasium das Kolleg. Kunst. Zugriff: https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=searched_download&k0_0=Dokumententart&v0_0=Kerncurriculum&k0_1=Schulbereich&v0_1=Sek+II&k0_2=Schulform&v0_2=Gymnasiale+Oberstufe+--+Gesamtschule&k0_3=Fach&v0_3=Kunst&&uploadnum=0 [abgerufen am 12.3.2022].
- Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Schule und Bildung, 2014: Kernlehrplan Sekundarstufe II Kunst. Zugriff: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/ku/KLP_GOST_Kunst.pdf [abgerufen am 12.3.2022].
- Rheinland-Pfalz, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, 1998a: Lehrplan Kunst. Klasse 5–9/10. Zugriff: [https://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bcontroller%5D=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Baction%5D=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bfileid%5D=EMp-kwuMgi4Q2rqicz6D6TQ%3D%3D](https://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bcontroller%5D=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Baction%5D=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter%5Bfileid%5D=TOck5Mabt4qSZBu1zq8TVQ%3D%3D) [abgerufen am 12.3.2022].
- Rheinland-Pfalz, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, 1998b: Lehrplan Bildende Kunst. Sek II. Zugriff: https://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bcontroller%5D=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Baction%5D=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bfileid%5D=EMp-kwuMgi4Q2rqicz6D6TQ%3D%3D [abgerufen am 12.3.2022].
- Rheinland-Pfalz, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, 2011: Rahmenlehrplan Grundschule. Teilrahmenlehrplan Kunst. Zugriff: https://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung-rp.de/Downloads/Rahmenplan/Kunst/RP_Kunst.pdf [abgerufen am 12.3.2022].
- Saarland, Ministerium für Bildung und Kultur, 2011: Kernlehrplan Bildende Kunst Grundschule. Zugriff: https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Grundschule/GS_Kernlehrplan_BildendeKunst.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [abgerufen am 12.3.2022].
- Saarland, Ministerium für Bildung und Kultur, 2017: Lehrplan Bildende Kunst. Gemeinschaftsschule Klassenstufe 10. Zugriff: https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Gemeinschaftsschulen/Bildende_Kunst/LP_BK_GemS_10_2017.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [abgerufen am 12.3.2022].
- Saarland, Ministerium für Bildung und Kultur, 2019a: Bildende Kunst. Gymnasiale Oberstufe Leistungskurs. Zugriff: https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_GOS_ab_2019_2020/BildendeKunst/LP-BK-HP-LK-2019.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [abgerufen am 12.3.2022].
- Saarland, Ministerium für Bildung und Kultur, 2019b: Medienbildung und informatische Bildung. Klassenstufe 1-10. Zugriff: https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Bildungsserver/Unterricht_und_Bildungsthemen/Medienbildung/Basiscurriculum.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [abgerufen am 12.3.2022].
- Saarland, Ministerium für Bildung und Kultur, 2020: Bildende Kunst. Gymnasiale Oberstufe Einführungsphase. Zugriff: https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_GOS_ab_2019_2020/BildendeKunst/LP_BK_EP_2020.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [abgerufen am 12.3.2022].
- Saarland, Ministerium für Bildung und Kultur, 2021a: Lehrplan Bildende Kunst. Gemeinschaftsschule Klassenstufen 5 und 6. Zugriff: <https://www.saarland.de/SharedDocs/Down>

- loads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Gymnasium/BK/Bildende_Kunst_5und6_2021.pdf?__blob=publicationFile&v=5 [abgerufen am 12.3.2022].
- Saarland, Ministerium für Bildung und Kultur, 2021b: Lehrplan Bildende Kunst. Gemeinschaftsschule Klassenstufen 7 und 8. Zugriff: https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Gymnasium/BK/Bildende_Kunst_7und8_Gym_2021.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [abgerufen am 12.3.2022].
- Saarland, Ministerium für Bildung und Kultur, 2022: Basiccurriculum für die Bildung Nachhaltige Entwicklung (BNE). Klasse 1-10. Zugriff: https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Bildungsserver/Unterricht_und_Bildungsthemen/Lehrplaene-und-handreichungen/schulformuebergreifend/dld_basiccurriculum-BNE.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [abgerufen am 12.3.2022].
- Sachsen, Staatsministerium für Kultus, 2019a: Lehrplan Grundschule Kunst. Zugriff: http://lpdb.schule-sachsen.de/lpdb/web/downloads/9_lp_gs_kunst_2019.pdf [abgerufen am 12.3.2022].
- Sachsen, Staatsministerium für Kultus, 2019b: Lehrplan Gymnasium Kunst. Zugriff: http://lpdb.schule-sachsen.de/lpdb/web/downloads/2349_lp_gy_kunst_2019.pdf?v2 [abgerufen am 12.3.2022].
- Sachsen-Anhalt, Ministerium für Bildung, 2016: Fachlehrplan Gymnasium Kunsterziehung. Zugriff: https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/Gym/FLP_Gym_Kunst_LTn.pdf [abgerufen am 12.3.2022].
- Sachsen-Anhalt, Ministerium für Bildung, 2019: Grundschule Gestalten. Zugriff: https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/GS/Anpassung/lp_gs_gest_01_08_2019.pdf [abgerufen am 12.3.2022].
- Schleswig-Holstein, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2015: Fachanforderungen Kunst. Allgemein bildende Schulen Sekundarstufe I und II. Zugriff: https://fachportal.lernnetz.de/files/Fachanforderungen%20und%20Leitf%C3%A4den/Sek.%20I/II/Fachanforderungen/Fachanforderungen_Kunst_Sekundarstufen_I_II.pdf [abgerufen am 13.3.2022].
- Schleswig-Holstein, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2019: Fachanforderungen Kunst. Primarstufe/Grundschule. Zugriff: https://fachportal.lernnetz.de/files/Fachanforderungen%20und%20Leitf%C3%A4den/Grundschule_Primarstufe/Fachanforderungen%20Technik%20Primarstufe/Fachanforderungen_Kunst_Primarstufe_Grundschule.pdf [abgerufen am 13.3.2022].
- Thüringen, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2010: Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule. Kunsterziehung. Zugriff: https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/7178?dateiname=lp_gs_Ku_2010.pdf [abgerufen am 13.3.2022].
- Thüringen, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2012: Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Kunst. Zugriff: https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/15755?dateiname=LP_GY_Kunst_Endfassung_030614.pdf [abgerufen am 13.3.2022].

Modulkataloge

- ABdK – München Akademie der Bildenden Künste München, 2015: Modulhandbuch für den Masterstudiengang Kunstpädagogik. Zugriff: <https://www.abdk.de/de/component/phocadownload/category/62-satzungen.html?download=228:modulhandbuch-fuer-den-masterstudiengang-kunstpaedagogik> [abgerufen am 13.3.2022].
- ABK Stuttgart – Staatliche Akademie der Bildenden Künste Stuttgart, 2021: Modulhandbuch Bachelor of Fine Arts Künstlerisches Lehramt. Zugriff: https://www.abk-stuttgart.de/fileadmin/redaktion/content/hochschule/organisation/hochschulverwaltung/herunterladen/studiengaenge/bildendekunst_kuenstllehramt_KTPP_FLAG/abk_stud_bildendekunst_kl_ba_modulhandbuch_bis_wise_202106_202108.pdf [abgerufen am 13.3.2022].
- ABK Stuttgart – Staatliche Akademie der Bildenden Künste Stuttgart, o. J.: Teilstudiengang intermediales Gestalten. Zugriff: <https://www.abk-stuttgart.de/kuenstlerisches-lehramt/teilstudiengang-intermediales-gestalten.html> [abgerufen am 13.3.2022].
- Bauhaus-Universität Weimar, 2021: Studieninhalte Lehramt Kunsterziehung an Gymnasien. Zugriff: <https://www.uni-weimar.de/fileadmin/user/fak/gestaltung/hauptseiten/downloads/LAK/Handreichungen/Studienplan-LAK-2021-03-18.pdf> [abgerufen am 13.3.2022].
- CAU – Christian-Albrechts-Universität Kiel, 2017: Studienverlaufsplan BA Lehramt Kunst an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen. Zugriff: <https://www.kunstgeschichte.uni-kiel.de/de/studiengaenge/studienverlaufsplan-fuer-den-bachelor-of-arts> [abgerufen am 13.3.2022].
- Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, 2012: Prüfungs- und Studienordnung Teilstudiengang Kunst und Gestaltung im Lehramtsstudiengang Gymnasium. Zugriff: https://www.uni-greifswald.de/storages/uni-greifswald/2_Studium/2.4_Rund_um_die_Pruefung/2.4.1_Pruefungs_und_Studienordnungen/Lehramt_modularisiert/Kunst_und_Gestal-

- tung/PSO_LA_Kunst_Gym_10.10.2012.pdf [abgerufen am 13.3.2022].
- Europa-Universität Flensburg, 2021: Modulkatalog Lehramt an Gemeinschaftsschulen. Zugriff: https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/portale/studium_und_lehre/dokumente/po-studiengaenge/master-of-education/gemeinschaftsschulen/2020/modulkataloge-frse-2021/mk-mage-psto2020-kun.pdf [abgerufen am 13.3.2022].
- FU Berlin – Freie Universität Berlin, o. J.: Master of Education für das Lehramt an Grundschulen. Zugriff: <https://www.fu-berlin.de/sites/dse/studium/master/ma-gs/index.html> [abgerufen am 13.3.2022].
- HBK Saar – Hochschule der Bildenden Künste Saar, o. J.: Lehramtsstudiengänge Kunsterziehung (Bildende Kunst) an der HBK Saar. Modulhandbuch. Zugriff: https://www.hbksaar.de/files/hbksaar/download/hochschulrecht/Recht%20der%20Studierenden/ModulhandbuchKunsterziehung_sep12.pdf [abgerufen am 13.3.2022].
- HFBK Hamburg – Hochschule für bildende Künste Hamburg, o. J.: Modulhandbuch für den Bachelor-Teilstudiengang „Bildende Künste“ im Lehramt für die Grundschule (LAGS). Zugriff: https://www.hfbk-hamburg.de/documents/564/191219_Modulhandbuch_LAGS_V1.pdf [abgerufen am 13.3.2022].
- Kunstakademie Münster, 2018: Modulhandbuch Bachelor Haupt-, Real-, Sekundar-, Gesamtschule. Zugriff: https://www.kunstakademie-muenster.de/fileadmin/media/Website_2018/Studierendenservice/studienordnungen/lehramt/HRSG/Modulhandbuch_BA_HRSG_20201127.pdf [abgerufen am 13.3.2022].
- Kunsthochschule Mainz, 2014: Modulhandbuch Bildende Kunst. Zugriff: file:///C:/Users/Turit/AppData/Local/Temp/Modulhandbuch-Bildende-Kunst-B.Ed_-ab-SoSe-2014.pdf [abgerufen am 13.3.2022].
- LMU München – Ludwig-Maximilians-Universität München, 2015: Didaktikfach Kunst an Grundschulen. Zugriff: https://www.kunstpaedagogik.uni-muenchen.de/studiengaenge/lehramt/la_did_ss_gs2015/index.html [abgerufen am 13.3.2022].
- LMU München – Ludwig-Maximilians-Universität München, 2015: Didaktikfach Kunst an Mittelschulen. Zugriff: https://www.kunstpaedagogik.uni-muenchen.de/studiengaenge/lehramt/la_did_ms2015/index.html [abgerufen am 13.3.2022].
- LMU München – Ludwig-Maximilians-Universität München, o. J.: Lehramt Kunst. Zugriff: <https://www.kunstpaedagogik.uni-muenchen.de/studiengaenge/lehramt/index.html> [abgerufen am 13.3.2022].
- Muthesius Hochschule Kiel, o. J.: Kunst auf Lehramt (Gymnasien). Zugriff: <https://muthesius-kunsthochschule.de/kunst/kunst-auf-lehramt-gymnasien/> [abgerufen am 30.04.2021].
- Staatliche Akademie der Bildenden Künste Karlsruhe, 2019: Modulhandbuch Künstlerisches Lehramt mit Bildender Kunst, 2019. Zugriff: https://www.kunstakademie-karlsruhe.de/site/assets/files/3386/290719_ba_modulhandbuch.pdf [abgerufen am 13.3.2022].
- Staatliche Akademie der Bildenden Künste Stuttgart, 2021: Modulhandbuch Bachelor of Fine Arts Künstlerisches Lehramt. Zugriff: https://www.abk-stuttgart.de/fileadmin/redaktion/content/hochschule/organisation/hochschulverwaltung/herunterladen/studiengaenge/bildendekunst_kuenstllehramt_KTPP_FLAG_abk_stud_bildendekunst_kl_ba_modulhandbuch_ab_wise_202106_202108.pdf [abgerufen am 13.3.2022].
- TU Dortmund – Technische Universität Dortmund, 2012: Modulhandbuch für das Unterrichtsfach Kunst. Zugriff: https://kunst.kmst.tu-dortmund.de/storages/kunst-kmst/r/Formulare/B1_Kunst_Modulhandb_23.06.12.pdf [abgerufen am 13.3.2022].
- TU Dresden – Technische Universität Dresden, 2018: Studienordnung für das Fach Kunst, Gymnasien. Zugriff: <https://www.verw.tu-dresden.de/AmtBek/PDF-Dateien/2018-15/06so-LAG09.08.2018.pdf> [abgerufen am 13.3.2022].
- UdK Berlin – Universität der Künste Berlin, 2015: MÄERZ in Bachelor- und Masterstudiengängen für das Lehramt an Grundschulen. Zugriff: https://www.udk-berlin.de/fileadmin/2_dezentral/Marketing/Materialien_Marketing/Studien-_und_Pruefungsordnung_der_Universitaet_der_Kuenste_Berlin_Musisch-AEsthetische_Erziehung__MAEERZ__in_Bachelor_und_Masterstudiengaengen_fuer_das_Lehramt_an_Grundschulen_an_Berliner_Universitaeten.pdf [abgerufen am 13.3.2022].
- UdK Berlin – Universität der Künste Berlin, 2019: Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien mit dem Fach Bildende Kunst. Zugriff: https://www.udk-berlin.de/fileadmin/2_dezentral/Studienberatung/Bildende_Kunst_LA/Lesefassung_SO_BK-ISS_Gym_BA_2019_07_10-AE1-2018_02_14_.pdf [abgerufen am 13.3.2022].
- UdK Berlin – Universität der Künste Berlin. Grundschule der Künste, o. J.: Grundschule der Künste. Zugriff: <https://www.udk-berlin.de/universitaet/fakultaet-bildende-kunst/grundschule-der-kuenste/> [abgerufen am 13.3.2022].
- Universität Bremen, o. J.: B.A. Kunst – Medien – Ästhetische Bildung. Zugriff: <https://www.uni-bremen.de/kunst/studium/ba-kunst-medien-aesthetische-bildung> [abgerufen am 13.3.2022].
- Universität Siegen, o. J.: Großfach Kunst. Zugriff: <https://www.kunst-uni-siegen.de/studieng%C3%A4nge/lehramt-gro%C3%9Ffach-kunst-neu/> [abgerufen am 13.3.2022].

