

SPIELRaumSTaDT

SPIELRAUMSTADT.
Baukulturelle Bildung für Kinder

Turit Fröbe
Kirsten Winderlich (Hgg.)

Copyright © 2026 by ATHENA-Verlag,
Mellinghofer Straße 126, 46047 Oberhausen
info@athena-verlag.de
www.athena-verlag.de
Alle Rechte vorbehalten

Herausgeberinnen:
Turit Fröbe, Kirsten Winderlich

Autorinnen:
Turit Fröbe und Kirsten Winderlich
mit Carina Kitzenmaier und Sandra Topan

Gestaltung:
A Gesture Of (Simon Schindele und
Simon Steinberger)

ISBN 978-3-7455-1206-9



Universität der Künste Berlin

grund_schule der künste

Mit freundlicher Unterstützung der
Stadt Oberhausen, Bereich Stadtplanung



Eine Gruppe von acht Kindern und drei Studierenden lehnt an der Fensterbank eines Schau-
fensters. Gegenüber ist das Umspannwerk.
Ein Mädchen steht auf und kommentiert: „Wenn
ich mich um eine halbe Seite drehe, dann ist
das ein Hund und sein Kopf ist da oben.“ Dann
zeigt sie auf den Fahrstuhl, kichert und sagt:
„Und er hat einen riesigen Hut auf.“

Zwei andere von hinten rufen: „Mit schwar-
zer Kleidung.“

Daraufhin steht ein Junge ebenfalls auf, um
im selben Moment wieder in die Knie zu gehen:
„Ich erkenne nur den Kopf mit Arm.“ Auf einem
Bein hüpfend und fast umfallend, holt er Luft und
schreit: „Aber nein! Es ist eine Judokämpferin mit
schwarzem Gürtel!“ Dabei zeigt er mit seinem Fuß
in Richtung Fries an der Vorderseite des Hauses.

Im selben Moment interveniert ein Junge
rechts von mir stehend und mit linkem Arm am
Ohr: „Da! Die Fahrstühle! Da im Turm! Das ist
doch ein Gürtel, oder?“

Plötzlich erscheint ein Mädchen aus der
Gruppe und tritt nach vorn. „Es ist aufgewacht“,
sagt sie. Die Gruppe schaut in die Richtung, in
die sie zeigt. „Ein Kopf mit Schwein! Das Schwein
ist aufgewacht!“ Daraufhin antwortet ein Mäd-
chen hinter ihm: „Und hinter den Fenstern, da
bei dem Fahrstuhl, pulsieren die Adern!“

Umspannwerk in Berlin-Prenzlauer Berg,
Notiz von Sandra Topan

INHALT

- 6 Einleitung
Turit Fröbe und Kirsten Winderlich
- 16 Zugänge zu Stadt und Baukultur.
Das Konzept SPIELRAUMSTADT aus
der Perspektive ästhetischer Bildung
Kirsten Winderlich
- 28 Sensibilisierung für die gebaute
Umwelt – eine zentrale Aufgabe der
Baukulturellen Bildung
Turit Fröbe
- 37 Baukulturelle Bildung für den Alltag:
das Kartenspiel
Turit Fröbe
- 46 Literatur
- 49 Die Autorinnen

SPIELRAUMSTADT. Baukulturelle Bildung für Kinder Einleitung

Turit Fröbe und
Kirsten Winderlich

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 präsente Rolle in unserem Leben einnimmt, und wir „baukulturelle Wesen“ sind, wie Roland Reichenbach es formulierte,¹ wird der gestalteten Umwelt in unserer Gesellschaft vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit entgegengebracht. [...] Um das zu ändern, bedarf es der Baukulturellen Bildung. Sie soll dazu beitragen, dass jeder Mensch von frühester Kindheit

1 Vgl. Reichenbach 2021, S. 56

an eine bewusste Beziehung zu seinem baukulturellen Lebensumfeld aufbauen kann und lernt, diese als etwas Gestaltetes, aber auch Gestaltbares wahrzunehmen. (Turit Fröbe in: BBSR (Hg.): Baukulturelle Bildung. Bestand, Bedarf Wirksamkeit, 2023, S. 9)

Das SPIELRAUMSTADT-Konzept ist im Rahmen eines fächer- und fakultätsübergreifenden experimentellen Seminars an der *grund_schule der künste*, einem innovativen Lehr- und Forschungslabor der Universität der Künste Berlin entstanden. Das Seminar richtete sich an Architektur- und Kunstlehramtsstudierende und zielte darauf ab, interdisziplinär an das Themenfeld *Baukultur* wie an die Perspektive *Kind* heranzuführen, und dabei allen Teilnehmenden zu ermöglichen, voneinander zu lernen. Die daraus entstehenden Synergien wollten wir nutzen, um einen alternativen Zugang zur Baukulturellen Bildung zu entwickeln, der vielseitig einsetzbar ist: Es sollte ein niedrighschwelliges Konzept entstehen, das am Ende ohne uns auskommt, und Lehrkräften, Pädagog*innen oder Eltern ermöglicht, ohne Vorbildung und Vorbereitung mit Kindern und Jugendlichen ins Gespräch, ins Philosophieren, Nachdenken und Spekulieren über die gebaute Umwelt zu kommen.

Anlass für die Entscheidung, einen alternativen Zugang zur Baukulturellen Bildung zu entwickeln, war unsere Beobachtung, dass die

8 Baukulturelle Bildung in Deutschland in einer Sackgasse zu stecken schien. Obwohl sich teilweise bereits in den 1990er Jahren, spätestens aber seit Beginn der 2000er Jahre ein flächendeckendes Netzwerk von Initiativen, Organisationen und Verbänden herausgebildet hatte, das sich des Themas mit großem Engagement annahm und unter anderem begann, Fachleute in die Schulen zu entsenden,² hatten wir den Eindruck, dass es weitgehend dem Zufall überlassen blieb, ob ein Kind in seiner Schulzeit Gelegenheit erhielt, sich Zugänge zur Baukultur zu verschaffen und sich mit Architektur und Städtebau auseinanderzusetzen.

Wir beobachteten, dass Kinder und Jugendliche nur selten Gelegenheiten zur ästhetischen (Selbst-)Bildung unmittelbar im Stadtraum bekommen und vermissten die Berücksichtigung der Weltzugänge und des Weltwissens der Kinder und damit die Chance, sich darüber neue Wahrnehmungs- und Sichtweisen auf Stadt und Baukultur zu eröffnen.

2 Allen voran ist das Engagement der Architektenkammern mit ihrem Programm „Architektur macht Schule“ oder des Vereins denkmal-aktiv e. V. des Deutschen Nationalkomitees für Denkmalschutz zu nennen. Sie entsenden z. T. schon seit Beginn der 1990er Jahre, mehr oder weniger flächendeckend aber seit der Jahrtausendwende Expert*innen in die Schulen, bieten Fortbildungen für Lehrkräfte an und geben zum Teil auch Lehr- und Unterrichtsmaterialien und sogar Schulbücher heraus. Vgl. Fröbe 2023, S. 19 ff.

Zehn Jahre nachdem wir die Planung für unser SPIELRAUMSTADT-Seminar aufgenommen haben, hat sich an den grundlegenden Rahmenbedingungen für Baukulturelle Bildung erstaunlich wenig verändert. Viele der Defizite, die wir damals beobachtet und kritisiert haben, wurden inzwischen durch die bundesweite Studie „Baukulturelle Bildung. Bestand, Bedarf, Wirksamkeit“ (2023), die Turit Fröbe im Auftrag des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) durchgeführt hat, empirisch belegt. Die Studie zeigt: Ob ein Kind während seiner Schulzeit mit baukulturellen Themen in Berührung kommt, hängt nach wie vor vom Wohnort, der Schulform – und nicht zuletzt vom persönlichen Engagement der Lehrkräfte – ab. Obwohl baukulturelle Inhalte in allen Lehrplänen Deutschlands verankert sind, gelangen sie nur selten in die schulische Praxis. Da die Lehrkräfte mit der Erarbeitung der Themen nach wie vor allein gelassen werden und ihnen Zugänge fehlen, weichen sie, sofern die Lehrpläne es zulassen, gern auf Alternativthemen aus oder unterrichten in wenig zeitgemäßer Form.³ Wie die empirischen Erhebungen der BBSR-Studie zeigten, können die Programme der Architektenkammern und

Denkmalinitiativen diese immense Lücke nicht einmal im Ansatz schließen.⁴

Zwar hat sich auf institutioneller Ebene das Bewusstsein für Baukulturelle Bildung in den vergangenen zehn Jahren ein wenig verbessert. Das zeigt sich beispielsweise darin, dass sowohl die Bundesstiftung Baukultur als auch Landesstiftungen wie die Baukultur NRW sich der Aufgabe angenommen haben, erste Städte neue Wege in der Vermittlung gehen⁵ und die Baukulturelle Bildung 2019 offiziell auch in der Kulturellen Bildung verankert wurde.⁶ Zu den wichtigsten Erfolgen der vergangenen Jahre kann sicherlich die Verankerung der Baukulturellen Bildung in den „Baukulturellen Leitlinien des Bundes“ genannt werden, die im November 2024 verabschiedet wurden. Die Baukulturelle Bildung wurde hier erfreulicherweise als Bestandteil der zentralen inneren Werte definiert, die grundlegend für die baukulturelle Entwicklung in Deutschland sind. Der Bund erklärt darin, sich für die Förderung einer zeitgemäßen baukulturellen Allgemeinbildung⁷ und in Zusammenarbeit mit den Ländern für eine Stärkung

4 Vgl. BBSR 2023, S. 67 ff.

5 2018 hat die Stadt Stuttgart die StadtbauAkademie im StadtPalais – Museum für Stuttgart eröffnet und im April 2025 hat das Junge Architekturzentrum Urbaneo in der Hamburger Hafencity seine Arbeit aufgenommen.

6 2019 hat wurde auf der Plattform Kulturelle Bildung Online (kubi-online.de) offiziell die Sparte „Baukultur“ ergänzt. 2020 wurde der Fachbereich „Baukultur“ an der Akademie der Kulturellen Bildung in Rescheid eingerichtet.

7 Vgl. BMWSB 2025, S. 27

der Baukulturellen Bildung im Schul- und Ausbildungssystem, im Hochschulsystem sowie in der Fortbildung einsetzen zu wollen.⁸ Da es sich bei den Leitlinien um eine reine Absichtserklärung handelt, entstehen daraus allerdings keinerlei Verbindlichkeiten und ein grundlegender Kurswechsel in Bezug auf die Baukulturelle Bildung ist bislang nicht in Sicht. Anders als in der Schweiz, wo mit der Gründung von *Archijeunes* 2018 ein pragmatischer Weg eingeschlagen wurde, um die Baukulturelle Bildung systematischer in Lehrkräftebildung und Unterricht zu integrieren,⁹ setzt Deutschland weiterhin auf punktuelle Projekte und den Einsatz externer Fachleute und ehrenamtliches Engagement. Das reicht nicht aus, um langfristig Strukturen zu verändern. Die BBSR-Studie macht deutlich: Der Schlüssel liegt in der gezielten Einbindung der Lehrkräfte – in Studium, Referendariat und Fortbildung. Nur wenn Lehrkräfte befähigt werden, baukulturelle Themen selbstständig und zeitgemäß in ihren Unterricht zu integrieren, kann Baukulturelle Bildung flächendeckend wirksam werden.¹⁰ Dafür braucht es niedrighschwellige, alltagstaugliche Materialien und Methoden, die an das Weltwissen und die Lebenswelten der Kinder anknüpfen – und genau hier setzt SPIEL-RAUMSTADT an.

8 Vgl. BMWSB 2025, S. 49

9 Vgl. BBSR 2023, S. 17 ff.

10 Vgl. BBSR 2023, S. 75 ff.

Auch heute sind Konzepte, die Zugänge schaffen, voraussetzungslos wirken und dabei idealerweise am impliziten Wissen ansetzen, das alle – Kinder wie Erwachsene – über die gebaute Umwelt mitbringen, ohne, dass es ihnen unbedingt bewusst ist, noch selten.¹¹ Es bedarf flexibler Strategien, die universell in jeder beliebigen Umgebung einsetzbar sind und explizit die Alltagsarchitektur einbeziehen (vgl. „Die Sensibilisierung für den gebauten Raum als Aufgabe der Baukultur.“). Die Konzepte bedürfen, wie Jaana Räsänen und Lotta Leskelä es im Rahmen von Interviews im Rahmen der Studie „Architekturpolitik in Finnland. Wie Baukulturelle Bildung gelingen kann“ formulierten, einer gewissen Sinnlichkeit und müssen es den begleitenden Erwachsenen leicht machen. Sie sollten zeigen, dass es Spaß macht, mit Kindern im gebauten Raum zu arbeiten, es einfach ist und an jedem beliebigen Ort begonnen werden kann.¹² Und schließlich braucht es, wie die Lehrplan- und Lehrbuchanalyse der BBSR-Studie

11 Zu nennen sind hier insbesondere die Konzepte und Strategien von Anke Leitzgen, wie die „Stadtsache App“, das Projekt „Denkmal Europa“, das sie anlässlich des Europäischen Kulturerbejahres 2018 in Kooperation mit den Landesdenkmalämtern entwickelt hat, oder das jüngst veröffentlichte Projekt „B wie Baukultur“, das in Kooperation mit der Baukultur NRW entstanden ist.

12 Vgl. Fröbe 2020, S. 147 (Leskelä) und S. 156 (Räsänen)

unmissverständlich gezeigt haben, Konzepte und Strategien, die das forschende und entdeckende Lernen im Stadtraum ins Zentrum stellen und eine baukulturelle Sprachfähigkeit aller Beteiligten fördern.¹³ Oder anders formuliert: Wir müssen lernen, uns die Stadt „nahe kommen zu lassen“ bzw. uns auf ihre sinnliche Dichte einlassen zu können.¹⁴ Dies ist heute sogar noch wichtiger als damals, weil die Verinselung von Kindern und Jugendlichen, die im Laufe des 20. Jahrhunderts immer weiter zunahm, sich in den vergangenen zehn Jahren durch die sozialen Medien und die Folgen der Corona-Pandemie noch einmal drastisch potenziert hat (vgl. „Das Konzept SPIELRAUMSTADT aus der Perspektive ästhetischer Bildung“).

Zur Entstehung von SPIELRAUMSTADT

Entwickelt haben wir unser Konzept im Rahmen des Seminars in Kooperation mit etwa 100 Grundschüler*innen der Jahrgangsstufen 1 bis 6, ihren Lehrkräften und Erzieher*innen. Wir haben damals bewusst darauf verzichtet, Informationen zu geben oder Wissen zu vermitteln, weil uns wichtig war, dass das Konzept am Ende auch ohne uns durchgeführt werden kann und keinerlei Vorwissen von den begleitenden

13 Vgl. BBSR 2023, S. 39

14 Vgl. Rumpf 2010, S. 11 sowie den Beitrag „Das Konzept SPIELRAUMSTADT aus der Perspektive ästhetischer Bildung“

Erwachsenen erfordert. Wir haben mit den Kindern im Stadtraum gearbeitet und uns gemeinsam mit ihnen an Impulsfragen herangetastet, die es spielerisch ermöglichen, ins Philosophieren und Nachdenken über Architektur zu kommen. Resultat ist ein Konzept, das nicht nur am Alltag der Kinder anknüpft, sondern auch an ihren Weltzugängen und dem bereits vorhandenen Wissen, das sie über Architektur und Städtebau mitbringen. Es zielt darauf ab, ästhetische (Selbst-)Bildungsprozesse aller Beteiligten in Gang zu setzen. So ermöglicht es auch Lehrkräften, Pädagog*innen oder Eltern, die selbst wenig oder kein Vorwissen im Bereich der Baukultur haben, sich gemeinsam mit den Kindern Architektur und Städtebau anzunähern. SPIELRAUMSTADT eignet sich, wie wir in den vergangenen Jahren feststellen konnten, für die Arbeit mit Kindern wie für die mit Jugendlichen und Erwachsenen. Das Herzstück unseres SPIELRAUMSTADT-Konzepts sind die acht spielerischen Impulsfragen, mit denen sich ein eineinhalb bis dreistündiges Gespräch im Stadtraum gestalten lässt. Wir haben den Gesprächsleitfaden als „Spielanleitung“ deklariert, da es oft einfacher ist, eine andere Haltung einzunehmen oder ein Experiment zu wagen, wenn die Versuchsanordnung als „Spiel“, betrachtet werden kann und sich alle Beteiligten sozusagen „gefahrlos“ auf ein Experiment einlassen können. Mit Hilfe dieser „Spielanleitung“ ist es möglich,

überall im öffentlichen Raum mit Kindern und Jugendlichen ins Gespräch über Architektur und Städtebau zu kommen. Das beiliegende Kartenspiel regt darüber hinaus zur Auseinandersetzung mit dem gebauten Raum im Alltag an (vgl. Baukulturelle Bildung für den Alltag: das Kartenspiel). Es lässt sich auf Wandertagen, in Projektwochen, auf dem Heimweg oder zwischendurch auf dem Weg in die Schwimmhalle oder zur Bushaltestelle einsetzen.

Wir wünschen Ihnen viel Spaß mit dem SPIELRAUMSTADT-Konzept und empfehlen Ihnen, zum Einstieg das Kartenspiel selbst auszuprobieren. Sie werden überrascht sein, wie schnell sich Ihre Sicht auf die Stadt und die Architektur dadurch verändert!

Zugänge zu Stadt und Baukultur. Das Konzept SPIELRAUMSTADT aus der Perspektive ästhetischer Bildung

Kirsten Winderlich

Ein Kind tastet das Sichtmauerwerk eines Gebäudes ab. Um die Ecke steht eine kleine Ansammlung von Kindern und Erwachsenen, die ihre Blicke über eine Gruppe von Hochhäusern schweifen lassen und darüber diskutieren, wie die Gebäude gesehen werden wollen. Und wieder ein anderes Kind behauptet, dass ein auf den ersten Blick unbedeutendes Gebäude am Platz das Sagen hat, obwohl es von einer sogenannten Sehenswürdigkeit überragt wird. Es findet dafür überraschende Argumente. Szenen wie diese, die sich in unserem experimentellen SPIELRAUMSTADT-Seminar ereigneten, haben so manche/n Beobachter*in in Erstaunen versetzt. Nehmen Kinder doch scheinbar unbedeutende Details im Stadtraum ausgesprochen

differenziert wahr, entwickeln Bilder von Stadt, die nachdenklich stimmen, und kommen dabei immer wieder in ein Philosophieren über Architektur. Ähnliche Eindrücke müssen die Aktionen hinterlassen haben, die sich seit Ende der 1960er Jahre zur Aufgabe gemacht haben, Stadt auch als Spielplatz im Sinne eines Bildungsraumes für Kinder zu öffnen und zu legitimieren.¹⁵ Stand hier im Vordergrund, Kindern in der Stadt Raum zu verschaffen und über die Integration von Kinderkultur Teilhabe zu ermöglichen, geht es in dem vorliegenden Ansatz darum, Kindern Zugänge zu Architektur und Baukultur zu verschaffen und dabei ihre eigenen Weltzugänge aufzugreifen.¹⁶ Nicht unwichtig ist hierbei zu berücksichtigen, dass sich das Verhältnis von Kind und Stadt seit dem vergangenen Jahrhundert grundsätzlich verändert hat und nicht mehr davon auszugehen ist, dass Kinder gewissermaßen selbstverständlich mit Stadt, Architektur und Baukultur in Berührung kommen.

15 Zu nennen wäre hier exemplarisch die Arbeit des Kunst- und Kulturpädagogen Wolfgang Zacharias (1941–2018), Mitbegründer der Pädagogischen Aktion SPIELkultur in München.

16 Kinder bilden sich von Anfang an selbst (vgl. z. B. Schäfer 2003) und nutzen dafür entsprechend ihre eigenen Weltzugänge. Unter diesen sind beispielsweise das intrinsisch motivierte Zeichnen und Malen, das Erzählen und Philosophieren wie das Sammeln zu verstehen.

Philippe Ariès (1914–1984) macht in seiner Geschichte der Kindheit¹⁷ im Hinblick auf Kindheiten drei Orte des Aufwachsens, der Bildung und Erziehung aus: den Ort der Familie, den Ort der Schule und den Ort der Straße. Diese drei Orte unterscheiden sich im Hinblick auf das Spannungsverhältnis von Privatheit und Öffentlichkeit. Handelt es sich bei der Familie um einen privaten Raum und bei der Schule um einen gemeinschaftlichen Raum, ist die Straße dem öffentlichen Stadtraum zuzuordnen. In seinem 1994 posthum veröffentlichten Beitrag „Das Kind und die Straße – von der Stadt zur Anti-Stadt“ geht Ariès nun dem Verhältnis von Pädagogik und Raum nach. Im Besonderen beschäftigt er sich mit dem Phänomen, dass Kinder heute kaum mehr im städtischen Außenraum ohne Erwachsene anzutreffen sind. Im Laufe der Urbanisierung und Industrialisierung im 19. und 20. Jahrhundert wurden die Handlungs- und Erfahrungsräume von Kindern und Jugendlichen von der Straße in sogenannte geschützte Räume verlagert. Die Straße galt sowohl im Hinblick auf Sauberkeit und Hygiene als auch hinsichtlich der Vielfalt und des Eigensinns der Menschen, die diesen Raum bevölkerten, als ungesund, unmoralisch und gefährlich. Das Leben

17 Vgl. Ariès 1975

der Kinder wurde entsprechend von der Straße, dessen Geschehen nur schwer steuerbar ist, in geschützte Innenräume verlagert, in die privaten Räume der Familien oder in Schulen.¹⁸ Der Sozial- und Kulturwissenschaftler Heinz Hengst beschreibt im Rahmen seiner Studie zur Kindheit im 21. Jahrhundert die seit den 1960er Jahren im vergangenen Jahrhundert einsetzende Veränderung der Kindheiten folgendermaßen: „Verhäuslichung ist die Verlagerung des kindlichen Erfahrungsraumes und kindlicher Aktivitäten von der Straße, aus Außenräumen in (durch Zäune, Mauern und Aufsicht) geschützte Innenräume. Die damit korrespondierende Institutionalisierung meint die zunehmende Organisation von Kinderkultur in spezialisierten Einrichtungen (Kindergärten, Horte, Sportvereine, Musik-, Mal- und Ballettschulen etc.). Verinselung besagt, dass der einheitliche Raum, der früheren Kindergenerationen zur Verfügung stand, fragmentiert ist: Die Orte der Kinder liegen weit verstreut und sind nur bei großer eigener Mobilität oder mit elterlicher Hilfe erreichbar. Entfernungen und Modi von Passagen von Insel zu Insel in privaten oder öffentlichen Verkehrsmitteln ermöglichen insbesondere kleineren Kindern nicht mehr die Vorstellung eines zusammenhängenden Raumes. Organisation und Erfahrung ihres Lebensraumes sind verinselt.“¹⁹

18 Vgl. Ariès 1994, S. 75–94

19 Hengst 2013, S. 73

Unsere Gespräche mit den Kindern einer Grundschulklasse in unmittelbarer Nachbarschaft zum Berliner S-Bahnhof Charlottenburg brachten zum Vorschein, dass viele Kinder den ungefähr 500 Meter langen Weg von der Schule zum Bahnhof nicht ohne Unterstützung von Erwachsenen finden würden. Des Weiteren zeigten die Gespräche, dass viele Kinder zwar den Tiergarten oder den Fernsehturm kannten und auf einem Stadtplan aufzeigen konnten, sich jedoch in dem eigenen Kiez nur wenig auskannten, z. B. den Weg von zu Hause zu einem Bäcker oder zur Schule nicht beschreiben konnten. In den vergangenen zehn Jahren hat sich die von Aries beschriebene Tendenz noch mal ungleich durch Smartphone, Social Media, aber auch durch die Corona-Pandemie verändert. Neben der Verinselung ist bezüglich der Lebenswelt von Kindern darüber hinaus eine starke Mediatisierung festzustellen.²⁰ Entsprechend lässt sich beobachten, dass sich Kinder in den virtuellen Räumen besser auskennen als im realen Stadtraum. Mit der zunehmenden Digitalisierung – laut aktueller Studien haben die meisten Kinder heute ab 10 Jahren ein eigenes Smartphone²¹ – sowie den

20 Vgl. Westphal/Jörissen 2013, S. 10

21 Vgl. <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Ab-10-Jahren-haben-meisten-Kinder-eigenes-Smartphone> [letzter Zugriff: 10.07.2025] und <https://www.bitkom.org/sites/main/files/2024-08/240806bitkom-chartskinderundjugend2024.pdf> [letzter Zugriff: 10.07.2025]

Folgen von Schulschließungen, Distanz- und Wechselunterricht während der Corona-Pandemie²², haben sich die Phänomene der Verhäuslichung wie der Mediatisierung im Hinblick auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen verstärkt. Die Möglichkeiten, sich im öffentlichen Raum aufzuhalten, war in dieser Zeit extrem eingeschränkt. Entsprechend wurde der digitale Raum prägend für den Alltag und die Kommunikation der Kinder und Jugendlichen.²³

Auch wenn heute die Möglichkeit der analogen Begegnung untereinander wieder gegeben ist, ist die ‚Mediatisierung‘ der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen ungebremsst. So ergibt eine repräsentative Umfrage des Digitalverbands Bitcom aus dem Jahr 2024, dass bereits drei Viertel der Erstklässler ‚online‘ sind und 93 Prozent der Kinder und Jugendlichen ab 10 Jahren soziale Medien nutzen.²⁴

Führen wir uns das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen insbesondere im Hinblick auf die ‚Verinselung‘, ‚Verhäuslichung‘ und ‚Mediatisierung‘ ihrer Lebens- und Erfahrungswelt vor

22 Bestätigung des Ausbruchs der neuartigen Lungenentzündung in Wuhan (China) am 31.12.2019, Aufhebung der internationalen Gesundheitsnotlage durch die WHO am 5.05.2023

23 Aufschlussreich sind die bundesweiten Onlinebefragungen JuCo I und JuCo II im Hinblick auf das veränderte Raumerleben von jungen Menschen. Vgl. Lips/Heyer/Thomas, 2022 und vgl. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v17i1.05> [letzter Zugriff: 10.07.2025]

24 Vgl. <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Kinder-Jugendliche-taeglich-zwei-Stunden-Smartphone> [letzter Zugriff: 2.08.25]

Augen, fungiert das Smartphone für sie wie ein digitales „Übergangsobjekt“ zur Welt, das unmittelbare Begegnung und Austausch zu ersetzen scheint. Und denken wir diesbezüglich über ihre möglichen Zugänge zu Stadt, Architektur und Baukultur nach, erscheint es heute notwendiger denn je, den öffentlichen Stadtraum als unmittelbaren ästhetischen Erfahrungsraum zu reaktivieren.

Der öffentliche Stadtraum als ästhetischer Erfahrungsraum

Der öffentliche Stadtraum bietet Menschen nicht nur vielfältige Handlungsspielräume, sondern macht Stadt erst begehbar und auf diese Weise auch erfahrbar. Der öffentliche Raum gliedert den Stadtraum. Aus stadtmorphologischer Sicht könnte der öffentliche Stadtraum auch als Zwischenraum bezeichnet werden, d. h. als ein durch Bauten gebildeter Negativraum. Wenn wir uns also durch die Stadt bewegen, bewegen wir uns durch den öffentlichen Stadtraum, der uns die Stadt gewissermaßen erst zugänglich macht. Der öffentliche Stadtraum durchzieht die Stadt und ist wie ein Netz von Wegen. Manchmal führen die Wege um die Ecke, zeitweilig kreuzen sie einander. An einigen Orten weiten sie sich zu Straßen oder Plätzen aus oder lenken unseren Blick in Höfe. Von der Qualität dieses Wegenetzes hängt es maßgeblich ab, ob wir uns in der

Stadt zurechtfinden und vor allen Dingen, ob wir die Lust verspüren, uns in ihr aufzuhalten und die gebaute Umgebung zu betrachten. Der öffentliche Stadtraum als begehbare und direkt leib-sinnlich erfahrbare Raum kann unsere Wahrnehmung demnach für die baulich-physische Gestalt sensibilisieren und Zugänge zu Stadt als ästhetischen Erfahrungsraum verschaffen.

James Gibson stellt diese Wechselwirkung von Bewegung und Wahrnehmung hinsichtlich des Stadtraumes in seiner ökologischen Wahrnehmungstheorie folgendermaßen dar: „Nicht nur sich fortzubewegen hängt von der Wahrnehmung ab, sondern auch die Wahrnehmung wird von der Fortbewegung beeinflusst. Man muss also wahrnehmen, um sich fortzubewegen; zugleich muss man sich weiterbewegen, um alles genau wahrzunehmen“.²⁵ Auch für den Architekten Fritz Schumacher sind Bewegungsvollzüge notwendig, um die räumliche Gestalt überhaupt zu erfassen. „Das, was beim Betrachten des Teiles eines Bauwerkes, der sich unserem Auge nur bieten kann, in uns geweckt wird, ist nicht etwa nur das optische Bild, das wir vor uns sehen: der optische Eindruck wird durch einen motorischen ergänzt. Bewegung und Bild zeigen etwas Neues.“²⁶ Dieses Verständnis von Raumwahrnehmung, welches ein Subjekt mit seiner leib-sinnlichen Wahrnehmung

25 Gibson 1982, S. 240

26 Schumacher 1938, S. 227

voraussetzt, ist aus der Perspektive ästhetischer Bildung grundlegend für das SPIELRAUMSTADT-Konzept. Sind wir doch mit den Kindern gemeinsam in den Stadtraum gegangen und unmittelbar vor Ort miteinander über Baukultur ins Gespräch gekommen und haben uns dabei von ihren Gedanken und Ideen anregen lassen.

Von Bewegung zu Baukultur

Das Ziel des experimentellen interdisziplinären Seminars war es, herauszufinden, wie Kinder über ihre eigenen Zugänge an Baukultur herangeführt und daran anknüpfend entsprechende Selbstbildungsprozesse angebahnt werden können. Hintergrund ist ein Bildungsverständnis, das seit der Spätaufklärung zentraler Gegenstand der deutschsprachigen Pädagogik war und in dessen Mittelpunkt die Selbsttätigkeit und die ästhetischen Praktiken der Kinder stehen. Anders als im Rahmen des heute dominanten Lernverständnisses in Unterricht und Schule, dessen Ziel abprüfbares Wissen ist, geht es im Kontext des o. g. Bildungsbegriffs um Erfahrungen, die mit dem Erziehungswissenschaftler Horst Rumpf weniger befähigen, die Welt in den Griff zu bekommen als vielmehr, uns die Welt nahe kommen zu lassen,²⁷ sich „auf sie in ihrer sinnlichen Dichte, in ihrem sinnlichen Reiz einzulassen“.²⁸

27 Vgl. Rumpf 2010, S. 11

28 Ebd.

Dieses bedeutet in unserem Zusammenhang, Stadt und Baukultur nicht nur hinsichtlich ihres Nutzens zu betrachten, sondern sie mit Hilfe kognitiver, emotionaler und ästhetischer Zugänge zu durchdringen. Diese vornehmlich ästhetischen Bildungsprozesse basieren also auf der durch die Sinne wahrgenommenen Wirklichkeit. Damit sind alle Erscheinungsformen gemeint, d. h. nicht nur das Schöne, sondern auch Phänomene, die als langweilig oder hässlich wahrgenommen werden. Zentrale Aspekte der ästhetischen Bildung sind die Fähigkeit zum Spiel, die Bildung des Empfindungsvermögens, die Entwicklung der Einbildungskraft und Fantasie und die Befähigung zur ästhetischen Urteilskraft.²⁹ Demgemäß initiiert das SPIELRAUMSTADT-Konzept keine Stadt- und Architekturführung über akademisch ausgewiesene Expert*innen als vielmehr einen gemeinsamen Gang durch die Stadt, der die Aufmerksamkeit aller Beteiligten, unabhängig von Wissen und bisherigen Erfahrungen hinsichtlich Architektur und Baukultur, herausfordert. Die gemeinsamen Gespräche mit den Kindern haben demnach weniger das Ziel, Wissen zu vermitteln oder Architektur zu erklären, sondern initiieren eher ein gemeinsames Nachdenken und Philosophieren, in dessen Rahmen das Staunen die Erkenntnistätigkeit anregt.³⁰

29 Vgl. Winderlich 2020

30 Vgl. Duncker 2012, S. 72 ff.

Das Kartenspiel und die darüber initiierte Bewegung durch den Stadtraum sensibilisiert die Wahrnehmung für die gebaute Umwelt auf ähnliche Weise. So regen die Aufträge auf den Karten zum aufmerksamen Betrachten der gebauten Umwelt an. Im Hinblick auf die der ästhetischen Bildung immanenten Selbstbildung wird weniger ein erkennendes Sehen trainiert, als vielmehr – grundlegend – ein wahrnehmendes Sehen angeregt. Dieses wird durch die den Kindern eigenen ästhetischen Praktiken, d. h. durch Spiel und Bewegung, über das Zeichnen und Sammeln sowie das Philosophieren und Fragen, unterstützt.³¹ An dieser Stelle wird deutlich, dass Imagination und Fantasie eine maßgebliche Rolle in dem Ansatz zur Baukulturellen Bildung spielen. Die Notizen von Sandra Topan, die wir unserer Publikation voranstellen, zeigen dieses auf besonders eindrückliche Weise. Denn wenn wir die Fantasie in der Baukulturellen Bildung ausklammern, weil wir glauben, auf diese Weise den Kindern einen objektiveren Zugriff auf Stadt und Architektur zu ermöglichen, geht der persönliche Bedeutungshintergrund für die Kinder verloren. „Kinder müssen die Wirklichkeit erst einmal in ihrer subjektiven Bedeutsamkeit erfahren, bevor sie –

31 Baukulturelle Bildung kann in diesem Kontext auch als Initiierung von Transformationsprozessen ästhetischer Erfahrung verstanden werden, die ich in Bezug auf die Rezeption ortsbezogener zeitgenössischer Kunst näher beschreibe (vgl. Winderlich 2005).

von dieser subjektiven Dimension teilweise absehend – die Bedeutung der Wirklichkeit als Wirklichkeit erfassen können und wollen.“³²

Die Anregung von Imagination und Fantasie und der Austausch darüber im Gespräch mit den begleitenden Erwachsenen ist es dann auch, die das Gebaute immer wieder mit neuen Augen betrachten lässt und die Kinder unterstützt, ein entsprechendes Wahrnehmungswissen von Baukultur zu entwickeln.

Sensibilisierung für die gebaute Umwelt – eine zentrale Aufgabe der Baukulturellen Bildung

Turit Fröbe

„Was nie geschrieben wurde, lesen.“
(Hugo von Hofmannsthal)³³

Architektur umgibt uns auf Schritt und Tritt und beeinflusst uns häufig stärker, als uns bewusst ist. Sie kann Geborgenheit stiften oder abweisend wirken, feindlich erscheinen oder freundlich. Woran liegt es, dass die Architektur, die „öffentlichste aller Künste“, als die sie gern bezeichnet wird, so ein Schattendasein in unserem Bewusstsein führt? Warum wird Architektur häufig nur dann wahrgenommen, wenn sie aus dem Rahmen fällt und als besonders expressiv oder unpassend wahrgenommen wird? Riklef

Rambow macht in seiner Studie über Experten-Laien-Kommunikation in der Architektur die Beobachtung, dass die meisten Menschen einen „eingeschränkten Begriff von Architektur“ haben. Architektur werde „vor allem mit optisch auffallenden, ungewöhnlichen Gebäuden assoziiert [...], die der eigenen Alltagserfahrung weitgehend enthoben sind. Die Bauten des täglichen Gebrauchs werden dagegen nicht unter architektonischen Gesichtspunkten wahrgenommen“ und als nicht betrachtenswert empfunden.³⁴ Zu dem eingeschränkten Architekturbegriff gesellt sich, wie die Architekturpsychologin Alexandra Abel beschreibt, eine eingeschränkte Wahrnehmungsfähigkeit, die dazu führt, dass wir Menschen dazu neigen, nur auf „Eyecatcher“ oder auf Unbekanntes zu fokussieren. Das sei darauf zurückzuführen, dass wir nicht alles wahrnehmen können, sondern permanent auswählen müssen. Dabei fokussieren wir auf alles, was aus dem Gleichmaß ausbricht. Zu oft Gesehenes wird, wie Abel beschreibt, kaum noch wahrgenommen, und wird zum „Hintergrundrauschen“. So kommt es, dass wir in der Gewohnheit des Alltags keine guten Wahrnehmenden sind, während wir auf Reisen, wenn uns nur Neues umgibt, sehr intensiv wahrnehmen.³⁵

34 Vgl. Rambow 2000, S. 62

35 Vgl. Abel 2019, S. 192 und Abel 2020, S. 30

Dass der gebauten Umwelt so wenig Beachtung entgegengebracht wird, hat jedoch auch Ursachen in unserer eingeschränkten Wahrnehmungsfähigkeit: Der Maßstab der urbanen Architektur ist in der Regel so überdimensioniert, dass wir im Alltag bestenfalls Ausschnitte oder Umrisse wahrnehmen.³⁶ Darüber hinaus konkurriert die Architektur im öffentlichen Raum mit unzähligen Informationen und Reizen um die Aufmerksamkeit. Jörg Kurt Grütter beschreibt die „multiplen Nachrichten“, die im Stadtraum auf uns einströmen, bildhaft am Beispiel einer Pariser Straßenkreuzung: „die teilweise besonnte graue Fassade des Gebäudes auf der anderen Straßenseite, die Bäume, die sich im Wind bewegen, die Ampel, deren Farbe eben auf Rot gewechselt hat, das Quietschen eines bremsenden Autos, es riecht nach Frühling und die Menschen neben uns sprechen eine fremde Sprache.“³⁷ Alles in der Stadt ist in Bewegung und zieht die Aufmerksamkeit der Betrachtenden auf sich. Da erscheint es kaum verwunderlich, dass die Architektur ins Hintertreffen gerät und – wenn überhaupt – als Letztes bemerkt wird. Und selbst wenn wir sie bemerken, ist es wiederum unsere eingeschränkte

36 Für weiterführende Beobachtungen vgl. auch Fröbe 2024

37 Grütter 2015, S. 3/4

Wahrnehmungsfähigkeit, die uns „in die Schranken weist“.

Beeinträchtigt sind wir aber auch durch unseren Wahrnehmungsapparat, der, wie der Architekturtheoretiker Ulf Jonak darstellt, überhaupt nicht auf die Wahrnehmung von Architektur ausgerichtet ist. „Wir schauen fern“, schreibt er, „wir schauen nah. Fatalerweise nie gleichzeitig, bestenfalls nacheinander. Unsere Augen, beziehungsweise die Adaption der Augenlinsen, die ihre Zeit brauchen sich anzupassen, wollen da nicht mitspielen. Da wir uns drehen und wenden, mal in die Landschaft spähen, mal in die Zeitung blicken, da wir seitwärts oder vorwärts schreiten, entgeht uns manches. Die Nahsicht schließt den Fernblick aus, der Fernblick die Nahsicht.“³⁸ Und selbst wenn wir versuchen, uns auf die Architektur zu konzentrieren, fehlt uns letztendlich auch noch so etwas wie ein Gedächtnis für Architektur und Fassaden: „Wir mögen noch so lange vor einem Bildwerk oder vor einem Bau gesessen haben, um uns ein Detail der Gestalt einzuprägen. Nach kurzer Zeit verblasst der Eindruck und wird schließlich unkenntlich.“³⁹ Grund dafür ist auch hier wieder unsere unkonzentrierte und unsystematische Betrachtungsweise, die uns von Eindruck zu Eindruck springen lässt.⁴⁰

38 Jonak 2020, S. 7

39 Jonak 2015, S. 3

40 Vgl. Jonak 2015, S. 3

Da das Betrachten von Architektur den gewohnten Seh- und Wahrnehmungsmustern zuwiderläuft, muss unsere Fähigkeit entsprechend sensibilisiert werden. Wir müssen, wie es Alexandra Abel formuliert, Wahrnehmer*innen werden.⁴¹

Wir müssen uns als Gesellschaft
mit Baukultur beschäftigen

Eine Strategie zu entwickeln, die Kinder und Jugendliche zu Wahrnehmenden macht und für das, was sie im gebauten Raum umgibt, sensibilisiert, war unser zentrales Anliegen, das wir uns damals mit unserem SPIELRAUMSTADT-Projekt zur Aufgabe gemacht haben. Wir gehen davon aus, dass die Sensibilisierung für die gebaute Umwelt zu den zentralen Schlüsselaufgaben der Baukulturellen Bildung gehört, und sich die Qualität der Alltagsarchitektur erst dann maßgeblich verändern wird, wenn wir als Gesellschaft ein Bewusstsein dafür entwickeln.⁴² Erst dann werden wir zu veränderten Planungsprozessen und einer neuen Beteiligungskultur kommen, die von einer breiten Bürgerschaft getragen werden kann. Voraussetzung für diese Teilhabe aber ist, dass eine möglichst breite

41 Abel, 2020 S. 44 f.

42 Gestützt wird unsere Position inzwischen offiziell durch die „Erklärung von Davos“, die 2018 von den europäischen Kulturminister*innen zur Förderung einer „hohen europäischen Baukultur“ in Europa vereinbart wurde. Vgl. Office fédéral de la culture 2018, S. 19

Öffentlichkeit sprachfähig in Bezug auf baukulturelle Themen wird. Genau da setzt unser Konzept an.

Die Sensibilisierung für die gebaute Umwelt hat jedoch nicht nur für die Gesellschaft, sondern auch für jedes Individuum Relevanz. Jeder Mensch hat die Möglichkeit, seine Umgebung allein durch die Aufmerksamkeit, die er ihr entgegenbringt, aufzuwerten und eine regelrechte Verwandlung hervorrufen.⁴³ Je bewusster wir die gebaute Umgebung wahrnehmen, umso stärker führen wir selbst Regie darüber, welche Wirkung sie auf uns hat. Durch die Betrachtung entpuppt sich vermeintliche Monotonie als Rhythmus, willkürlich erscheinende Fensteröffnungen werden plötzlich als bewusste Setzung oder scheinbar beliebiger Dekor als Mittel zur Hierarchisierung wahrgenommen. In der Betrachtung erschließt sich häufig, warum die Entwerfenden – so absurd das Ergebnis auf den ersten Blick möglicherweise erscheinen mag – zu dieser oder jener Lösung gekommen sind. Vieles, was auf den ersten Blick hässlich erscheint, erweist sich beim genaueren Hinsehen oftmals als eigenwillige Schönheit mit einem ureigenen Charme.⁴⁴

43 Vgl. Beck 2014, S. 13

44 Vgl. Fröbe 2013, S. 8

Dem SPIELRAUMSTADT-Konzept liegt eine weit gefasste Definition von Baukultur zugrunde: Als Baukultur wird grundsätzlich alles verstanden, was im gebauten Raum vorzufinden ist – ob es uns gefällt oder nicht. Wir ermuntern dazu, das Konzept bewusst in den Alltagsräumen der Kinder und Jugendlichen, beispielsweise im unmittelbaren Umfeld der Schule, zu nutzen und auch dort den Fokus nicht nur auf das Besondere und Herausragende, sondern auch auf die häufig als banal empfundenen anonymen Alltagsarchitekturen zu legen. Wir gehen davon aus, dass sich überall am Wegesrand übersehene „Würdigkeiten“ und unbeachtete urbane Qualitäten finden lassen, die es zu entdecken gilt. Unser Ziel ist es, einen wohlwollenden und differenzierten Blick auf die gebaute Umwelt zu vermitteln und ein Bewusstsein dafür zu erzeugen, dass alles, was sich im gebauten Raum befindet, irgendwann geplant und gestaltet wurde, was umgekehrt impliziert, dass grundsätzlich alles gestaltbar und somit auch veränderbar ist. Wir wollen dazu anregen, das Denken in den Kategorien „schön“ und „hässlich“ zu hinterfragen. Wir möchten dazu ermutigen, eine wohlwollende Haltung einzunehmen und insbesondere dann einen zweiten oder dritten Blick zu riskieren, wenn wir eigentlich lieber wegsehen

würden. Gerade die Alltagsarchitektur eignet sich hervorragend dazu, den Blick zu schulen, ein Gefühl für Proportionen, Kompositionen und Anordnungen zu entwickeln. Denn um Qualitäten erkennen zu können, ist es notwendig, zunächst ein Gefühl für das Mittelmaß und das Alltägliche zu entwickeln.

Dass sich die vertraute Alltagsumgebung grundsätzlich in besonderem Maße für die Baukulturelle Bildung eignet, liegt darüber hinaus darin begründet, dass sich nirgendwo sonst so einfach und wirkungsvoll „Aha-Erlebnisse“ erzeugen lassen, die nachhaltig die Wahrnehmung verändern. Obwohl wir Menschen in unserer Alltagsumgebung in der Regel das Gefühl haben, „jeden Stein zu kennen“, oder uns auszukennen, „wie in unserer Westentasche“, sind wir erfahrungsgemäß blind für das, was uns unmittelbar umgibt – wir sprechen nicht umsonst von „Alltagsblindheit“. Werden Menschen – Erwachsene wie Kinder – im Rahmen ihrer (Selbst-)Bildungsprozesse aufmerksam auf das, was sie seit Jahren oder sogar Jahrzehnten übersehen, entsteht das, was Paul Valéry das „Erwachen im Wachen“⁴⁵ nennt oder in der Ästhetischen Bildung als „ästhetische Erfahrung“ beschrieben wird und den Moment bezeichnet, in dem jemand aufmerksam wird auf das eigene Wahrnehmen und sich mit dieser auseinandersetzt.⁴⁶ Häufig

45 Zitiert nach Abel 2020, S. 21

46 Vgl. Winderlich 2020

erfolgt auf die Erkenntnis ein kurzer Moment aus Überraschung und Schock, der in der Regel unmittelbar in Euphorie übergeht, die sich für den weiteren Prozess nutzen lässt und dafür sorgt, dass die Teilnehmenden wohlwollend, neugierig und mit größtmöglicher Offenheit ihrer Alltagsumgebung gegenüber treten – ganz so, als würden sie sie zum ersten Mal sehen.⁴⁷

SPIELRAUMSTADT ist kein Vermittlungsprojekt im klassischen Sinne, da es nicht um einen Wissenstransfer geht. Es zielt darauf ab, zu zeigen, dass es Spaß macht, sich mit der gebauten Umwelt zu beschäftigen, einfach ist, und an jedem beliebigen Ort damit begonnen werden kann. Wie selbstwirksam und bildend SPIELRAUMSTADT ist, beschreibt eine Elfjährige im Nachgang unseres Stadtspaziergangs im unmittelbaren Umfeld ihrer Schule mit folgenden Worten: „Ich kannte eigentlich alle Gebäude schon, die wir uns heute angesehen haben. Aber ich habe sie mir vorher noch nie richtig angesehen.“ Nach kurzem Zögern fügte sie hinzu: „Ich wusste gar nicht, dass man sich Architektur ansehen kann!“

47 Auf diesem Prinzip basiert die Arbeitsweise der STADTDENKEREI, mit der Turit Fröbe ganze Städte, Stadtteile oder Planungsareale aufwertet, indem ausschließlich die Wahrnehmung der Bürger*innen verändert wird. Vgl. www.die-stadtddenkerei.de und vgl. Fröbe 2014.

Turit Fröbe

In der Planung unseres SPIELRAUMSTADT-Seminars, das fächer- und fakultätsübergreifend angelegt war, standen wir damals vor der Herausforderung, mit zwei Studierendengruppen zu arbeiten, die unterschiedliche Wissensstände in Bezug auf Architektur und Städtebau wie auch auf Kind und ästhetische Bildung hatten. Bei den Architekturstudierenden konnten wir annehmen, dass sie bereits geschult darin sind, Architektur und Städtebau bewusst wahrzunehmen. Hinsichtlich der Lehramtsstudierenden sind wir davon ausgegangen, dass das Architekturbetrachten unter Umständen Neuland sein könnte, während sie bereits mit ästhetischen Bildungsprozessen von Kindern und ihren Praktiken, sich die Welt zu erschließen, vertraut waren. Eine zweifellos reizvolle Ergänzung.

Aber, fragten wir uns, braucht es nicht auch ein Medium, um produktiv miteinander arbeiten zu können? Ist es möglich, einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund herzustellen, auf den alle zurückgreifen können? Und bedarf es nicht auch für die Architekturstudierenden eines anderen Zugangs zur Architektur- und Stadtbeachtung als den, der ihnen im Rahmen ihres Studiums vermittelt wird und möglicherweise bereits in viel zu routinierten Bahnen verläuft?

Das Potenzial von Spielen in (Selbst-)Bildungsprozessen

Um die beiden unterschiedlichen Gruppen zusammenzubringen und sie zu „Stadtforscher*innen“ mit einem gemeinsamen Erfahrungshorizont zu machen, haben wir uns dazu entschieden, ein vorbereitendes Spiel zu entwickeln. Spiele verbinden alle, unabhängig von Profession und Herkunft. Sie sind nicht nur in unserer Kultur und unserer kollektiven Konnotation, sondern auch in der Biografie jedes Einzelnen fest verankert; erfolgt doch in den ersten Lebensjahren die Erkundung der komplexen Umwelt basierend auf dem Spiel. Außerdem werden Spielen diverse positive Eigenschaften zugeschrieben, die uns nützlich erschienen: Spiele haben eine stark gemeinschaftsbildende Wirkung⁴⁸ und gelten

als relativ vorurteilsfreie Räume bzw. als solche, in denen Erwartungen und Vorurteile ihren zweckmäßigen Platz erhalten.⁴⁹ Sie waren immer schon gesellschaftliche Laboratorien, in denen „ein gefahrloses Ausprobieren verschiedenster Alternativen möglich ist, ohne Konsequenzen, ohne den Ernst des Lebens fürchten zu müssen“⁵⁰. Durch die zeitweise Anerkennung von Regeln, die mit den Gesetzen des realen Lebens nichts gemein haben, wird die reale Welt mit all ihren Verpflichtungen, Notwendigkeiten, Zwängen und Routinen kurzfristig für die Dauer des Spiels ausgeblendet. Aus dieser zeitweiligen Distanzierung von der realen Welt resultiert ein hoher Spannungsfaktor, der sich auch dann einstellt, wenn den Spielenden große Anstrengung und Konzentration abverlangt werden. Gleichzeitig eröffnet sich ein Freiraum, in dem es möglich wird, sich auf Neues, Unerwartetes einzulassen, und der dazu einlädt, anders und unkonventionell zu agieren, zu reagieren und zu denken.⁵¹ Geschützt wird dieser Freiraum letztendlich dadurch, dass das, was im Spiel geschieht, nicht „ernst“ ist und keine Konsequenzen in der realen Welt hat. Ist das Spiel beendet, treten wieder die Regeln und Gesetze des Alltags in Kraft.⁵² Wie kein anderes Medium

49 Vgl. Künsting 1990, S. 163 f.

50 Stampfl 2012, S. 2

51 Zur Beschreibung der Charakteristika von Spiel vgl. Huizinga 1963, S. 14–20 und Caillois 1982, S. 9–17

52 Vgl. Huizinga 1958, S. 20

offeriert das Spiel daher die Möglichkeit, sich auf unkonventionelle Ideen einzulassen und mit gewohnten Verhaltens- und natürlich auch Betrachtungsmustern zu brechen – ideal für unser experimentelles Seminar.

Was wir brauchten, war ein Spiel, das die Studierenden dazu anregt, einen neuen, möglichst unvoreingenommenen Blick auf die vertraute Alltagsumgebung zu richten. Es sollte sie dazu auffordern, all das aufzuspüren und interessant zu finden, was sie im Alltag normalerweise übersehen, weil es als selbstverständlich oder nicht betrachtenswert empfunden wird.⁵³ Es sollte dazu anregen, alle Sinne bewusst einzusetzen und wahrzunehmen, wie die Stadt riecht, klingt und welche Emotionen sie an den unterschiedlichsten Stellen auslöst. Darüber hinaus sollte es dazu animieren, Vorurteile und Wertungen zu überdenken, einen „liebvollen Blick“ zu entwickeln und auch vermeintlich Hässlichem, Banalem und Langweiligem bewusst Aufmerksamkeit entgegenzubringen.

Das Kartenspiel als gemeinsame Ausgangsbasis

Entstanden ist schließlich ein 21-teiliges Kartenspiel, das jedem der Seminarteilnehmenden im Vorfeld zusammen mit einem Stadtforscherheft,

einem A5-Blankoheft, ausgehändigt wurde, mit der Bitte, vier Wochen lang jeden Tag eine Karte zu ziehen und den entsprechenden Auftrag auszuführen. Alle Karten waren darauf ausgelegt, die Wahrnehmung im Alltag zu intensivieren. Viele von ihnen ließen sich mit den Wegen zur Uni, zur Arbeit oder zum Einkaufen verbinden. Sie riefen dazu auf, an einem Tag sämtliche Bodenbeläge auf einem Alltagsweg zu dokumentieren oder 20 Dinge zu benennen, die zuvor noch nicht aufgefallen waren. Andere Karten beinhalteten konkrete Aufforderungen, sich etwas Zeit zu nehmen und z. B. ein langweiliges Gebäude so lange anzuschauen, bis sich nach, 2, 4, 8, 16 spätestens aber 32 Minuten die Erkenntnis einstellt, dass es keine langweilige Architektur gibt. Es handelte sich um Ermunterungen, die Langeweile vorbeiziehen zu lassen, voreilige und unnötige Wertungen in die Schranken zu weisen und sich auf die erstaunliche Reise jenseits der Welt der Vor- und Schnellurteile zu begeben.

Einige Karten riefen dazu auf, tägliche Routinen aufzubrechen und einen anderen Weg als üblich zu laufen, andere richteten den Fokus auf das Ungeplante, das zufällig Entstandene und forderten dazu auf, beispielsweise „Gesichter“ auf Fassaden, Beschlägen oder anderswo im Stadtraum zu finden. Insbesondere diese Karten knüpfen explizit an die Wahrnehmungsweisen von Kindern an, die, wie Lilly Wesche es

formuliert, noch viel sensibler als Erwachsene für die Vieldeutigkeit von Objekten und Erscheinungsformen sind.⁵⁴ Durch die Karte „Erfinde einen Erkundungsauftrag und führe ihn direkt aus“ wurden die Spielenden dazu aufgerufen, das Spiel eigenständig zu erweitern, während durch die Karte „Gründlich mischen und eine neue Karte ziehen!“ der Zufall einbezogen wird. Durch die potenzielle Mehrfachspielung der Karten konnte die Erfahrung gemacht werden, dass jeder Tag neue Entdeckungen bereithalten kann und es sich immer wieder lohnt, auch in der vertrauten Alltagsumgebung genau hinzusehen.

Die „Sphäre des Spiels“ und ihre Potenziale

Für unsere Zwecke hätten wir kaum ein geeigneteres Vehikel finden können, um die Studierenden dazu zu bringen, eine andere, ungewohnte Sicht auf die Stadt zu entwickeln, da die Karten ermöglichten, die Wahrnehmung in vielen kleinen Etappen über einen längeren Zeitraum zu verändern. Auch für die Ausführung einiger Aufträge wird das Medium Spiel durchaus hilfreich gewesen sein. So ist es sicherlich einfacher, im Rahmen eines Spiels einem als hässlich empfundenen Gebäude etwas Positives abzugewinnen, da man auf diese Weise nicht

Gefahr läuft, das Gebäude dauerhaft schön finden zu müssen. Das Spiel impliziert nämlich, dass das Gebäude sofort wieder als hässlich empfunden werden darf, sobald das Spiel beendet ist (was jedoch erfahrungsgemäß kaum möglich sein wird, nachdem es einmal einer wirklichen Betrachtung unterzogen wurde). Darüber hinaus kann das Spiel auch unterstützend dabei wirken, Hemmungen abzubauen, wenn es z. B. darum geht, scheinbar absurde Aufträge auszuführen und sich dabei möglicherweise selbst zu exponieren, indem man vom typischen Verhalten abweicht. Dass es sich um kein echtes Spiel im Sinne Johan Huizingas Definition handelt, da es kein Gewinnen und Verlieren gibt und die Beteiligten nicht mit- oder gegeneinander, sondern unabhängig voneinander spielen,⁵⁵ war unproblematisch. Da Spiele in unserer Gesellschaft wie auch im persönlichen Werdegang jedes Einzelnen tief verankert sind, reichen „Anspielungen“, um die sogenannte „Sphäre des Spiels“⁵⁶ mit all ihren positiven Eigenschaften zu erzeugen. Die im Standardformat gestalteten Spielkarten mit den gerundeten Ecken und die Spielanleitung reichten aus, um eine spielerische Haltung einzunehmen und sich unvoreingenommen auf die Aufträge und die daraus resultierenden Eindrücke einzulassen.

55 Vgl. das Kapitel „Formale Kennzeichen des Spiels“, Huizinga 1963, S. 14–18

56 Vgl. Huizinga 1958, S. 20

Spiele stellen eine besondere Form der Gegenwartigkeit dar und sind ganz und gar Ereignis, wie Sybille Krämer es in Anlehnung an Roger Caillois formuliert. Sie hinterlassen normalerweise keine Spuren und haben kein Gedächtnis, da sie jedes Mal einen Neuanfang bilden.⁵⁷

Damit das Kartenspiel bei den Studierenden dennoch Spuren hinterlassen konnte, haben wir sie dazu aufgefordert, ihre Erlebnisse und Fundstücke in einem „Stadtforscherheft“ zu sammeln und zu dokumentieren, um später auf die Erfahrungen zurückgreifen zu können. Die Aufzeichnungen in Bild und Text waren individuell, persönlich und hatten dennoch Gemeinsamkeiten. Sie sprengten – was besonders faszinierend war – in vielen Fällen den Rahmen der Hefte. Zeichnungen, Fotografien, Bildserien ließen sich in alle Richtungen ausklappen oder -ziehen und verwandelten die Blankohefte in regelrechte „Schatzbücher“.

Aufgrund dieser intensiven und überraschenden Erfahrungen empfehlen wir allen Teilnehmenden ein Blanko-Stadtforscherheft und einen weichen Bleistift zur Verfügung zu stellen, damit sie ihre Entdeckungen, Beobachtungen und Erlebnisse dokumentieren und sammeln können. Auf diese Weise wird an die ästhetischen

45 Praktiken der Kinder, sich die Welt spielend und sammelnd zu erschließen, angeknüpft. Als Stadtforscherhefte können handelsübliche Blanko-Hefte verwendet werden.⁵⁸ Es ist aber auch sehr einfach möglich, die Hefte mit den Kindern gemeinsam zu basteln – siehe Vorbereitungen für das Kartenspiel.

58 Wir verwenden in der Regel dazu das „Skizzenheft Graukarton“ 120 g/m², 160 × 200, hoch, 16 Blatt/32 Seiten von modulor.de, das ein stabiles, offenes Zeichenpapier besitzt, und dessen schlichter Graukarton-Einband zur Aneignung einlädt.

Abel, Alexandra: Architektur und Aufmerksamkeit, in: Abel, Alexandra/Rudolf, Bernd: Architektur Wahrnehmen, Bielefeld 2020

Abel, Alexandra: Braucht Architektur Vermittler?, in: Dreyer, Andrea/Nerlich, Luise/Graefe, Yvonne/Escherich, Ines: Kultur verstehen. Gesellschaft verändern. Zur internationalen Relevanz von Architekturvermittlung, Oberhausen 2019

Anke M. Leitzgen: Stadtsache App, www.stadtsache.de, 2017 [letzter Zugriff 31.07.2025]

Ariès, Philippe: Das Kind und die Straße – von der Stadt zur Anti-Stadt, übersetzt aus dem Französischen von Renate Heimbucher, in: Freibeuter. Vierteljahreszeitschrift für Kultur und Politik, Ausgabe #60, Juni 1994, Berlin 1994, S. 75–94

Ariès, Philippe: Die Geschichte der Kindheit, übersetzt aus dem Französischen von Caroline Neubaur und Karin Kersten, München 1975

Baukultur NRW: B wie Baukultur, 2025, <https://bwiebaukultur.nrw/> [letzter Zugriff 31.07.2025]

BBSR (Hg.): (Turit Fröbe) Baukulturelle Bildung. Bestand, Bedarf, Wirksamkeit, Bonn 2023

Benjamin, Walter: Das Passagen-Werk, 1982

BMWSB: Gemeinsam Räume für gutes Zusammenleben gestalten. Die Baukulturellen Leitlinien des Bundes, Berlin 2025

Caillois, Roger: Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch (1958), Frankfurt a. M./Berlin/Wien 1982

Duncker, Ludwig: Sammeln, Staunen und Fragen. Über den Zusammenhang von Erkenntnis und ästhetischer Erfahrung, in: L. Duncker/H.-J. Müller/B. Uhlig (Hg.): Betrachten – Staunen – Denken. Philosophieren mit Kindern zwischen Kunst und Sprache, München 2012, S. 59–78.

Fröbe, Turit: Fassadenblind durch die Stadt. Warum es uns so schwerfällt, die Alltagsumgebung wahrzunehmen, in: Essay und Diskurs, Deutschlandfunk vom 22.12.2024, <https://www.deutschlandfunk.de/warum-es-uns-so-schwerfaellt-die-gebaute-alltagsumgebung-wahrzunehmen-100.html> [letzter Zugriff 31.07.2025]

Fröbe, Turit: Architekturpolitik in Finnland. Wie Baukulturelle Bildung gelingen kann, Berlin 2020

Fröbe, Turit (Hg.): Stadtdenker. Ein Spielraum für urbane Entdeckungen, Berlin 2014

Fröbe, Turit: Die Kunst der Bausünde, Berlin 2013

Gibson, James: Wahrnehmung und Umwelt. Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung, München, Wien 1982

Grütter, Jörg Kurt: Grundlagen der Architekturwahrnehmung, Wiesbaden 2015

Hengst, Heinz: Kindheit im 21. Jahrhundert. Differenzielle Zeitgenossenschaft, Weinheim und Basel 2013

Huizinga, Johan: Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel (1938), Hamburg 1963

Jonak, Ulf: Architekturwahrnehmung. Sehen und Begreifen, Wiesbaden 2015

Jonak, Ulf: Offene Augen und weiter Blick, in: Abel, Alexandra/Rudolf, Bernd: Architektur Wahrnehmen, Bielefeld 2020

Klaus Beck: Die StadtDenker in Paderborn. Ein Baustein für Baukultur, in: Fröbe, Turit (Hg.): StadtDenker. Ein Spielraum für urbane Entdeckungen, Berlin 2014

Krämer, Sybille: Die Welt als Spiel? Über die Spielbewegung als Umkehrbarkeit, in: Deutsches Hygienemuseum Dresden (Hg.): Spielen. Zwischen Rausch und Regel, Ostfildern-Ruit 2005, S. 11–19

Künsting, Wilhelm: Spiel und Wissenschaft: Versuch einer Synthese naturwissenschaftlicher und geisteswissenschaftlicher Anschauungen zur Funktion des Spiels, Sankt Augustin 1990

Lips, Anna/Heyer, Lea/Thomas, Severine: Jugendlisches Raumerleben während der Corona-Pandemie, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 1-2022, S. 72–88

Office fédéral de la culture (Hg.): Erklärung von Davos, 2018, chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpc-

gicfindmkaj/https://davosdeclaration2018.ch/wp-content/uploads/sites/2/2023/06/2022-06-09-081317-davos-declaration.pdf [Letzter Zugriff 31.07.2025]

Rambow, Riklef: Experten-Laien-Kommunikation in der Architektur, Münster/New York/München/Berlin 2000

Reichenbach, Roland: Bildung, in: ArchiJeunes: Elemente einer baukulturellen Allgemeinbildung, Zürich 2021, S. 51–69

Rumpf, Horst: Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte? Gegen die Verkürzungen des etablierten Lernbegriffs, Weinheim und München 2010

Schäfer, Gerd E.: Kinder sind von Anfang an notwendig kreativ, in: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hg.): Kinder brauchen Spiel und Kunst. Bildungschancen von Anfang an. Ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten, Remscheid 2003, S. 37–50.

Schumacher, Fritz: Der Geist der Baukunst, Stuttgart 1938

Stampf, Nora: Die verspielte Gesellschaft (TELEPOLIS): Gamification oder Leben im Zeitalter des Computerspiels, Hannover 2012

Sutton-Smith, Brian: Konfliktsozialisation im Spiel (1972), in: Scheurl, Hans (Hg.): Das Spiel, Bd. 2 – Theorien des Spiels, Weinheim/Basel 1991, S. 123–130

VDL Vereinigung der Landesdenkmalpfleger: Denkmal Europa, Wiesbaden 2019

Wesche, Lilly: Ich bin die Stadt.
Kinder intervenieren im öffentlichen
Raum, in: Winderlich, Kirsten (Hg.):
grund_schule kunst bildung: band
eins: ort & raum: 1, Oberhausen 2013

Westphal, Kristin/Jörissen, Benjamin:
Vom Straßenkind zum Medienkind.
Raum- und Medienforschung im 21.
Jahrhundert, Weinheim/Basel 2013

Winderlich, Kirsten: Ästhetische
Erfahrung – Lernen mit dem Rah-
menlehrplan für das Fach Kunst.
Journal der grund_schule der künste,
Berlin 2020, [https://grundschule-
kunstbildung.de/material/aestheti-
sche-erfahrung-lernen-mit-dem-
rahmenlehrplan-fuer-das-fach-kunst](https://grundschule-kunstbildung.de/material/aesthetische-erfahrung-lernen-mit-dem-rahmenlehrplan-fuer-das-fach-kunst)
[letzter Zugriff 31.07.2025]

Winderlich, Kirsten: Die Stadt zum
Sprechen bringen. Sprachwerke im
öffentlichen Raum. Performative
Annäherungen, Oberhausen 2005

Dr. Turit Fröbe, Architekturhistorikerin und Urbanistin, engagiert sich auf praktischer, theoretischer und politischer Ebene dafür, die Baukulturelle Bildung systematischer in Bildungssystem und Gesellschaft zu verankern. Sie war lange als Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Studiengang Architektur und als Gastprofessorin im Bereich Ästhetische Bildung an der UdK Berlin tätig. Mit ihrer STADTDENKEREI bietet sie Städten niedrigschwellige Aktivierungs- und Vermittlungsstrategien an und leitet die Online-Akademie Baukulturelle Bildung.Online (BB.O).

Prof. Dr. Kirsten Winderlich leitet an der UdK Berlin die grund_schule der künste, die sie als Bildungsraum an der Schnittstelle zwischen Hochschule, Schule und Kulturstiftung aufgebaut hat. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Kindheitsforschung sowie in der Theorie und Praxis der Ästhetischen Bildung.

Carina Kitzenmaier hat Architektur an der UdK Berlin studiert und gestaltet freiberuflich Workshops für Kinder rund um Ökologie, Architektur und nachhaltige Materialien. Neben ihrer Tätigkeit im Architekturbüro arbeitet sie für Museen, aber auch als Autorin und STADTDENKERIN.

Sandra Topan ist Künstlerin, Lehrerin und Fachkonferenzleiterin im Bereich Kunst. Sie studierte Bildende Kunst und Psychologie in Berlin und Bergen sowie Grundschullehramt mit dem Fach Bildende Kunst an der UdK Berlin. Ihr künstlerisch-wissenschaftlicher Schwerpunkt liegt auf der Kunst der Konversation, ergänzt durch Forschungen zur audiovisuellen Wahrnehmung.

Wir bedanken uns bei den Teilnehmenden des SPIELRAUM-STADT-Seminars: Paul Auer, Carina Kitzenmaier, Sebastian Diaz de Leon, Carlo Goldmann, Dominique Esterl, Jonathan Heck, Maddalena Vezzoli (Studiengang Architektur). Maj-Synje Berns, Renata Muller-Tiburtius, Sandra Topan (Lehramtsstudium mit dem Fach Bildende Kunst). Ronja Szallies (Lehramtsstudium mit dem Fach Musik).

Wir danken der 1. bis 6. Klasse der Ersten Aktivschule Berlin-Charlottenburg, der 5. Klasse der Schule am Falkplatz in Berlin-Prenzlauer Berg und der Kiez-AG der Paula-Fürst-Gemeinschaftsschule in Berlin-Charlottenburg sowie ihren begleitenden Lehrkräften und Erzieher*innen für ihre Unterstützung und Experimentierfreude!

Teste den Selbstlernkurs Sensibilisierung für die gebaute Umwelt von Turit Fröbe zum Sonderpreis von 25 Euro (statt 35 Euro). Gib im Bestellformular einfach den Gutscheincode „Aktion_SPIELRAUMSTADT25“ ein. In dem Kurs ist eine Einführung in das SPIELRAUMSTADT-Konzept enthalten. Darüber hinaus bekommst du Einblicke in Architekturpsychologie und erfährst, warum sich insbesondere die vertraute Alltagsumgebung für die Baukulturvermittlung eignet, und erhältst weitere Übungen, die deine Wahrnehmung trainieren und in ähnlicher Form auch mit Kindern und Jugendlichen durchgeführt werden können.

Kursumfang

- Video- und Audiomaterial: ca. 95 Minuten
- Empfohlene zusätzliche Lernzeit: ca. 85 Minuten
- Gesamtdauer: ca. 180 Minuten

Direktlink

<https://akademie.baukulturelle-bildung.online/imported-landing-id-32741>



